

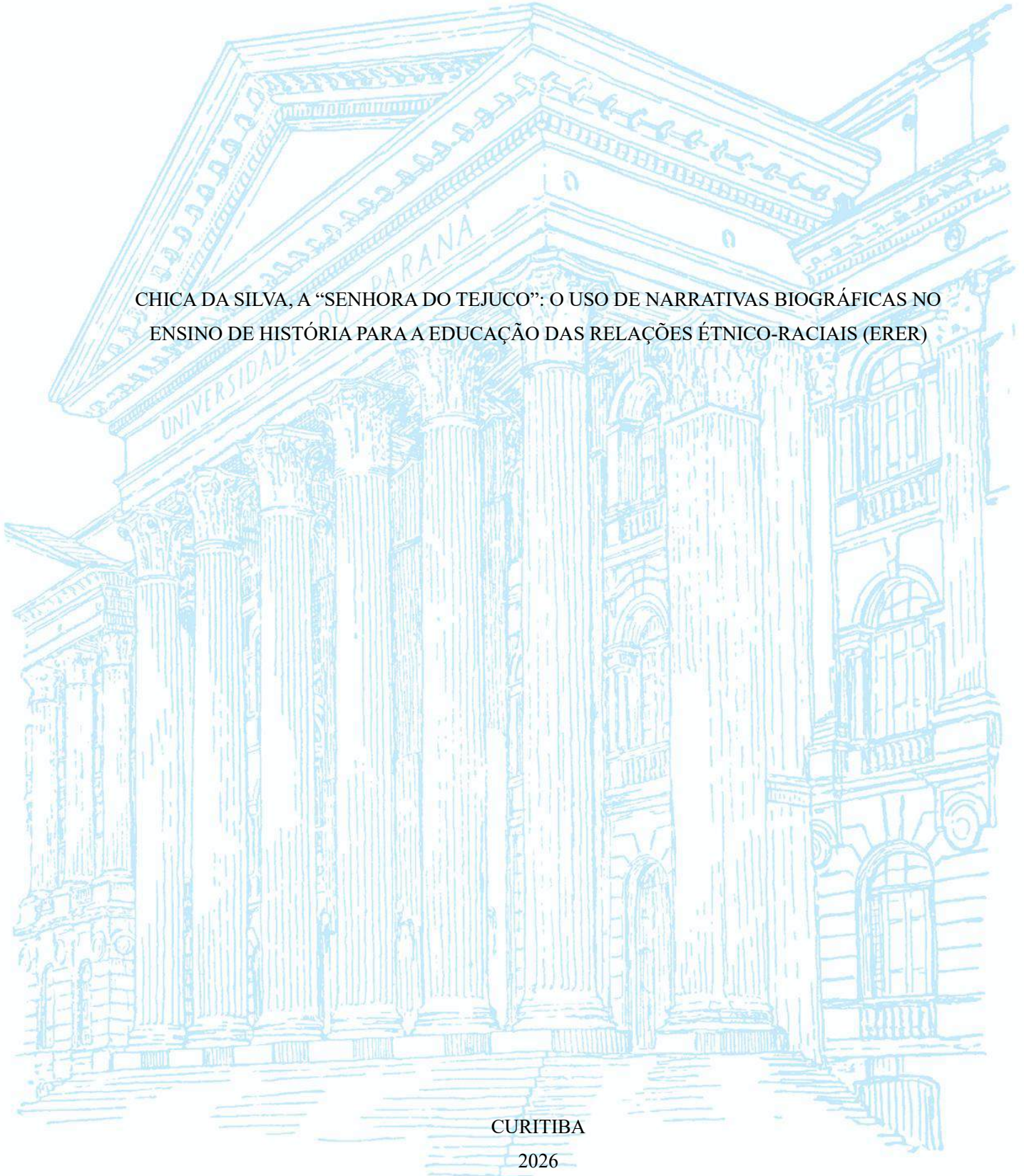
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ERIC DION GRZESZCZYSZYN DA SILVA

CHICA DA SILVA, A “SENHORA DO TEJUCO”: O USO DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO  
ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

CURITIBA

2026



ERIC DION GRZESZCZYSZYN DA SILVA

CHICA DA SILVA, “A SENHORA DO TEJUCO”: O USO DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO  
ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHISTÓRIA-, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Fábio Lucas da Cruz

CURITIBA

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Eric Dion Grzeszczyszyn da

Chica da Silva, a “senhora do tejuco” : o uso de narrativas biográficas no ensino de História para a educação das relações étnico-raciais (ERER). / Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva. – Curitiba, 2026.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lucas da Cruz.

1. História (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Silva, Chica da, m.1796 - História. 3. Negras - Biografias. 4. Relações étnicas. I. Cruz, Fábio Lucas da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ERIC DION GRZESZCZYSZYN DA SILVA**, intitulada: **Chica da Silva, A "Senhora do Tejuco": o uso de narrativas biográficas no ensino de História para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)**, sob orientação do Prof. Dr. FÁBIO LUCAS DA CRUZ, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Abril de 2026.

Assinatura Eletrônica

04/05/2026 10:49:16.0

FÁBIO LUCAS DA CRUZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/05/2026 13:50:20.0

MARIANA CORCAO

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ- PUCPR)

Assinatura Eletrônica

05/05/2026 09:26:18.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me permitir realizar o meu sonho de adentrar e permanecer na carreira docente.

Posteriormente, agradeço à minha mãe, Claudínea, ao meu pai, Elcio, à minha irmã Ester e aos demais familiares por sempre me incentivarem a ingressar na universidade, a me tornar professor de História e investir na formação continuada. Sou grato por todo apoio afetivo, emocional e financeiro que vocês me deram ao longo dos anos da minha vida. Suas trajetórias de vida me inspiram a perseverar e a acreditar em um mundo mais inclusivo.

Agradeço ao meu orientador, Fábio, por confiar em mim e nesta pesquisa. Todas as reuniões, sugestões de leitura e correções ampliaram a minha visão para a importância de não desvincular a prática profissional da pesquisa. Sou grato por você compreender a realidade de quem atua na educação básica com uma carga horária de 40 horas, e por demonstrar apoio diante dos desafios enfrentados ao longo desse percurso acadêmico. Foi uma honra ter sido seu orientando.

Estendo também meus agradecimentos, aos demais professores do PROFHISTÓRIA pelas aulas fundamentadas em debates sobre a importância de proporcionar um ensino de história problematizador e crítico, em um contexto no qual o negacionismo histórico tem cada vez mais ganhando espaço.

À professora e historiadora Nádia Gaiofatto, agradeço o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa desde a etapa de realização do projeto, pelas reflexões proporcionadas em suas aulas, por toda a gentileza e disponibilidade ao longo desse processo.

À professora e historiadora Mariana Corção, agradeço pelas aulas na graduação, pelas oficinas de análise de fontes históricas, as quais busco reproduzir em minhas aulas.

A ambas, agradeço por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram significativas para o aprimoramento da pesquisa.

À minha amiga Anne, expresso minha sincera gratidão, pois como bem disse a professora Nádia Gaiofatto, em uma de suas aulas de História do Ensino de História, o mestrado não pode ser uma jornada solitária. Nossas conversas, trocas de materiais pedagógicos e desabafos foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante com mais segurança ao longo desse percurso.

Aos colegas e amigos (as) que caminharam comigo durante essa trajetória, expresso meu agradecimento pelas trocas de experiências e pela construção coletiva de conhecimentos.

Por fim sou grato aos (às) estudantes, professores (as) e funcionários (as) das instituições escolares em que lecionei, em especial os (as) do Colégio Estadual Cívico Militar Ivan Ferreira do Amaral Filho, por todo o suporte, acolhimento e aprendizado ao longo dessa caminhada.

*É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-1*

## RESUMO

Esta pesquisa aborda o uso de narrativas biográficas no ensino de História, tendo como foco a trajetória de vida de Chica e suas diferentes representações. O objetivo dessa pesquisa é investigar como essas narrativas podem ser utilizadas como recursos didáticos significativos para o processo de ensino-aprendizagem em História, articulado à Educação para as Relações Étnico-Raciais. A investigação fundamenta-se na Nova História Cultural, a partir do conceito de representação social de Roger Chartier. No campo do Ensino de História, consideram-se as contribuições de Peter Lee, enquanto, no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, dialoga-se com os pressupostos teórico-metodológicos de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves do Nascimento, como a Lei nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A metodologia adotada é de natureza comparativa baseada na análise de três narrativas biográficas: o texto memorialístico Memórias do Distrito Diamantino (1863), o romance histórico Xica da Silva (1976), e a biografia historiográfica Chica da Silva e o contratador- o outro lado do mito (2003). Nessa análise, consideram-se os contextos de produção e as representações em cada obra, à luz das contribuições de Lélia Gonzalez. A análise comparativa permitiu identificar permanências, rupturas e estereótipos, evidenciando a necessidade de problematização crítica dessas narrativas no ensino de História. Como proposição didática, são apresentadas quatro sequências didáticas voltadas para a 2ª Série do Ensino Médio, estruturadas a partir da análise de fontes históricas e da comparação das narrativas biográficas, visando promover a literacia histórica, contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização do protagonismo de mulheres negras na História do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Biografias; Protagonismo Feminino Negro; Sequências Didáticas; Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research addresses the use of biographical narratives in history teaching, focusing on the life trajectory of Chica da Silva and its different representations. The objective of this research is to investigate how these narratives can be used as significant didactic resources for the teaching-learning process in history, articulated with Education for Ethnic-Racial Relations. The investigation is based on the New Cultural History, from the concept of social representation by Roger Chartier. In the field of History Teaching, the contributions of Peter Lee are considered, while in the field of Education for Ethnic-Racial Relations, the theoretical and methodological assumptions of Nilma Lino Gomes and Petronilha Beatriz Gonçalves do Nascimento are discussed, in addition to Law No. 10.639 and the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. The methodology adopted is comparative in nature, based on the analysis of three biographical narratives: the memoir *Memórias do Distrito Diamantino* (1863), the historical novel *Xica da Silva* (1976), and the historiographical biography *Chica da Silva e o contratos - o outro lado do mito* (2003). This analysis considers the contexts of production and the representations in each work, in light of the contributions of Lélia Gonzalez. The comparative analysis allowed the identification of continuities, ruptures, and stereotypes, highlighting the need for critical problematization of these narratives in the teaching of History. As a proposition for the teaching of History, four didactic sequences are proposed for the 2nd year of High School, structured from the analysis of historical sources and the comparison of biographical narratives, aiming to promote historical literacy, contribute to the deconstruction of stereotypes, and to value the protagonism of Black women in the History of Brazil.

**Keywords:** History Teaching; Education for Ethnic-Racial Relations; Biographies; Black Female Empowerment; Teaching Sequences; High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- CAPTURA DE TELA DO TEXTO- BASE PARA AS QUESTÕES 70 E 71 DO CADERNO DE HISTÓRIA DA PROVA NACIONAL DOCENTE. .... 66

FIGURA 2- CAPTURA DE TELA DA QUESTÃO 71 DO CADERNO DE HISTÓRIA DA PROVA NACIONAL DOCENTE (TIPO 01) ..... 66

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 01- QUADRO COMPARATIVO DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS..... 117

## LISTA DE SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EMERER	Equipe Multidisciplinar para a Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IES	Instituição de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEH	Laboratório de Ensino de História
LRC	Letramento Racial Crítico
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola
PROFHISTÓRIA	Programa Profissional em Ensino de História
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SD	Sequência Didática
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPeL	Universidade Federal de Pelotas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. HISTORIOGRAFIA E O DESAFIO BIOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CÂNONE, DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES</b> .....	23
1.1 FIGURAS EXEMPLARES E VULTOS HISTÓRICOS: O CÂNONE BIOGRÁFICO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
1.2 DISTANCIAMENTOS ENTRE A HISTORIOGRAFIA E O GÊNERO BIOGRÁFICO.....	32
1.3 DESAFIO BIOGRÁFICO EM QUESTÃO.....	35
1.4 PROTAGONISMO FEMININO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SOBRE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	44
<b>2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	50
2.1 MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A ERER.....	50
2.2 PREMISSAS METODOLÓGICAS DA ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	58
2.3 DECOLONIALIDADE EM DEBATE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	64
2.4 O USO DE BIOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM A ERER.....	67
<b>3. HISTORICIZANDO CHICA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE CHICA DA “SENHORA DO TEJUCO” A PARTIR DE TRÊS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS, SOB A PERSPECTIVA DO FEMINISMO NEGRO</b> .....	72
3.1 MULHERES NEGRAS NO PERÍODO COLONIAL.....	75
3.2 CHICA DA SILVA VISTA PELA HISTORIOGRAFIA.....	81
3.3 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA <i>MEMÓRIAS DO DISTRITO DIAMANTINO</i> (1868), DE JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS.....	92
3.4 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA <i>XICA DA SILVA</i> (1976), DE JOÃO FELÍCIO DOS SANTOS.....	97
3.5 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA <i>CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO</i> (2003), DE JÚNIA FURTADO.....	109

3.6 “XICAS E CHICAS”: COMPARANDO AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SELECIONADAS.....	116
<b>4. PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VOLTADAS PARA O USO CRÍTICO E PROBLEMATIZADOR DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE CHICA DA SILVA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>120</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>197</b>

## INTRODUÇÃO

Cotidianamente, seja nos momentos de planejamento de aulas ou mesmo no de elaboração das avaliações, tenho<sup>1</sup> refletido sobre a especificidade da aprendizagem histórica e percebo que os (as) estudantes se mostram mais motivados (as) a aprender, quando personalizo a história, isto é, quando abordo a trajetória dos sujeitos históricos para explicar os fatos e processos históricos.

Atuando na rede pública de ensino do Estado do Paraná, desde 2023, primeiramente como professor temporário no regime PSS<sup>2</sup> e, posteriormente, como professor concursado do Quadro Próprio do Magistério (QPM), tenho percebido que, cada vez mais, nós, professores precisamos buscar formações continuadas adequadas às nossas realidades, e que nos façam refletir de modo crítico sobre a nossa prática. Isso porque, na maioria das vezes, as formações ofertadas pelas redes de ensino acabam secundarizando o papel dos professores como mediadores do acesso ao conhecimento histórico, privilegiando estratégias voltadas apenas ao cumprimento de índices e as metas estipuladas institucionalmente, em uma lógica completamente empresarial.

Assim sendo, partindo dessa vontade de aprimoramento profissional, decidi participar, no ano de 2023, do processo seletivo do *ProfHistória*<sup>3</sup> pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Após ser aprovado, passei a refletir sobre como essa experiência poderia contribuir teoricamente para a ampliação do meu horizonte de expectativas quanto às formas de enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula, especialmente no que diz respeito às maneiras com que os (as) estudantes se relacionam e dialogam com o saber histórico.

Em 2024, durante as aulas da disciplina de *História do Ensino de História* ministradas pelas professoras Dra. Nádia Gaiofatto Gonçalves e Dra. Ana Claudia Urban, refleti sobre um dos objetivos centrais do ensino de história, isto é formar para a cidadania, pois para Bittencourt (2018), esta formação precisa ocorrer com “vistas a um convívio sem preconceitos e democrático” (Bittencourt, 2018, p. 142). Esse aspecto, em particular, é muito significativo,

---

<sup>1</sup> Optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular no início nesta parte introdutória, de modo a relacionar a relação da trajetória profissional com a temática escolhida e possibilitar a compreensão do percurso que fundamenta esta proposta de pesquisa.

<sup>2</sup> No Estado do Paraná, há um regime de contratação denominado PSS, cuja sigla significa Processo Seletivo Simplificado. Os (as) docentes são contratados anualmente, com a possibilidade de renovação contratual, para suprir com demanda de aulas abertas e o processo é caracterizado na maioria das vezes pela aplicação de uma prova na área de conhecimento específico do (a) candidato (a), análise de uma videoaula elaborada pelo (a) candidato, análise de títulos e tempo de serviço do (a) candidato.

<sup>3</sup> O Programa Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um mestrado profissional em rede nacional, reconhecido pela CAPES, focado na formação continuada de professores de História da Educação Básica.

pois desde que comecei a atuar como docente na rede estadual, passei a ser um dos integrantes da Equipe Multidisciplinar para a Educação das Relações Étnico-raciais (EMERER), assumindo o compromisso institucional de planejar e supervisionar práticas que proporcionem o debate da historicidade das relações étnico-raciais no Brasil, calcadas no princípio da valorização das trajetórias de vidas e do protagonismo de personalidades negras e indígenas.

Dentro da Equipe Multidisciplinar<sup>4</sup>, desenvolvi conjuntamente com outros (as) colegas, ações de aprendizagem e conscientização demonstrando como algumas trajetórias de vida, como a de Lima Barreto (1881-1922), Enedina Alves Marques (1913-1981) e Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foram deixadas à margem da história e porque é importante na atualidade estudá-las e problematizá-las. Ainda assim, não havia tido ainda um contato teórico diretivo, no que corresponde a como instrumentalizar metodologicamente tais abordagens.

Muito embora tenha pesquisado em sites voltados para o ensino de História como promover discussões críticas tomando por base o estudo de trajetórias de vida, foi somente em uma aula específica da disciplina eletiva de *Metodologia do Ensino de História: O pesquisador professor e o professor-pesquisador*, ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Lucas da Cruz, que eu tive contato com as diferentes abordagens teórico-metodológicas acerca do uso de biografias no ensino de História.

Foi a partir da leitura do capítulo “Biografias”, escrito por Kalina Vanderlei Silva e presente no livro *Novos Temas Nas Aulas de História* (2010), organizado por Carla Bassanezi Pinsky e indicado na ementa da disciplina, que pude conhecer a existência da biografia de Chica da Silva, escrita pela historiadora Júnia Furtado (2003), bem como compreender seu potencial como um recurso diferenciado para o ensino de História. Após esse contato inicial com a obra, busquei aprofundar meus conhecimentos acerca de outras narrativas sobre essa personalidade histórica<sup>5</sup> tão emblemática no imaginário popular e como poderiam ser trabalhadas em sala de aula, de forma conjunta, pelo viés comparativo.

Posteriormente, comecei a pensar em maneiras de abordar didaticamente tais narrativas, de modo a prezar pelo Compromisso com o direito à História, proposto pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), no ano de 2022, por meio do documento *Compromissos Éticos da Docência em História*. Tal compromisso reitera a ideia de que é “estudar a própria história e a história de outras sociedades e culturas no tempo e no espaço

---

<sup>4</sup> De acordo com a Instrução nº 010/2010 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Equipes Multidisciplinares têm como finalidade principal “subsidiar os/as professores/as, equipe pedagógica, gestores/as, funcionários/as e alunos/as na execução de ações que efetivem a ERER e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. (Paraná, 2010, p. 03).

proporciona condições para o alargamento do horizonte de experiência do sujeito, permitindo que coloque os acontecimentos que vive e os observe em perspectiva temporal e intercultural” (Abeh, 2022, p. 49).

Tendo<sup>5</sup> por base, os pressupostos teóricos, saberes relacionados à experiência docente e pesquisas realizadas anteriormente, a presente pesquisa aborda narrativas biográficas sobre a trajetória de vida de Chica da Silva, com o objetivo de elaborar sequências didáticas voltadas ao ensino de História alinhado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), para serem aplicadas na 2ª Série<sup>6</sup> do Ensino Médio.

Figura histórica de grande relevância para a compreensão das dinâmicas sociais e raciais do Brasil colonial, Chica da Silva foi uma mulher negra que nasceu escravizada entre os anos de 1731 e 1735, no arraial do Milho Verde, em Minas Gerais. Ascendeu socialmente após estabelecer um relacionamento estável com João Fernandes de Oliveira, contratador de diamantes, que lhe concedeu alforria. Gerou uma prole numerosa e buscou inserir-se na sociedade mineira por meio da filiação a diversas irmandades religiosas, da aquisição de bens materiais e da adoção dos hábitos sociais da elite mineira. Nesse processo, ela não se limitou à influência de seu companheiro, mas assumiu um papel ativo em sua própria ascensão social.

A expressão “senhora do Tejuco” presente no título do trabalho, é utilizada, desse modo, para reiterar a ideia de que Chica assimilou os valores da elite mineira branca, passando a ser reconhecida como uma senhora pertencente aos círculos privilegiados da sociedade tejucana.

A partir dessas questões, propõe-se a seguinte questão norteadora: como as narrativas biográficas de Chica da Silva podem ser utilizadas como recursos didáticos significativos para um ensino de História vinculado à Educação das Relações Étnico-Raciais?

A fim de responder à problemática, tem-se por objetivo geral: desenvolver quatro sequências didáticas para o Ensino Médio sobre as narrativas biográficas de Chica da Silva, que apresentem contribuições para uma prática de ensino significativa, voltada para a educação das relações étnico-raciais e para o desenvolvimento da literacia histórica.

Compreende-se uma narrativa biográfica<sup>7</sup>, como um relato, seja ele textual ou audiovisual<sup>8</sup>, que apresenta detalhes da vida de um indivíduo, a partir da exposição dos eventos

---

<sup>5</sup> Adota-se a partir deste ponto o uso da terceira pessoa e suas variações.

<sup>6</sup> Conforme a Lei nº 9.394/1996 que regulamenta o sistema educacional do país, tanto no âmbito público quanto no privado, o Ensino Médio é estruturado em 03 anos e cada ano corresponde a uma série conforme a progressão dos (as) estudantes.

<sup>7</sup> Com mais afinco, aborda-se a concepção de narrativa biográfica no capítulo 01.

<sup>8</sup> Reconhece-se que no cinema há um gênero cinematográfico denominado cinebiografia, que se propõe a dramatizar a vida de uma pessoa do passado.

e experiências marcantes, bem como do contexto histórico de vivência. Uma narrativa biográfica pode ser escrita em primeira pessoa e, portanto, é denominada de autobiografia, como pode também ser redigida em terceira pessoa, passando a ser chamada de biografia.

Existem muitas possibilidades de apresentar uma narrativa biográfica, posto que ela pode ser apresentada em romances, onde se atrela história e ficção, pode servir de recurso metodológico ou mesmo caracterizar-se por um relato de memórias.

Ao levar em conta tal definição, percebe-se que as narrativas biográficas podem ter um potencial educativo nas aulas de História, desde que sejam problematizadas, para que os (as) discentes possam analisá-las e interpretá-las com maior criticidade.

Levando em conta tal visão, converge-se com Bittencourt (2005) e Silva (2012), no que corresponde ao modo de pensar no potencial educativo do uso de narrativas biográficas, como recursos para o ensino de História e em estratégias metodológicas significativas que subsidiem essa utilização. Para as autoras, é necessário propor experiências de aprendizagem em que o (a) educando (a) tenha contato com as narrativas biográficas e que haja a proposição de atividades que proporcionem aos estudantes experiências de aprendizagem centradas na leitura, problematização e análise.

Desse modo, opta-se por conceber o ensino de História à luz dos pressupostos teóricos de Peter Lee (2016). Para o autor, é necessário que a História enquanto disciplina se volte para o desenvolvimento de um letramento específico que leve os (as) educandos (as) a pensar historicamente, a partir de experiências de aprendizagem que conduzam para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que assegure o reconhecimento de evidências, a formulação de hipóteses e a construção de argumentos.

Com base nisso, entende-se que uma prática de ensino voltada para a utilização de narrativas biográficas como recursos didáticos para as aulas de História se mostra significativa, por promover, por meio de atos de aprendizagem, o pensamento histórico e a leitura histórica, pois envolve procedimentos de análise, contextualização e interpretação.

Considerando desse modo a diversidade de narrativas biográficas<sup>9</sup> que se propõem a apresentar a vida de Chica da Silva, optou-se nesta pesquisa pela seleção de três tipos de biografias: um texto memorialístico, um romance histórico e uma biografia historiográfica.

A primeira narrativa biográfica selecionada é *Memórias do Distrito Diamantino* (1868),

---

<sup>9</sup> Com base em levantamento prévio realizado na internet, é possível afirmar que existem mais de 50 biografias publicadas em formato de livros sobre Chica da Silva. No final de 2025, foi lançada a biografia *Meu nome é Francisca*, escrita pela historiadora brasileira Mary Del Priore.

de Joaquim Felício dos Santos (1828–1895). Na obra, o autor apresenta dados biográficos sobre Chica da Silva e tais serão analisados ao longo da pesquisa. Segundo Nascimento e Caleiro (2015), um texto memorialístico tem como principal característica a reconstrução do passado a partir do que o narrador (autor) ouviu, entendeu e interpretou sobre determinada vivência histórica. Considerada o primeiro registro memorialístico dedicado à história de Chica da Silva, *Memórias do Distrito Diamantino* é reconhecida por parte da historiografia como um relato fundador.

A segunda narrativa biográfica analisada é o romance histórico *Xica da Silva* (1976), obra do literato fluminense João Felício dos Santos (1911-1989), sobrinho-neto de Joaquim Felício dos Santos. O romance traz uma representação de Chica da Silva hipersexualizada, que contribui para o imaginário popular centrado em estereótipos sobre as mulheres negras.

O gênero denominado romance histórico, de acordo com Nascimento e Caleiro (2015) caracteriza-se pela combinação narrativa de elementos factuais da vida de uma personalidade histórica com aspectos ficcionais propostos pelo autor.

A terceira e última narrativa biográfica é uma biografia historiográfica, ou seja, uma narrativa não-ficcional escrita por um (a) historiador (a). A obra em questão é *Chica da Silva e o contratador de diamantes* (2003), escrita pela historiadora mineira Júnia Furtado (1960).

Neste livro, Furtado (2003) busca analisar a trajetória de vida de Chica da Silva partindo da análise de condições das mulheres alforriadas na região do Arraial do Tejuco em Minas Gerais.

As três biografias foram selecionadas por atentarem-se de formas distintas para questões vinculadas ao cotidiano colonial e por enfatizarem de modo abrangente o contexto de vivência de Chica da Silva, o que as diferencia de outras biografias que acabam secundarizando esses aspectos.

Além disso, justifica-se a escolha pelo fato de que elas proporcionam uma investigação, no que tange às relações étnico-raciais no Brasil, visto que cada uma irá apresentar uma representação sobre Chica da Silva que permitirá problematizar como as mulheres negras foram vistas historicamente em diferentes momentos históricos.

Elas serão comparadas com base nas seguintes questões norteadoras: de que forma as características físicas de Chica da Silva e seus comportamentos são abordados pelos autores? Há a presença ou ausência de estereótipos vinculados às mulheres negras? Como o relacionamento afetivo interracial de Chica da Silva com o contratador João Fernandes é descrito nas biografias? Essas questões permitirão analisar criticamente as diferentes representações sociais da personalidade histórica e como elas se vinculam a estereótipos racistas ou a desconstrução deles pelo viés historiográfico, calcado na análise documental.

Como tratamos de compreender a construção mítica de Chica da Silva e como as mulheres negras são pensadas historicamente, nos valeremos das contribuições do Feminismo Negro, mais precisamente dos pressupostos de Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge (2021), Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2021). As autoras buscam problematizar como, ao longo da história, mulheres negras estiveram demarcadas por três clivagens sociais: raça, gênero e classe social. Também questionam como tal realidade as colocou em uma exclusão tripla, caracterizada por inúmeras opressões, como a sexualização de seus corpos, a desigualdade social e o não reconhecimento de seus agenciamentos históricos.

Assim sendo, tal pesquisa mostra-se importante por evidenciar a trajetória e o protagonismo de Chica da Silva em uma perspectiva interseccional<sup>10</sup> e problematizar os estereótipos sobre a mulher negra na História que perfazem a sua existência no imaginário popular. Posto assim, contribui-se para uma educação centrada no combate ao racismo e suas múltiplas manifestações, em especial aquelas que se relacionam ao modo com que socialmente as mulheres negras são vistas e representadas.

Além disso, o viés construído teoricamente se vincula com a Educação em Direitos Humanos (EDH), pois possibilita aos estudantes o conhecimento da diversidade étnico-cultural e o desenvolvimento de posturas éticas de respeito e alteridade<sup>11</sup>.

No primeiro capítulo objetiva-se entender como o gênero biografia foi analisado como fonte histórica pela historiografia, e em diálogo com Vany Pacheco Borges (2008), François Dosse (2009), Benito Bisso Schmidt (2011), Sabina Loriga (2011), Priore (2009) e Pierre Bourdieu (2006). Busca-se compreender como a biografia foi compreendida, evitada e ressignificada pelos (as) historiadores (as) como estratégia narrativa de análise sobre a relação entre os sujeitos históricos e seus contextos de atuação social.

Nesse capítulo também se discute como o saber histórico foi se construindo e reconstruindo a partir da relação entre a historiografia e a biografia, seja por meio de metodologias centradas na exposição da trajetória de vida de figuras consideradas ilustres ou vultos históricos, ou pela valorização de personalidades históricas que foram marginalizadas historicamente e que mais recentemente vem sendo objetos de estudos historiográficos.

Também se apresenta estratégias metodológicas para a utilização de narrativas biográficas sobre mulheres afrodescendentes no ensino de História, reconhecendo que tal demanda de ensino-aprendizagem nasce fruto das lutas históricas do Movimento Negro e vem

---

<sup>10</sup> O conceito será abordado no capítulo 03.

<sup>11</sup> Entende-se por alteridade a capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade humana.

pautando a produção de pesquisas e preposições pedagógicas. Tais preposições e pesquisas forneceram a fundamentação conceitual e metodológica para a elaboração da sequência didática, presente no quarto capítulo dessa pesquisa.

No segundo capítulo, será analisada a Educação para as Relações Étnico- Raciais (ERER), destacando sua consolidação como resultado das lutas históricas do Movimento Negro no Brasil. Além disso, o capítulo aborda os pressupostos metodológicos que orientam o ensino de História em diálogo com a ERER, enfatizando a necessidade de práticas críticas, reflexivas e comprometidas com a valorização do protagonismo negro. Nele há a incorporação das contribuições do pensamento decolonial, a partir de autores como Aníbal Quijano (2005; 2009) e Walter D. Mignolo (2003), para ressaltar a necessidade de questionar o fato de que narrativas referentes a personalidades negras foram silenciadas. Por fim, destaca-se o uso de biografias de personalidades negras como estratégia pedagógica significativa para possibilitar a valorização de trajetórias historicamente marginalizadas e mitificadas.

No terceiro capítulo, busca-se analisar e comparar as narrativas biográficas que abordam a vida de Chica da Silva, de modo a entender como estas apresentam visões históricas sobre a personagem e como ela foi interpretada ao longo do tempo. Tendo por base tais objetivos, apresenta-se nesse capítulo uma contextualização histórica sobre Chica da Silva, de modo a compreender os aspectos de sua vida, de modo fundamentado a historiografia.

Além disso, nesta seção busca-se descrever as principais ideias presentes nas narrativas e como elas procuram representar Chica da Silva, conforme os valores veiculados e presentes no imaginário coletivo e na sociedade, em seus respectivos contextos de produção.

Para encerrar o capítulo, apresentam-se uma comparação das narrativas, tendo por base as seguintes problematizações: de que forma as características físicas de Chica da Silva e seus comportamentos são abordados pelos autores? E como o relacionamento afetivo interracial de Chica da Silva com o contratador João Fernandes é descrito nas biografias?

No quarto capítulo, evidencia-se a metodologia empregada, de modo a demonstrar os pressupostos teóricos e metodológicos que pautaram o desenvolvimento da proposição didática. Além disso, apresenta-se as sequências didáticas, que objetivam promover uma abordagem problematizadora das narrativas biográficas sobre Chica da Silva, articulando tipos de materiais como trechos das biografias, trechos de produções filmicas e televisivas, letras de canções e produções acadêmicas, buscando estimular o desenvolvimento da literacia histórica e o reconhecimento e a valorização do protagonismo feminino negro no Brasil, em diálogo com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As sequências didáticas apresentam propostas de atividades que envolvem a

mobilização e investigação de conhecimentos prévios; o preenchimento de fichas de análise de fontes históricas escritas, visuais, materiais e audiovisuais; além de sugestões de debates orais e produções textuais de autoria discente.

## 1. HISTORIOGRAFIA E O DESAFIO BIOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CÂNONE, DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Os estudos historiográficos que se propõem a articular as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre a relações entre a biografia e a historiografia ainda se encontram de forma dispersa e fragmentada nas pesquisas acadêmicas. Assim sendo, propõe-se, neste capítulo uma sistematização abrangente sobre a temática, a fim de proporcionar um panorama integrado que contribua para o fortalecimento do debate sobre os distanciamentos e as aproximações entre essas duas áreas.

A biografia é “uma narrativa oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem” (Almeida, 2014, p. 292). A relação entre ela e a historiografia é marcada por distanciamentos e aproximações conforme os debates sobre a epistemologia da História relacionados à objetividade e subjetividade, bem como os interesses sociais, pretensões de cientificidade e arcabouço teórico-metodológico de cada época.

Conforme aponta François Dosse (2009), a biografia transita entre os domínios da literatura e da historiografia<sup>12</sup>, possuindo deste modo um caráter híbrido, marcado simultaneamente pela presença de elementos ficcionais e narrativos característicos da construção literária, sem, contudo, renunciar ao compromisso com a fidelidade aos fatos históricos, elemento fundamental da ciência histórica.

Em sua obra *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*, Dosse (2009) contribui para a compreensão da trajetória da escrita de biografias e sua relação com o cerne historiográfico. Para isso, propõe uma periodização dividida em três fases, levando em conta os processos de rupturas e continuidades: A Idade Heroica, a fase da Biografia Modal e Idade Hermenêutica. A Idade Heroica, de acordo com o autor, iniciou na Antiguidade e seguiu até a Idade Contemporânea, mais precisamente nos anos finais do século XIX, tendo como princípio narrativo o compromisso com a exemplaridade. Exemplos de heroísmo, bravura, astúcia e liderança política eram constantemente reiterados nas biografias, como modelos sociais e culturais a serem seguidos pelos indivíduos no presente, enquanto os de desequilíbrio e corrupção das virtudes eram abordados como a finalidade de mostrar o que não deveria ser seguido. Lideranças políticas, governantes, militares, membros da nobreza e do clero são postos

---

<sup>12</sup> Silva (2015) entende a historiografia como “uma forma de analisar os mecanismos que envolvem a produção do discurso dos historiadores, percebendo esses discursos em relação ao tempo e à sociedade em que cada historiador está inserido.” (Silva, 2015, p. 190)

como propensos a terem suas histórias de vida a serem escritas pelos biógrafos. Nessa fase há uma aproximação substancial entre o gênero biográfico e a História, visto que ambas detinham o mesmo compromisso com a preservação e constituição de um cânone de vidas exemplares.

A fase da Biografia Modal, inicia-se no contexto da profissionalização da História e sua normatização científica e procedimental, no século XIX. É nesse momento em que há a constituição do paradigma estruturalista, que se centrava no estudo das estruturas sociais, secundarizando o papel dos sujeitos históricos no curso do tempo. Dessa maneira, as narrativas biográficas passaram a ser consideradas como inferiores por centrarem-se na apresentação de uma vida particular, e foram descredibilizadas academicamente por não explicitarem uma objetividade que era tão cara ao momento histórico. Ainda que houvesse críticas a respeito do gênero, ele não foi abandonado totalmente pelos historiadores, posto que alguns irão biografar com a finalidade de ilustrar comportamentos, crenças e valores de uma determinada época. As singularidades dessa personalidade histórica biografada não são consideradas, apenas apontadas, como reflexos de um contexto determinante.

A Idade Hermenêutica tem a sua gênese na década de 1970, com a crise do paradigma estruturalista. Nesse momento, volta-se para a revalorização da singularidade no âmbito das Ciências Humanas, o que leva a História a se aproximar do gênero biográfico, levando em conta novos aportes teóricos-metodológicos e demandas sociais. Amplia-se a noção de sujeito histórico, uma vez que diferentemente da fase heroica, não são mais os “grandes homens” que são considerados dignos de serem biografados, mas também as pessoas comuns. Observa-se, ainda que de maneira tímida, o avanço de estudos biográficos voltados às trajetórias de pessoas negras.

Uma diferença substancial dessa fase para as anteriores é que há uma preocupação em apresentar figuras históricas com múltiplas facetas, com o objetivo de refletir e problematizar com mais afinco a relação indivíduo e sociedade, sem florear um determinismo latente e nem reduzir a atuação social dos sujeitos históricos frente aos fatos históricos.

Benito Schmidt (2003) propõe por sua vez uma periodização semelhante à de Dosse (2015), no entanto, ele faz uso do conceito de regime de historicidade<sup>13</sup> à luz de François Hartog. Partindo dessa conceituação, Schmidt (2003) afirma que até o final do século XVIII, as biografias estavam inseridas em um regime de historicidade que analisava o passado em busca de

---

<sup>13</sup> Este conceito foi introduzido por Marshall Sahlins para expressar a maneira como a sociedade vê sua relação com a historicidade. François Hartog é dos pensadores que faz uso desse conceito de Sahlins para se referir às compreensões de diferentes ordens e formas de percepção do tempo, pautando-se nas “articulações do passado, do presente e do futuro” (Hartog, 2013, p.37), principalmente em momentos de crise.

exemplos positivos e negativos, como uma forma de direcionar as ações históricas do presente. O autor denomina esse momento como *História Est Magistra Vitae* (História Mestra da Vida), em referência à frase de Cícero, orador da Roma Antiga. As narrativas biográficas escritas nesse momento histórico, conforme o autor, se objetivavam a atender a construção de um aprendizado do passado centrado em ensinamentos morais para o presente.

A mudança de regime de historicidade ocorre no século XIX, período em que se intensifica a valorização do individualismo fundamentado nos valores culturais da burguesia, tais como a subjetividade e a singularidade dos sujeitos. Esses princípios passam a ser expressos de diferentes formas nos autorretratos, no interesse pela escrita de diários, romances e autobiografias. A História nesse regime de historicidade é concebida pelas noções de progresso e linearidade e é nesse século que ocorre o processo de cientificidade da História, como apontando anteriormente. Um dos motivos que gerou a estigmatização da biografia foi o fato de que muitos romancistas se apropriaram do gênero biográfico. Como os historiadores buscavam legitimar os saberes por eles construídos, a partir do método científico, qualquer aproximação mesmo que indireta com um percalço de subjetividade, poderia ser desconsiderado pela comunidade de historiadores que estava em ascensão.

Schmidt (2003) entende o retorno da discussão biográfica na historiografia de modo abrangente, levando em conta o regime presentista<sup>14</sup>, na medida em que

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)

Assim sendo, os (as) historiadores (as) ao entenderem as dinâmicas e os certames do tempo presente passaram a escrever narrativas biográficas para ilustrar, complexificar, relativizar ou mesmo negar as análises generalizantes que excluem as diferenças em nome das regularidades e das continuidades” (Schmidt, 2003, p. 68), acompanhando “os diferentes espaços sociais por onde ele se movimentou, mas também suas percepções subjetivas, oscilações, hesitações e mesmo o acaso” (2003, p. 70).

Tomando por base as periodizações de François Dosse (2009) e Schmidt (2003), compreende-se que a forma de biografar um indivíduo no sentido historiográfico se modificou e que a biografia encontra um lugar fecundo no leque de abordagens de produção de

---

<sup>14</sup> Para François Hartog (2013) esse regime de historicidade é marcado pelo forte apelo em relação ao passado e pela efemeridade do presente.

conhecimento histórico.

### 1.1 FIGURAS EXEMPLARES E VULTOS HISTÓRICOS: O CÂNONE BIOGRÁFICO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ato de registrar a trajetória de vida de alguém com o intuito de preservar para a posterioridade nasceu na Grécia Antiga, mais especificamente na cidade-estado de Atenas, de maneira simultânea ao surgimento do gênero histórico no século V a.C. Porém, como demonstra Schmidt (2011), ela se diferenciava da história, de modo que a biografia se perfazia enquanto uma narrativa sobre personagens reais, com intuito de transmitir lições morais aos leitores tomando algumas liberdades artísticas para constituir a trajetória de vida do biografado, enquanto a história se constituía como uma narrativa pautada em testemunhos confiáveis.

Desse modo, evidencia-se que a história era tratada como um gênero literário caracterizado pela seriedade e de maneira processual, enquanto a biografia era tida como uma forma de registro mais voltado para o entretenimento.

Para Contineiro (2022), a concepção de biografia na Grécia Antiga se relacionava à ideia de transmitir os valores sociais do grupo hegemônico, a partir da exposição de vivências individuais consideradas exemplares, e cita a obra do historiador e filósofo grego Plutarco, *Vidas Paralelas*, uma compilação de 23 pares de narrativas de personalidades gregas e romanas, provavelmente escritas sob a Dinastia de Flávios ou o Reinado de Nerva (96 a.C. a 98 a.C.), como um caso ilustrativo dessa perspectiva.

A biografia continuou tendo uma função moral na Idade Média, assim como continuou separada da História, dado que foi nesse período histórico que houve o florescimento das hagiografias, textos narrativos sobre a vida dos santos que eram lidos durante as celebrações religiosas, sob o viés da Igreja Católica e tinham como função pedagógica transmitir aos fiéis modelos de comportamentos e formas de vivência relacionados aos princípios da caridade, da castidade e da fé.

Sobre essa perspectiva de narração, Priore (2009) postula que ela tinha como objetivo incentivar modelos de vida e santidade aos leitores. Em conformidade com Priore (2009), Schmidt (2011) comenta que

na hagiografia tudo é dado na origem, o santo já está predestinado à santidade e qualquer indecisão sua entre o vício e a virtude emerge na narrativa apenas como forma de conferir dramaticidade à trama; afinal, se a vida do santo é contada, é porque sua santidade já foi atestada pelo milagre (Priore, 2009, p. 188)

Durante o Renascimento, por sua vez, uma nova concepção de ser humano se demarcou socialmente, sendo que o indivíduo “tornou-se meta e norma de todas as coisas” (Priore, 2009, p, 07). Nesse momento há o aumento de interesse tanto pelo registro biográfico quando por sua leitura, primeiramente na Itália e depois em outros lugares da Europa.

Peter Burke (1997), tomando como referência o cenário europeu, busca analisar o processo de popularização das biografias escritas durante o período renascentista, diferenciando-as daquelas escritas durante a Antiguidade Clássica, levando em conta os sujeitos que eram considerados apropriados para serem temas de uma produção biográfica.

Segundo o historiador, na Antiguidade Clássica, houve o predomínio da produção de narrativas que contassem a vida e os feitos notáveis de governantes e filósofos, com espaço considerável para militares e escritores. No Renascimento, por sua vez, prevaleceu o registro da vida de governantes, escritores, filósofos, militares, mulheres, artistas e indivíduos de outras culturas como no caso dos sultões, governantes muçulmanos.

Na Idade Moderna, a figura do herói se populariza e como caracteriza Schmidt (2011), suas qualidades singulares são ressaltadas, como também a

sua possibilidade de transgredir as normas sociais em prol de ideais que só se realizariam no futuro (o que se vincula à noção de progresso, tão cara à modernidade); por outro, procuravam mostrar como esse herói encarnava valores e qualidades coletivas de um grupo restrito (a nobreza, no caso das biografias cavaleirescas), da nação ou mesmo de toda a humanidade (Schmidt, 2011, p. 189).

Outro aspecto marcante que ocorreu nesse período, segundo Loriga (2011) foi o aparecimento do termo biografia pela primeira vez como

uma obra verídica, fundada numa descrição realista, por oposição a outras formas antigas de escritura de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida (tais como o panegirico, o elogio, a oração fúnebre e a hagiografia) (Loriga, 2011, p. 17)

Sob essa perspectiva de análise, Borges (2005, p. 195) indica que a obra *Life of Samuel Johnson LL.D. (Vida de Samuel Johnson LL. D)*, de James Boswell, publicada em 1791, é um marco para compreender as primeiras transformações modernas que o gênero biográfico sofreu. Isso porque o autor dessa obra evitou se voltar por contar uma “verdade”, algo que, naquele momento histórico, era uma regra a ser cumprida por profissionais dedicados ao gênero biográfico. Rompendo com essa tradição, Boswell apresenta em sua obra uma dramatização dos diálogos, fazendo uso de inúmeras entrevistas com indivíduos diversos.

No contexto da difusão das ideias iluministas, isto é, no século XVIII, a figura heroica

sofreu com uma crise, pois “os valores guerreiros encarnados pelos heróis passaram a ser progressivamente considerados ultrapassados por uma sociedade que aspirava à pacificação” (Schmidt, 2011 p. 189). Desse modo, o valor social que ditou a produção das obras biográficas foi o civismo, isto é, a ideia de cumprimento dos deveres em prol do bem-estar coletivo.

Schmidt (2011) também destaca que foi nesse século que houve um aumento exponencial no número de narrativas biográficas publicadas, o que fez com que o termo “biografia” passasse a ser registrado nos dicionários europeus, o que indica que tal palavra fez parte do vocabulário intelectual e cultural da época.

