

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



PROFHISTÓRIA

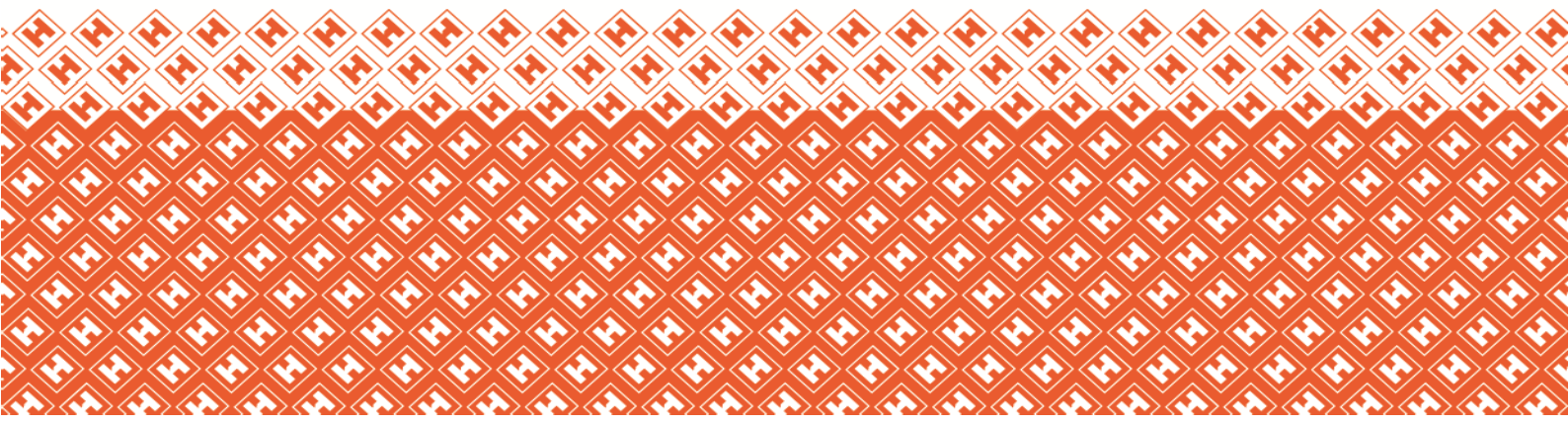
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA MATEUS DE PAULA

**“Ainda assim o dou a lume”: a
representatividade de Maria Firmina dos Reis
no processo abolicionista e o Ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Outubro/ 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**“AINDA ASSIM O DOU A LUME”: A REPRESENTATIVIDADE
DE MARIA FIRMINA DOS REIS NO PROCESSO
ABOLICIONISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

LUCIANA MATEUS DE PAULA

Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a

GENY FERREIRA GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**.

Seropédica – RJ

Outubro/2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

LUCIANA MATEUS DE PAULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História.**

Dissertação aprovada em 09/10/2025

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). GENY FERREIRA GUIMARÃES
PRESIDENTE - ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). ALESSANDRA PIO SILVA
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA
MEMBRO EXTERNO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P324a Paula, Luciana Mateus de, 1981-

Ainda assim o dou a lume: a representatividade de
Maria Firmina dos Reis no processo abolicionista e o
Ensino de História / Luciana Mateus de Paula. Seropédica,
2025.
142 f.

Orientadora: Geny Ferreira Guimarães.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, 2025.

1. Ensino de História. 2. Educação Antirracista. 3. Maria
Firmina dos Reis. 4. Abolicionismo. I.
Guimarães, Geny Ferreira, 1970-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História III.
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

TERMO Nº 924 / 2025 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.062115/2025-87

Seropédica-RJ, 24 de outubro de 2025.

Nome do(a) discente: LUCIANA MATEUS DE PAULA

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09 de outubro de 2025

Banca Examinadora

Dra. DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA, UERJ Examinadora Externa à Instituição

Dra. ALESSANDRA PIO SILVA, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 24/10/2025 10:59)

ALESSANDRA PIO SILVA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1460741

(Assinado digitalmente em 25/10/2025 09:20)

GENY FERREIRA GUIMARAES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: 1253262

(Assinado digitalmente em 27/10/2025 15:28)

DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 003.195.510-08

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **924**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **24/10/2025** e o código de verificação: **344a4fb9f4**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por tudo, pela oportunidade e pela esperança renovada a cada dia.

Sou grata aos meus pais, à minha querida mãe por todo apoio e suporte, pela sua dedicação e por acreditar em mim. Ao meu pai pelo cuidado para comigo, pelo suporte e todo carinho. Amo vocês demais.

Agradeço a minha querida orientadora Profa. Dra. Geny Ferreira Guimarães, com seu sorriso acolhedor, atenção, por acreditar em mim e por suas palavras que elevam a autoestima e nos faz sentir com o coração bem quentinho.

Aos professores do ProfHistória, Prof. Dr. Carlos Eduardo Coutinho, que apresentou novas possibilidades de estudo, à Profa. Dra. Maria da Gloria pela atenção e dedicação e os apontamentos devidos na minha pesquisa, às professoras da UNIRIO Jane Santos e Susana Cesco e da UFRJ, Professor Amilcar Pereira meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas de turma e de caminhada do ProfHistória que nessa jornada vai deixando um pouco deles em cada um de nós.

Às amigadas que a SME/RJ me deu, como professora da educação básica, agradeço em especial à minha amiga Alessandra Silva pelo incentivo para estudar e me apontar os primeiros passos com propostas de atividades para combater o racismo na sala de aula, à minha amiga Bárbara Camargo que vibrou comigo quando soube da minha aprovação e colaborou me ajudando na tradução e à professora Danielle Coutinho com seu apoio em me explicar e indicar leituras e tantas outras que me incentivaram nessa caminhada, torcendo e vibrando a cada passo.

Agradeço ainda ao Eduardo, meu irmão querido pelo carinho e amizade, que sempre me incentivou a estudar e ao meu querido sobrinho Lucas que se interessa em responder minhas provas de História, pela sua curiosidade pelo saber que me inspira.

Por cada criança, adolescente que convivi nas salas de aulas e tenho convívio, a vocês meu muito obrigada pois foi nessa vivência que despertei, na qual continuar nos estudos se faz necessário.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AINDA ASSIM O DOU A LUME”: A REPRESENTATIVIDADE DE MARIA FIRMINA DOS REIS NO PROCESSO ABOLICIONISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Luciana Mateus de Paula

RESUMO

O presente trabalho aborda o Ensino de História, a partir da representatividade e resistência de Maria Firmina dos Reis. A proposta se insere no movimento de Educação Antirracista sob as orientações da Lei 10.639/2003. Também, aborda o protagonismo de uma mulher negra e nordestina, que através de sua vida e obra, teve participação na causa abolicionista no Brasil, no período do século XIX, ao defender a liberdade, a emancipação dos escravizados e denunciar a escravidão. O objetivo central deste trabalho é reconhecer a importância da escrita de Maria Firmina dos Reis na causa abolicionista, protagonizada pela figura de uma mulher negra nesse processo, como escritora literária e primeira romancista negra no território nacional. Inspirada na metodologia da roda e no gênero biográfico, a proposta de Oficinas de Formação Continuada para a promoção de uma Educação Antirracista no contexto do Ensino de História sobre abolicionismo, representatividade, resistência e memória por narrativas. As Oficinas serão apresentadas utilizando a biografia e a literatura como fontes históricas para a inserção do Ensino de História e a promoção da Educação Antirracista. Abordar no Ensino de História a vida e atuação de uma mulher negra e sem recursos, que rompe com os padrões da época e participa da luta abolicionista, como Maria Firmina dos Reis, significa reconhecer, valorizar e difundir a identidade negra na Escola e no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Antirracista; Maria Firmina dos Reis; Abolicionismo.

“I STILL GIVE IT TO YOU”: THE REPRESENTATION OF MARIA FIRMINA DOS REIS IN THE ABOLITIONIST PROCESS AND THE TEACHING OF HISTORY

Luciana Mateus de Paula

ABSTRACT

This work deals with the teaching of history, based on the representativeness and resistance of Maria Firmina dos Reis, as part of the proposal for an anti-racist education and in accordance with the importance of practicing Law 10.639/2003. By portraying the protagonism of a black woman from the northeast of Brazil, who, through her life and work, played a part in the abolitionist cause in Brazil in the 19th century, by defending freedom, the emancipation of the enslaved and denouncing slavery. The central objective of this work is to recognize the importance of Maria Firmina dos Reis' writing in the abolitionist cause, led by the figure of a black woman in this process, as a literary writer and the first black novelist in the national territory. Inspired by the circle methodology and the biographical genre, the proposal for Continuing Education Workshops to promote anti-racist education in the context of History Teaching on abolitionism, representativeness, resistance and memory through narratives. The workshops will be presented using biography and literature as historical sources for the insertion of History Teaching and the promotion of anti-racist education. Teaching history about the life and work of a black Woman, poor and without resources, who broke with the standards of the time and took part in the abolitionist struggle, like Maria Firmina dos Reis, means recognizing, valuing and spreading black identity at school and in the school curriculum.

Keywords: Teaching history; Anti-racist Education; Maria Firmina dos Reis; Abolitionism.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

coord.	coordenador
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ed.	edição
f.	folha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
org.	organizador, organizadores
p.	página
s/p	sem página
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
v.	volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1	14
MARIA FIRMINA DOS REIS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	14
1.1 Quando a Representatividade importa: Considerações e conexões.....	14
1.2 Resistência negra nas práticas abolicionistas	21
1.3 O legado de Maria Firmina dos Reis	30
CAPÍTULO 2	40
HISTÓRIA DE VIDA E LUTA PELA LIBERDADE.....	40
2.1 Uso do biográfico no Ensino de História.....	40
2.2 Vida de Firmina: Breve apresentação	49
2.3 “Uma maranhense” escreveu e defendeu a liberdade.....	51
2.4 Expressividade e importância do reconhecimento da atuação da mulher negra no processo de conquista pela liberdade.....	65
CAPÍTULO 3	71
O ENSINO DE HISTÓRIA E OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	71
3.1 O Ensino de História e a Formação Continuada.....	74
3.2 Elaboração das Oficinas	85
CAPÍTULO 4	93
OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

Nasce uma vida, com ela nasce uma história, na verdade, podem nascer muitas histórias. Foi na busca por histórias de vida, mais especificamente pela história de uma mulher negra, que tivesse participado das lutas pela liberdade, no contexto abolicionista, que nasceu esta pesquisa. Na busca por trajetórias de vida, descobri Maria Firmina dos Reis. Corrijo, estou descobrindo, pois a cada leitura de sua obra surgem novas possibilidades, novas histórias, sobre essa mulher negra, professora das primeiras letras, que viveu no nordeste brasileiro no século XIX, defendeu a liberdade por meio da escrita e compreender a importância do protagonismo pelas mãos de uma mulher negra nas ações abolicionistas.

O motivo dessa busca se insere na importância do Ensino de História no ambiente escolar e pela importância de abordar uma das questões de grande urgência ainda na sociedade brasileira, inclusive no espaço da sala de aula, que é a promoção de uma Educação Antirracista, com fornecimento de suporte aos docentes por meio da Formação Continuada.

Esta pesquisa que se insere no campo do Ensino de História, como um dos requisitos a ser realizado para obter o título de mestre, faz parte da Formação Continuada docente em rede nacional, o Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, cursado pela UFRRJ e como propositiva de produto, optei pela elaboração das Oficinas de Formação Continuada como instrumentos para a reflexão e implementação de práticas antirracistas.

Como proposta para esta implementação, no Ensino de História, a partir da trajetória de vida e da escrita de Maria Firmina dos Reis, pela sua representatividade e práticas de resistência, enquanto precursora do romance brasileiro, *Úrsula*, escrito pelas mãos de uma mulher negra e nordestina, traz narrativas e abordagens sobre histórias de vida, de sobrevivência, anseio pela liberdade e sobre a África, traz memórias de travessia e nesse contexto traz o anseio por liberdade e esperança. Por meio da escrita literária apresentou o que desejava como mundo ideal, ter negros e brancos como irmãos, escreveu e defendeu esse imaginário no contexto de uma sociedade racista baseada na escravidão, opressão e desigualdades. Retrata a natureza, os indígenas, a opressão sofrida pelas mulheres, as questões sociais de sua época que ainda permanecem como questões de reivindicações na atualidade, como a luta pela liberdade, pelo direito de existir e pela cidadania.

Por reconhecer a importância de outras memórias e outras histórias, de outras visões de mundo, que por meio deste trabalho, pretendo contribuir na coletividade dos que sonham e lutam, que persistem na defesa de uma escola pública de qualidade, democrática e constituída

de afeto ao considerar a necessidade de implementação e ações antirracistas, para que dessa forma possa ocorrer o acolhimento através da prática docente no Ensino de História.

Na perspectiva da abordagem da Educação Antirracista, com destaque para representatividade e práticas de resistência de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra no processo abolicionista, que se insere esta pesquisa. Tem como recorte temporal o século XIX e as lutas abolicionistas ocorridas no Brasil, no contexto da resistência pela conquista da liberdade. O Ensino de História a partir da história de vida e da literatura produzida por Maria Firmina dos Reis, nascida em 1825 em São Luís no Maranhão, que ao longo de sua vida escreveu romances, contos, publicou em jornais, foi professora e fundou uma escola mista que atendia meninos e meninas, como precursora, foi a primeira mulher a escrever um romance com a temática antiescravista. A metodologia desenvolvida na pesquisa foi inspirada na Metodologia da Roda (Miranda, 2019a). A roda aqui utilizada, não foi composta exclusivamente por escritoras como a autora utilizou, mas tive a Roda como inspiração e a partir dela a adaptação para o Ensino de História, ao trazer para o centro da roda a escritora Maria Firmina dos Reis e para a circularidade da roda, o contexto histórico e as possibilidades a serem abordadas que envolvem a personalidade Firmina. A Metodologia da Roda conforme a autora da mesma a utilizou, foi uma grande inspiração para desenvolver a pesquisa e apresentar as abordagens a serem consideradas.

Evidentemente, entre a literatura, a história e a sociologia há mais proximidades que distâncias, e a obra literária, sabemos, é um meio tanto para apreendermos dinâmicas históricas não documentadas em outros suportes quanto para entendermos diversos aportes das engrenagens sociais em interação na sociedade (Miranda, 2019a, p. 12).

A biografia nesta pesquisa teve cunho metodológico, por identificar, inclusive a pedido dos alunos para que histórias de vida sejam trazidas para o conhecimento deles e em diálogo informal com os docentes sobre o interesse em personalidades, que o estudo das biografias, de histórias de vida que foram silenciadas e apagadas, quando trazidas para o Ensino de História, permitem a reflexão, possibilidades de trocas de vivências e de práticas pedagógicas que possibilitam na intervenção de uma conduta antirracista. A pesquisadora Kalina Vanderlei Silva defende que utilizar a biografia para o Ensino de História é pelo “seu valor enquanto forma facilitadora na aproximação dos alunos com a herança histórica da humanidade” (Silva, 2010, p. 21). A propositiva do produto inspirada na dissertação de mestrado de Fernanda Crespo, sobre o uso do biográfico no Ensino de História e a proposta de Oficinas voltadas para os alunos como recurso para a aprendizagem.

Nesta pesquisa a biografia e a produção escrita literária de Maria Firmina dos Reis para análise do contexto histórico, de luta pela liberdade e de práticas abolicionistas ocorridas no Brasil, no longo processo de escravização.

Destacamos sobre a biografia da escritora maranhense, conforme apontada por Gomes (2022):

Maria Firmina dos Reis é a primeira romancista brasileira. Em sua obra, o homem negro escravizado e, especialmente, a mulher negra quebram a narrativa da subalternidade cultuada pela sociedade escravista e assumem seu próprio discurso (Gomes, 2022, p. 23).

Para apresentação da trajetória de Firmina foi utilizada, dentre outras produções utilizadas ao longo do trabalho, a obra de José Nascimento Moraes Filho (1975) que publicou a primeira biografia da escritora, intitulada *Maria Firmina: fragmentos de uma vida*, e a última biografia que temos acesso, a elaborada por Agenor Gomes (2022), *Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil*.

Além da abordagem da representatividade de Maria Firmina dos Reis, inserida numa prática de Educação Antirracista no Ensino de História, a presente pesquisa busca contemplar a proposição de Formação Continuada para as professoras e professores por meio de oficinas, com base na reflexão e na promoção de compreender a participação de uma mulher negra no período escravagista, no contexto de luta pela emancipação, assim como ocorreu no processo abolicionista e ainda se faz presente e necessária na atualidade. Trazer para o conhecimento dos professores a resistência e o protagonismo de uma mulher negra e abolicionista no século XIX, bem como a sua produção e atuação por meio da escrita, pois, por intermédio da literatura propagou e defendeu a liberdade.

As proposições e a organização curricular passaram a exigir pertinências com o perfil da sociedade brasileira e com isso, a partir da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos oficiais e privados de ensino que oferecem o ensino fundamental e médio, conforme (Silva, 2011, p. 28) “legisladores da educação e o Ministério da Educação, cada vez mais sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, avançaram”, ao formularem e estabelecerem políticas para implementação e execução.

Vale mencionar que “muitos profissionais da educação básica já realizavam trabalhos em prol da inserção de elementos de culturas africanas e culturas negras brasileiras em suas aulas de forma sistematizada” (Guimarães, 2014, p. 10). A pesquisadora destaca ainda que a

discussão sobre esses assuntos não surge a partir da lei, mas se ampliam a partir do momento que a lei foi sancionada.

Referente às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Alberti (2013, p. 27) destaca que “são instrumentos importantes para combater o racismo no Brasil”. O racismo se configura como um grande problema que faz parte do cotidiano da sociedade brasileira, que deve ser combatido.

Nesta pesquisa a abordagem realizada para refletir sobre a resistência da escritora maranhense e a sua representatividade, sua história de vida e sua escrita, pela qual utilizou a literatura para pregar a liberdade, produção que pode vir a ser utilizada como fonte para compreensão desse passado que permanece, pois ainda temos muitas lutas e conquistas a serem alcançadas, histórias de resistências a serem contadas e compartilhadas e vivências a serem difundidas no espaço escolar. Como argumenta Pereira (2017):

[...] essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo. Um país culturalmente diverso que se quer democrático, talvez deva lutar arduamente ‘por uma autêntica democracia racial’ nas escolas e nos currículos (Pereira, 2017, p. 125).

Ao reconhecer que Maria Firmina dos Reis foi silenciada como mulher negra, escritora e intelectual, este trabalho tem como objetivo resgatar sua atuação, história de vida e sua produção intelectual, pois dessa forma acredito que irá contribuir para fortalecer a prática de uma Educação Antirracista a ser desenvolvida na escola. Conhecer a história da atuação de uma mulher negra em seu processo de resistência e busca pela liberdade, no contexto do processo abolicionista, colabora para refletir sobre a história da sociedade brasileira com outra perspectiva, diferente das contadas pelos que tiveram o poder de registrar e publicar.

Importante destacar que Maria Firmina dos Reis possui uma vasta produção escrita, mas nesta pesquisa fizemos o recorte sobre a resistência, luta pela liberdade e o discurso antiescravista em Firmina.

Outras análises para a inserção de diferentes conteúdos podem ser realizadas a partir da produção literária da escritora maranhense. Em *Cantos à beira-mar*, por exemplo, a autora faz referência a diversos temas, dentre eles à guerra do Paraguai, aspectos da natureza da região em que vivia e de seus sentimentos. Em *Gupeva*, faz referência ao indígena. No romance *Úrsula*, há possibilidades de trabalho como abordagem da questão da opressão sofrida pelas mulheres, como o patriarcalismo. Além das composições musicais e poéticas para uma diversidade de questões com possibilidades de uso pedagógico.

Neste trabalho, adotamos essa escrita com a abordagem antirracista por meio da prática de resistência de Maria Firmina e sua representatividade na proposta de Formação Continuada como suporte por meio das Oficinas, como um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional, para elaboração da dimensão propositiva, utilizamos trechos do romance *Úrsula* e o conto *A escrava*.

Vale destacar que o abolicionismo aqui retratado se insere no plural, abolicionismos, conforme defendido por Ynaê Lopes Santos (2022), pois o movimento abolicionista conforme esclarece a historiadora mais conhecido “e que muitas vezes parece ser o único – é aquele vivenciado pelo homem branco” (Santos, 2022, p. 168). A pesquisadora destaca que não podemos ter uma única história da abolição, silenciando outras trajetórias de luta e esclarece a importância de ampliar esse olhar.

É com essa perspectiva, de apresentar outras histórias de luta pela liberdade, que acreditamos que Maria Firmina dos Reis se insere enquanto abolicionista. Santos (2022) afirma ainda que “O abolicionismo foi muito mais do que uma elite ilustrada e “bem-intencionada” (Santos, 2022, p. 167). Esteve nas diversas formas de atuação como da escritora maranhense que escreveu para jornais e nos legou uma produção literária que retratou aspectos relevantes e questões urgentes da sociedade que vivia.

Como mencionado por Angela Alonso,

O movimento abolicionista, contudo, é anterior a 1879 e a Nabuco. Associações antiescravistas remontam às vésperas da lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico ultramarino de escravos em 1850, e manifestações coletivas contra a escravidão cresceram na segunda metade dos anos 1860, antes da Lei do Ventre Livre (Alonso, 2014, p. 117).

Neste trabalho a escolha da propositiva pelas Oficinas de Formação Continuada, pois acredito nessa potência de vozes e oportunidade na escola como espaço de formação e construção do saber, de reflexão e prática docente ao estarem instrumentalizados para proporcionar de forma consciente e com subsídios, espaços de resistência na execução da Educação Antirracista.

Na prática da docência se faz importante ter a compreensão do trabalho a ser desenvolvido no âmbito escolar, que deve contemplar a prática de uma educação democrática e antirracista que considere as diferenças na formação da sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003 vem de encontro a essa perspectiva do Ensino de História que contemple a diversidade ao inserir como componente obrigatório a cultura afro-brasileira e africana. Se faz necessário que essa perspectiva ocorra a partir da leitura e abordagem das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), publicadas em 2004 pelo Ministério da Educação, que completa 21 anos, como documento ainda válido e necessário até a atualidade (Brasil, 2004).

Tais normas associam as dimensões relacional e cognitiva da proposição dos estudos que abordem questões até então pouco compartilhadas em ambientes acadêmicos e escolares. Justamente porque a emergência desses temas, a partir da Lei 10.639/03, é uma ação afirmativa no campo do currículo, cujo grande objetivo político e pedagógico é contribuir para a erradicação do racismo no Brasil (Dorneles; Meinerz, 2020, p. 408).

A professora Warley da Costa argumenta que pelo fato de a Escola lidar com as questões da identidade, diferença e memória, “a história escolar tomou para si a responsabilidade de levar à frente esse desafio, visto que lida com a questão da identidade, diferença e memória no seu dia a dia” (Costa, 2013, p. 218). Destaca ainda que, assim como lida com a inclusão no Ensino de História referente à obrigatoriedade da História da África, da cultura afro-brasileira e indígena, bem como sobre, a implementação e elaboração desse ensino, pois a Escola também produz conhecimento histórico.

Vale mencionar, nas palavras da autora, ao apontar que os diferentes discursos que demonstram de uma forma diversa sentidos de raça, cultura e “negro”, que no

[...] âmbito do currículo de história, revela as tensões entre as demandas do presente e as raízes do passado, o embate entre a história nacional e a história dos grupos que reivindicam maior visibilidade neste espaço enunciativo (Costa, 2013, p. 218).

Conforme Gomes (2017) em *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* que apresenta o Movimento Negro no papel de agente, como educador que produz saber e de ator político. Movimento este que pode ser entendido e significado como “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017, p. 14). Bem como, compreender a importância dos movimentos sociais que traz as discussões pertinentes no campo do racismo, discriminação e desigualdade. Como afirma a pesquisadora:

A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (Gomes, 2017, p. 139).

Na visão de Costa (2013) em referência aos militantes do Movimento Negro e sua atuação, aponta que “A pressão exercida por esses grupos possibilitou a inclusão do ensino da história da África e dos afro-brasileiros, implementado por lei (10.639) e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Básico no Brasil a partir de 2003” (Costa, 2013, p. 226).

Araújo e Paim (2020) informam que as pesquisas demonstram, que mesmo após a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, essas leis vêm sendo cumpridas de forma parcial ou não cumpridas na maioria das escolas e universidades, perpetuando dessa forma o silenciamento e a invisibilidade das histórias e memórias ligadas aos grupos subalternizados.

Os colonizadores europeus, ao chegarem às Américas e África, preocuparam-se em destruir não só poderes, sistemas econômicos, como imaginários, invisibilizando sujeitos e tornando alguns grupos sociais subalternizados para que assim pudessem afirmar seu(s) próprio(s) poderes-saberes-fazer colonizadores pela usurpação territorial, econômica e ideológica (Araújo; Paim, 2020, p. 34).

Como apontado por Abreu e Mattos (2008, p. 6) que “desde o final da década de 1990”, nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) passaram a fazer parte “as noções de cultura e diversidade cultural” bem como a presença das “identidades e relações étnico-raciais” tendo como objetivo trazer o suporte e orientação para os ensinamentos fundamental e médio, reflexo da luta e conquista dos movimentos negros e antirracistas e sua atuação tanto na sociedade brasileira como todo esforço para que essa conscientização e atuação ocorresse na prática educacional. A educação escolar, concebida então, como espaço privilegiado e de transformação e mudança na sociedade brasileira.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No capítulo primeiro, a abordagem sobre a representatividade, identidade negra e resistência a partir de Maria Firmina dos Reis e as estratégias de resistências protagonizadas pelos negros na luta pela liberdade. A importância das diversas ações de resistência dos escravizados, das diferentes estratégias de luta pela liberdade que são importantes ainda na atualidade, pois a luta por cidadania plena ainda se faz necessária por direitos, existência e pelo reconhecimento.

No segundo capítulo o uso da biografia no Ensino de História, a apresentação sobre a vida e a obra de Maria Firmina dos Reis, na qual podemos perceber o discurso de denúncia e antiescravista na prática de luta pela liberdade, sua atuação enquanto abolicionista por meio da escrita.

O terceiro capítulo sobre o Ensino de História, a contribuição social da disciplina para o fazer pedagógico baseado na reflexão e a importância da formação docente, concebida de forma ampla que inclui a Formação Continuada e as considerações sobre a elaboração das Oficinas.

No quarto capítulo o desenvolvimento e material elaborado para aplicação das Oficinas de Formação Continuada para a promoção da Educação Antirracista no Ensino de História.

CAPÍTULO 1

MARIA FIRMINA DOS REIS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1.1 Quando a Representatividade importa: Considerações e conexões

*De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro*

Victoria Santa Cruz

O termo representatividade tem sido utilizado de forma corrente na atualidade, como consequência do reflexo de lutas e reivindicações de inserção, reconhecimento e visibilidade na sociedade, por grupos que estiveram, até então, colocados à margem da história e dos aspectos sociais e culturais, como por exemplo, as reivindicações do Movimento Negro brasileiro que se desdobrou na conquista da Lei 10.639/2003.

O presente capítulo aborda além da representatividade, os aspectos de identidade e resistência de Maria Firmina dos Reis por meio da escrita. A representatividade inserida num contexto de coletividade, não pela individualidade¹ representativa de Maria Firmina dos Reis, para o Ensino de História, mas inserida num contexto histórico, no qual diferentes formas de resistência ocorreram no século XIX, em busca da liberdade. Lélia Gonzalez apresentou a mulher negra na sociedade brasileira e destaca que desde os tempos coloniais, podemos encontrar aspectos de resistência, nos diversos papéis desempenhados pela mulher, inclusive nos trabalhos domésticos, como a criação dos filhos, a vida no campo e na cidade. Refere ainda, ao 20 de novembro e sua respectiva importância como símbolo de resistência, bem como o Quilombo dos Palmares, enquanto uma criação e estabelecimento de sociedade que buscava a

¹ Cabe referenciar sobre este aspecto “os estudos contribuem no entendimento de que a representatividade atua do individual para o coletivo ao fortalecer minorias políticas ampliando a visibilidade identitária e os interesses na sociedade” (Miguel; Schlösser; Beiras, 2020, p. 14).

igualdade e declarou que “A mulher negra tem sido uma quilombola exatamente porque, graças a ela, podemos dizer que a identidade cultural brasileira passa exatamente pelo negro” (Gonzalez, 2020, p. 198).

Nesta pesquisa, o termo representatividade concebido como conceito, a ser utilizado para abordagem da escrita e da história de vida de Maria Firmina dos Reis, mulher negra, nordestina, escritora, professora e abolicionista, inserida no contexto de participação do espaço público como o trabalho na escola, enquanto docente e escritora de textos literários, inclusive publicados em jornais.

Representatividade pode ser compreendida enquanto conceito multidisciplinar, por estar presente em diferentes campos de estudo, como por exemplo, da política, das artes e da educação.

O fenômeno da representatividade, enquanto construto psicossocial, tem apresentado múltiplas interpretações quanto à forma como é entendida e aplicada, dependendo do campo de conhecimento ao qual se filia e a qual objeto está associada (Miguel; Schlösser; Beiras, 2020, p. 2).

Conforme esclarecem (Miguel; Schlösser; Beiras, 2020), não há uma padronização do conceito de representatividade. A pesquisadora Olívia Luiza P. de Souza argumenta que:

Pensar em uma definição ampliada para a palavra representatividade não parte de um propósito invencionista, mas sim prático: a busca por conceituar algo que já vem sendo utilizado pelo meio acadêmico e pela sociedade, principalmente em redes sociais que, hoje, são palco de diversas disputas de sentido (Souza, 2021, p. 20).

Na prática do Ensino de História e a aplicação da Lei 10.639/2003, importa retratar a representatividade de pessoas negras na resistência e nas lutas por liberdade. O aspecto representativo de Maria Firmina dos Reis para as demandas que se fazem presentes na atualidade, pode ser demonstrado através de sua escrita e suas movimentações no século XIX.

A representatividade “atua do individual para o coletivo ao fortalecer minorias políticas ampliando a visibilidade identitária e os interesses na sociedade” (Miguel; Schlösser; Beiras, 2020, p. 14), inserida na promoção e no desenvolvimento de uma efetiva sociedade democrática que contemple a diversidade. Os autores abordam também, como essa representação pode influenciar de forma negativa nos aspectos de identidade se ocorrer de forma pejorativa a representação dos grupos minoritários. Dess (2022) expõe que:

[...] podemos entender o conceito de representatividade, no contexto brasileiro, como a qualidade que, ao mesmo tempo, gera e é gerada por um organismo representativo quando esse adquire a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo social minoritário (Dess, 2022, p. 8).

Como apontado por Rani Andrade ao se referir sobre o significado de representatividade “não é apenas a organização de grupos buscando que seus interesses sejam representados e garantidos, mas é sobretudo **parte da formação do que é o indivíduo que compõe esse grupo**” (Andrade, 2020, s/p, grifo do autor). O autor argumenta que nesse aspecto cria então subjetividades (Andrade, 2020, s/p), portanto, a importância da abordagem de representações, de práticas de superação, de participação e resistência no Ensino de História como a abordagem do legado de Maria Firmina dos Reis nos aspectos de representatividade.

As autoras Andréa Franco Lima e Silva e Grécia Mara Borges da Silva (2019) ao abordar o significado de representação e representatividade, argumentam que:

As respostas são múltiplas no escopo da prática política e das ciências sociais. Ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar. Aquele que não é representado é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política (Silva; Silva, 2019, p. 43).

Vale mencionar ainda no aspecto cultural que essa representação não deve estar limitada, conforme abordam as autoras, e restringida a contribuições delimitadas, e citam como exemplo, que não termos como referências apenas o legado da feijoada e capoeira deixados pelos negros, mas chamam atenção para a importância de compreender a participação efetiva dos negros na história e produção de cultura no sentido amplo,

Na dimensão cultural, na falta de representatividade é negada ao negro a sua própria origem e história, bem como fica apagada ou menosprezada a sua participação na história “oficial” de uma nação e dos meios de vida que compõem e estruturam a sociedade (Silva; Silva, 2019, p. 43).

E destacam ainda o significado do sujeito que não está representado, portanto invisibilizado,

Em sua constituição subjetiva, o sujeito não representado é aquele que tem dificuldade em se reconhecer naquele outro posto como padrão, a partir do qual as demais existências serão avaliadas e hierarquizadas. O sujeito negro não-representado só tem como espelho – como ideal social - o branco (Silva; Silva, 2019, p. 43).

Pitkin (2006) ao abordar sobre a complexa relação entre as palavras e o mundo, destaca que essa relação “no campo dos fenômenos sociais, culturais e político” se torna ainda mais complexa devido sua expressão humana que passa pelo pensamento e pelas palavras e destaca que:

O conceito de representação é um caso instrutivo porque seu significado é altamente complexo e, desde muito cedo na história dessa família de palavras, tem sido altamente abstrato. É, assim, um corretivo útil para nossas fantasias sobre exploradores e químicos. A representação é, em grande medida, um fenômeno cultural e político, um fenômeno humano (Pitkin, 2006, p. 16).

