



A escrevivência de Esperança Garcia: fonte histórica e recurso didático para a aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/2021 no currículo de História

Silviana Fernandes Mariz

Doutora em Educação (UFC) e mestre em História Social (UFC), atualmente, professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), onde desenvolve atividades de docência, pesquisa e extensão nos cursos de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em História.

 <https://orcid.org/0000-0002-3561-2344>

 <https://doi.org/10.28998/rchv14n28.2023.0008>

Recebido em 15/10/2023

Aprovado em 22/11/2023



A escrevivência de Esperança Garcia: fonte histórica e recurso didático para a aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/2021 no currículo de História

RESUMO

Enfocando a escrevivência de Esperança Garcia, reflito, neste artigo, sobre as possibilidades de uso das histórias de vida de mulheres negras escravizadas como fonte histórica e como recurso pedagógico para aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/21. Em um primeiro momento, discuto comparativamente os desafios que as duas leis enfrentam para, em seguida, discutir os processos de renovação historiográfica que reabilitaram os usos das biografias, em especial as de pessoas negras, escravizadas ou livres. Por fim, reflito sobre a escrevivência de Esperança Garcia como fonte histórica e recurso didático, contribuindo, assim, para uma melhor implementação das leis 10.639/03 e 14.164/21.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; Lei 14.164/21; Esperança Garcia.

The living-writing of Esperança Garcia: historical source and didactic resource for the application of the laws 10.639/03 and 14.164/2021 in the History curriculum

ABSTRACT

Focusing on the living-writing of Esperança Garcia, I reflect on the possibilities of using the life stories of enslaved black women as a historical source and as a pedagogical resource for the application of Laws 10.639/03 and 14.164/21. First, I discuss comparatively the challenges faced by the two laws; then I discuss the processes of historiographical renewal that have rehabilitated the use of biographies, especially those of black people, whether enslaved or free. Finally, I reflect on the writings of Esperança Garcia as a historical source and teaching resource, thus contributing to a better implementation of Laws 10.639/03 and 14.164/2.

KEYWORDS: Law 10.639/03; Law 14.164/21; Esperança Garcia.

Rejeitadas por algum tempo pela historiografia, as histórias de vida vêm voltando a ganhar notoriedade no campo acadêmico, nacional (DEL PRIORE, 2009; AVELAR, 2010; SCHMIDT, 2014) e internacionalmente (LEVI, 1996; LORIGA, 2011). Já referida como um “gênero impuro” (DOSSE, 2009), também foi acusada de ser uma noção do senso comum contrabandeada para o campo científico (BOURDIEU, 1996, p. 74). A razão para tamanha suspeita remonta, pelo menos, ao século XIX, quando ela se tornou, por excelência, o modelo de escrita afeita aos desejos de reprodução social das elites que costumavam emprestar as suas vidas, públicas e privadas, a escritores geralmente vinculados aos institutos históricos da época. Tratava-se de um dos principais recursos de autoexaltação de reis, generais e figuras religiosas de elevada credencial. Esse foi o modelo de biografia destronado pelas críticas realizadas, principalmente, por historiadores/as vinculados/as ao que se convencionou chamar por Escola dos Annales.

Engana-se, no entanto, quem pensa que o único motivo para tanta rejeição tenha sido o seu caráter elitista e nacionalista marcado pelos esforços de construção dos heróis nacionais e até mesmo mundiais. A condenação às biografias extrapolou a historiografia francesa, tendo no sociólogo Pierre Bourdieu (1996), por exemplo, um de seus maiores críticos. Em sua avaliação, esse tipo de narrativa não poderia jamais ser alçado à condição de conhecimento científico em decorrência de seu desenvolvimento, via de regra, marcado por um método um tanto quanto teleológico, em que a sucessão de fatos transcorreria do início até o fim, como se fosse uma caminhada ou percurso já prenunciado e conhecido tanto pelo biógrafo quanto pelo/a biografado/a. Em razão disso, as narrativas biográficas seriam incapazes de realçar os pontos cegos, as nervuras e os percalços não previstos, ou seja, as histórias de vida forjariam uma ilusão sobre si mesmas que Bourdieu denominou de “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996, p. 74-82), sem acuidade analítica suficiente para romper com explicações e descrições complacentes e autoindulgentes.

A historiadora Joan Scott (1995), por sua vez, ao analisar a emergência da chamada História das Mulheres, apontou que as biografias contribuíram para construir a categoria identitária “mulher” como um sujeito histórico universal, autoevidente e repetitivo. Ao criticar especificamente as biografias femininas produzidas no contexto da emergência da chamada *Herstory*, em suposto rompimento com a tradicional *History*, Scott avaliou que elas mais aprisionaram as mulheres numa espécie de gueto historiográfico, reduzido à condição de mera extensão das

consagradas História Política e História Econômica, do que promoveram, de fato, uma renovação historiográfica.

Entendendo que essas críticas, na verdade, se destinavam a um modelo muito específico de produzir biografias, enfoco, neste artigo, a história de vida de Esperança Garcia como uma personagem que, apesar de já bastante conhecida no ambiente acadêmico-universitário, por vezes, passa invisibilizada nos espaços escolares. Tendo vivido onde hoje corresponde ao Piauí, ela mesma produziu um registro que veio a se tornar importante documento histórico, no qual narra cenas de sua vida como mulher, negra e escravizada.

A narrativa de Esperança Garcia em nada se parece com a imagem descrita por Bourdieu de um curso desobstruído e cujo final já se sabia previamente qual seria. Pelo contrário, o seu registro mais se assemelha a um corte de um passado desmembrado cujos pedaços não são capazes de produzir encaixes e continuidades (HARTMAN, 1997). Por outro lado, também não se quer aqui aprisioná-la num gueto historiográfico reducionista. Pelo contrário, a sua menção é justamente em favor do fortalecimento de uma História, tanto acadêmica quanto escolar, que sirva para analisar, questionar e problematizar as estruturas de gênero e de raça no Brasil.

Em certa ocasião, a historiadora brasileira Lilia Schwarcz se referiu às histórias de vida como uma forma legítima de abordagem historiográfica:

Há um gênero biografia mais afeito ao XIX, assim como há de haver uma nova forma de biografia que dialogue com nosso contexto social, cultural e político. Dessa maneira, quiçá, deixamos de fazer do exercício da história uma retórica distante e a trazemos para perto de nossas próprias especificidades e contradições (SCHWARCZ, 2013, p. 72).

Acreditando, portanto, que histórias de vida como a de Esperança Garcia podem ser um recurso pedagógico de diálogo com nosso contexto social, cultural e político, desenvolvo uma análise sobre as possibilidades de uso de uma documentação que hoje nos permite problematizar, com mais acuidade e menos fantasia, a escravidão no Brasil, a fim de, conforme vislumbrou Schwarcz, trazer para perto nossas próprias especificidades e contradições.

Deste modo, reflito, neste artigo, sobre as potencialidades de uso das histórias

de vida de mulheres negras escravizadas como fonte histórica e como recurso pedagógico para aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/21, relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e do combate à violência de gênero, respectivamente. Em um primeiro momento, discuto comparativamente os desafios que as duas leis enfrentam: as desconexões entre atos normativos e a falta de mudanças mais profundas nas estruturas curriculares e no processo de formação inicial docente; e, em um segundo momento, apresento o uso de histórias de vida de mulheres negras escravizadas, tendo em Esperança Garcia uma possibilidade exemplar que oferece oportunidades para problematizar os processos de construção dessa categoria identitária marcada por um duplo processo de sujeição (o de racialização e o de generificação), contribuindo, assim, para uma melhor implementação das leis 10.639/03 e 14.164/21 nas salas de aula de licenciaturas.

As Leis 10.639/03 e 14.164/21: (des)caminhos para uma educação antirracista e antiviolação de gênero?

A lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino brasileira, completa, neste ano de 2023, 20 anos desde a sua aprovação. Criada com o objetivo de finalmente incorporar reivindicações que remetiam à Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, onde se reclamava a “reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (MNU, 1978), a sua efetiva aplicação, no entanto, ainda está longe de se tornar realidade, seja sob a alegação de que o currículo de História já se encontra bastante congestionado de conteúdo; seja por, na verdade, não ter havido a construção de um aparato administrativo que obrigasse as instituições de ensino a cumprirem com ela. Desse modo, a sua aplicação vem se dando de modo lento, gradual e episódico, geralmente se restringindo ao mês de novembro quando se comemora o dia da consciência negra.

À lei 10.639/2003, seguiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas por parecer e resolução, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004, a saber, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004¹. De modo geral, Parecer e Resolução apenas atribuem

¹ Em 2008, nova alteração ocorreu em razão da aprovação da lei 11.645, que passou a estabelecer a obrigatoriedade de história e cultura indígena. Desse modo, o artigo 26-A da LDB n. 9394/96, inicialmente

a obrigatoriedade da inclusão do Ensino de História da África às escolas sem indicar a quem caberá a formação docente necessária; enquanto, em nome do respeito à autonomia universitária, nenhum dos dois documentos parece determinar criteriosamente como esse processo ocorrerá na Educação Superior, nem mesmo para os cursos de licenciatura. Quanto à formação inicial, as duas normativas não indicam medidas a serem tomadas pelas instituições de educação superior, além de não especificar modos e prazos para o atendimento do conteúdo.