No século XIX, a produção biográfica esteve alinhada à construção de um ideal de nação vinculado às revoluções burguesas e teve como função pedagógica, a constituição de um cânone de vultos históricos<sup>15</sup>, isto é, personalidades históricas consideradas notáveis, as quais deveriam pairar um imaginário memorial coletivo idealizado. Acerca disso, Galvão (2019), afirma que

há sempre uma luta em torno do passado e da memória, onde muitas vezes grupos tentam legitimar suas práticas e pretensões a partir da fabricação de passados úteis aos seus propósitos mesmo que inconsistentes diante de uma análise mais sólida dos indícios apresentados (Galvão, 2019, p. 65).

Considerando essa afirmação, é possível afirmar com base em Schmidt (2011) que as produções historiográficas produzidas no século XIX influenciadas pela corrente filosófica positivista, pautaram-se em uma relação de objetividade com o passado, a partir de uma abordagem empírica dos documentos oficiais, buscando destacar as ações individuais de sujeitos que apareciam de forma direta em tais documentos, isto é, figuras da elite política, militar, social e cultural.

Schmidt (2011), ao analisar a influência do positivismo na historiografia do século XIX, argumenta que os pressupostos teóricos formulados por Augusto Comte não estavam diretamente associados à valorização das ações históricas dos chamados “grandes homens”. No entanto, os historiadores apropriaram-se da perspectiva política elitista presente no pensamento positivista, que afirmava que caberia somente “aos mais capazes, isto é, àqueles que compreendem e colocam em marcha as “leis da história”, dirigir a sociedade (Schmidt, 2011, p. 190), para conferir destaque, em suas narrativas, ao papel desempenhado pelos membros das elites ao longo da história.

---

<sup>15</sup> Segundo Liv Sovik (2015), um vulto histórico é uma personalidade histórica popular, do qual ronda uma mitologia e uma diversidade de versões acerca de sua trajetória de vida. Sendo assim, cada nação irá compor seu cânone de vultos históricos conforme os interesses e necessidades de cada época, pautando-se nos princípios de uniformidade e pertencimento, pois ao voltar-se para figuras do passado, determinadas ações do presente ganham legitimidade.

Levando em conta essa apropriação feita pelos historiadores, Schmidt (2011) afirma que as narrativas inspiradas no positivismo tinham como objetivo a reconstituição da vida de uma forma linear, abarcando o “projeto burguês da ilustração: um ser unitário, coerente, plenamente racional e objetivo, que conhece as leis da história e as põe em marcha” (Schmidt, 2011, p. 184). A produção de narrativas biográficas sob a perspectiva positivista foi incentivada no Brasil durante o Segundo Reinado (1840–1889), com o apoio do imperador Dom Pedro II. Essa iniciativa fez parte de um projeto de construção da história nacional, influenciado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>16</sup> (IHGB), que tinha como objetivo promover uma ideia unificada de nação.

As produções biográficas não ficaram restritas somente à intelectualidade vinculada ao IHGB, mas também passaram a compor o conjunto de leituras indicadas para serem adotadas no Colégio Pedro II, criado em 1837. Tomando como referência o Regulamento de 1838 dessa instituição, que inseriu a História como conteúdo curricular, Maria Auxiliadora Schmidt (2012) aponta que a primeira aproximação entre o gênero biográfico e o ensino de História ocorreu por uma fundamentação teórica voltada para a exaltação da “história dos heróis”.

Bittencourt (2018) em concordância com Schmidt (2012) afirma que o Ensino de História desse contexto histórico era orientado por um viés moralizante e cívico, que compunha o repertório de práticas de ensino e aprendizagem. Esse viés estava voltado à religião católica e ela estava presente nos textos escolares, dado que era comum “a utilização de prelações com histórias sobre a vida dos santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé, tornando-se muitas vezes os verdadeiros heróis pelo martírio” (Bittencourt, 2018, p. 62).

No início do período republicano, marcado por um cenário de mudança de forma de governo, havia a necessidade de constituir um culto a determinados fatos históricos do passado para se legitimar perante a sociedade, do mesmo modo que houve a seleção de um agrupamento de heróis, signos e imagens com o mesmo intuito de promover o sentimento de pertencimento. E, por isso, como elucida Salgueiro (2008) foi posto em prática o

princípio positivista de veneração cívica através do culto a homens ilustres em substituição à adoração dos santos católicos, arguindo-lhes um panteão do mesmo modo que tradicionalmente se erguiam templos às divindades míticas religiosas. Seguiam, assim, o princípio de Augusto Comte de que “os vivos são sempre, e cada vez mais, governados pelos mortos” (Salgueiro, 2008, p. 100).

Uma das figuras históricas que irá compor esse panteão é Tiradentes, que passa a ser

---

<sup>16</sup> Instituição fundada em 1838 com o objetivo de preservar a cultura nacional, estimular estudos históricos e geográficos sobre o Brasil, reunir e divulgar documentos relativos à formação e identidade do país.

representado como um mártir da nação brasileira. Para justificar o processo de construção da imagem de Tiradentes, Fonseca (2009) associa o caráter cívico com o religioso. Levando-os em conta, a autora, comenta que a execução de Tiradentes se tornou um símbolo sacralizado de transgressão às normas lusitanas, de modo que os historiadores e genealogistas da nação passaram a caracterizar Tiradentes como um homem dotado de “bravura, inteligência, competência, fidelidade, energia, inquieto, empreendedor, valoroso, intrépido, audaz, sereno, corajoso, digno, nunca disposto ao desânimo, amigo sempre do trabalho” (Fonseca, 2009, p. 114).

Educacionalmente, essa tradição de valorização da vida dos ditos heróis nacionais permaneceu e o Colégio Pedro II continuou a ser a principal instituição brasileira a organizar o código disciplinar<sup>17</sup> relacionado a esse compromisso cívico, e a biografia passou a ser um recurso a ser adotado para efetivar essa expectativa social e política.

De acordo com Galvão (2020), a biografia era durante a Primeira República (1889-1930) um recurso para demonstrar de modo factual alguns eventos históricos e tinha como propósito de aprendizagem proporcional a internalização de exemplos a serem seguidos na sociedade, havendo

pouco espaço para a crítica histórica acerca de vidas que eram sacralizadas ou demonizadas. Personagens eram tomados da História para encarnar os valores de regimes políticos, sociedades e culturas, passando a ser os portadores de todas as virtudes. [...] 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. 34-35).

De modo a favorecer o ensino dos “grandes vultos” são produzidos manuais didáticos para servirem de subsídios para o ensino e dentre eles, se destaca o livro *A História do Brasil ensinada pela biographia de seus heróis (1890)*, do jornalista e crítico literário Silvio Romero, professor de Filosofia do Colégio Dom Pedro II. Ao analisar esta obra, Meneses (2021) afirma que ela se pauta na defesa do patriotismo e no estímulo à participação política, ao apresentar personalidades históricas concebidas como “grandes homens”, como Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, José Bonifácio, entre outros.

O único afrodescendente presente na narrativa didática de Silvio Romero é Henrique Dias (1590-1662), um dos líderes militares que lutou na Batalha dos Guararapes (1648-1649). Na obra, Dias é descrito como uma força necessária na luta para a proteção do território

---

<sup>17</sup> Segundo Cuesta Fernandez (1998), o código disciplinar é uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitima a função educativa atribuída à História e que regula a ordem da prática de seu ensino.

brasileiro e é também informado que ele vivenciou “o amargor da injustiça do governo da metrópole que o deixou em completo abandono” (Romero, 1890, p. 32) após ter contribuído para a salvaguarda da nação. Assim sendo, percebe-se que os personagens históricos postos como heróis eram majoritariamente homens brancos, existindo poucas menções aos personagens negros nos manuais e livros escolares da época.

Esse aspecto será apontado pelo intelectual Abdias do Nascimento, na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado* (2016). Nela, o pesquisador denuncia o apagamento histórico da população negra em livros didáticos e narrativas biográficas, e enfatiza a necessidade de reconstruir a memória histórica do povo negro.

Outra obra que se destaca na Primeira República (1889-1930) é *Methodologia da história na aula primária*, de Jonathas Serrano<sup>18</sup> (1855-1944), publicado pela primeira vez em 1917. Na obra de cunho didático, Serrano defende a abordagem heroica, mostrando que apresentar aos estudantes os vultos da história brasileira e mundial, era uma estratégia assertiva para a transmissão de valores morais e que os professores deveriam escolher de maneira contundente as narrativas que contribuíssem para o aumento do interesse dos estudantes pelo passado, como aponta Bittencourt (2018).

Nos espaços educacionais no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o ensino de História era concebido como a transmissão das experiências históricas dos grandes vultos, sem propiciar o desenvolvimento da criticidade, no campo historiográfico. A História enquanto ciência passou por mudanças significativas com o advento do Marxismo e da Escola de Annales, o que culminou no afastamento da tradição positivista, pois o sujeito histórico deixou de ser tomado em primeiro plano, e em seu lugar, outros meandros passaram a ser considerados.

Tendo com referência tais pressupostos, faz-se necessário diferenciar a história ensinada da história acadêmica, na medida em que ambas possuem dimensões particulares.

Tomando por base essa diferença, Rocha, Marcelo e Gontijo (2009) consideram que a história acadêmica é uma forma específica de produção de conhecimento sobre o passado que se orienta “pelas regras de um método de análise crítica de fontes e pelo exercício da narrativa escrita, por meio do qual o conhecimento assume uma forma complexa que opera recortes, mas propõe grande número de articulações entre eles” (Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009, p. 13-14), enquanto a história escolar se orienta por

---

<sup>18</sup> Foi professor da escola normal do Rio de Janeiro, historiador membro do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) e professor de História Universal no Colégio Pedro II.

regras pedagógicas próprias adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos, pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula (Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009, p. 15).

Os autores ainda destacam que as distinções entre a história produzida no âmbito acadêmico e a história escolar “não implicam uma hierarquização entre esses discursos em termos de qualidade ou veracidade do que é produzido, mas indicam a existência de regimes diferentes de produção do passado” (Rocha, Magalhães; Gontijo, 2009, p. 16).

Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015) ao observarem o regime de produção do passado que abarca a história ensinada afirmam que

o que se ensina na escola básica são representações sobre o passado que resultam de uma série de fontes que não apenas a histórica como narrativa construída pelos historiadores. O que se costuma afirmar que é o objeto da aula de História na escola não é somente a história escrita, quanto pela memória e por uma série de outras formas de criar e representar o passado de que os professores e alunos dispõem na atualidade. (Pereira; Meinerz; Pacievitch, 2015, p. 47).

A concepção da aula como um texto, proposta por Ilmar Mattos (2006) é um aporte importante para analisar o processo de ensino-aprendizagem de História e a relação dele com os textos historiográficos, pois o fazer docente na perspectiva teórica do historiador centra-se em uma

criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. [...] Se a decompõem, lá encontro as narrativas orais ou escritas, os textos dos manuais didáticos que seleciono para leitura, os programas e os planos de curso, os manuais didáticos e os livros paradidáticos, os currículos propostos pelas secretárias de ensino (Mattos, 2006, p. 14)

Se a aula é compreendida como um texto, os (as) professores (as), desse modo são os (as) autores (as) “suas práticas sofrem influências de diversas formas da questão da temporalidade: seja nos currículos, livros e materiais didáticos, seja na prática docente própria ao cotidiano escolar” (Silva, 2023, p. 253).

## 1.2 DISTANCIAMENTOS ENTRE A HISTORIOGRAFIA E O GÊNERO BIOGRÁFICO

A relação entre a história e a biografia, que anteriormente se dava de forma um pouco harmoniosa, passou a ser perpassada por conflitos de natureza científica, tendo em vista que a

partir do final do século XIX e início do século XX a historiografia centrou-se em analisar minuciosamente a veracidade dos fatos e a dimensão individual passou a ser cada vez mais desconsiderada.

Para Loriga (2011), o caráter particular e único da história (conferido pela vivência pessoal de cada ser humano) passou a ser cada vez mais desvalorizado porque se mostrava contrário ao momento de consolidação da história enquanto uma ciência, posto que o viés proposto era a produção de uma História única (*die Geschichte*), alinhada com a uniformização dos eventos históricos e ocultamento dos sujeitos históricos nas narrativas.

Motta (2000), por outro lado entende que é nesse momento de profissionalização da história, que ocorre a “substituição de uma literatura de celebração (biografias encantadas) por uma crítica (biografias desencantadas)” (Motta, 2000, p. 03). Para a autora, esse momento deve ser visto como uma transição dentro da historiografia, onde ela deixa de contribuir com o culto dos heróis que “figuravam com equidade, ao lado de outras ricas fontes históricas nacionais, enciclopédias e coleções de documentos para o estudo do passado” (Costa, 2010, p. 04) para se distanciar em razão dos preceitos de neutralidade que passam a reger as análises históricas.

Tomando por base todos esses aspectos e embasando-se em Schmidt (1996) demonstra-se como o marxismo e a Escola de Annales influenciaram na trajetória da biografia no âmbito do conhecimento histórico marcado por distanciamentos.

Karl Marx concebia a história como um processo de desenvolvimento individual que só se faria existente a partir do fim da sociedade de classes, visto que, como aponta Schmidt (1996), o pensador alemão via como fato histórico primordial a necessidade de produção material e não o sujeito histórico, na medida em que o marxismo promoveu a descentralização do indivíduo em razão da análise das grandes estruturas sociais e das classes sociais.

Dessa forma, é possível que a biografia não tenha sido compreendida pelo marxismo como um gênero auxiliar no processo de escrita da História. Isso porque, nessa corrente historiográfica, as trajetórias de vida tinham um peso mínimo e secundário na explicação dos fatos históricos. Um exemplo característico dessa concepção é a obra de Marx, *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (1978). Nela, o autor menciona a atuação política do governante francês, no entanto, a narrativa não se centra na vida particular, mas sim na dinâmica de classes sociais que promoveu a ascensão desse governante ao poder.

Mesmo que o marxismo tenha promovido um distanciamento entre o pensamento histórico e o gênero biográfico, esse último encontrou na literatura uma forma de manter-se vivo, sendo que diversos romances biográficos foram publicados nesse contexto histórico. Ainda que as biografias fossem majoritariamente criticadas pelos historiadores por

apresentarem uma versão ficcionalizada dos fatos, sem se comprometer com a pretensão de verdade, elas passaram a ser uma forma de transmissão de valores, bem como uma forma de contribuir para a criação de uma memória oficial sobre determinados sujeitos históricos.

A Escola de Annales, movimento historiográfico surgido na França em 1929, a partir da revista francesa *Annales. Histoire, Sciences sociales*, fundada pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, advém de uma reação direta à historiografia inspirada pelos positivistas, combatendo à vista disso, a história política tradicional que produzia narrativas vinculadas à atuação dos ditos grandes homens. Os historiadores desse movimento “propuseram a colaboração com as ciências humanas menos atentas às ações individuais; introduziram a noção de história-problema e reivindicaram uma história-total preocupada com todos os aspectos do fazer humano” (Schmidt, 2011, p. 169).

Na primeira geração de Annales (1929-1949), conforme Schmidt (2011), havia espaço para a produção de estudos biográficos, dada a importância desse gênero para o historiador Lucien Febvre. Ele foi um dos defensores de uma abordagem biográfica no campo da historiografia, que partisse de uma contextualização abrangente que limitasse a autonomia dos personagens históricos, não os concebendo como heróis ou revolucionários, mas como figuras históricas que se relacionavam com suas respectivas épocas e partir delas dirigiram-se suas ações individuais e sociais.

De acordo com Priore (2009), Febvre foi o responsável por lançar as bases de uma biografia histórica renovada em que os sujeitos passaram a ser “capturados no quadro das sociedades a que pertencem” (Priore, 2009, p. 09). Essa estrutura está presente em suas obras: *Martinho Lutero, um destino* (1928) e *O Problema da incredulidade no século XVI: A Religião de Rabelais* (1942). Nessas duas obras, o historiador adota uma metodologia de desconstrução das imagens de Martinho Lutero (1483-1546) e François Rabelais (1494-1553) anteriormente concebidas a partir da análise minuciosa dos contextos em que ambos os personagens históricos viveram.

Segundo Matos (2013), foi durante a segunda geração de Annales (1946- 1968) que houve uma redefinição e reconfiguração na escrita da História. Nesse contexto, biografia foi secundarizada e marginalizada pelos historiadores, uma vez que estes passaram a se concentrar em produções historiográficas de viés socioeconômico, sob a influência do paradigma estruturalista, o qual privilegiava a quantificação, a análise das macroestruturas e os processos históricos de longa duração.

Essa mudança de paradigma historiográfico é exemplificada por Matos (2013) a partir da obra de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipe II*,

publicada em 1949, na qual o autor a partir de uma abordagem de longa duração para compreender os processos históricos. Nessa obra, o personagem principal não é o rei espanhol, mas o Mar Mediterrâneo, analisado a partir dos acontecimentos nele ocorridos, considerando atividades econômicas, políticas, militares e culturais. Dessa forma, o Mar Mediterrâneo é elevado à condição de protagonista do estudo histórico dos grandes acontecimentos.

Segundo Dosse (2003), os historiadores imbuídos das contribuições de Braudel relegaram a biografia como um gênero de segunda categoria, pois, cabia à historiografia, naquele momento, a compreensão das estruturas que organizavam os mecanismos econômicos e sociais e estes existiam independentemente das ações individuais.

Essas mudanças promovidas pela geração de Braudel não foram incorporadas de imediato no Ensino de História no Brasil, tendo em vista que como demonstra Schmidt (2012), nesse momento estava havendo a consolidação do código disciplinar da História no Brasil, a partir de projetos de reformas educacionais e instruções metodológicas que reiteram a necessidade “da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram) e o privilegiamento dos fatos econômicos” (Schmidt, 2012, p. 81).

### 1.3 O DESAFIO BIOGRÁFICO EM QUESTÃO

Anteriormente demarcado cientificamente como um gênero secundário e apêndice de ilustração de fatos históricos, o gênero biográfico ganhou uma maior visibilidade na década de 1980, se distanciando cada vez mais da *Historia est Magistra Vitae*. Alguns historiadores como Natalie Davis (*O retorno de Martin Guerre*, 1982) e Giovanni Levi (*A herança Imaterial*, 1985) irão assumir o desafio biográfico<sup>19</sup> em suas produções acadêmicas, devido a mudanças de ordem teórico-metodológica que irão ocorrer na historiografia.

Utilizamos esse termo em referência à obra de François Dosse, *O Desafio Biográfico* (2009). Nela, o autor demonstra que o interesse pela biografia por parte dos (as) historiadores (as), a partir da década de 1980, se dá pela ressignificação do gênero e por uma necessidade de

---

<sup>19</sup> Utilizamos esse termo em referência a obra de François Dosse *O Desafio Biográfico* (2009). Nela o autor demonstra que o interesse pela biografia por parte dos (as) historiadores (as) a partir da década de 1970 se dá pela ressignificação do gênero e por uma necessidade de evidenciar as múltiplas descrições possíveis, algo que se perfaz como um desafio, visto que para ele, é necessário explicitar as inúmeras facetas que um indivíduo pode adotar em seu contexto de atuação.

evidenciar as múltiplas descrições possíveis, algo que se perfaz como um desafio, visto que, para ele, é necessário explicitar as inúmeras facetas que um indivíduo pode adotar em seu contexto de atuação.

Essas mudanças irão ocorrer em parte por conta da ascensão da Nova História<sup>20</sup> francesa que ao assumir a direção da revista dos *Annales*, promoveu uma renovação no que diz respeito ao fazer historiográfico, pois como aponta Schmidt (1996), os historiadores dessa geração passaram a se interessar por gêneros que tinham sido menosprezados pelas gerações anteriores, proclamando, desse modo a volta do acontecimento, a volta da história-narrativa, a volta da história política e a volta da biografia". (Schmidt, 1996, p. 172).

Utilizar o termo volta, para caracterizar o processo de mudança pelo qual o gênero biográfico passou no âmbito da historiografia, não é visto com assertividade por Borges (2005), posto que para a pesquisadora, é necessário considerar o fato de que alguns historiadores continuaram produzindo biografias no período de orientação braudeliana e mesmo que suas produções não tenham sido reconhecidas amplamente, isso indica que esse gênero não chegou a desaparecer por completo do crivo da práxis historiográfica, mas que ela foi suprimida em decorrência de interesses postulados no arcabouço teórico-metodológico dominante. Em complementação a isso, Schmidt (1996) afirma que "este retorno não significa a retomada de superados enfoques tradicionais, mas sim a reapropriação de antigos gêneros em função de uma problemática renovada." (Schmidt, 1996, p. 173).

Procurando apontar as contribuições da Nova História, no que tange ao viés biográfico, Cardoso (2021) destaca que os historiadores dessa geração utilizaram biografia dentro da perspectiva da história-problema para entender determinados contextos históricos.

Levando em conta a perspectiva da história-problema, Priore (2009) compreende que a biografia passou a ser vista não mais como a escrita da vida de um indivíduo isolado, mas "a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos" (Priore, 2009, p. 09).

Algo que contribuiu teoricamente para essa nova visão de biografia, foi uma reorientação teórica promovida por Pierre Bourdieu, a partir dos termos sociológicos ilusão biográfica<sup>21</sup> e trajetória de vida. Para ele, no senso comum e no universo acadêmico a biografia

---

<sup>20</sup> Segundo Matos (2010), o termo Nova História foi utilizado por Jacques Le Goff para intitular o seu livro *La Nouvelle Histoire* no ano de 1978 e posteriormente passou a denominar a terceira geração dos *Annales*, que além de contar com Le Goff como um de seus expoentes, teve outros principais nomes: Marc Bloch, Pierre Nora e Emmanuel Le Roy Ladurie. Essa geração contribuiu para uma renovação no cerne historiográfico, na medida em que ela se abriu para o diálogo com as mais diferentes áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia, bem como procurou ampliar seu olhar sobre as fontes históricas

<sup>21</sup> O conceito foi utilizado pela primeira vez por Bourdieu no artigo *A ilusão biográfica*, em 1986

era descrita até então como “sucessão de acontecimentos históricos [...] um conjunto coerente e organizado [...] segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica” (Bourdieu, 1996, p. 184), marcada por expressões de cunho de predestinação, como “desde então”, “desde pequeno”, “sempre desejou”.

No entanto, para ele a tradição que estava em voga era ilusória e limitada, pois, não considerava as complexidades, as contradições, as descontinuidades e imprecisões que perpassavam uma vida e nem mesmo reconhecia devidamente o cerne social no qual o indivíduo construía e reconstruía a sua identidade, a partir das relações sociais que estabelecia.

Além de ilusória, essa forma é compreendida pelo sociólogo como não científica, pois não considerava a objetivação e nem os pormenores e contradições que podem se fazer presentes nas vivências humanas. Partindo dessa crítica, Bourdieu indica o uso do conceito de trajetória para se referir ao gênero narrativo, afirmando que “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, 1996, p. 190).

Percebe-se que no viés de Bourdieu, o que deve ser evidenciado em uma biografia não é a descrição de um conjunto de acontecimentos significativos relacionados de forma coerente, mas, tornar visíveis as tensões e múltiplas dimensões que abarcaram a vida de um indivíduo. E sobre essa visão, Motta (2000) afirma que o diferencial da proposta de Bourdieu se dá porque ela permite “escapar das explicações monocausais e lineares calcadas apenas no “destino final”, e de recuperar os complexos processos de elaboração e tomada de decisões” (Motta, 2000, p. 09).

Essa mudança na forma de conceber as narrativas que se propõem a relatar a vida de um indivíduo impactou significativamente a forma com que os (as) historiadores (as) buscaram delimitar sua relação com o gênero biográfico. Cardoso (2021) aponta que uma das mudanças mais perceptíveis é o fato de que muitos historiadores, para se distanciarem da tradição de produção biográfica comprometida com os grandes vultos, passaram a utilizar o termo trajetória, em referência a Bourdieu. Para a autora foi nesse momento que as tensões antigas envolvendo a verdade e a ficção na disciplina história passaram a ser elucidadas, assim como a especificidade da narrativa biográfica e acerca disso, ela afirma que

ao narrar uma vida, o/a historiador/a precisa levar em consideração questões psicológicas e comportamentais que demonstram o caráter fragmentário e dinâmico dela. Contudo, não escapam a esse modelo narrativo as lacunas deixadas pelas fontes históricas, ou mesmo a impossibilidade de narrar “toda a vida”, fato que fomentou

uma aproximação dos/as historiadores/as com outros campos do conhecimento (Cardoso, 2021, p. 4).

Esses princípios elucidados por Cardoso (2021) irão pautar uma dimensão do estudo historiográfico que passou a ser evidenciada de forma abrangente a partir das últimas décadas do século XX: a História Cultural. Este campo, conforme Barros (2005) volta-se para a análise “da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” (Barros, 2005, p. 126), verificando as práticas e processos culturais historicamente localizados no tempo, abarcando desse modo, os mecanismos de produção e recepção dos objetos culturais.

Um dos expoentes da História Cultural é o historiador francês Georges Duby, que em 1988 publicou a obra biográfica *Guilherme Marechal Ou o Melhor Cavaleiro do Mundo*. Diferentemente das biografias tradicionais, na obra a narrativa não se dá de forma factual, mas o historiador parte de uma trajetória de vida para analisar as questões socioculturais do feudalismo, como demonstra Schmidt (1996). Ao comentar sobre essa perspectiva metodológica adotada por Duby, Motta (2000) aponta que ela está comprometida com uma história analítica e crítica que promove a ruptura com “o esquematismo simplista, ao desvendar as relações entre o ator individual – e seus vários graus de liberdade de agir – e a rede histórica – e seus vários graus de atividade condicionante” (Motta, 2000, p. 10).

A História Cultural também contribuiu de modo expressivo, no que diz respeito ao debate que desde a Grécia Antiga, pairava a produção biográfica: a dicotomia ficção X verdade, de modo que alguns historiadores dessa corrente historiográfica, irão produzir análises de fontes literárias e irão abordar em seus arcabouços teóricos as diferenças entre a narrativa histórica e a narrativa literária.

Schmidt (1996) ao comentar sobre uma das diferenças envolvendo as narrativas histórica e literária, afirma que o (a) escritor se pauta na ficcionalidade, enquanto o (a) historiador (a) tem “um compromisso com sujeitos históricos concretos, que existiram na realidade e que chegam até o presente através dos documentos” (Schmidt, 1996, p. 183). Por conseguinte, é possível afirmar que no âmbito da História Cultural, a biografia histórica foi compreendida como um gênero de fronteira, por fazer uso de uma estrutura narrativa que assemelha a do âmbito literário, todavia o que a diferencia é o embasamento teórico calcado na análise das fontes históricas, posto que como afirma Motta (2000), as narrativas historiográficas à luz da História Cultural promoveram a ruptura com “o esquematismo simplista, ao desvendar as relações entre o ator individual – e seus vários graus de liberdade de agir – e a rede histórica – e seus vários graus de atividade condicionante (Motta, 2000, p. 10).

Outra corrente que irá pautar-se na cultura e utilizar a biografia como uma forma de

apresentação das análises históricas, é a Escola Inglesa do Marxismo, também conhecida como Nova Escola Inglesa. Ela se constituiu nos anos de 1940, sendo liderada por historiadores vinculados ao Partido Comunista da Inglaterra (PCI), sendo eles: Eric Hobsbawn, Edward Thompson e Christopher Hill. No entanto, segundo Schmidt (1996) a partir da década de 1960, após a revelação dos crimes stalinistas, a maior parte dos historiadores buscou se desfiliar do Partido. Tal fato trouxe consequências na abordagem dos historiadores, visto que, eles não abandonaram totalmente a visão marxista, mas passaram a recuperar a “dimensão subjetiva dos processos sociais, negligenciada pelas tendências estruturalistas do marxismo” (Schmidt, 1996, p. 173- 174).

Duas obras de cunho biográfico expõem a relação entre o viés teórico e metodológico adotado no marxismo renovado, sendo elas: *A formação da classe operária inglesa* (1987) de E. P. Thompson e *O eleito de Deus: Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa* (1988) de Christopher Hill.

Segundo Schmidt (1996), em *A formação da classe operária inglesa* (1987) Thompson "resgata as experiências individuais como constitutivas do fazer-se da classe operária" (Schmidt, 1996, p. 174). Já Christopher Hill, em *O eleito de Deus: Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa* (1988) busca relacionar de forma contundente a atuação de Cromwell, um dos líderes da Revolução Inglesa, com o contexto em que ele atuou, apresentando as dimensões sociais e políticas que permitiram a sua ascensão política. Em ambas as obras, é possível ver que os personagens são mobilizados narrativamente para ilustrar as tensões sociais de determinados períodos históricos.

A abordagem historiográfica italiana denominada de Micro-História<sup>22</sup>, ganhou notoriedade nos anos de 1980 e influenciou na renovação do gênero biográfico no panorama historiográfico, ao propor uma nova perspectiva de análise. De acordo com Schmidt (1996), ela promoveu uma mudança na forma de conceber a escala de observação dos problemas pesquisados, pois, invés de se ater à visão macroscópica, esse movimento se constituiu pelo viés microscópico, desenvolvendo estudos históricos que objetivem revelar as dimensões não perceptíveis e que por vezes não eram reconhecidas como importantes para a compreensão do passado. Sob essa perspectiva analítica, a narrativa biográfica é vista como técnica discursiva favorável à prática historiográfica, por estar relacionada intimamente com a descrição minuciosa de uma trajetória de vida.

---

<sup>22</sup> Essa corrente surgiu com a publicação da coleção "Microstorie" pela Editora Einaudi entre 1981 e 1988. A coleção contou com a direção editorial dos historiadores Carlo Ginzburg e Giovanni Levi.

A obra *O queijo e os vermes* (1987), de Carlo Ginzburg é um exemplo que ilustra as principais características desta tendência de renovação. Nela, Ginzburg realizou uma extensa pesquisa documental para analisar a vida do moleiro friulano Domenico Scandella, cujo apelido era Menocchio, que no século XVI, foi condenado pela Inquisição por professar uma cosmogonia, uma forma de entender a origem do universo, contrária à que era defendida pela Igreja Católica. Ao descrever a vida de Menocchio, o historiador explica a relação entre a cultura camponesa e cultura letrada, aspecto fundamental para entender sobre a particularidade de atuação social de Menocchio em seu contexto histórico.

Barros (2004) ao considerar o uso específico da narrativa biográfica por parte dos (as) historiadores (as) da Micro-História, como é o caso de Ginzburg em *O queijo e os vermes*, afirma que a principal finalidade está em enxergar a vida social em sua dinamicidade própria, não excluindo os seus aspectos caóticos e contraditórios (Barros, 2004, p. 98).

Com base nisso, é possível afirmar que o interesse dos historiadores vinculados a essa corrente historiográfica, se dá em decorrência de que a partir do ato de biografar torna-se viável reconstruir o passado que não se preze pelo escopo das estruturas, mas que possa fazer emergir os aspectos particulares e demonstrar, como aponta Mendes (2022) “as lacunas e descontinuidades, mudanças de direção e indecisões na história dos retratados”. (Mendes, 2022, p. 08).

A História das Mulheres foi um dos domínios historiográficos que utilizou a narrativa biográfica como técnica discursiva para a produção de análises historiográficas. Segundo Tilly (1994), esse campo nasceu a partir de convicções da segunda onda<sup>23</sup> do movimento feminista, de 1970 e 1980, e contribuiu para promover o reconhecimento de que as mulheres são “sujeitos sociais ativos, situados em contextos históricos concretos e cujas vidas, enquanto membros de famílias, trabalhadoras, membros de organizações ou de movimentos sociais” (Tilly, 1994, p. 34-35), indo na contramão do silenciamento que, de acordo com Soihet e Pedro (2007), era motivado pela ideia de que “ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente contempladas, o que não correspondia à realidade” (Soihet; Pedro, 2007, p. 284).

Para Scott (2011) a História das Mulheres ganhou legitimidade historiográfica quando

---

<sup>23</sup> De acordo com Ribeiro, Nogueira e Magalhães (2021) as lutas feministas são divididas em ondas ou ciclo de protesto, como uma forma de caracterizar historicamente as reivindicações feitas em determinados momentos históricos. Muito embora haja pautas que permaneceram e permanecem urgentes de uma onda para outra, há também pautas que nascem ou tomam amplitude contextos históricos específicos. Assim sendo, a segunda onda feminista é o termo utilizado para demarcar a problematização de questões referentes ao corpo, a sexualidade e as violências sofridas pelas mulheres nas diferentes esferas da sociedade, tendo como referência a obra *O Segundo Sexo* (1949), de Simone de Beauvoir.

“[...] afirmou a natureza e a experiência separada das mulheres” (Scott, 2011, p.87) e passou a questionar a prioridade relativa dada à “história do homem” em oposição à “história da mulher”, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos (Scott, 2011, p .80).

A fim de demonstrarem as situações históricas particulares vivenciadas pelas mulheres ao longo do tempo, os (as) historiadores (as) de acordo com Tilly (1994) desenvolveram narrativas biográficas sobre mulheres do passado, que evidenciassem as suas vivências, condições e papéis sociais ocupado por elas em determinadas épocas, bem como suas lutas, sobrevivências e resistências, em oposição ao cânone instituído que valorizava os homens e suas atuações históricas.

É sobre esse escopo de trabalho que a historiadora francesa Michele Perrot, insere-se, visto que em sua trajetória acadêmica, ela buscou evidenciar a trajetória histórica das mulheres, promovendo reflexões sobre o silenciamento das vozes femininas na historiografia. Na obra *Minha História de Mulheres*, Perrot (2007) demonstra que o silenciamento das experiências históricas das mulheres, se dá pelo fato de que historicamente

as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que por muito tempo, merecia interesse de relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve da casa. São invisíveis. [...] Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. (Perrot, 2007, p. 06-07).

Para Perrot (2007), a História das Mulheres nasce ligada à crise que atingiu a historiografia tradicional e ao fato de que as mulheres eram marginalizadas e por vezes excluídas dos discursos históricos.

Pedro (2005), por sua vez, compreende que muito embora a História das Mulheres tenha instaurado um novo fazer historiográfico, de modo a tornar visíveis as trajetórias devida de mulheres notáveis, a partir do uso da categoria de análise “mulher”, ainda era necessário romper com a ideia de que a construção histórica não ocorria de modo equivalente para todas as mulheres.

No final da década de 1980, de acordo com Monteiro e Méndez (2012), historiadoras começaram a substituir a categoria “mulher” pela categoria de gênero, tendo em vista, que para elas, fazer uso dessa categoria, correspondia a “afirmar que mulheres e homens possuem identidades fixas, quase a-históricas.” (Monteiro; Méndez, 2012, p. 88). Agindo contrariamente a essa forma de análise, as pesquisadoras feministas propuseram a utilização da categoria “gênero” para demonstrar que não havia identidades fixas, mas construções históricas e culturais, no que tange aos papéis ocupados pelas mulheres e pelos homens na história e que tais papéis, podem permanecer ou se alterar conforme as expectativas sociais de cada momento histórico.

Também é no final da década de 1980, que no campo científico se evidenciam críticas veementes à marginalização de estudos e análises referentes às experiências históricas das mulheres negras dentro da História das Mulheres. Para Santos e Thomazini (2022), essa marginalização deriva do fato de que o movimento feminista priorizou em seu início pautas que corresponderiam à realidade de mulheres brancas, e mesmo que algumas mulheres negras tivessem participado diretamente e indiretamente das lutas por reconhecimento, a questão racial não foi interpretada como um fator central na geração de opressões.

Algumas pensadoras negras brasileiras como Lélia Gonzalez (1935- 1994) e Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) passaram a denunciar por meio do âmbito acadêmico a exclusão e a marginalização, e irão reivindicar visibilidade para com o reconhecimento das experiências das mulheres negras ao longo da História, destacando suas resistências e lutas frente às experiências de opressão e violência.

A perspectiva de visibilidade tão cara as pensadoras negras se aproximou da produção historiográfica pela corrente inglesa chamada História Vista de Baixo<sup>24</sup> na década de 1980. Essa corrente, segundo Jales (2021) centra-se na produção de análises historiográficas sobre pessoas e grupos que anteriormente ficavam à margem da história, as chamadas pessoas “comuns”, tornando possível evidenciar personagens, contextos e visões de mundo antes não valorizados.

Schmidt (2011) também considera que a perspectiva da História Vista de Baixo alinhada com o domínio biográfico trouxe grandes contribuições, uma vez que os (as) historiadores (as) tomados por esse viés passaram a analisar e evidenciar e a

rastrear percursos de escravos e libertos, evidenciando a diversidade de suas experiências, obscurecidas por interpretações gerais como a que postula uma dicotomia absoluta e anacrônica entre escravidão e liberdade ou a que advoga que, após a abolição, os libertos foram completamente excluídos socialmente. Dessas pesquisas resulta um panorama muito mais heterogêneo que expressa as margens de ação e de escolha possíveis aos subalternos (Schmidt, 2011, p. 203).

O campo historiográfico desde a década de 1970 passou por muitas renovações e em cada uma delas a biografia foi concebida teórica e metodologicamente como um domínio necessário de formas distintas. Todavia, essas renovações demoraram a se fazerem presentes de maneira efetiva nas aulas de História, pois, mesmo que a disciplina de História tenha passado por profundas transformações em seus objetivos e metodologias, alguns docentes ainda se mostram receosos em utilizar a biografia como estratégia para a aprendizagem histórica.

---

<sup>24</sup> Conforme Sharpe (1992) a História Vista de Baixo, tem como obra fundadora o artigo *The History from Below* (1966) de Edward Thompson, em que o historiador apresenta uma ruptura com a história das elites, ao focar na experiência de vida de pessoas comuns, como os camponeses e operários.

Para Cardoso (2021), no Brasil, o legado educacional do contexto da ditadura empresarial- militar<sup>25</sup>, fez com que muitos (as) docentes passassem a rejeitar essa abordagem, por associá-la à disciplina que surgiu no período, a Educação Moral e Cívica<sup>26</sup>(EMC). A prática educativa adotada nessa disciplina consistia em transmitir para os (as) educandos os deveres cívicos e patrióticos, assim como a narrativa dos ditos heróis da pátria e modelos de comportamentos e valores dos grupos hegemônicos, a fim de legitimar o poder vigente.

Galvão (2019) ressalta que tornar o ensino de História algo significativo para os (as) discentes é um desafio enfrentado pela maioria dos (as) professores (as) no século XXI, e que traçar um encaminhamento metodológico pautado no uso problematizador e crítico das narrativas biográficas em sala de aula, tendo como referencial teórico, as perspectivas de renovação do fazer e do saber historiográfico, é um caminho imprescindível a ser tomado, quando se quer abordar em sala de aula trajetórias de vida de personalidades<sup>27</sup> históricas que foram marginalizadas historicamente.

Na atualidade, por conta das leis 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares da educação básica e a 11.645/2008, que incluiu a história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, os (as) docentes tiveram que desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que evidenciassem as trajetórias de vidas pessoas negras, de forma multiperspectivada, abarcando suas diferentes atuações em seus respectivos contextos históricos, sem pautar-se em estereótipos ou reducionismos. No entanto, mesmo com uma obrigação legal, ainda há uma persistência de uma perspectiva biográfica eurocêntrica, que secundariza ou mesmo negligencia o protagonismo de personalidades negras ao longo da história.

Em tom crítico a esse negligenciamento, Sônego, Medeiros e Oliveira (2022), afirmam

---

<sup>25</sup> Em conformidade com Santos e Costa (2022) utilizamos este termo para se referir ao contexto histórico de 1964 a 1985, de modo a destacar que nele houve a “aproximação empresarial-militar e o papel da articulação da direita civil calcada no empresariado brasileiro que envolveu militares, o capital multinacional e associado e o governo norte-americano, resultando na deposição do então presidente João Goulart”. (Santos; Costa, 2022, p. 690).

<sup>26</sup> Segundo o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, essa disciplina, passou a ser apresentada em forma de atividades da 1ª e 7ª séries e na 8ª Série como forma de conhecimentos sistematizados. Uma de suas variações aparece no 2º grau (atual Ensino Médio), a partir da disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

<sup>27</sup> Para Silva (2007) na historiografia durante muito tempo usava-se o termo, personagem histórico, para caracterizar os sujeitos biografados, no entanto, para ele esse termo acaba por se voltar diretamente a constituição da aparência ou figura estética exteriorizada do sujeito. Invés disso, ele propõe a utilização do termo personalidade histórica, pelo fato de que ela se “torna-se mais relevante para o uso da biografia enquanto instrumento educativo, pois contempla elementos mais particulares que reconstitui a vida de uma pessoa, juntamente com os elementos temporais, culturais, políticos, econômicos e os valores que caracterizam a vida coletiva, importantes à construção do conhecimento histórico.” (Silva, 2007, p. 278)

que é necessário fazer emergir nas aulas de História

trajetórias de pessoas negras diversas, as quais vivenciaram experiências plurais para além da violência do sistema escravista – única narrativa presente nos livros didáticos às vezes –, possibilita fazer frente a todos os estereótipos negativos e as histórias únicas que imperam acerca da população negra. (Sônego; Medeiros; Oliveira, 2022, p. 121).

Uma perspectiva que rompe com este negligenciamento e vem sendo constituída como possibilidade didática, é a abordagem de obras escritas por mulheres negras, sobre si (autobiografias) ou abordando a trajetória de vida de outras mulheres negras, com base no conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo. De acordo com a pesquisadora, esse ato de escrita realizado por mulheres negras é uma

[...] ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30).

Ao analisar esse conceito, Santos e Chaveiro (2024) compreendem que ele

propõe a valorização da narrativa pessoal, familiar e comunitária do povo negro, e a compreensão de que essa narrativa é parte fundamental da história e cultura brasileiras. Além disso, a escrevivência tem um caráter político, ao apontar para a importância da construção de narrativas próprias que não reproduzam estereótipos e preconceitos historicamente associados à população negra. (Santos; Chaveiro, 2024, p. 157-158).

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) entendem o conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo, como uma possibilidade de prática pedagógica alinhada com as prerrogativas da Lei n.º 10.639/2003, de modo a “tornar a história da população negra cotidiana e plural, além de permitir que a história, a ciência, a cultura e os modos de vida da população negra sejam contados e registrados por seus protagonistas, e não modificados pela articulação daqueles que detêm o discurso hegemônico” (Oliveira; Pedroza; Pulino, 2023, p. 20).

Por conseguinte, torna-se fundamental analisar encaminhamentos metodológicos voltados ao uso de biografias no Ensino de História, a fim de promover discussões e reflexões acerca do protagonismo feminino negro em sala de aula, criticando o discurso único e possibilitando o contato com múltiplas dimensões de uma mesma personalidade histórica.

#### 1.4 PROTAGONISMO FEMININO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SOBRE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Silva (2015), o uso de narrativas biográficas nas aulas de História precisa se desvencilhar do modo tradicional, ou seja, fomentar uma imitação ou negação de valores da época, e se vincular a propostas didáticas relacionadas à promoção de reflexões, debates, investigação e construção de narrativas históricas críticas.

A perspectiva metodológica concebida pela autora, se aproxima com os métodos da História para a formação do cidadão, um dos Compromissos Éticos da Docência em História propostos pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), no ano de 2022. Esse compromisso propõe um processo de ensino-aprendizagem entremeado na mobilização de ações de aprendizagem que se objetivem em

selecionar, cotejar e interpretar fontes de diferentes naturezas; distinguir assunções pessoais racionais de pressupostos emocionais ou orientados por visões parciais; argumentar e contra-argumentar face a pontos de vista distintos e divergentes dos seus; analisar e generalizar os elementos da realidade por meio do pensamento conceitual; construir narrativas metodologicamente plausíveis e eticamente fundamentadas que considerem a pluralidade de versões historiográficas existentes; selecionar e comparar criteriosamente discursos conflitantes sobre determinados aspectos do passado, dentre outros. (Abeh, 2022, p. 39).

No que tange à presença da trajetória de vida de mulheres negras nas aulas de História, Silva e Amorin (2020) comentam que os processos de inclusão dessas narrativas no âmbito escolar por meio dos currículos, advêm de lutas de mulheres negras que passaram a demonstrar que a experiência de ser uma mulher negra perpassa uma tripla exclusão, marcada pelo racismo, machismo e preconceito de classe. Nesse sentido, as pesquisadoras e ativistas negras passaram a buscar o reconhecimento de que

as mulheres de origem africana desenvolveram muitas estratégias de resistência à diáspora. Tais como: fugas, organização de irmandades, redes de comunicação entre as ambulantes e quitandeiras, organização e comando de quilombos, religiosidade, cultura, música e festas. (Silva; Amorin, 2020, p. 06).