Cabe mencionar Tomaz Tadeu da Silva, ao expor que “O conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados” (Silva, 2014, p. 90). O autor demonstra a ligação e a relação entre identidade e diferença, na qual a identidade não existe sem a concepção da diferença.

E afirma que “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade (Silva, 2014, p. 84)”. Destaca ainda sobre a relação da identidade e diferença com a representação, para que dessa forma a identidade possa fazer sentido e ressalta que:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (Silva, 2014, p. 91).

Munanga destaca que “a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade” o autor cita ainda outros elementos para essa construção de identidade, como a língua, a cultura, a geografia etc. E ressalta ainda que “Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram” (Munanga, 2015, p. 31) e esclarece ainda que:

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p. 31).

Podemos assim afirmar sobre a importância do papel da Escola, inserida na sociedade, ao trazer outras histórias, contemplar a representatividade e a identidade do negro de forma positiva, como protagonistas na História. A partir da compreensão das relações dos que detiveram o poder de contar e publicar a história, trazer outras histórias a serem difundidas, outros saberes que devem ter espaço no currículo que contemple alternativas de visões de mundo. Gomes ao abordar sobre a importância da descolonização do currículo aponta que:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

Conforme aponta Sawaia (2001) em referência à identidade e seu significado:

Um dos imperativos da modernidade contemporânea, indiscutivelmente, é a busca da identidade, isto é, da representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais (Sawaia, 2001, p. 119).

De acordo com Hall (2014), a identidade é um conceito e argumenta que,

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como sua representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (Hall, 2014, p. 108-109).

O autor defende que as identidades são múltiplas, utiliza o termo no plural e afirma que as identidades estão “constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2014, p. 108). Defende ainda que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2014, p. 110).

Stuart Hall argumenta então, que isso contempla reconhecer que é apenas “por meio da relação com o Outro” da relação com que está ausente, com o que falta que se constitui a identidade.

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em objeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, em excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda a identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” - mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (Hall, 2014, p. 110).

Os aspectos de identidade ao nomear e referenciar o outro está embasado pela hegemonia e pelo exercício do poder, portanto a importância da representatividade ao questionar as hegemonias estabelecidas e quem tem o poder de representar, bem como o modo como essa representação está sendo realizada. Vale destacar ainda Hall ao afirmar que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” (Hall, 2014, p. 109), a representação, portanto, passa pelo discurso e por práticas hegemônicas de poder que devem ser questionadas.

Temos acordo com Silva (2014) ao argumentar sobre detenção de poder e definição da identidade, bem como o impacto dessas relações na pedagogia e no currículo entre identidade e representação ao afirmar que devemos criar possibilidades para desenvolver “capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (Silva, 2014, p. 92).

Em retorno a Kabengele Munanga, que afirmou e vale destacar:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio (Munanga, 2006, p. 17).

E acrescenta ainda que:

A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga, 2006, p. 17).

A identidade, portanto, se constrói nessa relação com o outro, é a partir do outro que se define a identidade e ao mesmo tempo nos identifica e nos conecta.

Importante compreender que identidade passa por um processo de entendimento de quem sou ou não, bem como a compreensão do outro e passa pelos aspectos de ausência, de falta. A identidade passa por representação, pois, “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42). Nilma Lino Gomes

destaca que não é um processo simples e informa sobre as múltiplas identidades que possui o sujeito e sustenta que,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

Kabengele Munanga aborda e vale mencionar sobre ser diferente e o que reside na diferença:

E, ser diferente revela no limite que o outro é semelhante, porque é capaz de entrar no *meu* espaço. Toda a problemática do contato entre identidades diferentes está na questão da partilha do espaço. Nessa partilha, o racismo visa, principalmente, não a intolerância daquele que é diferente, mas sim o medo e o horror da semelhança escondida na diferença (Munanga, 2006, p. 21).

Em referência à identidade e ao racismo, Munanga expôs e vale mencionar “não são fenômenos estáticos”, porém “se renovam, se reestruturam e mudam de fisionomia de acordo com a evolução das sociedades, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos” (Munanga, 2006, p. 17).

Explica ainda que, quanto maior as diferenças e elas venham a crescer “favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que são pontos de partida para a construção de estereótipos e de todos os tipos de preconceitos, inclusive raciais”, porém, quando essas diferenças se diminuem no interior de um grupo “tende-se a preservar a união através do mecanismo da identidade” (Munanga, 2006, p. 17).

Munanga (2006) afirma que “Um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não poderia ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o mosaico cultural brasileiro” (Munanga, 2006, p. 23), conforme aborda o autor sem uma “verdadeira construção da cidadania” (Munanga, 2006, p. 23) não há democracia.

Com relação a definição das identidades sociais, Gomes (2005) explica no contexto da história e da cultura como se constrói a identidade negra:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (Gomes, 2005, p. 43).

Portanto, essa construção da identidade negra passa por processos, podemos compreender como uma construção e o espaço escolar deve oferecer suporte para esse reconhecimento. Vale mencionar pela importância do significado de construção da identidade negra:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2005, p. 43).

De acordo com Petronilha Beatriz G. e Silva,

[...] construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal -, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (Silva, 2011, p. 14).

O ser negro no Brasil passa pelo processo de reconhecimento e identificação e como bem colocado por Neusa Santos Sousa ao constatar sobre o que é ser negra e divulgar as possibilidades do que pode ser feito:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1983, p. 18).

Portanto, deve fazer parte da prática docente o resgate da história e atuação de mulheres e homens negros na sociedade, como na atuação de luta pela liberdade, que propomos as vivências e experiência de Maria Firmina dos Reis, sua produção e as potencialidades pedagógicas para o Ensino de História.

1.2 Resistência negra nas práticas abolicionistas

O Brasil não foi o único país a praticar a escravidão, porém foi o que apresentou esse processo mais longo na América. Alonso nos apresenta que “O Brasil fora escravista em ampla companhia até o século XVIII, mas na primeira metade do século XIX a cena se alterou. Um grande ciclo de abolições começou por São Domingos (Haiti)” (Alonso, 2015, p. 27). A pesquisadora acrescenta ainda que em 1807 “o Império Britânico e os Estados Unidos acabaram com o tráfico em seus domínios” e informa ainda que a maioria das colônias de origem

espanhola na América ao declarar a independência aboliu a escravidão portanto “Indisputável é que a sequência de abolições criou novo ambiente político internacional, no qual a escravidão quadrava mal” (Alonso, 2015, p. 27).

Compreender o processo abolicionista abarca o entendimento do que foi a escravidão na sociedade brasileira e como estava enraizada nas entranhas da sociedade e se estruturava, conforme nos apresenta Alonso, a escravidão estava contida desde a origem da sociedade brasileira.

Ao longo de cerca de três séculos, o Brasil foi o país que mais importou africanos: 5 848 265, cerca de 500 mil deles no Segundo Reinado. Os escravos se espalharam, mercadoria acessível a maior parte da população. Proprietários de terras, profissionais liberais, o imperador, o grosso dos brasileiros, até ex-escravos tinham cativos. Empregavam-se em negócios e ofícios, no mundo privado e no público, no comércio e no Estado, nas ruas e nas casas (Alonso, 2015, p. 28).

A autora defende que a escravidão no Brasil estruturava todo um modo de vida e de sociedade, inclusive no aspecto político os eleitos e os que elegiam, os que tinham direito ao voto, em sua grande maioria eram compostos por donos dos escravizados.

Angela Alonso destaca que com a proibição do tráfico “o escravo virou bem precioso e sua posse se concentrou nos estratos de mais renda e em áreas de agricultura de exportação” (Alonso, 2015, p. 28). Situação que ocorreu no Maranhão como apresentado por Régia Agostinho (2013), no contexto em que Maria Firmina dos Reis exerce sua escrita.

A história de resistência de mulheres e homens negros no processo abolicionista deve-se fazer presente no Ensino de História. Maria Firmina, ao utilizar a literatura como instrumento para demonstrar os anseios de liberdade, no período da escravidão, exerceu prática de resistência através da escrita.

Como exposto por Pereira (2017, p. 118) “Os movimentos negros na luta contra a escravidão, por exemplo, precisam ser estudados nas aulas de história”. O autor em seu texto destaca a importância da abordagem das formas menos estudadas sobre resistência e luta contra a escravidão e sua importância:

[...] como as ações na Justiça para libertar pessoas escravizadas através do uso das leis, levadas a cabo pelo rábula negro Luiz Gama e por outros atores sociais, ou a ação no campo da educação, como a criação de escolas ainda no século XIX, como fez a escritora e professora negra Maria Firmina dos Reis no Maranhão em 1880, todas essas formas de resistência e luta foram importantes para a formação de nossa sociedade (Pereira, 2017, p. 119).

Portanto, a luta de Firmina e sua produção escrita podem ser concebidas como práticas e ações de resistência na luta pela liberdade.

As pesquisas de Wilson Roberto de Mattos, demonstram as diversas práticas de resistência na escravidão e busca pela liberdade e afirma que:

Alcançar a liberdade, construir e empenhar-se por manter um cotidiano de experiências que desse significado social, cultural e humano a uma vida, no geral, marcada por discriminações, exclusões e dominação, parece ter sido os principais objetivos almejados pelas populações negras a partir de uma primeira interpretação das práticas transgressivas nas quais elas se vêem envolvidas (Mattos, 2008, p. 141).

O historiador destaca que as chamadas, nas palavras do autor, pequenas transgressões, exerceram considerável representação para a sociedade na época, as quais podem ser constatadas devido os castigos que lhe eram impostos aos escravizados. E observou que “existiram práticas cotidianas de resistência negra, cuja amplitude de alcance, motivações e níveis de envolvimento dos seus protagonistas permitem interpretações mais substantivas acerca dos seus significados” (Mattos, 2008, p. 141). O autor se refere a “Relações e estratégias essas, necessárias à transformação do horizonte possível da liberdade em horizonte do factível” (Mattos, 2008, p. 144).

São essas multiplicidades de ações que permitiram a liberdade e não podemos deixar de destacar, a informação do autor ao considerar o entendimento do contexto de significado de liberdade e sua dimensão “não só como a possibilidade de se livrar do cativeiro, mas também como a construção de estratégias cotidianas que transformassem a dureza da vida escrava e negra em algo menos insuportável” (Mattos, 2008, p. 147).

Mattos (2008) nos chama atenção para a compreensão do termo de resistência e a importância de compreender sua abrangência e amplitude nesse contexto de busca e entendimento da liberdade,

Se por um certo conforto interpretativo faz-se necessária a procura de uma designação convergente que dê uma configuração de conjunto a essas práticas multifacetadas, podemos agora, sim, lançar mão do termo resistência, desde que estendamos a sua abrangência conceitual tornando-o capaz de contemplar todo e qualquer conjunto de práticas escravas e negras, de um modo geral -ações, relações pessoais e estratégias-, que no período vislumbravam a liberdade como uma possibilidade concreta (Mattos, 2008, p. 147).

Portanto, abordar a Educação Antirracista é considerar o que nas palavras do historiador podemos conceber como:

É a ideia de que a luta pela liberdade desencadeou processos envolvendo ações, relações e estratégias multifacetadas que, com um pouco de imaginação controlada, baseada em evidências concretas, mas, sobretudo, com métodos teoricamente orientados, pode revelar aspectos precisos das formas próprias e cotidianas de luta contra a dominação escravista (Mattos, 2008, p. 147).

Acreditamos que a prática de escrita de Maria Firmina dos Reis ao escrever para jornais, produzir contos, o *Hino à liberdade dos escravos* e o romance *Úrsula*, este último que tinha como pano de fundo um romance entre um homem e uma mulher branca, mas apresentava personagens negros que ansiavam por sua liberdade, pode ser considerado, dessa forma, como uma prática de luta individual e que teve a sua respectiva importância tanto para o período como para a atualidade para entendermos sobre as ações de resistência.

Portanto, muitas foram as ações individuais de anseios e busca pela liberdade como retratada por Maria Firmina dos Reis no romance *Úrsula*, bem como no conto *A escrava*, neste último, a autora descreve o desejo de uma mãe pela liberdade de seus filhos e como ela mesma foi injustiçada. A escritora maranhense, dessa forma, convoca a sociedade, para que essa liberdade, que acreditava ser possível, deveria ser concebida como uma questão de todos, incluindo também, a luta dos demais membros da sociedade, e não apenas como problema das mulheres e homens negros escravizados.

Podemos assim considerar que a amplitude da luta tanto na questão coletiva, como na questão individual, teve sua respectiva importância. Conforme apontado por Mattos:

Certamente, essas estratégias e lutas individuais não tiveram uma importância menor que os movimentos mais amplos e coletivos, como as grandes revoltas, a formação de quilombos, os próprios movimentos abolicionistas etc. (Mattos, 2008, p. 154).

Mattos (2008) informa ainda e vale referenciar que,

[...] os próprios escravos, na experiência cotidiana do cativo, construíram estratégias autônomas de luta, entre elas, as que se baseavam numa consciência própria de direitos, se empenhando de todas as formas, inclusive formas legais, para fazê-los valer (Mattos, 2008, p. 150).

Foram as ações do cotidiano, como a compra de liberdade², as lutas, rebeliões, textos publicados em jornais, escrita de romance, de contos, atos de resistências que tornaram possível que a escravidão tivesse fim.

² Em referência a compra de liberdade, vale destacar Wilson Roberto de Mattos ao destacar que as irmandades religiosas foram instituições de resistência. O autor aborda que algumas dessas “irmandades negras tinham como um dos seus objetivos a compra da alforria dos irmãos ainda cativos” (Mattos, 2008, p. 146).

Régia Agostinho da Silva nos chama atenção sobre as formas de resistências através das fugas, ao exporem anúncios de jornais em busca de escravizados fugidos, podemos compreender que é uma fonte que nos fornece pistas de práticas de resistência e busca pela liberdade através das fugas.

A construção da liberdade escrava não se deu apenas pelos discursos inflamados dos abolicionistas dos antiescravistas, mas também e principalmente se teceu pelos próprios cativos que nunca, em nenhum momento do regime escravista no Brasil, aceitaram passivamente a escravidão e, no período que estudamos e situamos a obra de Maria Firmina dos Reis, na segunda metade do século XIX no Maranhão, encontramos, ao longo de todo o período, anúncios de fugas escravas na província (Silva, 2013, p. 36).

Silva (2013) nos informa que a economia maranhense, no século XIX, estava voltada para exportação da produção agrícola de arroz e algodão, posteriormente da cana-de-açúcar, e baseada no trabalho escravo. Informa ainda que mesmo após o Maranhão exportar mão de obra escravizada para o sudeste ainda se configurava em conter um quantitativo significativo de escravizados.

No entanto, mesmo com a saída desses cativos no tráfico interprovincial, o Maranhão ainda se constituía, às vésperas da abolição, como uma das províncias do norte e nordeste com maior contingente cativo. Como apontamos em outros momentos, a população escrava da província, às vésperas da escravidão, era composta de mais de trinta mil cativos (Silva, 2013, p. 40).

Demonstra também, por meio de exemplos, que senhores de escravos ao anunciarem nos jornais fugas de escravos, nos informam, que os escravizados poderiam estar sendo ajudados por outras pessoas, o que demonstra uma rede de apoio que vai se configurando e que corrobora com a produção escrita de Firmina ao deixar registrado em sua produção literária como no conto abolicionista *A escrava* a importância da participação da sociedade nas práticas de solidariedade, a luta pela liberdade como um problema de todos.

No livro de Ynaê Lopes dos Santos, *Racismo brasileiro: uma história da formação do país* a autora ressalta que “é fundamental afirmar que desde muito antes de o abolicionismo se organizar como movimento político e social, negros e negras – escravizados, libertos e livres-lutavam pelo fim da escravidão” (Santos, 2022, p. 160).

Pois conforme demonstrou Alonso (2015, p. 17) “O movimento abolicionista demorou a se configurar no Brasil”. A autora cita quais as características são necessárias para um movimento se tornar possível, pois, segundo Alonso, mesmo existindo intenções antiescravista não significa que ações concretas ocorreram. A pesquisadora demonstra ainda, que somente nos

fins da década de 60 do século XIX, que as condições favoráveis ocorreram e se tornaram possíveis para que se configurasse o movimento abolicionista como movimento social, com ações efetivas e atribui como os aspectos favoráveis: o cenário internacional, a urbanização e a perspectiva política.

A historiadora Ynaê Lopes dos Santos também confirma que essa luta, pela liberdade, ocorreu tanto no âmbito individual, caracterizada pela necessidade de sobrevivência do escravizado como em situações coletivas. E aponta que “onde existiu escravidão também houve resistência escrava” (Santos, 2022, p. 160).

Ao defender que a história do Brasil, a partir de 1860, é realizada por práticas abolicionistas, a historiadora informa que “O abolicionismo esteve nas ações conjuntas realizadas por milhares de escravizados, permitindo fugas coletivas e a criação de quilombos rurais e urbanos” (Santos, 2022, p. 168). Exemplifica ainda com diversas práticas onde residia o abolicionismo:

Estava na vida devota de homens e mulheres negros e livres, que lutaram escrevendo jornais, distribuindo panfletos, escondendo escravizados foragidos, se recusando a transportar africanos contrabandeados, participando de comícios ou indo à corte para comprovar escravidões ilegais (Santos, 2022, p. 168).

De acordo com os historiadores Flavio dos Santos Gomes e João José Reis em referência a uma das formas de resistência escrava, que foi a formação dos quilombos, afirmam que “Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (Gomes; Reis, 1996, p. 9). E declaram ainda que, em referência à sociedade brasileira “para a criação dessa nova sociedade, decerto contribuíram fundamentalmente instituições e sobretudo visões de mundo trazidas pelos africanos” (Gomes; Reis, 1996, p. 12). Portanto, conforme apontado pelos autores, essa formação de sociedade que não é uma recriação da sociedade africana, ganha contorno com suas peculiaridades desde a saída da África, na qual homens e mulheres foram retirados à força, a travessia pelo Atlântico e a chegada nas senzalas, que são constituídas de vivências, histórias, memórias, resistências e silenciamentos que constituem a formação da sociedade, conforme adjetivada pelos autores, chamada de afro-brasileira.

João José Reis e Flávio dos Santos Gomes destacam que “a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira” e para além das questões econômicas “os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país” (Gomes; Reis, 1996, p. 9).

Cabe ressaltar que “as trocas culturais e as alianças sociais foram feitas intensamente entre os próprios africanos, oriundos de diversas regiões da África, além, é claro, daquelas nascidas das relações que se desenvolveram com os habitantes locais” (Gomes; Reis, 1996, p. 12). Portanto, é possível trazer como exemplo dessa afirmativa, a escrita de Maria Firmina dos Reis, que será permeada por essas trocas culturais e vivências registradas em suas obras como no romance *Úrsula* e no conto *A escrava*.

A historiadora Ana Flavia Magalhães Pinto, em *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*, retrata como era a vida do negro em cativeiro e nos traz a perspectiva dos pensadores negros no Brasil da segunda metade do século XIX e seu respectivo engajamento nas questões marcantes do tempo em que viviam. A autora afirma que “as atividades abolicionistas empreendidas só tiveram sucesso justamente porque mobilizaram amplos setores da sociedade, incluindo homens e mulheres escravizados, além de libertos e livres” (Pinto, 2018, p. 240).

Pinto (2018) demonstra que as estratégias de resistência tornaram as ações possíveis, demonstradas desde a busca de interferências pelo auxílio do Estado³ para mediar nas questões individuais e familiares reivindicatórias de liberdade, as criações de quilombos, produções escritas nos jornais e escritas literárias, como a de Maria Firmina dos Reis.

Cabe mencionar que ao realizar a leitura das produções escritas da escritora maranhense pode-se perceber que a autora retratava as questões, os anseios e as pessoas de sua época para construção de suas personagens e o que almejavam, como a liberdade, que pode ser identificada tanto no romance *Úrsula* como no conto *A escrava*.

Como apontado por Duarte (2016) em referência ao romance *Úrsula*, demonstra que “com seu gesto Maria Firmina aponta o caminho do romance romântico como atitude política de denúncia de injustiças há séculos arraigadas na sociedade patriarcal brasileira e que tinham no escravo e na mulher, suas principais vítimas” (Duarte, 2016, p. 55). Nesta perspectiva pode considerar que Maria Firmina dos Reis apresentou uma escrita comprometida com as questões sociais, o uso da literatura como instrumento político de conscientização e reflexão, demonstrou dessa forma, prática de resistência.

³ Sobre este assunto vale destacar que “Não foram poucos os negros que lançaram mão do apelo às instituições, que tradicionalmente garantiam a sua manutenção na condição de cativos, como arma política na luta pela liberdade. Creio que isso só foi possível quando critérios de legalidade passaram a incluí-los como sujeitos de direito, ainda que esses fossem parciais e restritos” (Mattos, 2008, p. 154).

Mattos (2008) ressalta que por meio de fontes documentais pode ser constatada a “participação negra e escrava na influência sobre os seus próprios destinos” (Mattos, 2008, p. 147), ao trazer o protagonismo de mulheres e homens negros através de suas relações e estratégias, com orientação metodológica para análise de documentos, que foram as formas de luta própria e cotidiana contra a opressão, conforme destacado ainda pelo autor “Formas essas, digamos, não convencionais, responsáveis pela derrocada da própria escravidão” (Mattos, 2008, p. 147).

Nilma Lino Gomes, em seu livro *O movimento negro educador*, exemplifica a abolição da escravidão no Brasil como complexa, não linear e dialética e destaca que "Apesar de todas as críticas feitas à abolição, não há como negar que ela foi resultado de um processo e a culminância oficial da emancipação do corpo negro como escravizado para o corpo liberto" (Gomes, 2017, p. 102).

Gomes destaca ainda que:

As lutas, as rebeliões nas senzalas, as lutas quilombolas, os abortos, os envenenamentos foram respostas fortes das africanas e africanos escravizados ao regime da escravidão. E em todas elas o corpo negro regulado pela escravidão se mostrava rebelde e lutava pela sua emancipação. Também hoje a história já nos revela que os negros libertos também participaram do movimento abolicionista e não somente a classe média branca mais revolucionária da época (Gomes, 2017, p. 102).

Importante ressaltar que a conquista da abolição da escravidão não significou a garantia de uma cidadania plena para a população negra no território brasileiro, a exclusão e desigualdade continuaram a marcar a história de mulheres e homens negros. Neste contexto a luta e resistência, atualmente, se fazem necessárias e isso passa pela memória, pela abordagem de novas histórias, como de pessoas que lutaram e resistiram.

Contudo, ao analisarmos mais profundamente, veremos que a abolição não representou uma total emancipação. Apesar das pressões nacionais e internacionais, o fato de ter sido um ato realizado pelo Império e por força da lei, atesta por si só o seu caráter regulador (Gomes, 2017, p. 104).

Portanto, conforme aponta Gomes (2017):

Ao mesmo tempo, temos de reconhecer que o término do regime escravista possibilitou ao negro a passagem da condição de escravizado para liberto, o que significou mais um passo na luta pela liberdade e dignidade e o colocou diante de novas condições para a implementação da luta pela cidadania que se configurou após o advento da República. Vemos aqui, portanto, e ao mesmo tempo, uma possibilidade emancipatória (Gomes, 2017, p. 104).

Gomes (2017) informa que práticas racistas e a desigualdade que podem ser identificadas na sociedade brasileira, ocorrem devido não ter acontecido a inserção social dos negros libertos após a abolição.

Portanto, sem uma política de reparação e inserção, criou-se marcas profundas na vida de mulheres e homens negros e seus descendentes, ainda hoje como necessidade de luta por direitos e reconhecimento, para uma liberdade plena. E essa luta e reconhecimento passa por práticas curriculares, escolhas de conteúdos e datas a serem abordadas nas práticas educacionais.

Conforme apresentado por Gomes (2017) o dia 20 de novembro representa um dos principais símbolos de luta de resistência da população negra, se configura como fruto do Movimento Negro que trouxe esse dia como expressivo para a luta de resistência, inclusive, conforme aponta a pesquisadora, a inclusão dessa data no livro didático foi uma conquista do movimento negro,

Os manuais didáticos também apresentavam o 13 de maio como “o Dia da Libertação dos Escravos” e nada se discutia sobre a luta e resistência negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação (Gomes, 2017, p. 107).

Alonso (2015) informa que foi Joaquim Nabuco que atribuiu o feito do abolicionismo à Coroa, portanto, em 1988 ano do Centenário da Abolição, o movimento negro e estudiosos “contestaram a relevância da casa imperial e ressaltaram a resistência dos escravos” (Alonso, 2015, p. 16).

E cabe referenciar a importância desse reconhecimento “Trocou-se mesmo de ícone e de data comemorativa da liberdade africana no Brasil – de 13 de maio para 20 de novembro, da liderança da dinastia ao protagonismo dos cativos, de Isabel a Zumbi” (Alonso, 2015, p. 16).

Conforme declarou Souza (1983), e se faz importante ressaltar, “Entretanto, enquanto objeto da opressão, cabe ao negro a vanguarda desta luta, assumindo o lugar de sujeito ativo, lugar de onde se conquista uma real libertação” (Souza, 1983, p. 26). Esse lugar do negro como sujeito ativo, protagonista, deve ser evidenciado no currículo e nas aulas.

Como prática de resistência, na atualidade, se faz fundamental transmitir para as novas gerações as ações de resistência que visavam a sobrevivência e luta pela liberdade, pois trazer essas questões significa práticas de ainda existir e resistir.

Considero importante destacar a abordagem a ser realizada, nas aulas de História, ao tratar sobre estratégias de práticas de resistência, a não retratar o negro como “fugido”, com quem fugiu de uma obrigação, mas evidenciar por exemplo, a formação de quilombos, como

estratégias de sobrevivência, assim como as outras estratégias de resistência que significaram novas formas de existir e sobreviver.

Portanto, as diversas práticas de resistência, a luta pela liberdade em seus mais diversos âmbitos de mulheres e homens negros são narrativas e vivências que devem fazer parte do Ensino de História. Conhecer a história de vida e os textos escritos por uma mulher negra que viveu e retratou a escravidão, bem como escreveu sobre o abolicionismo, procurar entender as formas de resistência e atuação nesse contexto, se insere na promoção de uma Educação Antirracista tão necessária e fundamental na atualidade.

1.3 O legado de Maria Firmina dos Reis

A relevância da escrita de Firmina, mulher negra e nordestina, do interior do Maranhão, traz a percepção de uma época, a oportunidade de perceber uma sociedade pelos olhos de uma mulher negra no XIX. Cabe mencionar que, “Falar de representatividade negra e feminina é falar de uma vida de luta para ser respeitada como mulher e negra” (Silva; Silva, 2019, p. 44).

Régia Agostinho da Silva nos apresenta em sua tese os aspectos econômicos e sociais do Maranhão no contexto em que Maria Firmina dos Reis exerceu sua escrita literária e a importância de se debruçar para essa compreensão. Ao realizar a comparação entre a produção escrita de *Úrsula* e *A escrava* aponta as particularidades e mudanças de cada narrativa:

Ao compararmos *Úrsula* e *A Escrava* percebemos claramente uma mudança no olhar sobre a questão cativa: se em *Úrsula* a defesa do antiescravismo estava no humanitarismo e na religião católica, em *A Escrava* as questões de progresso, civilização, raça e economia já são adicionados à questão humanitária. Isso nos mostra que Maria Firmina não estava alheia às mudanças que vinham ocorrendo no país afora e na província em relação à questão dos cativos e que incorporou estes discursos para fortalecer seus argumentos antiescravistas (Silva, 2013, p. 11).

Se torna, portanto, representativa para o Ensino de História e suas respectivas abordagens pela sua relevância a escritora maranhense, pois além de precursora, escreve com base no que observava e ouvia como relato de pessoas de seu convívio, que compartilhavam experiências, anseios e histórias de vida. Escrevia sobre sua época e questões do seu tempo, conforme demonstra Ana Lúcia da Silva:

No século XIX, nessa sociedade agrária, escravocrata e patriarcal, Maria Firmina dos Reis nasceu, cresceu e viveu boa parte de sua vida, convivendo com as mulheres negras escravizadas e forras, que narravam suas experiências de vida, em diversos contextos históricos, desde a África ao tráfico negreiro, as condições de vida no Brasil.

As vivências com o povo negro, as mulheres negras influenciaram a escritora Maria Firmina dos Reis, ou seja, suas escrevivências poéticas e políticas, no contexto do Romantismo (Silva, 2023, p. 94).

A escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, apresenta representatividade e representou os anseios e expectativas de mulheres e homens escravizados que tiveram sua liberdade retirada na travessia do Atlântico, dos que não tiveram direito à liberdade desde o nascimento e dos que a perderam no decorrer da vida. Apresenta representatividade enquanto mulher negra e nordestina e que por meio da literatura exerceu a representatividade. Régia Agostinho da Silva aponta ainda, que:

Assim, ao pensarmos as formas como Maria Firmina dos Reis representou os cativos, a escravidão e as mulheres do Oitocentos em seus escritos, podemos perceber como ela lutou no campo das representações contra discursos considerados dominantes, contra a força da escravidão, e a misoginia existente no século XIX (Silva, 2013, p. 10).

Portanto, Maria Firmina dos Reis participou em frentes amplas de situações do seu tempo, além de combater a escravidão por meio do recurso literário. Podemos destacar então, que temos sua representatividade para questões na nossa atualidade que necessitam serem resgatadas, como a importância de conhecermos práticas de resistência exercidas por uma mulher negra, no contexto no qual homens e mulheres lutaram pela liberdade no período da escravidão. Régia Agostinho informa ainda, em referência à produção escrita de Firmina como “uma obra que tinha como intenção não apenas entender os homens e mulheres de seu tempo, mas transformá-los, modificá-los, fazer que pensassem de maneira diversa, pelo menos sobre a situação do cativo” (Silva, 2013, p. 16).

Para elaboração de *Úrsula*, Gomes (2022) atribui à Firmina, a quem se refere como romancista antiescravista, a formulação das narrativas tendo como base o relato de ex-escravos, ao relatar sobre a situação de sua mãe e avó, bem como das pessoas próximas de sua convivência,

Maria Firmina cresceu ouvindo os relatos do cativo narrados por sua avó Engrácia e por sua mãe Leonor. Ambas haviam sido escravas do Comendador Caetano José Teixeira, dono do navio Vitória, usado no tráfico de africanos escravizados com frequentes rotas do Porto de Cacheu, na Guiné, para o Porto de São Luís. Posteriormente, Engrácia e Leonor foram negociadas com Balthazar Jozé dos Reis, pai de Sotero dos Reis, obtendo, em seguida, a alforria. As narrativas dos dramas da viagem atlântica nos porões dos navios foram acrescidas pelas histórias contadas pela escrava Lauriana, mãe de Guilhermina. Maria Firmina refere-se a Guilhermina, em seu diário, como “irmã querida”. Lauriana, trazida em um navio tumbeiro, nasceu na costa ocidental africana e faleceu aos 85 anos em Guimarães (Gomes, 2022, p. 31).

Portanto, uma narrativa construída com base na vivência e relato transmitidos de forma oral, com aspectos de representatividade de modos de vida das mulheres e dos homens negros escravizados no território brasileiro e suas experiências “É com o olhar no porão de um navio do tráfico que a escritora faz emergir a narrativa abolicionista do seu romance *Úrsula*” (Gomes, 2022, p. 32) e destaca ainda, e que vale mencionar “É a primeira vez, no romance brasileiro, que uma personagem negra africana, escravizada, a “preta Susana”, narra a tragédia da travessia atlântica em um porão de um navio tumbeiro no Brasil” (Gomes, 2022, p. 32). Demonstra dessa forma, a importância da representatividade da escrita de Maria Firmina dos Reis.

Oliveira e Rebelatto (2020) apresentam a importância da apresentação na construção de personagens trazidos da África e o contexto da época em que foi publicada a obra, em meados do século XIX:

Essa perspectiva apresentada por Firmina, de trazer como personagens negros escravizados, nascidos no Brasil e em África, narrando inclusive sobre a experiência de ser capturado e transportado para o Brasil, tem uma importância abismal se pensarmos no contexto em que a obra é publicada (1859/60), pois nesse momento não são poucos os discursos que objetivam exatamente o contrário, isto é, deslegitimar a natureza humana desses indivíduos escravizados especialmente, embora não exclusivamente, por meio de um discurso que colocava o econômico no centro da análise, criando a perspectiva que justificava, legitimava e criava a ideia de que o Brasil não sobreviveria sem a escravidão. Tal discurso pode ser observado diretamente em jornais, como também indiretamente, na manutenção, por exemplo, dos anúncios de fuga e quilombos na grande maioria dos periódicos (Oliveira; Rebelatto, 2020, p. 397-398).