A fraqueza institucional desses dois valiosos dispositivos se torna mais visível a partir do momento em que os confrontamos com outros marcos legais e identificamos que sequer houve a renovação de demais instrumentos regulatórios da educação superior, a exemplo das DCNs para os cursos de História (Parecer CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 13/2002) e das DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2015). Com tamanha desconexão entre os atos normativos responsáveis por regulamentar a educação superior no Brasil, e em especial a formação inicial docente, não é de surpreender que, muitas vezes, o seu conteúdo não tenha força para repercutir e se concretizar no cotidiano de muitos dos cursos de licenciatura.

Infelizmente, dada a larga tradição de formação bacharelesca no país, o que se vê, de modo geral, é a permanência do descuido reiterado com a formação de professores/as, que muitas vezes é tratada como formação de 2ª classe, sendo os/as estudantes com melhor desempenho acadêmico, atraídos/as e “puxados/as” para o mercado das pós-graduações, dentro e fora do Brasil; enquanto que, para a educação básica, destinam-se, em maior parte, estudantes que não tiveram condições de se destacar como jovens intelectuais promissores/as (COELHO, 2018; CERRI, 2013). O problemático dessa engrenagem é que o/a jovem futuro/a professor/a universitário/a não obteve em sua formação inicial nem a sensibilização e nem o preparo necessário para lidar com as questões, a exemplo da persistência do racismo na sociedade brasileira, que costuma impactar os ambientes escolares para onde provavelmente se destinarão como profissionais.

Outra amostra do quanto a lei 10.639/03 pouco repercutiu nas licenciaturas em História é o fato de que, até hoje, a maioria dos seus mapas curriculares permanecem

alterado pela lei 10.639/03, passou a ter a seguinte redação final até o presente momento: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Cf. BRASIL, 2008.

organizados sob uma lógica quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), a partir de referenciais europeus. Nesse cenário, observa-se a inclusão da disciplina História da África, de modo geral, como uma manobra pedagógica de caráter meramente aditivo através da criação de uma componente curricular a mais, ofertada como obrigatória, mas com pouco, ou quase nenhum diálogo, com demais disciplinas que são, na verdade, estruturantes do currículo (COELHO, 2018).

Mesmo com a aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PLANO, 2013) e da oferta de cursos de aperfeiçoamento, de formação continuada e de especializações focados no compromisso de promover o treinamento necessário para o cumprimento da lei, ainda assim, ao que parece, não há sintonia e, principalmente, fiscalização para que os entes federados e municípios fiscalizem o cumprimento da lei 10.639/03, tornando-se, muitas das vezes, mero apêndice curricular que, não raro, costuma ser sacrificado em nome da necessidade de abordar temáticas consideradas mais importantes – porque estruturantes – dos currículos escolares e universitários (COELHO, 2018; ARAÚJO, 2021).

Em relação à promoção de uma educação que combata a violência de gênero no Brasil, o cenário consegue ser ainda mais desolador, pois a criação de uma arquitetura institucional para a implementação de uma educação antirracista ocorreu de modo divorciado do debate sobre a construção de um projeto educacional antiviolença de gênero. Se para uma educação antirracista, atualmente, o país possui uma rede legal robusta e específica para este enfoque, ainda que não satisfatoriamente aplicada, no caso de uma educação antiviolença de gênero o que se tem é a ausência de algo similar, com iniciativas exíguas e que produziram pouco, ou quase nenhum resultado². De modo que, por algum tempo, o único dispositivo legal vigente como política de Estado com foco no combate à violência de gênero foi aquele que ficou popularmente conhecido como Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Até o presente momento, portanto, a educação antiviolença de gênero não conta com DCNs específicas e nem medidas institucionais mais vigorosas para sua aplicação, dispondo

² É preciso destacar as iniciativas de organizações de mulheres e pessoas LGBTQ+ que conduziram à proliferação de resoluções, portarias e notas técnicas sobre assuntos relacionados às questões de gênero e que contribuíram para mitigar a violência de gênero no Brasil, a exemplo da Portaria n.º 33/18 e do Parecer CNE/CP n.º 14/2017, que aprovaram o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (MEC, 2018).

apenas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das DCNs para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), cujo conteúdo aborda a temática apenas de modo transversal e diluído.

Com efeito, somente em 2021 foi aprovada, em normativa específica, a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência de gênero nos currículos da educação básica (BRASIL, 2021). Trata-se da Lei 14.164, de 10 de junho de 2021, aprovada ainda durante a vigência do governo do presidente Jair Bolsonaro e das gestões de Milton Ribeiro à frente do MEC e de Damares Alves do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Por ter sido promulgada em período de enfrentamento à pandemia de Covid-19, quando foi registrado um aumento expressivo de diferentes modalidades de violência contra a mulher, principalmente a violência física, a recente normativa vem sendo considerada por alguns/mas especialistas, sobretudo do campo do Direito, um importante dispositivo legal por ter finalmente alcançado a educação como espaço indispensável para a construção de uma agenda permanente e sistemática de políticas de gênero no país (SOARES, COSTA, 2023).

Contudo, a Lei 14.164/21, na verdade, também aborda a temática de modo um tanto quanto evasiva, sobretudo no que concerne às formas de sua aplicação e, portanto, de seu cumprimento; mantendo a inclusão de conteúdo sobre a prevenção de violência contra a mulher nos currículos da educação básica apenas de forma transversal e inespecífica. Endereçada expressamente apenas à categoria “mulher” / “mulheres”, o texto da lei agrupa no mesmo intervalo discursivo “a criança, o adolescente e a mulher”, conservando uma velha concepção de violência que associa a mulher à maternidade e, assim, induzindo uma compreensão biológica e, portanto, reducionista do feminino, ao mesmo tempo em que exclui variações dessa identidade subjetiva de gênero. Apesar de não se encontrar explicitada literalmente, essa associação, sub-repticiamente, sugere uma relação entre os termos que não é meramente fortuita. Adicionalmente, no mesmo parágrafo e do mesmo modo evasivo e inespecífico, a lei determina a inclusão desse conteúdo no material didático, sem, contudo, indicar como isso ocorrerá. Por fim, outro aspecto que chama a atenção é a ausência da previsão de sanções no caso de seu descumprimento.

É imperativo destacar que a exígua legislação em favor de uma educação antiviolação de gênero³ expressa a arena de disputas políticas sobre esse tema,

³ Em 2011, o MEC lançou o Programa Escola sem Homofobia. Acusado de promover a “homossexualização” de crianças e jovens, ele foi apelidado de “kit gay” pelo então deputado federal Jair

sobretudo a partir dos anos 1980, quando foi registrado um crescimento numérico da Frente Parlamentar Evangélica⁴, comprometida com o combate de toda e qualquer reivindicação que mencione gênero como foco; além do recrudescimento de movimentos de renovação da direita reacionária no Brasil, a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL) e, principalmente, do Movimento Escola Sem Partido (Mesp). (MARIZ, 2001).

Nesse cenário desalentador em que, apesar das iniciativas legais, a incorporação dessas temáticas nos processos formativos de docentes parece não avançar, é mais do que urgente refletirmos sobre as possibilidades exequíveis de atendimento dessas normativas em razão do recrudescimento da violência contra mulheres, especialmente as negras, no Brasil. Em recente pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), de modo geral, houve um agravamento em todas as modalidades de violência contra a mulher em que ficaram equiparados os percentuais de vítimas de violência sexual (21,9% para brancas e 20,1% para negras). No entanto, nas demais formas de violência, a situação das mulheres negras é ainda mais preocupante, a exemplo do percentual de vítimas de violência física que chega a ser de 45%.

Esses dados deveriam nos alertar para o que Jörn Rüsen nos ensina sobre o verdadeiro sentido de um aprendizado histórico qual seja o de construir juntamente aos/às nossos/as estudantes uma consciência histórica que, por sua vez, pressupõe o desenvolvimento da “competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (SCHMIDT, 2010, p. 45). Se há atos normativos que são maleáveis e tratam assuntos obrigatórios como opcionais, não podemos nos conformar e nos acomodar a um cenário educacional que, no mais das vezes, não atende às demandas atuais da sociedade brasileira, marcada por elevados índices de violência que não deveriam jamais ser tolerados, banalizados e naturalizados.

Na próxima seção, por acreditar que também podem contribuir positivamente para a renovação de práticas pedagógicas do ensino de História, fortalecendo assim o cumprimento da lei 10.639/03 e da lei 14.164/21, passo a abordar a renovação historiográfica ocorrida nas últimas décadas, responsável por reabilitar o uso de

Bolsonaro e considerado pela Frente Parlamentar Evangélica um conteúdo antipedagógico e doutrinador. Cf. BRASIL, 2004; LACERDA, 2019.