Uma dessas pesquisadoras foi Lélia González que criticou veementemente o padrão eurocêntrico de conhecimento. González em suas obras questionou os lugares sociais impostos às mulheres negras e as expectativas sociais preconceituosas que se faziam presentes no modo como a sociedade pensava e determinava a atuação feminina negra, de modo racista e sexista. A pensadora no artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984) propõe três categorias para problematizar a situação das mulheres negras no Brasil, sendo elas: “mulata”, “doméstica” e “mãe preta”.

A categoria da “mulata” é usada por González (1984) para caracterizar a construção

histórica em torno da hipersexualização dos corpos femininos negros, que nasce no período colonial durante o período da escravização e permaneceu sendo reproduzida socialmente ao longo da história brasileira. A categoria “doméstica” e a de “mãe preta” são utilizadas para mostrar que os serviços domésticos, relacionados à comercialização de gêneros alimentícios e de cuidado de terceiros, são atribuídos socialmente para as mulheres negras e que outras formas de trabalho lhes são negadas historicamente. Para Reis (2019), os pressupostos de González permitem compreender que as imagens das mulheres negras foram construídas a partir da “objetificação, sexualização e negação de seu papel enquanto sujeito político.” (Reis, 2019, p. 100).

Reconhecendo que essas imagens depreciativas estão por vezes presentes nos espaços escolares, é necessário propor práticas educacionais que busquem desconstruir estereótipos vinculados às mulheres negras e, acerca disso, Costa (2020) afirma que

uma única história tem sido contada sobre a população negra e sobre as mulheres negras no Brasil, uma história de invisibilidade e lugares subalternos, onde a população negra é desumanizada e as mulheres negras reduzidas a condição de mulatas, domésticas e mães pretas. Esta narrativa é resultado de um processo histórico consciente de desumanização formatado pelo ocidente na modernidade/colonialidade para gerar domínio e consolidação de poder. Apesar do longo tempo decorrido de tal prática, essa concepção ainda continua viva no imaginário social, sendo a escola uma importante aliada para sua perpetuação (Costa, 2020, p. 47).

Com base nisso, entende-se que utilizar as biografias como recursos para a aprendizagem histórica pode ser uma estratégia significativa que pode proporcionar o contato dos (as) discentes com trajetórias de vida marcadas por diferentes tipos de resistência e agenciamentos, desde que haja uma abordagem que considere as múltiplas facetas que uma personalidade histórica pode adotar em seu contexto histórico e as suas condições de existência.

De acordo com Silva (2009), propor o uso de biografias na sala de aula pode despertar nos estudantes a curiosidade, além de se apresentar como

um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos. (Silva, 2009, p. 17).

A autora também demonstra que a biografia pode ser usada como um recurso de introdução a um período histórico e como ilustração do contexto histórico do (a) personagem.

A perspectiva de ilustração do contexto histórico do (a) personagem se mostra mais atrelada com o que está sendo proposto nessa pesquisa, pois apresentara-se a contraposição de

narrativas biográficas para que os (as) estudantes sejam instigados a compreender que há uma variabilidade de interpretações sobre Chica da Silva. E ao se abordar as diferentes facetas da história de Chica da Silva, eles (as) poderão compreender a com a complexidade e a diversidade de experiências de ser escravizado (a) ou alforriado (a) no período colonial, pois, como aponta Alberti (2012), o uso de biografias no estudo da história permite “colocar em xeque visões generalizadas a respeito de trajetórias e modos de vida que desconhecemos” (Alberti, 2012, p. 74).

Em conformidade com esse viés, Silva (2020) afirma que o uso de narrativas biográficas de personalidades negras na sala de aula permite “a apresentação desses como sujeitos ativos no enfrentamento as circunstâncias dos seus tempos” (Silva, 2020, p. 05).

Propor ações de ensino-aprendizagem centradas no uso de narrativas biográficas requer dos (as) docentes um planejamento diferenciado, pois a intencionalidade didática deve ser a problematização das biografias para que os (as) estudantes possam estabelecer uma análise dialógica entre a personalidade histórica biografada, sua época de vivência e as representações sociais posteriores acerca dessa personalidade histórica.

O (a) docente deve ocupar um papel de mediador (a) do saber histórico, ao desenvolver atividades pautadas na comparação das narrativas biográficas com outras fontes históricas relacionadas aos temas das aulas, de modo a enriquecer o repertório de experiências dos (as) estudantes, no que corresponde à percepção de que uma trajetória de vida deve ser compreendida a partir da articulação entre experiências individuais e os contextos históricos em que os sujeitos históricos estão inseridos.

Também é de suma importância que os (as) professoras (es) oportunizem aos estudantes a prática da pesquisa autoral, bem como a experiência de biografar uma personalidade histórica, com base na investigação de diferentes fontes documentais e narrativas.

Diversas pesquisas têm se dedicado a debater o uso de narrativas no ensino de História, contudo, constatam-se poucos estudos que procuram relacionar-se diretamente com a proposta da EREER<sup>28</sup>. Assim sendo, apresenta-se na sequência as análises que convergem com a perspectiva de ensino de História defendida nesta pesquisa.

Na dissertação *Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas*, Moreira (2018), são apresentados estudos e discussões a partir de publicações do campo da História e do ensino, sobre as relações entre biografia, História e ensino, além de questionar as omissões e silenciamentos de mulheres do período colonial, seja no campo acadêmico, como também nas

---

<sup>28</sup> Para que não haja repetição desnecessária, do termo Educação para as Relações Étnico-Raciais, utilizaremos a sigla academicamente constituída para mencionar a proposta de ensino.

aulas de História. Como proposição didática, a autora a partir de uma fundamentação teórica atrelada à questão do saber histórico escolar, propõe a criação de um site denominado “Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas”.

Na dissertação *As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais*, Azeredo (2018) também discute o papel das biografias para o Ensino de História, mas alinhado à Educação para as Relações Étnico Raciais, demonstrando a necessidade de abordar uma trajetória de vida a partir do estabelecimento de relações entre o passado e o presente, ampliando as discussões sobre o debate em sala de aula sobre as vivências de mulheres negras e suas dimensões de sociabilidade, e promovendo a desconstrução de estereótipos racistas.

A proposição pedagógica proposta por Azeredo (2018), é um caderno de atividades sobre biografia e o ensino das relações étnico raciais, *As Muitas Vidas de Carolina Maria de Jesus*, que traz muitas contribuições, no que concerne a orientações sobre como desenvolver a literacia histórica em sala aula, por meio de oficinas didáticas que mobilizam a interpretação de fontes históricas de naturezas diversas.

Na dissertação *De Dandara a Firmina: o Ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado*, Costa (2020), aborda a possibilidade de utilizar as trajetórias de vida de Dandara<sup>29</sup> Chica da Silva, Luiza Mahim<sup>30</sup>, Mônica<sup>31</sup> e Maria Firmina dos Reis<sup>32</sup> de forma a ilustrar as contradições de suas respectivas épocas.

O produto pedagógico elaborado por Costa (2020) a partir das narrativas produzidas pelos (as) seus (suas) estudantes é um sistema *web* chamado *Mulheres Negras no Ensino de História* e ele objetiva tornar visíveis as trajetórias de vida de algumas mulheres negras do período colonial, a fim de colaborar para a desconstrução de estereótipos e para a construção de novas imagens e significados vinculados à participação social de mulheres negras durante o período colonial e imperial, fazendo com que os (as) educandos (as) tenham “referenciais para pensar as mulheres pretas para além das visões desumanizantes da escravidão” (Costa, 2020, p. 154).

Tirandelli (2019) em sua dissertação *A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais através da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola* propõe o

---

<sup>29</sup> Foi uma das lideranças do Quilombo dos Palmares.

<sup>30</sup> Ex-escravizada de origem africana que teve papel ativo nas principais revoltas de escravizados na Bahia, como a Revolta de Malês (1835)

<sup>31</sup> Uma mulher escravizada que atuou como ama de leite de Augusto Gomes Leal e Isabel Adelaide Leal, em Recife. Ela foi registrada pelo fotógrafo João Ferreira Villela.

<sup>32</sup> Primeira romancista negra do Brasil e autora do primeiro livro abolicionista brasileiro, "Úrsula" (1859).

uso biográfico para que pudesse problematizar ações sociais e históricas de Nzinga, situando-as no contexto das resistências ao colonialismo e ao imperialismo, dando visibilidade “à liderança de uma mulher africana que desempenhou tanto o papel de hábil negociadora perante mandatários portugueses e missionários católicos, bem como de chefe dos exércitos” (Tirandelli, 2019, p. 10).

Como proposição, a pesquisadora apresenta uma sequência didática caracterizada pela análise de mapas, imagens e interpretações realizadas por historiadores, assim como os quadrinhos da série veiculada pela UNESCO *Mulheres na História da África*, intitulado *Njinga a Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba* e trechos das obras cinematográficas *Atabaque – Nzinga*, de 2007, de Octávio Bezerra e cinematográfica *Nzinga, Rainha de Angola* produzida em 2013.

Vargas e Wambier (2016) propõem uma sequência didática intitulada *Mulheres Negras na luta pela liberdade e enfrentamento da violência no final do século XVIII e início do século XIX* que tem uma abordagem biográfica caracterizada pelo uso de metodologias diversificadas, como “pesquisa bibliográfica, filmes, música, análise de dados estatísticos e fontes históricas, realizar atividades com os alunos, para que eles possam entender como as mulheres negras construíram sua identidade e lutaram pelo seu empoderamento” (Vargas, Wambier, 2016, p. 06).

Cardoso (2020) a partir das discussões presentes em seu artigo *Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história*, justifica a relevância do uso de biografias no ensino de História, partindo do pressuposto que esse processo se torna significativo quando são apresentadas para os (as) estudantes, as mudanças nas narrativas sobre os (as) personagens históricos ao longo do tempo, indicando as diferentes intencionalidades e quais informações acabam sendo evidenciadas e quais, por outro lado, são suprimidas.

Mesmo que algumas proposições didáticas, bem como os encaminhamentos metodológicos nelas presentes se distanciem da proposta adotada nessa pesquisa, consideramos que elas possibilitam compreender sobre como as narrativas biográficas podem ser abordadas no ensino de História, com o objetivo de apresentar o protagonismo exercido por mulheres negras ao longo do tempo.

Levando em conta tais pressupostos aqui apresentados, será discutido, no capítulo seguinte, como as biografias de personalidades históricas negras podem ser utilizadas de modo significativo no ensino de História, pautado nas premissas da ERER.

## 2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo será discutida a importância de desenvolver práticas de ensino de História voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir do uso de biografias de personalidades negras, com o objetivo de evidenciar suas trajetórias de vida, situando-as em seus contextos históricos e destacando seus protagonismos, em uma perspectiva de descolonização do conhecimento. Desse modo, busca-se trazer à tona narrativas historicamente marcadas por estereótipos ou silenciadas das práticas pedagógicas, bem como demonstrar como o Movimento Negro contribuiu e contribui para a valorização dessas narrativas no espaço escolar, por meio do desenvolvimento de políticas públicas antirracistas. Assim sendo, também serão apresentadas sugestões de materiais didáticos que dialoguem com essa abordagem.

### 2.1 MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A ERER

A Lei Federal nº 10. 639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições escolares no Brasil, completou 23 anos em janeiro de 2026, configurando-se como um marco na constituição da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nilma Lino Gomes (2019), ao compreender essa lei, afirma que ela é uma conquista do Movimento Negro (MN), o qual atua como um agente político-educador e produtor de saberes emancipatórios, sendo responsável pela sistematização dos conhecimentos relacionados à questão racial no Brasil e pela implementação das ações afirmativas<sup>33</sup> pensadas pela e para a população negra, com ênfase no âmbito educacional. Nessa perspectiva, Gomes (2019) define o Movimento Negro (MN) como os

grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2019, p. 20).

De acordo com pensadora, é a partir dessa atuação histórica e coletiva que o movimento social<sup>34</sup> vem percebendo a educação como “um importante espaço-tempo passível de

---

<sup>33</sup> Para Venturini e Barreto (2023), uma ação afirmativa é uma política pública que tem por objetivo promover benefícios, recursos, oportunidades e direitos civis, políticos e culturais a várias categorias sociais que são, ou foram, objeto de discriminação na sociedade.” (Venturini; Barreto, 2023, p. 07).

<sup>34</sup> De acordo com Johnson (1997) um movimento social é definido pelo “esforço coletivo contínuo e organizado que se concentra em algum aspecto de mudança social” (Johnson, 1997, p. 273).

intervenção e de emancipação social” (Gomes, 2019, p. 21), na medida em que, desde o período da abolição da escravidão e início do período republicano, algumas organizações como a Imprensa Negra Brasileira<sup>35</sup> dos primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, *A Frente Negra Brasileira*<sup>36</sup> (FNB) e o *Teatro Experimental do Negro*<sup>37</sup> (TEN) (1944-1961) defendiam a importância do acesso à educação pública para a população negra como um meio de promoção da ascensão social.

Em concordância com Gomes (2019), Santos (2005), afirma que

a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. (Santos, 2005, p. 22).

Silva (2005), por sua vez considera que a atuação do Movimento Negro (MN) se deu em decorrência da percepção do impacto da reprodução da discriminação racial contra a população negra no sistema de ensino e, portanto, passaram a “incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”. (Silva, 2005, p. 23).

Gomes (2019) compreende a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada durante o governo de João Goulart (1919-1976), como um avanço significativo, no que se refere à participação do Movimento Negro nas discussões de legislações educacionais. Embora nesse documento não tenha sido incluída a obrigatoriedade ao estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura afro-brasileira, e tampouco, tenha mencionado tais temáticas, havia dois aspectos que também vinham sendo reivindicados por ativistas do movimento.

---

<sup>35</sup> Para Domingues (2018), a Imprensa Negra que se constituiu após o período da abolição, atuou como instrumento educativo e político, na medida que informava a população negra sobre a importância da escolarização como um meio de mobilidade social, rompendo com o imaginário racista do final do século XIX e o início do século XX, que considerava a população negra inferior intelectualmente. Como exemplos citam-se jornais *Treze de Maio*, publicado no Rio de Janeiro em 1888, *A Patria: Orgam dos Homens de Côr*, lançado em São Paulo, em 1889; *A Verdade* (1904), em Pouso Alegre (MG); Cruz e Souza (1919), em Lages (SC); *A Federação* (1926), no Rio de Janeiro; *O Baluarte* (1903) e *Getulino* (1923), em Campinas (SP) e *O Tagarela* (1929), em Rio Grande (RS).

<sup>36</sup> Segundo Souza (2025), a organização, fundada em 1931 por Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite possuía caráter nacionalista e tinha como objetivo a reivindicação de direitos sociais e políticos para a população negra. No campo educacional, a Frente Negra brasileira desenvolveu, por meio de seu Departamento de Instrução e Cultura, ações de alfabetização de jovens e adultos, além de outras atividades educativas e culturais voltadas para a ampliação do acesso ao conhecimento. Destaca-se, nesse sentido, o projeto Liceu dos Palmares, cuja finalidade era oferecer o ensino primário, secundário, comercial e ginasial em um formato multisseriado, possibilitando o acesso à escolarização a pessoas negras excluídas do ensino regular da época.

<sup>37</sup> Segundo Gomes (2019) o Teatro Experimental do Negro constituiu-se como um espaço de formação política, cultural e educacional, criado para “contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (Gomes, 2019, p. 24).

No documento, afirma-se que uma das finalidades da educação deveria ser “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961), demanda que era pleiteada por ativistas. Além disso, o texto legal, estabelece como obrigatoriedade o asseguramento do direito à educação a todos, reconhecendo que o acesso ao ensino não poderia ser condicionado a questões raciais.

Contudo, ocorreu a instauração da Ditadura Militar em 1964 e, posteriormente, a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 instituiu a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º graus, que dentre várias mudanças previstas, voltava-se à profissionalização e a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades de ensino do país. Rodrigues e Inácio Filho (2012) apontam que houve um fortalecimento do silenciamento das desigualdades raciais, pois a ênfase na formação moral e cívica desconsiderava as dimensões históricas e sociais do racismo ao ocultar a sua existência em prol de uma narrativa que afirmava existir, no Brasil, uma harmonia entre os grupos étnico-raciais.

Perante esse cenário de ocultamento, diversas entidades do Movimento Negro passaram a se articular e fundaram uma organização nacional que reuniu as principais pautas relacionadas às experiências coletivas da população negra, incluindo a educação: o *Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-racial* (MUCDR), foi fundado em 18 de junho de 1978, em São Paulo. Essa instituição, passou a ser denominada a partir de 1979 como Movimento Negro Unificado (MNU), a fim de afirmar o alcance nacional do movimento.

Levando em conta o processo de abertura política e redemocratização ocorrido na década de 1980, Gomes (2019), demonstra que foi nesse período histórico que houve uma mudança significativa no que se refere ao olhar do Movimento Negro perante o processo educacional. Isso se deu na medida em que, de acordo com ela, muitas pesquisas acadêmicas realizadas por ativistas negros e negras passaram a analisar os estereótipos raciais presentes nos livros didáticos, a escolarização de pessoas negras, sua relação com o acesso ao mercado de trabalho e a importância do estudo da história da África nos currículos escolares.

Lélia Gonzalez (1935-1994) integrava o Movimento Negro Unificado (MNU) e foi uma das vozes mais ativas e proeminentes no que tange à articulação entre educação e racismo na sociedade brasileira, uma vez que no artigo *De Palmares às escolas de samba, estamos aí* (1982), publicado no jornal *Mulherio*<sup>38</sup> (1981-1988), ela criticou como a história da população

---

<sup>38</sup> Conforme Santos (2002), o jornal *Mulherio* (1981-1988) surgiu a partir das articulações das pesquisadoras que compunham o núcleo de pesquisas sobre o Feminismo da Fundação Carlos Chagas, com a finalidade de atuar

negra era silenciada nos bancos escolares ao afirmar que

[...] Nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né? (Gonzalez, 1982, p. 3).

Tal crítica feita por Gonzalez (1982) norteou a construção de propostas para a educação brasileira, visando incluir a questão racial na agenda de políticas educacionais por parte do Movimento Negro, como afirma Santos (2005), tendo em vista que em 1983, o ativista e deputado federal do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Abdias Nascimento (1914-2011), apresentou o Projeto de Lei 1.332/1983 que propunha incorporar ao ensino de História, as contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes. Esse projeto tramitou em diversas comissões da Câmara de Deputados, mas não chegou a ir para votação final no plenário, no entanto, é um marco histórico na luta pela inserção a temática racial no currículo escolar brasileiro.

Santos (2005) também destaca a “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida”, evento ocorrido em Brasília durante, em 20 de dezembro de 1995, em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, como outro marco da atuação deste movimento social no que se refere à luta contra o racismo por meio da educação, visto que durante o evento, lideranças do MN entregaram para o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1931- ) um documento denominado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, contendo algumas propostas de políticas públicas relacionadas à educação que deveriam ser colocadas em prática pelo Estado brasileiro, como a

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Executiva, 1996 apud Santos, 2005, p. 25).

---

como um canal de comunicação dos estudos realizados. Nas páginas do período, eram abordados temas considerados tabus na década de 1980, como a legalização do aborto, os métodos contraceptivos e o planejamento familiar. O conselho editorial do jornal era composto por Fúlvvia Rosemberg (responsável pelo projeto), Adélia Borges (editora), Carmem Barroso, Carmem da Silva, Heleieth Saffioti, Maria Rita Kehl, Ruth Cardoso, Maria Carneiro da Cunha, Elizabeth Lobo, Lucia Castello Branco, e Lélia Gonzalez, a única nica mulher negra a participar do projeto. Em seus artigos, Lélia abordou temas como discriminação racial, o processo de exclusão sofrido pelas mulheres negras na sociedade, o emprego doméstico e suas raízes históricas

Tais propostas evidenciam que o Movimento Negro entendia a educação como um espaço central na superação da desigualdade racial, na medida em que historicamente o sistema educacional brasileiro vinha reproduzindo práticas de discriminação, invisibilizando a história da população negra, sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de políticas públicas que promovessem a revisão de materiais didáticos e a formação continuada de professores (as) para o enfrentamento do racismo no espaço escolar, pois como demonstra Gomes (1997)

pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão. (Gomes, 1997, p. 24).

Santos (2005) compreende que algumas das reivindicações contidas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial foram atendidas pelo governo brasileiro, como, por exemplo, a revisão de alguns livros didáticos, em que as pessoas negras eram representadas com estereótipos de inferiorização e subserviência.

Sacramento e Abreu Júnior (2013) consideram a II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban, em 2001, um marco fundamental no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas relacionadas ao combate à discriminação racial no Brasil. Isso se deve, sobretudo, ao reconhecimento, durante a conferência, da escravidão e do tráfico de escravizados como crimes contra a humanidade, bem como à defesa da necessidade e adoção de ações afirmativas voltadas ao combate ao racismo. Desse modo, entende-se que as ações afirmativas pensadas na conferência e defendidas pelos ativistas com veemência no início dos anos de 2000, objetivavam a reparação das desigualdades históricas e a ampliação do acesso à população negra direitos fundamentais, como educação e o reconhecimento de sua história.

Tais pautas historicamente elaboradas tornaram-se políticas públicas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), uma vez que, como aponta Gomes (2019), o “Movimento Negro lutou para que, no conjunto dos ministérios e das políticas de Estado do primeiro governo de esquerda do Brasil, contemplasse a questão racial e o combate ao racismo em lugar de destaque” (Gomes, 2019, p. 156).

Desse modo, no dia 09 de janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente Lula, a Lei Federal 10.639/2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” nas instituições públicas e

particulares de ensino fundamental e médio, além de incluir nos calendários escolares o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

No artigo 26, a referida lei determina em seus incisos que

§ 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 pertinente 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 Brasileira (Brasil, 2003).

Ao analisar a lei 10.639/2003, Nilma Lino Gomes (2012) afirma que essa legislação deve ser compreendida como uma

uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (Gomes, 2012, p. 105)

Para nortear a efetivação dessa iniciativa federal, fruto das reivindicações do Movimento Negro, documentos normativos foram elaborados, como o Decreto n. 4886 20/11/2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial<sup>39</sup> (PNPIR) e o Parecer CNE/ CP 003/ 2004, cuja função foi instituir as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Esse documento teve como relatora e conselheira, a representante da temática racial no Conselho Nacional de Educação, também indicada pelo Movimento Negro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e teve como objetivo geral

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2004, p. 27).

Foi a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) que houve a definição de ERER em termos normativos e conceituais, uma vez que este documento sistematiza seus fundamentos, objetivos e princípios, afirmando que

---

<sup>39</sup> Segundo o artigo 2 da lei a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial PNPIR tem como objetivo principal “reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra” (Brasil, 2003).

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004, p. 13).

As *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004) informam que a EREER é uma política educacional cujo objetivo é propor a

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

O documento ainda destaca que essa política pública educacional precisa ser efetivada a partir dos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 17).

Levando em conta esses princípios, Negreiros (2017) afirma que a EREER tem por objetivos “possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista e promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra” (Negreiros, 2017, p. 17). Assim sendo, é possível afirmar que a EREER expressa o reconhecimento e valorização dos conteúdos de matriz africana nas diversas dinâmicas pedagógicas da Educação Básica.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), a Educação das Relações Étnico-Raciais é epistemológica e politicamente eficaz, pois

perseguir o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, 2007, p. 490).

Além das *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004), foi publicado dois anos depois, um documento complementar para a implementação da EREER: *Orientações e Ações para*

*Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006). Este último apresenta pressupostos e sistematizações voltadas à efetivação da EREER na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos- EJA, Instituições de Ensino Superior- IES e Educação Quilombola.

No que tange ao Ensino Médio, etapa para a qual esta pesquisa propõe quatro sequências didáticas, o documento enfatiza a necessidade de

desenvolver ações para que todos(as), negros(as) e não-negros(as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não-negros(as). (Brasil, 2006, p. 91.).

Dando sequência à consolidação dessas políticas públicas, no ano de 2008 foi sancionada a lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, ao que estabelecia a lei 10. 639. O artigo 26 da lei específica, em seus incisos que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Como desdobramento e fortalecimento dessas medidas, em 2010, por meio da Lei nº 12.288/2010, de 20 de julho de 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, um marco jurídico que reconhece a população negra como sujeito de direitos específicos, prevê políticas públicas nas áreas de educação, trabalho, moradia, saúde, segurança, cultura, lazer e comunicação. No que tange à educação, essa política pública estabelece diretrizes e ações visando promover a igualdade de oportunidades as pessoas negras, bem como enfrentar as desigualdades históricas que afetam a população negra no sistema educacional brasileiro. Neste sentido, o Estatuto explicita através do artigo 15, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil” (Brasil, 2010).

Outra ação afirmativa importante de grande relevância para o cenário educacional foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, sancionada no Governo Dilma Rousseff. Essa legislação recebeu uma alteração por meio da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023

e prevê a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios de renda, raça/ cor e deficiência, como forma de ampliar o acesso e contribuir para a redução das desigualdades no sistema educacional.

Dando continuidade a essas iniciativas de promoção de equidade, a política pública mais recente adotada pelo Estado brasileiro, no segundo Governo Lula, é a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria nº 470/2024. Essa política tem como objetivo a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes educacionais, bem como a promoção da política educacional destinada à população quilombola. Nesse sentido, a PNEERQ insere-se em um conjunto mais amplos de iniciativas estatais decorrentes das reivindicações históricas do Movimento Negro.

Com base na análise da atuação do Movimento Negro no desenvolvimento de ações afirmativas para o cenário educacional, é possível compreender como a proposta de Educação para as Relações Étnico Raciais foi estruturada e incorporada às políticas públicas educacionais. Dessa forma, faz-se necessário apresentar os pressupostos metodológicos que fundamentam essa proposta, os quais serão debatidos na sequência.

## 2.2 PREMISSAS METODOLÓGICAS DA ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Galvão (2020), o processo de ensino-aprendizagem em História precisa ser significativo para o (a) estudante, sendo necessário que ele (a) consiga compreender as mudanças e permanências ao longo do tempo, de modo a construir uma leitura crítica dos processos históricos. Tal pressuposto aponta para a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, a análise e a interpretação do passado, em especial para reconhecer as raízes históricas do racismo, os impactos dele nas trajetórias de vida da população negra e formas de combatê-lo no presente.

Peter Lee (2016), por sua vez, defende que aprender História é mais do que acumular informações sobre o passado e que ela não é contraintuitiva, isto é, não é algo inacessível e estranho aos estudantes, tendo em vista que eles (a) possuem conhecimentos prévios acerca do passado, construídos a partir de suas vivências, das redes sociais, do cinema e da literatura. Portanto, para eles (as) aprenderem História deve haver um processo de reorientação cognitiva, ou seja, um processo em que os (as) estudantes aprendam “a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas” (Lee, 2016, p. 116).

Assim sendo, o autor propõe o uso do conceito de literacia histórica, tomando como

referência os pressupostos de Jörn Rüsen, sobre a consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Nesse sentido, para Lee (2016), a literacia<sup>40</sup> histórica consiste na capacidade de ler o mundo em que se está inserido partindo de situações concretas do passado em diálogo com o presente e a perspectivação de um futuro, sendo, portanto, uma forma de promover o conhecimento histórico na sala de aula, bem como de desenvolvimento da consciência histórica, ao possibilitar a compreensão das relações entre diferentes temporalidades. Esta pode ser compreendida como a capacidade de interpretar as experiências humanas no tempo, relacionando passado, presente e futuro para orientar a compreensão da realidade e das ações dos sujeitos históricos.

Em diálogo com Lee (2016), Cerri (2011) afirma que a literacia histórica, também chamada de letramento histórico pelos pesquisadores brasileiros, deve subsidiar práticas de ensino-aprendizagem de modo que

oferece ferramentas para que os sujeitos possam pensar historicamente, de modo a (...) nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (Cerri, 2011, p. 59).

À luz dessas considerações, Lemos (2022) compreende o desenvolvimento da literacia histórica pensando no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que ao evidenciarmos em sala de aula que o racismo é um problema social presente na esfera do cotidiano e que tem suas raízes no passado, estabelecemos uma relação entre diferentes temporalidades, o que contribui para a formação de posicionamentos individuais e coletivos de combate ao racismo.

Corroborando essa abordagem, Silva (2024), argumenta que desenvolvimento de pressupostos metodológicos na Educação Básica, precisa estar pautado em um movimento de transformação de significados, sentidos e cosmovisões, uma vez que é necessário dar mais visibilidade a grupos sociais que foram historicamente apagados das narrativas historiográficas, dado que

---

<sup>40</sup> Literacia é o termo utilizado em português de Portugal, derivado da expressão em língua inglesa *literacy*. No Brasil esse conceito também é denominado de letramento.

educar para as relações étnico-raciais envolve reflexões, contatos, diálogos, respeitos, conhecimentos e os estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Reconhecendo que a diversidade deve ser conhecida e valorizada como aspectos intrínsecos e necessário de ações pedagógicas humanas que contemple a todos e a todas. (Silva, 2024, p. 54).

A pesquisadora aponta que esse processo tem sido desafiante para alguns/ algumas docentes, tendo em vista que

uma porcentagem significativa desconhece as leis, seus propósitos e como abordar conteúdos ligados as questões indígenas, africanas e afro-brasileiras. Outros fatores relevantes e problemáticos neste cenário são a falta de formação pedagógica para o(a)s docentes, materiais / livros didáticos que abordem com responsabilidade e seriedade essas temáticas, bem como a resistência de alguns e algumas profissionais em não ensiná-los. (Silva, 2024, p. 06).

Tal perspectiva converge com as reflexões de Souza (2018), que relaciona a invisibilidade das histórias e culturas negras nas práticas de ensino-aprendizagem à permanência de um currículo escolar eurocêntrico que “desconsidera ou minimiza ao máximo as informações sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, omitindo suas histórias, culturas, saberes e fazeres” (Souza, 2018, p. 49), bem como à branquitude e ao mito da democracia racial.

Lia Schucman (2014) compreende a branquitude a partir da ideia de que existem, na sociedade brasileira, hierarquias raciais construídas e reproduzidas socialmente, que fazem com que sujeitos identificados como brancos desfrutem de uma posição de privilégios no que corresponde ao acesso de bens materiais e simbólicos, “gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são conservados na contemporaneidade” (Schucman, 2014, p. 56). Nesse contexto, pessoas negras passam a enfrentar processos de exclusão, desigualdades e restrição de acesso aos mesmos direitos e às mesmas oportunidades, por serem historicamente vistas como inferiores<sup>41</sup>.

A partir dos pressupostos Schucman (2014), Souza (2018) compreende que a branquitude se manifesta no espaço escolar, de modo específico nas aulas de História, quando há uma predominância significativa e intencional de referências históricas, culturais e científicas associadas à população branca europeia, enquanto as contribuições de povos africanos e afro-brasileiros, acabam sendo abordadas de modo estereotipado ou restrito a momentos comemorativos, como as atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

---

<sup>41</sup> Cida Bento (2022) compreende esse processo de inferiorização, como resultado do pacto de branquitude, isto é, um acordo implícito e frequentemente inconsciente, estabelecido por pessoas brancas para manter e reproduzir seus privilégios e naturalizar as desigualdades raciais na sociedade.

No que tange ao mito da democracia racial e à sua relação com o ensino de História, Souza (2018) afirma que as ideias presentes na obra *Casa-Grande & Senzala* (1933), escrita por Gilberto Freyre, bem como suas apropriações posteriores por outros intelectuais brancos, contribuíram para a propagação de uma visão segundo a qual a nação brasileira teria sido forjada a partir de uma suposta harmonia entre brancos e negros, na qual não haveria discursos de superioridade racial. Assim sendo, essa interpretação dificultou o reconhecimento do racismo e de suas implicações históricas e sociais, influenciando também as abordagens presentes no âmbito escolar, uma vez que, por vezes, não há o reconhecimento do racismo, seus impactos históricos e tampouco são propostas ações de combate a ele.

Diante desse cenário, Nilma Lino Gomes (2013) ressalta que os (as) professores (as) devem contextualizar todas as ações pedagógicas alinhadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, evidenciando os princípios metodológicos e a intencionalidade de tais práticas. A autora apresenta exemplos que evidenciam a existência de práticas desconexas com a EREER que devem ser evitadas no espaço escolar:

chamar um grupo cultural para jogar capoeira, sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile da beleza negra, sem conectar a uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da educação infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do hip hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando os alunos e alunas da própria instituição escolar neste movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem fazer articulação com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras. (Gomes, 2013, p. 86).

Cavaleiro (2001) ao observar como as questões étnico-raciais são abordadas dentro do espaço escolar, defende que as práticas de ensino-aprendizagem precisam ser pautadas nos princípios da Educação Antirracista. Essa perspectiva pedagógica e política implica reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira e repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar. Nesse sentido, a Educação Antirracista exige uma postura crítica e ativa do enfrentamento ao racismo, o que se alinha à célebre afirmação de Ângela Davis feita no livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016): “numa sociedade racista, não basta ser racista. É necessário ser antirracista.” (Davis, 2016, p. 75).

Na obra *Como ser um educador antirracista* (2023), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), conhecida nas redes sociais como “intelectual diferentona”, ao abordar a sua experiência

como idealizadora da Escola Afro-brasileira<sup>42</sup> Maria Felipa<sup>43</sup> fundada em 2018 em Salvador, Bahia, afirma que antirracismo é caracterizado “pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo” (Pinheiro, 2023, p. 40). Ela acrescenta que os (as) professores (as) não devem abordar em sala de aula, a história e cultura africana e afro-brasileira apenas pela obrigatoriedade legal, mas pela consciência de reparação histórica [...]” (Pinheiro 2023, p. 82), sendo que é necessário construir referências positivas para os (as) estudantes, de modo a mostrar que as pessoas negras ocuparam historicamente diferentes espaços sociais.

Silva Júnior e Sousa (2017) complementam essa perspectiva ao compreender que os (as) docentes de História possuem a tarefa de fazer com que os estudantes compreendam “o processo histórico de construção das diferenças em relação ao ‘outro’, sua história, sua cultura e sua identidade” (Silva Júnior; Souza, 2017. p. 74). Assim, os (as) docentes devem desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a análise histórica entre grupos, permitindo que os (as) discentes reconheçam a diversidade cultural como parte integrante da construção histórica da humanidade.

Ferreira (2015), ao compreender esse processo de reconhecimento, defende que as instituições escolares devam promover o letramento racial crítico (LRC), pois ele possibilita ver como “raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar.” (Ferreira, 2015, p. 138)”, contribuindo, assim, para o combate do racismo e das desigualdades raciais.

Pensando no desenvolvimento de práticas de ensino de História alinhadas às premissas da EREER, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005) propõe encaminhamentos caros a uma proposta antirracista, nos quais os professores (a) devem:

- buscar conhecer as concepções prévias de seus alunos a respeito do estudado, ouvindo-os falar sobre elas;
- ajudar os alunos a compreender que ninguém constrói sozinho as concepções a respeito de fatos, fenômenos, pessoas; que concepções resultam do que ouvimos outras pessoas dizerem, resultam também de nossas observações e estudos;
- lançar desafios para que seus alunos ampliem e/ou reformulem suas concepções prévias, incentivando-os a pesquisar, debater, trocar ideias, argumentando com ideias e dados empíricos;
- incentivar a observação da vida cotidiana; observações no contexto da sala

---

<sup>42</sup> Foi a primeira escola regular no Brasil a ser registrada em uma Secretaria de Educação como uma escola afro-brasileira, denominação que se refere à sua proposta pedagógica voltada à valorização da história e cultura afro-brasileira e à promoção de uma educação antirracista.

<sup>43</sup> A escola recebeu esse nome em homenagem a Maria Felipa de Oliveira, mulher negra que participou da Guerra de Independência do Brasil, na Bahia, em 1823.

de aula; a elaboração de conclusões; a comparação entre concepções construídas tanto a partir do senso comum, como a partir de estudo sistemático. (Silva, 2005, p. 195).

A partir dessas orientações, é possível afirmar que há fontes históricas que, quando pensadas no âmbito da sala de aula, passam a ser recursos didáticos, que contribuem para o ensino de História em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essas fontes podem ser analisadas em sala de aula por meio de debates, preenchimento de fichas de análise, oficinas interdisciplinares, entre outras possibilidades, permitindo que os (as) estudantes compreendam e reflitam sobre as diferentes experiências vivenciadas por africanos e afrobrasileiros ao longo da história.

Entre essas fontes, destacam-se exemplos como a Carta de Esperança Garcia<sup>44</sup>, datada de 1770; a obra literária *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*<sup>45</sup>(1960), de Carolina Maria de Jesus; e produções audiovisuais, como *Doutor Gama* (2021) que apresenta a trajetória de vida do líder abolicionista Doutor Gama, e o documentário *Emicida: Amarelo – É Tudo Pra Ontem* (2020), que retrata os bastidores do álbum Amarelo, do rapper Emicida, ao mesmo tempo em que aborda a história da cultura negra brasileira ao apresentar personalidades negras<sup>46</sup> que contribuíram para a construção da identidade cultural, social e política do Brasil.

Para ampliar ainda mais o repertório de abordagens, websites especializados disponibilizam materiais pedagógicos, documentos históricos, planos de aula e conteúdos educativos voltados para a ampliação do conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira. Um exemplo é o *Ensinar História*<sup>47</sup> criado em 2015 pela historiadora e autora de livros didáticos Joelza Ester Domingues, que possui uma sessão temática<sup>48</sup> com textos e sugestões de atividades de análise de fontes históricas voltadas para a compreensão da atuação histórica de africanos (as) e seus (suas) descendentes no Brasil.

Outra possibilidade são os websites dos Laboratórios de Ensino de História<sup>49</sup>, que

---

<sup>44</sup> Esperança Garcia escreveu este documento para Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, então presidente da Província do Piauí denunciando, os maus-tratos que sofria. Trata-se do mais antigo documento conhecido no Brasil em que uma mulher negra e escravizada reivindica direitos e denuncia maus-tratos a uma autoridade.

<sup>45</sup> Livro autobiográfico, em que a autora revela aspectos do seu cotidiano na favela do Canindé, em São Paulo e sua rotina de trabalho como catadora de materiais recicláveis. Recentemente tornou-se obra obrigatória nos vestibulares, como o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>46</sup> No documentário são feitas referências as trajetórias de vida do arquiteto Joaquim Pinto de Oliveira (1721-1811), popularmente chamado de Tebas; da cantora e política Leci Brandão (1944- ); do sambista Wilson das Neves (1936-2017); da pensadora e ativista Lélia Gonzalez (1935- 1994); do artista, pensador e ativista Abdias do Nascimento (1914-2011); da atriz Ruth de Souza (1921-2019); e da vereadora Marielle Franco (1979- 2018).

<sup>47</sup> O website pode ser acessado pelo seguinte link: <https://ensinarhistoria.com.br/>.

<sup>48</sup> A sessão temática pode ser acessada pelo seguinte link: <https://ensinarhistoria.com.br/category/afro-brasileiros/>

<sup>49</sup> São espaços espaço de interlocução entre a Universidade e as instituições de Educação Básica em que se discutem as possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de história.

buscam apresentar materiais didáticos e sugestões de projetos educativos voltados a promoção de uma educação antirracista. Como exemplo, cita-se o Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal de Pelotas<sup>50</sup> (UFPel) (LEH), que oferece recursos didáticos como sugestões de filmes e documentários, jogos, músicas, histórias em quadrinhos e exposições em museus virtuais voltadas para a implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de História.

Tais propostas, ao valorizarem o protagonismo exercido por homens e mulheres negras apontam para a necessidade de repensar o modo como o conhecimento histórico é ensinado, abrindo caminho para uma perspectiva decolonial de ensino de História, a qual será abordada no subcapítulo seguinte.

### 2.3 DECOLONIALIDADE EM DEBATE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O grupo Modernidade/ Colonialidade formado nos anos finais da década de 1990 pelo coletivo de intelectuais latino-americanos e estadunidenses como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, María Lugones, Nelson Maldonado Torres, Walter D. Mignolo entre outros, promoveu uma grande mudança na forma de pensar a história. Esses autores criticaram de forma veemente o eurocentrismo e propuseram o chamado “giro decolonial” ao questionar a manutenção das estruturas coloniais na sociedade contemporânea.

Segundo esses pesquisadores, a lógica da modernidade capitalista foi construída pela Europa, a partir de seu processo de dominação territorial e econômica, denominado colonização, iniciada no século XVI, impactando profundamente a África e as Américas. Mesmo após a saída formal desses colonizadores, suas formas de ver e pensar o mundo ainda persistem, impactando e oprimindo diferentes sujeitos por meio de hierarquias raciais e culturais, o que é denominado por esses pesquisadores como colonialidade, como aponta o pensador peruano Aníbal Quijano (2005).

Gomes (2018), ao abordar o papel do grupo Modernidade/ Colonialidade, afirma que anteriormente à criação desse grupo já havia produções acadêmicas que questionavam as marcas da colonização, tendo em vista que “alguns autores negros estrangeiros e brasileiros que hoje nomeamos como parte de uma produção decolonial latino-americana já eram lidos e estudados por um grupo de intelectuais negros engajados. Embora não se nomeasse esse movimento como parte da produção decolonial” (Gomes, 2018, p. 241). Dentre os autores

---

<sup>50</sup> O website pode ser acessado pelo seguinte link: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/>.

pode-se citar Lélia Gonzalez (1935-1994) e a preposição do conceito de amefricanidade<sup>51</sup> para definir a experiência dos povos indígenas e africanos na América Latina e Beatriz Nascimento (1942-1995) e suas pesquisas sobre o racismo no Brasil e a resistência negra.

De acordo com Quijano (2005), a colonização foi marcada pela ideia de superioridade racial disseminada pelos colonizadores, que se autointitulavam biologicamente, culturalmente, religiosamente e tecnologicamente superiores às populações dominadas. Desse modo, estabeleceu-se uma classificação hierárquica: de um lado os “brancos” e, de outro, os não brancos, sendo que tudo o que se referia culturalmente a este grupo passou a ser inferiorizado. Nesse sentido, o autor afirma que

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Para compreender esse padrão mundial do poder que continua operando na atualidade, Quijano (2009) propõe o conceito de colonialidade do poder. Este é

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

Partindo disso, ele afirma que esse tipo de colonialidade se configura como uma lógica de organização mundial que estrutura saberes e subjetividades, produzindo uma racionalidade hegemônica que sustenta relações de dominação e promove a invisibilização de povos não europeus.

Walter Dignolo (2003), tomando por base os pressupostos de Anibal Quijano (2009) afirma que a colonialidade não atinge somente o modo com que os colonizados são percebidos de modo hierárquico, mas também a maneira como os conhecimentos por eles produzidos são incorporados ao campo do saber, uma vez que estes são frequentemente deslegitimados e subordinados a um paradigma de conhecimento eurocêntrico considerado universal. Esse

---

<sup>51</sup> Esse conceito será abordado no capítulo seguinte.

processo é denominado por Mignolo (2003) de colonialidade do saber.

Para Grada Kilomba (2019), as ideias de Quijano (2005; 2009) e Mignolo (2003) permitem compreender os meios pelos quais a colonialidade se faz presente em diferentes esferas sociais, como na cultura e na educação. Para exemplificar essa questão, Kilomba (2019) aborda os seus tempos de escola, a fim de demonstrar como sua formação educacional perpetuou a colonialidade, afirmando que

Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (Kilomba, 2019, p. 65).

A experiência vivenciada por Kilomba (2019) não é um caso isolado, tendo em vista que as práticas escolares ainda reproduzem narrativas eurocêntricas e coloniais e reforçam hierarquias raciais, ao trazer a perspectiva do colonizador como dominante e universal, ao mesmo tempo em que marginaliza as histórias e culturas dos povos colonizados. Sob essa perspectiva Candau e Oliveira (2010) afirmam que “[...] a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas” (Candau; Oliveira, 2010, p. 36).

Para Gomes (2018) o modo com que a história da população negra é contada no Brasil perpassa pelo modo com que ela é apresentada nos currículos escolares. Segundo ela, as narrativas curriculares representam “os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade” (Gomes, 2018, p. 228).

Ao pensar na especificidade do Ensino de História, Paim e Souza (2018) afirmam que ela foi estruturada curricularmente a partir dos

princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu. Neste sentido, outros saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de história, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade sociorracial da nação brasileira. (Paim; Souza, 2018, p. 92).

Por outro lado, Gomes (2018), destaca que mesmo que o currículo oficial norteie as práticas educativas, ele não se limita a esse âmbito, dado que também é construído no espaço escolar e acerca disso, ela afirma que

Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, do não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida online e offline. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. (Gomes, 2018, p. 234).