De acordo com Angela Alonso “A arte era, pois, uma das formas viáveis de política” (Alonso, 2015, p. 15). Desse modo, ao utilizar a escrita literária para dar voz aos próprios escravos, por intermédio dos personagens, ao narrar seus sonhos, expectativas e desejo por liberdade, Maria Firmina luta e se faz representativa na causa abolicionista no século XIX, por meio da literatura no nordeste brasileiro. Por meio da utilização como recurso o diálogo das personagens, como no romance *Úrsula*, no qual a professora e escritora trouxe uma memória não apenas da vivência no cativeiro, mas também da África. Eduardo de Assis Duarte destaca que:

Assim fazendo, o romance se instaura como fenômeno até então inédito na literatura brasileira. Pela primeira vez em nossas letras, a África é tematizada e surge – para além de ser apenas cenário do sequestro – como espaço de civilização em que o individual e o comunitário se harmonizam, em que se planta e se colhe, se casa e se fazem filhos, em que existem valores e sentimentos de família e de pátria (Duarte, 2016, p. 42).

De outro modo, na perspectiva de Cuti (2010) em referência ao romance escrito por Firmina, o pesquisador aponta que “Maria Firmina dos Reis, com seu romance *Úrsula*, conseguiu o mesmo diapasão branco-brasileiro na abordagem das cenas da escravidão: o flagelo e sua consequente comiseração” (Cuti, 2010, p. 78).

O autor esclarece ainda que, “Entretanto, inauguradora feminina do romance brasileiro não deixou de transferir para as suas personagens escravizadas a perspectiva de um “eu” narrador negro-brasileiro que ela não pôde trazer para o primeiro plano” (Cuti, 2010, p. 78).

Vale considerar a perspectiva e a sociedade que Maria Firmina está inserida, conforme destacou Duarte (2011, p. 16) “Numa época em que muitos sequer concediam aos negros a condição de seres humanos, o romance e a assumida afro-descendência da escritora soam como gestos revolucionários que a distinguem do restante da literatura brasileira da época”.

Porém, cabe referenciar a menção de Cuti e sua observação, que no conto *A escrava* pode-se identificar “sua condição de autora mestiça negro-brasileira sensibilizada para com o processo da Abolição” (Cuti, 2010, p. 79). O autor destaca que nessa obra “a narração aprofunda, o drama dos escravizados, por uma situação melodramática, aos moldes de abolicionismo pioneiro” (Cuti, 2010, p. 80).

Em *Úrsula* destaco a crítica à escravização e o anseio pela liberdade, na transcrição da declaração realizada pelo personagem, retratado como homem branco que se dirige para o escravo, de nome Túlio:

“– Cala-te, oh! Pelo céu, cala-te, meu pobre Túlio – interrompeu o jovem cavaleiro - dia virá em que os homens reconheçam que são todos irmãos. Túlio, meu amigo, eu avalio a grandeza de dores sem lenitivo, que te borbulha na alma, compreendo tua amargura, e amaldiçoo em teu nome ao primeiro homem que escravizou a seu semelhante” (Reis, 2018c, p. 35).

Essa representação de humanidade no escravizado, se encontra identificada nas obras literárias de Maria Firmina dos Reis, e como apontado por Cuti (2010), em consonância com Stuart Hall ao expor que:

Nas primeiras décadas do século XIX, o movimento contra a escravidão (que conduziu à abolição da escravatura britânica em 1834) colocou em circulação imagens alternativas das relações entre negros e brancos, e isso foi retomado pelos abolicionistas dos Estados Unidos no período que antecedeu a Guerra Civil. Em oposição às representações estereotipadas de diferença racializada, os abolicionistas adotaram um slogan diferentes sobre o escravo negro – “Você não é um homem e um irmão? Você não é uma mulher e uma irmã?” - enfatizando não a diferença, mas a humanidade comum (Hall, 2016 p. 175).

Portanto, tais características como enfatizar a humanidade também dos escravizados foi apresentada pelos abolicionistas britânicos e registradas nas primeiras décadas do século XIX e se fazem presentes na produção escrita de Maria Firmina dos Reis.

Em *Úrsula*, a romancista dá visibilidade à humanidade do negro africano submetido à escravidão, em contraponto ao pensamento hegemônico que o considerava inferior, desprovido de cultura e ancestralidade. Ao fazê-lo Maria Firmina dos Reis constrói a partir do ponto de vista do negro escravizado um discurso singular no romance da segunda metade do século XIX ao mesmo tempo que finca o marco inaugural da literatura afro-brasileira (Gomes, 2022, p. 32).

Essa mesma obra pode ser utilizada para compreensão do passado escravista e suas nuances como para desmascarar o discurso que a defendia, conforme demonstrado por Oliveira e Rebelatto (2020):

O romance *Úrsula* pode ser considerado importante para entender o passado escravista, por trazer a dimensão do sensível e, com isso, contrapor o discurso econômico, fatalista em relação ao final da escravidão e que criava discursos que tentavam definir os proprietários como “senhores de bem que promovem a fortuna particular e pública com seu trabalho”, construindo uma narrativa que legitimava inclusive a escravização ilegal como algo positivo e necessário para o país (Oliveira; Rebelatto, 2020, p. 401).

Para a promoção de uma Educação Antirracista se faz necessário compreender as práticas de resistência e a condição de ser negro no país e as especificidades que formam a sociedade brasileira ao considerar a importância da representatividade.

A educação antirracista é uma perspectiva educativa de onde se tem cuidado com a promoção de representatividade coerente com a diversidade da experiência negra e não reprodutora de estereótipos. A representatividade configura-se como um afeto antirracista ao romper com esses estereótipos, a partir de representações positivas significativas que contribuam para construções identitárias e recursos de enfrentamento às violências advindas do racismo (Santos, 2023, p. 325).

Portanto, a representatividade está relacionada com a proposição de uma educação a ser concebida na prática como antirracista ao valorizar e retratar a participação de mulheres e homens negros na história brasileira, ao reconhecer a participação do negro nos aspectos de resistência. Santos (2023), argumenta que:

A representatividade atravessa todas as outras táticas de educação antirracista, pois todas lidam com representações e significações da negritude. Assim, a partir da representatividade elas podem construir significados positivos da negritude e da identidade negra, afastando-se de estereótipos de representações racistas (Santos, 2023, p. 326).

De acordo com Bell Hooks (2019), a luta antirracista deve ter o compromisso com as mudanças na sociedade. Cabe salientar a importância dos recursos a serem utilizados e das atividades a serem propostas que possa garantir o combate ao racismo e desenvolva no âmbito escolar uma postura antirracista.

Sem uma luta de resistência contínua e movimentos progressistas de libertação dos negros pela autodefinição, massas de pessoas negras (e de todas as outras pessoas) não terão uma visão de mundo alternativa que afirme e celebre a negritude. Rituais de afirmação (celebrando a história dos negros, feriados etc.) não podem intervir na socialização da supremacia branca se existirem fora de uma luta antirracista ativa que busque transformar a sociedade (Hooks, 2019, p. 58).

A professora Ana Celia da Silva nos esclarece que por meio do livro didático, concebido como recurso educacional e utilizado amplamente nas escolas, o negro aprendeu a se rejeitar devido as estereótipos apresentadas e sua representação veiculada de forma negativa “A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado” (Silva, 2005, p. 23), que seria constituído por crianças e pessoas brancas, como exemplos de representações positivas.

Dessa forma os materiais escolares, como os livros didáticos e até mesmo os murais presentes nos espaços físicos da Escola, ao retratarem pessoas negras em situação estereotipada, subalternizada ou até mesmo a invisibilidade, porém com representações de ações positivas, por ilustrações apenas de personagens brancos, contribui para a rejeição e disseminação do preconceito.

Neusa Santos Souza aborda a concepção de assimilar a linguagem e o olhar do dominador na definição da discriminação e preconceito na prática racista:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: "o negro é o outro do belo". É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (Souza, 1983, p. 29).

Como expõe Stuart Hall e que vale destacar “a estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial” (Hall, 2016, p. 190) pois é através da estereotipagem que as características são evidenciadas e, portanto, marcadas as diferenças. Vale mencionar a abordagem do autor sobre estereótipo e seu significado:

Assim, qual é o diferencial de um estereótipo? Estes se apossam das poucas características “simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas” sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados. Este é o processo que descrevemos anteriormente. Então, o primeiro ponto é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença” (Hall, 2016, p. 191).

A autora Ana Celia da Silva, apresentou então, como solução para contribuição de uma educação que valorize as diferenças culturais e que possa corrigir essa invisibilidade de mulheres e homens negros, a retratação não somente do passado de escravidão, mas não omitir a “referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania” (Silva, 2005, p. 23), para que dessa forma possa dar protagonismo e o devido lugar que mulheres e homens negros possuem na matriz cultural e histórica da sociedade brasileira.

Vale mencionar Santos (2023) em referência à importância da representatividade ao argumentar que:

Em uma sociedade racista, as representações sobre pessoas negras são atravessadas pelo racismo, assim, não basta que elas estejam representadas nos diferentes espaços sociais, é necessário que haja representatividade (Santos, 2023, p. 323-324).

Bem como se faz necessário também compreender que abordar a Educação Antirracista não significa a implementação de um novo conteúdo a ser acrescentado no currículo escolar, mas como um processo de mudança de concepção, como destacado por Nilma Lino Gomes:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 104).

No contexto da representatividade e do protagonismo do negro nas diversas práticas de resistência e luta pela liberdade, assume significativa importância, nesse contexto, o conceito de Afroepistemologia, que foi criado pelo venezuelano Jesus Chucho Garcia ao esclarecer que “a Afroepistemologia como o conhecimento e a percepção que os africanos e seus descendentes

têm dos nossos próprios mundos, da nossa visão de mundo, dos nossos modos de ser, de gesticular, de caminhar, de amar, de ser, de compartilhar”⁴ (García, 2022, p. 55, tradução nossa).

Chucho argumenta que para chegar a essa definição deve ser levada em consideração nossas origens e promove, para chegar a essas conclusões as seguintes indagações, que se fazem necessárias como:

A partir daí passei às perguntas: Quem somos nós, afrodescendentes? De onde viemos? Por que estamos em determinados lugares? Em que situação estamos? Com a busca pela afroepistemologia começamos a repensar, a reconstruir nossos próprios discursos⁵ (García, 2022, p. 57, tradução nossa).

Conforme demonstrou Chucho (2022) vale repensarmos qual o conhecimento temos de nós e a importância do autoconhecimento. O autor explica ainda, a importância de remeter significados aos saberes que nos constitui enquanto afrodescendentes.

Abordar a representatividade no Ensino de História, se faz necessária ao considerar que as práticas curriculares, a seleção dos conteúdos, possuem intencionalidades e que os discursos apresentados não são neutros, pois, “A escola e a educação podem contribuir tanto para a perpetuação do racismo, a inferiorização e a subordinação de corpos negros, quanto para o surgimento de agentes de transformação, reflexão e espaço propulsor de lutas antirracistas” (Correa; Silva Junior; Carvalho, 2022, p. 12).

Essa conscientização de abordagem de conteúdos, das diversas formas de manifestações curriculares que contemplem a representação efetiva e de forma positiva, além da abordagem e reversão desse apagamento da participação dos negros nos aspectos de luta e resistência, devem existir ao contemplar sua organização, suas histórias de superação e esperança de uma nova sociedade possível, em que a efetiva democracia participativa possa ocorrer.

Vale mencionar ainda, que abordar Maria Firmina dos Reis e sua vida, bem como sua importância na causa abolicionista é contar que até a presente data que este trabalho é apresentado, temos Firmina como uma mulher sem retrato, mesmo com toda sua importância e participação como a primeira romancista. Podemos nos perguntar se fosse uma mulher branca, com toda sua participação como escritora e redigindo para jornais, se hoje não teríamos um

⁴ “la Afroepistemología como el conocimiento y percepción que las y los africanos y sus descendientes tenemos de nuestros propios mundos, nuestra cosmovisión, nuestras formas de ser, gesticular, caminar, amar, ser, compartir” (García, 2022, p. 55).

⁵ “De ahí pasé a las interrogantes ¿Quiénes somos los afrodescendientes? ¿De dónde venimos? ¿Por qué estamos en determinados lugares? ¿En qué situación nos encontramos? Con la búsqueda de la afroepistemología comenzamos a repensar, a reconstruir nuestros propios discursos” (García, 2022, p. 57).

retrato ou pintura. Cabe salientar que Maria Firmina dos Reis além de ser mulher no século XIX, era negra, além da questão de gênero pelo fato de ser mulher temos a questão da cor. Inclusive à ela está atribuída a imagem de uma mulher branca nos sítios virtuais, ao realizar uma busca simples em diferentes datas o rosto de uma mulher branca está atribuído a ela.

Luciana Diogo ao analisar as representações de Firmina nos quadros e o busto da escritora concluiu que:

Entretanto, ao prosseguirmos em nosso experimento de constituir uma imagem, um retrato possível de Firmina dos Reis e na proporção em que vamos jogando com as cores e arriscando pinceladas ousadas, visando alcançar um efeito dramático de luz que ilumine a figura no centro da composição, vemos se acenderem, no fundo da tela, “olhos escuros” emoldurados por “cabelo crespo, grisalho, fino, curto, amarrado na altura da nuca, nariz curto e grosso, lábios finos.” São esses os traços com os quais ela se vê e se descreve em seus diários e que foram, propositalmente, retirados das pinturas e esculturas à ela dedicadas (Diogo, 2022, p. 64-65).

A forma como ocorre a representação da imagem de Maria Firmina nos espaços físico e virtual, ainda na atualidade, comprova a necessidade dessa luta a ser respeitada como mulher e negra. Rafael Zin declara, que devido à ausência de fotografia da escritora maranhense, e mesmo possuindo a descrição realizada por uma de suas filhas de criação, “é bastante comum nos depararmos com representações das mais diversas e que acabam sendo atribuídas a ela, mas que não condizem necessariamente com a realidade” (Zin, 2018, p. 239). O autor se refere ainda a atribuição de sua imagem mais comum, à Maria Benedita Bormann, mulher branca, neta de alemão. Imagem esta que acabou se consolidando no ambiente virtual e demais espaços, na qual podemos identificar que se tornou representativa e como aponta Zin, de difícil “reparação do equívoco” (2018, p. 240).

Ao realizar a leitura das principais imagens que são utilizadas para se referir à escritora, o que se percebe, num primeiro momento, é que elas acabam contribuindo para a perpetuação de determinados equívocos, que mais confundem do que ajudam a elucidar um possível entendimento de como Firmina teria sido. Mesmo considerando que, na maior parte das vezes, essas criações tenham sido feitas no sentido de prestar homenagens à romancista, fato é que elas não dão conta de retratá-la em realidade, revelando, assim, as marcas profundas da discriminação racial e de gênero ainda presentes em nossa sociedade (Zin, 2018, p. 260).

O pesquisador Rafael B. Zin observa que:

“(,,,) tudo o que se sabe a respeito das feições de Maria Firmina dos Reis vem de seu “retrato falado”, que foi registrado por Nascimento Moraes Filho em seu livro *Maria Firmina, fragmentos de uma vida*, após colher os depoimentos de Nhazinha Goulart,

filha de criação da escritora, e de Eurídice Barbosa, que foi sua aluna na escola mista de Maçaricó” (Zin, 2018, p. 239).

E acrescenta ainda e vale mencionar, para melhor compreensão da representação de Maria Firmina nos sítios virtuais, que

O caso mais emblemático, sem dúvida, além de ser o mais recorrente, é a ilustração do busto da escritora gaúcha Maria Benedita Bormann, que assinava seus textos com o pseudônimo *Délia*. Feita em bico de pena e de autoria desconhecida, essa imagem foi publicada pela Editora Mulheres na página 193 do livro *Mulheres Ilustres do Brasil*, de Ignez Sabino (1899), em edição fac-símile de 1996. De cor branca e sendo neta de Guilherme Bormann, um alemão da cidade de Hanôver, Maria Benedita Bormann, até onde se pode supor, era bastante diferente de Maria Firmina, que era negra (Zin, 2018, p. 239-240).

Essa ausência, ou atribuições equivocadas de imagem não é por acaso, reflete o apagamento da mulher negra na história brasileira como protagonista, que é portadora de história e de práticas de resistência, de sobrevivência, de produção e criação.

O compromisso com uma educação democrática, como direito e para o pleno desenvolvimento da cidadania, somente pode existir de fato, se contemplar a prática de uma Educação Antirracista, com representações de histórias de vida e atuação de mulheres e homens negros como atuantes na história do Brasil, como agentes de resistência na sociedade.

Com a implementação de um currículo que contemple outras epistemologias e outros saberes, de grupos até então colocados à margem como não agentes e protagonistas de suas próprias histórias, ao considerar as relações de poder nas diferentes estruturas de organização da sociedade bem como a necessidade da conscientização, que passa pela formação inicial de professores e como demanda de Formação Continuada.

Pois, cabe destacar ainda, a relação da representatividade e a construção da subjetividade e da identidade, tanto individual quanto no aspecto social, conforme citado pelos autores “Quando enveredamos pela representatividade, consideramos que os sistemas de representação oferecem suporte para a constituição tanto da subjetividade quanto da identidade e corroboram um debate sobre as diferenças” (Correa; Silva Junior; Carvalho, 2022, p. 8).

Este é o objetivo da nossa pesquisa e da dimensão propositiva, inseridas na perspectiva da representatividade, no contexto em que práticas discursivas hegemônicas negaram aspectos culturais e históricos de práticas de resistência, de outras histórias de mulheres e homens negros que vai além da escravidão, que resistiram e lutaram das diferentes formas e que devem estar inseridas e contempladas no ambiente escolar.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DE VIDA E LUTA PELA LIBERDADE

2.1 Uso do biográfico no Ensino de História

Encerrada na casa materna, eu só conhecia o céu, as estrelas e as flores que minha avó cultivava com esmero, talvez por isso eu ame tanto as flores; foram elas o meu primeiro amor.

Maria Firmina dos Reis

Na busca pelo protagonismo de mulheres e homens negros que praticaram a resistência no período de escravidão e lutaram pela liberdade, resistindo e atuando de diferentes formas, que buscamos refletir sobre como a biografia pode ser utilizada no Ensino de História, como abordagem didática, na perspectiva de uma Educação Antirracista.

Nesta pesquisa não optamos por abordar o grupo, a atuação coletiva nas práticas de resistência, mas escolhemos uma trajetória de vida, dentro de um contexto de representatividade e resistência.

A trajetória de Maria Firmina dos Reis, por exemplo, sua vida e dedicação, protagonismo e pioneirismo, que por meio de sua escrita, bem como a atuação como professora e posteriormente ao fundar uma escola mista, sem distinção de gênero, inclusive com atendimento às crianças negras, fato que não era comum para época, pode ser utilizada para fornecer condições dessa representação da história, do ponto de vista dos que resistiram e lutaram.

Em referência ao conhecimento histórico escolar, Cristiane Bereta da Silva ressalta que nessa construção do conhecimento histórico, com a especificidade de ser escolar, demonstra como a representação pode ser construída e aponta que:

Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidarem com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo (Silva, 2019, p. 54).

Portanto, ao partir dessa compreensão da importância de fornecer aos alunos condições de analisar e interpretar, bem como de estabelecer essa representação do passado, com seus conflitos e contradições, dentro de um contexto de liberdade que ainda se constrói pela luta e

resistência, pois a igualdade, condições para exercer a cidadania e liberdade plena não ocorreu com o término da escravidão, com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, que podemos então, utilizar histórias de vida que demonstrem esse protagonismo do negro no Brasil na luta pela liberdade no Ensino de História.

Conforme apontado por Kalina Vanderlei Silva (2010), a biografia pode ser definida como um gênero de fronteira por dialogar com diferentes áreas do saber “E ser um gênero de fronteira, interdisciplinar, é uma das características que tornam a biografia um instrumento que oferece possibilidades para a sala de aula” (Silva, 2010, p. 13).

Ao refletirmos sobre as possibilidades do uso da biografia no Ensino de História, não temos como objetivo ter como enfoque, abordar a história de vida com base na concepção de grandes personalidades, vistos como aqueles que determinavam a história política, nem com personalidades com ênfase a serem desenvolvidas e cultuadas nas memórias nacionais, concebidas de grandes feitos e realizações.

Martha Abreu e Hebe Mattos esclarecem que trabalhar com biografias de pessoas negras está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tendo o cuidado de não tornar o personagem negro em herói, heroicizado numa perspectiva da historiografia tradicional, realizada com os heróis brancos. As autoras afirmam que trazer uma biografia crítica é possível ao considerar “as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira” (Abreu; Mattos, 2008, p. 17). Vale mencionar nas palavras das autoras, a justificativa da abordagem de histórias de vida de resistência no combate ao racismo:

Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta, e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva da população. As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afro-descendentes (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

A presente proposta, portanto, se baseia na perspectiva da aprendizagem do Ensino de História, por meio da produção e vivência de uma mulher negra, pobre, sem recursos que rompe com os padrões da época. A história de vida de Maria Firmina dos Reis inserida no contexto da importância de trazer a história de resistência de uma mulher negra.

O que significa falar de história das mulheres no ensino de História? Em primeiro lugar, perguntarmos sobre as ausências e silenciamentos nas narrativas históricas que são divulgadas, escritas e compartilhadas na Academia, mas também nos currículos escolares, na organização das salas de aula, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas (Rovai; Sabeh, 2022, p. 9).

Seguindo essa perspectiva, Kalina Vanderlei Silva nos aponta ainda, que por ser gênero interdisciplinar, a biografia oportuniza possibilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Cabe destacar que na referência à associação de biografias e ensino, a autora afirma que,

[...] o trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado (Silva, 2010, p. 17).

A autora enfatiza o uso do gênero como instrumento para o Ensino de História pois, a biografia “se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos” (Silva, 2010, p. 17). Ao fornecer nomes e faces ao processo histórico a relação de ensino e aprendizagem se favorecem ao reconhecerem a personificação, que pessoas com sentimentos, anseios, necessidades e motivações, foram protagonistas e atuantes no processo histórico. Conforme apontado ainda por Kalina Vanderlei (2010), utilizar biografia facilita inclusive a recordação do contexto histórico à associação de histórias individuais, podendo ser utilizada como atrativo, na representação do período histórico.

Portanto, a abordagem de trazer a vida e atuação de uma mulher negra, pobre e sem recursos que rompe com os padrões da época e participa da luta abolicionista, significa reconhecer, valorizar e difundir a identidade negra na Escola e no currículo escolar.

O “reconhecimento” ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados da família escrava, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora ainda pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação (Abreu; Mattos, 2008, p. 12).

Na obra *Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da Escravidão no Brasil*, Agenor Gomes informa que “Ao escrever *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis torna-se a primeira romancista do país e, ao mesmo tempo, inaugura o romance afro-brasileiro” (Gomes, 2022, p. 23). Em referência à escrita do romance, pela autora maranhense, Fernanda R. Miranda declara que

“dentro dele, um modo novo de existência para o sujeito negro, ampliando o imaginário que até então existia socialmente” (Miranda, 2022, p. 47).

A escritora maranhense atuou como abolicionista, escreveu livros, compôs o hino abolicionista e redigiu para a imprensa com abordagens das questões sociais da época e na defesa pela liberdade dos escravizados.

Maria Firmina escreveu sobre a sociedade em que vivia, sobre as questões do seu tempo, por meio da escrita, que utilizou como instrumento para demonstrar suas inquietações com o sistema da época, baseado na escravidão e afirma então, pela sua produção, a sensibilidade e compreensão para conscientização da liberdade.

A historiadora Ynaê Lopes, em *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*, nos descreve sobre a importância de não termos uma história única sobre a abolição, bem como sobre a necessidade de ampliar o olhar para conhecermos novas trajetórias. A autora cita então a escritora maranhense em seu livro:

Maria Firmina dos Reis foi uma mulher negra de trajetória pujante. Era de São Luís do Maranhão, filha de uma mulher negra alforriada e de um pai que não conheceu. Ao ficar órfã com cinco anos de idade, foi morar com uma tia no interior da província do Maranhão, onde se formou como professora primária e atuou muito tempo na área. Mas foi como abolicionista que despontou na história brasileira (Santos, 2022, p. 168).

A historiadora esclarece que para entendermos o abolicionismo não podemos ter uma história com apenas uma versão, pois dessa forma não será possível a compreensão, conforme citado, do

[...] radicalismo que marcou os anos finais do período, quando fugas em massa e o incêndio de plantações inteiras se tornaram práticas de luta. Por isso é fundamental ampliar o olhar e afinar a escuta – os sussurros estão por todo o lado (Santos, 2022, p. 168).

Portanto, conhecer novas trajetórias possibilita a compreensão de aspectos históricos e sociais da sociedade brasileira. Ainda em diálogo sobre o uso de biografias na Escola, Jeronimo Adelino P. C. Galvão nos informa, que no passado, era utilizado como recurso didático e ocorria para compreensão de algum evento em que a “narrativa didática em torno de trajetórias de vida no ensino de História era então baseada na história política de grandes vultos” (Galvão, 2020, p. 35).

O autor menciona que uma das causas explicativas da rejeição dos estudos através da biografia foi a instituição durante o governo civil-militar das aulas de Moral e Cívica e de Estudos Sociais, com a utilização de biografias e suas formas de abordagens,

[...] quando estudar biografias em aulas de Moral e Cívica e de Estudos Sociais tornou-se sinônimo de cultuar a memória de figuras heroicizadas, representativas das chamadas virtudes de uma estrutura de poder autoritária e de uma ideologia nacionalista e ufanista. Com a redemocratização, muitos docentes passaram a rejeitar esse recorte temático, que passou a ser visto como característico de uma “história tradicional” de viés autoritário e factual. É necessário deixar claro, entretanto, que houve certa permanência de narrativas didáticas factuais e de biografias heroicas, tendo inclusive resquícios na atualidade. Paulatinamente, porém, a partir da rejeição de muitos professores a este recorte, o ensino escolar de História no Brasil foi se afastando de narrativas biográficas (Galvão, 2020, p. 35).

Porém, esclarece que atualmente as biografias que são desenvolvidas no meio acadêmico são diferenciadas da forma como ocorria anteriormente, que passam então, a serem realizadas com uma nova percepção. E informa que:

Nesse contexto, uma nova forma de perceber e escrever biografias começa a emergir. Nas últimas décadas, a escrita biográfica tomou parte do centro das discussões historiográficas, voltando com força total na escrita da História. Dentro de novos aportes teórico-metodológicos, com novos objetos e novos sujeitos a serem trabalhados (Galvão, 2020, p. 35).

Soihet (2003) aborda que em contraposição aos historiadores que fazem crítica ao trabalho com biografia, pois alegam que seria um retorno a uma história cronológica, a autora destaca que “outros acentuaram a relevância da biografia e da história de vida como forma de reabilitar o indivíduo enquanto ator histórico, ou seja, de recolocar o ser humano concreto no centro da história” (Soihet, 2003, p. 34).

Ainda com relação ao uso da biografia e a possibilidade de ensinar história por meio deste recurso, cabe mencionar a afirmação de Jeronimo Adelino P. C. Galvão:

Se a biografia deixa de fazer parte, em grande medida, do ensino de História escolar, nem por isso ela vai desaparecer da cultura histórica, muito pelo contrário, ela estará lá, tendo sua narrativa formulada por outros agentes (Galvão, 2020, p. 42).

Importante entender que o conhecimento sobre a história de vida das pessoas, traz fascínio e interesse, quando uma escola de Samba no Carnaval, por exemplo, traz um personagem conhecido ou desconhecido percebe-se o encantamento por parte do público em conhecer aquele personagem novo que foi apresentado ou uma nova narrativa da vida daquele

personagem mencionado. A mesma situação ocorre nos espaços escolares, com alunos e professores empolgados após conhecerem novas histórias de vida e compartilham com entusiasmo o conhecimento adquirido.

Ao abordar sobre a biografia e seu uso pela história, Giovanni Levi afirma que “A biografia constitui na verdade o canal privilegiado através do qual os questionamentos e as técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia” (Levi, 2006, p. 168). O autor demonstra as possibilidades que o gênero oferece bem como suas limitações e aponta que a principal dificuldade não está na falta de fontes para a escrita da história de vida de um indivíduo, mas, na forma como podemos conceber a narrativa:

Em muitos casos, as distorções mais gritantes se devem ao fato de que nós, como historiadores, imaginamos que os atores históricos obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado. Seguindo uma tradição biográfica estabelecida e a própria retórica de nossa disciplina, contentamo-nos com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas (Levi, 2006, p. 169).

Giovanni Levi destaca ainda sobre a importância da biografia, sua análise e “a relação entre normas e práticas, entre indivíduos e grupo, entre determinismo e liberdade, ou ainda entre racionalidade absoluta e racionalidade limitada” (Levi, 2006, p. 179). O historiador nos chama atenção ainda e vale mencionar, sobre a liberdade de escolha e como a biografia possibilita novos caminhos para o conhecimento histórico, como narrativas a serem utilizadas como instrumentos para o conhecimento histórico

A meu ver a biografia é por isso mesmo o campo ideal para verificar o caráter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições (Levi, 2006, p. 180).

Portanto as complexidades e a concepção de considerar o contexto como fundamental para a história de vida a ser narrada, Giovanni Levi tem acordo com Pierre Bordieu, no qual as ações dos indivíduos são promovidas.

Seguindo a análise de teorias e conceitos, em *A ilusão biográfica*, Pierre Bourdieu nos chama atenção para a história de vida a ser narrada, necessita considerar as diferentes relações, não sendo possível ocorrer sem considerar os diferentes cruzamentos, pois é preciso levar em conta a estrutura e o contexto, as diferentes transformações, o modo de agir em situações diversas, bem como a importância de uma análise crítica das relações sociais.

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu, 2006, p. 189-190).

E destaca ainda sobre o que deve ser observado para compreensão desse processo complexo, que é a vida de um indivíduo, que não pode ser tratada de forma linear, mas deve se levar em conta as diversas transformações

Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (Bourdieu, 2006, p. 190).

Vale a reflexão sobre o uso de biografias nas aulas de história que podem ser utilizadas na perspectiva de uma Educação Antirracista, ao propor histórias de vida em um contexto histórico, entre rupturas e continuidades, mudanças e permanências, a luta pela liberdade, pelo reconhecimento, igualdade e o combate ao racismo.

Pois não podemos perder de vista que a história se constrói na coletividade, mas podemos conceber histórias de vida para compreensão do processo histórico, pois a coletividade se faz na construção de histórias únicas, individuais, na qual as motivações e formas de atuações podem variar. Nesse processo de aprendizagem então, a proposição de histórias de vidas como fontes a serem analisadas e interpretadas.

Por meio das fontes a serem utilizadas, podemos assim trazer a reflexão sobre a representatividade de Maria Firmina dos Reis, enquanto mulher negra e escritora, e sua respectiva participação no processo abolicionista, por meio da biografia no Ensino de História. Schmidt (2003) esclarece que a biografia pode ser utilizada para novas possibilidades de compreensão e escrita da história.

O tema biografia amplamente debatido e estudado, recebe críticas quanto ao seu uso, pois abordar histórias de vida no Ensino de História é fruto de discussões e indagações complexas. Schmidt apresenta a relação entre biografia e história e sustenta que “a biografia está ligada ao próprio surgimento da história como forma de conhecimento do mundo” (Schmidt, 2003, p. 58), e acrescenta ainda as múltiplas formas como foi concebida essa relação ao longo da história e destaca que:

O século XIX foi marcado pela discussão a respeito do papel do indivíduo na História. Essa, à medida que se constituía como uma disciplina autônoma e com pretensões científicas, acabou menosprezando o estudo de trajetórias individuais, estigmatizando a biografia como um gênero menor, mais próximo do anedótico e do antiquarismo dos amadores (Schmidt, 2003, p. 61).

Com relação à mudança de concepção sobre a relação entre biografia e história no século XX e o novo olhar inaugurado sobre a História, com destaque para o presente, Benito Schmidt informa que:

Talvez seja possível pensar que o dito “retorno” do biográfico também acompanha essa onda de interesse pela história-memória. Nesse sentido, os personagens do passado “ressuscitariam” – ou, mais precisamente, seriam recriados – a fim de servirem como referências para o presente e como recordações de um passado idealizado; em todo caso, como constitutivos de uma suposta identidade de classe, de gênero, racial, geracional, regional, nacional etc. (Schmidt, 2003, p. 62).

Portanto, abordar narrativas, protagonismo de pessoas que fizeram história e não possuem seus respectivos registros de histórias de vida nas enciclopédias e livros didáticos, consagrados pela historiografia tradicional, que ficaram esquecidos, significa romper com padrões estabelecidos e hegemônicos.

Finalizando, pode-se dizer que muitos historiadores, sem renunciar à biografia mas incorporando as críticas que a ela já foram feitas, têm mostrado que esse gênero já tão velho pode ainda renovar-se e apontar para novas possibilidades de se compreender, escrever e construir a história (Schmidt, 2003, p. 69).