⁴ Atualmente, congrega 210 deputados federais e 26 senadores, somando um total de 236 parlamentares. Cf. [Frente Parlamentar - Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://FrenteParlamentar-CamaraDosDeputados.camara.leg.br).

biografias, especialmente de pessoas negras, escravizadas ou livres.

Renovação historiográfica e reabilitação biográfica

Eis porque o escravo brasileiro é um desconhecido, sem arquivos escritos. Faltam-nos as “Lembranças” ou “Memórias de Escravos”, tão numerosas no Sul dos Estados Unidos, que poderiam ter contado com toda a sua carga afetiva, a vida vivida desses homens e mulheres no cativeiro. A visão do homem branco sobre o negro é certamente um testemunho copioso, mas o escravo não teve a oportunidade de falar de si mesmo, diretamente, e só através da variedade dos tipos de seu comportamento é que pode-se tentar conhecê-lo (MATTOSO, 2003, p. 113).

Por muito tempo, convencionou-se entre historiadores/as no Brasil, mesmo entre aqueles/as vinculados/as a uma produção historiográfica renovada dos estudos sobre a escravidão atlântica, a crença de que as pessoas escravizadas se encontravam destituídas das habilidades de leitura e escrita e assim, compunham uma massa de desconhecidos, os “sem arquivos escritos”, dependentes do registro de pessoas brancas para informar suas especificidades e contradições, a exemplo dos diários de viajantes, como o do francês Charles Ribeyrolles (1859) e o da britânica Maria Graham (1956).

Tal compreensão serviu não apenas para construir o mito de que a escravidão nos Estados Unidos, supostamente mais progressista e menos arcaica que a brasileira, teria produzido efeitos sociais menos deletérios ao ter fundado uma sociedade profundamente letrada, a partir das tradições morais do protestantismo e do liberalismo, a ponto de incorporar até mesmo as pessoas escravizadas que, ao invés de terem sido proibidas de aprender a ler e escrever, teriam, na verdade, sido incentivadas. Ao contrário do Brasil, de base católica e, portanto, supostamente menos esclarecida, aqui a escravidão teria sido responsável por forjar uma sociedade marcadamente anti-intelectual e avessa a uma tradição letrada que levou a um cenário de quase completo analfabetismo até mesmo entre as elites.

Idealizações de parte a parte, sabe-se hoje que, tanto nos Estados Unidos⁵ quanto no Brasil, às pessoas negras era proibido o acesso às práticas de alfabetização e

⁵ Sobre a educação de pessoas negras nos Estados Unidos, cf. DÁVILA, 2021.

letramento – ainda assim, isso não foi suficiente para impedi-las totalmente de aprender a ler e escrever. Conforme demonstra Eliane Peres, apesar da proibição estabelecida em 1835 de que escravizados/as frequentassem escolas e dos censos populacionais, a exemplo do de 1872, que indicavam um altíssimo índice de analfabetos/as, não se pode ignorar que, mesmo diante de um cenário adverso, “escravos e negros livres e libertos não eram passivos diante das possibilidades de aprendizagem” (PERES, 2020, p. 153); devendo o/a pesquisador/a “perseguir qualquer pista, por mais indireta que seja, para identificar as ações e práticas da população escravizada no que tange às estratégias para aprender e ensinar a leitura e a escrita” (PERES, 2020, p. 153).

Deste modo, é graças ao permanente movimento de renovação dos estudos sobre a escravidão que pesquisas recentes⁶ têm comprovado a existência de uma significativa documentação escrita que registrou as histórias de vida no cativeiro; o que demonstra, na verdade, a necessidade de um olhar mais apurado para identificar as diferentes formas desses registros que aqui foram preservados. Foi essa mudança, então, que levou à compreensão de que, no caso particular dos Estados Unidos, a profusão de registros de pessoas escravizadas, a exemplo das chamadas *slaves narratives*, não decorreu de um maior ou menor nível moral-educacional de sua sociedade.

Com efeito, dado o fato de que lá a escravidão se concentrou mormente nos estados sulistas e não no país inteiro, como foi o caso do Brasil, sociedades e clubes abolicionistas surgiram em maior quantidade e intensidade de atuação, exercendo forte pressão em favor do fim do sistema de cativeiro humano. Assim, inúmeros movimentos abolicionistas fomentaram, desde finais do século XVIII, a publicação de biografias, não apenas com a finalidade supostamente altruísta de “conscientizar” a sociedade da perversidade do sistema escravista, mas também de construir a partir desse abolicionismo romântico a vinculação entre sofrimento e identidade negra (HARTMAN, 1997). Adicionalmente, é preciso destacar a existência, em contexto pós-abolição, de projetos⁷ desenvolvidos, no âmbito federal, responsáveis por realizar

⁶ Para uma melhor dimensão da produção autobiográfica de escravizados/as, cf. SILVA, 2018.

⁷ É o caso do Projeto Federal de Escritores (*Federal Witer's Project*), criado no governo de Franklin Roosevelt, época da chamada Depressão. Ele foi responsável por financiar escritores desempregados enviando-os a 17 estados para entrevistar pessoas comuns e registrar suas histórias de vida, por meio de depoimentos e registros fotográficos; nesse contexto, o interesse por depoimentos de ex-escravizados/as já idosos/as surgiu. O projeto originou uma ampla coleção, *Born in Slavery: slave narratives from the*

mapeamentos de depoimentos de pessoas sobreviventes à escravidão.

É neste contexto que uma produção massiva literária, em boa parte autobiografias na forma de romances, emerge a fim de sensibilizar as pessoas da necessidade da abolição da escravidão. Não à toa, lá, comparado com o Brasil, há uma quantidade significativa deste tipo de literatura que serviu, inclusive, como fonte histórica para os estudos sobre a escravidão, destacando-se, por exemplo, a obra *Roll, Jordan, Roll*, cujo autor construiu suas análises a partir dos relatos de escravizados/as (*slave narratives*) a fim de compreender a formação de uma sociedade paternalista responsável por forjar relações étnico-raciais porosas ao mesmo tempo que profundamente hierarquizadas (GENOVESE, 1976). A popularização dessa nova historiografia da escravidão produzida nos Estados Unidos, juntamente com a difusão da produção intelectual inglesa de marxismo renovado e vinculada à *New Left Revue* a exemplo de Edward Thompson, influenciou diretamente a renovação das pesquisas sobre a escravidão no Brasil a partir da ampliação documental e de novas abordagens interpretativas como a de Sílvia Lara Hunold que, em 1988, publicou, na Revista Brasileira de História, a tradução incompleta da biografia de Mahommah Baquaqua (LARA, 1988, p. 269).

Nesta altura, é preciso abrir um parêntese para sublinhar com mais cautela a importância da renovação dos estudos das humanidades de um modo geral e, em particular, do campo da historiografia. Marcada por complexos processos de rupturas, acelerações e encurtamento do tempo e do espaço, a virada da primeira para a segunda metade do século XX foi marcada por um cenário geral de instabilidade que conduziu à percepção de que o presente já não ofereceria mais a possibilidade de antecipar o futuro através de prognósticos; nesse contexto, a História, como conhecimento humano, foi sendo despojada de sua pretensa capacidade de se realizar como *magistra vitae*, e, portanto, de projetar o futuro (KOSELLECK, 2006). Sem se sustentar mais como um conhecimento supostamente desinteressado, neutro e universal, inúmeros esforços de renovação historiográfica tomaram curso, a exemplo da História Social, na França, em torno da *Revue des Annales* e, na Inglaterra, a partir da *New Left Review*, além da Micro-história, da História do Cotidiano, da História Cultural e da História do Tempo Presente.

Nesse cenário, ocorreram, pelo menos, dois movimentos: o primeiro, de

Federal Writers' Project (1936 – 1938) (LIBRARY OF CONGRESS, 2023) tendo, inclusive, sido traduzida e publicada no Brasil (PARRON, 2020).

aproximação com outros campos de conhecimento, promovendo o empréstimo, a conexão e até mesmo o confisco de temas de pesquisa, temporalidades e metodologias, inaugurando uma história “vista de baixo” ou dos excluídos (PERROT, 2017); e o segundo, de emergência de autorias periféricas. Desse modo, à produção de narrativas enfocando mulheres, prisioneiros, operários, homossexuais e camponeses como sujeitos históricos interpôs-se o desafio lançado por intelectuais oriundos da periferia do mundo capitalista que reclamavam da ausência de análises comprometidas em centralizar outras espacialidades e outras identidades, para além da Europa e do sujeito “universal” branco, masculino e heteronormativo.

É deste segundo movimento que emergem os estudos interessados nas experiências não europeias, afrodiaspóricas, quilombolas, indígenas, LGBTQIA+, pautando a Modernidade como subproduto das experiências coloniais e do tráfico transatlântico desde África, a partir do diálogo com uma produção intelectual um tanto quanto ignorada até então pelo *mainstream* acadêmico, a exemplo de William Du Bois, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Este rico movimento de renovação epistemológica, costumeiramente designado sob a genérica denominação de “Estudos Pós-Coloniais”⁸, foi responsável por sofisticar ainda mais a produção historiográfica.