Levando em conta esse espaço de abertura, Fernandes (2020) afirma que as aulas de História precisam “ser lugares de encontro com o pensamento decolonizado” (Fernandes, 2020, p. 50). Dentro dessa mesma perspectiva, Silva Júnior (2025) compreende que a disciplina de História possui um papel fundamental na desconstrução das narrativas eurocêntricas que colocam a Europa como centro e medida de todas, bem como promover questionamentos acerca dos estereótipos e preconceitos decorrentes da colonialidade, pautando-se no diálogo intercultural, na problematização das relações de poder e na valorização de saberes que foram marginalizados.

Pereira e Paim (2018) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem em História precisa demonstrar “o quanto esse passado ainda é constituidor dos modos de criar nossas relações no presente” (Pereira; Paim, 2018, p. 1244). Com base nisso, Dorotéio (2024) defende a necessidade de se adotar uma postura decolonial na História para fazer emergir as “margens, beiras, bordas e fronteiras” (Dorotéio, 2024, p. 185), isto é, é necessário incluir os sujeitos historicamente marginalizados, ultrapassando as narrativas tradicionais, que costumam privilegiar perspectivas hegemônicas e eurocêntricas, tomando como referência os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro.

O trabalho com biografias de personalidades negras, desse modo, constitui-se uma importante estratégia para o Ensino de História, pois possibilita a valorização de trajetórias historicamente silenciadas ou construídas sob processos de mitificação, desde que tais trajetórias sejam tomadas, a partir de uma abordagem que articule problematização, criticidade e leitura do racismo estrutural. Desse modo, no subcapítulo subsequente, serão discutidas algumas possibilidades de utilização de narrativas biográficas nas aulas de História, considerando as premissas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a perspectiva decolonial.

#### 2.4 O USO DE BIOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM A ERER

No ano de 2025, o caderno de questões da Prova Nacional Docente<sup>52</sup> (PND), do

---

<sup>52</sup> De acordo com a Portaria nº 399/2025 a Prova Nacional Docente (PND) é uma avaliação anual federal criada pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja finalidade é aprimorar o processo de seleção de professores na educação pública.

componente curricular de História, apresentou uma questão envolvendo um trecho adaptado da narrativa biográfica “Chica da Silva e o contratador de diamantes – do outro lado do mito” (2003), da historiadora Júnia Furtado. A questão propunha a análise desse recurso em sala de aula, por meio da identificação dos objetivos de uma atividade pedagógica relacionada à elaboração de uma nuvem de palavras, conforme apresentado nas Figuras 01 e 02:

**Figura 1**-Captura de tela do texto-base para as questões 70 e 71 do caderno de História da Prova Nacional Docente (Tipo 01)

**Texto para questões 70 e 71**

No século XX, Chica da Silva já era um mito. Fazia parte do conjunto dos raros indivíduos do século XVIII que se tornaram personagens históricas, a despeito de não pertencer à elite branca portuguesa. Além de parda e ex-escrava, era mulher. E por meio dessas exceções era compreendida. Em Diamantina, tornou-se lendária, alvo de inúmeras histórias. Chica da Silva teria entre 18 e 22 anos quando João Fernandes, então com 26 anos, a conheceu. A jovem possuía a beleza das mulheres oriundas da Costa da Mina, com frequência elogiadas pelos europeus. Os documentos da época a designam como parda, termo com que se descrevia a tonalidade de pele mais clara entre os mestiços. Somente em meados do século XIX, quando se assistia à consolidação da família patriarcal nas Minas Gerais, a existência de uma Chica da Silva passou a ser digna de registro, como única mulher do século XVIII elevada, por Joaquim Felício, à categoria de personagem histórica. Localizado no século XIX, o autor baseou-se em cenas de seu cotidiano social, em que a mulher e a família deviam reger-se pela moral cristã e onde imperavam os preconceitos contra ex-escravos, mulheres de cor e uniões consensuais. Para os homens da época, as escravas eram sensuais e licenciosas, mulheres com as quais era impossível manter laços afetivos estáveis. A vida de Chica, similar à de um sem-número de negras forras que viveram em concubinato com homens brancos, decerto não era peculiar nem pitoresca. A alforria precoce, a promoção para que ela acumulasse patrimônio, o uso que Chica fez do sobrenome Oliveira, o número elevado de filhos (treze), cujos nomes se ancoraram nas tradições familiares dos pais, e a longevidade do relacionamento contestam essa imagem. A média de um parto a cada treze meses faz desmoronar o mito da figura sensual e lasciva, devoradora de homens ao qual Chica esteve sempre ligada. João Fernandes jamais teve dúvidas sobre a paternidade dos rebentos, pois os legitimou e lhes legou todo o seu patrimônio.

FURTADO, J. F. *Chica da Silva e o contratador de diamantes – do outro lado do mito*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003 [adaptado].

Fonte: Inep (2024)

**Figura 2**- Captura de tela da questão 71 do caderno de História da Prova Nacional Docente (Tipo 01)

**QUESTÃO 71**

A fim de desenvolver e reforçar a prática da cidadania e valorizar as experiências de participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção coletiva da sociedade e da democracia, uma professora e os estudantes da 1ª série do Ensino Médio focalizaram os obstáculos ao longo da história na qual imperaram a redução dos direitos do cidadão e especialmente das mulheres. Após a leitura desse texto, foram discutidas as representações de poder e o lugar da mulher. Sobre esse tema, foi solicitado aos estudantes que formassem uma nuvem de palavras. Na tarefa proposta, a professora buscou que os estudantes fossem capazes de perceber o(a)

- A) divisão de poder e espaço em relação à mulher no mundo colonial contada por meio de Chica da Silva, que, somente no Arraial do Tijuco, poderia ser considerada como a mulher mais poderosa do lugar, graças aos seus encantos.
- B) conceito de cidadania participativa, focada no direito à valorização da diversidade em cada tempo, que fez com que uma mulher parda e alforriada insurgisse contra a moral do seu tempo e vivesse sob suas próprias regras.
- C) conjunto de valores e atitudes, nas representações na história de Chica, que perpetuam ainda hoje as garantias do exercício da cidadania plena à mulher, indicando que ela tinha voz, patrimônio e lugar social.
- D) violência e o autoritarismo na relação de gênero na sociedade colonial, em que a mulher não possuía direitos sob seu próprio corpo, mesmo que alforriada, refletindo essa condição na contemporaneidade.

Área livre

Fonte: Inep (2024)

Tal abordagem exemplificada na prova evidencia uma das diversas possibilidades de trabalhar com narrativas biográficas no ensino de História. Ao utilizar um trecho da obra da historiadora Júnia Furtado, a proposta didática incentiva os (as) estudantes a identificar aspectos da trajetória de vida de Chica da Silva, refletindo sobre os contextos social e histórico, no qual essa personalidade histórica esteve inserida e problematizando as relações de poder, as hierarquias sociais e as experiências de mulheres negras na sociedade colonial, favorecendo

reflexões que relacionam essas questões ao tempo presente.

Essa perspectiva apresentada na avaliação está em consonância com as orientações presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004)*. Nesse documento normativo, a utilização de biografias de personalidades históricas negras é apresentada como uma estratégia que permite destacar a atuação de sujeitos que historicamente foram marginalizados e excluídos das narrativas tradicionais, ressaltando suas contribuições nas dimensões econômicas, sociais e culturais da história do Brasil. As personalidades históricas negras sugeridas para serem trabalhadas em sala de aula, são

Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros. (Brasil, 2004, p. 22)

Pitz (2025), levando em conta os pressupostos presentes nas *Diretrizes*, afirma que a utilização de biografias de personalidades históricas negras no ensino de História, em diálogo com EREER é uma estratégia significativa, pois permite uma “humanização do passado” (Pitz, 2025, p. 35), tornando-o mais próximo do presente e do cotidiano dos (as) estudantes, de modo a tornar mais dinâmica a abordagem de processos históricos complexos e a contribuir para a construção de imagens positivas sobre a população afro-brasileira.

Nesse viés, Jales (2023) complementa Pitz (2025), ao enfatizar que trazer à tona trajetórias de vida de figuras negras nas aulas de História é de suma importância, dado que essa abordagem contribui para a discussão sobre a importância da agência humana, reconhecendo que “embora ao longo da história inúmeras estruturas de dominação tenham limitado certas ações de grupos minoritários, é possível modificá-las e até superá-las através de diversos e contínuos atos de resistência.” (Jales, 2023, p. 211-212).

A partir dessas considerações, a obra *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras* (2021), organizada por Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz, constitui um relevante recurso didático que pode ser utilizado nas aulas de História, com a finalidade de discutir o protagonismo negro em diferentes âmbitos da sociedade e contribuir para tornar o passado mais próximo da realidade do (a) estudante. Isso se deve ao fato de que o livro reúne 416 verbetes biográficos de africanos (as) e afro-brasileiros (as) e ilustrações que reconstituem visualmente personalidades históricas que foram invisibilizadas. O verbete destinado a Chica da Silva, por exemplo discute sua trajetória de vida, buscando desconstruir o

mito construído historicamente em torno de sua figura.

Para auxiliar no trabalho docente, os autores da obra *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras* (2021), produziram o *Material Educativo- Enciclopédia Negra* (2021), pensado para orientar o uso dos verbetes e das ilustrações em sala de aula, a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino de História alinhadas a EREER. Entre as propostas do material citam-se a leitura orientada dos verbetes, análise das ilustrações presentes na Enciclopédia a partir de questões norteadoras voltadas para a problematização de estereótipos relacionados à estética negra, produção de fotopinturas<sup>53</sup>, autorretratos, mapas mentais, indumentárias de reis e rainhas africanas e colagens com materiais recicláveis.

A obra literária *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* (2020) publicada pela autora Jarid Arraes, por sua vez, pode ser considerada um recurso didático a ser utilizado nas aulas de História, por apresentar a trajetória de 15 mulheres negras<sup>54</sup> que foram fundamentais na construção do Brasil, mas que muitas vezes são invisibilizadas no currículo escolar.

Além disso, a obra faz uso de uma linguagem acessível, com versos rimados, que seguem a tradição da literatura de cordel, tornando o conteúdo mais compreensível para os (as) estudantes. Após cada cordel, há um texto explicativo em prosa, que traz informações históricas complementares sobre a personagem retratada, permitindo uma melhor contextualização de sua importância.

Outro ponto relevante desse livro, é o fato dele oferecer referências positivas de mulheres negras, apresentando-as como intelectuais, líderes e agentes históricas. Assim sendo, contribui significativamente para as aulas de História, na medida em que possibilita desmitificar estereótipos raciais e de gênero.

Pitz (2025), em sua dissertação de mestrado, também oferece subsídios para a utilização de narrativas biográficas tendo a EREER como fundamento dessa proposta, ao propor um instrumento pedagógico que parte da trajetória de vida de Vicente Moreira de Freiras, um homem negro que viveu na cidade de Curitiba desde meados do século XIX até a década de 1920, além de outros homens e mulheres que conviveram com ele, com o objetivo de abordar temas como a formação de irmandades e associações negras, o movimento operário e a organização do carnaval.

O material contém textos de autoria do pesquisador, além de atividades voltadas para a

---

<sup>53</sup> Técnica artesanal que combina fotografia em preto e branco com pintura manual.

<sup>54</sup> A obra traz as trajetórias de vida de Antonieta de Barros, Aquatune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos Melo, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

análise de fontes históricas como documentos, trechos de depoimentos, entrevistas presentes em jornais da época, cartazes publicitários, registros fotográficos. A análise de fontes históricas de diversas naturezas contribui para o desenvolvimento crítico dos (as) estudantes, ao possibilitar a compreensão das múltiplas perspectivas sobre o passado e do protagonismo negro.

Outro recurso que pode ser utilizado pelos (as) docentes é o website *Linha de Cor*<sup>55</sup>, um acervo digital cujo um dos objetivos é apresentar a trajetória de vida de 12 personalidades afro-brasileiras<sup>56</sup> que desafiaram e confrontaram as normas vigentes em seus contextos históricos e foram negligenciados pela narrativa oficial brasileira. A partir dessas biografias, os (as) professores (as) podem propor atividades pedagógicas para os (as) discentes, como a produção de *podcasts*<sup>57</sup>, *lapbooks*<sup>58</sup>, murais biográficos, exposições biográficas com imagens vinculadas à história de vida de cada personalidade histórica e vídeos interativos.

Lacerda e Santos (2026), por fim apresentam encaminhamentos didáticos que se aproximam do que é defendido nessa pesquisa, ao defenderem o uso da trajetória de vida de Chica da Silva no ensino de História, ainda que tal biografia não tenha sido sugerida nos *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004)*, posto que, segundo os autores ao levar para a sala de aula, a experiência histórica vivenciada por essa personalidade do Brasil colonial é possível analisar as “as contradições, o jogo de interesses e as várias lacunas que culminam nas relações raciais e de gênero no Brasil”. (Lacerda; Santos, p. 25).

Como estratégias metodológicas, Lacerda e Santos (2026), sugerem atividades voltadas para a coleta de conhecimentos prévios sobre o que os (as) discentes conhecem sobre a vida de Chica da Silva, a análise de trechos do romance *histórico Xica da Silva – a cinderela negra* (2016) de Ana Miranda, da canção *Xica da Silva* de Jorge Benjor (1973) e trechos da novela *Xica da Silva* (1996). Além disso, propõem a produção estudantil de poemas como uma forma de ressignificar o modo com que essa personalidade histórica foi vista ao longo do tempo.

A partir da possibilidade mencionada, faz-se necessário discutir aspectos relacionados a trajetória de vida de Chica da Silva e suas representações nas obras biográficas *Memórias do Distrito Diamantino* (1863), *Xica da Silva* (1976) e *Chica da Silva e o contratador: o outro lado do mito* (2003), com o objetivo de compreender como possibilitam uma abordagem de

<sup>55</sup> O website pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://www.linhadecor.com/>.

<sup>56</sup> Cardoso, Francisco, o “Dragão do Mar”, Inaldete Pinheiro, Ironildes Rodrigues, Israel Soares, Iya Nasso, José Correia, José do Patrocínio, Laudelina Campos, Lúcia Xavier, Machado de Assis, Mãe Hilda, Magno Cruz, Makota Valdina, Maria Firmina Reis, Oswaldo Camargo, Tia Ciata e Wilson Tiberio.

<sup>57</sup> Publicação digital em formato de áudio sobre um assunto específico.

<sup>58</sup> Livro interativo de dobraduras, usadas para o registro de informações importantes e relevantes sobre um tema.

ensino de História alinhada à Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como aporte teórico os debates de pensadoras negras que denunciaram os impactos da colonização e a suas permanências nas estruturas sociais contemporâneas. Essas questões serão aprofundadas, no capítulo seguinte.

### **3. HISTORICIZANDO CHICA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA “SENHORA DO TEJUCO” A PARTIR DE TRÊS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS, SOB A PERSPECTIVA DO FEMINISMO NEGRO**

Em concordância com Ribas (2021), compreendemos que Chica da Silva possui multifaces, pois cada narrativa biográfica imprimiu em seus contextos de produção, representações e análises sobre a trajetória de vida dessa personagem histórica, e tais se mostram importantes recursos para o ensino de História por contribuírem para a não perpetuação de um discurso único, que muitas vezes paira nas aulas de História. Como aponta Galvão (2019), as experiências históricas das mulheres negras acabam sendo apresentadas com base em uma única dimensionalidade, o que faz com que os (as) estudantes não percebam e nem reconheçam que existem as contradições, lacunas e diferentes interpretações que permeiam suas trajetórias de vida.

O conceito de “história única” apresentado por Chimamanda Adichie (2019) evidencia esse processo, pois a partir dele, a escritora demonstra como as narrativas hegemônicas tendem a reduzir e marginalizar a complexidade das experiências humanas, construindo uma visão limitada, baseada em estereótipos.

Assim sendo, apresenta-se a análise de cada biografia, levando em conta o contexto de produção da narrativa e as representações nela expressas, observando semelhanças e diferenças em cada uma delas. Levando em conta esse percurso metodológico, faremos uso do conceito de representação social proposto por Roger Chartier.

Chartier (2002) descreve a representação como “[...] uma noção que permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira com que os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais [...]” (Chartier, 2002, p. 18). Para o historiador francês, identificar e analisar as representações sociais no âmbito da literatura e dos textos escritos permitem observar o “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p.16). Chartier, portanto, parte da cultura para entender os aspectos sociais, posto que para ele as representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário

relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (Chartier, 2002, p. 17).

Esse conceito mostra-se importante, no que diz respeito à análise, em virtude de que a trajetória de Chica adquiriu, como aponta Silva (2024), “diversos contornos, interpretações e ênfases” (Silva, 2024, p. 109) e tais vinculam-se a representações em que ela foi tomada como

mandante, invertendo a hierarquia social de seu tempo; o símbolo da resistência das pessoas escravizadas que procuravam da forma que podiam controlar seu próprio destino; e a representante de uma ampla camada de libertos cuja ascensão social e incorporação dos costumes e ideias da elite brasileira representava mais o processo de branqueamento do que uma resistência negra. (Silva, 2024, p. 109)

Assim sendo, as representações sociais acerca de Chica da Silva, estão atreladas aos interesses de quem as produziu e estão fortemente relacionadas com seus contextos históricos de produção.

Ao analisar as representações da personalidade histórica é necessário refletir sobre a sua construção mítica e como as mulheres afrodescendentes são pensadas historicamente. Nesse sentido, é de suma importância compreender a relação intrínseca referente à história de Chica da Silva, como uma mulher afrodescendente que ascendeu economicamente, cuja vida foi marcada por três clivagens sociais: raça, gênero e classe social e por uma exclusão tripla, caracterizada pela sexualização de seu corpo e o não reconhecimento de seu agenciamento histórico de modo crítico e reflexivo. À luz da realidade apresentada, faz-se necessário usar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica.

O termo interseccionalidade foi sistematizado pela pensadora estadunidense Kimberlé Crenshaw, no final década de 1980. Crenshaw ao analisar um processo jurídico envolvendo uma dupla discriminação: a racial e de gênero, percebeu como foram percebidas no âmbito judicial de forma entrelaçada. Nesse sentido, Crenshaw (2002) compreende a interseccionalidade como uma

conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

Patrícia Hills Collins e Sirma Bilge (2021) à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Crenshaw (2002) afirmam que a

interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 17).

Para Akotirene (2019), a interseccionalidade enquanto uma ferramenta analítica proporciona a compreensão de um “sistema de opressão interligado” (Akotirene, 2019, p. 15) que se perfaz pela “fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna” (Akotirene, 2019, p. 24).

No que se refere às influências da visão interseccional no que corresponde à realidade social do Brasil, é necessário demonstrar que anteriormente à utilização do termo sistematizado por Crenshaw, outras categorias já vinham sendo usadas por pensadoras para demonstrar a dinamicidade das opressões vivenciadas pelas mulheres afrobrasileiras. Uma delas é a categoria político-cultural denominada de amefricanidade, proposta pela intelectual Lélia Gonzalez.

Gonzalez (1988) cunha o termo amefricanidade para designar “toda uma descendência dos africanos pelo tráfico negreiro como daqueles que chegaram à América, antes de Colombo” (Gonzalez, 1988, p. 77). Seguindo essa linha de pensamento, a pensadora estabelece uma relação de proximidade com o restante do continente americano e com o continente africano, em especial com a condição comum vivenciada pelas mulheres amefricanas e sobre tal aspecto Gonzalez (2020) afirma que

A situação da mulher negra, hoje, não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira. Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos, enquanto o companheiro, objeto da violência policial, está morto ou na prisão, ou então desempregado e vítima do alcoolismo. (Gonzalez, 2020, p. 241-242).

O modo analítico com que Gonzalez (1988; 2020) compreende a sociedade brasileira, é bastante significativo no que corresponde ao entendimento das dinâmicas de poder e exclusão que oprimem as mulheres afrodescendentes e como estas são pensadas e representadas socialmente. Sob a ótica da autora, as mulheres negras e afrodescendentes são vistas e representadas a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: a doméstica e a mulata. A primeira forma está ligada à ideia de subserviência e relação com o espaço domiciliar, enquanto a segunda à sexualização e objetificação do corpo.

Fundamentando-se na discussão referente à interseccionalidade e no viés analítico de

Gonzalez, buscamos compreender como Chica da Silva, uma personalidade histórica do período colonial que desafiou as normas raciais e de gênero do seu contexto foi representada em diferentes contextos históricos, nas narrativas biográficas: *Memórias do Distrito Diamantino* (1868), de Joaquim Felício dos Santos (1828- 1895), *Xica da Silva* (1976), de João Felício dos Santos (1911-1989) e *Chica da Silva e o contratador de diamantes* (2003), escrita pela historiadora Júnia Furtado.

Antes de adentrar nas dimensões e perspectivas adotadas nas narrativas, propõe-se uma contextualização no que se refere às experiências históricas das mulheres negras no período colonial, no subcapítulo a seguir, de modo a fornecer fundamentação histórica para uma compreensão mais ampla sobre o tema.

### 3.1 MULHERES NEGRAS NO PERÍODO COLONIAL

Segundo Franklin (2007), o sistema colonial luso-brasileiro se baseou na “grande propriedade agrícola, exclusividade de comércio e tráfico negreiro” (Franklin, 2007, p. 01), tendo em vista que o objetivo almejado pela metrópole era tornar a colônia em uma fonte de riquezas materiais, com base na política mercantilista. Além disso, segundo o historiador, a base ideológica do sistema era o catolicismo, visto que “em nome da fé que os colonizadores sujeitaram os povos nativos, justificaram a escravidão, “encobriram” atrocidades e legitimaram suas necessidades econômicas” (Franklin, 2007, p. 01).

Russel-Wood (2001), em oposição à visão de Franklin (2007), afirma que durante muito tempo na historiografia, o Brasil Colônia (1530-1822) era analisado por uma visão dualista que abarcava a ideia de que a metrópole explorava economicamente a sua colônia. De acordo com o historiador, esta perspectiva continua a se fazer presente nos livros didáticos e não leva em conta a complexidade das dinâmicas internas da colônia, assim como os agenciamentos exercidos pelos diversos grupos sociais durante esse contexto históricos, como escravizados (as).

Blaf (1994) em conformidade com o viés defendido por Russel-Wood (2001) demonstra que a escravização negra no Brasil durante o período colonial brasileiro foi problematizada de formas diversas pela historiografia, alternando entre abordagens “mais generalizantes, presas à explicação do mercado, para perspectivas mais verticalizadas que, ao repousarem suas análises nos interesses e atuação dos grupos sociais, chamaram a atenção para a complexidade da dinâmica colonial (Blaf, 2001, p. 146).

No tocante à complexidade da dinâmica social colonial, Fausto (2001) compreende que,

no Brasil, houve primeiramente a escravização de indígenas, posteriormente a uma política econômica de escambo. Para o historiador, a adoção do tráfico de escravizados africanos no Brasil se deu por um conjunto de fatores, sendo eles: a incompatibilidade dos indígenas com trabalho intensivo, regular e compulsório pretendido pelos europeus, visto que estavam acostumados culturalmente com um ritmo de trabalho voltado a subsistência, a oposição das ordens religiosas ao trabalho escravizado indígena, a resistência indígena, as epidemias que vitimaram os indígenas e o fato que os portugueses estavam obtendo lucro com o tráfico ao percorrerem a costa africana.

Schwartz e Starling (2015) ao compreenderem a escravização demonstram que ela se desenvolveu de modo paralelo aos sistemas de linhagem e parentesco tendo como principais rotas o Norte da África, o Mar Vermelho e o Leste do continente. Os escravizados e as escravizadas trazidos dessas rotas deveriam se dedicar

especialmente aos trabalhos caseiros; somente em alguns poucos casos eram usados em atividades de manufatura ou no pastoreio. Exerciam ainda funções domésticas e religiosas, e por vezes escravas atuavam como concubinas ou eram compulsoriamente incluídas nos atos de sacrifício ritual. (Schwartz; Starling, 2015, p. 80)

No entanto, foi somente no século XV, que o tráfico de escravizados tomou proporções internacionais com a chegada dos portugueses à costa atlântica subsaariana, uma vez que “a nova conquista alteraria também modalidades internas de guerra e de redes de relacionamento no interior de Estados africanos” (Schwartz; Starling, 2015, p. 82). Desse modo, o comércio transatlântico passou a ser

um negócio complexo que englobava pontos fixos, barcos que navegavam em águas costeiras, fortes litorâneos e portos. Os comerciantes africanos variavam: podiam ser meros intermediários, ou fazer parte de monopólios estatais ou de organizações mais estáveis pertencentes a nobres ou reis. Em alguns lugares o comércio era livre; em outros, controlado por governos e agentes mais intervencionistas, que impunham tarifas restritivas. (Schwartz; Starling, 2015, p. 83)

Entendendo o comércio transatlântico como um sistema que articulava diversos agentes e regiões, onde “as elites africanas tinham acesso a armas e bens de consumo que caíram no gosto local, como a aguardente e o tabaco” (Schwartz; Starling, 2015, p. 83) e os portugueses tinham acesso a escravizados (as), as historiadoras ainda afirmam que os (as) escravizados partiam para o Brasil em “tumbeiros” - nome dado para os navios negreiros, devido às péssimas condições durante a travessia do Atlântico que levaram a uma alta mortalidade<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Estima-se que cerca de 1,5 milhão de escravizados (as) morrerem durante a viagem nos tumbeiros para o Brasil.

Pinsky (2010), em conformidade com Schwartz e Starling (2015), comenta que (as) escravizados (as) desembarcaram no Brasil pelos portos de destino no Nordeste, Norte ou no Rio de Janeiro, áreas onde havia uma alta demanda de escravizados nos séculos XVI e XVII, em decorrência da atividade açucareira. Posteriormente, houve a necessidade de cativos (as) nas regiões centro-sul e no interior, devido à descoberta de ouro.

J. E. Harris (2010) compreende o deslocamento de pessoas africanas, em razão do tráfico de escravizados entre os séculos XV e XIX, com base no conceito de diáspora africana.

De acordo com Nascimento (2007) originalmente o termo *diáspora* está relacionado com a história judaica, significando a dispersão desse povo pelo mundo. No entanto, este conceito foi ampliado por historiadores como George Shepperson, para abordar outros processos históricos semelhantes, marcados pela reinvenção cultural. Nessa nova utilização, diáspora africana passou a designar “a dispersão da população africana por todas as partes do mundo através de migrações voluntárias, forçadas e induzidas”. (Nascimento, 2007, p. 121).

Para Lopes (2014) a diáspora africana compreende dois momentos principais: o primeiro decorrente do tráfico de escravizados que gerou a dispersão de escravizados pelos oceanos Atlântico, Índico e mar Vermelho e o segundo momento ocorre a partir do século XX, “com a emigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais” (Lopes, 2014, p. 493).

Joseph Harris (2010) ao analisar o primeiro momento, afirma que o processo de escravização, não foi somente um fenômeno de deslocamento compulsório de pessoas, mas envolve profundas dimensões culturais e identitárias. Tomando por base a realidade brasileira, é possível afirmar que os (as) africanos (as) que desembarcaram ao Brasil e no restante da América, trouxeram consigo práticas sociais, culturais religiosas, saberes, conhecimentos técnicos de suas regiões de origem e buscaram mantê-los, ressignificá-los, reinventá-los, recriá-los e preservá-los nos contextos de escravidão e pós-escravidão. Esse processo dinâmico permitiu que suas identidades culturais sobrevivessem, se adaptassem às tentativas de apagamento impostas pelo sistema escravista e contribuíssem para a formação de culturas afrodescendentes e afrobrasileiras.

A historiadora Sheila de Castro Faria, no livro *A Colônia em Movimento: fortuna e família no cotidiano colonial* (1998), a partir da análise de inventários, testamentos e dispensas matrimoniais, fontes históricas anteriormente negligenciadas pela historiografia, apresenta uma revisão historiográfica abrangente sobre o estudo da escravidão no Brasil. Segundo ela, é necessário superar a dicotomia estabelecida pela historiografia clássica, isto é a ideia de escravo passivo e quilombola herói, e analisar os diferentes modos e formas com que os (as)

escravizados (as) resistiram culturalmente ao contexto da escravização.

Tal visão, vem influenciando os principais estudos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira e dentre eles, destacam-se *Reis negros no Brasil escravista* (2002), de Marina de Mello e Souza; *O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro* (1822–1853) (2010), de Ênio José da Costa Brito, João José Reis, Flávio dos Santos e Marcus Joaquim de Carvalho; *História da África e da cultura afro-brasileira* (2018), de Andrea Maria Carneiro Lobo e Eucléia Gonçalves Santos; *História da África e do Brasil afrodescendente* (2017), de Ynaê Lopes dos Santos; *História e cultura africana e afro-brasileira* (2008), de Nei Lopes e Carmen Lucia Campos; *História e cultura afro-brasileira* (2007), de Regiane Augusto de Mattos; e *Ensino de história da África e cultura afro-brasileira: estudos culturais e sambas-enredo* (2019), de Ana Lúcia da Silva.

Schwartz e Starling (2015) com base nos pressupostos de Faria (1998) afirmam que os (as) escravizados (as) jamais desistiram de serem agentes de suas vidas, buscando resistir de diferentes modos às realidades de exploração, a partir de fugas individuais e coletivas para os mocambos<sup>60</sup> e quilombos<sup>61</sup>, negociando condições de trabalho, o assassinato e envenenamento dos senhores, suicídios, abortos, sabotagem dos meios de produção, recriação dos saberes ancestrais e religiosos e buscando por formas de obter a alforria.

Considerando mais precisamente o contexto da exploração aurífera no Brasil, Paiva (2012) demonstra que a descoberta de ouro, diamantes e outras pedras preciosas, fez das Minas Gerais do século XVIII, uma das regiões mais dinâmicas do mundo, o que permitiu o desenvolvimento de uma “complexa estrutura administrativa em vilas e arraiais onde se encontrava grande parte da maior população de livres, libertos e escravos entre as capitanias do Brasil” (Paiva, 2012, p. 09).

Paiva (2012) aponta que, no final do século XVIII o número de habitantes de Minas Gerais era de mais de 360 mil habitantes, sendo metade deles composto por escravizados e a outra metade por nascidos livres e alforriados. Figueiredo (2017), por sua vez, entende a região partindo da ideia de que ela possuía traços de originalidade, no que tange às outras regiões durante o período colonial, sendo que

---

<sup>60</sup> De acordo com Schwartz e Starling (2015) a palavra "mocambo" significa "esconderijo".

<sup>61</sup> Com base em Schwartz e Starling (2015) esse termo era “utilizado em algumas regiões do continente africano, especialmente em Angola, para caracterizar um tipo de acampamento fortificado e militarizado, composto de guerreiros que passavam por rituais de iniciação, adotavam uma dura disciplina e praticavam a magia” (Schwartz; Starling, 2015, p. 98). Esse termo foi ressignificado no território brasileiro e passou a ser utilizado para denominar as comunidades de escravizados (as) que fugiram de suas unidades de trabalho, em decorrência do Quilombo dos Palmares, o maior e mais resistente agrupamento de quilombos que já existiu no país.

seu caráter urbano, concentrando enormes contingentes populacionais, a extrema diversificação de atividades e a presença maciça de desclassificados sociais, homens livres, mestiços e escravos por jornal afastaram a possibilidade da constituição de relações apoiadas na tradicional dicotomia senhor-escravo e, ainda, não permitiram o exercício do poder absoluto por senhores e patriarcas. Em Minas, a direção da atividade de exploração aurífera exigia a organização e atuação do Estado sob novas bases. A metrópole precisaria desta vez assumir um papel mais contundente para o controle social das populações mineiras. E, efetivamente, após a montagem do aparelho administrativo e a definição da urbanização no território recém-povoado, são tomadas as primeiras medidas objetivando normalizar os grupos sociais da região. (Figueiredo, 2017, p. 139).

Ao analisar o censo de 1738 da Comarca do Serro do Frio, do qual o Distrito Diamantino faz parte e conseqüentemente o Arraial do Tejuco, Ferreira (2001) demonstra que 63% das pessoas forras eram mulheres e 37% eram homens. Partindo desse dado quantitativo, ela conclui que havia mais oportunidades de as mulheres escravizadas obterem a alforria na região aurífera e entende que o relacionamento delas com homens brancos, deve ser compreendido como estratégia de sobrevivência no período colonial.

No tocante às experiências históricas vivenciadas pelas mulheres negras no período colonial, Shumaker (2006) afirma que elas

procuraram elaborar e manejar mecanismos diversos de resistência e rebeldia, visando modificar suas vidas e a de seus familiares. Resistiram com uma inventiva obstinação e persistência, minando a escravidão e, em consequência, contrariando a ideia de que aceitaram com passividade a opressão imposta (Shumaker, 2006, p. 86).

Mary Del Priore (2011) percebe que as relações entre as escravizadas e os homens brancos devem ser vistas como relações que expressam poder e domínio, posto que:

Degradadas e desejadas ao mesmo tempo, as negras seriam o mesmo que prostitutas, no imaginário de nossos colonos: mulheres ‘aptas a fornicação’, em troca de algum pagamento. E na falta de mulheres brancas, fossem para casar ou fornicar, caberia mesmo às mulheres de cor o papel de meretrizes de ofício ou amantes solteiras, em toda história da colonização (Del Priore, 2011, p. 46).

Ferreira (2001) seguindo a mesma perspectiva de análise de Del Priore (2011) comenta que havia outra estratégia adotada pelas mulheres escravizadas para conseguirem a sua alforria: a comercialização de gêneros alimentícios nas proximidades das áreas de mineração. Essa atividade era realizada pelas chamadas “negras de tabuleiro”, tinha um papel fundamental no abastecimento dos arraiais, porém pelo fato de que algumas mulheres atuavam perto das minas de degradação de pedras preciosas e acabavam vendendo bebidas alcoólicas, houve um controle institucional no que se refere ao trabalho realizado por elas.

De acordo com Andrade e Epifânio (2024), as mulheres que atuavam como “negras de tabuleiro”, “ganhadeiras” ou “escravizadas de ganho” pagavam uma taxa do que vendiam aos seus senhores, visto que elas

contavam com o dinheiro arrecadado no ganho para suas necessidades pessoais, e a depender do que era comercializado, os ganhos podiam ser pouco para o pecúlio. O combinado acerca do valor a ser entregue ao senhor se dava através de um contrato informal, que era, então, acertado entre as partes, porém nem sempre era cumprido por parte do senhor. As escravizadas de ganho poderiam escolher como utilizavam a sua porcentagem dos lucros das vendas, logo elas poderiam acumular para a compra de sua liberdade. (Andrade; Epifânio, 2024, p. 189).

A administração colonial tinha visão de periculosidade no que se refere a esta prática realizada pelas “escravizadas de ganho”, posto que eles acreditavam que o álcool vendido poderia distrair os escravizados e isso comprometeria a exploração de ouro e de diamantes. Além disso, havia a desconfiança de que eles poderiam contribuir com o contrabando de metais e pedras preciosas, pelo fato deles circularem livremente por diferentes lugares. Diante dessas percepções, as autoridades locais passaram a proibir tais práticas.

O historiador Sidney Chalhoub, no livro *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte* (1990) ao analisar o impacto da escravização no Rio de Janeiro e as possibilidades de conquista da liberdade no século XIX, demonstra que a comercialização feita pelas escravizadas de ganho era extremamente significativa, uma vez que elas dominavam a paisagem das ruas e garantiam o abastecimento de secos e molhados na região. Tal análise permite compreender que a prática realizada pelas escravizadas permaneceu historicamente relacionada aos grandes centros urbanos durante a vigência da escravidão no Brasil e representava uma possibilidade de obtenção da alforria e, em alguns casos, a ascensão social.

Uma das personalidades históricas mais conhecidas do período colonial mineiro e que vem sendo compreendida pela historiografia ao longo do tempo, como exemplo da dinamicidade na sociedade mineira do século XVIII, é Francisca da Silva, nome de batismo de Chica da Silva.

Com base em Paiva (2011), a trajetória de vida de Chica da Silva deve ser compreendida de forma contextualizada, em diálogo com outras experiências históricas de mulheres forras que desafiaram as normas de raça e gênero, em um contexto marcado pela escravização, tornando-se agentes ativas que souberam identificar e explorar brechas em uma sociedade amplamente dinâmica, no que diz respeito às relações socioeconômicas.

Tomando por base os pressupostos de Paiva (2011), fundamenta-se o subcapítulo a seguir, no qual se apresentará a trajetória biográfica de Chica da Silva pelo viés da historiografia, considerando as dimensões sociais, raciais e de gênero que marcaram a sua experiência histórica na sociedade colonial mineira.

### 3.2 CHICA VISTA PELA HISTORIOGRAFIA

Francisca da Silva foi uma mulher parda<sup>62</sup> nascida entre 1731 e 1735 no arraial do Milho Verde<sup>63</sup>, em Minas Gerais. Ela era filha ilegítima de Antônio Caetano Sá, o Capitão das Ordenanças de Bocaina, Três Cruzes e Itatiaia, e de Maria da Costa, uma escravizada da região da Costa da Mina<sup>64</sup>. Chica tornou-se escravizada<sup>65</sup> e foi vendida para o médico Manoel Pires Sardinha, proprietário de lavras de ouro e importante médico no Arraial do Tejuco<sup>66</sup>.

Para Furtado (2001), o Arraial do Tejuco tinha uma composição social marcada por

uma grande camada de escravos, outra menor de homens e mulheres libertos, muitos deles pardos e uma pequena classe dominante branca, em sua maioria portugueses, que ocupavam os principais postos administrativos praticamente monopolizavam as patentes militares e as honrarias. Não era uma sociedade imóvel, apesar de ter seus principais valores baseados nos critérios de nascimento e honra. Invertendo esta lógica, os mulatos e mulatas forras buscavam ascensão social, estas últimas muitas vezes por meio do concubinato com algum homem branco, ou acumulando renda de vendas de tableiro e pequenos serviços no arraial. De um lado, as autoridades tentavam regradar o arraial dentro dos estreitos limites das leis e ordens reais, de outro a população encontrava novas formas de organização, teimando sempre em resistir às tentativas de contê-la. (Furtado, 2001, p. 35).

Conforme Furtado (2001), o primeiro documento histórico que menciona Chica da Silva é o registro de batismo de sua afilhada, Ana, filha da escravizada Silvéria. No documento, Chica é chamada de “mulata Francisca”. Ao analisar esse aspecto, a historiadora afirma que no período colonial a prática de demarcar racialmente as pessoas escravizadas nos documentos era utilizada para demonstrar a condição social desses indivíduos na hierarquia social baseada na cor de pele. Nesse contexto, o termo “mulata” era empregado no âmbito documental para ser referir a uma mulher descendente dos intercursos sexuais entre uma pessoa negra e uma pessoa branca.

Manoel Pires Sardinha, como afirma Furtado (2001), manteve relações sexuais com Chica e teve com ela seu primeiro filho, Simão Pires Sardinha, que foi alforriado na pia

<sup>62</sup> O termo pardo, é utilizado amplamente usado por órgãos como o Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE) para se referir aos descendentes de relacionamentos interracialis.

<sup>63</sup> Atualmente, Milho Verde é um distrito do município mineiro de Serro, localizado no Vale do Rio Jequitinhonha. No contexto colonial, a região era um arraial, ou seja, espaços urbanos iniciais que se formavam em torno das atividades relacionadas a exploração do ouro e dos diamantes.

<sup>64</sup> Costa da Mina”, região situada no nordeste da África (atualmente Benim e Nigéria), onde a atividade mineradora já era conhecida por parte da população negra que foi trazida para o Brasil no contexto da escravização. Segundo Furtado (2020), “no contexto da escravidão, costumou-se atribuir aos africanos um etnônimo, que corresponderia à “nação” a que pertenciam. Essa denominação, atribuída no momento do batismo, podia se referir a uma tribo, um reino, uma religião, um povo, uma língua, um local de procedência, ou, no contexto do tráfico atlântico, o porto de embarque na África.”. Por isso em alguns documentos a mãe de Chica é denominada, Maria da Costa, negra da Costa da Mina. (Furtado, 2020, p. 02).

<sup>65</sup> Utiliza-se esse termo para evidenciar que a escravização não foi uma característica natural da vida de Chica, mas que essa condição foi imposta a ela mediante a um processo de dominação.

<sup>66</sup> O Arraial do Tejuco corresponde atualmente ao município de Diamantina.

batismal<sup>67</sup>. A relação de Manoel com Chica foi investigada em uma Visita Episcopal<sup>68</sup> que condenou no âmbito religioso a prática de concubinato que caracterizava o envolvimento entre os dois, uma vez que nesse período histórico a Igreja Católica não reconhecia as uniões sem vínculo matrimonial e tal fato fez com que ele a vendesse para João Fernandes, por 800 mil réis, em agosto de 1753.

Como destaca Abreu (2022), João Fernandes de Oliveira (1720-1779), nascido Vila Real de Nossa Senhora<sup>69</sup>, estudou Direito na Universidade de Coimbra, a fim de assumir um cargo administrativo no Império português. Porém, após seu pai, o sargento-mor que também se chamava João Fernandes de Oliveira conseguir assumir o quarto contrato de mineração de diamantes, foi enviado por ele para o Arraial do Tejuco, o centro administrativo do Distrito Diamantino<sup>70</sup>, para que pudesse representar sua família, no que tange à fiscalização da exploração dos diamantes. Sobre este fato, Abreu (2022) comenta que

Quando o quarto contrato dos diamantes entrou em vigor em 1753, o sargento-mor (pai) decidiu enviar João Fernandes (filho) para cuidar da exploração de diamantes no Tejuco. Com a ajuda de Tomás Robi de Barros Barreto, João Fernandes assumiu o posto do antigo administrador do contrato diamantino, o amigo do sargento-mor José Álvares Maciel, que foi expulso da Demarcação Diamantina sob acusação de má administração. (Abreu, 2022, p. 111)

Após comprar Chica de Simão Pires Sardinha, João Fernandes, passados alguns meses, lhe concedeu a alforria. Sobre esse aspecto, Ferreira (2001) demonstra que

este comportamento de alforriar um escravo logo após sua aquisição era quase inexistente entre os proprietários mineiros, que usualmente concediam a liberdade às concubinas ou escravos de confiança mediante o processo de coação, pelo qual a alforria ia sendo paga parceladamente pelo próprio escravo, com dinheiro conseguido através de pequenos trabalhos, ou em testamentos na hora da morte, em pagamento de serviços. Entre as vinte e três mulheres forras que registraram seu testamento no Tejuco, entre 1751 e 1815, somente Maria de Souza da Encarnação contou ter tido um processo de libertação semelhante ao de Chica. Vivía no Tejuco com Domingos Alves Maciel, que então a comprou e a libertou em seguida; todas as demais compraram sua própria liberdade, com exceção de uma delas, foi libertada em tenra idade pelos proprietários de seus pais. (Ferreira, 2001. p. 49).

Levando em conta esse aspecto da trajetória de vida de Chica da Silva, é possível afirmar que ele se divergiu dos padrões dominantes das Minas Gerais, e, como aponta Ferreira (2001)

<sup>67</sup> Segundo Picheli (2018) as alforrias concedidas na pia batismal eram anotadas no livro paroquial e após o ritual católico.

<sup>68</sup> As visitas episcopais, no período colonial, eram visitas feitas por bispos católicos em determinadas regiões, tendo como objetivo disciplinar a população e investigar eventuais práticas que subverteriam aos dogmas da Igreja Católica.

<sup>69</sup> Atual Mariana.

<sup>70</sup> Era o nome dado à área de exploração de diamantes.

isso sugere a existência de laços afetivos entre Chica e João Fernandes e o “desejo de que ela não desfrutasse de situação social tão inferior à sua”. (Ferreira, 2001, p. 49).

Chica teve 13 filhos<sup>71</sup> com João Fernandes e todos foram registrados no ato de batismo na igreja de Santo Antônio, matriz do Tejuco, como sendo filhos de João Fernandes. Juntos, viveram um relacionamento de dezessete anos, o que demonstra estabilidade conjugal. Porém, este relacionamento não era legitimado no âmbito legal, pois ambos não eram casados formalmente dentro dos padrões da época, isto é, não tinham sacramentado o vínculo afetivo na Igreja Católica.

Oliveira (2016) considera que nas Minas Gerais colonial, a Igreja Católica era uma instituição religiosa que disseminava moral e doutrinariamente, a ideia de que o matrimônio era o “espaço legítimo do desejo” (Oliveira, 2016, p. 01) conforme os princípios do Concílio de Trento (1545-1563). Portanto, o que não passasse pelo crivo religioso e sacramental era visto como ilícito e contrário aos princípios de uma união sacralizada, sendo desse modo, uma transgressão denominada de concubinato.