Portanto uma análise a ser realizada, sobre narrativas e histórias de vida, na relação de ensino e aprendizagem da história, com métodos e abordagem que passa pela reflexão de qual currículo e ensino queremos contemplar.

Pelo exposto, percebe-se que o retorno da biografia, pelo menos no âmbito da história, não significa simplesmente a retomada de um gênero “velho”, mas está inserido em um processo de profunda transformação das bases teórico-metodológicas da disciplina, com um consequente repensar de questões clássicas como: a relação indivíduo/sociedade, as formas narrativas do conhecimento histórico, entre outras (Schmidt, 1998, p. 3).

Como referência para estudo dos usos do biográfico temos ainda, a tese da historiadora e professora Maria da Glória de Oliveira que teve seu trabalho de doutorado transformado em livro, com o mesmo título lançado pela editora FGV. Já na introdução, a autora informa que conforme as considerações teóricas que apresenta em seu trabalho “reforçam a hipótese de um

ponto de junção entre a escrita da história e os usos da biografia como modos de constituição narrativa de sentido e de elaboração da experiência do tempo” (Oliveira, 2009, p. 30).

A historiadora nos chama atenção para a escrita biográfica e a aproximação com a história e as possibilidades do uso da biografia no conhecimento histórico:

Por conta desse traço específico, a biografia tornar-se-ia disponível como recurso útil não apenas para um acesso didatizado do conhecimento histórico, mas como uma ferramenta, entre outras, para ampliação das formas de pensar historicamente (Oliveira, 2022, p. 199).

Vale mencionar ainda, a proposição da compreensão do gênero e sua relevância em relação à coletividade:

Entre os processos da memória, da identificação e do reconhecimento, as biografias sempre funcionam como espelhos de dupla face em que despontam não apenas a experiência vivida, traços de caráter ou peculiaridades pessoais, mas nos quais se desvelam valores, anseios e ideais coletivos, compartilhados em tempos e lugares variáveis (Oliveira, 2022, p. 207).

Podemos assim destacar que escrever sobre pessoas, utilizar documentos, recursos e o uso de fontes com metodologia, traz para o desenvolvimento da aprendizagem no Ensino de História possibilidades, inclusive sobre a vida do próprio aluno e aluna, como o uso da autobiografia. Recurso importante na aprendizagem de história, para que o(a) discente entenda que todos temos história e que a sua história de vida faz parte da sociedade e tem grande importância, assim como de Maria Firmina dos Reis, que viveu no interior do Maranhão, dando aulas para as crianças e escrevendo, convivendo com suas amigas e familiares fez história, e sua produção escrita e atuação no contexto histórico de luta pela liberdade e igualdade. Portanto, a história de vida utilizada para aprendizagem no ensino de História com o uso de documentos e fontes como recursos a serem utilizados para interpretar o contexto histórico definido no espaço e no tempo.

Esta breve reflexão sobre as possibilidades e o significado do uso da biografia no Ensino de História demonstra que as trajetórias e narrativas individuais para a aprendizagem, se tornam possíveis ao considerarmos os campos de disputa e o que deve ser levado em consideração para a promoção de uma Educação Antirracista que passa pelas práticas cotidianas, por escolhas, abordagens metodológicas sobre histórias de vida a serem contadas e compartilhadas.

2.2 Vida de Firmina: Breve apresentação

Maria Firmina dos Reis nasceu na cidade de São Luís, localizada no Maranhão, no ano de 1825, foi registrada como filha de Leonor Felipa dos Reis e de João Pedro Esteves⁶. Aos cinco anos de idade foi para Guimarães, na mesma província, viver com sua tia, após a morte de sua mãe que foi escrava e alcançou a liberdade⁷ (Gomes, 2022).

A sua convivência na infância foi com a sua genitora, a avó Engrácia Romana da Paixão, sua irmã Amália Augusta, a prima Balduína e demais parentes, conforme informado por Gomes (2022).

Anos mais tarde foi a primeira professora concursada de Guimarães, regente das Primeiras Letras, sendo aprovada “para a vaga do concurso público estadual, em 1847, para mestra régia” (Mendes, 2022, p. 17). Notavelmente autodidata, conforme Algemira de Macêdo Mendes nos informa, e que “lia e escrevia francês fluentemente” (Mendes, 2022, p. 17). Ao que tudo indica a escritora maranhense teve contato com a literatura, pois na sua escrita podemos identificar que foi realizada proveniente de diversas leituras. Apresentava sensibilidade, e imprime, na escrita, um incômodo com a realidade que a cercava, a necessidade de escrever sobre o que presenciava sobre as questões de sua época.

Portanto, nascida na segunda década do século XIX, Firmina atua como professora, romancista literária, poetisa, com atuação e produção escrita no contexto de luta pela liberdade, de práticas abolicionistas que ocorriam pelo país, e que se deu com a culminância em 1888 da Lei Áurea e no ano posterior da Proclamação da República. Firmina passa pela virada do século XIX para o século XX e ainda atua no início da Primeira década da República.

Foi no ano de 1880, que Maria Firmina dos Reis fundou a primeira escola mista no Maranhão, com atendimento para meninos e meninas. Essa escola funcionou até a data de 1890.

⁶ Como mencionado por José Nascimento Morais Filho em *Maria Firmina: fragmentos de uma vida, o pesquisador com base em SACRAMENTO BLAKE* em “Dicionário Bibliográfico Brasileiro” informou que “D. Maria Firmina dos Reis – Filha de João Pedro Esteves e dona Leonor Felipa dos Reis” (Morais Filho, 1975, s/p). Luiza Lobo declarou que “oficialmente registrada por João Pedro Estevão ou Esteves. Sua mãe chamava-se Leonor Felipa dos Reis (Lobo, 2011, p. 112). Seu mais recente biógrafo informa que “filha de Leonor Felippa dos Reis, *escrava alforriada*, e de João Pedro Esteves, militar com patente de furriel da Companhia de Cavalaria Franca do Maranhão” (Gomes, 2022, p. 85). Luiza Lobo declarou que “OFICIALMENTE REGISTRADA POR João Pedro Estevão ou Esteves. Sua mãe chamava-se Leonor Felipa dos Reis (Lobo, 2011, p. 112).

⁷ Conforme apontado por Agenor Gomes, em referência aos ex-escravos que foram alforriados, no contexto de uma sociedade escravista como a brasileira, “Mesmo livre da escravidão, o ex-escravo continuava a ser chamado de “escravo alforriado”. O estigma da escravidão acompanharia os alforriados mesmo depois da carta de liberdade.” O autor menciona ainda, o que levava inclusive a casos de prisões de alforriados “pela polícia do Império sob a suspeita de que permaneciam escravizados. O fim do cativeiro não significava o fim da discriminação” (Gomes, 2022, p. 88).

Se aposentou em 1881, conforme nos informou Mendes (2022), mesmo após a aposentadoria deu continuidade no trabalho educacional, ao exercer a instrução de meninos e meninas.

A professora das Primeiras Letras ao fundar a escola mista, ensinou independente do gênero e da cor, feito que não era comum para época. Podemos destacar, sem sermos memorialistas que as práticas de vida de Firmina não eram comuns e delegadas às mulheres do seu tempo.⁸

A professora de Guimarães falece em 1917, no dia 11 de novembro, na idade de 92 anos na condição de pobreza e cega.

Nas palavras de Mendes (2022)

Não é só a obra de Maria Firmina dos Reis que faz com que ela se destaque das suas contemporâneas. Sua vida também é repleta de fatos que demonstram que ela era possuidora de cultura e de consciência política e social fora dos padrões estabelecidos pela sociedade interiorana e escravocrata do século XIX (Mendes, 2022, p. 21).

Morais Filho (1975) destaca em sua pesquisa sobre Firmina:

Querendo seus familiares que fosse de palanquim receber o seu título de nomeação, recusou-se irrevogável, verberando:/ “NEGRO NÃO É ANIMAL PARA SE ANDAR MONTADO NELE!” / E foi a pé (Morais Filho, 1975, s/p)

Gomes (2022) cita em sua obra o fato da recusa, por parte de Maria Firmina, em não aceitar o palanquim, alugado por sua família para a levar até o ato da nomeação no concurso como professora, e esclarece que “o palanquim era carregado por dois escravos” (Gomes, 2022, p. 103).

Ao declarar que negro não era animal para andar por cima dele, demonstrou seu senso de liberdade, igualdade e humanidade. Tal decisão passou por escolhas, que são práticas humanas. Podemos então dizer que Maria Firmina era uma mulher do seu tempo, mas sem adotar as práticas de privilégios que desumanizasse o outro. Suas obras escritas, como no romance *Úrsula* e no conto *A escrava*, demonstram a perversidade como fruto das escolhas humanas, portanto, não há justificativa ao falarmos de racismo, como prática inevitável a ser cometida em determinada época, por ser um homem do seu tempo, pois em meio a uma

⁸ Do ponto de vista de Zin (2022), essa escola mista fundada por ela, como uma das primeiras a ocorrer no país “evidencia o fato de ter sido ela uma mulher consciente do papel de transformação que poderia exercer naquela sociedade” pois diferia da educação que era oferecida às meninas do século XIX, “a prática da leitura, com objetivo religioso; lições de bordado e de costura, para desempenharem tarefas domésticas; nas famílias mais abastadas, o ensino do francês como segunda língua; e, para bem poucas, o estudo do piano como passatempo ou desenvolvimento do espírito” (Zin, 2022, p. 34).

sociedade escravista com práticas excludentes, Firmina demonstra escolhas, não somente presente em suas obras, mas em suas atitudes que demonstraram representatividade e resistência.

Vale notabilizar essa criação de uma escola por Firmina, mesmo sendo professora em escola pública, um ano antes de aposentar, ao exercer o magistério sem distinção de gênero e classe social

Por não concordar com a educação freirática, que promovia a desigualdade entre meninos e meninas, a autora maranhense, na condição de professora, em 1880, criou uma sala de aula gratuita para crianças de ambos os sexos que não pudessem pagar. Decidiu fazer isso um ano antes de aposentar, com trinta e quatro anos de magistério público oficial. Estava então com 54 anos. Conhecidos seus contam que, toda manhã, subia em um carro de bois para dirigir-se a um barracão de propriedade de um senhor de engenho onde lecionava para as filhas do proprietário. Levava consigo alguns alunos, outros juntavam. Uma antiga aluna, em depoimento de 1978, conta que a mestra era enérgica, falava baixo, não aplicava castigos corporais nem ralhava, mas aconselhava (Mendes, 2022, p. 25).

Podemos perceber então uma prática educacional consciente, na qual não era aplicada castigos físicos, mas o exercício de uma educação baseada na compreensão e no respeito ao outro. A professora maranhense além de escritora e compositora exerceu o magistério com prática educacional inovadora para o período.

Portanto, podemos destacar o pioneirismo de Firmina, além de professora, como a primeira romancista negra na produção literária brasileira, pioneira na escrita antiescravista e defensora da liberdade e igualdade, não apenas na escrita, mas na prática. Contribuiu para a cultura brasileira na produção de diversidade de gêneros escritos e notável contribuição na causa abolicionista. Uma trajetória de vida de resistência e representatividade.

2.3 “Uma maranhense” escreveu e defendeu a liberdade

Faz parte da vida de Maria Firmina dos Reis a produção de suas obras escritas, conforme exposto no capítulo 1. A professora de Guimarães se insere na literatura ao publicar *Úrsula* em 1859

Anunciado pelo jornal *A Imprensa* em outubro de 1857, só em 1º de agosto de 1860 Maria Firmina tem seu romance colocado à venda pela Tipografia do Progresso, instalada na rua de Santana, em São Luís, após uma campanha de subscrição que se estendeu de 22 de fevereiro a 4 de julho de 1860 (Gomes, 2022, p. 41).

Conforme apontado por Gomes (2022), Maria Firmina não assumiu seu nome no romance e escreve sob o pseudônimo de “Uma maranhense”. Agenor Gomes acrescenta ainda que:

Nos anos seguintes a escritora irá colaborar em vários jornais da capital da província, com poemas, contos, crônicas, charadas e logogrifos. O conto “Gupeva”, com a temática indianista, foi publicado sob a forma de folhetim, em setembro de 1861. O livro de poemas *Cantos à beira-mar* é do ano de 1871. O conto “A Escrava”, no auge da campanha abolicionista, saiu em 1887 (Gomes, 2022, p. 41).

Vale destacar os estudos de Luiza Lobo ao mencionar que:

Sua obra publicada na imprensa maranhense contém os contos como “Gupeva, romance brasiliense” (1861-1862) e “A escrava” (1887) e composições românticas e ligadas ao nacionalismo patriótico da época, assim como poemas ligados aos escravos e heróis retornados da Guerra do Paraguai (1865-1870). Entre estas se contam poemas em prosa, registros folclóricos, músicas e letras de valsas e hinos patrióticos, charadas, logogrifos e enigmas (Lobo, 2011, p. 114).

Por essas produções podemos perceber que sua produção escrita era intensa e expressiva e que havia espaço para circulação de suas ideias além de sua atuação no âmbito escolar.

Em referência à participação de Maria Firmina em diversos jornais, e sua atuação na cultura maranhense, Mendes (2022) esclarece e nos traz a dimensão da variedade desse veículo para informar e circular ideias que Firmina acreditava

Escreveu no *Almanaque de Lembranças Brasileiras* (1863, 1868) um artigo de título “Minhas impressões de viagem” (1872), um diário intitulado *Álbum* (1865), várias charadas e enigmas (Mendes, 2022, p. 18).

A professora das Primeiras Letras participou da produção da cultura popular no Maranhão, “Seu biógrafo lhe atribui a primazia feminina na cultura maranhense, no jornalismo, no romance, na poesia, no conto, na música popular e erudita, nos enigmas, nas charadas e nos contos, em jornais da época” (Mendes, 2022, p. 18). Portanto, todas essas frentes de participação por meio da escrita a torna representativa, inclusive para atualidade, pois são produções escritas que podem ser utilizadas como fonte historiográfica, dentro do contexto de uma época para analisarmos o passado nos processos de ruptura e de continuidade.

Podemos considerar o diário de Firmina como fonte histórica, Agenor Gomes nos informa e vale transcrever

Pela leitura do diário da romancista, é possível constatar a alta mortalidade infantil existente na vila no século XIX. Sem hospital ou posto médico, a vila defrontava-se com as elevadas taxas de mortalidade por diarreia, varíola, beribéri, além de outras doenças (Gomes, 2022, p. 141).

Maria Firmina ao registrar a morte das crianças, de seus filhos adotivos, nos deixa como testemunho um olhar sobre a infância em Guimarães. Paul Ricoeur abordou sobre a importância do testemunho, e destaca que a operação historiográfica não inicia nos arquivos, mas no testemunho

(...) não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos (Ricoeur, 2007, p. 156).

Algemira de Macêdo Mendes nos informou que anterior à Maria Firmina dos Reis temos no Maranhão a produção literária escrita por Padre Antônio Vieira, que por meio dos seus sermões denunciou o que era cometido aos escravos, indígenas e negros.

Mendes (2022) aponta ainda que, exceto com a participação de Vieira nos primeiros séculos do Brasil com manifestação referente aos índios e negros, as demais produções não eram relevantes em defesa da liberdade dos negros, conforme nos apontou Algemira “Somente no segundo quartel do século XIX, a temática da escravidão ocupa relativo espaço na literatura brasileira, sendo o responsável direto o poeta maranhense Gonçalves Dias” (Mendes, 2022, p. 85).

De acordo com Zin (2022) “Somente no final da década de 1840 é que as primeiras imagens do cativo passaram a ocupar algum espaço em nossa literatura, sendo o poeta maranhense Gonçalves Dias (1823-1864) o seu responsável direto” (Zin, 2022, p. 32). O que nos leva a observar que a escravidão não era problematizada, questionada pelos que detinham condições e poder de publicar.

Com a literatura inserida no contexto de determinada época, conforme esclarece Cuti “O século XIX marca o período da nacionalidade brasileira, com a independência, a Abolição e a República. A crítica literária brasileira não podia ficar à margem do processo, pois fazia e faz parte do conjunto das relações Sociais” (Cuti, 2010, p. 15). O pesquisador esclarece como o negro vai ser retratado na literatura e como a escravidão vai refletir inclusive, na formação dos personagens “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao

caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (Cuti, 2010, p. 16).

Porém, Firmina rompe com esse padrão ao retratar a humanização, no qual negros e brancos vão ser chamados de irmãos. Portanto, e vale mencionar pelo seu aspecto de representatividade e resistência “A primeira voz feminina no Brasil que registraria a temática do negro é a da maranhense Maria Firmina dos Reis, com a publicação do romance *Úrsula*, em 1859” (Mendes, 2022, p. 85).

O final de *Úrsula* difere do que era esperado para época como literatura de entretenimento, sua temática contém elementos como “desencontros, ilusões e decepções” (Mendes, 2022, p. 86). Vale ressaltar que o romance *Úrsula* se insere dentro de um contexto e de uma época numa sociedade dominada por homens e Firmina coloca sentimentos na mulher, atribui voz, relato, reflexões sobre a vida, traz por via do romance a mensagem de possibilidade de liberdade. Seu final ao retratar situações como morte e loucuras difere do padrão de um final feliz.

Mendes (2022) atribui duas situações de contexto para que *Úrsula* não tivesse repercussão no período, pelo fato de “O livro, por ter sido publicado distante do centro cultural, da Corte, e por ser de uma mulher negra, não teve grande repercussão nacional” (Mendes, 2022, p. 87).

No estudo de Mendes (2022), a autora buscou analisar a escrita de Maria Firmina dos Reis, mais especificamente o Romance *Úrsula* e esclarece que “O ato de narrar uma história depende da visão adotada pelo narrador” (Mendes, 2022, p. 74), o modo no qual se coloca perante a história, como se projeta, os personagens construídos, cenários tempo, “enfim, mantém o controle da narrativa” (Mendes, 2022, p. 75), escolhe a posição perante uma história que é narrada.

Nesse sentido, Algemira de M. Mendes, em referência à Firmina na narração de *Úrsula*, informa que a maranhense demonstra além de conhecer os elementos que devem compor uma narrativa a compreensão do que acontecia na sociedade, “Faz correlações com o contexto histórico, político, social e religioso, pondo o leitor em sintonia com a problemática do universo extra-narrativo” (Mendes, 2022, p. 76).

É preciso notabilizar, que Firmina entendia das questões que eram espaços de disputas e do uso da literatura para além do entretenimento. A escrita como recurso para denunciar, alertar e sensibilizar. Miranda (2022) destaca a importância do romance como gênero e suas especificidades como instrumento de denúncia para o período:

O romance é um gênero necessário para aqueles que por muito tempo não puderam falar, talvez porque, dentre todos os gêneros, é o que apresenta condições mais favoráveis para elaborar a pluralidade dos atos de fala, as tramas do cotidiano, as nuances da existência e das convenções sociais, dos pensamentos íntimos, das configurações de cidade, da tangência, enfim, de abstrações absolutas, como o tempo e o espaço. A forma romance permite imaginar comunidades, analisar as relações entre sujeitos e comunidades, entre padrões e dissidências de masculinidades e feminilidades, entre consensos e dissensos, afetos, morais, memórias, devires etc. (Miranda, 2022, p. 45-46).

Mendes (2022) esclarece que ciente ainda das produções dos romancistas de sua época como Gonçalves Dias e José de Alencar ao abordarem o indianismo e o romance, a escritora maranhense além de retratar tais temáticas, abarca as questões sociais, além do que estava em voga na escrita daquele período.

Conforme exposto por Agenor Gomes:

A abordagem da temática abolicionista por Maria Firmina dos Reis, no regime do cativo, é uma inovação na produção romanesca brasileira do século XIX. Os personagens de *Úrsula* traduzem o sentimento da opressão da escravidão sob o ponto de vista do negro escravizado. A romancista, ao ampliar a voz das vítimas da diáspora, assume posição política de condenação à escravidão. Não era pouco, no Brasil escravista da década de 1860 (Gomes, 2022, p. 41).

Trazendo novamente o que diz Miranda (2022), a pesquisadora acrescenta ainda com relação a relevância de Maria Firmina ao escrever no contexto da escravidão “Eis a voz de uma autora negra que escreveu durante a escravidão, se dirigindo para seu próprio um presente histórico e literário para requerer a presença de outras mulheres escrevendo” (Miranda, 2022, p. 47).

A produção escrita de Firmina que inicia com *Úrsula*, apresenta originalidade e inaugura como defende Rafael Balseiro Zin, a produção literária negra e feminina no território brasileiro com viés político e de denúncia

A obra de estreia da escritora, que também inaugura a criação literária de autoria negra e feminina no Brasil, sob determinados aspectos, pode ser considerada como algo novo nas letras nacionais. Isso porque, além de ter sido escrita por uma mulher afrodescendente e de ser uma das primeiras do gênero no país, sua narrativa aponta o caminho do romance romântico como atitude política de denúncia das injustiças enraizadas há séculos naquela sociedade, que fazia dos cativos e das mulheres as suas principais vítimas (Zin, 2022, p. 106).

Temos acordo com Fernanda R. Miranda ao definir que a obra *Úrsula* e a sua importância como “Um romance que se posta como matriz fundadora de uma enunciação

negro-feminina no mesmo gesto em que anuncia o seu devir: recusa a invisibilização e projeta futuros em que não será voz única” (Miranda, 2022, p. 47).

A produção literária de Firmina, ao escrever *Úrsula*, enquanto um romance fundador, o primeiro e escrito por uma mulher negra no Brasil, apresenta sua originalidade ao demonstrar as mazelas da sociedade no período, questões sociais e econômicas, a questão da humanização do escravizado, dos sentimentos de liberdade. Produção escrita representativa, que além de combater a escravidão, retratava a opressão que sofria as mulheres, podemos concluir assim que se portou como um romance de denúncia da sociedade patriarcal, baseada na escravização e exploração.

Podemos refletir sobre a importância no Ensino de História de compreender que a literatura, enquanto produção escrita se localiza no espaço e no tempo. O escritor escreve no seu tempo, as inquietações e importância de sua época, portanto, essa escrita a ser analisada enquanto fonte histórica para compreensão e entendimento das vivências, valores e ideias em disputas de uma determinada época e espaço, bem como a possibilidade de estabelecer as relações entre o passado e o presente.

Guimarães (2015) destaca o legado de Firmina e esclarece que:

Por meio do exemplo de Maria Firmina dos Reis constatamos a necessidade de construir reflexões sobre legados patrimoniais e memórias socioculturais que foram destituídas violentamente da população negra brasileira e investir em outro olhar geográfico sobre a sociedade, que favoreça pensar em possibilidades de mudanças na tradição deste país de silenciar histórias, escritas literárias, construções conceituais e percepções intelectuais negras sobre o seu próprio legado (Guimarães, 2015, p. 134).

Logo, analisar um texto narrativo como fonte para o Ensino de História nos traz caminhos para pensar a sociedade localizada no tempo e no espaço com suas continuidades, transformações e rupturas.

Em retorno a análise de Mendes (2022), à narrativa da autora de *Úrsula*, a pesquisadora destaca que Firmina se inclui enquanto mulher negra e informa que “Com um tom colérico, o narrador/a faz uma espécie de denúncia sobre a raça negra e reage não só como porta-voz, mas se inclui nela” (Mendes, 2022, p. 78) e evidencia a forma verbal utilizada, do modo indicativo na terceira pessoa do plural e destaca que também transcrevemos aqui:

O sangue africano refervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e em balde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a servidão não puderam resfriar, em balde – dissemos – se revoltava; porque se lhe erguia como barreira – o poder do forte contra o fraco!... (Reis, 2018b, p. 54).

A autora maranhense se inclui na narrativa e faz menção aos aspectos sociais específicos e de formação da sociedade brasileira, ao apresentar uma clara consciência para o seu lugar enquanto mulher e descendente de africanos que foram escravizados.

O narrador se coloca como observador que narra comportamentos e pensamentos. Firmina se coloca como contando uma história, ela entra na narrativa para contar e conforme destacado por Mendes e vale citar “Após essas cenas do acidente e do encontro, o narrador vai aos poucos oportunizando às personagens fazerem suas narrativas, intercalando-se como um onisciente intruso” (Mendes, 2022, p. 79). A pesquisadora destaca ainda que “nada passa despercebido ao olhar atento do narrador, que dirige as personagens como se estivesse dentro de cada uma” (Mendes, 2022, p. 79).

Podemos perceber que Firmina reconhecia na odiosa cadeia de escravidão, como ela mesma se referia, mesmo não tendo sido escravizada, na sua ascendência, as marcas e o peso da escravidão. Essa verbalização demonstra que Maria Firmina tinha consciência de seu lugar na sociedade, dos flagelos que a escravidão marcava em suas vítimas e como tais aspectos refletia em seus descendentes. Ao utilizar a palavra, *dissemos*, se inclui nos aspectos do personagem expondo na narrativa, na qual se identifica. Portanto, uma escrita consciente de seu lugar no mundo.

Como expõe Luiza Lobo ao refletir sobre essa consciência de Firmina e as nuances em torno da escravidão:

A consciência da negritude de Maria Firmina dos Reis em sua obra pioneira consiste em ver a questão da abolição não sob um prisma universalista, europeizado e distante do cotidiano, mas sob a ótica do vencido, descrevendo as condições concretas do escravo. Ela insere em toda a sua obra preciosos aspectos antropológicos que permitem ver a existência do escravo no seu aspecto real, sob a violência e o jugo de senhores e feitores que agiam sob o amparo das leis (Lobo, 2011, p. 119).

Com relação a obra de Firmina, ainda retratando a narrativa do romance *Úrsula* e a personagem mãe Susana, temos o relato da personagem como uma fonte histórica, a autora imprime na fala da personagem uma história de vida, através da memória e lembranças, bem como para mãe Susana o que seria liberdade.

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:
— Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade! - continuou Susana com amargura - Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira

amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que ameí como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: uma filha, que era a minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade! (Reis, 2018a, p. 69-70)

Ao relatar a história de vida da personagem, trouxe uma memória que é narrada, seu relato pode ser concebido como uma fonte histórica, que mostra uma vida de vivências e relações de afeto, da família, das relações com a natureza, percebida como atribuições de felicidade que a crueldade da escravidão retira, uma vida de afeto e de liberdade interrompida pelo cativeiro.

Vou contar-te o meu cativeiro.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o mendubim eram em abundância nas nossas roças. Era um desses dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgaes, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la...

Ainda não tinha vencido cem braças do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira - era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava - pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfíxiados e famintos!

Muitos não deixavam chegar esse último extremo - davam-se à morte (Reis, 2018c, p. 102-103).

O relato da personagem mãe Susana com a descrição de sua vida na África antes da retirada de sua liberdade demonstra a ruptura de sua vivência, de seus laços familiares da vida e liberdade que possuía, a retirada violenta de uma vivência de afetos perdida para o comércio

de escravos. Conforme mencionado por Mendes (2022), em *Úrsula* temos uma posição anti-escravagista da escritora maranhense.

Interessante ressaltar a visão do continente africano “África para os escravos era um paraíso, o lugar da liberdade. Sua vida, aqui, a prisão, a escuridão” (Mendes, 2022, p. 84).

Duarte (2016) em sua análise desse trecho como documento de denúncia, nos leva a refletir sobre a voz narrativa

O ímpeto de denúncia evidencia-se tanto na crueza do sumário quanto no apelo ético. Em ambos, uma inédita voz narrativa em primeira pessoa expressa o drama das vítimas a fim de acusar e julgar seus sequestradores. Este *eu* negro subjugado logo se transmuta num nós a fim de ampliar a ancoragem histórica do enredo. Explicita-se tanto o empenho de informar pela via do romanesco quanto o de narrar de dentro do problema, com vistas a configurar outra interpretação e outro sentido para o regime que se constituía em fundamento central do modo de produção inerente ao expansionismo colonial nas Américas (Duarte, 2016, p. 42).

A construção desses enredos dos personagens e falas ocorreram através de vivências e relatos ouvidos por Maria Firmina dos Reis, como testemunhos. Para composição de sua escrita, Firmina utilizou suas vivências, testemunhos e narrativas contadas de forma oral por pessoas próximas, inclusive de mulheres que vieram do continente africano para serem escravizadas e sobreviveram à travessia no Atlântico, conforme mencionado no primeiro capítulo. A autora retrata no romance a escravidão, fala sobre a liberdade e demonstra uma narrativa de combate à escravidão.

Em um contexto histórico onde as ideias abolicionistas estavam circulando, Maria Firmina dos Reis instaura um signo novo no mundo de significações da razão colonial – o negro enquanto sujeito de uma experiência histórica anterior à escravização, com vínculos afetivos, pertencimentos territoriais e ética de existência coletiva (Miranda, 2018, p. 277).

Podemos identificar que tais narrativas se manifestam como fonte historiográfica com atribuições de rupturas ao colocar relatos e histórias de vida modificadas pela escravidão, a forma como Susana via a vida, traz na narrativa de uma obra literária que trouxe a realidade e a crueldade da perda da liberdade, que marcou vidas e trajetórias de vidas.⁹

⁹ Duarte (2016) faz referência a autobiografia escrita por Mahommah Gardo Baquaqua - “escravo que chegou ao Nordeste brasileiro no final da década de 1840 e viajou anos depois para os Estados Unidos, lá conseguiu escapar de seu senhor e ganhar a liberdade” - ao apresentar na sua escrita a “descrição do tráfico e na condenação da desumanidade”, temas que convergem com a ficção literária produzida por Maria Firmina dos Reis ao escrever *Úrsula*. O autor esclarece ainda e vale destacar, em referência aos dois textos “a especificidade que distingue a narrativa biográfica da ficcional se dissolve nos porões onde habita a memória da dor” (Duarte, 2016, p. 44).

Com relação ao contexto histórico, a sociedade maranhense e o local que se passa o romance *Úrsula*, Algemira de M. Mendes informa que:

O contexto maranhense, em que se passa a trama, insere-se numa moldura histórica que nos mostra o Maranhão como “uma das nossas melhores, mais ricas províncias do norte”. A contextualização histórica, porém, mostra que apesar do cenário tranquilo, a vida da população, marcadamente a dos escravos, era assaz conturbada (Mendes, 2022, p. 82).

Assume importante destaque o romance de Firmina com relação a contribuição para a História do Brasil e vale citar:

Com o romance *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis escreveu uma obra marcada pelo que poderíamos chamar hoje de sentimento de brasilidade: a jovem professora maranhense sente na pele e exprime, sob forma artística, a problemática racial que mina as relações dos brasileiros de então. Ela anseia por uma pátria sem preconceitos e sem castas, uma pátria em que se atenuam as diferenças de classes. Uma pátria na qual uma mulher possa chegar a ter bastante cultura para escrever como escrevem os homens - o que, diga-se de passagem, ela bem o faz: igualdade racial, igualdade social, igualdade sexual. Problematicando, através do texto literário, todas essas questões (Mendes, 2022, p. 110).

Portanto, a autora por meio da literatura, aborda as questões em busca da igualdade por intermédio da escrita literária, são campos de disputa e de luta que permanecem na sociedade ainda na atualidade.

Como já vimos, Firmina aborda várias questões sociais inclusive a convivência entre escravos e alforriados são representados em sua obra, são retratos de uma época, por meio da literatura.

A obra de Firmina mexe com as estruturas sociais, passa pela denúncia de uma sociedade patriarcal que escraviza, que desumaniza mulheres e homens negros, que retira a liberdade e oprime.

Maria Firmina se faz representar na personagem de mãe Susana, pois como defende Mendes em relação a Firmina, “Essa voz feminina emerge, pois, das margens da ação para carrega-la de densidade, do mesmo modo que sua autora também emerge das margens da literatura brasileira para agregar a ela um instigante suplemento de sentido” (Mendes, 2022, p. 88).

De acordo com Miranda (2022) ao questionar “O que há de tão perigoso nos romances que justifique tamanho empenho em cercear sua vazão?” a pesquisadora continua e traz a resposta com a possibilidade que “o romance, diferente de outros gêneros literários, foi o que mais teve que diretamente se defrontar com a produção de verdades” (Miranda, 2022, p. 45).

Abordar a obra de Maria Firmina e a sua produção escrita, vale destacar também *O Álbum*, o diário da romancista maranhense. Gomes (2022) expõe que diferente dos costumes da época entre as mulheres que sabia ler e escrever, a escritora maranhense faz uso do diário para escrever sua biografia. O autor acrescenta ainda que Firmina começa a escrever o seu diário no ano de 1853, após 6 anos de sua chegada em Guimarães e informa que “Maria Firmina o inaugura imprimindo-lhe feições de diário: “9 de janeiro de 1853. Dia este que há de ser eternamente gravado em minha mente” (Gomes, 2022, p. 207).