Em meio a esse complexo cenário de debates e renovação da produção acadêmica no campo da História, as biografias foram resgatadas, reabilitadas e reincorporadas à investigação histórica, a partir de então, não mais como recurso para celebrar a memória e os feitos das elites políticas e econômicas, mas para centralizar e problematizar as experiências de pessoas que, por muito tempo, ou foram ignoradas e, portanto, invisibilizadas, ou até foram abordadas, mas como recurso de validação da ordem vigente, a exemplo do manual escolar “A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis”, publicado em 1890, por Sílvio Romero, intelectual brasileiro integrante do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Situado em ambiente intelectual bastante influenciado pelo cientificismo novecentista, nessa obra, Romero destaca uma única personagem negra da história nacional: Henrique Dias (SILVA, 2018, p. 264). Filho de africanos escravizados libertos, ele serviu nas tropas portuguesas que atuaram na colônia combatendo holandeses na chamada Guerra dos Guararapes. A referência à Henrique Dias, com efeito, não é à toa

⁸ Em seu interior, se relacionem as produções do pensamento social africano e afro diaspórico, o grupo sul-asiático dos *Subaltern Studies*, os Estudos Decoloniais latino-americanos, os Estudos Feministas Afroindígenas e as Epistemologias do Sul.

e muito menos sinal de reconhecimento da igualdade entre negros e brancos; a assimetria numérica, na verdade, servia muito mais para indicar a superioridade branca. Ao reforçar o chamado “mito das três raças”, a presença de Henrique Dias no manual de Sílvio Romero ensinava, ainda que de modo subliminar, o modelo de “homem negro” a ser seguido, qual seja a de um alinhado moral e politicamente a um projeto de construção do Estado Nação brasileiro que incorporava o negro como mero colaborador de uma “nova raça brasileira em formação” (MATTOS, 2017, p. 222).

O exemplo de Sílvio Romero é bastante elucidativo por explicitar o caráter pedagógico sempre presente nas biografias, reforçando assim os cuidados necessários ao trato com este tipo de fonte histórica que, como recurso didático, pressupõe uma compreensão crítica sobre os processos de dominação colonial ocorridos nas Américas, a escravidão e seu impacto para a formação da modernidade de modo geral e do Brasil, em particular; portanto, o compromisso com um projeto de educação antirracista e antiviolença de gênero.

Nesse sentido, seja na forma de (auto)biografias seja na forma de documentos judiciais, as narrativas de vida de escravizados/as se constituem como um espaço privilegiado, “um campo de conflitos e de construção de projetos de vida” (AVELAR, 2010, p. 170). Se num primeiro momento, elas foram tomadas como mera representação de como era a vida de um/a cativo/a, muitas das vezes na forma de estudos de caso que mais serviam para exemplificar as relações senhor-escravo/a; mais recentemente, elas têm servido não apenas a propósitos acadêmicos como fonte de pesquisa, mas, principalmente, como importante recurso pedagógico. Para Alexandra Silva, as biografias de pessoas escravizadas possibilitam “compreender o significado do acesso à educação e ao universo da cultura letrada, na experiência desses homens nascidos na condição de escravos, e os caminhos empreendidos por eles até a conquista de ascensão social” (SILVA, 2016, p. 105). Ao imprimir visibilidade e desconstruir estereótipos, o seu uso como fonte de pesquisa e de ensino possibilita a compreensão da agência negra além da escravidão.

Conforme já mencionado, o registro de histórias de vida de pessoas escravizadas no Brasil ocorreu menos na forma de autobiografias e mais na forma de cartas e petições judiciais, a exemplo das ações de liberdade em que pessoas escravizadas ingressavam na justiça denunciando situações de escravização ilegal de si mesmas ou de suas parentelas, a exemplo de Liberata, cuja história de vida pôde ser recomposta graças a sua ação de liberdade constituída por “mais de 300 páginas entre

requerimentos, libelos, sentenças, embargos, acórdãos, e outros papéis sem nome” (GRINBERG, 2010, p. 10). Foi essa farta documentação encontrada por acaso pela historiadora Keila Grinberg que a possibilitou acompanhar a vida de Liberata por mais de vinte anos, cobrindo o intervalo de tempo desde os seus 10 anos de idade até tornar-se “mulher madura com filhos crescidos” (GRINBERG, 2010, p. 15)

É, então, nesse cenário de renovação historiográfica e de reabilitação biográfica que temos a carta de Esperança Garcia. Bastante conhecida e explorada como fonte histórica, esse importante documento constitui uma janela de oportunidade para problematizar não apenas a escravidão genericamente, mas para analisar especificamente a construção da mulher negra como sujeito subalternizado na sociedade brasileira a partir de um longo processo histórico responsável por criar hierarquias de raça e de gênero. Na próxima sessão, visando corroborar com a discussão sobre a aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/21 e sobre o uso de histórias de vida de pessoas escravizadas, reflito sobre a importância do caso de Esperança Garcia como fonte de pesquisa e recurso didático para um aprendizado histórico que suscite a problematização dos processos de construção da categoria identitária “mulher negra”, marcada por um duplo processo de sujeição: o de racialização e o de generificação.

A carta de Esperança Garcia: potencialidades para uso didático

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda Algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cá uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.

De V.S.^a sua escrava, Esperança Garcia⁹.

A escrevivência não é para adormecer os da casa grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos (Conceição Evaristo IN: DUARTE, 2020, p. 30)

Para a escritora brasileira Conceição Evaristo, as escritas de si de mulheres negras devem ser lidas como um fenômeno diaspórico e universal, repleto de sentido gerador (DUARTE et ali, 2020, p. 29). Em seus próprios termos:

escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha a sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas (DUARTE et ali, 2020, p. 11).

Neste artigo, parto da concepção de que a escrita de Esperança Garcia se situa exatamente nesse lugar da escrevivência, assim nomeado por Conceição Evaristo, ou seja, um lugar que, apesar de estrangido por limitações alheias, não a impediu ainda assim de exercitar a sua autodefinição e a sua própria compreensão do que lhe sucedia.

Considerada hoje um dos documentos históricos mais importantes para quem se interessa pelo passado da escravidão no Brasil, a carta só foi descoberta no Arquivo Público do Piauí, na década de 1980, por acaso pelo historiador Luiz Mott que, na ocasião, realizava pesquisas para o seu mestrado (MOTT, 1985). Naquela época, a renovação historiográfica nacional ocorria de modo ainda bastante incipiente, pois o trabalho de ampliação e prospecção documental no sentido de centralizar sujeitos históricos tradicionalmente abordados como marginais e incidentais ainda acontecia timidamente nos arquivos brasileiros. É desse período, por exemplo, avaliações como as de Sílvia Hunold Lara que ao se deparar com a biografia de Bacquaqua a considerou “um documento raro, especialmente se pensarmos na escassez de testemunhos escravos diretos sobre a escravidão no Brasil” (LARA, 1988, p. 269) ou de Kátia Mattoso que se referiu ao escravo brasileiro como “um desconhecido, sem arquivos escritos” (MATTOSO, 2003, p. 113).

⁹ Cf. [Esperança Garcia | Esperança Garcia \(esperancagarcia.org\)](http://EsperancaGarcia.org)

Naquele cenário, no entanto, não eram apenas as pessoas escravizadas que se encontravam nesse limbo documental. As mulheres, como sujeito histórico, também estavam à mercê do registro indireto e do exame alheios para emergirem nas pesquisas de então. Maria Odila Dias, em artigo de 1983, provocativamente intitulado “Mulheres sem História”, ao estudar o processo de urbanização de São Paulo no intervalo entre 1780 e 1880, admitiu os desafios de pesquisar a presença de mulheres, pobres, livres, forras e escravas. Para ela, “difícil e tortuoso” era o trabalho investigativo interessado em situar as mulheres como agentes históricas, dadas “as limitações das fontes” que apontavam para a existência feminina apenas de modo “tangencial e indireto”. Na época, Maria Odila destacava as “dificuldades quase insuperáveis”, em razão de “uma documentação escrita, em geral, (...) saturada e sobrecarregada do domínio de mitos” (DIAS, 1983, p. 38).

Chegando mesmo a admitir que, em boa medida, a invisibilização e o silenciamento de mulheres, sobretudo as pobres – livres, escravizadas ou libertas – não se deviam apenas às limitações documentais, em seu diagnóstico, ela reconheceu o fato de que “vários historiadores revelam a mesma incapacidade de tratar da participação de mulheres no processo de formação da sociedade brasileira” (DIAS, 1983, p. 39-40), perdendo-se, assim, “em juízos de valor” que os impediriam de “se desfazer de idealidades e estereótipos, o que os impediu de ver com maior clareza o contexto histórico de que tratavam” (DIAS, 1983, p. 40). Desse modo, Maria Odila Dias entende que a principal limitação para a inclusão de mulheres como sujeitos históricos nas produções historiográficas, qual seja o fato de que “os espaços femininos em grande parte [se encontram] calados ou omitidos nos documentos escritos” (DIAS, 1983, p. 41), era agravada pelo apego exclusivista dos historiadores às fontes escritas, ignorando outras possibilidades de registro do passado.