O controle e a fiscalização das relações afetivas que fugissem das normas, eram exercidos por meio de visitas eclesiais feitas nas paróquias. De acordo com Coelho (2015) anualmente, as capitânicas recebiam um

reverendo visitador, que chamava a população a depor e fazia perguntas das mais variadas possíveis. A chegada dessa figura, geralmente um bispo ou seu preposto, era marcada com a celebração de uma missa solene na matriz. O escrivão, cumprindo o cerimonial, lia o edital, anunciando a todos os presentes as razões da visita. A seguir, os moradores considerados de boa conduta, eram conclamados a denunciar os “pecados públicos e escandalosos” (Coelho, 2015, p. 254).

Silva (1984) compreende que as práticas de concubinato se fizeram presentes no Brasil Colônia, em decorrência de que

[...] contrair matrimônio representava, para amplas camadas da população, sobretudo negros e pardos forros, mas também brancos pobres, uma despesa e um trabalho que com papéis que a maioria preferia viver em concubinato estável, constituindo família e vivendo como marido e mulher. A tendência para o concubinato não pode, portanto, ser encarada apenas como uma questão de “libertinagem”, mas também como a resultante de obstáculos econômicos à celebração do casamento (Silva 1984, p. 55).

Segundo a historiadora, quem fosse acusado de concubinato deveria comparecer diante do visitador, confessar ser praticante desta ação, assinar o termo de culpa e pagar uma multa.

---

<sup>71</sup> Francisca de Paula (1755); João Fernandes (1756); Rita (1757); Joaquim (1759); Antonio Caetano (1761); Ana (1762); Helena (1763); Luiza (1764); Antônia (1765); Maria (1766); Quitéria Rita (1767); Mariana (1769); José Agostinho Fernandes (1770).

Caso houvesse persistência no que tange a relação, três ações poderiam ser tomadas de forma individual: prisão, degredo (condenação ao exílio) e excomunhão (proibição da participação dos rituais religiosos). Contudo,

o mundo dos concubinários não se subjugou totalmente às representações eclesiásticas. Apesar de todas as precauções para afastar homens e mulheres da ilicitude matrimonial, não foi possível assegurar que os indivíduos não se apropriassem de seus próprios desejos ou possibilidades (Coelho, 2015, p. 256)

Mott (1997), por sua vez, ao analisar o concubinato dentro da esfera social do Brasil Colônia, afirma que

rival e cúmplice do casamento a um só tempo — e por vezes enlaçado com o estado clerical —, o concubinato moldava as relações extraconjugais da Colônia, relações em boa medida pluriétnicas, não sendo comum naquele tempo a ocorrência de casamentos entre nubentes de posições sociais díspares. Casavam-se todos —dentro da mesma igualha ou quase, como que a seguir o conselho dos moralistas, ao menos quanto à cor e à fortuna, deixando os amores e deleites para o mundo dos tratos ilícitos (Mott, 1997, p. 238).

Partindo desse pressuposto, o relacionamento entre Chica da Silva e João Fernandes e a apresentação pública dele, devem ser compreendidos como uma transgressão das normas vigentes. Também se compreende que o relacionamento entre os dois não foi denunciado possivelmente pelo poder e pela influência de João Fernandes.

Embora Chica da Silva não tenha tido sua união reconhecida pela Igreja Católica, não se pode afirmar que no âmbito social, essa relação tenha tido o mesmo tratamento. Tendo por base os pressupostos de análise de Ferreira (2001), Chica, a partir de 1794, passa a ser nominada documentalmente como Francisca da Silva de Oliveira, em razão de que

o sobrenome Oliveira foi incorporado oficialmente no momento do nascimento da primeira filha, sugerindo um pacto informal entre os consortes, já que não era adequado e até mesmo possível legalizar sua relação. Todos os pedidos de casamentos eram analisados pelas autoridades eclesiásticas portuguesas e os que envolviam consortes em condições de nascimento ou raciais diferentes eram negados. Silva era sobrenome generalizadamente adotado no mundo português, indicando exatamente indivíduo sem procedência ou origem definida. Francisca da Silva de Oliveira, mulata forra, como seu nome ostentava, afirmava-se no mundo livre, por seus próprios meios, porém conectada ao homem ao qual permanecerá ligada até o fim de seus dias, do qual adquiriu o sobrenome Oliveira. (Ferreira, 2001, p. 54)

Outro fato observado por Ferreira (2001), é que os nomes dos filhos e das filhas, escolhidos pelo casal reafirmavam o compromisso com o ideal de família do período, isto é, a visão de que a figura paterna detinha o poder sobre todos os membros, visto que eles

homenageavam parentes consanguíneos dos dois<sup>72</sup>. Desse modo, ao fazer isso, pretendia-se, trazer o sentido de legitimidade para a relação dos dois. Uma tentativa de afastar o estigma do concubinato que poderia pairar sobre a percepção social da relação afetiva que envolvia os dois.

Para Reis (2012), Chica da Silva foi uma entre várias outras mulheres que constituíram relações consideradas ilegítimas com homens socialmente bem-sucedidos. Segundo o historiador, essas mulheres

aparecem na bibliografia sobre família e sexualidade, em fontes eclesiásticas, testamentos, inventários, cartas de alforria etc. São inúmeros os homens livres que, em testamento, legitimaram ou instituíram como seus herdeiros os filhos tidos com mulheres escravas ou libertas e livres de cor. Por outro lado, variados grupos de mulheres livres libertas, filhas legítimas ou naturais, solteiras, casadas e viúvas, com filhos ou sem eles, também foram fundamentais em processos de mobilidade de outras mulheres escravas de etnias diversas, crioulas, libertas, livres de cor, pardas, mulatas etc. (Reis, 2012, p. 13).

A partir da relação consensual com João Fernandes, Chica ascendeu socialmente e essa ascensão é marcada por um conjunto de símbolos de poder e riqueza.

Ao analisar a realidade das mulheres forras no período colonial Silva (2023) compreende que muitas delas tiveram que aceitar os valores da elite, para não serem marginalizadas e nem marginalizarem socialmente os seus descendentes. Em conformidade com essa visão, Ribas (2021) demonstra que “essa realidade se refletia nas relações de concubinato com homens brancos pois, quando ascendiam socialmente por meio dessa prática, não alcançavam seu espaço próprio, sendo obrigadas a viverem sob o espelho dos costumes e bons modos da mulher branca. (Ribas, 2021, p. 27).

Um dos símbolos da ascensão de Chica da Silva foi a sua casa, que se localizava próxima à dos membros da elite mineira, na Rua do Bomfim. Sobre isso, Furtado (2001) aponta que o espaço domiciliar era

uma construção sólida, ampla e arejada, constituída de dois pavimentos, com seu quintal. Anexa ficava uma capela própria, consagrada à Santa Quitéria, de devoção da família Fernandes de Oliveira, privilégio de pouquíssimos no arraial, onde mais tarde se casaram duas de suas filhas. A fachada lateral era coberta por delicada treliça, que escondia a varanda, protegia o interior e garantia a ventilação. (Furtado, 2001, p. 64)

De acordo com Silva (2024), a casa refletia o *status* e o poder de Chica da Silva. Pois, lá ela organizava eventos sociais, que reforçaram a sua posição social como figura influente na sociedade local.

---

<sup>72</sup> Maria Margarida, filha de Chica da Silva, recebeu esse nome em homenagem a avó materna. Antônio, recebeu este nome em homenagem ao seu avô materno. Rita, recebeu este nome em homenagem a sua tia materna. Todas as filhas de Chica da Silva, conforme Furtado (2001), receberam o sobrenome de São José, em homenagem ao santo de devoção do avô paterno.

Outro espaço frequentado por Chica que demonstra sua influência na sociedade tejuicana e a forma com que ela encontrou de demonstrar a sua nova condição social, de mostrar para os habitantes do Tejuco que era uma mulher forra, é a chácara que João Fernandes possuía nos arredores do Arraial. Conforme Furtado (2001), esta chácara possuía um jardim com “plantas exóticas, árvores transplantadas da Europa, com cascatas e fontes artificiais, que corriam entre cristais e conchas. Possuía uma capela e sala espaçosa que servia de palco para bailes e peças de teatro (Furtado, 2001, p. 64). Promover bailes e apresentações das peças de teatro na chácara era uma estratégia adotada por Chica para estender sua rede de sociabilidade e influência na sociedade tejuicana, bem como se inserir na lógica sociocultural da elite dominante.

O prestígio social também se fazia presente no corpo de Chica da Silva, posto que ela assim que foi alforriada passou a usar vestimentas luxuosas e joias de alto valor e para se diferenciar socialmente, demonstrar seu poder econômico e distanciar-se da sua condição anterior de escravizada, desafiando as “convenções sociais da época, que não concebiam uma mulher negra ocupando tal posição de destaque” (Silva, 2024, p. 641). Acerca dessas convenções sociais, Figueiredo (2017) comenta que

no centro político da região mineira de produção de diamantes, o governador conde de Galveias expulsaria do arraial do Tijuco as mulheres “de vida dissoluta e escandalosa”, visto que costumavam transitar pelas ruas e igrejas transportadas por escravos em cadeiras e serpentinas, trajando “vestidos ricos e pomposos, e totalmente alheios e impróprios de suas condições”, o que era suficiente aos olhos do governador para se “reputar como contágio dos povos e estragos dos bons costumes” (Figueiredo, 2017, p. 130).

Outro mecanismo de afirmação social adotado por Chica da Silva foi filiar-se a diferentes irmandades durante a sua vida como mulher negra alforriada em Minas Gerais. Segundo Lucilene (2018), as irmandades surgiram no continente europeu, no século XII, como organizações de caráter filantrópico, que buscavam resolver os problemas sociais, partindo de “práticas coletivas de gestão de pequenos hospitais; de auxílio a seus membros, protegendo na hora da doença, da fome, da prisão e da morte; além de organizar festas e demais atividades sociais (Lucilene, 2018, p. 283), tais ações sociais eram caracterizadas pelos “vínculos com as paróquias, participação de amplos segmentos sociais e primazia dos leigos na organização das associações” (Lucilene, 2018, p. 284).

Sob o viés da historiadora, na América portuguesa, mais precisamente nas regiões de Minas Gerais, as irmandades cumpriram um papel importante, no que diz respeito à manutenção do culto católico, tendo em vista que o dízimo que era cobrado dos fiéis, pela Coroa portuguesa, era compreendido institucionalmente como imposto régio e na maioria das vezes não era destinado para as obras de cunho religiosa. Assim sendo, cabia às irmandades, isto é,

agregiações de leigos, organizar ações de arrecadação de verbas para a construção e/ou reformas de capelas e igrejas, organizar procissões e funerais e prestar assistência aos idosos, enfermos e pobres.

Quanto aos papéis destinados às irmandades e os deveres dos agregiados, isto é, aqueles que tinham vínculo direto com as associações, Campos (2011) afirma que

elas se responsabilizaram pela prestação dos seguintes serviços piedosos: socorro em caso de doença, viuvez ou degradação pessoal; preparação e execução de cortes fúnebres e enterros solenes; celebração de missas em sufrágio da alma e concessão de sepultura em solo sagrado o que foi feito com beneplácito da paróquia. Por sua vez, os irmãos agregiados deveriam cumprir uma série de deveres, a saber: pagar a taxa de matrícula estipulada pela confraria, quitar as anuidades condicionais em compromisso, acompanhar os funerais dos irmãos falecidos e rezar por suas almas, participar das festas e celebrações. Realizado em louvor fazer padroeiro da associação religiosa.” (Campos, 2011, p. 22)

Levando tais aspectos em conta, Lucilene (2018) analisa a proliferação de irmandades negras e compreende este processo, relacionando-o com o crescimento exponencial da população escravizada no que corresponde às atividades relacionadas à mineração, dado que um dos alicerces que sustentava o projeto colonial, era catequização dos (as) escravizados, bem como estimular a participação deles (as) nas atividades paroquiais.

No entanto, a historiadora afirma que havia interesses particulares por parte dos (as) escravizados por essas associações, devido a alguns atrativos que tais associações proporcionavam, visto que

a garantia de uma boa morte, com funeral, tumba, missas, é um tema tratado com grande cuidado nos compromissos das irmandades negras. Os altíssimos custos que envolviam todos esses ritos, além da importância da ancestralidade para os africanos, certamente foi um atrativo ímpar para o ingresso numa fraternidade. A relativa autonomia que possibilitava às agregiações a gestão dos recursos arrecadados entre os irmãos ou através de esmolas, deve ter despertado o interesse de escravos, libertos e gente de cor livre pelos prestigiados cargos de direção nas confrarias. (Lucilene, 2018, p. 287)

Tais fatores permitem compreender que a participação nas irmandades negras poderia proporcionar aos escravizados e alforriados um lugar de distinção na sociedade colonial. Algumas das irmandades ao longo dos séculos XVIII e XIX destacaram-se por ações voltadas à compra de alforria de seus membros, fato registrado em seus respectivos estatutos.

A participação feminina nas irmandades negras foi bem marcante durante o período da economia aurífera. Acerca disso, Lucilene (2018) aponta que muito embora elas

não tivessem direito ao voto nas mesas diretoras, os cargos ocupados pelas mulheres não eram simbólicos. Entre outras obrigações, rainhas e juízas<sup>73</sup> eram responsáveis pela arrecadação de donativos e pela organização das festas do padroeiro, tendo, portanto, responsabilidade direta no sucesso ou fracasso do evento festivo. A festa do padroeiro constituía um momento singular de mobilização e visibilidade pública da agremiação, quando as irmandades negras poderiam galgar um lugar de distinção na sociedade colonial. (Lucilene, 2018, p. 288-289).

Conforme Furtado (2001), Chica fez parte das seguintes irmandades: a Irmandade do Santíssimo Sacramento, vinculada à igreja matriz de Santo Antônio, no Tejuco, na qual participou de modo efetivo e custeou o enterro de seus escravizados; a Irmandade do Rosário, composta por pessoas negras do arraial do Tejuco, onde atuou como uma das diretoras de mesa; a Irmandade das Mercês e Misericórdia, criada por pessoas negras forras, na qual atuou como juíza; a Irmandade da Nossa Senhora do Carmo da Vila do Príncipe, da qual foi membro, mas sem ocupar um cargo formal; e a Irmandade de São Francisco, que aceitava apenas membros da elite branca, mas na qual conseguiu ingressar por meio de uma doação.

Segundo a historiadora, o fato de Chica se vincular a essas associações, pode ser interpretado como uma forma dela se fazer presente nos diferentes espaços sociais e demarcar socialmente a sua existência como mulher forra que detinha poder de influência. Desse modo, ao filiar-se Chica buscava prestígio por parte dos habitantes do Arraial do Tejuco.

A trajetória de vida de Chica da Silva ganha outros meandros quando em 1770 o pai de João Fernandes faleceu em Portugal. João Fernandes por conta disso, precisou embarcar para metrópole de modo a reaver seu direito à herança, pelo fato que a ex-esposa de seu pai, Isabel Pires Monteiro, havia herdado metade dos bens da família, o que lhe impactaria economicamente, visto que de acordo com Ferreira (2001), “nos últimos anos, o filho contribuíra enormemente para o enriquecimento do pai e via na sua herança forma de ser recompensado pela boa administração dos diversos contratos diamantíferos que administrara” (Ferreira, 2001, p. 66).

João Fernandes embarcou para a metrópole com seus três filhos e Simão Pires Sardinha, filho que Chica teve com seu antigo proprietário. Chica ficou no Arraial do Tejuco com as suas filhas e com seu filho mais novo. João Fernandes não nomeou juridicamente Chica como administradora de seus bens, no entanto, ela, conforme o hábito social da época em caso de ausência do proprietário, passou a gerir de fato os bens do contratador a princípio de modo provisório.

O fato de Chica ter ficado com as filhas, indica seu papel ativo na educação e na

---

<sup>73</sup> Posições de alto prestígio, poder e liderança, responsáveis por angariar recursos e administrar o patrimônio da irmandade.

formação delas. Ao mantê-las sobre a sua presença, garantiu não apenas a orientação moral, mas também que suas descendentes permanecessem inseridas na sociedade local, preservando os vínculos sociais e assegurando sua proteção e prestígio dentro do arraial.

João Fernandes não chegou a retornar para o Arraial do Tejuco, devido ao longo processo judicial relacionado à herança e faleceu em 1779, cuja razões ainda são desconhecidas por parte da historiografia. Com a morte de João, Chica encarregou-se de garantir a educação de suas filhas, ingressando-as no educandário Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Monte Alegre Macaúbas<sup>74</sup>, um espaço religioso e educacional de caráter confessional que era destinado às filhas da elite mineira. Além da preocupação com a instrução das filhas, ela buscou administrar seus bens de forma definitiva.

De acordo com Ferreira (2001), Chica da Silva foi proprietária de escravizados (as), e teria alforriado apenas um deles, sendo que

os registros de óbito, batizado, casamento e filiação às Irmandades na segunda metade do século XVIII no Tejuco revelam o número de cento e quatro cativos de sua propriedade, sendo que treze deles tratava-se de crianças mortas em tenra idade, diminuindo o número para noventa e um. Do total de cinquenta e oito escravos que foi possível saber o sexo, vinte e quatro eram mulheres e trinta e quatro eram homens, como era comum nos plantéis mineiros, onde os homens constituíam a maioria pois eram empregados nos serviços de mineração (Ferreira, 2001, p. 64).

Silva (2024) ao considerar este aspecto da trajetória de vida de Chica da Silva afirma que ela, para além de não se identificar com a luta dos escravizados, era proprietária de muitos (as) escravizados (as) na sociedade colonial, porque essa lógica estava associada à ideia de poder econômico profícuo, uma vez que isto representaria forças humanas de trabalho em diferentes atividades, o que mobilizaria a geração de lucro e riquezas.

Chica faleceu na região do Serro Frio, em Minas Gerais, no dia 15 de fevereiro de 1796 e ela foi sepultada na irmandade religiosa de São Francisco de Assis, espaço reservado para a elite branca. Esse fato bastante marcante é analisado por Silva (2024) que afirma que

todos os padres da cidade se reuniram em cerimônia em torno de seu corpo, que foi acompanhado até o túmulo por todas as irmandades das quais ela fazia parte. Isso demonstrou a distinção que ela havia alcançado em vida. Ao contrário do mito que se formou em torno dela, Chica da Silva não era a rainha dos escravos ou a redentora de sua raça. Porém, ela sabia como aproveitar as poucas oportunidades que o sistema oferecia para diminuir o estigma que a cor e a escravidão haviam imposto a ela e promover a ascensão social de seus descendentes. (Silva, 2024, p. 338).

No ano de 2024, historiadores e historiadoras vinculados à Universidade Federal de

---

<sup>74</sup> O espaço religioso localiza-se no município mineiro de Santa Luzia.

Minas Gerais (UFMG), conseguiram localizar o testamento de Chica da Silva. O documento que está em processo de restauração, estava no Fórum da Comarca do Serro e passará a integrar o acervo do Museu da Memória do Judiciário Mineiro do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (Mejud/TJMG). O testamento em questão foi escrito em 12 de novembro de 1770, no Recolhimento de Macaúbas, tendo como testamentário, o filho de Chica da Silva, José Agostinho de Oliveira Grijó e encontra-se disponível em uma página dedicada à apresentação biográfica de Chica da Silva, a partir do estudo analítico do testamento, no portal do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (Mejud/TJMG)<sup>75</sup>.

O testamento de Chica da Silva pode ser compreendido como uma fonte histórica<sup>76</sup> importante para a compreensão da sociedade mineradora, pois para além de ser um documento oficial, redigido para expressar as últimas vontades de uma pessoa sobre o destino, de seus bens, após a sua morte, ele traz aspectos do cotidiano das pessoas, pois como afirma Paiva (2009)

as impressões contidas nos documentos, embora produzidas no âmbito coletivo, requerem, inicialmente, um exame individualizado. Geralmente elaboradas em momentos de pouca nitidez entre os limites da vida, da morte e do além, as disposições de cada testador expressavam, explícita e implicitamente, o seu passado e o que nele ficou bem ou mal resolvido. Neste contexto a omissão costuma fazer-se frequente, emprestando maior valor aos silêncios e às entrelinhas do texto. (Paiva, 2009, p. 47).

No seu testamento, Chica expressa sua visão religiosa, de modo que faz a seguinte consideração:

Em primeiro lugar, encomendo e entrego a minha Alma à Santíssima Trindade que a criou, a Jesus Cristo que a remiu com seu precioso Sangue, ao Santo do meu nome, ao Anjo da minha guarda e a todos os Santos e Santas da Corte do Céu a quem invoco e clamo por meus interesses e advogados protestando que cumprisse na Santa Fé e Lei e que ensina a Igreja Católica Romana, nossa Mãe, e que nela espero morrer e salvar-me como verdadeira e fiel Cristã. (Minas Gerais, 1770).

Paiva (2011) em sua análise geral dos testamentos de mulheres forras que habitaram as regiões de Minas Gerais, durante o período colonial, mais precisamente no século XVIII, demonstra que elas absorviam costumes cristãos e europeus em seus testamentos e “tinham o hábito de mandar celebrar dezenas e até centenas de missas por intenção da própria alma e da alma de outras pessoas. Algumas testadoras forras chegaram a mandar celebrar missas pelas almas dos antigos senhores.” (Paiva, 2009, p. 49). Desse modo, é possível afirmar que no testamento ela anuncia formalmente a sua devoção cristã, inserindo-se em uma tradição também

<sup>75</sup> Testamento de Francisca da Silva de Oliveira (Chica da Silva), redigido em 12 de novembro de 1770, disponível no site do TJMG: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/chica-da-silva/o-testamento.html>. Acesso em 21. jun. 2025.

<sup>76</sup> Segundo Barros (2020), uma fonte histórica é “tudo aquilo que, pode ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente.” (Barros, 2020, p. 05)

adotada por outras mulheres forras de seu contexto histórico.

No documento testamental, ela informa sobre os seus descendentes e os coloca como herdeiros legítimos de sua herança, além de demonstrar o status social e religioso de sua relação com João Fernandes:

Declaro que nunca fui casada e que tenho quatorze filhos naturais, a saber cinco machos e nove fêmeas que iam por nome Simão, filho do Doutor Manoel Pires Sardinha, João, José, Joaquim, Antônio, Francisca, Rita, Anna, Elena, Luzia, Maria, Quitéria, Marianna, Antônia, todos filhos do Desembargador João Fernandes de Oliveira; nomeio e instituo e é de minha vontade nomear e instituir conforme devo de Justiça por universais herdeiros de todos os meus bens. (Minas Gerais, 1770).

Ela também demonstra que a maior parte de seus bens consistem em escravizados e ouro lavrado e informa como tais deveriam ser distribuídos para seus descendentes:

alguma na Repartição de todos os meus bens que a esse tempo forem (...) Como a maior parte dos meus bens consiste em escravos, se algum dos meus herdeiros quiser receber na mesma espécie a parte que lhe tocar (...) Declaro que todo o ouro lavrado que se achar por meu falecimento em joias e peças com diamantes ou sem eles, pertença única e privativamente às ditas minhas filhas, por lhes assim ter sido dado por seu pai, o dito desembargador João Fernandes de Oliveira, antes de passar para Portugal. Às mesmas ditas minhas Filhas, deixo também o ouro lavrado do meu uso, como justamente o por o fazer (...). (Minas Gerais, 1770).

Além disso, reitera a sua visão religiosa, ao comunicar quais protocolos devem ser tomados para o seu sepultamento e ela expressa a sua vontade de ser sepultada na Igreja da Venerável Ordem Terceira de São Francisco e recomenda que em caso de algum impedimento o rito mortuário deveria se concretizar na capela de Santo Antônio, também localizada no Arraial do Tejuco. Acerca de quais práticas religiosas deveriam pautar o seu sepultamento, a personalidade histórica expressa o seguinte desejo:

Acompanharão meu corpo à sepultura o Pároco e todos os mais sacerdotes que se acharem no Lugar do meu falecimento e os mesmos dirão Missa de corpo presente por minha Alma e me farão um officio também de corpo presente, aos quais lhe dará a esmola costumada e não podendo fazer-se o dito officio no dia próprio do meu falecimento, digo do meu enterramento, por ser ocupado em alguma festa ou solenidade, será este no dia terceiro ou no primeiro que houver desimpedido. (Minas Gerais, 1770).

A presença de muitos sacerdotes durante o ritual mortuário de sepultamento do corpo é um aspecto analisado por Paiva (2011) que o compreende, partindo do pressuposto de que ele expressa a posição social ocupada pela pessoa enquanto estava em vida. Ao desejar ser sepultada em um local destinado à elite mineira, Chica demonstra a sua percepção social sobre si mesma, isto é que ela era uma integrante desse grupo social, após ter ascendido socialmente.

A descoberta do testamento embora recente, impacta a historiografia, de modo que ao analisá-lo torna-se possível compreender as estratégias sociais, religiosas e culturais

mobilizadas por Chica da Silva ao longo de sua vida.

A trajetória de Chica da Silva insere-se na lógica sociocultural, apontada por Shumaker (2006), posto que

As mulheres negras – fossem livres ou cativas – procuraram elaborar e manejar mecanismos diversos de resistência e rebeldia, visando modificar suas vidas e a de seus familiares. Resistiram com uma inventiva obstinação e persistência, minando a escravidão e, em consequência, contrariando a ideia de que aceitaram com passividade a opressão imposta (Shumaker; 2006, p. 86).

Após a sua morte, essa trajetória, como demonstram Silva e Amorim (2023), permaneceu na oralidade dos habitantes da região mineira e sua imagem foi “presentificada ao ser apresentada e registrada, pela primeira vez, como personagem histórica brasileira” (Silva; Amorim, 2023, p. 367), quase um século depois no registro memorialista de Joaquim Felício dos Santos e na sequência, serão examinados os referidos aspectos relacionados à representação de Chica nesta narrativa biográfica.

### 3.3 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA *MEMÓRIAS DO DISTRITO DIAMANTINO* (1868), DE JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS

Joaquim Felício dos Santos foi um político liberal, jornalista e advogado brasileiro, que residiu na Vila do Príncipe, região do Serro e atuou profissionalmente na cidade de Diamantina, durante o Segundo Reinado (1840-1889) e início da Primeira República (1889-1930).

No ano de 1853, ele foi nomeado como inventariante dos bens materiais de Frutuosa Batista de Oliveira, bisneta de Chica da Silva. Foi a partir deste fato, que ele teve contato direto com os precedentes legais relacionados aos descendentes de Chica da Silva.

Ao mesmo tempo em que se dedicava à função de procurador, ele fundou o jornal *O Jequitinhonha* junto com o seu cunhado Josefino Vieira Machado. De acordo com Ferreira (2017) esse veículo de informação se destaca por ter sido

palco para a escrita de muitos textos, novelas, peças teatrais e literatura. [...] O jornal teve sua primeira edição publicada na cidade de Diamantina em 30 de dezembro de 1860. Foram colaboradores do jornal, Teodomiro Alves Pereira, os irmãos Francisco e Sebastião Corrêa Rabello; Teófilo Ottoni e Carlos Honório Benedito Ottoni; e D. João Antônio dos Santos. (Ferreira, 2017, p. 42)

Segundo Ferreira (2017), uma das colunas jornalísticas mais exitosas do veículo impresso foi *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro Frio*, publicada quinzenalmente entre os anos de 1861 e 1862. No ano de 1868, uma compilação com os 42 capítulos dos textos publicados no periódico foi publicada em formato de livro e a obra recebeu o mesmo nome da coluna.

A versão de livro de *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro Frio*<sup>77</sup>, é um registro memorial e, como afirma Silva (2016), essa forma de narrativa se constituiu enquanto tradição literária no final do século XIX, de modo a registrar eventos históricos considerados importantes para a identidade e para a história de uma nação.

A autora compreende a estrutura de um texto memorialístico a partir do princípio de que

o autor seleciona os acontecimentos que serão narrados de acordo com a importância que cada um desses eventos tem para ele mesmo, de modo que o texto memorialístico apresenta uma forte subjetividade, que o faz pender mais para o lado da narrativa ficcional que para o lado da narrativa histórica, na medida em que sua principal preocupação, ao narrar memórias pessoais, é retratar suas impressões dos fatos e não focar estritamente nesses fatos. (Silva, 2016, p. 11)

Tomando por base esses princípios analíticos, é possível afirmar que a obra se insere nesse gênero, pelo fato de que nele há uma narrativa sobre a origem do Arraial do Tejuco e como demonstra Santos (2018)

as memórias do Distrito Diamantino são divididas em quarenta e dois capítulos, acompanhando, grosso modo, a cronologia administrativa do distrito. O livro parte da descoberta das minas no Serro Frio e acompanha as diferentes legislações a respeito da exploração mineradora na região, seguindo ainda a ordem dos governantes e intendentess responsáveis pela administração do distrito. Por outro lado, a obra é pontuada pelo que podemos chamar de narrativas da história social do distrito. (Silva, 2018, p. 225)

A obra baseia-se em fontes históricas primárias como as legislações<sup>78</sup> que regularam a mineração no período colonial e em relatos de antigos moradores locais. No entanto, é no capítulo XV que o escritor aborda a trajetória de vida de Chica da Silva.

Para Chartier (2002) uma representação tem duas possibilidades de sentido: a de exibir um objeto ausente que é substituído por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória; e exibir uma presença como a apresentação pública de algo ou alguém. No caso da representação de Chica na obra, é possível identificar que o objetivo do autor era realizar uma apresentação biográfica da personalidade histórica.

Chica, no começo do capítulo, é descrita por João Felício dos Santos como uma

mulata de baixo nascimento. Fôra escrava de José da Silva e Oliveira Rollin, que libertou-a a pedido de João Fernandes. Tinha as feições grosseiras, alta, corpulenta, trazia a cabeça rapada e coberta com uma cabelleira anelada em cachos pendente, como então e uzava; não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, em fim não possuía atractivo algum, que podesse justificar uma forte paixão. (Santos, 1868, p. 161).

<sup>77</sup> A obra está disponível no site da Biblioteca Digital do Senado Federal e pode ser acessada pelo seguinte link: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242729>.

<sup>78</sup> A cobrança de quinto, casas de fundição, capitação, mineração por contrato e a famosa Real Extração, regulada pelo Regimento Diamantino.

Nessa descrição, Chica é representada como uma mulher desprovida de beleza física e de capacidade intelectual e tais aspectos são apresentados como uma forma do autor deslegitimar a sua relação com João Fernandes, posto que ao afirmar que ela não tinha nenhum atrativo que justificasse uma forte paixão, ele reduz o longo relacionamento entre os dois, a algo efêmero e deliberadamente sexual.

Lélia Gonzalez (2020) ao pensar a visão historicamente construída sobre os relacionamentos étnico-raciais afirma que no Brasil as relações são marcadas pelo lema “concubinação tudo bem; mas casamento é demais.” (Gonzalez, 2020, p. 94). Dessa maneira, ao levar em conta tal afirmação, percebe-se que o autor parte dessa ideia no que corresponde à caracterização do relacionamento entre Chica e o contratador, posto que ele deslegitima um potencial vínculo afetivo entre os dois.

Oliveira (2016), ao levar em conta este fato afirma que “após vários anos e mudanças na história da civilização brasileira, desde a época em que Chica da Silva viveu [...], ainda pairava, na opinião geral da sociedade, que a mulher negra não poderia ser desejável para um relacionamento oficial” (Oliveira, 2016, p. 10).

Considerando o papel social ocupado pelo autor em seu contexto, Silva e Amorim (2023) afirmam que

na posição de homem branco do século XIX, Joaquim Felício dos Santos reconstrói imagem de uma Chica da Silva, vivente nas Minas Gerais no século XVIII, conforme os desígnios de sua época, onde imperavam os preconceitos contra ex-escravizados, mulheres negras e uniões consensuais. (Silva; Amorim, 2023, p. 343)

Levando em consideração esse viés, representa Chica de modo que a sua aparência é inferiorizada. Ele pauta-se em uma visão de cunho racista que caracteriza o corpo negro e afrodescendente pelo viés da feiura, em dicotomia com o corpo de pessoas brancas que é tomado como sinônimo de beleza.

Le Breton (2012), afirma que o corpo “é a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que de alguma forma, o distingue dos outros” (Le Breton, 2012, p. 07). Sob essa perspectiva, Silva (2015) demonstra que a visão sobre o corpo e a aparência das mulheres afro-brasileiras foi construída no Brasil a partir de representações sociais pautadas em discursos discriminatórios que se configuram num processo em que a

raça associada às características físicas, a condição social e ao comportamento esperado, atribuiu ao corpo negro um significado/sentido na sociedade. Este sentido “cercado” por preconceitos tem no corpo negro brasileiro a incorporação dos estereótipos defendidos desde os tempos coloniais. Desde então foram imputados, ao corpo negro, a noção de intelectualidade inferior, propensão a trabalhos manuais

extenuantes, insatisfação pelo trabalho formal, sexualidade exacerbada, pele não limpa, cabelos descuidados e fealdade. (Silva, 2015, p. 30)

Gonzalez (2020) ao analisar esses discursos afirma que eles provêm da imposição social do modelo estético ocidental, visto como um ideal a ser alcançado. Para ela, isso explica o porquê de pessoas negras sempre serem vistas como o oposto daquele modelo “através do reforço pejorativo das nossas características físicas: cabelo ruim, nariz chato ou fornalha, beiços ao invés de lábios, tudo isso resumido na expressão “feições grossas ou grosseiras” (Gonzalez, 2020, p. 298).

Convergindo com Gonzalez (2020), Nogueira (1998) afirma que

De fato, os atributos físicos que caracterizam o negro, e mais particularmente a cor da pele, expressam as representações que, historicamente, associam a essas características físicas atributos morais e/ou intelectuais que vão corresponder, no espectro das tipificações sociais, àquilo que se instaura na dimensão do distante, ou seja, àquilo que expressa o que está além do conjunto dos valores nos quais os indivíduos se reconhecem. Nessa rede, negro e branco se constituem como extremos, unidades de representação que correspondem ao distante — objeto de um gesto de afastamento — e ao próximo, objeto de um gesto de adesão. Dessa forma, a rede de significações atribuiu ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da autorrepresentação dos indivíduos (Nogueira, 1998, p. 44).

Partindo das ideias de Gonzales (2020) e Nogueira (1998) compreende-se que a representação de Chica da Silva presente na narrativa de cunho memorialística dialoga intimamente com o seu contexto de produção, ou seja, no século XIX, e que nele há um imaginário social<sup>79</sup> que atribuiu e desumanizou as características físicas de mulheres negras. Entende-se que o autor, ao fazer impressões sobre o século anterior ao que vive faz isso de forma a legitimar a sua concepção de passado e sua visão de mundo, tendo em vista que, como afirma Pesavento (2004), “aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças” (Pesavento, 2004, p. 31).

Ribas (2021), ao analisar o registro memorialístico, parte do pressuposto que a representação de Chica da Silva nele presente dialoga diretamente com a compreensão das experiências históricas de mulheres forras, que pairava em outras produções literárias da época, visto que elas eram representadas como “objetos passíveis de usufruto” (Ribas, 2021, p. 25) dos homens brancos e para exemplificar isso, cita a obra literária *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães lançada alguns anos depois, que apresenta uma estruturação

---

<sup>79</sup> De acordo com Pesavento (2004), imaginário é um “sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (Pesavento, 2003, p. 43).

representacional semelhante, marcada por uma repulsa social a uma ideia de beleza feminina negra, ao mesmo tempo em que seus corpos são tomados como objetos do desejo masculino, mas indignos do afeto.

Teles e Adi (2020) ao analisarem o imaginário referente às mulheres afrobrasileiras do período imperial comentam que elas eram vistas pelo imaginário cristão e, portanto, são “categorizadas como pecadoras, sendo distintas das mulheres eurodescendentes e vistas, principalmente, como pecadoras sexualmente disponíveis (Teles; Adi, 2020, p.8)

Moreth (2024) ao atrelar a narrativa e o seu contexto de produção comenta que

O “impressionante” e curioso, na mentalidade escravista de então - não esqueçam, no ano de publicação das Memórias... a escravidão existia legalmente - o desconcertante era a riqueza, a ostentação, as diatribes serem de uma mulher negra, serem de um corpo negro outrora escravizado, ainda que fosse livre. No imaginário racista, patriarcal, machista e supremacista, poder e corpos negros eram antípodas, eram uma (im)possibilidade absurda (Moreth, 2024, p. 06)

Após descrever fisicamente Chica, o escritor faz uma comparação do poder dela com o de João Fernandes, uma vez que para ele o contratador foi um “um nababo, poderoso como um príncipe, tornára-se um pequeno soberano do Tijuco. Não gostava de sympathias como Felisberto Caldeira Brant, mas conseguiu exercer um domínio que não encontrava oposição, nem do proprio intendente” (Santos, 1868, p. 158), enquanto ela é descrita do seguinte modo:

Foi celebre esta mulher, única pessoa ante quem curvava-se o orgulhoso contratador; sua vontade era cegamente obedecida, seus mais leves ou frívolos caprichos prontamente satisfeitos. Dominadora do Tijuco, com a influência e poder do amante, fazia alarde de um luxo e grandeza, que deslumbravam as famílias mais ricas e importantes; quando, por exemplo, ia às igrejas, — e então era aí que se alardeavam grandezas — coberta de brilhantes e com uma magnificência real, acompanhavam — as doze mulatas esplendidamente trajadas: o lugar mais distinto do templo era lhe reservado. (Santos, 1868, p. 144)

Tendo por base estes trechos, é possível interpretar que o autor concebe Chica como uma figura histórica que manipulava seu parceiro afetivo, para que suas vontades fossem atendidas e tais são concebidas como uma ostentação desmedida e pouco racional. Ao destacar o fato de que Chica usava joias, andava com escravizados e que ela tinha um lugar reservado na Igreja, o escritor parte de uma tônica do exotismo.

Para Ribas (2021), uma personalidade histórica construída narrativamente pelo viés do exotismo é um alguém que “vive à margem da sociedade por não pertencer ao centro” (Ribas, 2021, p. 27). Levando tal afirmação em consideração, compreende-se que o autor ao escolher evidenciar a composição visual de Chica, emite uma representação que ressalta uma ideia de que ela detinha poder e este poder lhe concedia uma situação diferente, mas ao seu ver, ela não era pertencente totalmente ao meio social que frequentava, pois não cumpria com o ideal de

beleza e feminilidade da época, por ser uma mulher parda e forra.

De acordo com Dias (2018), “ser liberta não eximia as mulheres do ônus de viver em uma sociedade escravista. As forras enfrentaram inúmeros preconceitos, eram acusadas de “levar vida airada, de não ter moral” (Dias, 2018, p. 337). Tomando por base tais pressupostos, é possível afirmar que Chica ao ornar-se com joias e caminhar pelas ruas do Tejuco como proprietária de escravizados, buscava demonstrar socialmente que estava adotando comportamentos típicos da elite mineira, procurando deste modo, afastar-se de sua condição anterior de escravizada.

Silva e Amorin (2023) consideram que a representação social de Chica da Silva que partiu da “não ordenação/compreensão da existência de uma Chica da Silva no século XVIII, ao menos por parte da sociedade brasileira do século XIX (Silva; Amorin, 2023, p. 343) adentrou-se no imaginário brasileiro por conta de seu sucesso editorial. Ao analisar esse aspecto Ferreira (2017) comenta que

No total foram cinco publicações, além da já citada em 1868, houve uma publicação em 1924 pela Livraria Castilho do Rio de Janeiro; uma em 1956 pelas Edições Cruzeiro do Rio de Janeiro; outra em 1976 pela Editora Itatiaia de Belo Horizonte e em 1978 pela Editora Vozes de Petrópolis. A partir da segunda edição a obra foi acompanhada de numerosos textos introdutórios sobre o autor e o livro, assinados por Nazareth Menezes, Herberto Sales, Joaquim Ribeiro, José Teixeira Neves e Alexandre Eulálio Pimenta da Cunha. Além destas publicações, as *Memórias do Distrito Diamantino* foram reproduzidas no *Diário do Rio de Janeiro* nos mesmos anos em que foram publicadas n’*O Jequitinhonha*, além de terem sido integralmente publicadas na Revista do Arquivo Público Mineiro em 1909 e 1910. (Ferreira, 2017, p. 54-55).

Tal fato demonstra que a obra se manteve presente em diferentes momentos históricos, e houve curtos distanciamentos temporais, a partir da primeira metade do século XX, no que corresponde às publicações. Por ter sido a primeira obra a biografar a experiência de vida de Chica da Silva, ela é concebida por parte dos historiadores como um relato fundador e servirá de referência positiva ou negativa para narrativas biográficas posteriores e irá influenciar a produção na narrativa biográfica, *Xica da Silva* (1976), escrita por João Felício dos Santos.

#### 3.4 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA *XICA DA SILVA* (1976), DE JOÃO FELÍCIO DOS SANTOS

No ano de 1976, o sobrinho-neto de Joaquim Felício dos Santos, João Felício dos Santos lançou o romance histórico denominado de *Xica da Silva*, e essa obra contribuiu para reatualizar a forma de representar a personalidade histórica, tendo por base os contextos históricos, sociais

e culturais em que ele foi produzido.

Ribas (2021) compreende que os romances históricos surgiram na Inglaterra, por influência dos desdobramentos sociais e econômicos advindos da Revolução Francesa, tendo em vista que ao ver da pesquisadora, esse evento histórico resultou na percepção social da história “como um processo contínuo de mudanças, impactando de forma direta na vida dos sujeitos” (Ribas, 2021, p. 38), posto que é nesse contexto em que a literatura foi concebida como uma forma de expressão dos sentimentos e dos pensamentos dos cidadãos e cidadãs e que o escritor inglês Walter Scott (1771- 1832) torna-se pioneiro do gênero literário.

Ao comentar sobre o estilo narrativo adotado por Scott, Ribas (2021) afirma que o enfoque dado era na apresentação dos “dois lados da história, o da elite e o do povo. Dessa maneira, o escritor fazia uso de dados historiográficos e de pessoas históricas conhecidas, porém, em algumas obras, a figura central de suas narrativas o herói mediano, era representado por uma pessoa histórica desconhecida socialmente.” (Ribas, 2021, p. 42). Além disso, Scott apresentava os eventos históricos como “a problemática da narrativa, ao mesmo tempo em que faz uso de elementos ficcionais para estruturar sua narrativa de modo a construir a credibilidade de sua obra” (Ribas, 2021, p. 43).

Sobre as características principais do romance histórico, Ribas (2021) afirma que ele “possui como tempo narrativo o passado anterior à época do escritor, entrelaçando-se história e ficção, e descrevendo a experiência da vida de uma determinada sociedade” (Ribas, 2021, p. 52). Além disso ele aponta na maioria das vezes

a existência de diferentes visões dos eventos históricos registrados, tornando possível uma multiplicidade de possibilidades de versões e interpretações desses acontecimentos. Assim, desmistifica-se que o objetivo desse gênero seria representar a realidade histórica pelo viés da imitação (Ribas, 2021, p. 52).

Em suma, o objetivo dos romances históricos é “ficcionalizar dados históricos, criando, dessa maneira, diferentes mundos que buscam retratar tais fatos (Ribas, 2021, p. 53). Partindo de tal afirmação, faz-se necessário diferenciar a literatura da História, partindo de que ambas se pautam na ideia de verdade. Enquanto a verdade emitida pela literatura é pautada pelo campo imagético, pela licença poética e pelo “pacto ficcional com os leitores” (Ribas, 2021, p. 56), a História é uma ciência que tem um método centrado na busca de legitimidade, por meio da identificação, contextualização e análise de fontes históricas de diferentes naturezas. Levando em conta essa diferença, Nunes, Fialho e Machado (2016) afirmam que:

A Literatura e História são narrativas que se apoiam no real para se constituírem, portanto, representações do real, todavia tratam essa matéria que lhes compõe de modo diferente, além de terem objetivos distintos. Enquanto a História busca a verdade e procura narrar, de forma organizada, o fato tal como se deu, a Literatura imagina o que aconteceu ou poderia ter acontecido e, mediante um discurso imagético, esforça-se para revelar uma concepção de realidade de tal modo que seja verossímil. (Ribas; Fialho; Machado, 2016, p. 802)

Após compreender a diferença significativa entre uma narrativa histórica e literária, faz-se necessário entender como houve o estabelecimento do romance histórico como gênero literário no Brasil. Levando em conta essa necessidade contextual, Ribas (2021) aponta que ele se estabeleceu no território brasileiro, a partir das obras *O Guarani* (1857), *As Minas de Prata* (1862-6), *Iracema* (1865), *Guerra dos Mascates* (1871) e *Ubirajara* (1874), de José de Alencar. Ele é considerado pela maioria dos literatos como um dos seguidores mais fiéis de Scott no continente americano como aponta Ribas (2021).