Vale destacar que a mais recente biografia lançada, sobre a escritora maranhense, é a elaborada por Agenor Gomes, *Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil*, com informações acerca da autora maranhense, documentos presentes em arquivos e muitos registros visuais como: fotografias, suas produções literárias, inclusive no âmbito da cultura popular, sua atuação no movimento abolicionista, informação sobre sua morte e a redescoberta, assim como, o reconhecimento devido. Para Gomes, Firmina faz uso do diário para escrever sua própria biografia.

Com o título de *Resumo de minha vida*, a romancista monta, no diário, a sua própria biografia. Descreve a sua vivência, desde a infância, em companhia da mãe, da irmã, da avó e de outros membros de sua família. Discorre sobre a exuberância da natureza, os amigos, o amor, as tristezas, a religiosidade, a morte e principalmente sobre os filhos socioafetivos. Não se encontra, porém, no diário, nenhuma alusão ao seu trabalho literário, nada referente à escrita, impressão e venda de seus livros (Gomes, 2022, p. 207).

O registro faz referência sobre o que Maria Firmina escrevia no seu diário, documento que nos leva a compreender sobre a sua vivência e a construção de sua identidade relacionada com as pessoas que viviam e conviviam com ela.

O diário de Maria Firmina ficou guardado, depois de sua morte, por 56 anos, com o filho de criação Leude Guimarães, até 1973, ano de redescoberta da escritora por Nascimento Morais Filho, Leude, a quem Maria Firmina confiou o seu diário e os seus pertences, a acompanhou, na mesma casa, até o fim de seus dias. Em 1973, ainda, Leude faz a doação do diário a Nascimento Morais filho que, três anos depois, publicou em seu *Maria Firmina: fragmentos de uma vida*. Durante as comemorações do sesquicentenário de nascimento da escritora, em 1975, na praça do Panteon, em São Luís, Nascimento Morais Filho fez a doação do diário ao Estado do Maranhão (Gomes, 2022, p. 212)

Conforme apresentado anteriormente, Maria Firmina dos Reis escreveu o conto *A escrava*, produção escrita abolicionista que retrata a resistência de Maria Firmina em apresentar a injustiça da escravidão, um conto que fala da dor e da realidade da sociedade brasileira. Temos

nessa obra um testemunho histórico de relações familiares e injustiças na sociedade. Podemos observar ainda, que consta o diálogo para o convencimento da importância da liberdade, há uma narrativa presente que busca convencer sobre o significado dessa importância. Narrativa esta que busca sensibilizar para a importância da causa abolicionista.

Nas palavras de Maria Firmina dos Reis, do que se trata a narrativa “Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se deu. Poderia citar vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer, sobre algoz e vítima” (Reis, 2021, p. 16). Luiza Lobo aponta que no conto *A escrava* a autora “utiliza o tempo dramático presente” (Lobo, 2011, p. 116), ao narrar a defesa e importância do fim da escravidão.

Nas palavras de Rafael Balseiro Zin, em referência ao conto *A escrava*:

Veiculado no terceiro número da *Revista Maranhense*, em São Luís, o conto denuncia as injustiças oriundas do sistema escravagista brasileiro e chama a atenção para as condições subumanas às quais os cativos haviam sido relegados, do mesmo modo em que aponta para o lugar obscuro que cercava as mulheres naquele contexto político-cultural de final de século (Zin, 2018, p. 194).

No conto *A escrava* quem tem a palavra é uma mulher, a defesa da causa abolicionista vem de uma narradora feminina. Vale notabilizar que no conto de Firmina a mulher tem voz e narra a defesa da liberdade, denuncia e conscientiza. O conto é uma denúncia do que a injustiça da escravidão pode causar e traz em seu conteúdo a mensagem de liberdade e condena a escravidão.

Conforme expõe Luciana Diogo, a personagem Joana enlouqueceu devido a submissão à escravidão e por estar separada dos seus filhos “É interessante notar que a loucura, nessa caracterização, adveio-lhe como consequência das marcas da violência, tanto objetivas quanto subjetivas, a que foi submetida” (Diogo, 2022, p. 124).

A pesquisadora destaca ainda que a loucura da personagem foi ocasionada “pelas marcas subjetivas deixadas pela perda dos filhos, pelo desejo de recompor sua vida, e pelas marcas objetivas produzidas pelo cativeiro, pelos castigos, pelas sequelas do regime escravista” (Diogo, 2022, p. 125).

Cabe ainda referenciar Diogo (2022) ao declarar que no conto *A escrava*, Firmina “se utiliza do argumento econômico em defesa do direito de indenização dos escravizados” (Diogo, 2022, p. 125).

Portanto, além de defender a liberdade, a escritora maranhense, defende forma de reparação quando cita a indenização. Dessa forma, temos uma produção literária, que além de denunciar apresenta proposta, reflexão para a questão econômica e defesa de uma liberdade

humanizada, com reparação. Podemos pensar, que talvez nesse contexto, possa ter dado o seu esquecimento, não era interessante para classe patriarcal dominante essa reflexão, significava uma alternativa de sociedade fundada na base da opressão e desigualdade.

Como se percebe, a escravidão é tratada como um “grande mal”, capaz mesmo de provocar a decadência econômica de um país, além dos prejuízos raciais e humanos que proporcionaria. Nesse conto, Maria Firmina assume assim uma postura claramente política (Diogo, 2022, p. 125).

Podemos concluir, que sua literatura era ousada para o período e nos proporciona a reflexão, pois trazia caminhos de luta. Tanto no romance *Úrsula* ao tratar o escravo como humanizado no qual negros e brancos eram irmãos, como no conto *A escrava* ao denunciar a escravidão e suas mazelas, suas consequências, bem como formas de reparação.

Era uma crítica a toda uma lógica centrada na escravidão, de uma sociedade que estava estruturada na escravidão, na desumanização do negro.

Ainda em relação ao tema da escravidão retratado na literatura por Firmina, Diogo esclareceu que:

Se em *Úrsula* Firmina denuncia a condição das mulheres e do negro na sociedade do século XIX, demonstrando uma nova ótica no tratamento dado à questão de caracterização *sujeito negro*, em *A Escrava* ela situa o lugar da mulher no mundo político e cultural. O conto trata da questão da maternidade da mulher negra escravizada, centrando a atenção às cenas de separação entre mãe e filho, além de discutir também a questão da alforria, da reescravização e da liberdade (Diogo, 2022, p. 127-128).

Nesse sentido Paul Ricoeur (2007), em sua abordagem sobre o dever de memória e a escrita da história para as narrativas e o processo de construção das identidades como possibilidades de narrar a história, bem como a diferenciação entre memória e história e a respectiva conexão. Destaca que para discutir a história e as ficções literárias,

[...] resulta dessa discussão que narrativas literárias e histórias de vida, longe de se excluírem, completam-se, a despeito ou por causa de seu contraste. Essa dialética nos lembra que a narrativa faz parte da vida antes mesmo de se exilar da vida na escrita; ela volta à vida segundo as múltiplas vias de apropriação e ao apreço das tensões inexpugnáveis que acabamos de dizer (Ricoeur, 1991, p. 193).

Importante destacar que Firmina imprime em sua escrita uma memória, que não se esgota no cativeiro, mas que traz informações sobre o aprisionamento, ao retratar questões como a liberdade, vivências e trajetórias, os diálogos das personagens e as impressões deixadas

pelo narrador se inserem no contexto que podemos utilizar como fonte para o Ensino de História.

Conforme apresentado por Luiza Lobo sobre os aspectos e importância das obras literárias de Maria Firmina dos Reis e como essas impressões configuram a originalidade de suas obras para o período:

Portanto, uma das maiores originalidades da obra de Maria Firmina é revelar o escravo à luz realista. A família escrava, descrita no conto “A escrava”, é um “caso” concreto, como também os personagens negros mãe Susana e Antero, em *Úrsula*, e não o produto de alguma criação literária vaga, como a figura ideológica do romance abolicionista de tese *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães (Lobo, 2011, p. 119).

Zin (2018) apresenta as semelhanças encontradas na obra de Firmina e seu significado como obra de denúncia antiescravista e os sentimentos expressos:

Pautadas em um ponto de vista outro, o mesmo que aparece nos demais trabalhos da escritora, as experiências narrativas de *A escrava* se alternam entre o sentimento de compaixão para com os oprimidos e a denúncia direta das instâncias das autoridades legitimadoras da servidão (Zin, 2018, p. 194).

Vale ressaltar conforme apontado por Algemira de M. Mendes que não é somente no discurso antiescravagista que é tratado o romance escrito pela professora de Guimarães, ele pode ainda contribuir para análise e entendimento “do processo de construção da nação, um dos principais norteadores dos autores brasileiros no século. Outras leituras poderão ser feitas uma vez que o poder de análise de uma obra artística é inesgotável” (Mendes, 2022, p. 106).

Podemos destacar, enquanto produções literárias que tanto o romance *Úrsula* como o conto *A escrava* podem ser concebidos como obras de denúncia e trazem características do significado de liberdade.

Conforme exposto por Miranda (2022), em referência à sociedade brasileira e o silenciamento da história do negro e a importância da arte literária nesse contexto:

Em sociedades como a brasileira, marcadas pelo apagamento sistemático do protagonismo e do silenciamento das vozes de pessoas negras nos livros de História, muitas vezes, o espaço da ficção é o que melhor articula narrativas que iluminam experiências históricas específicas (Miranda, 2022, p. 45).

Dessa forma a literatura como instrumento para permitir vozes aos que não puderam falar, quando tentaram não foram ouvidas e se insistissem pagavam com a vida. São histórias de vida que não foram registradas, não aparecem nos arquivos, que foram silenciadas. Vale

notabilizar que por meio da arte, interpretadas enquanto fontes, são testemunhos de histórias individuais e coletivas com seus processos de rupturas, permanências e continuidades na sociedade.

2.4 Expressividade e importância do reconhecimento da atuação da mulher negra no processo de conquista pela liberdade

Na perspectiva de abordar a Educação Antirracista e contemplar histórias de vida silenciadas, vale a importância de apresentar histórias de mulheres negras que resistiram e lutaram contra opressão e pela liberdade.

Carneiro (2011) destaca que a interação da luta do movimento negro com a do movimento de mulheres, traz nessa perspectiva feminista e antirracista, as especificidades da mulher negra, pois existe a opressão contra o negro como resultado das relações históricas que se estabeleceram nas colonizações da América, mas além da necessidade de superar essa desigualdade se faz necessário superar essa relação de inferioridade que as mulheres negras foram submetidas.

Cabe registrar a dificuldade em estudar a história das mulheres, pois como bem justifica Soihet (2003) os arquivos públicos apresentam uma presença reduzida de documentos sobre as mulheres. O que dificulta o conhecimento por falta de registro da atuação das mulheres e suas produções.

A autora enfatiza ainda sobre a importância das leituras femininas e a “relevância dessas leituras para a produção acadêmica, além de sua significação política, indicando-as como forma de conhecer a atuação feminina em inúmeras realidades” (Soihet, 2003, p. 36). Portanto, a produção literária como testemunho e fonte para compreensão das produções das mulheres e suas atuações.

Kalina Vanderlei Silva ressalta que “a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos” (Silva, 2010, p. 17). Portanto trabalhar com histórias de vida que trazem nomes, identidades e representatividade são significativas e expressam resistência nas práticas de luta antirracista no contexto escolar.

Silva (2010) aponta que no processo de escolha de personagens e de biografia um dos aspectos a ser observado seria “a disponibilidade de obras e dados biográficos sobre os personagens escolhidos. De nada adianta escolher personagens sobre os quais não existem informações” (Silva, 2010, p. 18). Cabe destacar que essa ausência, esse silenciamento, falta de

informações deve ser abordada no Ensino de História, cabe indagar por quais motivos a história das mulheres negras estão ausentes nos arquivos, nos livros, nos resultados de buscas pela *internet*, porquê nos faltam dados, faltam rostos, nos faltam imagens e porquê estão omissas nos arquivos e nos livros de História.

São questões que podem e devem ser problematizadas como, por quais motivos os negros são lembrados apenas como escravizados, mas omitidas as narrativas de luta e resistência.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005, p. 22).

Portanto, ao apresentar a expressividade e importância do reconhecimento da atuação da mulher negra no processo de conquista pela liberdade no Ensino de História demonstra, como bem nos apresentou a pesquisadora

[...] a reação de uma visão humanista da história contra o determinismo abstrato das estruturas, tendo no seu centro não mais os grandes homens e seus feitos, mas os (as) anônimos (as), os vencidos (as), até então excluídos (as) da história (Soihet, 2003, p. 34).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância de inserir outras possibilidades e narrar outras versões, como a dos escravizados na história brasileira, nas diversas práticas de resistência.

A abordagem da Revolta dos Malês, se insere no contexto de história de resistência, na coletividade, bem como vale destacar a atuação de Luísa Mahin, dentro desse contexto, enquanto presença feminina, que veio da África e que podemos constatar tantos silenciamentos sobre sua história de vida.¹⁰

A Revolta dos Malês está inserida como práticas de resistência, de acordo com Santos (2022) se insere nas “chamadas revoltas regenciais, que muitas vezes aprendemos rapidamente

¹⁰ Conforme apresentado pelo PORTAL GELEDÉS, o verbete **Luiza Mahin** descreve como “Luiza Mahin, Africana guerreira, teve importante papel na Revolta dos Malês, na Bahia. Além de sua herança de luta, deixou-nos seu filho, Luiz Gama, poeta e abolicionista. Pertencia à etnia jeje, sendo transportada para o Brasil, como escrava. Outros se referem a ela como sendo natural da Bahia e tendo nascido livre por volta de 1812. Em 1830 deu à luz um filho que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista” (LUIZA MAHIN. Portal Geledés).

na escola, foram fundamentais para embasar o novo pacto político das classes dirigentes” (Santos, 2022, p. 137). Revolta essa que, conforme descrita pela autora “foi orquestrada e protagonizada por homens e mulheres negros, escravizados, libertos e livres e também vislumbrava o fim da escravidão” (Santos, 2022, p. 137). A autora destaca ainda sobre como essa revolta exemplifica a articulação desses grupos em torno de um prol em comum pelo término da escravidão.

Conceição Evaristo (2021) abordou sobre o que conhecemos da História do Brasil está marcado pelas ausências, principalmente referente aos africanos e indígenas. E destaca que “Como a literatura é um discurso ficcional, pode compor narrativas subvertendo a semântica da história apresentada do ponto de vista do dominador” (Evaristo, 2021, p. 28).

Nesse sentido Duarte (2023) em referência ao romance *Um defeito de cor*, escrito por Ana Maria Gonçalves, informa que:

A referência maior do universo representado é a lendária figura de Luísa Mahin, sempre invocada como personagem do levante e símbolo da resistência à escravidão. O ponto de partida da ação é, como vimos, o encontro do manuscrito: texto pretensamente autobiográfico, misto de diário, relato histórico e epístola ao filho, e assumido, desde a primeira linha, por Kehinde – avatar ficcional de Mahin (Duarte, 2009b, s/p).

Conceição Evaristo ao remeter à “busca do passado histórico pelos povos subjugados” defende que “tal passado não se escreveu na história elaborada pelos dominadores, sofrendo um processo de apagamento – ou, quando escrito foi violentamente deturpado” (Evaristo, 2021, p. 24). A autora argumenta ainda que “a ficção apresenta se como um discurso que tende a preencher o vazio deixado pela história” (Evaristo, 2021, p. 28).

Jarid Arraes apresenta Luísa Mahin, como referência nos aspectos de representatividade e resistência “E para as mulheres negras/ Mahin é uma referência/ Um espelho poderoso/ Dessa forte resistência/ É coragem feminina/ E também resiliência” (Arraes, 2017, p. 92).

Vale destacar que a história de mulheres e homens na sociedade faz sentido a partir das experiências coletivas no tempo, na luta pela liberdade e nas práticas de resistência e que Maria Firmina não estava só, outras vozes negras femininas se levantaram, vozes da resistência.

Como a de Maria Felipa de Oliveira, nascida na ilha de Itaparica que lutou pela liberdade, considerada como símbolo da resistência e independência na Bahia, e consequentemente de grande importância para a História do Brasil com o protagonismo de mulheres negras na luta pela liberdade.

Pescadora, capoeirista, vendedora, descendente de escravos sudaneses e estrategista. Essas eram algumas das características de Maria Felipa de Oliveira, uma das mais importantes figuras na luta pela independência da Bahia. Sua iniciativa foi capaz de expulsar os portugueses após atear fogo em cerca de 40 embarcações. Com facas de cortar baleias e peixes, Maria Felipa liderou um grupo de 200 pessoas, entre escravizados e libertos, contra as embarcações inimigas que estavam nas imediações da Ilha de Itaparica, na Bahia (Santos, 2024, s/p).

Como mencionado pela historiadora Ynaê Lopes Santos há pouca informação sobre a história de Maria Felipa, dados como data e local do nascimento, por exemplo. Dessa forma, a pesquisadora ressalta sobre a importância da oralidade, para possibilidade de registro da história de Maria Felipa de Oliveira. A historiadora informa sobre o episódio Dois de Julho, referente Guerra de Independência na Bahia:

Itaparica, Bahia, 1823. A ilha teria sido mais um palco das Guerras de Independência, que sangraram o Brasil entre 1822 e 1823. Ali, Maria Felipa de Oliveira teria comandado uma tropa composta de mais de duzentas pessoas. Um detalhe importante – dois, na verdade: Maria Felipa era uma mulher negra e liberta que ganhava a vida como marisqueira e sua tropa não era formada por soldados treinados, mas por indígenas, escravizados e gente livre e pobre, que, armados com folhas de cansaço, teriam lutado corpo a corpo com os soldados portugueses, depois de incendiarem mais de quarenta embarcações inimigas (Santos, 2022, p. 106).

Nesse exercício de olhar para o passado, para a História do Brasil e práticas de resistência protagonizadas por mulheres negras encontramos também Adelina, a charuteira, conterrânea de Maria Firmina dos Reis, nascida em 1859 no Maranhão. Conhecida como charuteira por vender charutos, filha de uma escravizada e de um homem branco, senhor de escravos (Abreu; Lima, 2019).

Adelina vendia os charutos fabricados pelo seu pai, tal ofício possibilitava sua circulação pela cidade, ocasião que conheceu estudantes abolicionistas e se identificou com as ideias de liberdade, colaborando inclusive, com a fuga dos escravizados (Schumacher; Vital Brazil, 2010).

A história de Adelina fornece mais um exemplo da atuação feminina na constituição de redes e estratégias voltadas para a circulação dos ideais de liberdade. Na condição de filha e escrava do mesmo senhor, a charuteira, como era conhecida devido ao seu trabalho, nutria uma tenaz e silenciosa revolta contra os escravocratas, especialmente pelo pai, que prometera alforriá-la junto com a mãe quando completasse dezessete anos, mas tempos depois, recuou de sua decisão. Nas peregrinações pelas ruas de São Luiz do Maranhão, quando vendia charutos, Adelina travou contato com os estudantes abolicionistas e se encantou com seus ardentes discursos em prol da liberdade. Ela passou a colaborar efetivamente com a causa abolicionista distribuindo informações e auxiliando na fuga de escravos. Sua privilegiada posição de vendedora ambulante lhe possibilitava manter contato com as mais diferentes “fontes” de todas as regiões da cidade sem despertar tantas suspeitas (Schumacher; Vital Brazil, 2006, p. 97).

Conforme destacado por Santos (2022) e temos acordo “a historiografia mais recente tem mergulhado na polifonia que compôs o movimento brasileiro, destacando suas múltiplas ações e os diversos personagens responsáveis pelo fim da escravidão no país” (Santos, 2022, p. 167).

Essa perspectiva ao considerar as práticas abolicionistas e não enxergarmos apenas uma única história e narrativa exclusiva sobre o passado, importa ao reconhecermos que as “trajetórias revelam as muitas formas de luta contra a instituição escravista” (Santos, 2022, p. 168).

Trouillot (2016) destaca que “no uso vernáculo, história significa tanto os fatos em questão quanto uma narrativa sobre esses fatos, tanto “o que ocorreu” quanto “aquilo que se diz ter ocorrido” (Trouillot, 2016, p. 21). Em outras palavras, o que significa o fato em si e o que conhecemos sobre o processo ou sobre a história desse processo. Toda narrativa histórica pressupõe uma pretensão de poder “qualquer narrativa histórica é um conjunto específico de silêncios, o resultado de um processo singular e a operação necessária para desconstruir estes silêncios variará de acordo com eles” (Trouillot, 2016, p. 58).

Podemos observar uma diversidade de silenciamento, como a participação dos negros nas causas abolicionistas, revoltas que foram silenciadas, histórias e constituições de Quilombos que foram ignorados e esses silêncios vão sendo revelados, conforme a abordagem a ser realizada na perspectiva de uma Educação Antirracista. As fontes, porém, sobre essas formas de resistência e existência, muitas vezes são escassas e as dificuldades de acesso são uma realidade, pois até nos arquivos, na sua organização se fazem presentes as relações de poder e o que se pretende apagar e silenciar, como afirmou Michael Pollak “se a memória é socialmente construída, é obvio que toda documentação também o é” (Pollak, 1992, p. 8).

Vale, portanto, voltar o olhar para a História do Brasil, com objetivo e a intencionalidade de enxergar a História de resistência feminina negra¹¹ que vai desde os Quilombos de Palmares com Aqualtune, com Dandara, com mulheres negras que lideraram fugas, que escreveram cartas, como Esperança Garcia, em defesa de seus filhos e denunciando castigos, por exemplo, bem como com a diversidade de práticas e estratégias de resistência. Sobre esses apagamentos e silenciamentos que devem ser abordados nas aulas de História, na perspectiva do Ensino de História que contemple a pluralidade de protagonismos. A ausência de registros não é por acaso,

¹¹ O portal Geledés apresenta o artigo intitulado *17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra escravidão*. Por Patrícia Gonçalves, sobre mulheres negras que atuaram em defesa da liberdade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

portanto, as nossas novas gerações precisam saber que há outras histórias, da existência de outras possibilidades de narrar o passado.

Cabe destacar, que temos como base a interpretação do abolicionismo como processo e a luta por uma Educação Antirracista se funda também como um processo, na concepção da abolição que se faz permanente, pois muitas conquistas ainda necessitam serem alcançadas, questões que não foram resolvidas, práticas racistas que permanecem e se estruturam na sociedade, como elemento fundante e de continuidade. Nesta perspectiva a contribuição da história das mulheres negras e sua importância no processo de inserção da representatividade e práticas de resistência.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE HISTÓRIA E OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*As histórias importam.
Muitas histórias importam.
As histórias foram usadas
Para espoliar e caluniar,
Mas também podem ser
usadas para empoderar e humanizar.*

Chimamanda Ngozi Adichie

A elaboração das Oficinas pedagógicas de Formação Continuada para o Ensino de História a partir da vida e escrita de Maria Firmina dos Reis tem como objetivo oferecer possibilidades e recursos aos docentes na perspectiva da promoção de uma Educação Antirracista.

A proposta da dimensão propositiva das Oficinas de Formação Continuada se baseia nas possibilidades de instrumentalizar o professor com reflexões teóricas, sugestões de aplicações práticas, por meio do uso da biografia e da escrita de Maria Firmina dos Reis como fontes históricas.

A elaboração das oficinas com o intuito de possibilitar as trocas e reflexões individuais e em grupo referente ao processo de aprendizagem e experiência de intervenção na aprendizagem, conforme apontado por Vieira e Volquind é a oportunidade de “transformar sua sala de aula em um espaço para estimular o pensamento, sentimento e ação” (Vieira; Volquind, 1996, p. 7).

Vieira e Volquind (1996) explicam que oficinas é a integração entre pensar, sentir e agir e esclarecem que:

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação (Vieira; Volquind, 1996, p. 12).

Trabalhar com oficinas significa ter um instrumento de intervenção nas práticas educacionais, como possibilidade para a construção do conhecimento.

Paviani e Fontana defendem que as oficinas funcionam de forma eficaz como proposta para a formação continuada, pois possibilitam a metodologia que articula teoria e prática “Uma

oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78), para as autoras a inserção da ação e da reflexão, na metodologia da oficina ocorre na “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Segundo Vieira e Volquind a realização das oficinas pedagógicas possibilitam aprender com os alunos ao ensinar e participar do processo de aprendizagem. As autoras destacam que as oficinas podem ser descritas como “mais uma alternativa metodológica que permita aos professores se tornarem investigadores dentro de sua própria realidade - a sala de aula” (Vieira; Volquind, 1996, p. 7).

Conforme exposto por Joaquim e Camargo (2020) em referência a conceituação das oficinas, os autores informam que

[...] quando consultada a literatura científica, percebe-se que poucas são as publicações que se dedicam a conceituá-las: predominam textos nos quais as oficinas são os meios para o desenvolvimento de um tema, dificilmente são o objeto de estudo em questão (Joaquim; Camargo, 2020, p. 2).

Joaquim e Camargo (2020) explicam ainda que as oficinas ocorrem em diferentes contextos educativos e utilizam a categoria de oficina pedagógica para categorizar a formação continuada do professor.

As oficinas pedagógicas, diferentemente das demais categorias, possuem um público-alvo específico: os professores. Os artigos analisados, quase que totalmente, se dirigem aos educadores do Ensino Público regular. Geralmente, as atividades focam no processo de formação continuada enquanto aprimoramento da prática docente e estímulo à pesquisa” (Joaquim; Camargo, 2020, p. 12).

As Oficinas Pedagógicas neste trabalho têm como base a Metodologia da Roda, proposta pela pesquisadora Fernanda Rodrigues de Miranda

A roda é, antes de tudo, uma forma de leitura comparada, uma metodologia. O pressuposto da roda são as trocas, os atravessamentos daquele momento vivo. A roda é um prisma a partir do qual se pode pensar a literatura como experiência contemporânea de conexão e partilha, de comunidade. [...] na roda não há hierarquia, o centro é móvel, contingente, transitório. A roda é o avesso da torre. A roda não é lúdica nem está à parte, pelo contrário, pode gerar uma inteligibilidade oxigenada para lermos nosso tempo (Miranda, 2019b, p. 14).

Utilizaremos por intermédio da Metodologia da Roda aplicada ao Ensino de História, a partir da biografia, da representatividade, da escrita de resistência, defesa da liberdade e abolicionista de Maria Firmina dos Reis e seu contexto para o Ensino de História que integra práticas de resistência, abolicionismo, representatividade, a importância da memória por narrativas, prática de uma Educação Antirracista e formação continuada. Utilizar a roda consiste em trazer a horizontalidade, abordar por meio da circularidade.

Consideramos, inclusive, que a aplicação das Oficinas propostas será mais bem aproveitada com todos os participantes dispostos fisicamente em roda.

Com base nas considerações da autora sobre a perspectiva de construção do conhecimento em que a roda não hierarquiza, mas é horizontal, da condição de olhar para o outro numa mesma posição, que a metodologia será utilizada. Em entrevista, ao fazer referência à sua tese, Fernanda Miranda destacou que:

É a riqueza que eu acho que a tese tem, é o fato de que nós podemos construir conhecimentos e pensamentos sem hierarquizar e sem ficar estabelecendo esses jogos de valor, que é muito comum na crítica literária (Dias *et al*, 2021, p. 49).

Cabe ressaltar a observação da autora sobre o pensamento de escritoras negras brasileiras ao retratar sobre a lógica de poder que mantém e sustenta a colonialidade, presente ainda na atualidade, a pesquisadora informa que:

Mas, se uma das ferramentas mais importantes da manutenção da ordem é o controle sobre o esquecimento de determinadas fendas, a sua enunciação na narrativa rompe o silêncio, propõe linhas de fuga, constrói a ruptura. Retém-se da leitura desses romances que a roda é substantivo espiral, produz um pensamento sobre o Tempo, sobre o que do passado permanece constituindo nosso presente, rareando nosso futuro (Miranda, 2019b, p. 16).

Com base em olhar para esse passado e os processos de permanências presentes na sociedade, na importância desse olhar para narrativas que contemplem a prática de uma Educação Antirracista que faremos uma breve abordagem sobre o Ensino de História, já mencionado nos capítulos anteriores, a importância da Formação Continuada e as respectivas Oficinas.

3.1 O Ensino de História e a Formação Continuada

A presente proposta de Formação Continuada tem como base o reconhecimento da formação docente do professor de História enquanto processo contínuo, sendo a escola espaço privilegiado nesse processo de formação e prática.

Temos acordo com Paim (2007) ao destacar sobre formação de professores “Na perspectiva do **Fazer-se Professor**, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar” (Paim, 2007, p. 162, grifo do autor).

Paim defende a “formação do professor autônomo” (Paim, 2007, p. 163) para exercer as atividades educacionais. Nesse contexto se insere a formação continuada, pois se não foi possível, essa formação na qual o professor possa exercer determinadas práticas pedagógicas de ensino, com condições e instrumentos para praticar a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, essa lacuna deve ser preenchida nesse processo de formação.

Vale citar o autor em referência à autonomia necessária ao professor e destaca que “dar autonomia para que o professor, além de executor, também passe a pensar o que deve ser ensinado, é preciso que o debate se torne público, se explicitem as posições, as divergências” (Paim, 2007, p. 164) e chama atenção ainda sobre a necessidade dessa construção ser estendida nas relações da sala de aula entre professores e alunos, com base em pressupostos democráticos e de participação.

Logo, a Formação Continuada nesse contexto não significa a concepção de formação inacabada, mas o entendimento como processo de formação inserido no mundo de transformações e demandas a serem atendidas, o professor como indivíduo também em constantes transformações e novas perspectivas.

A base do processo de ensino e aprendizagem deve buscar nas questões do presente as indagações a serem realizadas ao passado, em busca de respostas “Assim, ao rememorarmos o passado, não no tempo linear vazio e homogêneo, mas através de uma inversão de tempo, entendemos o presente e projetamos o futuro” (Paim, 2007, p. 163).

Sendo possível nesse retorno ao passado os professores serem protagonistas, com participação efetiva nesse processo, conforme nos aponta Paim (2007) as condições necessárias para que isto ocorra:

Então, conhecendo as lutas, as experiências do passado, nos instrumentalizamos, passamos a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não

que virá de qualquer forma. Neste sentido, os professores, ao buscarem suas memórias e experiências vividas, passam a ser sujeito do processo, se sentem construtores, participantes (Paim, 2007, p. 163).

O autor nos mostra ainda sobre a necessidade de “pensar o ato educacional como um campo de possibilidades” (Paim, 2007, p. 163) e não como algo dado, fechado, como uma aprendizagem que se restringe na reprodução do conhecimento.

Partimos do pressuposto que a aprendizagem, em acordo com Paim, é uma construção “uma história que está aberta” (Paim, 2007, p. 163) a ser pensada analisada refletida. Possibilitada a partir das questões do nosso tempo, das necessidades surgidas no presente para voltarmos ao passado, ao analisarmos as continuidades e rupturas do processo histórico.

Portanto um fazer pedagógico comprometido com a transformação social, que gere mudanças nas estruturas da sociedade, para que dessa forma a escola cumpra o seu papel na promoção de uma educação efetiva que busque a igualdade e a democracia. Que contemple as diferenças, as múltiplas histórias, como a formação da sociedade brasileira com suas complexidades.

Nesse contexto, podemos ter como exemplo, a implementação da Lei 10.639/2003 e posteriormente a 11.645/2008, que visam atenderem as demandas sociais que são urgentes para efetiva democracia nas práticas escolares e na sociedade. Conforme esclarece Amílcar Pereira:

Democracia, nos currículos e nas escolas, pressupõe participação e representação de todos os envolvidos no processo educativo. Na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo e dificulta que memórias e histórias das populações negras estejam presentes nos currículos e no ensino de História, inviabiliza-se o desenvolvimento de uma perspectiva democrática no processo educativo. Nesse sentido, no Brasil, a Lei n. 10.639/2003, ao problematizar o tradicional eurocentrismo na educação brasileira, tem um potencial de mudança cultural ao ser implementada com qualidade acadêmica e compromisso político com uma educação antirracista e democrática (Pereira, 2019, p. 140).

Implica, portanto, compreender a análise das fontes históricas de forma crítica, com propósito, de forma metodológica e consciente desse fazer, para a produção do conhecimento histórico, baseado na autonomia e promoção da igualdade. Pensar a educação que promova a democracia, é pensar a Educação Antirracista, que significa trazer as práticas de resistência e de lutas pela liberdade, as trajetórias de vida dos que lutaram contra a escravidão e promoveram a denúncia em suas diversas formas. Trazer essa memória, para as questões do tempo presente, se faz necessário ter suporte para olhar para o futuro com esperança. Conforme exposto por Ana Maria Monteiro “A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o

potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo” (Monteiro, 2007, p. 129). Em referência ao conhecimento histórico a autora explica que

No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos (Monteiro, 2007, p. 123).

Monteiro (2007) demonstra a significativa definição da história escolar:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais (Monteiro, 2007, p. 123).