Logo, é nesse ambiente intelectual que ocorre a descoberta da carta de Esperança Garcia e, portanto, não à toa, Luiz Mott, seu descobridor, foi tomado por um sentimento de surpresa quase incrédula, pois, para ele:

Uma das primeiras constatações que o pesquisador de nossa história faz, após realizar prolongadas pesquisas nos arquivos tanto nacionais como estrangeiros, é a ausência quase total de documentos que tratem ou se refiram ao sexo feminino. Embora sendo as mulheres em geral, tão numerosas quanto os homens, o certo é que apenas

muito raramente o estudioso depara com um documento que trate de algum problema específico de uma mulher específica ou das mulheres em geral de uma localidade, seja urna freguesia, uma vila ou uma capitania. Os arquivos estão povoados de requerimentos, abaixo assinados, ofícios, petições, processos etc. quase invariavelmente assinados por homens. Mesmo que tratem de problemas envolvendo alguma representante do sexo feminino, geralmente são os homens que servem de ponte entre a mulher interessada e a autoridade competente, seja o padre, o juiz, o delegado, o chefe da instrução pública etc. (MOTT, 1985, p. 105).

Desse modo, considerou o achado “algo duplamente insólito”. Em suas próprias palavras, “primeiro por se tratar de uma mulher que ‘ousa’ se dirigir por escrito diretamente ao Governador da Capitania, segundo, por se tratar de uma escrava” (MOTT, 1985, p. 105). Conforme já destacado aqui por outras historiadoras e também atestado por Mott, tamanha surpresa se deveu ao fato de que “o domínio da escrita restringia-se via de regra à pequena parcela da população masculina e secundariamente a certas representantes das camadas mais abastadas, em número muito reduzido” (MOTT, 1985, p. 105). Ter encontrado a carta, então, fez com que ele considerasse a existência do que chamou de “aspecto peculiar” da escravidão, qual seja, o de que o sistema escravista não foi suficiente para eliminar por completo as brechas que possibilitaram as populações cativas construir espaços relativos de autonomia e de solidariedade entre si.

De acordo com Luiz Mott, a descoberta da carta, de algum modo, o levou a localizar “documentos que se referiam a escravos que possuíam bois, cavalos, que deixavam herança ao morrer, que deviam pagar dízimos pelos animais que possuíam, que enviavam algumas cabeças de gado para serem vendidas em distantes feiras de animais” (MOTT, 1985, p. 105). Esses mesmos escravos “requeriam ao Governador contra algum proprietário mais ganancioso e usurpador, declarando textualmente ‘quando o Senhor comprou o escravo, não comprou o que ele possuía’” (MOTT, 1985, p. 105). Ou seja, para ele, a carta de Esperança Garcia serviu não apenas para reposicionar a mulher escravizada no contexto da escravidão, mas, principalmente, para reavaliar a própria escravidão no Brasil, interpretada tradicionalmente como um espaço de coisificação das populações cativas (GORENDER, 2016).

Escrita em 06 de setembro de 1770, a carta, em suma, contempla basicamente o

pedido de transferência de Esperança Garcia da fazenda onde ela se encontrava com filhos e parceiras, vítimas de violências desmedidas por parte de seu responsável, para a fazenda onde havia permanecido o seu marido. Logo, conhecer o significado mais profundo desse documento requer uma observação densa (GEERTZ, 2008), pois somente assim será possível ir além do “pouco” que está escrito, identificando no texto a referência às estruturas sociais, políticas e econômicas nele implicadas. Contudo, antes de seguir para um exercício de observação densa dessa fonte histórica, apontando possibilidades de seu uso em sala de aula, destaco quatro observações de partida, considerando principalmente os/as futuros/as professores/as em formação inicial.

A primeira observação de partida se relaciona ao fato de que é preciso estar devidamente advertido de que a escola não objetiva formar historiadores/as, mas, sim, cidadãos/ãs conscientes de suas posições sociais. Neste sentido, deve-se estar atento/a para não exigir de estudantes da educação básica a mesma compreensão e valorização que se concede a este documento nas universidades. A depender de sua origem familiar e de sua posição socioeconômica, nem sempre o que empolga um/a docente, empolgará um/a estudante. Feita essa observação, é preciso estar ciente em relação ao(s) objetivo(s) que se quer alcançar com o uso dessa fonte histórica em uma sala de aula da educação básica. Esse cuidado é fundamental para traçar um roteiro-guia de questões e discussões a serem construídas com os/as estudantes. Para que trabalhar com a carta de Esperança Garcia? Para discutir a violência contra mulheres? Ou a violência contra crianças? Ou ambas? Para examinar as relações escravistas e de trabalho na colônia? Ao delinear o(s) objetivo(s), deve-se levar em conta quanto tempo disponível, em hora-aula objetivamente falando, o/a professor/a terá para destinar à atividade.

Uma terceira observação se refere à importância de saber que o bom aproveitamento pedagógico do uso de uma fonte histórica depende da capacidade e da disposição do/a professor/a em mobilizar saberes e conhecimentos prévios dos/as estudantes relacionados à temática principal a ser explorada a partir da carta de Esperança Garcia. Sem isso, é bastante previsível o risco de a atividade resvalar para rejeições, comentários jocosos e desrespeitosos, além de reforços de comportamentos negativos como a prática de *bullying* contra colegas, fazendo com que, ao invés de ensinar uma análise crítica, a má condução propicie conflitos negativos a partir de provocações e ataques mútuos.

Por fim, a última observação de partida para a qual chamo atenção diz respeito ao cuidado que se deve ter em relação à linguagem empregada na carta. É preciso sempre lembrar que um documento histórico não foi produzido com finalidades didáticas. Pelo contrário, a sua produção esteve sujeita a debates, disputas, interesses e conflitos que passam longe de preocupações pedagógicas. No caso da carta de Esperança Garcia, é preciso ter cautela em seu uso em turmas com crianças que, na verdade, podem não estar acostumadas a acompanhar casos de violência contra mulheres e crianças. Por se tratar de uma petição-denúncia em que sua autora visava sensibilizar e barganhar compaixão de seu leitor, o então governador da província do Piauí, ela faz uso de uma linguagem bastante realista, com emprego de analogias para melhor descrever o seu sofrimento. Sobre os seus filhos, Esperança Garcia admite que um deles é vítima de “trovoadas de pancadas” que chegaram a lhe “extrair sangue pela boca”; sobre si mesma, ela se descreve como um “colchão de pancadas”. É preciso, portanto, conhecer os “limites” da sensibilidade do público-alvo, pois a problematização de questões sensíveis (BORRIES, 2011) que emergem das fontes históricas deve ocorrer em favor da construção de uma consciência histórica, conforme Rüsen, e não simplesmente pelo apelo emocional que mais produz afetação e banalização do que conscientização (FREIRE, 2018).

Ademais, em tempos de reacionarismos, patrulhamento ideológico nas escolas e acusações de doutrinação comunista, os casos de denúncia e de demissões sumárias contra docentes pululam pelo simples fato de terem adotado, nas aulas, filmes, músicas, mas até mesmo, apenas uma vestimenta. Nesse sentido, em razão de sua inexperiência em lidar não apenas com estudantes, mas, inclusive com núcleo gestor, familiares e responsáveis, é imprescindível que o/a docente em formação inicial tenha bastante cautela ao eleger seus instrumentos de construção didático-pedagógica a serem utilizados em sala de aula.

Feitas essas observações, passo agora a discutir as potencialidades de uso didático da carta de Esperança Garcia. Por se tratar de uma narrativa produzida por uma escravizada, é preciso atenção, no momento de sua análise, para não escorregar na simples inversão de sinais, pois, do mesmo modo que não se deve prestar reverências às histórias de vida de generais e reis, também não se deve sustentar uma postura de veneração no caso de fontes de pessoas simples e comuns. Em ambos os casos, devemos sempre nos pautar pela problematização do registro, buscando compreender interesses e articulações nele contidas. Nesse sentido, o/a futuro/a

docente da educação básica deverá estar atento para saber explorar, no texto, os modos sutis com que sua autora soube usar a seu favor simbologias e elementos fundamentais, tanto do campo jurídico quanto religioso, para se comunicar com as elites políticas.

Ao peticionar a sua transferência de lugar de moradia, Esperança Garcia recorre ao argumento de que, na fazenda administrada por seu algoz, ela, filhos e companheiras estavam impedidos/as de participar de obrigações religiosas (confissão e batismo). Ao mesmo tempo, ao se reconhecer como mulher e escrava, Esperança Garcia não demonstra enxergar a si mesma como uma vítima incapaz de reação. Pelo contrário, quando se reporta diretamente ao governador da província, ela está, na verdade, reivindicando o seu lugar como participante de uma comunidade política (SOUSA, 2017, p. 7) Em sua narrativa, além de recordar e contar o que lhe aconteceu, ela também explicita o seu ponto de vista, interpretando a sua própria vida e, principalmente, a do seu algoz.