Segundo a pesquisadora, o gênero de romance ambientado no passado se constituiu no Brasil de modo distinto ao inglês, uma vez que ele teve como referência uma mentalidade e um imaginário calcados na representação dos indígenas como representantes da natureza e da pureza nacional, pelo viés indianista, e na valorização das características regionais, pelo viés regionalista. Além disso, haverá o surgimento de subgênero denominado romance de costumes, em que há uma preocupação com os hábitos socioculturais dos habitantes das cidades brasileiras.

No Brasil, de acordo com Ribas e Menon (2020), o romance histórico tornou-se um gênero literário em que os (as) escritores (as) procuram “evocar acontecimentos sociais de uma determinada época, e que, de alguma forma, possua impacto na sociedade atual do qual faz parte. Ele apresenta fatos vividos da história, recriando impressões pessoais e coletivas sobre os eventos ocorridos.” (Ribas; Menon, 2020, p. 05).

Baumgarten (2000) ao compreender o gênero romance histórico afirma que

após os anos 70, assistimos ao aparecimento de muitos romances voltados para a recuperação e a escrita da história nacional, que é revisitada em seus diferentes momentos. A leitura do conjunto dessa produção revela, pelo menos, a existência de dois caminhos que, preferencialmente, têm sido observados pelos autores: de um lado, situam-se as narrativas que focalizam acontecimentos integrantes da história oficial e, por vezes, definidores da própria constituição física das fronteiras brasileiras; de outro, aquelas que promovem a revisão do percurso desenvolvido pela história literária nacional. (Baumgarten, 2000, p. 170)

Ao levar em conta as rupturas e permanências do romance histórico, Ribas (2021) compreende João Felício dos Santos como um dos expoentes do gênero, pelo fato de que ele “abordava em suas narrativas, dados historiográficos de pessoas históricas excluídas ou pouco retratadas na história brasileira.” Ribas, 2021, p. 48). Levando em conta tal afirmação, informa-se que João Felício dos Santos foi um escritor, jornalista, roteirista e carnavalesco, natural no

estado do Rio de Janeiro. Suas principais obras, são os seguintes romances históricos: *João Abade* (1958), *Major Calabar* (1960), *Ganga Zumba* (1962), *Carlota Joaquina, a Rainha Devassa* (1968) e *Xica da Silva* (1976).

O estilo adotado nas respectivas obras segue com os princípios de uma narrativa que focaliza acontecimentos integrantes da história oficial, apontados por Baumgarten (2000) pelo fato do escritor ficcionalizar personalidades históricas e apresentar seus respectivos contextos históricos como pano de fundo da narrativa. As obras do escritor também podem ser definidas como narrativas biográficas, por centrarem na apresentação da trajetória de vida, porém tais obras utilizam da ficção para preencher lacunas historiográficas ou mesmo para modificar os eventos históricos.

O romance histórico *Xica da Silva* (1976) apresenta tais aspectos, pois, narra a trajetória de vida de Chica da Silva, de modo a evidenciar narrativamente como ela saiu da condição de escravizada e tornou-se uma senhora poderosa, abarcando de modo ficcional os aspectos cotidianos e o desconforto social que a sua presença causava na elite do Arraial do Tejuco.

Um aspecto importante no que corresponde ao processo de criação da obra é o fato de que ela foi concebida de modo distinto de outros romances históricos, visto que na década de 1970, João Felício dos Santos foi convidado pelo diretor Cacá Diegues para escrever o roteiro da obra cinematográfica *Xica da Silva* (1976) de forma concomitante à escrita do argumento narrativo do filme. Santos passou a escrever o romance literário, meses após o lançamento do filme.

A decisão de fazer um longa-metragem biográfico sobre Chica da Silva veio do fato de que em 1963 a Escola de Samba do Salgueiro, tornou-se campeã do carnaval do Rio de Janeiro com o samba-enredo intitulado “Xica da Silva” e um dos compositores do samba-enredo foi João Felício dos Santos, como aponta Nwabasili (2020). Segundo ela, as inspirações para o samba-enredo foram o livro *Arraial do Tejuco, Cidade Diamantina* (1957), de Aires da Mata Machado Filho, o livro de poemas *Romanceiro da Inconfidência* (1953), escrito por Cecília Meirelles em que há poemas sobre Chica da Silva e a peça teatral *O tesouro de Chica da Silva* (1959) de Antônio Callado.

De acordo com Souza (2019), na obra de Machado Filho, Chica é representada como

uma mulher de dupla personalidade: boa para com os seus e extremamente hostil com a elite que não a agradava e reprovava suas atitudes. Segundo o autor isso acontecia porque correndo em suas veias o sangue africano, tratava-os mal, vingando neles o tormento que era infligido a seus irmãos caçados e acorrentados para serem vendidos em terra. (Silva, 2019, p. 23).

Enquanto no livro de poemas de Meirelles, Chica é representada mediante a um tom

apocalíptico, posto que nos versos “o destino de Chica estava atrelado ao de Minas Gerais, já que ambos ostentavam a riqueza, mas com o tempo iriam perecer” (Souza, 2019, p. 24).

Na peça teatral, por sua vez, ela é representada como uma mulher inteligente e perspicaz em oposição a João Fernandes. que é representado como um homem submisso aos caprichos de Chica. A narrativa teatral apresenta um personagem ficcional para justificar a partida de João Fernandes para Portugal: o vilão Conde Valadares que na trama é enviado “para examinar as minas e fiscalizar os desmandos de Chica por ordem direta do rei de Portugal” (Souza, 2019, p. 24).

Tomando por base a narrativa emitida no desfile de 1963, Nwabasili (2020) compreende que este contribuiu de modo diretivo no que corresponde ao discurso estético adotado na obra cinematográfica, visto que este apresentava uma construção visual extravagante, carnavalesca, debochada e popular e tais aspectos residem na personalidade de Chica da Silva presente no romance histórico.

Para Gordon (2005) o longa-metragem *Xica da Silva*<sup>80</sup> (1976), lançado durante a Ditadura Militar, mais precisamente no governo de Ernesto Geisel (1974- 1979).

representa uma virada na tendência de longa data no cinema brasileiro em reexaminar a nação através das lentes do passado colonial. O filme se destaca pelo tipo de imagem que oferece como representativo simbólico da nação: Xica da Silva ressuscita e reconfigura o apelo simbólico de uma escrava do Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) na província de Minas Gerais do século dezoito e que obteve liberdade, riqueza e proeminência através (sugere o filme) da sedução e proezas sexuais. (Gordon, 2009, p. 44).

Em consonância com essa perspectiva, Abreu (2018) afirma que esse “tipo de produção que recuperava a história nacional era valorizado no contexto ditatorial dos anos 70, apesar do cuidado que a censura tinha com temas sensíveis e com potencial de abalar a ordem social e política, como era a escravidão” (Abreu, 2018, p. 121).

O filme que é protagonizado pela atriz Zezé Motta (*Xica da Silva*) e por Walmon Chagas (João Fernandes) foi um sucesso de bilheterias<sup>81</sup> é considerado uma das obras da sétima arte mais bem-sucedidas da história do cinema nacional e foi premiado nacionalmente<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> DIEGUES, Carlos Diegues (Dir.). *Xica da Silva*. [S.l.]: Embrafilme, 1976. 1 filme (107 min), son., color.

<sup>81</sup> *Xica da Silva* arrecadou 12 milhões de cruzeiros e ocupa a 52ª posição, no que corresponde a lista de filmes brasileiros com mais de um milhão de espectadores, conforme as informações coletadas no site da Agência Nacional do Cinema. As informações podem ser consultadas no link: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/cinema->

<sup>82</sup> A obra cinematográfica foi premiada na Prêmio *Air France* de Cinema em 1976 nas categorias de Melhor Filme, Melhor Direção (Cacá Diegues) e Melhor Atriz (Zezé Motta). Essa premiação é organizada pela companhia francesa de aviação com o intuito de premiar as produções nacionais. O filme também foi premiado nas mesmas categorias no Festival de Brasília.

No entanto, a narrativa por ele veiculada não ficou isenta de críticas, principalmente por parte de integrantes e ativistas do Movimento Negro. As críticas com base em Reynas e Eiras (2020) situaram-se no modo com que o diretor usa o “apelo da comédia erótica para conquistar o público, trazendo uma visão da mulher negra como objeto sexual” (Reynas; Eiras, 2020, p. 202).

Uma das críticas<sup>83</sup> que segue esta linha de pensamento foi feita pela historiadora e integrante do Movimento Negro, Beatriz Nascimento. A crítica foi publicada no periódico carioca *Jornal Opinião*, no dia 05 de outubro de 1976, e nela a pensadora expressa uma oposição ao modo com que Chica é representada, visto que ela afirma o seguinte:

A Xica da Silva dieguiana é um ser anormal, não é nem a louca da literatura. É uma oligofrênica, destituída de pensamento, incapaz de reivindicar no nível pessoal - não me refiro no nível político em função de sua raça, mas no nível da reivindicação individual - como uma mulher que poderia ter nas mãos os bens que o dinheiro do seu explorador lhe proporciona. [...] Portanto, Xica da Silva vem reforçar o estereótipo do negro passivo, dócil e incapaz intelectualmente, dependente do branco para pensar. Seu comportamento com o contratador é o de uma criança piegas que não atina com o que quer. A Xica da Silva da história é uma mulher prepotente e dinâmica, atenta ao seu redor, o que está de acordo com a situação da mulher em determinadas estruturas africanas e que em parte foi transferido para o Brasil. O senhor Diegues poderia constatar isso numa amostra do papel da mulher negra nas comunidades religiosas afro-brasileiras. Ou recorrer aos mitos da nossa raça: às deusas-mães como Nanã, Iansã e Oxum. Mas não, é mais fácil tratá-la como o mito da sexualidade aberrante que foi desenvolvido em quatro séculos de domínio e exploração da mulher negra. Então, Xica da Silva se transforma num animal embrutecido pela franqueza e irracionalidade. (Nascimento, 2022, p. 16).

A forma com que Chica é representada na obra cinematográfica não se difere da forma com que ela é representada nas páginas do romance. Considerando esse aspecto, Nwabasili (2017) afirma que o romance não é “dividido em capítulos, mas sim em 149 trechos que podem ser também entendidos como cenas, seguindo uma forma de construção e apresentação próxima do que se observa na estrutura do roteiro do filme (Nwabasili, 2017, p. 52). A partir da premissa estabelecida, afirma-se que João Felício dos Santos, traduziu nas páginas do romance a concepção representacional que se fez presente na obra cinematográfica, a qual ele roteirizou.

Chica da Silva no romance histórico é denominada por Xica da Silva e o autor justifica a substituição do “CH” pelo “X” na nota introdutória do livro, explicando que sua escolha se deu pelo fato de que a utilização do “X” faria menção ao contexto histórico que ela viveu. Ao adotar essa forma de nomeação, o escritor pactua um compromisso de ficção tendo como

---

<sup>83</sup> O texto encontra-se publicado na obra *Beatriz Nascimento- O Negro Visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e poesias* (2022), organizado por Alex Rats. A obra é uma coletânea dos textos escritos e orais produzidos pela historiadora. A versão utilizada para a consulta foi a em formato de e-book.

referência os aspectos do passado.

A representação de Chica feita pelo romancista, de acordo com Nascimento (2015) não é uma “uma mescla entre novas e velhas concepções, porque nenhuma representação nasce do vazio, elas são partilhadas, apropriadas e ressignificadas” (Nascimento, 2015, p. 139-140). Segundo a pesquisadora, a representação da personalidade histórica se relaciona a uma conjuntura sócio-histórica “de forte inquietação política e cultural permeado por mobilizações libertárias com o desejo de uma maior liberação sexual” (Nascimento, 2015, p. 140), mas que ainda no campo das concepções compreendia as mulheres afrodescendentes de modo sexualizado.

Segundo Nascimento (2015), o uso do “X” invés do “CH” coíbe com tal lógica, pois para ela a mudança não se resume a uma modificação consonantal e contextualizada, mas está relacionada à renovação representacional, considerando que na obra Xica encarna um “tipo feminino cobiçado pelos homens por seus atrativos sexuais e por sua acentuada beleza física e sensualidade aflorada, que são os seus grandes trunfos” (Nascimento, 2015, p. 139).

Xica<sup>84</sup> levando em conta os aspectos supracitados, é descrita por João Felício dos Santos como uma “mulata faceira e alegre” (Santos, 1976, p. 146) que “tinha um jeito singular de beleza” (Santos, 2007, p. 120) que atraía sexualmente os homens do Arraial do Tejuco. Ela também é descrita como a “Xica dos mil carinhos das mil molecagens e dos mil sexos...” (Santos, 2007, p. 76) e como aquela que dominava “com arte e safadeza” (Santos, 2007, p. 45) todos à sua volta.

Ao analisar os adjetivos que caracterizam Chica na obra é possível afirmar que eles são utilizados de modo a definirem a sua experiência histórica pela ótica da hipersexualização. Assim sendo, compreende-se que a descrição parte do estereótipo da mulata sensual e sexualmente ativa, para se perfazer narrativamente.

Segundo Silva (1995), um estereótipo corresponde “a uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) que constrói uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade etc. dessa outra pessoa (Silva, 1995, p.43).

Stuart Hall (2016) compreende os estereótipos como um dispositivo que estabelece “uma conexão entre representação, diferença e poder” (Hall, 2016, p. 193, grifos do autor). Para o autor, um estereótipo nasce de uma ideia de oposição, marcada pela dicotomia da diferença, dado que existem hierarquias como preto/branco, intelecto/emoção, natureza/cultura”

---

<sup>84</sup> De modo a mencionar a representação de Chica da Silva feito pelo autor, adotaremos a grafia com X.

(Hall, 2016, p. 184) e estas reforçam desigualdades, posto que tais oposições ora estão relacionadas a valorização de um grupo dominante ou contribuem para a exclusão histórica de um grupo que ocupa uma posição social marginalizada.

Abarcando tal processo, o pensador compreende que os estereótipos contribuem para reduzir, essencializar e fixar uma ideia de que tudo que foge a uma norma instituída social e historicamente instituída é visto como inaceitável. Sobre tais aspectos ele afirma que:

A estereotipagem, em outras palavras, é a parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles. (Hall, 2016, p. 192)

No que tange ao estereótipo da mulata sensual e sexualmente ativa, entende que esse estereótipo é a reprodução/perpetuação das ideias do sociólogo Gilberto Freyre, tendo em vista que ele irá conceber a ideia da “sensualidade especial da mulher negra” (Gonzalez, 2020, p. 52) e sobre isso demonstra que

a significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha de mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: “produto de exportação”. A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da “democracia racial” brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! Não se apercebem de que constituem uma nova interpretação do velho ditado racista “Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar-se. (Gonzalez, 2020, p. 51)

Abreu (2021) em consonância com os princípios analíticos de Gonzales (2020) afirma que Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933 traz uma “experiência privada das oligarquias nordestinas como mote para a pintura de um “retrato” do Brasil.” (Abreu, 2021, p. 27) e sugere uma “positivação da mestiçagem a partir da associação de raça com cultura: seu retrato da colonização do Brasil passava pelo encontro – desigual – das três culturas” (Abreu, 2021, p. 28), sendo elas: a cultura europeia, a cultura africana e a indígena.

Nesse “retrato” do Brasil, segundo Cruz (2020), Freyre enxerga as mulheres negras do período colonial, pelo “lugar exclusivo do sexo e da saciação dos prazeres sexuais do homem branco” (Cruz, 2020, p. 40) e desse modo materializa a “figura mitológica da mulata, a única mulher capaz de satisfazer todas as vontades sexuais do homem branco” (Cruz, 2020, p. 40).

Os aspectos freyrianos apontados pela pesquisadora são evidentes na narrativa do romance histórico, uma vez que em um trecho do livro, há a seguinte descrição: “Xica, filha-

da-puta mais traiçoeira do que leite posto a ferver em fogo alto, realçava o macio enxuto de suas curvas em sortidos gingos de inocentes cores” (Santos 1976, p. 20). Ao analisar esse trecho, é possível identificar que Xica é concebida historicamente por João Felício dos Santos como uma mulher naturalmente sedutora e sensual.

Ribas (2021) em consonância com tal caracterização de Xica afirma que

na narrativa inúmeras vezes seu nome aparece juntamente a termos depreciativos, como: [...] —Xica Loucura, —Xica-Turbilhão, —Xica-Vingança, —Xica-Foguete [...] —Xica-Infernal. Esses termos caracterizam a personagem na narrativa, porém, notam-se como são termos pejorativos, e muitos deles estão presentes na construção racializada da imagem da mulher negra, que por muitas vezes, tem a intenção de inferiorizá-la como mulher e por sua cor. (Ribas, 2021, p. 92)

A relação entre João e Xica é também marcada pela expressividade sexual, de modo que, no trecho “rolavam na maior promiscuidade pelos tapetes, já manchados, pelas almofadas já úmidas, e até pelo chão puro, já pegajoso em suspeitos líquidos nas tábuas enormes de jacarandá” (Santos, 1976, p. 109), percebe-se que Xica é representada em oposição ao ideal de feminino no período colonial, posto que é descrita a partir do crivo da hipersexualidade e não da castidade.

Tomando por princípios narrativos tais aspectos, o escritor narra a ascensão social da personalidade histórica do período colonial, fazendo uso de um recurso bastante significativo. Na história, Chica deseja receber de seu antigo proprietário, com quem mantém relações sexuais, um par de sapatos branco. Ao analisar este aspecto narrativo, Nwabasili (2017) comenta que

o simples pedido da protagonista Chica em primeiro momento pode parecer bobo, porém, analisando historicamente a situação do Brasil escravagista, percebemos que o uso de sapatos por ex-escravos era um símbolo de ascensão social, pois apenas os senhores da elite branca usavam, enquanto os escravos andavam descalços. (Nwabasili, 2017, p. 63)

Porém, Xica na história só consegue ganhar tal calçado após se relacionar sexualmente com João Fernandes, conforme é demonstrado no trecho abaixo:

[...] Aprovou o quadro e passou aos sapatos: ajoelhou-se outra vez, pegou delicadamente um pé pelo solado, o salto pra dentro, pra palma da mão. Mas teve um presságio: será que entraria? Tão fino o sapato, tão largos os pés? Foi Xica que fez quebrar a pergunta: com muita vaidade, sem vacilações, em gestos de asas, ofereceu-lhe os seus pés, já bem calçados na trama das meias. O contratador ficou triste, prevendo o fracasso que, pelo que via, seria iminente. Tentou, mesmo assim, introduzir um dos pés no sapato branco. Foi custoso o começo! João Fernandes, coitado, decepcionado mais pela tristeza que poderia causar à sua mulata, orçava o sapato, arreganhava-lhe as bordas, rompia o cetim, vergava-lhe a sola, suave, bufava, mas o sapato, já se deformando, não ia além do rude calcanhar, inchado nos lombos, rachado mui grosso. Xica é que, soberana, certezas de força, não tomava fé da coisa. Se ria e, às vezes, por muito favor, inclinava a cabeça pra ver, mas, só isso, nem mesmo ajudava com um esforcinho, pequeno que fosse. Por fim... Ah! *Deo gratia!* Entrou um pé, sim. Viva! Que beleza! Bonito, não é mesmo? E João Fernandes, gozando vitória,

partiu pro outro pé. Novas lutas se travaram! Sem esmorecimentos, em novas tentativas e novos artificios, o contratador decidiu calçar o outro pé. Desta vez, mais difícil, talvez por cansaço, até pó de talco o contratador usou sobre a meia de seda brilhante... Quando sentiu o outro calcanhar de Xica indiferente tomar acomodação na concha da calçadeira, apertou o peito do pé da mulata com força pra baixo. Xiquinha fez — Ai! Assim tu me machuca... tu me fere, uai! —, mas cheia de dengo, beijou a cabeça que tanta força fazia. O fato é que, de repente, escorregando no pó e na seda da meia, o pé assentou no talão do sapato. João Fernandes se abriu num sorriso humilde; feliz pela Xica, esquecido da cena grotesca. Devagarinho, levou ao encontro de seus finos lábios os lábios negros e carnudos de Xica. O beijo foi doce, sem hora e sem pressa, em sugados turbados porque atingindo o cume do amor. Fernandes se viu, nos olhos de Xica, no bojo redondo da lágrima mansa, regada em purezas de muita gratidão: — Meu homem... que bom! — gemia a mulata. — Que lindo! É demais! — (Santos, 1976, p. 91-92).

Ao descrever que João Fernandes ficou de joelhos para colocar o par de sapatos em Xica, o autor faz referência ao conto da Cinderela, na medida em que tanto no conto quanto em sua narrativa, as protagonistas mudaram de vida após conhecer um homem rico e o sapato é um símbolo da ascensão social conquistada por ambas. Assim sendo, compreende-se que o escritor traz um aspecto de romantismo e aura de contos de fada, ao mesmo tempo em que faz uma descrição marcada pela evidenciação da sensualidade.

A dificuldade de encaixar os sapatos nos pés de Chica pode ser vista como uma metáfora ao fato de que ambos eram de realidades diferentes e que caberia a Chica se esforçar para caber no mundo do contratador, como aponta Nwabasili (2017).

A ascensão social de Xica da Silva na obra literária é representada por meio da extravagância, expressa na descrição de Santos sobre seu modo de vestir, com peças “em brocados de longos bordados, a saia, enfiada de franjas, pesada com tudo de avio da Europa” (Santos, 1976, p. 89).

O seu poderio perpassa pelo uso que faz de seu corpo, pois para o autor, é por meio dele que ela encanta e seduz João Fernandes para que esse faça todas as suas vontades, como por exemplo a construção de um navio em seu quintal, expressa nos seguintes trechos:” faz um lago bem grande e... pronto! O mar! Depois, manda fazer um navio de velas, com marinheiros e tudo (Santos, 1976, p. 131) e “logo depois disso, foi que se deu a inauguração da fantástica galeria de Xica, com marinheiros a bordo e todos os mais repiquetes das exigências surdas e absurdas da estrídula mulata (Santos, 1976, p. 142).

Ao classificar os desejos de Xica como “exigências surdas”, ele ressalta o fato de que eles partiam de caprichos hiperbólicos, e pouco racionais. Levando em conta esse fato, percebe-se que o autor caracteriza as ações de Xica, partindo da ideia de que para obter reconhecimento social, ela precisou dispor da monumentalidade, isto é, mostrar com grandiosidade, poder econômico que tinha alçado. No entanto, ao caracterizá-la como uma “estrídula mulata”, o autor

associa o seu poder ao viés provocativo de teor sexual.

No romance, a separação entre Xica e João Fernandes, ocorre em decorrência de denúncias feitas pela personagem fictícia Dona Hortência, que era apaixonada por João Fernandes e decide enviar cartas anônimas alegando que João Fernandes estaria contrabandeando diamantes para financiar os caprichos de Xica. Devido a este fato, na narrativa, o personagem fictício Conde Valadares<sup>85</sup> é enviado pela Coroa para investigar eventuais desmandos. Esse aspecto narrativo, utilizado pelo autor já havia sido utilizado por Antônio Callado na peça teatral, *O tesouro de Chica da Silva* de (1959), citada anteriormente.

Após as investigações, João Fernandes é condenado a sete anos de prisão em Portugal e parte para a metrópole para cumprir a pena, deixando Chica sozinha, desassistida economicamente, o que faz com que ela passe a ser hostilizada por parte dos moradores do Arraial, como demonstra o trecho abaixo:

Como uma pedra que se atira dentro d'água vai abrindo círculos cada vez maiores, a reprovação dos grandes da terra contra Xica da Silva, funcionando como aquela pedra, também ia abrindo área cada vez mais larga. De todos os lados, da rua e das janelas, começaram a crescer comentários e ofensas, apontando Xica chorando nas pedras. — Porca parideira! — grita uma voz de pioneiras coragens, mas que logo se esconde atrás de um portal. — Vá chamar teu homem pra te defender, negra sem pejo! — No seguimento, berra outra voz. — Também, com tanta safadeza, isso só podia terminar assim! — afirma judiciosamente um velho alfaiate, coçando o cavanhaque com muita circunstância. (Santos, 1976, p. 141).

O aspecto ressaltado no trecho possibilita interpretar que, no romance, Xica era respeitada pelos personagens secundários, pelo fato dela ser companheira de João Fernandes e quando não mais pode dispor dos privilégios advindos dessa relação, passa a ser xingada com termos pejorativos e depreciativos no que corresponde a sua cor. Como no trecho “— Também, com tanta safadeza, isso só podia terminar assim!” (Santos, 1976, p. 145).

Levando em consideração os pressupostos de análise dos trechos é possível afirmar que Chica é representada como uma figura hipersexualizada, visto que de acordo com Carmo e Rodrigues (2021)

No Brasil existe uma imagem construída sobre as mulheres que têm naturalmente corpos atraentes com seios e bumbuns avantajados, mas quando focamos nas mulheres negras esse imaginário é reforçado, além de vir acompanhado de uma suposta disponibilidade sexual delas, sendo vistas então como mero objeto sexual, como se estas não fossem capazes de ocupar outros lugares na sociedade que não seja aqueles vinculados a sexualidade. A esse fenômeno social dá-se o nome de hipersexualização da mulher negra. (Carmo, Rodrigues, 2021, p. 75).

---

<sup>85</sup> Historicamente, existiu um Conde de Valadares, cujo nome era D. Miguel Luís de Menezes, um nobre português, no entanto, este tampouco esteve no Brasil durante o período colonial.

Fundamentando-se na definição proposta por Carmo e Rodrigues (2021) compreendemos que João Felício dos Santos, ao ressaltar em diferentes trechos, o corpo da figura histórica faz isso para demarcá-la historicamente, ainda que pelo crivo da ficcionalidade, por suas atividades sexuais e acaba reforçando estereótipos que atrelam as mulheres pardas, uma sexualidade exacerbada.

Analisando o modo estereotipado como Chica é representada, a escritora brasileira Conceição Evaristo (2016) afirma que nas páginas do romance há uma representação de Chica como uma “mulher – objeto”, já que o foco não está em sua agência histórica, ou seja, em sua capacidade de resistir ao contexto da escravização, buscando uma forma de alforriar-se, mas está em reiterar seus supostos “atributos físicos e o privilégio da volúpia sexual” (Evaristo, 2016, p. 147).

A representação construída por Santos se fez presente no imaginário popular, pela popularidade da obra e pelo fato dela ter servido de referência para a produção da telenovela brasileira *Xica da Silva*<sup>86</sup> (Carrasco, 1996-1997), que estreou no ano de 1996 na extinta TV Manchete, o que proporcionou que um grande público se tornasse receptor direto ou indireto dos significados expressos na narrativa. E sobre tal ponto, é necessário aludir a Chartier (2002), que afirma que os receptores são aqueles que se apropriam de representações presentes e textos e a partir disso elaboram significados e percepções.

Tendo por base essa concepção, afirma-se que a representação presente no romance contribuiu para instaurar e consagrar uma mitologia em que Chica passou a ser nomeada por Xica, e transformou-se em uma figura histórica exemplar do período colonial, que transgrediu socialmente pelo uso de seu corpo naturalmente erótico, sendo desumanizada e hipersexualizada na mesma proporção.

Xica torna-se, dessa forma, um exemplo do modo com que os corpos de mulheres afrodescendentes foram e ainda são tomados, interpretados e avaliados socialmente: como objeto de desejo e expressão da libertinagem, pois como afirma Oliveira (2017) a narrativa biográfica representa Chica como a “devassa que enlaçou o coração de João Fernandes pelo seu apetite sexual e atributos físicos.” (Oliveira, 2017, p. 09).

Com o objetivo de desconstruir, pelo crivo da historiografia, a representação de Chica

---

<sup>86</sup> A trama foi escrita por Walcyr Carrasco, sob o pseudônimo de Adamo Rangel. O romance histórico de Joaquim Felício, não foi o único romance que serviu de base para a concepção da narrativa tele novelística, visto que a biografia *Chica que manda* (1966), também embasou a construção dos roteiros dos capítulos. A trama foi um sucesso de audiência e no ano de 2008 foi reprisada pelo Sistema Brasileira de Televisão (SBT), onde novamente atingiu ótimos índices no Ibope. Ela foi a primeira telenovela da história da teledramaturgia brasileira a ter como protagonista uma atriz negra: Taís Araújo, interpretando Xica da Silva.

da Silva como uma figura hipersexualizada, imagem que por muito tempo foi reproduzida em livros didáticos ao tratar da sociedade mineira —Júnia Furtado escreveu a biografia *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito* (2003), obra que será analisada a seguir.

### 3.5 CHICA DA SILVA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003), DE JÚNIA FURTADO.

Júnia Furtado é uma historiadora natural do estado de Minas Gerais e possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), mestrado (1991) e doutorado (1996) pela Universidade de São Paulo (USP).

A historiadora é autora das seguintes obras historiográficas, centradas na análise de aspectos históricos da sociedade colonial mineira: *O livro da capa verde: o regimento diamantino de 1771 e a vida no distrito diamantino no período da real extração* (1996), *Homens de negócios: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas* (1999), *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito* (2003) e *O mapa que inventou o Brasil* (2013).

Na biografia historiográfica *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito* (2003), ela busca (re) construir a vida social de Chica da Silva, no seu percurso de escrava à mulher forra que se insere na elite de Diamantina do século XVIII. Para isso, a autora parte da análise de fontes históricas que durante, muito tempo, foram consideradas secundárias ou pouco relevantes para o estudo do passado, especialmente as fontes seriais<sup>87</sup>, como inventários *post-mortem*<sup>88</sup> (depois da morte), registros de batismo e óbito, censos populacionais e outros documentos cartoriais. Ao apresentar as fontes em sua narrativa, a autora busca dar veracidade à reconstituição da vida da chamada “rainha do Tejuco<sup>89</sup>”.

A trajetória de vida de Chica da Silva é compreendida pela historiadora em consonância com as vivências históricas de outras mulheres forras, que viveram no Arraial do Tejuco, visto que ela afirma que

---

<sup>87</sup> Conjunto de documentos homogêneos e produzidos em larga escala ao longo do tempo, geralmente por instituições públicas ou privadas. Tais fontes quando analisadas em conjunto permitem o (a) historiador (a) identificar padrões e tendências demográficas, econômicas e sociais.

<sup>88</sup> Instrumento jurídico de descrição, avaliação, partilha e transferência de patrimônio aos herdeiros e sucessores.

<sup>89</sup> Furtado (2003) utiliza essa alcunha para destacar o poder que Chica da Silva exerceu na sociedade de Tejuco.

A biografia de Chica da Silva lança luz, sim, sobre o universo das mulheres forras da região, pois na verdade o tipo de vida que levou não constituiu exceção. A historiografia a tem retratado com base na reconstrução de uma imagem estereotipada das mulheres negras, escravas ou forras. Estudos recentes indicam que, uma vez alçadas à condição, muito comum na época, de concubinas de homens brancos, as forras procuravam se reinserir na sociedade, usufruindo as vantagens que está podia lhes oferecer, a fim de minimizar o estigma da cor e da escravidão. Mas essa possibilidade não pode ser compreendida como sintoma de tolerância e de benignidade das relações raciais no Brasil (Furtado, 2003, p. 22).

Ao caracterizar a experiência de Chica da Silva, como uma experiência comum nas regiões das Minas Gerais, a pesquisadora compreende que ela se tornou mais evidente no que corresponde ao imaginário popular pelo fato de que tal história vem sendo utilizada para reiterar o mito da democracia racial.

Segundo Emília Viotti da Costa (1979), o mito da democracia racial nasce a partir dos pressupostos de Gilberto Freyre, uma vez que é o sociólogo que irá delimitar cientificamente a teoria de que no Brasil não houve segregação racial, pois segundo ele as “três raças” conviveram de forma harmoniosa sob a égide da miscigenação. Costa ainda aponta que as ideias de Freyre influenciaram argumentos teóricos e culturais de que era possível ascender socialmente no Brasil, sendo uma pessoa negra ou parda, pois não havia uma estrutura discriminatória.

Abdias do Nascimento (2016) entende que o mito da democracia racial se ancora em uma ideia de uma escravização branda que não leva em conta os contornos de violência, opressão, discriminação e preconceitos que atingiram historicamente a população negra no Brasil.

Abarcando tais princípios, Furtado em sua narrativa biográfica demonstra em oposição aos princípios da “democracia racial” que as experiências de ascensão social de mulheres pardas advindas por relações de concubinato são marcadas pela resistência a um sistema de exploração, visto que

As relações sociais dessas mulheres eram pautadas em violências físicas e emocionais que afligiam sua autoestima, pois o servilismo e a sexualização a definiram de tal forma que ela carrega alguns estigmas coloniais até os dias atuais. Mesmo quando buscavam uma liberdade, a qual nunca lhes seria dada totalmente, ainda estavam cativas, pois pagariam o preço de aceitar se moldarem aos costumes e ideais de seus opressores (Furtado, 2003, p. 28)

Pelo viés da historiografia, a autora busca problematizar eventuais romantizações, no que corresponde à ideia de relacionamentos entre mulheres escravizadas e forras, com homens brancos, se distanciando de outras narrativas biográficas que acabam não apontando a tônica de violência e poder, que demarcava tais relações.

Chica é descrita na biografia como uma mulher “que herdara os traços minas da mãe,

possuía tez clara, e seu aspecto físico, aliado à juventude, despertava o interesse dos portugueses recém-chegados” (Furtado, 2003, p. 49), que foi escravizada de Manuel Pires Sardinha, que a vendeu para João Fernandes, por ter sido julgado pelo crime de concubinato. A partir disso, Chica e João Fernandes passaram a se relacionar e sobre tal relação, ela afirma que:

[...] Chica da Silva teria entre dezoito e 22 anos quando João Fernandes, então com 26 anos, a conheceu. A jovem, mãe de uma criança de dois anos – a vida sexual das escravas se iniciava precocemente, entre os doze e os catorze anos –, possuía a beleza das mulheres oriundas da Costa Mina, com frequência elogiadas pelos europeus. (Furtado, 2003, p. 113).

Após descrever o modo com que a história dos dois se entrelaçou, a historiadora em sua narrativa mostra o que teria motivado João Fernandes à alforria de Chica da Silva: “Teria João Fernandes comprado com a intenção de tomá-la como companheira? É provável; o certo é que, passados alguns meses, a relação entre eles já existia e, em dezembro do mesmo ano, o jovem desembargador registrou na Vila do Príncipe a carta de alforria de Chica, que havia comprado pouco antes”. (Furtado, 2003, p. 104).

De modo a dar legitimidade ao que está sendo enunciado, ela compara a concessão de alforria de Chica com a de outras mulheres escravizadas, demonstrando que a data escolhida por João Fernandes, foi o dia 25 de dezembro, o dia em que os cristãos celebram o Natal. Portanto, afirma que tal fato está relacionado a ideia de que o contratador de diamantes era muito religioso, e “acostumado com as festividades organizadas pelos jesuítas em comemoração à data” (Ferreira, 2003, p. 104) e, desse modo, decidiu celebrar na data a “concessão da alforria à sua futura companheira” (Ferreira, 2003, p. 105).

Além disso, postula que

entre as forras que registraram seu testamento no arraial ao longo daquele século, apenas uma foi libertada do mesmo modo que Chica da Silva. Maria de Sousa da Encarnação, negra forra, nascida na Costa da Mina, revela ter se amasiado, no Tejuco, com Domingos Alves Maciel, homem branco, que a comprou de Pedro Mendes, seu proprietário, por 150 oitavas de ouro, libertando-a em seguida. (Ferreira, 2003, p. 106)

A escritora ainda enxerga que o ato de alforria de Chica é bastante significativo e se diferencia de outros no contexto colonial, em razão de que

Era comum os senhores alforriarem o filho naturais no momento do batismo, mas a liberdade das concubinas era concedida somente em testamento. São inúmeros os casos que exemplificam esse tipo de comportamento. Lourenço de Melo e Madureira alforriou seus cinco filhos naturais e os nomeou herdeiros, porém manteve a mãe na escravidão, a fim de que cuidasse da criação da prole. (Ferreira, 2003, p. 106).

Desse modo, Furtado estabelece narrativamente que, ao tornar livre Chica da Silva, João Fernandes tinha a pretensão de assumir publicamente a sua relação e torná-la aceitável, perante

os padrões sociais católicos e para justificar este ponto de vista. A autora afirma que

não obstante fossem ilícitos, consoante os modelos comportamentais então predominantes, os relacionamentos da época se revestiam de uma aparência legal e estável, ainda que informal e não sagrada pela Igreja- na verdade, "o amor profano se concretizava sob a fachada do amor conjugal". A tendência à estabilidade foi fator marcante de várias relações consensuais na região mineradora, muitas mais duradouras que os casamentos legais. (Furtado, 2003, p. 118).

Depois de apresentar as condições em que Chica conseguiu a sua alforria, a escritora procura desmistificar a imagem da personalidade histórica, ao afirmar que

Durante dezessete anos, entre 1753 até 1770, ano em que João Fernandes voltou para Portugal, ele e Chica mantiveram um relacionamento estável, do qual nasceram treze filhos, nove meninas e quatro meninos. A média de um parto a cada treze meses faz desmoronar o mito da figura sensual e lasciva, devoradora de homens, ao qual Chica esteve sempre ligada. João Fernandes jamais teve dúvidas sobre a paternidade dos rebentos, pois os legitimou e lhes legou todo o patrimônio. (Furtado, 2003, p. 121).

Todavia, para diferenciar significativamente o relacionamento entre Chica e João, de outros do período colonial, a autora comenta que

As atitudes de João Fernandes demonstram sua intenção de conferir à relação com Chica da Silva os ares de um matrimônio estável, mas não legal – o qual deveria somente ser constituído entre indivíduos de mesmo status -, como a alforria precoce, a promoção para que ela acumulasse patrimônio, o uso que Chica fez do sobrenome Oliveira, o número elevado de filhos, cujos nomes se ancoram nas tradições familiares dos pais, e a longevidade do relacionamento (Furtado, 2003, p. 119).

Segundo a narrativa, não foi somente João Fernandes que procurou trazer legitimidade social para o relacionamento, mas Chica da Silva, assim como outras mulheres forras, também buscou internalizar e externalizar hábitos e costumes relacionados à elite tejuicana, de modo que passasse a ser aceita em um meio social excludente e diminuísse o estigma da cor e da condição de ex-escravizada. Partindo dessa ideia, ela aponta que

Numa sociedade hierarquizada como a do Tejuco, todos os sinais exteriores anunciavam a posição que cada um ocupava. Por essa razão as forras preocupavam-se em vestir-se com luxo, tanto para comparecer nas cerimônias como para sair às ruas do arraial, pois a vida transcorria aos olhos de todos e o espaço público fornecia a oportunidade de afirmação do papel social que cabia a cada um desempenhar. (Furtado, 2003, p. 137).

A escritora ainda enxerga que o ato de alforria de Chica é bastante significativo e se diferencia de outros no contexto colonial, em razão de que

Era comum os senhores alforriarem o filho naturais no momento do batismo, mas a liberdade das concubinas era concedida somente em testamento. São inúmeros os casos que exemplificam esse tipo de comportamento. Lourenço de Melo e Madureira

alforriou seus cinco filhos naturais e os nomeou herdeiros, porém manteve a mãe na escravidão, a fim de que cuidasse da criação da prole. (Ferreira, 2003, p. 106).

Desse modo, Furtado estabelece narrativamente que, ao tornar livre Chica da Silva, João Fernandes tinha a pretensão de assumir publicamente a sua relação e torná-la aceitável, perante os padrões sociais católicos e para justificar este ponto de vista. A autora afirma que

não obstante fossem ilícitos, consoante os modelos comportamentais então predominantes, os relacionamentos da época se revestiam de uma aparência legal e estável, ainda que informal e não sagrada pela Igreja- na verdade, "o amor profano se concretizava sob a fachada do amor conjugal". A tendência à estabilidade foi fator marcante de várias relações consensuais na região mineradora, muitas mais duradouras que os casamentos legais. (Furtado, 2003, p. 118).

Depois de apresentar as condições em que Chica conseguiu a sua alforria, a escritora procura desmistificar a imagem da personalidade histórica, ao afirmar que

Durante dezessete anos, entre 1753 até 1770, ano em que João Fernandes voltou para Portugal, ele e Chica mantiveram um relacionamento estável, do qual nasceram treze filhos, nove meninas e quatro meninos. A média de um parto a cada treze meses faz desmoronar o mito da figura sensual e lasciva, devoradora de homens, ao qual Chica esteve sempre ligada. João Fernandes jamais teve dúvidas sobre a paternidade dos rebentos, pois os legitimou e lhes legou todo o patrimônio. (Furtado, 2003, p. 121).

Todavia, para diferenciar significativamente o relacionamento entre Chica e João, de outros do período colonial, a autora comenta que

As atitudes de João Fernandes demonstram sua intenção de conferir à relação com Chica da Silva os ares de um matrimônio estável, mas não legal – o qual deveria somente ser constituído entre indivíduos de mesmo status -, como a alforria precoce, a promoção para que ela acumulasse patrimônio, o uso que Chica fez do sobrenome Oliveira, o número elevado de filhos, cujos nomes se ancoram nas tradições familiares dos pais, e a longevidade do relacionamento (Furtado, 2003, p. 119).

Segundo a narrativa, não foi somente João Fernandes que procurou trazer legitimidade social para o relacionamento, mas Chica da Silva, assim como outras mulheres forras, também buscou internalizar e externalizar hábitos e costumes relacionados à elite tejuicana, de modo que passasse a ser aceita em um meio social excludente e diminuísse o estigma da cor e da condição de ex-escravizada. Partindo dessa ideia, ela aponta que

Numa sociedade hierarquizada como a do Tejuco, todos os sinais exteriores anunciavam a posição que cada um ocupava. Por essa razão as forras preocupavam-se em vestir-se com luxo, tanto para comparecer nas cerimônias como para sair às ruas do arraial, pois a vida transcorria aos olhos de todos e o espaço público fornecia a oportunidade de afirmação do papel social que cabia a cada um desempenhar. (Furtado, 2003, p. 137).

Além disso, a escritora enxerga que

como Chica da Silva, outras forras reuniram entre as paredes de suas casas objetos que permitiram sua inserção na sociedade branca. A posse da cultura material - representada pelos móveis, a indumentária, as joias, os utensílios de cama e mesa próprios da cultura europeia - fez com que essas mulheres imitassem o comportamento, a forma de vestir-se e adornar-se das senhoras da elite portuguesa. Dessa forma distanciavam-se cada vez mais do mundo da senzala onde nasceram. (Furtado, 2003, p. 143).

Ao postular tais ideias a autora busca demonstrar que Chica, assim como outras mulheres forras de seu contexto histórico, buscou assimilar os valores da elite branca. Tomando por base esse aspecto histórico, Oliveira (2017) afirma que “o branco, consecutivamente, reafirmava que sua identidade racial era superior e mais desejável que a do negro, pois estes eram os padrões europeus idealizados” (Oliveira, 2017, p. 05) e tal aspecto fez com que mulheres negras e pardas, buscassem distorcer suas características como “estratégia para alcançar ascensão social” (Oliveira, 2017, p. 05).

Para exemplificar a adesão dos valores da elite branca, a autora aborda o fato de Chica ter sido proprietária de escravizados, definindo a atitude da personalidade tejuicana uma estratégia de sobrevivência, bem como comenta

tal comportamento, apesar de estranho ao olhar contemporâneo, era comum a toda a população de cor alforriada que conseguia reunir um capital. Tratava-se de um mecanismo essencial para sua inserção no mundo dos livres, onde reinava o desprezo pelo trabalho, pelo viver das próprias mãos. Imersos numa sociedade em que os espaços privados eram restritos e a vida transcorria publicamente, os forros aceitavam os valores dos brancos, buscando viver como eles. (Furtado, 2003, p. 143).

Sobre a relação de Chica com seus escravizados, a autora reitera do argumento da assimilação dos valores da elite branca, ao asseverar que

Chica permitiu que seus escravos recebessem todos os sacramentos cristãos, como o batismo, o casamento, a extrema-unção, além de enterro em solo sagrado e participação nas irmandades locais de negros e mulatos. Na sociedade escravista da América portuguesa, entre as obrigações de um bom senhor cristão estava garantir o acesso dos cativos aos sacramentos religiosos, e a Igreja procurava punir aqueles que deixassem de batizá-los, que os impedissem de ir à missa, ou lhes negassem a extrema-unção, e, em consequência, a salvação de suas almas. Chica da Silva foi proprietária convencional, pois converter os escravos à fé católica era mecanismo de aculturação, acomodamento ao cativo e a cultura branca portuguesa. (Furtado, 2003, p. 145).