Portanto trazer essa história viva que nos apresenta Monteiro (2007) implica trazer para o presente o conhecimento histórico com especificidades. Monteiro (2007) expõe sobre a análise do saber escolar e a sua relação com o saber acadêmico e declarou que “torna-se possível perguntar qual o papel que a **narrativa histórica** desempenha nessa mobilização” (Monteiro, 2007, p. 120). A pesquisadora explica as especificidades da história escolar e suas respectivas estruturas narrativas para compreendermos a dimensão que se insere a história no espaço escolar

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria (Monteiro, 2007, p. 130).

Vale ressaltar que nesse processo de rupturas e continuidades essas estruturas narrativas devem abarcar, conforme apresentado pela historiadora, a compreensão do presente por meio do olhar pela História

Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado (Monteiro, 2007, p. 129).

Para que dessa forma o Ensino de História cumpra com seu papel no contexto da História escolar ensinada. Através do olhar crítico, do suporte para compreender o contexto da sociedade que vivemos e seus respectivos processos na sociedade, como a importância de combater o racismo, as desigualdades, os motivos dos silenciamentos da luta por liberdade de mulheres e homens negros, conhecer as práticas de resistência e representatividade nas aulas de História.

Para o estudo da prática da aprendizagem, que permeia o trabalho docente do professor de História, com a prerrogativa que a aprendizagem envolve mudanças e aquisições de habilidades, cabe mencionar os ensinamentos de Paulo Freire para o Ensino de História e a respectiva compreensão da importância no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexão sobre a sua realidade. Corroborando com Cristiano Biazzi Simon e Joan Pagès Blanch, com referência a Paulo Freire e o Ensino de História “a obra de Freire pode contribuir para a formação desse pensamento crítico, à medida que o autor indica o seu entendimento sobre a consciência crítica, ao que denomina processo de denúncia e de anúncio” (Simon; Blanch, 2023, p. 51). Como bem esclarece Rodrigo de Oliveira Soares:

Se todo aprendizado em si é histórico para Paulo Freire, cabe-nos então demonstrar como o processo de aprendizagem histórica proposta pelo autor se referencia por questões que abarcam a identidade como marco inicial do processo de mudança em busca da liberdade (Soares, 2023, p. 73).

Vale ressaltar Mota Neto (2016) ao apresentar a apropriação que Paulo Freire faz da obra de Frantz Fanon em referência para analisar a “dualidade do ser oprimido”. Os autores, portanto, esclarecem que

Freire faz referência à noção de “politização” em Fanon, entendida como uma forma de assunção da responsabilidade por parte de países subdesenvolvidos, e que os possibilitariam de uma consciência mais crítica de seu lugar na História, não como expectadores, mas como autores (Mota Neto, 2016, p. 173).

Portanto, a necessidade da prática e desenvolver essa consciência crítica, assumir essa autoria pressupõe, conforme demonstra Paulo Freire, referente à prática docente:

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo (Freire, 2000, p. 21).

Como exposto por Selva Guimarães Fonseca (2007, p.51) sobre a importância de desenvolver a sensibilidade e a reflexão por parte do professor a “reflexão permanente sobre as nossas ações” nos aspectos amplos da prática docente:

Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas (Fonseca, 2007, p. 151).

Com referência ao Ensino de História e a formação de professores, Selva Guimarães aborda ainda, sobre seu significado enquanto disciplina fundamental na formação do sujeito

Implica pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas. Isto requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem como um convite, um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo, subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história e a vida! (Fonseca, 2007, p. 151).

No que diz respeito sobre o papel da história hoje, sua função social, enquanto produção escrita e sobre as aulas de História para as novas gerações, o historiador Durval Muniz Albuquerque Junior destaca que o “passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 30), sustenta ainda, que o passado não deve estar como se uma compreensão absoluta sobre ele estivesse cristalizada, mas a partir das problemáticas e questionamentos atuais esse passado deve ser analisado e interpretado.

Logo, trazer as memórias de luta e resistência dos negros escravizados para as aulas de História é cumprir com esse compromisso, conforme destaca o autor “uma das funções da história é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 30).

As lutas abolicionistas com a atuação dos negros em suas diversas formas de resistência nos trazem uma nova realidade de uma história contada além do conquistador. Inserir na sala de aula o legado de Luiza Mahin, Maria Felipa, Adelina e Maria Firmina, por exemplo, nos traz a concepção de realidades, de vivências e expressões de reivindicações dos próprios negros em suas diversas formas de luta e práticas de resistência.

Resgatar essas memórias, o protagonismo de mulheres e homens negros significa possibilitar novas realidades e visões de mundo a serem reconhecidas, é ter a consciência de mundo, conforme defendido por Paulo Freire, de reconhecer a importância do seu lugar na prática docente, na busca de possibilidades ao apresentar narrativas do protagonismo do negro na História do Brasil.

Para o Ensino de História e de sua organização, Durval Muniz apresenta que “a História possui, assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31) nos traz a possibilidade das diversas formas de entender o tempo, modos e concepções de vida e de pensamentos, sendo a sala de aula, dentre outros recursos, um espaço privilegiado de promoção de vivências, experiências e de oportunidades de reflexões sobre quem somos e sobre a diversidade dos modos de vida e de resistências.

Albuquerque Junior (2012) nos apresenta ainda a História com a função de nos fazer enxergar as diferenças, as múltiplas formas de existir, que caracterizam a nossa humanidade, ao criar sensibilidades, saberes e compreensão da existência do outro, ao produzir humanidades e promover o saber lidar e conviver com as diferenças. A História antes centrada na identidade, hoje, deve nos ensinar a conviver com a pluralidade e a produzir humanidades, formar cidadãos capazes de conviver com as diferenças, que se relaciona com diferentes ideias e questiona as injustiças. A função do Ensino de História no tempo presente passa por essa relação da importância com a convivência da diversidade e do reconhecimento das diferentes formas de pensamento, de ser e existir. Fazer história é se utilizar das palavras, é refletir entre outras questões sobre o tempo passado e as memórias, que nas palavras do autor,

[...] as memórias são desfeitas ‘para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar as memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer, pelo menos, conscientemente (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31).

Dessa forma, é trazer novas memórias, como as obras de Maria Firmina dos Reis para as aulas de História. Trazer a trajetória de uma mulher negra abolicionista significa trazer novos sentidos e significados na participação e luta dos escravizados.

Maria Firmina dos Reis configura-se como uma voz e uma atuação à frente de seu tempo. Ao construir uma consciência autoral negra no seio do Romantismo, ela reivindica a visibilidade do negro e da mulher no projeto de nação e de identidade nacional concebido na estética romântica (Calado, 2018, p. 208).

Ter um livro como *Úrsula*, ao ser abordado na sala de aula como fonte historiográfica, proporciona a possibilidade de conhecer as narrativas do passado com uma nova perspectiva, com novas construções de sentido e de significado, significa fazer ecoar outras vozes subalternizadas e outras formas de compreender o passado.

De acordo com Fonseca (2007) se faz necessário diversificar as fontes de saberes e recursos no processo formativo do professor, como o uso da literatura

Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços (Fonseca, 2007, p. 149).

Ainda em análise sobre o suporte pedagógico para abordagem do Ensino de História, cabe mencionar Amílcar Araújo Pereira, em referência aos trabalhos que fizeram a análise da discriminação presentes nos livros didáticos, o pesquisador destaca que,

A população negra, em geral, não foi historicamente apresentada nas escolas como sujeito de sua história, como homens e mulheres ativos nas lutas por liberdade ou por melhores condições de vida para si e para seus familiares (Pereira, 2017, p. 124).

Portanto, ter mulheres negras como protagonistas que resistiram das mais diversas formas contra a opressão, demonstra a relevância e a importância de termos outras histórias.

Este combate deve ser um compromisso dos educadores com o objetivo de promover a mudança e atingir a todos, pois até mesmo, na visão de Verena Alberti “a criança e o adolescente que se identificam e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas” (Alberti, 2013, p. 28).

Portanto, combater o racismo deve ser pauta constante no trabalho a ser desenvolvido não somente nas aulas de História, mas por toda a comunidade escolar.

Inclusive a conscientização, conforme demonstra Cuti (2010) sobre a prática da “rejeição social antinegra” (Cuti, 2010, p. 16) causada pelo racismo por meio da violência e das sutilezas. Conforme esclarece o autor, reflete no comportamento do brasileiro que não é negro e naquele que não se reconhece como negro e “inclusive, dos próprios negros” (2010, p. 17). Por isso a Educação Antirracista se faz tão urgente na sala de aula, na prática cotidiana escolar ao entender que “Discriminar, portanto, é também uma forma de os mestiços de diversas origens negarem-se como “negros”, mesmo que seus vínculos estejam presentes em sua ascendência, no teor de melanina da pele ou nas suas características faciais” (Cuti, 2010, p. 17).

Cuti apresenta uma compreensão ampla da prática de discriminação que vale referenciar

A discriminação (prática do preconceito que se constitui na rejeição do outro, seja por desqualificação verbal, seja por agressão física) instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária (Cuti, 2010, p. 25).

Nesse contexto podemos refletir sobre o uso da literatura enquanto fonte histórica e suporte pedagógico a ser utilizada, qual abordagem a ser feita, a importância de problematizar as questões inseridas no texto, as representações postas para que não seja reforçado o racismo e os estereótipos.

Trindade expõe a importância das relações de aprendizagem baseadas por meio da afetividade e sua importância para o Ensino de História, portanto tratar de certos temas como escravidão e racismo está embutido de emoções, de sentimentos e de traços da memória que são carregados e que se constitui, portanto, nessa relação com o outro como demonstra Trindade “porque a afetividade nos faz humanos” (Trindade, 2006a, p. 102).

Importante notabilizar que combater o racismo passa pela aceitação de si mesmo e do outro, por relações de humanidade e de afetividade. Ao afirmar sobre a importância do afeto nas relações no âmbito escolar e em referência aos relatos de traumas expostos por docentes que foram vítimas de discriminação na Escola, Azoilda Loretto Trindade declara que:

Tais relatos fortalecem nossa concepção da importância de as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos, uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos” (Trindade, 2006a, p. 103).

Ações essas, que Trindade referenda que promova uma Educação Antirracista que contemple a afetividade e o cuidado. Portanto, se faz fundamental as ações voltadas para combater o racismo e a acolhida a ser feita no ambiente escolar, ao abordar a resistência e luta pela liberdade desse passado que permanece.

Trazendo novamente o que diz Azoilda Trindade “A realidade é complexa, e o conhecimento e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo” (Trindade, 2006a, p. 101). Portanto, nessa perspectiva a abordagem de uma Educação Antirracista que contemple a diversidade, outras histórias a serem contadas e valorizadas no contexto escolar, não de forma linear, mas na perspectiva das conexões.

Como apontado por Verena Alberti (2013) ao demonstrar a possibilidade de partir de vivências individuais para obter uma visão geral do ocorrido. “Os casos particulares, trazidos por fontes efetivas e atraentes, podem nos ajudar a considerar o fenômeno em sua totalidade” (Alberti, 2013, p. 38). Com base nessa perspectiva que será utilizado, a biografia como metodologia, para abordar o contexto da história de vida de Maria Firmina dos Reis, com sua história de vida, inserida na coletividade na defesa e luta pela liberdade, ao demonstrar sua participação, como mulher negra, expressa a resistência na luta em defesa da abolição.

Vale destacar a importância de inserir nas análises e práticas de reflexão os estudos no campo das relações étnico-raciais, a relevância e contribuições para a promoção de uma Educação Antirracista e do Ensino de História, no contexto escolar. Como mencionado por Eliane Cavalleiro sobre o compromisso dos professores e da escola no combate ao racismo, declara que:

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 149).

Em consonância com Alberti (2013) ao apresentar as diretrizes, na visão da autora, úteis ao ensino da história das relações raciais a pesquisadora pontua que “a ênfase na diversidade como contraponto à homogeneização - nesse caso, a homogeneização da “vítima” ou do sujeito “passivo” – e o recurso a fontes efetivas” (Alberti, 2013, p. 39) e destaca ainda para não limitar o estudo da história das relações raciais à períodos restritos do currículo, como determinados datas do calendário, 13 de maio ou 20 de novembro e exemplifica como abordagem a ser utilizada, trabalhar as diferentes formas de resistência que ocorreu na escravidão, como exemplo de estratégia para o ensino de história e cultura afro-brasileira (Alberti, 2013).

A formação continuada como proposta para dimensão propositiva tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, que faz menção e assegura o direito à formação continuada aos educadores. Cabe ressaltar que não há um consenso nas terminologias para definição dessa continuidade de estudo pós formação inicial docente.¹²

Como demonstrado por Castro e Amorim (2015), vale menção de como os diversos termos aparecem na LDB:

¹² Para melhor compreensão das diferentes terminologias, concepções e modelos de formação continuada vale a leitura do artigo de Amador (2019). E sobre as políticas governamentais dos últimos anos referentes à formação continuada, vale a leitura de Gatti (2008).

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (Castro; Amorim, 2015, p. 40).

Estas concepções da importância da formação continuada na prática docente, de acordo com Pinto, Barreiro e Silveira, contempla que “essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento das novas demandas educacionais” (Pinto; Barreiro; Silveira, 2009, p. 3).

Devido as mudanças que ocorrem na sociedade e a necessidade de atender e contemplar os anseios, que são construídos a partir da conscientização, daqueles que reivindicam por transformações. Os autores destacam ainda que “Assim, a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer” (Pinto; Barreiro; Silveira, 2009, p. 3).

De acordo com Nóvoa (1992) “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Esta reflexão crítica sobre as práticas e no fazer pedagógico se insere na necessidade de consciência da importância de que, conforme mencionado pelo autor:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 13).

Portanto, é no âmbito escolar, nas necessidades que surgem no cotidiano inseridas na realidade vivida que essa reflexão sobre a prática e o fazer docente, bem como a formação devem estar presentes.

Nesta proposta, será apresentada as Oficinas para a formação continuada em serviço, pois acredito na importância do fazer pedagógico a ser construído entre os pares, como suporte que instrumentalize e proporcione condições de refletir sobre a prática pedagógica e de intervenção, conforme as necessidades que surgem no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito a importância da formação continuada em serviço, vale referenciar,

[...] a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação (Pinto; Barreiro; Silveira, 2009, p. 9).

Para Paim (2007) a formação do professor se constrói nessa relação com o outro, nas interações que se estabelecem

Assim, a construção, **o fazer-se do professor, se dá num processo relacional**, ou seja, constrói-se na interação com o outro, que pode ser um professor universitário, um colega de trabalho; na troca de experiências, informações... e com os alunos que, no diálogo constante, promovem o crescimento profissional do professor. Faz-se necessário pensar que este processo ocorre de madeira social e não individual, e que, mesmo sendo social, não é homogêneo (Paim, 2007, p. 166, grifo do autor).

Portanto é nessa interação, inclusive com os pares ao realizar trocas de experiências, análise do fazer e das práticas pedagógicas, nas relações de ensino e aprendizagem que são estabelecidas em sala de aula, conforme aponta Paim (2007), que promove o crescimento profissional docente e que essa construção ocorre de forma social.

Partindo desse pressuposto da formação continuada como base desse processo contínuo nas interações sociais, com base na reflexão do fazer pedagógico, pois ao considerar formação como um processo contínuo como apresentado por Fonseca (2007) nos chama atenção pelas questões que estavam até então sendo discutidas apenas nas universidades que chegam à educação básica “mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais” (Fonseca, 2007, p. 149).

A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados (Fonseca, 2007, p. 151).

Para a dimensão propositiva a pesquisa se baseia na construção de oficinas, na perspectiva da formação continuada, a serem implementadas nas unidades escolares ou pelas secretarias municipais de educação, para que ofereça como recurso aos professores com base nos estudos para a promoção de uma Educação Antirracista e na representatividade como instrumento para aprendizagem do Ensino de História.

Acredito na importância da Formação Continuada em serviço e tomo por base Paulo Freire que declarou “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da

tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2001, p. 58), portanto, a prática do professor, deve vir acompanhada dessa reflexão constante sobre a prática e a Formação Continuada em serviço que visa atender esse aspecto tão importante para o exercício docente.

Desta forma, partindo do reconhecimento da importância e do entendimento da necessidade da pesquisa, da reflexão sobre a prática docente, da instrumentalização para combater o racismo presente na sociedade brasileira, que interfere nas diversas relações, inclusive no âmbito escolar. Com base na importância de promover a consciência e a difusão da resistência do negro e da luta pela liberdade, ao utilizar a literatura e história de vida de Maria Firmina dos Reis como representatividade para implementação de uma Educação Antirracista que propomos as Oficinas de Formação Continuada.

3.2 Elaboração das Oficinas

Com base na concepção da Escola enquanto espaço de formação, atuação e reflexão docente apresentamos a proposta das Oficinas de Formação Continuada a serem realizadas para e por professores de História, pensada para grupos de até 16 (dezesesseis) participantes.

A inserção de textos e fontes a serem discutidas e analisadas podem ocorrer, porém, cabe destacar que privilegiamos autores brasileiros na abordagem das Oficinas, por entendermos a importância de pensarmos as nossas especificidades enquanto país e sistema educacional, a nossa realidade brasileira, bem como as atividades a serem adaptadas e desenvolvidas conforme a carga horária disponível pelas secretarias municipais e estaduais de educação destinadas à formação docente em serviço.

Conforme as reflexões realizadas até aqui, podemos conceber que produzir conhecimento passa pela autonomia e condições de suporte para essa produção de forma reflexiva para atender as necessidades que demandam a disciplina de História no âmbito escolar.

Também se pensarmos numa perspectiva desses professores como produtores de conhecimento, este sendo produto de ação compartilhada, em que, através do outro, as relações entre sujeito-professor e objeto de conhecimento se estabelecem (Paim, 2007, p. 166).

Para realização da prática pedagógica com autonomia para propor alternativas a historiadora Ana Maria Monteiro esclarece que:

O conhecimento de aspectos estruturais, princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais ideias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, é importante para a realização da prática pedagógica com autonomia, possibilitando romper com o senso comum e propor alternativas ética e cientificamente fundamentadas (Monteiro, 2007, p. 124).

No intuito de ampliar o entendimento sobre o assunto e contribuir para a elaboração das Oficinas, considero a afirmativa de Paim e Araujo ao explanarem que:

As pesquisas histórico-educacionais com base nas narrações de memórias para que os sujeitos ao narrar recobrem suas experiências são realizadas para que não queiram mais apagá-las. Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas nas memórias (Araújo; Paim, 2020, p. 37).

A abordagem sobre o racismo e o antirracismo, podem ser possibilitadas por meio da fala, da escrita, da denúncia e reflexão sobre o Ensino de História, possível a partir de histórias de vida, músicas e poesias, por exemplo.

Portanto, podemos concluir, que a promoção de uma Educação Antirracista passa por levar para a Escola a resistência e luta dos povos negros no processo abolicionista, a produção e participação de uma mulher negra no Nordeste produzindo literatura e propagando a liberdade, a identidade e a autoestima de mulheres e homens negros ao serem retratados como protagonistas na História.

Como expõe Gagnebin (2006), atualmente o historiador “precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados” (Gagnebin, 2006, p. 47) é o compromisso ético e político no ofício do historiador. Lutar contra o esquecimento é lutar contra a injustiça, o compromisso com a verdade do passado para termos um presente que também se constitua como verdadeiro. Trazer à memória do passado e seu significado como algo fundamental no presente, o compromisso com a verdade e com os que já se foram e que tiveram suas existências e vivências negadas.

Portanto, o processo formativo contínuo se faz importante como instrumentos nesse processo voltado para professores da educação básica, na condição de oferecer o suporte teórico e prático. Para Paviani, a “Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (Paviani, 2009, p. 78) portanto, a metodologia da oficina consiste na ação e na reflexão do fazer pedagógico.

Como defendido por Paulo Freire, ninguém nasce professor e destinado a ser professor, a prática pedagógica se faz na prática e mediante reflexão sobre a prática.

Ao considerarmos a importância dessa reflexão sobre a prática que propomos as Oficinas de Formação Continuada por considerar o envolvimento dos participantes de modo prático, desenvolver e buscar soluções a partir da reflexão proposta.

Cada Oficina ao iniciar deverá ser exposta a temática e quais os objetivos a serem alcançados.

Na Oficina 1 intitulada *Educação Antirracista em prática* o primeiro momento será para apresentação dos participantes e a expressarem o significado de uma Educação Antirracista na escola e nas aulas de História, visa destacar a importância da abordagem do protagonismo da mulher negra na luta pela liberdade e a importância da inserção de práticas antirracistas.

Importante destacar a importância de estratégias possíveis antirracistas a serem incorporadas no ambiente escolar e na sala de aula, a partir do reconhecimento da sociedade brasileira fundada na estrutura racista e que essas relações permeiam a nossa sociedade.

Com destaque para as práticas de resistência de mulheres e homens negros durante os longos anos de opressão pela escravidão que ocorreu amparada por leis, bem como as lutas pela liberdade em suas diversas formas, lutas essas que ainda persistem e se fazem necessárias na atualidade. A participação dos negros no processo abolicionista, que culminou com a Lei Áurea proclamada em 1888, bem como promover a reflexão sobre a importância da inserção do protagonismo de mulheres e homens negros que defenderam a liberdade.

No segundo momento a implementação das atividades. A primeira atividade “Leitura e análise de textos” consiste na leitura e análise de parte do texto de Kabengele Munanga (2015, p. 28-29) chamado *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* e da Lei 10.639/2003. A partir da leitura dos referidos textos, os participantes serão convidados a expor de forma oral, quais ações podemos realizar na atualidade nas aulas de História, como práticas de resistência, visto que a Abolição da Escravidão, com a Lei Áurea em 1888, não extinguiu as desigualdades e não trouxe a inclusão das vítimas da escravidão e dos seus descendentes. Não proporcionou garantia de direitos e cidadania plena e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A atividade 2 intitulada “Mulheres em estratégias de luta pela liberdade: descobrindo as personagens” consiste em identificar mulheres negras que lutaram pela liberdade, a importância de histórias de vidas e de nomes nas práticas de resistência. Cada participante receberá uma folha com as informações e terá que escrever o respectivo nome das protagonistas na luta pela liberdade. Os textos foram adaptados do livro *Memorial da Mulher Brasileira* de Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil (2010).

A atividade de sondagem referente às mulheres que lutaram pela liberdade tem como objetivo suscitar a reflexão sobre nomes e identidades femininas que praticaram a resistência, bem como a importância da memória, tem como objetivo ainda a sondagem sobre o conhecimento de personalidades negras portadoras de histórias de vida em defesa da liberdade.

Para terceira atividade “História de vida de Maria Firmina dos Reis” três cadeiras serão escolhidas antes do início da Oficina, de forma aleatória e receberão uma etiqueta cada, a ser fixada na parte inferior:

Etiqueta 1: Literatura Infantil (Livro: *Firmina* de Cássia Valle e Luciana Palmeira)

Etiqueta 2: Literatura de Cordel (Livro: *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* de Jarrid Arraes)

Etiqueta 3: Texto Biográfico (Livro: *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX* de Eduardo de Assis Duarte)

Os participantes serão convidados a olhar embaixo de sua cadeira e conferir se há etiqueta fixada. O participante que encontrar deverá realizar a leitura do suporte textual indicado. Esta atividade consiste em demonstrar diferentes suportes que podem ser utilizados como recurso para apresentação de história de vida.

Um dos recursos a ser utilizado para apresentação da história de Maria Firmina será o livro infantojuvenil *Firmina* (Valle; Palmeira, 2024), como estratégia para abordagem da biografia por meio da linguagem específica e resumida, bem como pelas ilustrações que atraem o público mais jovem¹³.

Lima (2005) em referência à literatura infantil esclarece que:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (Lima, 2005, p. 101).

Vale destacar que a história de vida de Maria Firmina dos Reis demonstra suas movimentações e representa potência, pois deixou como legado a defesa da liberdade.

Será distribuída uma Ficha de Leitura para cada participante expressar seu entendimento de forma escrita, em seguida, serão convidados a expor suas respostas por meio da roda de diálogo. Para avaliação será oferecido um quarto de papel ofício de cores diversas e canetas

¹³ Além da obra citada *Firmina* (Valle; Palmeira, 2024), também publicada pela Editora Mostarda, temos a obra de literatura infantojuvenil *Firmina: Maria Firmina dos Reis* (Machado, 2024) como possibilidade de recurso a ser utilizado.

hidrocor para que cada participante escreva uma palavra que expresse o sentimento por ter participado da Oficina 1 intitulada ***Educação antirracista em prática***, com a abordagem da obra de Maria Firmina dos Reis e sua prática de resistência por meio da escrita no Ensino de História. Ressaltar que a história de homens e mulheres faz sentido a partir das experiências vividas no tempo e no espaço e que a abordagem do Ensino de História deve contemplar essas experiências.

Portanto, na Oficina 1 Educação ***Antirracista em prática*** será abordada a necessidade da promoção de uma Educação Antirracista, bem como o reconhecimento da necessidade de desenvolver práticas com enfoque na resistência e representatividade. A importância de conhecer a Lei 10.639/2003 e os respectivos documentos que a regulamentam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Oficina 2 intitulada ***A literatura nas práticas de Resistência*** tem como objetivo a apresentação das possibilidades da escrita literária como fonte para compreensão do passado. Com ênfase para escrita de Maria Firmina dos Reis, precursora como escritora do primeiro romance publicado no Brasil e pelo seu conto abolicionista *A escrava*. Produção escrita na qual defendeu a liberdade, realizou uma escrita concebida como prática de resistência, na qual a escravidão e a retirada da liberdade são denunciadas, vale mencionar que o conto *A escrava* será abordado na Oficina 3.

No primeiro momento a partir da citação de Flavio dos Santos Gomes e João José Reis que “Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (Gomes; Reis, 1996, p. 9), abrir a roda de conversa e refletir sobre as estratégias de resistência no período da escravidão, com a proposta de citar os tipos de resistência e registrar de forma escrita no quadro branco (na ausência deste pode ser registrado numa folha de papel 40 kg).

No segundo momento a atividade 1 “Refletindo sobre a literatura”, a partir de trechos escritos por Cuti (2010) para reflexão sobre produção literária, a ser expressa de forma oral. Na atividade 2 “Memória do cativo” a exibição do vídeo disponível no *YouTube*: Conheça a história de Baquaqua. Para apresentação da história de Baquaqua e seu contexto, a leitura de um trecho específico de sua autobiografia em referência à sua experiência no navio negreiro e do relato da personagem Mãe Susana, do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis. Em seguida preencher a Ficha de Leitura. Nesta atividade enfatizar a literatura como testemunho histórico ao utilizar trechos de Baquaqua e de *Úrsula* para análise da realidade dos porões dos navios negreiros, por exemplo.

Na atividade 3 “Liberdade em África: memória por mãe Susana” leitura do trecho da obra de Maria Firmina dos Reis, do romance *Úrsula* seguido de trechos dos artigos de Fernanda Miranda (2021) e Eduardo Assis Duarte (2009a) para reflexão, análise e posterior preenchimento da Ficha de Leitura em dupla.

A atividade 4 “Ilustrando: registro de impressões de liberdade”, atividade retirada e adaptada do livro *Modos de Brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades*, da Coleção A cor da Cultura, na qual cada participante irá receber o contorno do continente africano impresso para ilustração do sentimento e impressões com base na África descrita por mãe Susana. Esta atividade tem como objetivo a importância da preservação da memória dos que viveram antes de nós, que tiveram sua liberdade roubada e não podem ser esquecidos, resistir passa pela lembrança da dor e por estratégias de resistências para superação, trazendo por exemplo, diferentes formas de expressão como por meio de criações humanas, que envolvem a expressão por meio da oralidade, da escrita e das diversas formas de expressão artística, como na atividade 5 “Criando Poema”, a ser realizada em grupo que constitui em escrever sobre o significado de liberdade e estratégia de resistência.

A avaliação irá consistir em cada participante receber uma folha de papel A4 para escrever uma atividade a ser realizada no Ensino de História utilizando texto literário.

A segunda e terceira Oficina serão constituídas da apresentação das possibilidades da escrita literária como fonte para compreensão do passado. Com ênfase para escrita de Maria Firmina dos Reis, precursora como escritora do primeiro romance publicado no Brasil e pelo seu conto abolicionista *A escrava*. Produção escrita na qual defende a liberdade e pratica uma escrita concebida como prática de resistência, na qual a escravidão e a retirada da liberdade são denunciadas.

A abordagem do uso da literatura como fonte para compreensão das dinâmicas e relações sociais se insere devido “A escassez de narrativas africanas sobre o cativo e a escravização exacerba a pressão e a gravidade de tais questões. Não há uma única narrativa autobiográfica de uma mulher cativa que sobreviveu à Passagem do Meio” (Hartman, 2020, p. 16-17).

Conforme Hartman nos apresenta “Meu esforço para reconstruir o passado é, também, uma tentativa de descrever obliquamente as formas de violências autorizadas no presente” (Hartman, 2020, p. 31) daquelas concebidas como legitimadas e em nome de um bem maior.

A autora destaca ainda que “Lutar com a reivindicação da garota sobre o presente é uma forma de nomear nosso tempo, pensar nosso presente e visualizar o passado que o criou” (Hartman, 2020, p. 31).

Para abordagem da literatura e questões da representatividade, bem como da leitura dos textos literários, vale destacar Chartier em referência à materialidade da voz ao afirmar que:

Por outro lado, a materialidade nos leva à dimensão de uma leitura histórica dos textos literários, não para reduzi-los a uma condição documental, senão para articular tanto as representações das práticas como as práticas de representações, o que requer reconstruir a totalidade do processo que faz com que um texto se converta em um livro, que é suporte para uma leitura, qualquer que esta seja (Chartier, 2001, p. 84).

Portanto, a partir da produção escrita enquanto suporte para trazer a voz e a memória.

Verena Alberti destaca a importância das fontes no estudo da História, sobre a análise a ser feita e o contexto em que essa fonte é produzida.

Para que a compreensão sobre as pessoas no passado ocorra, é indispensável ter acesso a fontes, isto é, restos do passado que permitem que façamos inferências sobre ele. Fontes precisam ser corretamente analisadas, o que significa dizer que precisamos conhecer o contexto de sua produção, bem como quem as produziu, por que, quando e para quem (Alberti, 2012, p. 63).

A autora destaca ainda a importância da análise para que essa fonte possa produzir conhecimento, pois segundo a pesquisadora pensar a análise sobre esse passado permite que o aluno possa desenvolver a aprendizagem de pensar historicamente.

O primeiro momento da oficina 3 será a partir da atividade avaliativa da Oficina 2. A terceira Oficina intitulada ***Voz abolicionista: Maria Firmina dos Reis em defesa da liberdade***, na qual cada participante irá compartilhar a proposta desenvolvida na Avaliação da Oficina 2, que poderá ocorrer por meio de mensagem eletrônica ou de forma física e aberta para os participantes interessados em compartilhar suas propostas de atividades.

Em seguida os participantes serão convidados a destacarem trechos que chamou sua atenção do conto *A escrava* de Maria Firmina dos Reis e comentar suas impressões (solicitação de leitura prévia). Em seguida a atividade 2 “Em defesa da liberdade” referente ao conto *A escrava*, a ser realizada em grupo composto de até quatro pessoas para preenchimento da Ficha de Leitura e apresentação.

A atividade 3 “Trazer à memória para resistir” a partir da música “Carta à Mãe África” do GOG, com participação de Ellen Oléria, disponível no *YouTube* seguida de uma Ficha de Análise, para reflexão e troca de impressões e possibilidades de atividades a serem

desenvolvidas nas aulas de História, a partir da música e em seguida por meio da roda de conversa. A atividade 4 será a produção coletiva do “Painel da Resistência” como produção final do grupo. E para avaliação das atividades do dia a produção de um acróstico que aborde a Educação Antirracista.

Ao final da primeira e segunda oficina constará a sessão “Para saber mais” com dicas de livros, vídeos e sugestões de leituras que podem ser ampliadas entre os participantes.

CAPÍTULO 4

OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Vivemos numa sociedade em permanente mudança, com vozes que precisam ser ouvidas, histórias de vidas que foram silenciadas, mas que precisam ser contadas e estarem inseridas na produção e difusão do conhecimento escolar. Vale destacar a importância de reconhecer a escola como espaço de formação, para implementação de uma Educação Antirracista, com representações de histórias de vida e atuação de mulheres e homens negros como atuantes na história do Brasil, como agentes de resistência na sociedade.

Os recursos e a conscientização para implementação de uma Educação Antirracista passam pela formação inicial de professores e como demanda de Formação Continuada. Nesse contexto que propomos as vivências e experiência de Maria Firmina dos Reis, sua representatividade, sua produção e as potencialidades pedagógicas para o Ensino de História.