Portelli ao refletir sobre memórias e fontes orais avaliou que “na escravidão como na antropologia, o poder de julgar e definir pertence institucionalmente a quem maneja o chicote, a lapiseira ou o gravador” (PORTELLI, 1996, p. 61). O manejo do chicote, nesse caso, pertencia institucionalmente ao Capitão Antônio Vieira do Couto, no entanto, quem julgou e definiu o caráter da situação vivida foi a própria Esperança Garcia. Com isso, ela demonstrou saber manipular modelos narrativos e simbólicos socialmente compartilhados, a exemplo daqueles intrínsecos a sua identidade como mulher, esposa, escrava, mãe e católica.

Assim, a carta de Esperança Garcia, como fonte histórica, sugere ao/à docente a existência de valores culturais e ideológicos sobre o “ser mulher” que, por vezes, emergem em diferentes contextos como imutáveis e fixos. Um desses potentes valores culturais e ideológicos sobre a mulher, especialmente a escravizada, era o que a definia como um sujeito destituído de agência histórica ao mesmo tempo que marcado por um estado de anomia e de desagregação social e familiar. A carta de Esperança Garcia, no entanto, sinaliza exatamente para o contrário. Ao mencionar o seu marido, a preocupação com seus filhos, vítimas de violências físicas, e duas parceiras, ela está reivindicando justamente o direito de preservar o seu círculo de convivência e sociabilidade, demonstrando assim que apesar do cativeiro, a constituição de espaços de solidariedade era uma realidade possível.

Com isso, a carta de Esperança Garcia nos mostra que, na verdade, pessoas escravizadas, apesar de vítimas do cativeiro e, por vezes, tratadas como se humanas não

fossem; elas não aceitavam esse lugar de desumanização e reivindicavam a superação de um tratamento jurídico que as situavam como sujeitos cindidos em sua personalidade jurídica por serem consideradas, ao mesmo tempo, propriedade e pessoa. A produção dessa “existência bifurcada” (HARTMAN, 1997) fez com que as resistências e os jogos de barganha e negociação assegurassem às pessoas escravizadas, especialmente às mulheres, a sua agência como “senhor/a de sua própria sujeição” (HARTMAN, 1997, p. 87). Nesse entremeio, foram, às vezes negociados, às vezes disputados, espaços para reivindicar e conquistar o reconhecimento da condição de pessoas humanas de modo geral, e de mulheres de modo específico.

Analisando casos de mulheres negras escravizadas que foram julgadas por terem matado seus senhores para se defenderem dos constantes abusos sexuais por eles cometidos, Hartman (1997) considera que a escravidão não apenas moldou, como também forjou a identidade da mulher negra como sujeito feminino, submetendo-a a um duplo processo: de generificação e racialização via violência bárbara. Nesse sentido, para as negras, a construção de sua identidade como “mulher” não ocorreu do mesmo modo que a mulher branca, afinal a relação entre homem branco e mulher branca era mediada pelo parentesco (esposo, pai, irmão), enquanto com as mulheres negras era pelo cativoiro.

Apesar disso, Hartman entende que as relações assimétricas de poder e as repetitivas violências cometidas pelos senhores não podem ser interpretadas como a exclusão das negras do gênero feminino, mas sim em termos da “produção divergente da categoria mulher” (HARTMAN, 1997, p. 99), ou seja, para ela, é preciso “examinar a formação do gênero [das mulheres negras escravizadas] em relação às relações de propriedade, à economia sexual da escravatura e ao cálculo das lesões” (HARTMAN, 1997, p. 97). Pelo contrário, a escravidão e seus regimes de produção de violência foram responsáveis pela produção diferencial de identidades de gênero em que a normatividade da categoria “mulher” foi atribuída às brancas, ficando as mulheres negras submetidas a um processo de subalternização ainda mais violento.

Nesse sentido, a carta de Esperança Garcia descortina possibilidades de questionar tanto a constituição do racismo quanto das relações de gênero responsáveis por fundar uma sociedade cujas mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio e 70,7% das mortes violentas (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022). Mais do que simplesmente “dar visibilidade” às experiências de pessoas negras, é preciso inquirir os processos de subjetivação que levaram à

conformação de uma identidade-subjetividade que se construiu sob o peso do preconceito, da discriminação e da violência do Estado e da própria sociedade. É preciso também ir além do propósito de “desconstruir estereótipos” e, na verdade, problematizá-los com a finalidade de conhecer quando, como e por que foram construídos, ou seja, é preciso conferir-lhes historicidade, para assim compreender como o racismo, desde a modernidade, vem se constituindo como um dispositivo e uma tecnologia de poder responsável por produzir nas pessoas a aceitação da própria eliminação como realidade inescapável, algo que Achille Mbembe nomeou por *necropoder* (MBEMBE, 2016). Logo, o fragmento biográfico de Esperança Garcia se revela como um rico recurso didático por oportunizar a análise e a problematização da constituição do sujeito “mulher negra” em suas especificidades.

Ainda assim, é válido se questionar por que a carta de Esperança Garcia e não outro documento/outra pessoa, pois é preciso ter a certeza suficiente de que se trata de um recurso realmente útil, do ponto de vista pedagógico. Há duas respostas possíveis: uma de natureza objetiva e outra, subjetiva. Objetivamente falando, por sua curta extensão, supõe-se que a carta de Esperança Garcia bem se adequaria às aulas na educação básica por sabermos que a carga horária de História cada vez mais diminui. Nesse sentido, ser um texto curto não constitui um problema em si; na verdade, isto pode se revelar como uma vantagem, tendo em vista que os/as estudantes não precisarão dispor de muito tempo para ler o documento. Subjetivamente falando, trata-se de um texto cuja autoria é atribuída à própria Esperança Garcia. Este fato por si só pode levar ao debate sobre as possibilidades de ação/reação mesmo em situações extremas de opressão. Além disso, por ser um fragmento biográfico, a sua “incompletude”, se bem explorada, poderá engajar a turma em mais atividades subsequentes, suscitando assim uma prática dialógica em detrimento de uma concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2018, p. 142), ainda bastante comum nos cursos de formação inicial docente.

Uma boa opção é a de, após dividir a turma em dois grupos, solicitar que um grupo elabore um texto descrevendo a vida de Esperança Garcia até o momento de sua decisão em escrever a carta para o governador da província do Piauí, enquanto o outro grupo produz um texto abordando os momentos posteriores à escrita da carta. Esperança Garcia conseguiu entregar a carta? O seu pedido foi atendido e ela foi transferida para a mesma fazenda onde seu marido havia permanecido? O que aconteceu com seus filhos? E com as suas parceiras? O capitão Antônio Vieira do Couto

sofreu alguma punição? Perguntas como essas poderão auxiliar os/as estudantes a criarem, eles mesmos, uma continuidade para a carta, lembrando sempre de solicitar que a descrição do cenário histórico deve ser considerada na elaboração.

Todos esses cuidados, no entanto, de pouca serventia serão para a construção de uma consciência histórica se, porventura, não for dada a ênfase necessária de que as fontes históricas não são o passado em si mesmo, mas, tão somente uma representação particular de um tempo específico que precisará ser compreendido para que o documento faça sentido. Enfatizar para estudantes, seja na educação básica seja nas licenciaturas, que a carta de Esperança Garcia não é o passado “tal qual ele aconteceu” é importante, na medida em que possibilita compreender o documento como um produto da ação humana situado numa temporalidade específica. Por outro lado, não é uma boa opção metodológica utilizar o documento como mera ilustração ou exemplificação de como era a vida de uma mulher escravizada. Primeiro porque ainda estaríamos incorrendo no equívoco de tomar uma fonte histórica como espelho de uma realidade transcorrida; e, depois, tal opção de abordagem implica no empobrecimento do documento como simples comprovação, no sentido mais frágil, do que o/a professor/a está falando em sala de aula. Conforme nos ensinou Marson, em tal postura metodológica “o documento é apenas [um] relato confirmando um conhecimento que se faz fora dele” (MARSON, 1984, p. 50). Para ele, o uso de documentos em sala de aula deveria ocorrer a partir de três conjuntos de questionamentos, a saber:

1. Sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de nos dizer? Como podemos recuperar o sentido deste seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?
2. Sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é, fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?
3. Sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e

que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, 1984, p. 52).

A condução desses questionamentos não necessariamente deve ocorrer na forma de um inquérito a ser respondido pelos/as estudantes unicamente de modo escrito. Antes, trata-se muito mais de uma espécie de roteiro-guia para orientar os/as professores/as na abordagem do documento, no sentido de evitar incorrer em sua sacralização como se fosse espelho da realidade. Essa abordagem permite ao/a professor/a dialogar com os/as estudantes em torno de questões fundamentais ao seu próprio entendimento como fonte histórica, por exemplo, de que um documento nunca se explica/esgota sozinho, pois ele sempre é um fragmento de uma época produzido por alguém submetido/a à circunstâncias e interesses específicos; logo, ele existe a partir de relações: com a época em que foi produzido, com a(s) pessoa(s) que o produziu/ram e, principalmente, com outros registros que podem complementar o seu entendimento ou confrontá-lo. Desse modo, ele precisa ser questionado e problematizado.