Outro exemplo dado pela escritora para reiterar a sua representação de Chica da Silva, como uma mulher parda que buscou formas de reinserir-se socialmente e afastar-se de sua condição anterior de escravizada, é demonstrar como a participação dela nas Irmandades, uma vez que ela afirma que

João Fernandes, Chica da Silva e seus filhos foram membros das principais irmandades do Tejuco, local privilegiado de reconhecimento social, nas quais

chegaram a ocupar cargos de direção. Estiveram presentes em quase todas, fossem de brancos, mulatos ou negros. No entanto, a participação de Chica e de sua descendência mulata em irmandades que deveriam congregar somente brancos não foi fato isolado, tampouco constituiu um privilégio. Várias forras transitaram pelas irmandades no Tejuco, em franca resistência da sociedade. A presença dessas mulheres entre as mesas diretoras conferiu dignificação e proteção às irmandades, com destaque para aquelas que dirigiram durante a segunda metade do século XVIII a Irmandade do Rosário dos Pretos. [...] Tanto o contratador como Chica da Silva e seus descendentes tiveram livre trânsito nas diversas irmandades de brancos, especialmente do Tejuco e da Vila do Príncipe, São Francisco e Terra Santa. (Furtado, 2003, p. 169-170).

A escritora parte do viés da internalização e externalização dos comportamentos vinculados à elite tejucana e narra que, após a partida de João Fernandes para Portugal em 1770, Chica da Silva continuou morando em sua residência e passou a se responsabilizar pelo futuro das filhas, de modo que investiu na educação delas ao encaminhá-las ao recolhimento religioso no Convento de Macaúbas, como mostra o trecho abaixo:

seguiu à risca os modelos cristãos de devoção e transmitiu aos filhos ensinamentos sobre os atos essenciais dessa fé, indispensáveis para a elevação da alma ao paraíso após a morte. Mas seus motivos não eram estritamente religiosos: tornar pública sua aceitação sem restrições do catolicismo foi o modo pelo qual ela e seus descendentes alcançaram bom trânsito social no seio da elite branca e católica do arraial (Furtado, 2003, p. 182)

Cumprir acrescentar também que em outro trecho, ela descreve detalhadamente o futuro das filhas de Chica, evidenciando, que elas, assim como a mãe buscaram prestígio social:

Quanto ao futuro das filhas, Chica preocupou-se em garantir-lhes bons casamentos. O matrimônio ou o recolhimento eram as únicas formas honradas de vida que as mulheres podiam almejar. As que não permaneceram em Macaúbas como freiras retornaram para o convívio da mãe. Embora fossem mulatas, muitas se casaram com jovens portugueses. A herança recebida do seu pai certamente proporcionou-lhes um dote razoável, condição essencial para conseguir um consorte de melhor condição. Mas alguns reveses no destino dessas mulheres revelam as dificuldades de inserção dos descendentes de libertos na sociedade mineradora: algumas tiveram filhos naturais, outras jamais legitimaram suas relações e, em alguns momentos, só encontraram refúgio e proteção no interior da clausura. (Furtado, 2003, p. 254).

No que tange à morte<sup>90</sup> de Chica da Silva, a biógrafa relata que a cerimônia mortuária foi

Cercada de toda a pompa a que ela tinha como irmã do Santíssimo, de São Francisco de Assis, das Almas, da Terra Santa, das Mercês e do Rosário, a cerimônia constou de um ofício de corpo presente, no qual a sua alma foi encomendada diante de todos os sacerdotes do arraial, paramentados com sobrepeliz e estola roxa. Ao fim do ofício, dobraram os sinos e no mesmo dia, ainda sob a luz do sol, seu corpo foi levado em procissão à sepultura acompanhado pelos irmãos das irmandades de que fazia parte e pelos párocos que carregaram velas acesas. [...] Estava acompanhada do pároco, que lhe ministrou a extrema-unção, perdoando seus pecados e consolando-a na agonia. Não era mais uma escrava parda sem nada de seu; era senhora de —grossa casa,

<sup>90</sup> Sabe-se que Chica faleceu no ano de 1776, mas as causas de sua morte permanecem desconhecidas pela historiografia.

possuidora de bens imóveis e de numerosos escravos. O reconhecimento social que alcançara foi demonstrado em seu sepultamento: Chica foi sepultada na tumba número 16, no corpo da igreja da Irmandade de São Francisco de Assis, que teoricamente congregava apenas a elite branca local, merecedora do privilégio de dispor de todos os ritos e sacramentos funerários que distinguiam os irmãos (Furtado, 2003, p. 245).

Ao dar destaque à cerimônia mortuária de Chica da Silva e o modo como ela expressa a sua ascensão social, Furtado (2003) busca revelar que esse fato mostra que Chica, assim como outras mulheres forras, conseguiu romper com limitações sociais e raciais, passando a ocupar um lugar de prestígio e poder na sociedade colonial. Mas, tal agenciamento histórico, é marcado pela aceitabilidade dos costumes, práticas culturais e símbolos de prestígio oriundos da cultura europeia como uma forma de legitimação social e respeitabilidade em uma sociedade marcada por profundas hierarquias raciais e de gênero.

Desse modo, a escritora não busca caracterizar a trajetória de vida de Chica da Silva pelo crivo de uma pretensa democracia racial, mas problematizar o fato de que Chica viveu em um contexto opressivo que desqualificava a sua existência, e que somente ocupou um papel de destaque por aderir às regras sociais estabelecidas.

### 3.6 “XICAS E CHICAS”: COMPARANDO AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SELECIONADAS

Levando em conta o fato de que cada biografia foi produzida em três diferentes contextos históricos, observa-se que a primeira, de memorialístico intitulada *Memórias do Distrito Diamantino* (1863), de Joaquim Felício dos Santos, foi produzida no final do século XIX, com a escravidão ainda em vigor no Brasil, período marcado, como aponta Lizis (2024) por um “imaginário racista, patriarcal, machista e supremacista, poder e corpos negros eram antípodas” (Lizis, 2024, p. 6).

A segunda obra, o romance histórico *Xica da Silva* (1976) de João Felício dos Santos, foi no final da década de 1970, no contexto da Ditadura Militar. Nesse período, a ideia de liberdade sexual era latente, embora, por vezes tenha sido mobilizada para reforçar estereótipos de objetificação dos corpos das mulheres negras.

A terceira obra, *Chica da Silva e o contratador: o outro lado do mito* (2003), de Júnia Furtado, foi escrita no século XXI e se fundamenta em uma abordagem historiográfica que busca problematizar a trajetória de vida da personagem histórica.

Para a análise comparativa das representações de Chica da Silva presentes nessas obras, adotaram-se duas problematizações centrais como eixos orientadores:

- I. De que forma as características físicas de Chica da Silva e seus comportamentos são abordados pelos autores? Há a presença ou ausência de estereótipos vinculados às mulheres negras?
- II. Como o relacionamento afetivo interracial de Chica da Silva com o contratador João Fernandes é descrito nas biografias?

Quanto à primeira problematização, na biografia de cunho memorialístico *Memórias do Distrito Diamantino* (1863), de Joaquim Felício dos Santos, Chica é descrita fisicamente como uma mulher “desprovida de beleza” segundo padrões estéticos eurocêntricos, e que a escolha feita pelo escritor revela mais sobre os valores e preconceitos que imperavam sobre as mulheres escravizadas e forras, do que sobre a personalidade histórica em questão.

Todavia, no romance histórico de cunho biográfico, *Xica da Silva* (1976), de João Felício dos Santos, suas características físicas são ressaltadas com o intuito de demonstrar uma avidez sexual, descrevendo-a como uma figura sensual, e dominadora de homens brancos. Essa construção narrativa, segue uma linha interpretativa que associa mulheres afrodescendentes à hipersexualização, posto que reitera estereótipos oriundos do imaginário colonial.

Ao observar as duas representações propostas em momentos históricos diferentes, percebe-se que mesmo apresentando concepções distintas da figura histórica em questão, as representações, acabam por reduzir a compreensão das mulheres forras a uma leitura sexualizante, reforçando sua subalternização.

Em contrapartida, Júnia Furtado, em sua narrativa historiográfica *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito* (2003) procura problematizar as duas representações anteriores, fazendo uma descrição física não estereotipada de Chica. Além disso, a autora leva em conta a representação feita por Joaquim Felício, e afirma que

Chica da Silva foi a única mulher do século XVIII elevada, por Joaquim Felício, à categoria de personagem histórica. Todos os homens- fossem libertos ou escravos – nascidos na terra *brasilis* figuravam nas *Memórias* como mártires no panteão dos heróis nacionais. Com Chica, no entanto não aconteceu o mesmo. Homem do século XIX, o autor reconstruiu a personagem conforme a visão que predominava em sua época, e fez projeções de suas impressões no século anterior. Baseou-se em cenas de seu cotidiano, em que a mulher e a família deviam regrar-se pela moral cristã e onde imperavam os preconceitos contra ex-escravos, mulheres de cor uniões consensuais. (Furtado, 2003, p. 266).

A representação feita por João Felício também é analisada pela historiadora em sua narrativa, posto que para ela “o autor reatualiza o mito, e atribui-lhe características sensuais” (Furtado, 2003, p. 283), construindo uma representação que “se ajustava ao imaginário coletivo da época”. (Furtado, 2003, p. 282),

Com base nessas premissas de análise é possível afirmar que enquanto Joaquim Felício dos Santos e João Felício dos Santos reproduziram em suas narrativas um olhar estereotipado, Júnia Furtado adotou uma abordagem historiográfica crítica, buscando desconstruir o mito pejorativo e estereotipado em torno de Chica da Silva.

Já em relação à segunda problematização, argumenta-se que as narrativas representam o relacionamento afetivo interracial de Chica da Silva com o contratador João Fernandes, ora se baseiam na noção de liberdade, ora revelam vínculos de dependência por parte de Chica da Silva.

Em *Memórias do Distrito Diamantino* (1863), o relacionamento afetivo interracial de Chica da Silva com o contratador João Fernandes é descrito como uma relação de poder, uma vez que João Fernandes, como contratador e figura de autoridade, cede às vontades irracionais de Chica, que é sua dependente. O autor descreve que o relacionamento era pautado na ideia que Chica aproveitava-se da influência e poder de João Fernandes para ser reconhecida socialmente.

No romance *Xica da Silva* (1976), o relacionamento é compreendido pela perspectiva da hipersexualização do corpo feminino, onde Chica utiliza seu corpo de modo a obter seus anseios e domina João Fernandes por suas “artimanhas sexuais”. Quando o contratador é levado para Portugal, após ser denunciado, ela vê-se perdida social e economicamente, pois era dependente de seu companheiro.

Na biografia historiográfica, o relacionamento é visto de modo contextualizado, partindo do entendimento das complexidades sociais e raciais do período colonial, mais precisamente da realidade das mulheres forras. Desse modo, entende que Chica usou de suas habilidades para ascender socialmente e garantir estabilidade, e que o fato do relacionamento dela com João Fernandes ter durado 15 anos e ter resultado em 13 filhos, demonstra que a relação foi longa, mesmo não sendo formalizada, e seguiu os parâmetros culturais da cultura europeia.

Em sua narrativa, ela evidencia que Chica não foi totalmente dependente de João Fernandes, pois após a sua partida, ela administrou seus bens e cuidou pessoalmente da educação e das possibilidades de matrimônio de suas filhas. Assim sendo, segundo a autora, Chica foi agente histórica de sua ascensão social e soube agir de forma estratégica perante as limitações do sistema escravocrata da época, ocupando espaços como as irmandades religiosas restritas somente para membros da elite branca. Ela também obteve prestígio social, por ter alcançado uma posição de poder e influência na sociedade mineira colonial.

A biografia, desse modo, apresenta uma visão mais crítica acerca do relacionamento entre “a senhora do Tejuco” e o contratador, rompendo com a lógica reducionista e estereotipada que constituiu as representações feitas por Joaquim Felício dos Santos e José Felício dos Santos, procurando demonstrar que a relação de Chica e João Felício, é um exemplo das complexas dinâmicas de poder, afeto e negociação presentes na região das Minas Gerais, no período colonial.

Com o objetivo de expor de forma mais evidente as diferenças entre as representações, tomando como base as duas problematizações apresentadas anteriormente, apresenta-se a seguir, um quadro comparativo (Quadro 1) que permitirá uma melhor visualização no que tange às abordagens adotadas em cada obra:

QUADRO 1- QUADRO COMPARATIVO DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Aspecto	Memórias do Distrito Diamantino (1863)	Xica da Silva (1976)	Chica da Silva e o contratador: o outro lado do mito (2003)
Ano de lançamento	1863	1976	2003
Tipologia da narrativa biográfica	Obra memorialística	Romance histórico	Narrativa historiográfica
Autoria e lugar social	Joaquim Felício dos Santos: professor, jurista, jornalista, político e historiador	João Felício dos Santos: romancista	Júnia Furtado: historiadora
Representação de Chica da Silva	Chica é descrita como uma mulher sem atributos físicos que justificasse qualquer sentimento de afeto em João Fernandes.	Chica é descrita como uma mulher sensual e lasciva.	Chica é descrita por uma mulher forra que buscou inserir-se na sociedade tejuicana incorporando elementos e práticas culturais daquela época.
Descrição do relacionamento de Chica com João Fernandes	João Fernandes atende a todas as vontades de Chica da Silva de modo deliberado.	O relacionamento é marcado por forte apetite sexual de Chica da Silva.	João Fernandes e Chica da Silva vivem um longo relacionamento estável.

FONTE: Autoria do autor (2026)

Após a comparação das narrativas, torna-se pertinente evidenciar de que maneira elas podem favorecer a elaboração de proposições didáticas que proporcionem o protagonismo dos (as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos serão aprofundados no capítulo subsequente.

#### **4. PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VOLTADAS PARA O USO CRÍTICO E PROBLEMATIZADOR DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE CHICA DA SILVA NO ENSINO MÉDIO**

Para o desenvolvimento das sequências didáticas, buscou-se fundamentação metodológica nos pressupostos presentes na obra *Sequências didáticas para o ensino de História* (2022) de Itamar Freitas e Maria Margarida Dias. Os autores afirmam que as sequências didáticas são representações espaço-temporais dos “atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem” (Freitas; Dias, 2022, p. 12), devendo estar relacionadas com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores. Dessa forma, constituem uma organização estrutural e intencional de práticas, que deve articular os objetivos gerais, específicos, encaminhamentos metodológicos e instrumentos avaliativos, possibilitando que os (as) professores (as) e estudantes participem de forma integrada no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Freitas e Dias (2022) propõem um modelo operacional de construção de sequências didáticas, que se constitui a partir das seguintes etapas: “1. a proposição de um tema para o debate; 2. o fornecimento de fontes históricas aos alunos; 3. o exercício da crítica de fontes pelos alunos; 4. a construção de argumentos a partir da análise dessas mesmas fontes de informação” (Freitas; Dias, 2022, p. 22). Esse modelo orienta a presente proposta, ao oferecer um caminho metodológico que estimula a participação ativa nos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Abreu e Mattos (2008), práticas de ensino-aprendizagem em História que utilizam as narrativas biográficas de personalidades negras com impacto na história do Brasil e do mundo atlântico como recursos, devem ser fundamentadas em uma abordagem crítica que historicize as formas diferenciadas de ser uma pessoa negra e de conviver com a presença do racismo em diferentes contextos da história brasileira.

Partindo dessa ideia, esta sequência didática, é pautada nas premissas da EREER e da literacia histórica, de modo que as ações de ensino-aprendizagem propostas são fundamentadas na visibilização da trajetória de vida de uma agente histórica negra na história do Brasil, bem como da problematização do racismo na sociedade brasileira, por meio de atividades que estimulem a promoção de uma compreensão crítica do passado.

Embora esta sequência didática possua relações temáticas com as outras sequências didáticas, informa-se que ela possui um caráter independente e pode vir a ser utilizada por docentes, sem necessidade de vinculá-la às demais

Assim, ressalta-se que cada sequência pode ser aplicada separadamente, conforme as necessidades, planejamento e autonomia de cada professor (a).

A fim de facilitar a utilização da sequência didática por parte dos (as) docentes, a sua diagramação foi planejada de modo a permitir a impressão tanto das fontes históricas quanto das atividades, garantindo assim o manuseio eficiente do material na sala de aula.



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**PROPOSIÇÃO DIDÁTICA:  
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOBRE AS NARRATIVAS  
BIOGRÁFICAS DE CHICA DA SILVA**

**CHICA DA SILVA, A “SENHORA DO TEJUCO”: O USO DE  
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)**

**ERIC DION GRZESZCZYSZYN DA SILVA**

**CURITIBA**

**2026**

# CARTA AO (À) DOCENTE

Estimado (a) colega docente

Esta proposição didática consiste em quatro propostas de sequências didáticas destinadas ao Ensino Médio, centradas na análise de narrativas biográficas de Chica da Silva, com o objetivo de contribuir para uma prática de ensino significativa, voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e ao desenvolvimento da literacia histórica.

Por meio de uma instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem calcado em momentos de construção coletiva do conhecimento, mediação docente e na análise de diferentes fontes históricas por parte dos (as) estudantes, busca-se contribuir para a problematização, em sala de aula, dos estereótipos relacionados às vivências históricas das mulheres negras na sociedade brasileira, bem como destacar como a trajetória de vida de Chica da Silva constitui um exemplo do protagonismo exercido por mulheres negras no Brasil Colônia.

Assim sendo, o material busca promover o desenvolvimento do pensamento histórico crítico dos (as) estudantes e a ampliação da percepção acerca da diversidade de experiências históricas de personalidades negras e como tais são representadas, interpretadas e ressignificadas ao longo do tempo.

Considerando a realidade da distribuição da carga horária do componente curricular de História no Ensino Médio, informa-se que as sequências didáticas foram planejadas de forma independente, de modo que a escolha e aplicação de uma delas, por exemplo, não acarrete prejuízos ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Espera-se que o presente material contribua positivamente para sua prática profissional.

**Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva**

# SUMÁRIO

Sequência 01: Desmistificando os imaginários sociais de Chica da Silva.....	4
Sequência 02: A representação de Chica da Silva na narrativa biográfica de Joaquim Felício dos Santos.....	14
Sequência 03: A representação da alforria de Chica da Silva no romance <i>Xica da Silva</i> (1976).....	31
Sequência 04: O poder social de Chica da Silva.....	49

## Sequência 01: Desmistificando os imaginários sociais de Chica da Silva Elaborada por Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva



### JUSTIFICATIVA

Essa sequência didática tem como proposta discutir o imaginário sociocultural em torno de Chica da Silva, uma personalidade histórica negra do Brasil Colônia, problematizando como a trajetória de vida de Chica foi e ainda é interpretada e ressignificada ao longo do tempo. Desse modo, pretende-se oportunizar aos (às) estudantes o contato com fontes históricas e textos científicos/ historiográficos para que ao final da proposição didática eles (as) possam realizar uma atividade que incorpore reflexões sobre como essa agente histórica teve a sua vida demarcada socialmente por representações sociais de

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**GERAL:** Compreender o imaginário social em torno de Chica da Silva;

#### **ESPECÍFICOS:**

- Interpretar e analisar fontes históricas e textos científicos/historiográficos relacionados ao imaginário sociocultural de Chica da Silva;
- Elaborar uma produção escrita que sistematize o imaginário social de Chica da Silva, com base na interpretação e análise das fontes históricas e textos científicos/historiográficos

### DURAÇÃO E PÚBLICO-ALVO

A duração pensada para a realização desta sequência didática é de **três aulas** de cinquenta minutos. No entanto, o desenrolar de cada atividade depende da realidade de cada contexto escolar. Essa sequência foi elaborada para ser desenvolvida em turmas do Ensino Médio, mais especificamente na **2ª Série**.

### CONTEÚDOS PRÉVIOS

Para a realização das atividades propostas, é necessário que os(as) estudantes já tenham adquirido previamente conhecimentos relativos aos seguintes conteúdos, abordados nas aulas de História:

- Escravização no Brasil Colônia;
- Sociedade colonial mineira do século XVIII;
- Alforrias no período colonial e seus significados sociais;
- Inúmeras formas de resistência empreendidas por escravizados (as) no período colonial.

## **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Essa proposta de sequência didática enquadra-se na **Competência Específica 1** de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio, que propõe aos estudantes:

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 571)

E na **Competência Específica 5**: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (Brasil, 2018, p. 571). Atendendo desse modo, as seguintes habilidades previstas para essas competências:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 572).

## **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Espera-se que, ao final das três aulas, os (as) discentes sejam capazes de problematizar o imaginário social, em torno de Chica da Silva, por meio de análise e interpretação textual, bem como sistematizar as informações e reflexões decorrentes desses processos em uma produção escrita que apresente as ideias e valores que nortearam as representações da personalidade histórica.

## METODOLOGIA

Essa sequência foi construída com o intuito de que os (as) estudantes participem ativamente de todos os momentos de aprendizagem, de modo que, a partir das fontes históricas e textos historiográficos apresentados, possam debater as questões propostas nas atividades, elaborar indagações próprias e analisar os materiais em duplas ou trios. Assim, o papel dos (as) docentes será o de mediar os debates e os processos de realização das atividades, por meio de questões norteadoras. As fontes históricas que serão analisadas pelos (as) estudantes, bem como as fichas de análise que deverão ser preenchidas por eles (as) encontram-se organizadas em páginas separadas, com o objetivo de facilitar a impressão e o uso pelo (a) professor (a). Também se disponibiliza uma versão da ficha contendo as respostas esperadas.

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 01

### 1º MOMENTO

A aula deverá iniciar-se por meio de uma roda de conversa, em que o (a) professor (a) deverá mobilizar os conhecimentos prévios dos (as) estudantes sobre quem foi Chica da Silva. Para viabilizar esse processo diagnóstico, sugerem-se as seguintes questões norteadoras:

- Vocês já ouviram falar de Chica da Silva?
- Quem vocês acham que foi Chica da Silva? Onde ela viveu? Qual foi a sua importância para a história do Brasil?
- Vocês acham a história de Chica da Silva está ligada à escravidão no Brasil? Por quê?
- Por que vocês acreditam que a história dela é contada até os dias atuais?

As impressões iniciais dos (as) estudantes devem ser registradas na lousa (de giz, de canetão ou digital), pelos professores ou mesmo pelos estudantes, a fim de que possibilitar a observação acerca da temática.

### 2º MOMENTO

Após a investigação dos conhecimentos prévios, o (a) docente deverá solicitar que os (as) estudantes se organizem em duplas ou trios. Em seguida, o professor deverá entregar para cada par ou trio, uma cópia da narrativa biográfica de Chica da Silva presente na obra *Enciclopédia Negra (Fonte Histórica 01)* e solicitar que os (as) discentes preencham a ficha biográfica com as informações obtidas a partir do texto biográfico lido.

Durante a realização da atividade, o (a) professor (a) deverá percorrer pelo espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da narrativa biográfica,

estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

### 3º MOMENTO

Depois do preenchimento da ficha biográfica, o (a) docente deverá estimular que os (as) integrantes das duplas ou trios respondam oralmente os seguintes questionamentos com base, nas informações registradas na atividade:

- Que elementos da história de Chica da Silva lhe chamaram a atenção?
- A trajetória de Chica da Silva é um exemplo de resistência à escravização? Justifique sua resposta.

Durante o momento de socialização oral, o (a) docente deve atuar como mediador, ouvindo com atenção as respostas dos (as) estudantes, promovendo um ambiente que preze pelo diálogo respeitoso e pela escuta ativa.

Ao final da aula, o professor deverá solicitar que os (as) discentes registrem em seu material de estudo uma frase que sintetize as principais ideias compartilhadas na aula.

## FONTE HISTÓRICA 01: NARRATIVA BIOGRÁFICA DE CHICA DA SILVA

Chica da Silva é talvez a mais conhecida personagem feminina do Brasil escravista. O cinema e as novelas desde o fim do século XX ajudaram a imortalizar a imagem de uma escravizada extremamente bela que encantou um homem da elite em pleno período da mineração colonial, conquistando **alforria**, prestígio e poder. Até pouco tempo atrás, havia mais mitos do que evidências sobre a existência de Chica. De um lado, ela foi associada ao estereótipo preconceituoso da escravizada sensual que seduz um homem branco e rico. De outro, foi tida como a representação negativa de uma mulher negra insinuante e **perdulária**, que influencia um senhor da elite a desafiar a sociedade mineira, rendendo-se aos seus caprichos.

A memória e a difusão do mito de Chica da Silva datam de meados do século XIX. Em 1853, o advogado Joaquim Felício dos Santos (1828-95) foi procurador de Frutuosa Batista de Oliveira, uma das netas de Chica, e é dele "a invenção do mito", que aparece pela primeira vez no livro *Memórias do Distrito Diamantino*, de 1868. Francisca da Silva nasceu entre 1731 e 1735 e era filha de Maria da Costa, uma africana escravizada natural da costa, mencionada nos registros como "gentio da Guiné", sendo talvez uma africana ocidental. Foi batizada como "filha natural", mas há indicações de que seu pai era Antônio Caetano de Sá, um homem branco. Aliás, a mãe dela esteve às voltas com denúncias e escândalos sexuais envolvendo homens brancos. Já Chica consta na documentação como uma escravizada, ora "parda", ora "**mulata**".

A historiadora Júnia Ferreira Furtado (1960-) explica que ela teria nascido na povoação do Milho Verde, no arraial do Tejuco, área onde se vivia da mineração de ouro e diamantes, além da agricultura de subsistência. Sabe-se que, ainda pequena, foi vendida ao médico português Manuel Pires Sardinha. Em 1749, surge num primeiro documento que a registra também no arraial do Tejuco, como madrinha no batizado de um escravizado. Em 1751 nasceu Simão, o primeiro filho de Chica, ao que se supõe, com o seu senhor, que tinha fama de molestar sexualmente várias cativas. Simão foi alforriado ao ser batizado. Em 1753, o médico Pires Sardinha foi denunciado pela **visitação inquisitorial**, acusado de **concubinato** com escravizadas.

Na época houve muitas denúncias de **bigamia** e concubinato em Minas Gerais, em especial de casos de envolvimento de escravizadas e libertas com senhores brancos. Foi no fim da década de 1750, talvez em 1759, que Chica apareceu pela primeira vez como alforriada e com o nome de Francisca da Silva. Depois se transformaria em Francisca da Silva Oliveira. O contratador João Fernandes de Oliveira (c. 1727-79), vindo de Portugal, teria chegado ao Brasil no início de 1753 como representante do pai - seu homônimo -, um conhecido homem de negócios. João Fernandes, filho, nascera nas Gerais. Mas aos treze anos havia partido para Portugal, onde realizaria estudos formativos em diversos seminários, e, em 1743, estava matriculado na Universidade de Coimbra. Concluiu o bacharelado em 1747 e se formou em 1748, ano em que obteve o título de Cavaleiro da Ordem de Cristo. Mas aos treze anos havia partido para Portugal, onde realizaria estudos formativos em diversos seminários, e, em 1743, estava matriculado na Universidade de Coimbra.

Concluiu o **bacharelado** em 1747 e se formou em 1748, ano em que obteve o título de Cavaleiro da Ordem de Cristo. Quando retornou ao país natal, João estava com 26 anos, e sabe-se que, ao chegar ao Tejuco, logo comprou, de Pires Sardinha, uma escravizada parda por 800 mil-réis. Era Chica, com idade entre dezoito e 22 anos e que já tinha um filho de dois anos. O contratador a teria comprado para imediatamente alforriá-la, em dezembro de 1753.

Chica da Silva e João Fernandes se relacionaram por dezessete anos. Em 1770, João voltou para Portugal, onde morreu em 1779, com 52 anos. Entre 1755 e 1770, os dois tiveram treze filhos, um a cada treze meses aproximadamente. Quando o último nasceu, Chica devia ter entre 35 e 39 anos. Na igreja de Santo Antônio, matriz do Tejuco, foram batizados todos os filhos de Chica e João: Francisca de Paula (1755), João (1756), Rita (1757), Joaquim (1759), Antônio Caetano (1761), Ana (1762), Helena (1763), Luísa (1764), Maria (1766), Quitéria (1767), Antônia (1768), Mariana (1769) e José Agostinho (1770). Reconhecidos pelo pai, alguns deles teriam ido a seu encontro em Portugal e muitos estudaram por lá.

Com João, Chica morou na rua da Ópera (hoje conhecida por Lalau Pires). Os registros históricos destacam uma mulher que, entre outras preocupações, dava muita importância às suas vestimentas, adereços, ouro e joias, tal qual outras mulheres negras libertas em Minas Gerais naquele contexto. Ao longo da vida ela chegou a possuir 104 escravizados, incluindo africanos e nascidos no Brasil.

Chica da Silva morreu em casa, no dia 16 de fevereiro de 1796, entre 61 e 65 anos. Foi enterrada com pompas na igreja da Irmandade de São Francisco de Assis, local teoricamente destinado à elite branca.

Referência Bibliográfica: GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 40.

## **GLOSSÁRIO:**

**ALFORRIA:** documento que formalizava a liberdade de um (a) escravizado (a). Uma das estratégias mais utilizadas foi a compra da própria liberdade, por meio da reunião de uma quantia do dinheiro obtida através de atividades autorizadas pelo (a) senhor (a), como a venda de gêneros alimentícios e a prestação de serviços nos centros urbanos.

**BACHARELADO:** curso superior; formação acadêmica/ universitária;

**PERDULÁRIA:** alguém que gasta dinheiro de forma excessiva e irresponsável;

**MULATA:** termo usado no século XVIII para classificar socialmente e racialmente uma mulher que era descendente de negros africanos e brancos europeus. A palavra mulata, segundo alguns historiadores deriva do espanhol mula, um animal gerado do cruzamento entre um cavalo e jumento. Atualmente, esse termo é considerado racista por remeter à ideia de desumanização e objetificação de mulheres negras no Brasil.

**VISITAÇÃO INQUISITORIAL:** durante o Brasil Colônia, membros do clero católico realizaram visitas em algumas regiões do território brasileiro, com o objetivo de investigar práticas consideradas contrárias à doutrina da Igreja Católica.

## FICHA BIOGRÁFICA

Nome completo da personalidade histórica:

Qual foi a relação de Chica da Silva com o contratador João Fernandes?

Quantos filhos teve Chica da Silva?

O que os registos históricos mostram sobre a vida de Chica da Silva?

O que o local de enterro de Chica da Silva revela sobre a sua posição na sociedade mineira do século XVIII?

## FICHA BIOGRÁFICA- RESPOSTAS ESPERADAS

Nome completo da personalidade histórica:

**R: Francisca da Silva, conhecida popularmente como Chica da Silva.**

Qual foi a relação de Chica da Silva com o contratador João Fernandes?

**R: Ele foi seu proprietário, a alforriou e juntos viveram um relacionamento que durou durou dezessete anos.**

Quantos filhos teve Chica da Silva?

**R: Chica da Silva teve 13 filhos. 09 mulheres e 04 homens.**

O que os registros históricos mostram sobre a vida de Chica da Silva?

**R: Chica da Silva, assim como outras mulheres negras libertas de Minas Gerais, preocupava-se em obter vestimentas, adereços e jóias, a fim de demonstrar a sua condição social. Além disso, ela foi proprietária de 104 escravizados, incluindo africanos e nascidos no Brasil.**

O que o local de enterro de Chica da Silva revela sobre a sua posição na sociedade mineira do século XVIII?

**R: Ela foi enterrada na Igreja da Irmandade de São Francisco de Assis, um local destinado a elite branca. Tal fato demonstra que ela ascendeu socialmente, alcançando um nível de reconhecimento na sociedade mineira.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 02

### 1º MOMENTO

No início da aula, o (a) docente deverá dividir a turma em duplas ou trios, entregar cópias impressas da notícia “Trote com teor racista pode render expulsão” (**Fonte histórica 02**), escrita pelo jornalista Marcelo Portela, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 20 de março de 2013 e mediar uma leitura coletiva da notícia. Em seguida, o (a) professor (a) deverá explicar para os (as) estudantes o que é um trote acadêmico. Para auxiliar na exposição, coloca-se abaixo uma definição:

**TROTE ACADÊMICO:** rito de iniciação realizado nas universidades e faculdades, marcado por atividades nas quais os (as) calouros (as), isto é, estudantes recém-ingressados são submetidos a ações promovidas pelos (as) veteranos. Essas ações podem variar entre dinâmicas de acolhimento, assim como práticas humilhantes, violentas e de teor preconceituoso.

Na sequência, deve-se explicar aos discentes que, embora não exista uma lei nacional que proíba de forma expressa a realização de atividades de recepção de novos estudantes em instituições de educação superior que envolvam coação, agressão, humilhação ou qualquer outra forma de constrangimento, algumas faculdades possuem normativas internas que vedam essas práticas. Além disso, há projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, como o *Projeto de Lei 445/23*, que buscam restringir tais ações ao propor a proibição de tais práticas nos ambientes universitários.

É importante também destacar, ainda, que a prática descrita na notícia, configura-se como crime de racismo, de acordo com a *Lei nº 9.459*, de 13 de maio de 1997, que altera os arts. 1º e 20 da *Lei nº 7.716*, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Abaixo apresenta-se o artigo da lei que pode ser citado na aula:

**Art. 20.** Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Em seguida, o (a) docente deve fazer o seguinte questionamento para a turma:

- Vocês acham que os estudantes foram expulsos da universidade?

Depois da socialização das respostas, o docente deve informar para os (as) discentes que após o caso, a universidade abriu uma sindicância, isto é, um processo administrativo interno pautado na apuração das denúncias, coleta de depoimentos e reunião de provas. E que como resultado da investigação, um dos estudantes envolvidos foi expulso da instituição, por liderar o trote, enquanto os

demais investigados foram afastados por um período de 06 meses.

Abordando tais informações, o (a) professor (a) pode fazer os seguintes questionamentos:

- Vocês acham que a punição aplicada foi justa? Justifique sua resposta.
- De que forma podemos prevenir situações como essa nos espaços públicos?

## 2º MOMENTO

Após fazer a exposição das informações sobre o trote, o (a) professor (a) deverá entregar para os (as) estudantes, uma cópia do trecho do livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kilomba (**Fonte Histórica 03**), na qual é apresentada uma definição de racismo. Juntamente com o texto, deverá ser entregue uma ficha de análise contendo questões relacionadas a leitura e interpretação do conteúdo exposto. A atividade deve ser realizada de forma colaborativa, em duplas ou trios.

Depois do preenchimento da ficha, o (a) docente deve estimular que as duplas e/ou trios compartilhem suas respostas, para promover a troca de ideias e ampliar a compreensão acerca da representação racista de Chica da Silva no trote universitário.

## 3º MOMENTO

Ao final da aula o (a) professor (a) deverá projetar a pintura ou entregar cópias impressas da pintura *A Cobiça* (**Fonte Histórica 04**), do artista plástico, escritor e especialista em estudos africanos e afro-brasileiros, Marcial Ávila, que integra o acervo permanente da *Casa Chica da Silva* e faz parte da coleção *Sete vezes Chica* (1998). E em seguida deverá realizar os seguintes questionamentos para os (as) estudantes:

- Como Chica é representada na obra de arte?
- De que maneira se diferencia da representação feita no trote?
- Por que o artista escolheu chamar a obra de *A Cobiça*? Esse nome faz referência à cobiça que os outros tinham por ela, à sua ascensão social ou aos preconceitos projetados sobre a sua imagem?

Para fundamentar esse momento, informa-se que a coleção *Sete vezes Chica* (1998) busca relacionar a história de Chica da Silva aos sete pecados capitais (soberba, avareza, luxúria, ira, gula, inveja e preguiça) e as virtudes teológicas (esperança, fé e caridade), com o objetivo de provocar reflexões sobre como a imagem de Chica da Silva foi construída, reinterpretada e marcada por estereótipos derivados do Cristianismo Ocidental.

## **FONTE HISTÓRICA 02: NOTÍCIA**

### **Trote com teor racista pode render expulsão**

Estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) podem ser expulsos da instituição por causa de um trote considerado racista e com apologia ao nazismo. Esta é uma das penalidades previstas pela Comissão de Processo.

O trote ganhou repercussão após estudantes divulgarem fotos em redes sociais da internet mostrando uma aluna pintada de negro, acorrentada e com um cartaz pendurado no pescoço com a inscrição "caloura Chica da Silva" - referência a Francisca da Silva de Oliveira, escrava alforriada que viveu com um rico comerciante de diamantes no século 18 no interior de Minas. Uma segunda foto mostra um calouro amarrado a uma pilastra com estudantes fazendo a saudação nazista ao seu lado.

Segundo a UFMG, a comissão tem 30 dias para dar um parecer. As menores penas aplicáveis são advertência e suspensão por um período de dez a 30 dias.

**Referência Bibliográfica:** PORTELA, Marcelo. Trote com teor racista pode render expulsão. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 mar. 2013. Vida, p. A17. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/366556/noticia.htm?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jul. 2025.

## **FONTE HISTÓRICA 03: TRECHO DO LIVRO “MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO”.**

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o sujeito negro “diferente” do sujeito branco ou o contrário, é o branco “diferente” do negro? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”.

A segunda característica é: essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa/o”, “a/o preguiçosa/o”, “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o” e “a/o incomum”. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o que também é chamado de preconceito.

Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo.

**Referência Bibliográfica:** KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira e Priscila Martins Celeste. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020. p. 62-63.

**FONTE HISTÓRICA 04: PINTURA**



ÁVILA, Marcial. *A Cobiça*. Óleo sobre tela. In: **Coleção Sete Vezes Chica**. Acervo permanente da Casa da Chica da Silva. Diamantina (MG): IPHAN, 2000.

**FICHA DE ANÁLISE DO TRECHO DO LIVRO: “MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO:  
EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO”**

Como Grada Kilomba compreende o racismo?

Baseando-se na definição de racismo de Grada Kilomba, explique: por que a representação de Chica da Silva presente no trote expressa ideias racistas?

FICHA DE ANÁLISE DO TRECHO DO LIVRO: “MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO:  
EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO”- RESPOSTAS ESPERADAS

Como Grada Kilomba compreende o racismo?

**R: Grada Kilomba compreende o racismo articulando três características. A primeira delas é a construção da ideia da “diferença”, que faz com que determinados sujeitos sejam percebidos como fora da norma socialmente estabelecida (a norma branca), e, conseqüentemente sejam tratados como “diferentes”. A segunda característica está relacionada à atribuição de valores hierárquicos, uma vez que o indivíduo visto como diferente, passa também a ser estigmatizado por adjetivos que o inferiorizam. Já a terceira diz respeito à combinação entre o preconceito e o poder histórico, político, social e econômico.**

Baseando-se na definição de racismo de Grada Kilomba, explique: por que a representação de Chica da Silva presente no trote expressa ideias racistas?

**R: Levando em conta a definição de racismo de Grada Kilomba, é possível afirmar que o trote expressa ideias racistas ao colocar uma estudante com o corpo pintado para representar uma pessoa negra, acorrentada e exposta publicamente, reforçando a construção da diferença racial e associando-a a valores de inferioridade e desumanização.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 03

### 1º MOMENTO

No início da aula, o (a) docente deverá apresentar o conceito histórico de imaginário aos (as) discentes. De modo a contribuir para a exposição, coloca-se abaixo o verbete conceitual, presente na obra *Dicionário de Conceitos Históricos*, organizada por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva:

Imaginário significa o conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de uma sociedade ou de um grupo social; é o depósito de imagens de memória e imaginação. Ele abarca todas as representações de uma sociedade, toda a experiência humana, coletiva ou individual.  
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Imaginário. In: **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 213.

### 2º MOMENTO

Após realizar a exposição conceitual, o (a) professor (a) deverá realizar a seguinte pergunta para os (as) estudantes:

- Quais elementos observados nas fontes históricas analisadas na aula anterior permitem afirmar que há um imaginário sobre Chica da Silva?

O (a) docente deve ouvir atentamente as respostas dos (as) discentes, estimular o diálogo e incentivar que os (as) educandos reflitam sobre como Chica da Silva foi representada ao longo da história.

### 3º MOMENTO

Posteriormente, o (a) professor (a) solicitará que os (as) estudantes individualmente escrevam um texto dissertativo-argumentativo que aborde o imaginário sobre Chica da Silva, utilizando as fichas preenchidas nas aulas anteriores, bem como os argumentos históricos debatidos, no que se refere à construção simbólica de sua imagem ao longo do tempo.

É importante que o (a) docente explique a estrutura de um texto dissertativo por três partes fundamentais, sendo elas:

- **Introdução:** apresentação do tema central (ponto de vista que será defendido no texto);
- **Desenvolvimento:** exposição dos argumentos, com base no que foi escrito nas fichas de análise e nos debates realizados nas aulas anteriores;
- **Conclusão:** síntese dos argumentos defendidos e reflexão final;

# AVALIAÇÃO

Para melhor expressar os critérios avaliativos que poderão nortear o processo de correção das produções textuais, disponibiliza-se uma rubrica avaliativa. A rubrica poderá ser entregue para os (as) estudantes de modo a possibilitar maior transparência no processo avaliativo.

## RUBRICA AVALIATIVA

<b>Critério avaliativo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Insuficiente</b>
Identificação das mudanças e permanências nas representações de Chica da Silva ao longo do tempo.	O (a) estudante apresenta uma análise detalhada das mudanças e permanências.	O (a) estudante apresenta uma análise com pouca profundidade as mudanças e permanências.	O (a) estudante apresenta uma análise incompleta sobre as mudanças e permanências.	O (a) estudante apresenta uma análise incorreta sobre as mudanças e permanências.
Apresentação das informações presentes nas fichas de análise e nos debates realizados nas aulas anteriores	O (a) estudante apresenta as informações de forma articulada.	O (a) estudante apresenta as informações de forma pouco articulada.	O (a) estudante apresenta as informações de forma superficial ou incompleta.	O (a) estudante apresenta as informações de forma inadequada.
Estrutura textual	O (a) estudante organiza de forma clara e coerente, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidas.	O (a) estudante apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, mas há algumas falhas de coesão e coerência.	O (a) estudante apresenta muitas falhas de coesão e coerência.	O (a) estudante não apresenta uma estrutura textual coerente e coesa.

## SUGESTÕES DE MATERIAS COMPLEMENTARES

ÁVILA, Marcial. Marcial Ávila. **Saber Cultural**, 2025. Disponível em: <<https://sabercultural.com.br/template/ArteBrasilPintores/Avila-Marcial-01.html>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

O site apresenta uma biografia do artista Marcial Ávila e apresenta suas principais obras de arte, que buscam valorizar a cultura afro-brasileira.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da Violência** 2025. Brasília: Ipea; FBSP, 2025. 174 p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/17165>. Acesso em 17.Jul. 2025.

O Atlas apresenta os dados atualizados e específicos sobre as violências que atingem as mulheres negras no Brasil.

SILVA, Cesar Agenor F. da; SILVA, Marcelo de Souza; BRAGA, Carlos Augusto. **Fronteiras no Tempo: Giro Histórico #13 – Chica da Silva e histórias de resistência de mulheres negras**. [S.l.]: Portal Deviante, 27 fev. 2024. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/?p=61730&preview=true>. Acesso em: 17 jul. 2025.

O episódio do *podcast* que conta com a participação dos historiadores Marcelo Beraba e Carlos Augusto Braga, propõe-se narrar a trajetória de Chica da Silva na sociedade mineira da América portuguesa no século XVIII.

MOZART, Linhares da Silva; DIAS, Luiza Franco (Orgs.). **21 textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

O livro apresenta sugestões de textos e propostas de atividades relacionadas ao enfrentamento do racismo no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 14 maio 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19459.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm). Acesso em: 23 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Gabinete do Senador Jorge Kajuru. **Projeto de Lei n.º 445, de 10 de fevereiro de 2023**. “Proíbe a realização de atividades de recepção de novos estudantes em instituições de educação superior nas condições que especifica.” Brasília, DF, 2023. Disponível em: [legislativo.leg.br](https://legislativo.leg.br). Acesso em: 23 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira e Priscila Martins Celeste. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 213.

## Sequência 02: A representação de Chica da Silva na narrativa biográfica de Joaquim Felício dos Santos.

Elaborada por Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva



### JUSTIFICATIVA

Essa sequência didática tem como proposta evidenciar com a narrativa biográfica de Joaquim Felício dos Santos é marcada por uma representação com estereótipos raciais e de gênero, sendo foi produzida em um contexto escravocrata. Assim sendo, busca-se problematizar tal representação com base nas ideias de Lélia Gonzalez, a fim de promover uma leitura crítica sobre como o racismo opera historicamente, no que tange à construção de representações sobre mulheres negras.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**GERAL:** Compreender como Chica da Silva foi representada na narrativa biográfica *Memórias do districto diamantino da comarca do Sêrro Frio, Província de Minas Geraes (1868)*, de Joaquim Felício dos Santos, e quais valores essa representação reflete.