Por se tratar de uma Formação Continuada, tem como pressuposto partir do conhecimento prévio dos participantes, bem como do conhecimento dos conteúdos históricos que serão abordados, da Lei 10.639/2003 e de seus documentos regulatórios de implementação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com Warley da Costa em referência às DCNERER a pesquisadora destaca que “a elaboração das Diretrizes constituiu-se como uma importante estratégia pedagógica com o intuito de levar à escola, pela primeira vez, o debate acerca das relações raciais no Brasil” (Costa, 2013, p. 238).

As Oficinas de Formação Continuada, aqui abordadas, partem do princípio de considerar as vivências e entender que a proposta de uma Educação Antirracista está amparada na lei como uma prática efetiva de uma escola democrática no combate à desigualdade e respeito à pluralidade.

No desenvolvimento das Oficinas serão utilizados textos teóricos e literários, que promovam a reflexão e ao final de cada Oficina será analisado o percurso e proposta de uma prática avaliativa do encontro.

Cabe a reflexão em referência às Oficinas Pedagógicas e sua importância, para compreensão dos objetivos ao inserir esta propositiva de produto

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode

ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas (Paviani, 2009, p. 78).

Em acordo com Joaquim e Camargo (2020) a escolha por oficinas pedagógicas reside na “possibilidade das oficinas enquanto espaços efetivos de produção de conhecimento” (Joaquim; Camargo, 2020, p. 19). Os autores defendem ainda, as Oficinas Pedagógicas como “uma educação inovadora, que extrapola a mera transmissão do conhecimento e que busca, a partir da experimentação, trazer os participantes para o centro da proposição: para além da questão de protagonismo, torná-los corresponsáveis pela ação educativa” (Joaquim; Camargo, 2020, p. 19), portanto, uma proposta de reflexão e ação.

Na perspectiva de Vieira e Volquind (1996) ao abordarem sobre a importância do planejamento e da organização das oficinas, as autoras informam que, “Só haverá oficina se os participantes aprenderem a fazer perguntas e apropriarem-se do saber” (Vieira; Volquind, 1996, p. 23). As autoras destacam ainda e vale mencionar “Na oficina, o recurso deve ser valorizado como meio para que ocorra a aprendizagem dos conceitos” (Vieira; Volquind, 1996, p. 13).

As oficinas pedagógicas, com temas definidos, desempenham um papel importante como instrumentos no processo formativo contínuo, a apropriação do saber e a abordagem de novos conceitos. Na presente proposta direcionadas para professores da educação básica no intuito de instrumentalizar e oferecer o suporte teórico e prático.

Nas palavras de Paulo Freire que demonstram a importância desse processo contínuo “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2001, p. 58), portanto um processo de formação que passa pela reflexão crítica do fazer pedagógico.

Com base na importância da reflexão sobre a prática e a prática docente que propomos as Oficinas de Formação Continuada em serviço tendo como público os professores de História da educação básica.

Para execução desta propositiva se faz necessário a leitura dos capítulos anteriores desta dissertação, para embasar as reflexões e obter o suporte para implementação das Oficinas propostas.

OFICINA 1: Educação Antirracista em prática

Objetivos

- Compreender a importância da implementação de uma educação antirracista.
- Promover a reflexão sobre a importância da inserção no Ensino de História do protagonismo de mulheres negras que defenderam a liberdade ao apresentar personalidades negras nas práticas de resistência.
- Compreender a importância de Maria Firmina dos Reis e o seu legado a partir de suas práticas de resistência e representatividade.
- Conhecer a importância da história de vida no Ensino de História.

Desenvolvimento

Abordagem sobre a necessidade da promoção de uma educação antirracista baseada na representatividade e práticas de resistência. Leitura e reflexão sobre a importância da Lei 10.639/2003. Apresentação da luta pela liberdade por mulheres negras, inclusive nas estratégias abolicionistas e a introdução da biografia de Maria Firmina dos Reis, seu protagonismo e resistência. A metodologia a ser utilizada será a exposição por meio do diálogo, com leitura e análise de textos, rodas de leitura, discussão e apresentação em grupo.

1º Momento

Apresentação dos participantes e convite a expressarem quais as possibilidades de uma Educação Antirracista a ser colocada em prática na escola e nas aulas de História.

2º Momento (atividades)

Atividade 1 – Leitura e análise de textos

TEXTO I

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza

da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação.

A abolição da escravatura é apresentada como um evento do qual a República pode legitimamente se orgulhar. Mas a celebração da data até hoje tenta fazer esquecer a longa história do tráfico e da escravidão para insistir apenas sobre a ação de certos abolicionistas e marginalizar as resistências dos escravizados. A mim me parece que a celebração acompanha-se de uma oposição sempre atualizada de duas memórias: a memória da escravidão negativamente associada aos escravistas e a memória da abolição positivamente associada à nação brasileira. No entanto, as duas memórias deveriam dialogar para se projetar no presente e no futuro do negro, ou se constituindo numa única memória partilhada.

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na “civilização humana”.

E para justificar essa missão era preciso atribuir ao africano “abstrato” as qualidades tais como a preguiça, libidinagem, vagabundagem, deslealdade etc. que apenas o chicote da escravidão poderia corrigir. Esse retrato depreciativo forjado contra os escravizados foi por força da pressão psicológica introjetado pelos sujeitos escravizados que acabaram por aceitá-lo como que fazendo parte de sua natureza humana negra. No entanto, essa construção memorial da escravidão teria sido feita positivamente incluindo numerosos aportes dos escravizados na economia brasileira colonial, no povoamento do país e nos diferentes domínios da cultura.

A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos. No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combate contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade. Quem leu os trabalhos dos historiadores Clóvis Moura e João José Rei sabe bem de que se trata.

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais.

Mas apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10 639/03 e 11645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 62, p. 28-29, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 18 set. 2024.

TEXTO II

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 nov. 2023.

A partir da leitura dos textos I e II, os participantes serão convidados a expor de forma oral, quais ações podemos realizar na atualidade nas aulas de História, como práticas de resistência, visto que a Abolição da Escravidão com a Lei Áurea em 1888, não extinguiu as desigualdades e não trouxe a inclusão das vítimas da escravidão e seus descendentes, bem como

não proporcionou garantia de direitos e cidadania plena e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Atividade 2 – Mulheres em estratégias de luta pela liberdade: descobrindo as personagens

A história de mulheres e homens na sociedade faz sentido a partir das experiências coletivas no tempo. Vamos identificar essas vozes e memórias de mulheres protagonistas¹⁴ na luta pela liberdade?

1. Nasci no Maranhão, fui escritora, professora e folclorista. Sou a primeira mulher negra no Brasil a escrever e publicar um romance, publiquei em jornais e escrevi poesias, além de contos com temática indígena e abolicionista. Fundei em 1880, no Maranhão a escola mista que atendia meninos e meninas. Escreva o meu nome _____	2. Fui filha e propriedade de um escravocrata. Vendi charutos pelas ruas; Sempre fui inconformada com a exploração que vivi na pele, pois meu pai que prometeu minha alforria quando eu completasse 17 anos de idade e da minha mãe, não concedeu. Enquanto eu vendia charutos nas ruas de São Luís do Maranhão, conheci os estudantes abolicionistas e me identifiquei com a luta pela liberdade e passei a colaborar com a causa abolicionista, distribuí informações e auxiliei na fuga de escravizados. Escreva meu nome _____
3. Sou considerada a heroína negra da Independência, vivi na Bahia, na ilha de Itaparica, praticando o ofício de marisqueira. Na segunda década do século XIX, por volta dos meus 20 anos de idade, liderei com bravura cerca de 40 mulheres, conhecidas na época como as “vedetas”, além de homens e índios na queima de embarcações de guerra portuguesas que aportadas na Praia do Convento, que estavam preparadas para atacar e dominar Salvador. Escreva o meu nome _____	4. Escrevi uma carta para defender os meus filhos, vivi no Piauí como escravizada. Trabalhava em uma das fazendas reais incorporadas à Coroa após a expulsão dos Jesuítas. Ousei enviar uma carta ao governador da província, descrevendo meu sofrimento, pois fui separada à força do meu marido. Denunciei os maus tratos que sofri junto aos meus filhos e outros escravizados. Escreva o meu nome _____

¹⁴ Textos retirados e adaptados para a proposta da atividade de SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Memorial da Mulher Brasileira**. Brasília: REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano em parceria e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres com o apoio da Caixa Econômica Federal, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025

Posteriormente será apresentado os cartões com os nomes das protagonistas e as respectivas identificações devidas.

MARIA FIRMINA DOS REIS	ADELINA, A CHARUTEIRA	MARIA FELIPA	ESPERANÇA GARCIA
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------	-----------------------------

Respostas:

1. Maria Firmina dos Reis
2. Adelina, a Charuteira
3. Maria Felipa
4. Esperança Garcia

Atividade 3 – História de vida de Maria Firmina dos Reis

Com a disposição em círculo, 3 (três) cadeiras estarão previamente com uma etiqueta fixada na parte de baixo, o participante que estiver sentado na cadeira com a etiqueta fará a apresentação. Em seguida cada participante receberá uma Ficha de Leitura para preenchimento.

Literatura Infantil	Literatura de Cordel	Texto Biográfico
(Livro: <i>Firmina</i> de Cássia Valle e Luciana Palmeira)	(Livro: <i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i> de Jarriid Arraes)	(Livro: <i>Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX</i> de Eduardo de Assis Duarte)

Texto Biográfico

Nascida em São Luiz do Maranhão, no dia 11 de outubro de 1825, Maria Firmina dos Reis se destaca como uma das primeiras intelectuais de seu estado natal, além de autora do primeiro romance abolicionista a nossa literatura – *Úrsula* –, publicado em 1859. Afrodescendente nascida fora do casamento, aos 5 anos foi acolhida por uma tia, fato que, de acordo com Maria Lúcia de Barros Mott (1988), teria sido da maior relevância para a sua formação cultural. Como professora, aos 22 anos foi aprovada em concurso público para a Cadeira de Instrução Primária na cidade de Guimarães (MA), conforme registra Nascimento Morais Filho (1975). Após toda uma vida dedicada ao magistério, ao se aposentar, na década de 1880, Firmina criou a primeira escola mista gratuita do país. Além disso, teve presença

marcante na imprensa local, sempre publicando crônicas, poesias, ficção e, mesmo, passatempos, como enigmas e charadas. [...] Ao longo de seus 92 anos de vida, teve participação relevante como mulher de letras e cidadã voltada para o amparo aos humildes. Atuou como folclorista, na recolha e preservação de textos da literatura oral e também como compositora, sendo responsável, inclusive, pela composição de um hino em louvor da abolição da escravatura. Em 1917, faleceu pobre e cega, em Guimarães (MA), onde dedicou toda a sua vida a educar e a promover a cultura e a cidadania”.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro, Pallas, 2014, p. 54-55.

Após a apresentação e leitura dos textos, preencha a ficha:

FICHA DE LEITURA:	
Quem foi Maria Firmina dos Reis:	
Local de Nascimento:	
Nome do seu primeiro romance:	
Em qual contexto da História do Brasil Maria Firmina dos Reis nasceu:	

Atividade 4 – Roda de diálogo

Os participantes serão convidados a exporem suas respostas por meio de uma roda de conversa.

Avaliação

Será oferecido um quarto de papel ofício de cores diversas e canetas hidrocor para que cada participante escreva uma palavra que expresse o sentimento por ter participado da Oficina intitulada ***Educação antirracista em prática*** e coloque no mural (pode ser uma folha de papel 40 kg ou cartolina para que sejam fixadas as palavras).

Leitura para próxima Oficina:

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira. **Cadernos De Literatura Comparada**, n. 43, p. 61-74, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21747/21832242/litcomp43a4>. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 22 jun. 2025.



Para saber mais:

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88, junho de 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19/23> Acesso em: 06 jun. 2025.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017. p. 107-113.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 abr. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro, Pallas, 2014. p. 54-58.

MACHADO, Anita. **Firmina**: Maria Firmina dos Reis. Campinas: Mostarda, 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 62, p. 20-31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 18 set. 2024.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Memorial da Mulher Brasileira**. Brasília: REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano em parceria e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres com o apoio da Caixa Econômica Federal, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres**: modos de ver, v. 1, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

VALLE, Cassia; PALMEIRA, Luciana. **Firmina**. Campinas: Editora Mostarda, 2024.

Referências

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88, junho de 2012. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19/23> Acesso em: 06 jun. 2025.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 nov. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro, Pallas, 2014.

MACHADO, Anita. **Firmina**: Maria Firmina dos Reis. Campinas: Mostarda, 2024.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira. **Cadernos De Literatura Comparada**, n. 43, p. 61-74, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21747/21832242/litcomp43a4>. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 62, p. 20-31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 18 set. 2024.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Memorial da Mulher Brasileira**. Brasília: REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano em parceria e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres com o apoio da Caixa Econômica Federal, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres**: modos de ver, v. 1, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. p. 101-112. Disponível em:

https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

VALLE, Cassia; PALMEIRA, Luciana. **Firmina**. Campinas: Editora Mostarda, 2024.

OFICINA 2: A literatura nas práticas de Resistência

Objetivos

- Conhecer a importância de Maria Firmina dos Reis e o seu legado, a partir de suas práticas de resistência e representatividade por meio da escrita.
- Compreender o recurso da literatura como prática de resistência no Ensino de História.
- Identificar possibilidades do uso de textos literários como fontes para compreensão do passado e do contexto histórico.

Desenvolvimento

Abordagem da escrita de Maria Firmina dos Reis que denunciou a escravidão e defendeu a liberdade e como a autora imprimiu esse anseio na escrita. Produção escrita a ser utilizada com fonte e recurso para interpretação do passado no Ensino de História, bem como para compreender esse passado que permanece para possibilitar meios de atuação no presente. A metodologia a ser utilizada será por meio da roda de conversas, trechos de textos teóricos e literários para análise e reflexão.

1º Momento

A partir da afirmativa dos historiadores Flavio dos Santos Gomes e João José Reis que: “Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (Gomes; Reis, 1996, p. 9), abrir a roda de conversa e refletir sobre as estratégias de resistência no período da escravidão. Citar os tipos de resistência e registrar de forma escrita.

2º Momento (atividades)

Atividade 1 – Refletindo sobre a literatura

TEXTO I

A literatura é um fazer humano. Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção, leque este que se altera no decorrer do

tempo em face das novas pesquisas. Nem a teoria nem a crítica literária se furtam à ação do tempo e, portanto, de alterações a elas atinentes.

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado.

Sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrechoque das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista.

Cuti. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 13

TEXTO II

O preconceito (conjunto de ideias e sentimentos genéricos a respeito de um determinado tipo de pessoa) antinegro está enraizado nos não negros e nos próprios negros. Tem sua origem na escravização e no racismo (teoria que buscou justificativas para o processo de violência e dominação dos povos de origem africana, disseminada cotidianamente nos produtos culturais, por meio do rádio, jornal, televisão, cinema, artes plásticas, literatura etc.). A discriminação (prática do preconceito que se constitui na rejeição do outro, seja por desqualificação verbal, seja por agressão física) instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária. Quando o escritor produz seu texto, manipula seu acervo de memória onde habitam seus preconceitos. É assim que se dá um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes. As rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil.

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala.

Cuti. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010. p.25.

Após a leitura dos textos os participantes serão convidados a refletir sobre os conteúdos abordados como a literatura, produção literária e discriminação.

Atividade 2 – Memória do cativo

Exibição do vídeo: “Conheça a história de Baquaqua” (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrmR0pLeXdg>. Acesso em: 23 jun. 2025.



Em seguida, após a exibição do vídeo, a leitura dos textos III e IV:

TEXTO III

O NAVIO NEGREIRO

Seus horrores, ah! quem pode descrever? Ninguém pode retratar seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado, que lenha sido confinado em seus portais. Oh! amigos da humanidade, tenham piedade do pobre africano, alijado e afastado de seus amigos e de seu lar, ao ser vendido e depositado no porão de um navio negreiro, para aguardar ainda mais horrores e misérias em uma terra distante, entre religiosos e benevolentes. Sim, até mesmo entre eles. Mas, vamos ao navio! Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga.

Oh! a repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória. Não: enquanto a memória mantiver seu posto nesse cérebro distraído, lembrarei daquilo. Meu coração até hoje adoece ao pensar nisto.

Que aqueles *indivíduos humanitários* que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso dos horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição. Acho, no entanto, que suas opiniões e sentimentos relativos à escravidão se modificariam de algum modo. Se não, deixem nos prosseguir no curso da escravidão, e cumprir seu tempo trabalhando em um campo de algodão, arroz, ou outra plantação. Se não disserem pare, basta! Acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas. Imagino que, em toda a criação, haja apenas um lugar mais horrível que o porão de um navio negreiro, e esse

lugar é aquele onde os donos de escravos e seus lacaios muito provavelmente se encontrarão algum dia quando, ai de mim, será tarde demais, tarde demais!

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim mas pareceu ser muito tempo sofriamos muito por falta de água que lhes era negada na medida de nossas necessidades um quartilho por dia era tudo o que nos permitiam e nada mais muitos escravos morreram no percurso houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar placa do homem que nos trazia água foi levado à conversa e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu suponho que foi jogado ao mar

Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico(!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento na causou preocupação alguma os nossos brutais donos. Nosso sofrimento era da nossa conta, não tínhamos ninguém com quem pudéssemos compartilhá-lo, ninguém para cuidar de nós ou até mesmo nos dizer alguma palavra de conforto. Alguns foram jogados ao mar antes que o último suspiro exalasse de seus corpos; quando supunham que alguém não iria sobreviver, era assim que se livravam dele. Apenas duas vezes durante a viagem nos permitiam subir ao convés para que pudéssemos nos lavar - uma vez enquanto estávamos em alto mar, e outra poucos antes de entrarmos no porto.

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. Apresentação de Silvia Hunold Lara. Tradução Sonia Nussenzweig. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 272, mar./ago.1988. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25. Acesso em: 10 dez. 2025.

TEXTO IV

Vou contar-te o meu cativo.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgaes, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la...

Ainda não tinha vencido cem braços do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias

brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos!

Muitos não deixavam chegar esse último extremo – davam-se à morte.

Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que nos escaldou e veio dar a morte aos cabeças do motim.

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foi sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades.

Não sei ainda como resisti – é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam.

O comendador P. foi o senhor que me escolheu. Coração de tigre é o seu! Gelei de horror ao aspecto de meus irmãos... os tratos por que passaram doeram-me até o fundo do coração! O comendador P. derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência, por uma obrigação mais tibiamente cumprida, por falta de inteligência! E eu sofri com resignação todos os tratos que se dava a meus irmãos, e tão rigorosos como os que eles sentiam. E eu também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça.

REIS, Maria Firmina. Úrsula e outras obras. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p.70-71. E-book Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

Após a leitura dos textos acima, preencha a ficha:

FICHA DE LEITURA:	
O que tem em comum entre os textos III e IV:	
Qual o contexto histórico retratado:	
O que estas fontes demonstram:	
Por meio destes textos posso compreender a época que estes personagens viveram?	

Atividade 3 - Liberdade em África: memória por mãe Susana

Leitura e análise dos textos:

TEXTO V

— Tu! Tu livre? Ah, não me iludas! – exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. — Meu filho, tu és já livre?...

— Iludi-la! – respondeu ele, rindo-se de felicidade – E para quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo, sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como o éreis na vossa pátria.

Estas últimas palavras despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa; soltou um gemido magoado, curvou a fronte para a terra, e com ambas as mãos cobriu os olhos.

Túlio olhou-a com interesse; começava a compreender-lhe os pensamentos.

— Não se aflija – disse. — Para que essas lágrimas? Ah! Perdoe-me, eu despertei-lhe uma ideia bem triste!

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:

— Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade! – continuou Susana com amargura – Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que ameí como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: uma filha, que era minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!

Estava extenuada de aflição, a dor era-lhe viva, e assoberbava-lhe o coração.

— Ah! Pelo céu! – exclamou o jovem negro enternecido. – Sim, pelo céu, para que essas recordações!?

— Não matam, meu filho. Se matassem, há muito que morreria, pois vivem comigo todas as horas.

REIS, Maria Firmina. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p.69-70. *E-book*. Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

Ampliando a discussão:

TEXTO VI

A memória de uma velha mulher africana enunciada no texto não está no domínio do trauma, que paralisa e congela. Ao contrário, o efeito do discurso cria uma potência de dissolução dos discursos de nação veiculados pela literatura. Quando Susana narra em detalhes as memórias de sua vivência, por um lado, ao trazer à superfície do texto um passado vivido Cadernos de Literatura Comparada Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira no espaço africano – ainda que a África rememorada seja idealizada – ela tenciona o passado que o romantismo tanto prezava e que os discursos ficcionais de nação projetaram no índio. Por outro lado, ao narrar, pela primeira vez em primeira pessoa na literatura de língua portuguesa, a travessia pelo Atlântico após ser raptada em sua terra natal pelos europeus, a narrativa amplia o conhecimento sensível do leitor da

época acerca de seu próprio presente, a partir da realidade trágica ao qual milhares de pessoas negras estavam submetidas.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira. **Cadernos De Literatura Comparada**, n. 43, p. 61-74, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21747/21832242/litcomp43a4>. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 22 jun. 2025

TEXTO VII

E começamos por Maria Firmina dos Reis, que, em seu romance *Úrsula*, de 1859, faz surgir pela primeira vez em nossas letras a voz da escrava e, junto com ela, o suplício do navio negreiro e a memória do mundo de liberdade deixado do outro lado do oceano. Através da personagem Mãe Suzana, a autora inaugura não um novo paradigma, mas um modo diferenciado da representação até então existente. Nele, a autoria feminina e afro-identificada substitui o protagonismo da mulata pelo da negra. Mãe Suzana é negra e explica ao jovem escravo alforriado o verdadeiro sentido da liberdade. Fala de sua vida em África, da família, e da filha que teve de deixar para trás, enjaulada que foi como “mercadoria humana” pelos traficantes insensíveis aos seus apelos de mãe: “foi embalde que supliquei em nome de minha filha que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se de minhas lágrimas e olhavam-me sem compaixão” (Reis 2004: 116, grifo nosso). E, como ela, outra mãe, a fugitiva Joana, do conto “A escrava”, de 1887, enlouquecida depois de ver os filhos menores serem vendidos pelo senhor. A obra de Firmina dá início à desconstrução do estereótipo, substituindo o apelo carnal da mulata pelo drama da escrava impedida de criar seus filhos.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. v. 17, n. 1, p. 13, 2009a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraoxa/article/view/24983>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Após a leitura dos textos acima, preencha a ficha em dupla:

FICHA DE LEITURA:	
Quem narra o trecho de <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis:	
O que significava liberdade para mãe Susana:	
Como mãe Susana descreve a África:	

Atividade 4: Ilustrando: registro de impressões de liberdade¹⁵

¹⁵ Atividade retirada e adaptada do livro *Modos de Brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades*, da Coleção A cor da Cultura.

Cada participante irá receber um contorno do mapa da África e diferentes materiais como folhas, sementes, giz de cera, canetas hidrocor, lápis colorido, para ilustrar a África por meio do sentimento trazido pela personagem de mãe Susana.

Atividade 5: Criando Poema

Por meio da personagem de mãe Susana, Maria Firmina dos Reis escreve o significado de liberdade e estratégias de resistência.

Em grupo de até quatro pessoas os participantes devem refletir se essa liberdade foi alcançada em nossos dias. Após esta reflexão cada grupo deve criar um poema ou poesia sobre o significado de liberdade.

Avaliação

Cada participante irá receber folha de papel A4 para escrever uma atividade a ser realizada no Ensino de História utilizando texto literário.

Leituras para próxima Oficina:

Conto: *A escrava* de Maria Firmina dos Reis. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>

Conto: *A escrava* de REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p. 163-177. E-book. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Régia Agostinho da. “**A mente, essa ninguém pode escravizar**”: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0592.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.



Para saber mais:

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. Apresentação de Silvia Hunold Lara. Tradução Sonia Nussenzweig. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 269-284, mar./ago.1988. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25. Acesso em: 10 dez. 2025.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. v. 17, n. 1, p. 6-18, 2009a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja/article/view/24983>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção, edição e organização). Maria Firmina dos Reis - fragmentos de uma vida. In: **Templo Cultural Delfos**, janeiro/2023. Disponível em: https://www.elfikurten.com.br/2015/06/maria-firmina-dos-reis.html#google_vignette. Acesso em: 04 mai. 2025.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

INTERCEPT BRASIL. Conheça a história de Baquaqua. Roteiro: Vitor Medeiros, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrmR0pLeXdg>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MORAIS FILHO, José Nascimento (org.). **Maria Firmina**: fragmentos de uma vida. São Luiz: Comissão organizadora das comemorações de sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/maria-firmina-fragmentos-de-uma-vida-2/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt. A construção do negro no romance Úrsula. **Literafro**, 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/318-a-construcao-do-negro-no-romance-ursula-critica>. Acesso em: 04 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>. Acesso em: 09 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. E-book. Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

Referências

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. Apresentação de Silvia Hunold Lara. Tradução Sonia Nussenzweig. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 269-284, mar./ago.1988. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25. Acesso em: 10 dez. 2025.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. v. 17, n. 1, p. 6-18, 2009a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24983>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção, edição e organização). Maria Firmina dos Reis - fragmentos de uma vida. In: **Templo Cultural Delfos**, janeiro/2023. Disponível em: https://www.elfikurten.com.br/2015/06/maria-firmina-dos-reis.html#google_vignetteno. Acesso em: 04 mai. 2025.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

INTERCEPT BRASIL. Conheça a história de Baquaqua. Roteiro: Vitor Medeiros, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrmR0pLeXdg>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira. **Cadernos De Literatura Comparada**, n. 43, p. 61-74, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21747/21832242/litcomp43a4>. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MORAIS FILHO, José Nascimento (org.). **Maria Firmina**: fragmentos de uma vida. São Luiz: Comissão organizadora das comemorações de sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/maria-firmina-fragmentos-de-uma-vida-2/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt. A construção do negro no romance Úrsula. **Literafro**, 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/318-a-construcao-do-negro-no-romance-ursula-critica>. Acesso em: 04 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>. Acesso em: 09 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p. 163-177. E-book. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Régia Agostinho da. “A mente, essa ninguém pode escravizar”: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em:

<https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0592.pdf>.
Acesso em: 20 jun. 2025.

OFICINA 3 - Voz abolicionista: Maria Firmina dos Reis em defesa da liberdade

Objetivos

- Identificar e reconhecer a atuação de Maria Firmina dos Reis nas práticas de resistência abolicionista.
- Incentivar e propor meios para reflexão de como a literatura pode ser utilizada como fonte no Ensino de História.

Desenvolvimento

Compartilhar possibilidades de atividades no Ensino de História por meio do recurso de textos literários. Análise do conto *A escrava* e possibilidades de abordagem, como a identificação do discurso abolicionista. Por meio da música trazer a reflexão e sensibilização para causas da atualidade e a importância de combater o racismo por meio de estratégias.

1º Momento

Cada participante irá compartilhar a proposta desenvolvida na Avaliação da Oficina 2. Abertura para os participantes interessados em compartilhar suas propostas de atividades.

2º Momento (atividades)

Atividade 1 – Roda de leitura

Conto: *A escrava*

Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>

Os participantes devem destacar os trechos que mais chamou atenção do leitor e as impressões causadas.

A Escrava

Em um salão onde se achavam reunidas muitas pessoas distintas, e bem colocadas na sociedade, e depois de versar a conversação sobre diversos assuntos mais ou menos interessantes, recaiu sobre o elemento servil.

O assunto era por sem dúvida de alta importância. A conversação era geral; as opiniões, porém, divergiam. Começou a discussão.

— Admira-me, — disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas; — faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!

Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizei-me: — Para quê se deu em sacrifício o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não é verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não vedes o abutre que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima — e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo — e esta qualificação é hedionda.

Eu vou narrar-vos, se me quizerdes prestar atenção, um fato que ultimamente se deu. Poderia citar-vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima.

E ela começou:

— Era uma tarde de agosto, bela como um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso.

Eu cismava, embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras que se curvaram gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa.

E o sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira.

Não sei que sensações desconhecidas me agitavam, não sei!... Mas sentia-me com disposições para o pranto.

De repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho, passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu.

Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande moita de murta, e colando-se no chão nela se ocultou.

Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo, no lugar que a vi ocultar-se.

Ela muda, e imóvel, ali ficou-se.

Eu então a mim mesma, interroguei:

— Quem será a desditosa?

Ja procurá-la — coitada! Uma palavra de animação, um socorro, algum serviço, lembrei-me, poderia prestar-lhe. Ergui-me.

Mas, no momento mesmo em que este pensamento, que acode a todo homem em idênticas circunstâncias, se me despertava, um homem apareceu no extremo oposto do caminho.

Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho.

— Inferno! Maldição! – bradara ele com voz rouca. — Onde estará ela? – e perscrutava com a vista por entre os arvoredos desiguais que desfilavam à margem da estrada.

— Tu me pagarás – resmungava ele. – E aproximando-se de mim:

Não viu, minha senhora, – interrogou com acento, cuja dureza procurava reprimir, – não viu por aqui passar uma negra, que me fugiu das mãos ainda há pouco? Uma negra que se finge doida... Tenho as calças rotas de correr atrás dela por estas brenhas. Já não tenho fôlego.

Aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima, compreendi com horror.

De pronto tive um expediente. — Vi-a, tornei-lhe com a naturalidade, que o caso exigia; – vi-a, e ela também me viu, corria em direção a este lugar; mas parecendo intimidar-se com minha presença, tomou direção oposta, volvendo-se repentinamente sobre seus passos. Por fim a vi desaparecer, internando-se na espessura, muito além da senda que ali se abre.

E dizendo isto, indiquei-lhe com um aceno a senda que ficava a mais de cem passos de distância, aquém do morro em que me achava.

Minhas palavras inexatas, o ardil de que me servi, visavam a fazê-lo retroceder: logrei o meu intento.

Franziu o sobrolho, e sua fisionomia traiu a cólera que o assaltou. Mordeu os beiços e rugiu:

— Maldita negra! Esbaforido, consumido, a meter-me por estes caminhos, pelos matos em procura da preguiçosa... Ora! Hei de encontrar-te; mas, deixa estar, eu te juro, será esta a derradeira vez que me incomodas. No tronco... no tronco: e de lá foge!

— Então, – perguntei-lhe, aparentando o mais profundo indiferentismo, pela sorte da desgraçada, – foge sempre?

— Sempre, minha senhora. Ao menor descuido foge. Quer fazer acreditar que é doida.

— Doida! – exclamei involuntariamente, e com acento que traía os meus sentimentos.

Mas o homem do azorrague não pareceu reparar nisso, e continuou: — Doida... doida fingida, caro te há de custar.

Acreditei-o o senhor daquela mísera; mas empenhada em vê-lo desaparecer daquele lugar, disse-lhe:

— A noite se avizinha, e se a deixa ir mais longe, difícil lhe será encontrá-la.

— Tem razão, minha senhora; eu parto imediatamente, – e cumprimentando-me rudemente, retrocedeu correndo a mesma estrada que lhe tinha maliciosamente indicado.

Exalei um suspiro de alívio, ao vê-lo desaparecer na dobra do caminho.

O sol de todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte, o vento paralisado não agitava as franças dos anosos arvoredos, só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante.

Ergui ao céu um voto de gratidão; e lembrei-me que era tempo de procurar minha desditosa protegida.

Ergui-me cônica de que ninguém me observava, e acercava-me já da moita de murta, quando um homem rompendo a espessura, apareceu ofegante, trêmulo e desvairado.

Confesso que semelhante aparição causou-me um terror imenso. Lembrei-me dos criados, que eu tinha convocado a essa hora naquele lugar, e que ainda não chegavam. Tive medo.

Parei instantaneamente, e fixei-o. Apesar do terror que me havia inspirado, fixei-o resolutamente.

De repente, serenou o meu temor; olhei-o, e do medo, passei à consideração, ao interesse.

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante.

No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade.

Cruzamos ele e eu as vistas, e ambos recuamos espavoridos. Eu, pelo aspecto comovente e triste daquele infeliz, tão deserdado da sorte; ele, por que seria?

Isto teve a duração de um segundo apenas: recobrei ânimo em presença de tanta miséria, e tanta humilhação, e este ânimo procurei de pronto transmitir-lhe.

Longe de lhe ser hostil, o pobre negro compreendeu que eu ia talvez minorar o rigor de sua sorte; parou instantaneamente, cruzou as mãos no peito, e com voz súplice, murmurou algumas palavras que eu não pude entender.

Aquela atitude comovedora despertou-me compaixão; apesar do medo que nos causa a presença dum calhambola, aproximei-me dele, e com voz, que bem compreendeu ser protetora e amiga, disse-lhe:

— Quem és, filho? O que procuras?

— Ah! Minha senhora, — exclamou erguendo os olhos ao céu, — eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de doida está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre.

— Aquele homem é um tigre, minha senhora, é uma fera.

Ouvia-o, sem o interromper, tanto interesse me inspirava o mísero escravo.