Esse desenvolvimento de abordagem de histórias de vida como fonte histórica em sala de aula, numa perspectiva dialógica e problematizadora, poderá contribuir para o que Freire (2018) chamou de conscientização, a saber, processo interligado à educação com a finalidade de produzir nos/as estudantes a sua própria consciência de sujeito situado no mundo e que fomentará, antes da leitura da palavra escrita, a leitura do mundo como um ato político de conhecimento dos processos de opressão. No caso específico de uma educação histórica, a consciência a ser forjada, além da prevista por Freire, é a consciência histórica sobre a qual Jorn Rusen nos ensina, ou seja, a capacidade de, a partir do conhecimento do passado, construir uma memória histórica que possibilite a análise, o julgamento e o tratamento dos problemas atuais (SCHMIDT et alii, 2010). O aprendizado histórico pressupõe, portanto, a formação de uma consciência em que os/as estudantes, ao se apropriarem de experiências passadas, conseguem construir relações de comparação, identificando continuidades e rupturas dos processos históricos, que, por sua vez, servirão para nortear a sua compreensão do próprio presente.

Dito de outro modo: não se trata aqui de propor a atualização da História como *magistra vitae* e muito menos o estudo de biografias de pessoas negras, escravizadas

ou libertas, em sala de aula como um receituário a ser repetido indiscriminadamente. Antes, a compreensão pedagógica atual sobre a importância do passado como uma ferramenta de conhecimento que ajudará o/a estudante a navegar o presente é no sentido de construir junto, em uma relação dialógica, possibilidades de interpretação, problematização e criação de projetos de vida.

Desse modo, caberá ao/a professor/a interessado/a em trabalhar com a carta de Esperança Garcia construir juntamente com os/as estudantes a curiosidade e o interesse para um diálogo que se desenvolva a partir do próprio documento para que, assim, ele deixe de ser algo distante e sem propósito para se tornar aquilo que Paulo Freire (2018) nomeou por tema-gerador, mas que neste caso poderia ser referido como documento-gerador. Desse modo, ele poderá se converter em elemento responsável por fomentar outros temas relacionados entre si a serem discutidos a partir dos/as próprios/as estudantes.

O tema da violência contra a mulher, por exemplo, presente na carta de Esperança Garcia, pode proporcionar a geração de outros temas diretamente interrelacionados, a exemplo do próprio machismo e das desigualdades inerentes a uma sociedade capitalista assentada na exploração do trabalho feminino. Nesse sentido, o/a professor/a poderá incluir a abordagem do tema das relações de trabalho a partir da perspectiva feminina e negra do que o trabalho representa para esse recorte populacional a partir da longa duração, não de modo anacrônico forjando uma compreensão equivocada de que “nada mudou”; mas, buscando identificar as permanências e rupturas, contradições e especificidades, refletindo sobre um tema vivo na sociedade brasileira atual que é a marginalização e exploração do trabalho de mulheres negras. Logo, essa abordagem poderá permitir a análise do processo de montagem de uma estrutura social assentada no racismo porque derivada da escravidão.

Com isto, explorar biografias de pessoas negras, escravizadas ou libertas, como a de Esperança Garcia, suscita trabalhar na perspectiva de uma história voltada para temas sensíveis (BORRIES, 2011) conforme nos lembra Falaize:

Um tema de ensino é vivo quando reúne diversos fatores. O primeiro tem a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objeto de controvérsia. O segundo está

relacionado aos debates interiores à disciplina. (...) E, finalmente, para caracterizar a “vivacidade” de uma questão de ensino, é preciso também que ela seja delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar como em função das reações dos alunos (FALAIZE, 2014, p. 228-229).

Desse modo, entendendo que o tráfico transatlântico e a escravidão moderna produziram desdobramentos e transbordamentos cujos efeitos se estenderam além do período da colonização, posto que se vinculam diretamente ao racismo e a outras formas de colonialidade vivas na sociedade brasileira, é que se propõe o debate sobre a escravidão e o tráfico como um passado que permanece vivo: nas mídias, nas publicações e nas salas de aula. Nesse sentido, a carta de Esperança Garcia pode oportunizar a construção de formas mais honestas de lidar com nosso passado escravista que é traumático porque, conforme destaca Keila Grinberg, trata-se de “uma ferida aberta que traz culpa, ressentimento e raiva” (GRINBERG, 2019, p. 157).

Por fim, uma última observação que diz respeito à veracidade e fidedignidade da carta de Esperança Garcia como fonte histórica. Para abordá-la, compartilho das ponderações de Portelli ao avaliar que “não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de texto” (PORTELLI, 1996, p. 62). À dúvida “o que Esperança Garcia narra em sua carta aconteceu de verdade?”, devemos estar atentos/as para destacar que mais importante é compreender a sua construção como documento.

Nesse sentido, a ênfase deve incidir nos modos como Esperança Garcia se apropriou de procedimentos narrativos bastante específicos, como é o caso de uma petição judicial, e de simbologias compartilhadas, a exemplo de sua identidade realçada em seu relato ao se definir como escrava, casada, mãe, católica, colchão de pancadas. Sua missiva expressa não apenas que é alfabetizada, mas principalmente que sabe manejar um repertório de caracteres que por ela é acionado com vistas a fazer valer aquilo que considera seu de direito: o convívio com o marido e o fim de violências repetidas contra si mesma e seus próprios filhos. À vista disso, mais do que se revelar como uma mulher negra e escravizada, Esperança Garcia se mostra como alguém consciente do funcionamento do jogo político da sociedade da qual faz parte.

Repito, então, Portelli (1996): o que Esperança Garcia diz na carta pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. E é este aspecto fundamental da produção historiográfica que o/a professor/a em formação inicial deve estar devidamente ciente ao decidir adotar em suas aulas fontes históricas como suporte pedagógico. Do contrário, ele/a cairá facilmente na armadilha do documento como prova do passado e, portanto, prova do que está expondo. Refletindo sobre essa mesma questão, Nilton Mullet e Fernando Seffner chamaram atenção para este tipo de indagação que, inadvertidamente, pode nos fazer sucumbir a critérios supostamente objetivos de verdade em que a fonte histórica corresponderia ao fato “puro”, ou seja, “a vã tentativa de coincidir relato e realidade” (MULLET, SEFFNER, 2008, p. 125). Contudo, esse “critério de verdade já não tem lugar no âmbito da produção historiográfica” (MULLET, SEFFNER, 2008, p. 125), cabendo ao/a professor/a em sala de aula sempre trazer à baila essa precaução. A dúvida sobre os fatos narrados em uma fonte histórica, na verdade, antes de ser combatida, deveria ser incentivada, pois, o documento como suporte pedagógico em sala de aula não deve ser tomado nem como prova do passado, nem como critério de falsidade, mas como uma evidência a ser interrogada e interpretada em contraposição a outras evidências.

Portanto, a carta de Esperança Garcia, como fonte histórica e recurso pedagógico, pode, sim, ensejar a renovação de práticas pedagógicas do mesmo modo como contribuiu para renovar a própria historiografia. É preciso, então, fazer chegar na sala de aula da educação básica os processos de atualização do conhecimento histórico construídos nas universidades. Esse diálogo urgente só ocorrerá mediante uma mudança não apenas de como nos relacionamos com nossos “objetos” de pesquisa, mas também de como nos relacionamos e nos comprometemos com o ensino de história. Sem isso, de muito pouco valerá a renovação historiográfica ou a renovação legal que o Brasil vivencia desde os anos 2000. Se quisermos avançar mais, é preciso que personagens importantes como Esperança Garcia, que tanto tem para nos ensinar, também estejam na sala de aula da educação básica – e isso ocorrerá se nossos/as estudantes nas licenciaturas forem convidados/as a renovar suas visões, práticas e abordagens.

Considerações Finais

Busquei neste artigo refletir sobre as possibilidades de uso das histórias de vida de mulheres negras escravizadas como fonte histórica e como recurso pedagógico

auxiliar na aplicação das leis 10.639/03 e 14.164/21. Para tanto, apresentei um balanço geral das normativas que abrem espaço para a construção de uma educação antirracista e antiviolaência de gênero consolidadas até o presente momento no campo educacional. Chamam a atenção as tentativas quase sempre falhadas de fomentar, na educação básica e superior, o ensino de temáticas que confrontam dois elementos estruturantes da sociedade brasileira: o racismo e o machismo.

Diante de poucas alternativas, nos resta aproveitar as brechas, verdadeiras janelas de oportunidade, para ampliar e insistir na inclusão de temáticas importantes. Aproveitando, por exemplo, a Lei 14.164/21, que institui o conteúdo para o combate da violência contra a mulher, também seja possível incluirmos não apenas a mulher idealizada por governos conservadores e reacionários, como o que aprovou a lei, mas, outras mulheres igualmente vitimadas pela violência patriarcal e que também é racista.