— Amanhã, — continuou ele, — hei de ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentos açoites; mas minha mãe morrerá se ele a encontrar. Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, des falecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também, corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?

— Escuta, — lhe tornei então, — tua mãe está salva, salvou-a o acaso; e o feitor está agora bem longe daqui.

— Ah! Minha senhora, onde, onde está a minha mãe e quem a salvou?

— Segue-me, — disse eu — tua mãe está ali — e aponte para a moita onde se refugiara.

— Minha mãe, — sem receio de ser ouvido, exclamou o filho — minha mãe!...

Com efeito, ali com a fronte reclinada sobre um tronco decepado; e o corpo distendido no chão, dormia um sono agitado a infeliz foragida.

— Minha mãe, — gritou-lhe ao ouvido curvando os joelhos em terra, e tomando-a nos seus braços. — Minha mãe... sou Gabriel...

A esta exclamação de pungente angústia, a mísera pareceu despertar.

Olhou-a fixamente; mas não articulou um som.

— Ah! — redarguiu Gabriel, — ah! Minha senhora! Minha mãe morre!

Concheguei-me àquele grupo interessante a fim de prestar-lhe algum serviço. Com efeito era tempo. Ela era presa dum ataque espasmódico. Estava hirta e parecia prestes a exalar o derradeiro suspiro.

— Não, ela não morre deste ataque; mas é preciso prestar-lhe pronto socorro, — disse-lhe.

— Diga, minha senhora, — tornou o rapaz na mais pungente ansiedade, — que devo fazer?

Volte eu embora à fazenda, seja castigado com rigor; mas não quero, não posso ver minha mãe morrer aqui, sem socorro algum.

— Sossega, — disse-lhe, vendo assomar ao morro, donde observavam tudo que acabo de narrar, os meus criados, que me procuravam; — espera, disse-lhe:

Vou fazer transportar tua mãe, à minha casa, e lhe farei tornar à vida.

— Diga, minha senhora, ordene.

— Não moro presentemente longe daqui. Sabes a distância que vai daqui à praia? Estou nos banhos salgados.

— Sei, sim, senhora, é muito perto. Que devo então fazer?

— Tu, e estes homens — os criados acabavam de chegar — vão transportá-la imediatamente à minha morada, e lá procurarei reanimá-la.

— Oh! Minha senhora, que bondade! — foi só o que disse e, ato contínuo, tomou nos braços a pobre mãe, ainda entregue ao seu dorido paroxismo, disse:

— Minha senhora, eu só levaria minha mãe ao fim do mundo. Senti-me tocada de veneração em presença daquele amor filial, tão singelamente manifestado.

— Sigamos então, – tornei eu.

Gabriel caminhava tão apressadamente que eu mal podia acompanhá-lo.

Em menos de quinze minutos transpúnhamos o umbral da casinha, que há dois dias apenas eu habitava.

Eu bem conhecia a gravidade do meu ato: recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes.

Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever.

Fiz deitar a moribunda em uma cama, fiz abrir as portas todas para que a ventilação se fizesse livre, e boa, e prestei-lhe os serviços, que o casourgia, e com tanta vantagem, que em pouco recuperou os sentidos.

Olhou em torno de si, como que espantada do que via, e tornou a fechar os olhos.

— Minha mãe!... Minha mãe, – de novo exclamou o filho.

Ao som daquela voz chorosa, e tão grata, ela ergueu a cabeça, distendeu os braços, e, com voz débil, murmurou:

— Carlos!... Urbano...

— Não, minha mãe sou Gabriel.

— Gabriel, – tornou ela, com voz estridente. – É noite, e eles para onde foram?

— De quem fala ela? – interroguei Gabriel, que limpava as lágrimas na coberta da cama de sua mãe.

— É doida, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoideceu.

— Horror! – exclamei com indignação e dor. Pobre mãe! — Só lhe resto eu, – continuou soluçando – só eu... só eu!...

Entretanto, a enferma pouco e pouco recobrava as forças, a vida, e a razão. Fenômenos da morte, por assim dizer: é luta imponente, embora da natureza, com o extermínio.

— Gabriel? Gabriel? – És tu?

— É noite. Eu morro... E o serviço? E o feitor?

— Estás em segurança, pobre mulher, disse-lhe, – tu e teu filho estão sob a minha proteção. Descansa, aqui ninguém lhes tocará com um dedo.

Como não devem ignorar, eu já me havia constituído então membro da sociedade abolicionista da nossa província, e da do Rio de Janeiro. Expedi de pronto um próprio à capital.

Então ela fixou-me, e em seus olhos brilhou lucidez, esperança, e gratidão.

Sorriu-se e murmurou.

— Inda há neste mundo quem se compadeça de um escravo?

— Há muita alma compassiva, – retorqui-lhe, – que se condói do sofrimento de seu irmão.

Naquela hora quase suprema, a infeliz exclamou com voz distinta:

— Não sabe, minha senhora, eu morro, sem ver mais meus filhos! Meu senhor os vendeu... eram tão pequenos... eram gêmeos. Carlos, Urbano...

Tenho a vista tão fraca... é a morte que chega. Não tenho pena de morrer, tenho pena de deixar meus filhos... meus pobres filhos!... Aqueles que me arrancaram destes braços... Este que também é escravo!...

E os soluços da mãe confundiram-se por muito tempo com os soluços do filho.

Era uma cena tocante e lastimosa, que despedaçava o coração.

Ah! Maldição sobre a opressão! Maldição sobre o escravocrata!

Cheguei-lhe aos lábios o calmante que a ia sustendo, e ordenei a Gabriel fosse tomar algum alimento. Era preciso separá-los.

— Quem é vossemecê, minha senhora, que tão boa é para mim, e para meu filho? Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim; creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos.

— E quem é esse senhor tão mau, esse senhor que te mata?

— Então, minha senhora, não conhece o senhor Tavares, do Cajuí?

— Não, — tornei-lhe com convicção, — estou aqui apenas há dois dias, tudo me é estranho; não o conheço. É bom que colha algumas informações dele: Gabriel mas dará.

— Gabriel! — disse ela — não. Eu mesma. Ainda posso falar.

E começou:

— Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e, desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente a minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício.

Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor recebeu a moeda sorrindo-se — tinha eu cinco anos — e disse: — A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. Vai descansado.

Custou a ir à cidade: quando foi demorou-se algumas semanas e, quando chegou, entregou a meu pai uma folha de papel escrita, dizendo-lhe:

— Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana.

Meu pai não sabia ler, de agradecido beijou as mãos daquela fera.

Abraçou-me, chorou de alegria, e guardou a suposta carta de liberdade.

Então furtivamente eu comecei a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade.

Isto durou dois anos. Meu pai morreu de repente e, no dia imediato, meu senhor disse a minha mãe:

— Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.

Minha mãe, surpresa e confundida, cumpriu a ordem sem articular uma palavra.

Nunca a meu pai passou pela ideia que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas minha mãe, à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler àquele que me dava as lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.

Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus.

Fiquei só no mundo, entregue ao rigor do cativeiro.

Aqui ela interrompeu-se; agitou-lhe os membros um tremor convulso. A morte fazia os seus progressos. De novo cheguei-lhe aos lábios a colher do calmante, que lhe aplicava, e pedi-lhe, não revocasse lembranças dolorosas que a podiam matar.

— Ah! Minha senhora, — começou de novo, mais reanimada; — apadrinhe Gabriel, meu filho, ou esconda-o no fundo da terra; olhe, se ele for preso, morrerá debaixo do açoite, como tantos outros, que meu senhor tem feito expirar debaixo do azorrague! Meu filho acabará assim.

— Não, não há de acabar assim, — descansa. Teu filho está sob minha proteção, e qualquer que seja a atitude que possa assumir esse homem, que é teu senhor, Gabriel não voltará mais ao seu poder.

Ela recolheu-se por algum tempo, depois tomando-me as mãos, beijou-as com reconhecimento.

— Ah! Se pudesse, nesta hora extrema ver meus pobres filhos, Carlos e Urbano!... Nunca mais os verei!

Tinham oito anos.

Um homem apeou-se à porta do Engenho, onde juntos trabalhavam meus pobres filhos – era um traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente.

Esse homem trocou ligeiras palavras com meu senhor, e saiu.

Eu tinha o coração oprimido, pressentia uma nova desgraça.

À hora permitida ao descanso, concheguei a mim meus pobres filhos, extenuados de cansaço, que logo adormeceram. Ouvi ao longe rumor, como de homens que conversavam. Alonguei os ouvidos; as vozes se aproximavam. Em breve reconheci a voz do senhor. Senti palpitar desordenadamente meu coração; lembrei-me do traficante... corri para meus filhos, que dormiam, apertei-os ao coração. Então senti um zumbido nos ouvidos, fugiu-me a luz dos olhos e creio que perdi os sentidos.

Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, chamando-me: mamãe! Mamãe!

Ah! Minha senhora! Abri os olhos. Que espetáculo! Tinham metido adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado meu senhor, o feitor, e o infame traficante.

Ele e o feitor arrastavam, sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe.

Gabriel entrava nesse momento. Basta, minha mãe, disse-lhe, vendo em seu rosto debuxados todos os sintomas de uma morte próxima.

— Deixa concluir, meu filho, antes que a morte me cerre os lábios para sempre... deixa-me morrer amaldiçoando os meus carrascos.

— Por Deus, por Deus, gritei eu tornando a mim, por Deus levem-me com meus filhos! — Cala-te! gritou meu feroz senhor. Cala-te, ou te farei calar.

— Por Deus, tornei eu de joelhos, e tomando as mãos do cruel traficante: – meus filhos!... Meus filhos!...

Mas ele, dando um mais forte empuxão e ameaçando-os com o chicote que empunhava, entregou-os a alguém que os devia levar...

Aqui a mísera calou-se; eu respeitei o seu silêncio que era doloroso, quando lhe ouvi um arranco profundo, e magoado.

Curvei-me sobre ela. Gabriel ajoelhou-se, e juntos exclamamos:

— Morta!

Com efeito tinha cessado de sofrer. O embate tinha sido forte demais para as suas débeis forças.

A lua percorria melancólica e solitária os páramos do céu, e cortava com uma fita de prata as vagas do oceano.

No mesmo instante, um homem assomou à porta. Era o homem do azorrague que eles intitulavam do feitor; era aquele homem de fisionomia sinistra e terrível, que me interpelara algumas horas antes, acerca da infeliz foragida; e este homem aparecia agora mais hediondo ainda, seguido de dois negros que, como ele, pararam à porta.

— Que pretende o senhor? – perguntei-lhe. – Pode entrar.

O pobre Gabriel refugiou-se, trêmulo, ao canto mais escuro da casa.

— Anda, Gabriel, disse-lhe com voz segura, continua a tua obra, e voltando-me para o feitor, acrescentei:

— Eu e este desolado filho ocupamo-nos em cerrar os olhos à infeliz, a quem o cativo e o martírio despenharam tão depressa na sepultura.

Comovidos em presença da morte, os dois escravos deixaram pender a fronte no peito; o próprio feitor, ao primeiro ímpeto, teve um impulso de homem; mas, recompondo de pronto na rude e feroz fisionomia, disse-me:

— É hoje a segunda vez que a encontro, minha senhora, entretanto, não sei ainda a quem falo. Peço-lhe que me diga o seu nome, para que eu conheça o patrão, o senhor Tavares. É escandalosa, minha senhora, a proteção que dá a estes escravos fugidos.

Estas palavras inconvenientes mereceram o meu desdém; não lhe retorqui.

O meu silêncio lhe deu maior coragem, e, fazendo-se insolente, continuou:

— A senhora coadjuvou a mãe em sua fuga; acabou aqui, mais tarde saberemos de quê. Pretenderá também coadjuvar o filho?

É o que havemos de ver!...

João, Felix! E com um aceno indicou-lhes o que deviam fazer.

Gabriel, que ao meu chamado voltara para junto do cadáver de sua mãe, sentindo que o vinham prender, levantou-se espavorido, sem saber o que fazer.

— Detém-te! — lhe gritei eu. — Estás sob a minha imediata proteção; — e voltando-me para o homem do azorrague, disse-lhe:

— Insolente! Nem mais uma palavra. Vai-te, diz a teu amo, — miserável instrumento de um escravocrata; diz a ele que uma senhora recebeu em sua casa uma mísera escrava, louca porque lhe arrancaram dos braços dois filhos menores, e os venderam para o Sul; uma escrava moribunda; mas ainda assim perseguida por seus implacáveis algozes.

Vai-te e entrega-lhe este cartão; aí achará o meu nome.

Vai, e que nunca mais nos tornemos a ver.

Ele mordeu os beiços para tragar o insulto, e desapareceu.

No dia seguinte, era já de tarde, estava quase a desfilar o saimento da infeliz Joana, quando à porta de minha casinha, vi apear-se um homem. Era o senhor Tavares.

Cumprimentou-me com maneiras da alta sociedade, e disse-me:

— Desculpe-me, querida senhora, se me apresentou em sua casa, tão brusca e desazadamente; entretanto...

— Sem cerimônia, senhor, disse-lhe, procurando abreviar aqueles cumprimentos que me incomodavam.

Sei o motivo que aqui o trouxe, e podemos, se quiser, encetar já o assunto.

Custava-me, confesso, estar por longo tempo em comunicação com aquele homem, que encarava sua vítima, sem consciência, sem horror.

— Peço-lhe mil desculpas, se a vim incomodar.

— Pelo contrário, retorqui-lhe. O senhor poupou-me o trabalho de o ir procurar.

— Sei que esta negra está morta, — exclamou ele, — e o filho acha-se aqui; tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou, olhando fixamente para o cadáver — esta negra era alguma coisa monomaniaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. O Antônio, o meu feitor, que é um excelente e zeloso servidor, é que se cansava em procurá-la. Porém, minha senhora, este negro! — designava o pobre Gabriel, — com este negro a coisa muda de figura; minha querida senhora, este negro está fugido; espero, mo entregará, pois sou o seu legítimo senhor, e quero corrigi-lo.

— Pelo amor de Deus, minha mãe, — gritou Gabriel, completamente desorientado, — minha mãe, leva-me contigo.

— Tranquiliza-te, — lhe tornei com calma; — não te hei já dito que te achas sob a minha proteção? Não tem confiança em mim?

Aqui o senhor Tavares encarou-me estupefato e depois perguntou-me:

— Que significam essas palavras, minha querida senhora? Não a compreendo.

— Vai compreender-me, — retorqui, apresentando-lhe um volume de papéis subscritados e competentemente selados.

Rasgou o subscrito, e leu-os. Nunca em sua vida tinha sofrido tão extraordinária contrariedade.

— Sim, minha cara senhora, — redarguiu, terminando a leitura; — o direito de propriedade, conferido outrora por lei a nossos avós, hoje nada mais é que uma burla...

A lei retrogradou. Hoje protege-se escandalosamente o escravo contra seu senhor; hoje qualquer indivíduo diz a um juiz de órfãos:

Em troca desta quantia exijo a liberdade do escravo fulano — haja ou não a aprovação do seu senhor.

Não acham isto interessante?

— Desculpe-me, senhor Tavares, — disse-lhe.

Em conclusão, apresento-lhe um cadáver, e um homem livre.

Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!

O senhor Tavares cumprimentou e retrocedeu no seu feroso alazão, sem dúvida alguma mais furioso que um tigre.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p. 164-177. E-book Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

Atividade 2 – Em defesa da liberdade

Após a leitura dos textos acima, preencha a ficha em grupo de até 4 pessoas para apresentação.

FICHA DE LEITURA:	
Quem escreveu o conto <i>A escrava</i> ?	
Vamos identificar o ano de sua publicação e em qual contexto histórico está retratado:	
O que o texto literário retrata?	
Quem narra o Conto? (narração na voz masculina ou feminina):	
De que forma podemos compreender a escravização por meio do conto <i>A escrava</i> ?	
Como podemos identificar o discurso abolicionista?	
Podemos identificar semelhanças com a abordagem do conto e os dias de hoje?	

Atividade 3 – Trazer à memória para resistir

Exibição do vídeo GOG. **Carta à Mãe África**. Intérprete: GOG. Part: Ellen Oléria, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QyJPap9WSYI>. Acesso em: 27 jun. 2025.



Preenchimento da ficha:

FICHA DE ANÁLISE:	
Qual o tema da música?	
O que a música quer transmitir?	
Quais abordagens podem ser realizadas nas aulas de História?	

Atividade 4 - Pannel da Resistência

Cada participante receberá um quadrado de algodão cru ou papel cartão de 20cm por 20 cm, para realizar uma pintura que represente a resistência.

Avaliação

Produção de um acróstico em grupo de até 4 (quatro) participantes que aborde a Educação Antirracista.



Para saber mais:

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. E-book Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar**: Caderno de saberes, fazeres e atividades, v. 5, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/valores-civilizatorios-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Referências

GOG. **Carta à Mãe África**. Intérprete: GOG. Part: Ellen Oléria, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QyJPap9WSYI>. Acesso em: 27 jun. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>. Acesso em: 09 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. p. 163-177. E-book. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar**: Caderno de saberes, fazeres e atividades, v. 5, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/valores-civilizatorios-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe a importância do reconhecimento ainda necessário da luta contra o racismo, como prática constante e necessária nas relações cotidianas escolares. Enquanto mulher negra, professora da Educação Básica na periferia da cidade do Rio de Janeiro, este presente trabalho possui grande significado para minha história de vida. Me descobri negra na fase adulta, na busca por respostas e aceitação, que faz parte de um processo de ressignificar experiências e vivências.

Acredito que por meio de uma Educação Antirracista, se faz possível promover na escola a igualdade, o respeito mútuo e o reconhecimento da diversidade. E nos cabe indagar que sujeito queremos formar, quais conteúdos a serem abordados e como estes conteúdos serão trabalhados nas aulas de História, são necessidades que surgem conforme novas demandas, novas discussões e pautas, a partir de reflexões sobre a prática.

Este trabalho tem como intuito contribuir como possibilidade de suporte e subsídio para uma Educação Antirracista no Ensino de História, ao abordar práticas representativas e de resistência de uma mulher negra que atuou em defesa da liberdade e denunciou as mazelas da escravidão.

Outras possibilidades de estudo e pesquisa para o Ensino de História, são possíveis por meio do legado de Maria Firmina dos Reis e sua escrita que abordou vários temas e especificidades do seu tempo e que ainda são atuais.

A História do negro deve ser lida e contada na escola, com destaque para o protagonismo de mulheres e homens negros e as práticas de resistência em defesa da liberdade.

Na busca pela voz no silêncio, na proposição de uma Educação Antirracista, que compreenda as relações de poder e a necessidade do conhecimento e construção de narrativas que contemplem a história contada e vivida pelos grupos historicamente subalternizados, na compreensão do que houve na história brasileira a escravidão, mas também luta, procuramos entender as diversas formas de resistência e participação de mulheres e homens negros na construção e conquista da liberdade e suas atuações na causa abolicionista.

Com destaque para a produção escrita e atuação de Maria Firmina dos Reis, mulher negra, que nasceu no século XIX e faleceu na segunda década do século XX. Atuou como professora, fundou classe mista em 1880, num momento em que essa situação seria inimaginável. Em sua produção escrita Maria Firmina dos Reis retratou a escravidão, bem como escreveu sobre o abolicionismo.

Neste contexto o destaque pelo significado de narrar histórias de vida e sua importância para História do Brasil a partir de trajetórias de vida com prática de resistência. A escritora maranhense atuou por meio da escrita e se fez representativa.

O presente trabalho abordou ainda a importância da formação continuada em serviço, a partir da reflexão sobre a prática e a contribuição para o Ensino de História na educação básica.

Se insere no campo da educação, na promoção da luta antirracista e o compromisso com o Ensino de História, pois, trabalhar a Educação Antirracista é ter esperança na igualdade de oportunidades e direitos, na reparação histórica ao propor o resgate da história do negro sobre a percepção do negro, a resistência negra pelos olhos de uma mulher negra.

A presente pesquisa dialogou com diferentes campos de pesquisa, com distintas áreas do conhecimento como a literatura, ensino, educação e campos da História.

As Oficinas de Formação Continuada foram elaboradas para os professores de História, a partir da vida e produção escrita de Maria Firmina dos Reis e tem como objetivo oferecer recursos para uma prática de Educação Antirracista e o ensino de História a partir da representatividade e resistência de uma mulher negra na defesa pela liberdade, ao destacar o protagonismo do negro nas lutas pela liberdade.

Neste trabalho optei por não inserir nenhuma imagem que represente Maria Firmina dos Reis, até que não encontremos oficialmente sua imagem, faço a opção de ter seu rosto no campo da imaginação, prefiro imaginar Firmina circular pelas salas de aula, levando os seus textos para publicar, escrevendo. O legado de quem veio antes de nós se perpetua em suas estratégias de resistência e de sobrevivência. Maria Firmina dos Reis colocou no papel sua voz e se dedicou a educação de tantas crianças, já exercendo a resistência, que ainda hoje educar nos subúrbios, periferias, sertões, como tanto outros locais desassistidos pelo poder público ainda se torna uma prática de resistência no sonho de professoras e professores em promover uma sociedade mais justa ao buscarem outras formas de ver o mundo, ao acreditarem e buscarem outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cathia; LIMA, Monica Lima. Abolicionistas negros, quais você conhece? **Ciência hoje das crianças**, 24 maio 2019. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/abolicionistas-negros-quais-voce-conhece/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt_ Acesso em: 15 nov. 2023.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88, junho de 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; Ana Maria Monteiro (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. p. 21-39.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. **Novos estudos CEBRAP**, n. 100, p. 115-137, novembro 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/CrVbxyNKtm7vCZWxXgRz6qg/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 150-167, março 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ANDRADE, Rani. **Representatividade**: o que isso significa? maio 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/representatividade/>. Acesso em: 15 jul. 2024

ARAÚJO, Helena Maria Marques; PAIM, Elison Antônio. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 31-46. E-book. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20e-book.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. Apresentação de Silvia Hunold Lara. Tradução Sonia Nussenzweig. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 269-284, mar./ago. 1988. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25. Acesso em: 10 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: Acesso em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Governo Federal, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CALADO, Karina de Almeida. A razão e a perspectiva autoral negra na escrita de Maria Firmina dos Reis. In: DUARTE, Constância Lima (org.). **Maria Firmina dos Reis: faces de uma precursora**. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 207-223.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CORREA, Adriana Gonçalves; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CARVALHO, Érika Loureiro de. Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100465&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2024.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 215-244.

CRESPO, Fernanda. **O Brasil de Laudelina**: uso do biográfico no ensino de história. Orientadora: Dra. Marcia de Almeida Gonçalves. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174828>. Acesso em: 04 jun. 2023.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-30, 2022. DOI: 10.5965/1414573101432022e0206. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DIAS, Ayana Moreira; MARINHO, Cecília Silva Furquim; MORAIS, Maira Luana; MENDES, Mariana Dinis. Romancistas negras brasileiras em roda: conversa com Fernanda Miranda. **Opiniões**, São Paulo, n. 18, p. 30-50, 2021. DOI: 10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2021.188108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/opiniaes/article/view/188108>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DIOGO, Luciana. **Maria Firmina dos Reis**: vida literária. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

DORNELES, Mauricio da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 406-421. E-book. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20e-book.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro, Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis: na contracorrente do escravismo, o negro como referência moral. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (org.). **Pensadores negros – Pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 49-70.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. v. 17, n. 1, p. 6-18, 2009a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24983>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. Na cartografia do romance afro-brasileiro: Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Literafro**. 2009b. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/anamariacritica03.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

EVARISTO, Conceição. “Narrativas de (re)existência”. In: PEREIRA, Amilcar Araújo. (org.). **Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 23-47.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção, edição e organização). Maria Firmina dos Reis - fragmentos de uma vida. In: **Templo Cultural Delfos**, janeiro/2023. Disponível em: https://www.elfikurten.com.br/2015/06/maria-firmina-dos-reis.html#google_vignettendo. Acesso em: 04 mai. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 149-156.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. In: **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 39-47.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença das “trajetórias de vida” (biografias) nas aulas de História do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, v. 9, n.18, p. 34-54, 2020.

GARCÍA, Jesús Chucho. Cimarronaje, afroepistemología y soberanía intelectual. **Fundación El perro y la rana**, 2022. Disponível <http://libreriasdelsur.gob.ve/cimarronaje-afroepistemologia-y-soberania-intelectual/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GOG. **Carta à Mãe África**. Intérprete: GOG. Part: Ellen Oléria, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QyJPAp9WSYI>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. São Luís: AML, 2022.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. *In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

GONÇALVES, Patrícia. 17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra escravidão. *In: Portal Geledés*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-escravidao/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. De ações-resistências às ações afirmativas: Lei N°. 10.639/2003. *In: SANTIAGO, Ana Rita; MACÊDO, Marluce de Lima (Org.). Entre narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil*. Cruz das Almas: UFRB, 2014, p. 7-15.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. Orientadora: Dra. Catherine Prost. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v23i3.27640>. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 15 nov. 2024.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

INTERCEPT BRASIL. **Conheça a história de Baquaquá**. Roteiro: Vitor Medeiros, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrMR0pLeXdg>. Acesso em: 23 jun. 2025.

JOAQUIM, Felipe Ferreira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Revisão bibliográfica: oficinas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p.1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5G58pGL7dHCzHF36S94mZs/?format=html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 101-115.

LOBO, Luiza. Maria Firmina dos Reis; DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 1, Precursores.

LUIZA MAHIN. In: **Portal Geledés**. 25 jul. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MACHADO, Anita. **Firmina**: Maria Firmina dos Reis. Campinas: Mostarda, 2024.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem**: Astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB, EDUFBA, 2008.

MENDES, Algemira de Macêdo. **A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente**: revisitando o cânone. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

MIGUEL, Samuel Santos; SCHLÖSSER, Adriano; BEIRAS, Adriano. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre representatividade de minorias políticas. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 1, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1526>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006)**: posse da história e colonialidade nacional confrontada. Orientador: Mario Cesar Lugarinho. 2019. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-26062019-113147/pt-br.php>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis em diálogo com romancistas negras brasileiras. In: DUARTE, Constância Lima; TOLENTINO, Luana; BARBOSA, Maria Lúcia; COELHO, Maria do Socorro Vieira (org.). **Maria Firmina dos Reis**: facas de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 275-288.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Maria Firmina dos Reis: a fundadora negra de outra tradição literária brasileira. **Cadernos De Literatura Comparada**, n. 43, p. 61-74, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21747/21832242/litcomp43a4>. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Porque a roda é o avesso da torre: das potências reveladas pela leitura em conjunto de romancistas negras. **Suplemento Literário do Estado de Pernambuco**. Edição 160, jun. 2019b.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Realinhar memórias, reproduzir futuros: notas soltas sobre romancistas negras em roda. *In*: VASCONCELOS, Eduardo; FERNANDEZ, Rafaella; AGOSTINHO, Régia (org.). **Direito à literatura negra: história, ficção e poesia**. Teresina: Cancioneiro, 2022. p. 37-50.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 119-135.

MORAIS FILHO, José Nascimento (org.). **Maria Firmina: fragmentos de uma vida**. São Luiz: Comissão organizadora das comemorações de sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/maria-firmina-fragmentos-de-uma-vida-2/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17-24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 62, p. 20-31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 18 set. 2024.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt. A construção do negro no romance Úrsula. **Literafro**, 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/318-a-construcao-do-negro-no-romance-ursula-critica>. Acesso em: 04 mai. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Cleidiane Lemos de; REBELATTO, Martha. História, literatura e ensino de história: a escravidão em Maria Firmina dos Reis. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 384-404, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/22837/17272>. Acesso em: 12 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Biografia, usos do passado e demandas identitárias. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Em defesa do ensino de história: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 198-210.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar histórias. A Biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Orientador: Manoel Luiz Salgado Guimarães. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/lerlivro-online-107994/escrever-vidas-narrar-a-historia-a-biografia-como-problema-historiografico-no-brasil oitocentista>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 157-171.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2010. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, vol. 1, n. 1, p. 111-128, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v1i1.21. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5589>. Acesso em: 28 mai. 2024.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: Literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

PINTO, Carmem Lucia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PITKIN, Hanna Fenichel. Representação: palavras, instituições e ideias. Tradução Wagner Pralon Mancuso e Pablo Ortellado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 67, p. 15-47, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/pSDrmVSqRqggw7GXhxBjCgG/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *In*: **Estudos Históricos**, n. 10, 1992. p. 3-15.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>. Acesso em: 09 mai. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. **A escrava: antologia de prosa e versos**. São Paulo: Hedra, 2021.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018a. E-book. Disponível em <https://livraria.camara.leg.br/produto/ursula-e-outras-obras/>. Acesso em: 11 set. 2023.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018b.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula: romance; A escrava: conto**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018c.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

ROVAI, Maria Gouveia de Oliveira; SABEH, Luiz Antônio (org.). **História das mulheres e ensino de história: reflexões e propostas**. Teresina: Cancioneiro, 2022.

SANTOS, Patrícia. Quem foi Maria Felipa, a estrategista símbolo na independência da Bahia: Sua liderança foi capaz de reunir um exército de homens e mulheres para resistir ao avanço de tropas portuguesas. **Alma Preta**, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/quem-foi-maria-felipa-a-estrategista-simbolo-na-independencia-da-bahia/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. **Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias**. Orientador: Dr. Amílcar Araujo Pereira. 2023. 364 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000935932&local_base=UFR01. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. Identidade-uma ideologia separatista? *In*: SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 119-127.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e Regimes de Historicidade. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, p. 57-72, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173345/000436251.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SCHMIDT, Benito Bisso. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. *In*: Comunicação apresentada na sessão “**A abordagem biográfica: meios e fins em diferentes campos de expressão e saber**” do GT “Biografia e memória social” no XXII Encontro Anual da ANPOCS, outubro de 1998, Caxambu, MG. Disponível em: <https://silo.tips/download/luz-e-papel-realidade-e-imaginaao-as-biografias-na-historia-no-jornalismo-na-lit#>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Memorial da Mulher Brasileira**. Brasília: REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano em parceria e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres com o apoio da Caixa Econômica Federal, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Editora, 2006. Disponível em: <https://dokumen.pub/mulheres-negras-do-brasil-9788574582252.html>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 21-37.

SILVA, Ana Lúcia da. **A opinião pública sobre as vozes negras abolicionistas e as escrevivências de Maria Firmina dos Reis na perspectiva da nova história política**. Orientador: Prof. Dr. Angelo Aparecido Priori. 2023. 268 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em História, Maringá, 2023.

SILVA, Andrea Franco Lima e; SILVA, Grécia Mara Borges da. Falando a voz dos nossos desejos: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9156>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. *In*: FERREIRA, Marieta Moraes de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezzi (org.). **Novos temas nas aulas de histórias**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SILVA, Régia Agostinho da. “**A mente, essa ninguém pode escravizar**”: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. *In*: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. p. 1-10. Disponível em: <https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.25/ANPUH.S25.0592.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Régia Agostinho da. **A escravidão no Maranhão**: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX. Orientador: Dr. Horacio Gutiérrez. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-14032014-094659/pt-br.php>. Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIMON, Cristiano Biazzo; BLANCH, Joan Pagès. Paulo Freire, Ensino, História e os desafios da contemporaneidade. *In*: SCHIDMT, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **Paulo Freire e o Ensino de História**. Curitiba: WAS edições, 2023. p. 47-66.

SOARES, Rodrigo de Oliveira. O Desenvolvimento do Aprendizado em Paulo Freire: Historicidade e Consciência Histórica. *In*: SCHIDMT, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **Paulo Freire e o Ensino de História**. Curitiba: WAS edições, 2023. p. 67-80.

SOIHET, Rachel. Mulheres e Biografia. Significados para a História. **Locus: Revista de História**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As Vicissitudes de Identidade no Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Olívia Luiza Pilar de. **Representatividade importa?:** representação, imagens de controle e uma proposta de representatividade a partir das personagens mulheres negras em Malhação: Viva a diferença. Orientadora: Vanessa Veiga de Oliveira. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36631>. Acesso em: 13 jul. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**, v. 1, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. p. 101-112. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar: Caderno de saberes, fazeres e atividades**, v. 5, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. Disponível em: <https://observatoriogeoehistoria.net.br/valores-civilizatorios-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VALLE, Cassia; PALMEIRA, Luciana. **Firmina**. Campinas: Editora Mostarda, 2024.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ZIN, Rafael Balseiro. A dissonante representação imagética de Maria Firmina dos Reis: da simples denúncia às formas encontradas para se desfazer os equívocos. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 59, p. 237-261, 2018. DOI: 10.9771/ell.v0i59.28915. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28915>. Acesso em: 12 out. 2024.

ZIN, Rafael Balseiro. **Escritoras abolicionistas no Brasil-Império:** Maria Firmina dos Reis e Júlia Lopes de Almeida na luta contra a escravidão. Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Segurado. 2022. 272 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25996>. Acesso em: 16 dez. 2023.