Apesar de serem fruto de movimentos sociais, associações e coletivos que se fortaleceram, caminharam e lutaram juntos, por vezes, lado a lado, intelectuais e ativistas negros/as conseguiram fazer com que, ainda que de modo não plenamente satisfatório, legislações e combate ao racismo chegassem até às escolas e universidades brasileiras, em alguns contextos de modo quase capilarizado; em relação às pautas e agendas de intelectuais e ativistas feministas, já não se pode afirmar o mesmo. Muito longe de ser evidência de alguma incapacidade ou incompetência, essa assimetria diz muito, na verdade, de como a sociedade brasileira se encontra fortemente estruturada a partir de hierarquias de gênero. A lei 14.164/21 foi aprovada justamente em um governo considerado fascista e profundamente misógino (BOITO JR, 2020; DE CARVALHO; DE FREITAS, 2022) e, não à toa, ela foi aprovada de modo a eliminar toda e qualquer menção à gênero. Nunca é demais lembrar o quanto o governo recém despossado foi eleito às custas de mentiras reiteradamente veiculadas por redes sociais, responsáveis por criar, difundir e explorar politicamente fantasmas como o “kit gay”.

Finalizo enfatizando o quanto é urgente o avanço e a consolidação nos espaços escolares de uma educação antirracista e antiviolaência de gênero, que tragam para o centro do debate a discussão em torno desses dois importantes dispositivos de poder que são a raça e o gênero – criadores, sustentadores e justificadores de hierarquias que mais tem produzido desigualdades e, portanto, violências. A história de vida de pessoas que no passado sofreram da forma mais dura possível, como foi o caso de Esperança

ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [lei_11645_100308.pdf \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 15/09/2023.

BRASIL. *Lei n.º 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [rcp001_12 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 15/09/2023.

BRASIL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013 – 2015)*. Brasília: SPM, 2013. Disponível em: [brasil_2013_pnpm.pdf \(cepal.org\)](#). Acesso em: 15/09/2023.

BRASIL. *Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de novembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: [L14164 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 15/09/2023.

CERRI, Luíz Fernando. A Formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista História, Histórias*. Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/mv6tm87n>. Acesso em: 15/01/2021.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. As licenciaturas em História e a lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educar – Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-39, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yck2jax>. Acesso em: 15/01/2021.

DE CARVALHO, Carla S.; DE FREITAS, Geisa F. “A pandemia de COVID-19 e de misoginia no Brasil”. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, v. 9, n. 1, p.113-125, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/2fy5tuah>. Acesso em 01/11/2023.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: EdUSP, 2009.

COLLINS, Patricia H. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n.º 02/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Disponível em <https://tinyurl.com/3awdh652> Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n.º 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://tinyurl.com/4r6pz3km> Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n.º 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://tinyurl.com/5rwzf3rz>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n.º 01/2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrx3rmvn>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CES n.º 13/2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em:

<https://tinyurl.com/yc5aprke>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES n.º 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <https://tinyurl.com/4xctye3>. Acesso em: 15/01/2021.

DÁVILA, Jerry. Raça, memória e educação na formação nacional dos Estados Unidos. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 25, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/4pfmrv9f>. Acesso em: 15/09/2023.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a História. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jul. – dez. 2009, p. 7-16. Disponível em: <https://tinyurl.com/yeyr8m9d>. Acesso em: 05/11/2023.

DIAS, Maria O. Mulheres sem História. *Revista de História*, n. 114, p. 31-45, 1983. Disponível em <https://tinyurl.com/mksa6sx2>. Acesso em: 05/11/2023.

DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Ano 16, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/6z8ps8pw>. Acesso em: 15/10/2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1956.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GENOVESE, Eugene. *Roll, Jordan, roll: the world the slaves made*. New York: Vintage Books, 1976.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GRINBERG, Keila. *Liberata: a lei da ambiguidade – as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010. Disponível em: [GRINBERG_Liberata \(scielo.org\)](https://scielo.org/GRINBERG_Liberata). Acesso em: 05/09/2023.

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *História da Historiografia*, Ouro Preto/MG, v. 12, n. 31, set-dez. 2019, p. 145-176.

HARTMAN, Saidiya. *Scenes of Subjection: terror, slavery, and self-making in nineteenth century, America*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LACERDA, Marina B. *O novo conservadorismo brasileiro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LARA, Sílvia H. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*. v. 8, n. 16, 1988, p. 269-284. Disponível em: <https://tinyurl.com/ye25w97n>. Acesso em:

05/11/2023.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 167-182.

LIBRARY OF CONGRESS. *Collection Born in Slavery: slave narratives from the federal writers' project, 1936 to 1938*. 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/2dc2y983>. Acesso em: 01/10/2023.

LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

MATTOSO, Kátia. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARIZ, S. A “nova direita” e a “ideologia de gênero” como arma política no Brasil. *Revista de História da UEG*, v. 10, n. 02, jun. 2021. Disponível em: [Vista do A "nova direita" e a "ideologia de gênero" como arma política no Brasil \(ueg.br\)](https://www.ueg.br/revista-de-historia-da-ueg/v10n02-mariz) Acesso em: 15/09/2023.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. IN: SILVA, Marcos A. da. (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MBEMBE, Achille. “Necropolítica”. *Arte & Ensaios*, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/2caf9n68>. Acesso em 05/11/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Programa Gênero e Diversidade na Escola vai beneficiar mais de mil professores*. 24 de maio de 2006. Disponível em: [Programa Gênero e Diversidade na Escola vai beneficiar mais de mil professores - MEC](https://www.mec.gov.br/programa-genero-e-diversidade-na-escola-vai-beneficiar-mais-de-mil-professores). Acesso em: 30/09/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portaria n.º 33, de 17 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica do País. Disponível em: [LEI Nº 9 \(camara.leg.br\)](https://www.camara.gov.br/legislacao/lei/2018/01/0000033). Acesso em: 15/09/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/2c6ja736>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

MOTT, Luiz. *Piauí Colonial: população, economia e sociedade*. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1985.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). *Carta de Princípios*. MNU, 1978. Disponível em: <https://tinyurl.com/33xs4dex>. Acesso em: 10/08/2023.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. *Cadernos de História da Educação*. V. 9, n. 1, jan./abr. 2020, p. 149–166. Disponível em: <https://tinyurl.com/2pdh62n4>. Acesso em 05/11/2023.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. V. 1, n. 2, p. 59–72, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/ezj4ekkr>. Acesso em 05/11/2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*. v. 15, n. 28, 2008, p. 113-128. Disponível em: [Vista do O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula \(ufrgs.br\)](https://www.ufrgs.br/~ufrgs/revistas/anos90/v15n28/perreira-seffner) Acesso em: 15/09/2023.

REPROLATINA. *Projeto Escola Sem Homofobia – Relatório Técnico Final*. Reprolatina, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/2an5pjuv>. Acesso em: 15/09/2023.

RIBEYROLLES, Charles. *Brazil pittoresco*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859.

SOARES, Etyane G.; COSTA, Marli M. M. da. A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil. *Passagens – Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. v. 15, n. 3, setembro – dezembro, 2023, p. 404-424. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc6xm9x8>. Acesso em 01/10/2023.

SOARES, Inês V.; FACHIN, Melina G. O lugar da carta de Esperança Garcia no Brasil contemporâneo: a agenda do trabalho digno frente à memória escravocrata. *Lusotopie*. V. XXI, n. 1, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ccm6n2e>. Acesso em: 05/11/2023.

PARRON, Tâmis; ESCOTT, Paul (org.). *Nascidos na escravidão: depoimentos norte-americanos*. São Paulo: Hedra, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Benito. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. IN: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato. *Narrar o passado, repensar a História*. Campinas, Unicamp, 2014, p. 191-201.

SCHWARCZ, Lília. Biografia como gênero e problema. *Revista de História Social*. N. 24, primeiro semestre de 2013, p. 51-73. Disponível em: <https://tinyurl.com/2zdpkucz>. Acesso em: 05/11/2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 2, p.71-99, jul/dez 1995. Disponível em: <https://tinyurl.com/3vknthbr>. Acesso em 05/11/2023.

SCOTT, Joan; KLEINBERG, Ethan; WILDER, Gary. Theses on theory and history. *History of the Present, a journal of Critical History*. Duke University Press, v. 10, n. 1, p. 157–165, April 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4pyyzppr>. Acesso em 05/11/2023.

SILVA, Alexandra Lima da. Folhas de Ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história. *Revista História Hoje*. v. 7, n. 14, 2018, p. 263-284. Disponível em: <https://tinyurl.com/2xhpppv7>. Acesso em: 05/11/2023.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues; SILVA, Mairton Celestino. (Orgs). *Dossiê Esperança Garcia: símbolo de resistência na luta pelo direito*. Teresina: EDUFPI, 2017.