#### ESPECÍFICOS:

- Analisar e interpretar trechos da narrativa biográfica a fim de identificar os adjetivos, as escolhas vocabulares e os recursos narrativos utilizados pelo autor.
- Refletir sobre como discursos raciais e estereótipos contribuíram para a construção da imagem histórica de Chica da Silva.
- Elaborar uma produção escrita que apresente uma análise crítica da representação de Chica da Silva na narrativa biográfica.

### DURAÇÃO E PÚBLICO-ALVO

A duração pensada para a realização desta sequência didática é de **três aulas** de cinquenta minutos. No entanto, o desenrolar de cada atividade depende da realidade de cada contexto escolar. Essa sequência foi elaborada para ser desenvolvida em turmas do Ensino Médio, mais especificamente na **2ª Série**.

### CONTEÚDOS PRÉVIOS

Para a realização das atividades propostas, é necessário que os(as) estudantes já tenham adquirido previamente conhecimentos relativos aos seguintes conteúdos, abordados nas aulas de História:

- Escravização no Brasil Colônia;
- Sociedade colonial mineira do século XVIII;
- Alforrias no período colonial e seus significados sociais;
- Inúmeras formas de resistência empreendidas por escravizados (as) no período colonial.

## HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Essa proposta de sequência didática enquadra-se na **Competência Específica 1** de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio, que propõe aos estudantes:

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 571)

E na **Competência Específica 5**: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (Brasil, 2018, p. 571). Atendendo desse modo, as seguintes habilidades previstas para essas competências:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 572).

## EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Espera-se que, ao final das três aulas, os (as) discentes sejam capazes de problematizar a representação de Chica da Silva presente na narrativa biográfica de João Felício dos Santos.

## METODOLOGIA

Essa sequência foi construída com o intuito de que os (as) estudantes participem ativamente de todos os momentos de aprendizagem, de modo que, a partir das fontes históricas e textos historiográficos apresentados, possam debater as questões propostas nas atividades, elaborar indagações próprias e analisar os materiais em duplas ou trios. Assim, o papel dos (as) docentes será o de mediar os debates e os processos de realização das atividades, por meio de questões norteadoras. As fontes históricas que serão analisadas pelos (as) estudantes, bem como as fichas de análise que deverão ser preenchidas por eles (as) encontram-se organizadas em páginas separadas, com o objetivo de facilitar a impressão e o uso pelo (a) professor (a).

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 01

### 1º MOMENTO

A aula deverá iniciar-se por meio da exibição do episódio *Chica da Silva* (2013), da série “Heróis de Todo Mundo” (**Fonte Histórica 01**), produzida pela TV Futura. Esse episódio com duração de 4 minutos e 14 segundos busca, de modo dramatizado, problematizar a trajetória de vida de Chica da Silva. Após a exibição para a turma, sugerem-se as seguintes perguntas norteadoras a serem feitas aos estudantes:

- Como o figurino usado pela atriz brasileira Cris Vianna na interpretação de Chica da Silva expressa o poder social da personalidade histórica?
- Como o relacionamento entre Chica da Silva e João Fernandes é apresentado no episódio?
- Com base no episódio, é possível afirmar que Chica da Silva foi uma personalidade histórica importante do período colonial? Justifique sua resposta.

As respostas dos (as) estudantes devem ser registradas na lousa pelo (a) docente, a fim de que seja possível promover uma discussão coletiva, comparar as interpretações de cada um (a) e elaborar em conjunto, uma compreensão mais ampla sobre a importância histórica de Chica da Silva.

### 2º MOMENTO

Após o momento inicial da aula, o (a) docente deverá solicitar que os (as) estudantes se organizem em duplas ou trios.

Em seguida, o professor deverá entregar para cada dupla ou trio, uma cópia contendo um trecho do livro *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro Frio, de Joaquim Felício dos Santos* (1976) (**Trecho 01 da Fonte Histórica 02**), que contém uma representação memorialista de Chica da Silva e solicitar que os (as) estudantes façam a leitura dele e preencham a ficha de análise da fonte histórica.

É fundamental que o (a) professor (a) informe aos estudantes que esse texto foi escrito no século XIX, período em que a escravidão ainda estava em vigor no Brasil. Esse contexto influencia diretamente na linguagem utilizada, as perspectivas do autor, que era professor, jurista, jornalista e historiador da elite mineira e a forma com que as personalidades negras são retratadas. O olhar do autor refletia as ideias e valores da época, marcados por preconceitos raciais e uma visão eurocêntrica de sociedade.

Para auxiliar na exposição, coloca-se abaixo informações relevantes sobre a vida do escritor que se encontram no site da Academia Serrana de Letras, do qual ele é patrono:

Joaquim Felício dos Santos nasceu na Vila do Príncipe, atual cidade do Serro, em 1.º de fevereiro de 1828. Era filho de Antônio José dos Santos, funcionário da Real Fundação de Ouro, e de Maria Jesuína Felício dos Santos. [...] Joaquim Felício dos Santos atuou em Diamantina como advogado, dedicando-se frequentemente à defesa das causas dos pobres. Simultaneamente, dedicou-se também ao magistério. Entre 1852 e 1863, foi professor de História, Geografia e Francês no Ateneu São Vicente de Paulo de Diamantina. Em 1867, quando da fundação do Seminário Episcopal, integrou o primeiro corpo docente da instituição, lecionando Português e Francês. Sua dedicação ao jornalismo, intimamente ligada à política, também é notável. Em 1860, juntamente com seu cunhado Josefino Vieira Machado, fundou o periódico "O Jequitinhonha", para difusão do ideal republicano. Nele, publicou diversos e curiosos folhetins, além de uma série de artigos mais tarde transformados em Memórias. Além de artigos de forte crítica à política no Império, Joaquim Felício dos Santos também à política no Império, Joaquim Felício dos Santos também teve vasta atividade literária. Publicou um conjunto de contos e novelas tematizando aspectos da vida regional e da história de Diamantina. [...] É dele, também, o primeiro escrito sobre Xica da Silva, personagem de grande importância para a cultura nacional.

**Referência Bibliográfica:**

**ACADEMIA SERRANA DE LETRAS.** *Biografia dos patronos e acadêmicos.* Disponível em: <https://academiaserranadeletras.com.br/biografia-dos-patronos-e-academicos/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

Durante a realização da atividade, o (a) professor (a) deverá percorrer pelo espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

### **3º MOMENTO**

Após o preenchimento da ficha de análise da fonte histórica, o (a) professor (a) deverá conduzir uma socialização das respostas. Para isso, recomenda-se que cada dupla ou trio compartilhe pelo menos um dos pontos discutidos na ficha.

## **FONTE HISTÓRICA 01: EPISÓDIO *CHICA DA SILVA* (2013), DA SÉRIE “HERÓIS DE TODO MUNDO**



Para acessar o vídeo, escaneie o QR Code abaixo:

**Link:** [https://youtu.be/\\_3TZ3PwPSU](https://youtu.be/_3TZ3PwPSU)

## **FONTE HISTÓRICA 02: TRECHO 01 DO LIVRO MEMÓRIAS DO DISTRITO DIAMANTINO DA COMARCA DO SÊRO FRIO**

Uma **mulata** de baixo nascimento. Fora escrava de José da Silva e Oliveira Rollin, que libertou-a a pedido de João Fernandes. Tinha as feições **grosseiras**, alta, **corpulenta**, trazia a cabeça raspada e coberta com uma cabeleira **anelada** em cachos **pendentes**, como então e uzava; não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, em fim não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão.

### **Referência Bibliográfica:**

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro do Frio**. 4<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1976. p. 161.

### **GLOSSÁRIO:**

**MULATA:** termo usado no século XVIII para classificar socialmente e racialmente uma mulher que era descendente de negros africanos e brancos europeus. A palavra mulata, segundo alguns historiadores deriva do espanhol mula, um animal gerado do cruzamento entre um cavalo e jumento. Atualmente, esse termo é considerado racista por remeter a ideia de desumanização e objetificação de mulheres negras no Brasil.

**GROSSEIRAS:** pouco delicadas; com traços fortes.

**CORPULENTA:** pessoa com dimensões físicas avantajadas.

**ANELADA:** com formato circular.

**PENDENTES:** soltos.

**FICHA DE ANÁLISE DO DO LIVRO *MEMÓRIAS DO DISTRICTO DIAMANTINO DA COMARCA DO SÊRRO FRIO, PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS* ( 1868)**

Tipo da fonte:

- Relato de viagem
- Texto memorialístico
- Anúncio de escravizados presente em um jornal
- Crônica de descrição do cotidiano

Em que século foi produzida?

Quem a produziu?

Quais adjetivos o autor utiliza para descrever Chica da Silva?

Como o autor descreve as atitudes de Chica da Silva? Essa descrição é positiva ou negativa?

Há termos racistas na fonte? Se sim, quais?

Essa descrição se assemelha ou se diferencia da representação presente no vídeo exibido na aula? Justifique sua resposta.

FICHA DE ANÁLISE DO DO LIVRO *MEMÓRIAS DO DISTRICTO DIAMANTINO DA COMARCA DO SÊRRO FRIO, PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS* ( 1868)- **RESPOSTAS ESPERADAS**

Tipo da fonte:

- ( ) Relato de viagem
- ( **X** ) Texto memorialístico
- ( ) Anúncio de escravizados presente em um jornal
- ( ) Crônica de descrição do cotidiano

Em que século foi produzida? **R: Século XIX**

Quem a produziu? **R: Joaquim Felício dos Santos**

Quais adjetivos o autor utiliza para descrever Chica da Silva?

**R: Adjetivos utilizados: mulata, alta, corpulenta, sem graça, sem espírito, sem educação, sem atrativo.**

Como o autor descreve Chica da Silva? Essa descrição é positiva ou negativa?

**R: Negativa, pois ele a descreve de forma preconceituosa, afirmando que ela não possuía qualidades, reforçando uma ideia de que ela não era digna de afeto.**

Há termos racistas na fonte? Se sim, quais?

**R: O termo “mulata” era usado para classificar, desqualificar e inferiorizar pessoas negras no contexto da escravização.**

Essa descrição se assemelha ou se diferencia da representação presente no vídeo exibido na aula? Justifique sua resposta.

**R: Se diferencia, pois enquanto a descrição feita no trecho apresenta Chica da Silva retratada de forma preconceituosa e racista, o vídeo exibido na aula a apresenta de forma mais positiva, destacando sua inteligência, astúcia, vaidade e poder na sociedade colonial mineira.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 02

### 1º MOMENTO

O (a) professor (a) deverá iniciar a aula solicitando que os (as) estudantes organizem as mesmas duplas/trios da aula anterior. Em seguida deverá entregar para eles (as) a impressão de um trecho do livro *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*, (2020) uma coletânea com textos escritos pela pensadora brasileira Lélia Gonzalez (**Fonte Histórica 03**).

É necessário que o (a) docente explique para os (as) discentes que Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma importante pensadora e ativista brasileira, reconhecida por suas contribuições fundamentais ao Feminismo Negro no Brasil por problematizar como as mulheres negras são vistas social e historicamente, partindo do princípio que suas existências são atravessadas por desigualdades raciais, de gênero e de classe.

### 2º MOMENTO

Após a leitura realizada pelas equipes, o (a) professor deverá entregar novamente a Fonte Histórica 02 (**Trecho 01 da Fonte Histórica 02**), para que seja possível fazer uma análise crítica com base nas ideias de Lélia Gonzalez. Para isso, o (a) docente deverá entregar para os (as) alunos (as) a segunda ficha de análise da fonte. Durante a realização da atividade, o (a) professor (a) deverá percorrer pelo espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

### 3º MOMENTO

Posteriormente à análise crítica realizada na ficha, o (a) professor deverá conduzir uma socialização coletiva das conclusões das duplas e/trios, destacando como as reflexões de Lélia Gonzalez permitem compreender o racismo presente na construção histórica da imagem de Chica da Silva. Espera-se que os (as) estudantes consigam compreender que a representação da personalidade histórica presente na fonte histórica é marcada por uma visão racista que inferioriza a beleza feminina negra e reforça os padrões estéticos eurocêntricos.

### **FONTE HISTÓRICA 03: TRECHO DO LIVRO POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO: ENSAIOS, INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS**

Mas o aspecto que nos interessa aqui é o do modelo estético ocidental (branco) que nos foi imposto como superior ideal a ser atingido. Por isso mesmo nós, negras e negros, éramos sempre vistos como o oposto daquele modelo através do reforço pejorativo das nossas características físicas: cabelo ruim, nariz chato ou fornalha, beijos ao invés de lábios, tudo isso resumido na expressão “feições grossas ou grosseiras”. E quantos de nós se deixaram enganar por tudo isso, acreditando realmente que ser negro é ser feio, inferior, mais próximo do macaco do que do homem (branco, naturalmente). E a **ideologia do branqueamento estético** destilou o seu veneno mortal não apenas no interior da comunidade negra, mas no falseamento da nossa própria história.

#### **Referência Bibliográfica:**

RIOS, Flavia; LIMA, Márcia; GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. **Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2020, p. 224.**

#### **GLOSSÁRIO:**

**IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO ESTÉTICO:** imposição e valorização histórica do padrão estético da população branca ocidental, visto como superior e digno de apreciação, em detrimento das características fenotípicas negras, que são consideradas inferiores e indesejáveis.

**FICHA DE ANÁLISE: TRECHO DO LIVRO *POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO: ENSAIOS, INTERVENÇÕES E DIALÓGOS* (2020)**

É possível afirmar que o modelo estético ocidental (branco) mencionado por Lélia Gonzalez influenciou o modo com que o autor do texto memorialístico descreveu Chica da Silva? Justifique sua resposta.

Qual termo é utilizado pelo autor texto memorialístico para descrever Chica da Silva e que Lélia Gonzalez problematiza para demonstrar o reforço pejorativo das características de pessoas negras?

Lélia Gonzalez afirma que a ideologia do branqueamento contribuiu para o falseamento da história do povo negro no Brasil. Levando isso em conta é possível afirmar que a descrição feita pelo autor no texto memorialístico contribuiu para uma visão preconceituosa sobre Chica da Silva? Justifique sua resposta.

FICHA DE ANÁLISE: TRECHO DO LIVRO *POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO: ENSAIOS, INTERVENÇÕES E DIALÓGOS* (2020)-  
RESPOSTAS ESPERADAS

É possível afirmar que o modelo estético ocidental (branco) mencionado por Lélia Gonzalez influenciou o modo com que o autor do texto memorialístico descreveu Chica da Silva? Justifique sua resposta.

**R: Sim, pois o autor descreveu Chica da Silva de forma negativa e preconceituosa, tomando como referência os padrões de beleza eurocêntricos, considerando negativos seus traços físicos, por se distanciarem do era considerado aceito socialmente, isto é o modelo estético ocidental branco.**

Qual termo é utilizado pelo autor texto memorialístico para descrever Chica da Silva e que Lélia Gonzalez problematiza para demonstrar o reforço pejorativo das características de pessoas negras?

**R: “Feições grosseiras”.**

Lélia Gonzalez afirma que a ideologia do branqueamento contribuiu para o falseamento da história do povo negro no Brasil. Levando isso em conta é possível afirmar que a descrição feita pelo autor no texto memorialístico contribuiu para uma visão preconceituosa sobre Chica da Silva? Justifique sua resposta.

**R: Sim, tendo em vista que a descrição de Chica da Silva feita pelo autor desvaloriza suas características físicas, reforçando ideias preconceituosas existentes sobre a população negra, como a de que, pessoas negras historicamente não seriam belas, cultas ou dignas de afeto.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 03

### 1º MOMENTO

O (a) professor (a) deverá iniciar a aula solicitando que os (as) estudantes organizem as mesmas duplas/trios da aula anterior. Em seguida, o professor deverá entregar para cada dupla ou trio, uma cópia contendo um outro trecho do livro *Memórias do distrito diamantino da comarca do Sêrro Frio, Província de Minas Geraes (Trecho 02 da Fonte Histórica 02)*. A leitura desse trecho deve ser conduzida pelo (a) docente para que todos os (as) discentes possam perceber elementos importantes da descrição, como o vocabulário da época, a forma como o autor caracteriza a personalidade histórica. Sugere-se ao docente que ele (a) faça pausas estratégicas para destacar expressões significativas da época.

### 2º MOMENTO

Após a leitura, o (a) professor (a) deve realizar as seguintes perguntas norteadoras aos estudantes:

- No trecho, o que o autor quer dizer ao chamar Chica da Silva de “dominadora do Tejuco”?
- Segundo o autor, Chica da Silva tinha seu próprio poder ou ele era derivado de sua relação afetiva com o contratador?
- Ao dizer que o “orgulhoso contratador” se curvava a Chica da Silva, o que o autor pretende destacar sobre a relação entre eles?
- Que elementos do trecho demonstram a forma como Chica da Silva exibia seu status social?
- Qual instituição aparece como espaço público de ostentação e exibição do status social?

Espera-se que os (as) estudantes em suas respostas, sejam capazes de identificar e problematizar a representação construída pelo autor, e desse modo, apontar que o termo “dominadora do Tejuco”, é utilizado para enfatizar o poder excepcional exercido por ela no Arraial, uma vez que ela é descrita como uma mulher negra que desafiou as normas sociais vigentes e exercia poder em seu relacionamento com o contratador João Fernandes.

Além disso, é importante que os (as) discentes percebam que o autor demonstra o poder social de Chica da Silva por meio do uso de joias e o fato dela andar acompanhada de mulheres escravizadas em direção à uma Igreja, um espaço de prestígio e visibilidade social no período colonial.

### 3º MOMENTO

Posteriormente, o (a) professor (a) solicitará que os (as) estudantes individualmente escrevam um texto crítico abordando como Chica é representada por Joaquim Felício dos Santos e como essa representação expressa ideias racistas do século XIX.

O (a) docente deve explicar para os (as) discentes que um texto crítico é um tipo de produção textual em que um (a) autor (a) analisa, interpreta e avalia um tema, obra, personagem ou situação, expressando sua opinião de forma fundamentada.

**FONTE HISTÓRICA 04: TRECHO 02 DO LIVRO *MEMÓRIAS DO DISTRITO DIAMANTINO DA CORMARCA DO SÊRRO FRIO***

Foi celebre esta mulher, única pessoa ante quem curvava-se o orgulhoso contratador; sua vontade era cegamente obedecida, seus mais leves ou **frívolos** caprichos prontamente satisfeitos. Dominadora do Tijuco, com a influência e poder do amante, fazia alarde de um luxo e grandeza, que deslumbravam as famílias mais ricas e importantes; quando, por exemplo, ia às igrejas, — e então era aí que se **alardeavam** grandezas — coberta de brilhantes e com uma **magnificência** real, acompanhavam — as doze mulatas **esplendidamente trajadas**: o lugar mais distinto do templo era lhe reservado.

**Referência Bibliográfica:**

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro do Frio**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1976.

**GLOSSÁRIO**

**FRÍVOLOS:** superficiais; fúteis.

**ALARDEAVAM:** ostentavam.

**MAGNIFICÊNCIA:** grandeza.

**ESPLENDIDAMENTE TRAJADAS:** vestidas de forma luxuosa.

## AVALIAÇÃO

Para melhor expressar os critérios avaliativos que poderão nortear o processo de correção das produções textuais, disponibiliza-se uma rubrica avaliativa. A rubrica poderá ser entregue para os (as) estudantes de modo a possibilitar maior transparência no processo avaliativo.

### RUBRICA AVALIATIVA

<b>Critério avaliativo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Insuficiente</b>
Estrutura textual: clareza, organização e coesão textual	O (a) estudante apresenta um texto claro, com excelente organização e coesão.	O (a) estudante apresenta um texto claro, com falhas pontuais de coesão.	O (a) estudante apresenta um texto com falhas significativas de organização e coesão.	O (a) estudante apresenta um texto extremamente desorganizado e com pouca coesão.
Compreensão do texto de Joaquim Felício dos Santos	O (a) estudante demonstra ter compreendido de modo aprofundado a descrição feita pelo autor, relacionando-a com o contexto do século XIX.	O (a) estudante demonstra ter compreendido de modo adequado a descrição feita pelo autor, relacionando-a com o contexto do século XIX.	O (a) estudante demonstra ter compreendido de modo parcial a descrição feita pelo autor e estabelece apenas relações superficiais com o contexto do século XIX.	O (a) estudante demonstra ter compreendido de modo insuficiente ou incorreto a descrição feita pelo autor, não conseguindo estabelecer relações adequadas com o contexto do século XIX.
Identificação de elementos racistas na narrativa do século XIX	O (a) estudante analisa com profundidade como o texto expressa ideias racistas.	O (a) estudante reconhece elementos racistas e os explica de modo adequado, mas sem profundidade.	O (a) estudante aponta a presença do racismo, mas com explicações parciais.	O (a) estudante não identifica os elementos racistas ou apresenta interpretações equivocadas.
Uso das ideias de Lélia Gonzalez para a fundamentação	O (a) estudante utiliza as reflexões de Lélia Gonzalez de modo articulado e aprofundado para analisar a fonte.	O (a) estudante utiliza as reflexões de Lélia Gonzalez de modo articulado, mas pouco aprofundado para analisar a fonte.	O (a) estudante menciona Lélia Gonzalez, mas com imprecisão, demonstrando dificuldade em aplicar suas ideias na análise da fonte.	O (a) estudante não utiliza as reflexões de Lélia Gonzalez ou apresenta uso totalmente inadequado.
Argumentação e posicionamento crítico	O (a) estudante apresenta uma argumentação bem estruturada e análise crítica com fundamentação.	O (a) estudante apresenta uma argumentação adequada e demonstra tentativa de reflexão crítica, parcialmente fundamentada.	O (a) estudante apresenta uma argumentação limitada e demonstra tentativa de reflexão crítica, com fundamentação rasa.	O (a) estudante não apresenta argumentação e nem fundamentação.

## SUGESTÕES DE MATERIAS COMPLEMENTARES

CARVALHO, Flávia Martins de. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Editora Mostarda, , 1ª ed., 2023.

O livro é uma biografia ilustrada de Lélia Gonzalez destinada ao público infanto-juvenil que se propõe a apresentar a trajetória de vida da pensadora , apresentando suas reflexões sobre o racismo e os desafios históricos das mulheres negras no Brasil.

NASCIMENTO, Vinícius Amarante; CALEIRO, Regina Célia Lima. Chica e Xica: Representações do mito na memória de Joaquim Felício dos Santos e no romance de João Felício dos Santos. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 441–464, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/42227>. Acesso em: 11 dez. 2025.

O artigo busca investigar as representações memorialísticas e literárias de Chica da Silva nas “Memórias do Distrito Diamantino”, 1868, de Joaquim Felício dos Santos e no romance histórico “Xica da Silva”, 1976, do literário João Felício dos Santos a partir da utilização do conceito de representação social de Roger Chartier.

QUEM SOMOS NÓS? Episódio 356: **Mulheres Revolucionárias: Chica da Silva – por Júnia Furtado**. Podcast de Quem Somos Nós?, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/63nCzJo8O57S9Zoih8kb1f>. Acesso em: 11 dez. 2025.

Com análise da historiadora Júnia Furtado, o segundo episódio da série QSN Mulheres Revolucionárias desvenda o mito de Francisca da Silva de Oliveira, que entrou para a história como Chica da Silva, uma mulher negra que conseguiu viver com liberdade em pleno Brasil colonial.

MINAS GERAIS (Estado). Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG). **Glossário antidiscriminatório: raça e etnia** (vol. 3). Belo Horizonte: MPMG, 2022. Disponível em:

<<https://www.mpmg.mp.br/data/files/CD/21/18/FF/7A9A48106192FE28760849A8/CCRAD%20MPMG%20Glossario%20Antidiscriminatorio%20vol%203%20%20Raca%20e%20Etnia.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

Esse glossário é uma publicação coletiva organizada pela Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação do MPMG e apresenta o significado de conceitos e termos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 14 maio 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19459.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm). Acesso em: 23 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

FUTURA. Chica da Silva. Episódio da série **Heróis de Todo Mundo**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013. 1 vídeo (4 min 14 s), son., color. Disponível em: [https://youtu.be/-\\_3TZ3PwPSU](https://youtu.be/-_3TZ3PwPSU). Acesso em: 11 fev. 2025.

RIOS, Flavia; LIMA, Márcia; GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. **Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras**, 2020.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro do Frio**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1976.

## Sequência 03: A representação da alforria de Chica da Silva no romance histórico *Xica da Silva* (1976)

Elaborada por Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



### JUSTIFICATIVA

Essa sequência didática tem como proposta discutir a representação de Chica da Silva presente no romance histórico *Xica da Silva* (1976), de João Felício dos Santos (1911- 1989). Por meio da leitura e da análise do trecho selecionado que aborda a conquista de sua alforria, os (as) estudantes conseguirão identificar as características atribuídas à personagem, compreender as escolhas narrativas do autor e reconhecer as liberdades criativas presentes na obra literária, diferenciando, desde modo, os elementos ficcionais do contexto histórico representado. Além disso, o contato com outras fontes históricas que abordam a trajetória de Chica da Silva, possibilitará a comparação de diferentes narrativas, ampliando a discussão sobre como a personalidade histórica foi representada ao longo do tempo.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**GERAL:** Analisar criticamente a representação de Chica da Silva no romance histórico *Xica da Silva* (1976), de João Felício dos Santos, por meio da leitura e interpretação de um trecho da obra, articulando-a com com outras fontes históricas.

#### ESPECÍFICOS:

- Identificar como a alforria de Chica da Silva é representada no trecho do romance histórico;
- Diferenciar os elementos ficcionais presentes no trecho dos aspectos históricos fundamentados;
- Desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e análise crítica de fontes históricas de diferentes naturezas;

### DURAÇÃO E PÚBLICO-ALVO

A duração pensada para a realização desta sequência didática é de **três aulas** de cinquenta minutos. No entanto, o desenrolar de cada atividade depende da realidade de cada contexto escolar. Essa sequência foi elaborada para ser desenvolvida em turmas do Ensino Médio, mais especificamente na **2ª Série**.

## CONTEÚDOS PRÉVIOS

Para a realização das atividades propostas, é necessário que os(as) estudantes já tenham adquirido previamente conhecimentos relativos aos seguintes conteúdos, abordados nas aulas de História:

- Escravização no Brasil Colônia;
- Sociedade colonial mineira do século XVIII;
- Alforrias no período colonial e seus significados sociais;
- Inúmeras formas de resistência empreendidas por escravizados (as) no período colonial.

## HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Essa proposta de sequência didática enquadra-se na **Competência Específica 1** de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio, que propõe aos estudantes:

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 571)

E na **Competência Específica 5**: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (Brasil, 2018, p. 571). Atendendo desse modo, as seguintes habilidades previstas para essas competências:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (Brasil, 2018, p. 572).

## EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Espera-se que, ao final das três aulas, os (as) discentes sejam capazes de problematizar a representação de Chica da Silva presente na narrativa biográfica de João Felício dos Santos.

## METODOLOGIA

Essa sequência foi construída com o intuito de que os (as) estudantes participem ativamente de todos os momentos de aprendizagem, de modo que, a partir das fontes históricas e textos historiográficos apresentados, possam debater as questões propostas nas atividades, elaborar indagações próprias e analisar os materiais em duplas ou trios. Assim, o papel dos (as) docentes será o de mediar os debates e os processos de realização das atividades, por meio de questões norteadoras. As fontes históricas que serão analisadas pelos (as) estudantes, bem como as fichas de análise que deverão ser preenchidas por eles (as) encontram-se organizadas em páginas separadas, com o objetivo de facilitar a impressão e o uso pelo (a) professor (a).

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 01

### 1º MOMENTO

No início da aula, o (a) docente deverá explicar o conceito de alforria para os (as) estudantes, expondo a sua importância para a compreensão do período da escravidão no Brasil. De modo a contribuir para a exposição, coloca-se abaixo o verbete conceitual, presente no livro *O Negro no Brasil-Trajetórias e lutas em dez aulas de história* (2012), organizado por Carolina Vianna Dantas, Hebe Mattos e Martha Abreu:

A alforria, também chamada de manumissão, era uma forma legal de libertação dos escravizados. Normalmente era concedida pelos senhores por meio das “cartas de alforria”, que muitas vezes eram registradas pelos ex-escravizados em cartório para assegurar sua liberdade. A alforria também podia ser concedida para assegurar sua liberdade. A alforria também podia ser concedida em testamento ou no ato de batismo. De todo modo, até a Lei do Ventre Livre, de 1871, alforriar um escravo era um privilégio exclusivo do senhor. Os escravizados que tinham maiores chances de receber a alforria eram os criolos, as mulheres e os pardos. Os homens nascidos na África, portanto, eram os menos beneficiados. [...] Os escravizados que recebiam a alforria eram chamados de pretos forros ou libertos.

#### Referência Bibliográfica:

ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas da história**. 1 ed, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 28-29.

## 2º MOMENTO

Na sequência deve dividir as turmas em duplas e trios, entregar cópias com um trecho da biografia historiográfica *Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito* (2003) **(Fonte 01)** solicitar que os (as) estudantes realizem a leitura do texto e respondam a ficha de análise. Durante a realização da atividade, o (a) professor (a) deverá percorrer pelo espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

## 3º MOMENTO

Depois do preenchimento da ficha, o (a) docente deve estimular que as duplas e/ou trios compartilhem suas respostas, para promover a troca de ideias e ampliar a compreensão da experiência histórica vivenciada pelas mulheres forras durante o período colonial.

## **FONTE HISTÓRICA 01: TRECHO DO LIVRO CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES. O OUTRO LADO DO MITO (2003)**

Na região aurífera, a alforria sempre foi mais acessível às escravizadas; apesar disso, também escravizados de ganho ou aqueles empregados na mineração conseguiam formar um **pecúlio** com o qual compravam sua liberdade, visto que poucos eram os libertados como retribuição pelos serviços que prestavam a seus proprietários. Como decorrência da conformação do povoamento mineiro, onde a presença de mulheres – sobretudo das brancas – era escassa, o **concubinato** se generalizou e muitos senhores brancos alforriavam suas companheiras escravas. Geralmente, estes oficializavam tal ato no leito de morte, e com frequência estipulavam um prazo para a concessão da liberdade, prevendo a prestação a mais de alguns anos de serviço para seus herdeiros. Mais raramente, a alforria às companheiras era concedida durante o período de vida dos senhores [...] Estudos recentes indicam que, uma vez alçadas à condição, muito comum na época de concubinas de homens brancos, as forras procuravam reiserir-se na sociedade, usufruindo as vantagens que esta podia lhes oferecer, a fim de minimizar o estigma da cor e da escravidão. [...] É verdade que as mulheres de cor, uma vez livres, adquiriram controle sobre seu destino, e o concubinato lhes oferecia alternativas numa sociedade que, por princípio, lhes negava qualquer forma de inserção. Essas mulheres eram senhoras de seu viver e traçavam seu próprio destino. Entretanto, não podemos esquecer que, sob o manto dessa prática, não obstante, as vantagens econômicas e sociais alcançadas, efetiva-se uma exploração dupla- de cunho sexual e racial - pois a essas mulheres jamais foi propiciada a condição de esposas. [...] Por viverem no mundo dos livres, elas procuraram imitar seus hábitos, costumes, estilo de vida e **indumentárias**, de modo que reproduziam em escala menor o mundo daqueles que as haviam submetido à escravidão.

### **Referência Bibliográfica:**

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 22.

### **GLOSSÁRIO:**

**PECÚLIO:** prática que permitia o (a) escravizado (a) acumular uma pequena reserva de bens ou dinheiro para a conquista de sua liberdade.

**CONCUBINATO:** união afetiva estabelecida sem a formalização pelo casamento religioso durante a vigência da escravidão no Brasil.

**INDUMENTÁRIAS:** conjuntos de vestuários (roupas, acessórios e trajes).

**FICHA DE ANÁLISE DO TRECHO DO LIVRO *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003)**

O concubinato era a única forma de conseguir alforria nas Minas Gerais durante o período colonial? Justifique sua resposta.

Quais foram as estratégias adotadas pelas mulheres alforriadas para ascenderem na sociedade mineira?

As mulheres forras puderam exercer plenamente a sua liberdade? Justifique sua resposta.

FICHA DE ANÁLISE DO TRECHO DO LIVRO *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003)-  
RESPOSTAS ESPERADAS

O concubinato era a única forma de conseguir alforria nas Minas Gerais durante o período colonial? Justifique sua resposta.

**R: O concubinato não era a única forma de conseguir alforria nas Minas Gerais durante o período colonial, tendo em vista que haviam escravizados de ganho, que podiam acumular o pecúlio, uma quantia de dinheiro destinada à compra de alforria, assim como existiram alguns empregados na mineração, que conseguiam juntar recursos para negociar sua liberdade.**

Quais foram as estratégias adotadas por algumas mulheres alforriadas para ascenderem na sociedade mineira?

**R: Procuravam reiserir-se na sociedade, a fim de minimizar o estigma da cor e da anterior condição social, procurando incorporar os hábitos, costumes, estilos de vida e indumentárias da elite branca local.**

As mulheres forras puderam exercer plenamente a sua liberdade? Justifique sua resposta.

**R: Não, já que mesmo tendo conquistado a liberdade de modo formal, as mulheres forras estavam sujeitas a uma uma exploração dupla- de cunho sexual e racial, não sendo reconhecidas socialmente como esposas, em suas relações afetivas com homens brancos.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 02

### 1º MOMENTO

No início da aula, o (a) professor deverá orientar os (as) discentes a se organizarem coletivamente em uma grande roda ou em duas rodas concêntricas (uma ao redor da outra), para que eles possam fazer uma leitura coletiva de um trecho do romance histórico *Xica da Silva* (1976) (**Fonte Histórica 01**), de João Felício dos Santos (1911- 1989). Após essa organização, é necessário explicar para os (as) alunos (as) o que se caracteriza um romance histórico, bem como apresentar brevemente quem foi o autor e o contexto de produção da obra. Assim sendo, coloca-se uma sugestão de abordagem:

O romance histórico é, por definição, o que mistura história e ficção, reconstruindo ficticiamente acontecimentos, costumes e personagens históricos. O romance histórico surge no início do século XIX, durante o romantismo.

#### Referência Bibliográfica:

**ROMANCE** histórico. *Infopédia - Dicionários Porto Editora*. Porto: Porto Editora, s.d. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$romance-historico](https://www.infopedia.pt/artigos/$romance-historico)>. Acesso em: 8 jan. 2026.

João Felício dos Santos foi um autor de uma obra vasta na qual se destacam romances, contos, poesias, literatura infantil, livros técnicos, argumentos e roteiros cinematográficos e o desenvolvimento de enredos carnavalescos”. Entre os muitos títulos que publicou, destacam-se: *João Abade*, de 1958; *Ganga Zumba*, de 1962; *Carlota Joaquina, a rainha devassa*, de 1968; *Ataíde, azul e vermelho*, de 1969; *Xica da Silva*, de 1976; *A guerrilheira*, o romance da vida de Anita Garibaldi, de 1974; *Insurreição de Queimado, s/d*; *Quilombo*, de 1984; *Cristo de Lama*, s/d; entre outros.

#### Referência Bibliográfica:

NASCIMENTO, Vinícius Amarante; CALEIRO, Regina Célia Lima. Chica e Xica: Representações do mito na memória de Joaquim Felício dos Santos e no romance de João Felício dos Santos. *Revista Aedos*, v. 7, n. 16, 2015, p. 461.

Sobre o momento histórico de elaboração da obra literária *Xica da Silva* de João Felício dos Santos, como já falamos e aqui voltamos a ressaltar as décadas de 1960 e 1970, período de inscrição do referido romance, um momento histórico de intensas transformações comportamentais femininas em decorrência dos inúmeros movimentos libertários que emergiram como a luta feminista. Mas, foi a consolidação da Revolução Sexual que desarmou os velhos princípios tradicionais morais que ditavam os comportamentos relacionados à sexualidade humana como as relações interpessoais. Nesta nova perspectiva a mulher passa a desenvolver novas posturas, condutas e procedimento frente a sua sexualidade, já que as décadas de 1960 e 1970 destacaram-se pelo aparecimento da pílula anticoncepcional e outros métodos contraceptivos que permitiram à mulher um maior controle sobre a reprodução, pela reestruturação das relações entre homens e mulheres, na redução dos casamentos formalizados, na modificação de costumes que possibilitaram às mulheres vestir-se e comportar-se com maior liberdade, podendo expressar os seus desejos, falar de sexo, prazer e paixão. Na sua obra literária *Xica da Silva*, embora João Felício dos Santos tenha como protagonista de seu romance uma mulher negra, o autor negligencia os resultados e conquistas do movimento libertário feminista nas décadas de 1960 e 1970.

### **Referência Bibliográfica:**

NASCIMENTO, Vinícius Amarante; CALEIRO, Regina Célia Lima. *Chica e Xica: Representações do mito na memória de Joaquim Felício dos Santos e no romance de João Felício dos Santos*. *Revista Aedos*, v. 7, n. 16, 2015, p. 456.

## **2º MOMENTO**

Após realizar a exposição, o (a) professor (a) solicitará que os (as) discentes façam a leitura coletiva do trecho, atentando-se para os diálogos presentes. Em seguida, deverá informar aos estudantes que o trecho traz a ficcionalização de um fato histórico que aconteceu: João Fernandes, que era contratador de diamantes alforriou Chica da Silva, por volta de 1753 e Chica foi uma das poucas mulheres do Arraial do Tejuco a ter uma relação de concubinato com seu proprietário e obter a alforria enquanto ele ainda estava em vida. Depois disso, deverá realizar as seguintes perguntas para a turma:

- A fonte foi produzida no mesmo período que ela narra? Justifique sua resposta.
- Como Chica da Silva é caracterizada no trecho?
- Como João Fernandes é caracterizado no trecho?
- De que forma a carta de alforria é representada no trecho?

As respostas dos (as) estudantes devem ser registradas na lousa (de giz, de canetão ou digital) pelo (a) docente ou mesmo pelos estudantes, a fim de sistematizar os elementos principais do trecho que foram observados.

Espera-se que os (as) discentes, em suas respostas, afirmem que a fonte foi produzida em um momento posterior aos acontecimentos que ela narra, bem como que apresenta elementos ficcionais, por se tratar de um trecho de um romance histórico. Além disso, espera-se que eles (as) apontem que Chica da Silva é caracterizada no trecho como uma mulher vingativa e ambiciosa, que demonstra desejo de revanche contra mulheres brancas, enquanto João Fernandes é caracterizado como um homem apaixonado e benevolente, que concede a liberdade a Chica da Silva por nutrir afeto por ela.

Por fim, é necessário que elas percebam e expressem verbalmente que a carta de alforria é representada como um símbolo que é relativizado na narrativa, pois no trecho, Chica afirma que já era livre.

### 3º MOMENTO

Em seguida, o (a) professor (a) deverá entregar novamente a Fonte Histórica 01 e solicitar que os (as) estudantes leiam-a novamente. Após isso, ele (a) deve fazer a seguinte indagação:

- Considerando que a fonte 01 (escrita por uma historiadora), afirma que a alforria na maioria das vezes era concedida apenas ao leito de morte dos senhores, o que o autor do romance parece querer demonstrar ao escrever um trecho em que João Fernandes alforria Chica da Silva?

Para auxiliar na mediação, sugere-se para que o (a) docente peça para os (as) estudantes se atentarem-se para as emoções e pensamentos atribuídos aos personagens. Essa questão é importante para que os (as) discentes compreendam que um romance histórico combina fatos e personagens reais com elementos ficcionais, construídos pelo autor, não devendo ser interpretado como um registro fiel dos acontecimentos históricos.

As respostas dos (as) estudantes deverão ser mediadas pelo (a) docente, de modo a problematizar as interpretações apresentadas, incentivar a participação da turma e o promover o diálogo entre distintos pontos de vista.

## **FONTE HISTÓRICA 01: TRECHO DO ROMANCE HISTÓRICO “XICA DA SILVA” (1976)**

[...] Mulata querida! Agora, **mulata**, minha mulata, veja sua carta! Até já esquecia... — e passou-lhe a alforria, em **letra escorreta**, chorando também de tanta **ventura**. — De agora em diante, menina, meu bem, você é tão livre como o papa ou o rei... como eu, talvez mais!

Xica se rindo, beijando o amante, nem se importou de olhar o papel:

— Ora, eu já era, meu amor querido! Já era desde quando lhe dei aquela rosa... Senti a certeza que eu era só tua e que tu era só meu...

Mas foi só quando, atrevida, ao largar o braço de João Fernandes para dar seu primeiro passo, sozinha, calçada em sapatos, Xica sentiu-se realmente independente. Daquele momento em diante, seria uma senhora dama e a mulher mais poderosa de todo o Distrito.

Ah! — pensou ansiosa por suas vinganças.

— Agora, sim! Agora é que essas brancudas coalhadas, hão de ver o diabo comigo nas **proas**. E eu não vou ter pena!

### **Referência Bibliográfica:**

SANTOS, João Felício dos. Xica da Silva. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976, p. 93.

### **GLOSSÁRIO:**

**MULATA:** termo usado no século XVIII para classificar socialmente e racialmente uma mulher que era descendente de negros africanos e brancos europeus. A palavra mulata, segundo alguns historiadores deriva do espanhol mula, um animal gerado do cruzamento entre um cavalo e jumento. Atualmente, esse termo é considerado racista por remeter a ideia de desumanização e objetificação de mulheres negras no Brasil.

**LETRA ESCORREITA:** legível; de boa aparência.

**VENTURA:** boa sorte.

**PROAS:** enfrentar de frente.

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 03

### 1º MOMENTO

A aula deverá iniciar-se por meio da exibição de uma cena da telenovela nacional *Xica da Silva* (1996) (**Fonte Histórica 03**), exibida pela TV Manchete. Para auxiliar no processo de contextualização da obra televisiva, apresenta-se abaixo algumas informações importantes que precisam ser expostas para os (as) estudantes:

Na extinta Rede Manchete, escrita por Walcyr Carrasco e José Carvalho, baseada livremente nos romances “Chica que manda” de Agripa Vasconcelos e “Xica da Silva” de João Felício dos Santos, foi produzida a primeira novela da televisão brasileira com uma protagonista negra Taís Araújo, que interpretou a personagem histórica Francisca da Silva de Oliveira, Chica da Silva, nome inclusive da novela adaptado para *Xica da Silva*. A figura histórica de Chica da Silva foi construída sobre três chaves interpretativas: a mulher preta escrava que conquistou sua liberdade e ascendeu socialmente, necessitando se afirmar em meio à sociedade escravocrata; a mulher preta escrava que encontrou meios de resistir a escravidão, a violência, aos abusos sexuais, e através de inteligência e sagacidade corpórea conquistou sua liberdade e reconhecimento; e a mulher preta escrava que através da sexualidade exacerbada se tornou uma predadora de homens e através do corpo conquistou a liberdade.

As três chaves interpretativas sobre a personagem histórica Chica da Silva foram convertidas em um paradoxo com duas representações distintas para a personagem da dramaturgia *Xica da Silva*: uma representação da mulher dotada de inteligência, força e perspicácia configurada na figura miscigenada de uma afrodescendente nascida escrava que conquista a liberdade e a despeito do amor e da riqueza de seu marido, necessita se afirmar constantemente na sociedade escravista. Por outro lado, a figura de uma mulher miscigenada vulgar e sem escrúpulos, que fez dos usos do corpo seu principal estratagema para realização de caprichos frívolos e manutenção do seu status social.

#### Referência Bibliográfica:

BEZERRA, Bruna Cruz Engelhard; BORGES, Gleyce Marinho; OSSIMO, Marianna Araújo; SILVA, Giovanni Codeça da; LOBATO, Rodrigo Batista. **Identidades pretas e afrodescendentes: processos pedagógicos de (re)conhecimento e representação nas novelas: caso *Xica da Silva***. Revista EDUC - Faculdade de Duque de Caxias, Duque de Caxias, v. 6, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 2019.

## **2º MOMENTO**

Após exibir a cena, o (a) docente deverá organizar a turma em duplas e trios, distribuir a Fonte histórica 02, analisada na aula anterior, e orientar os (as) discentes a realizarem uma nova leitura do documento, comparando-o com a cena exibida por meio do preenchimento de uma ficha de análise comparativa. Durante a realização da atividade, o (a) professor (a) deverá percorrer pelo espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

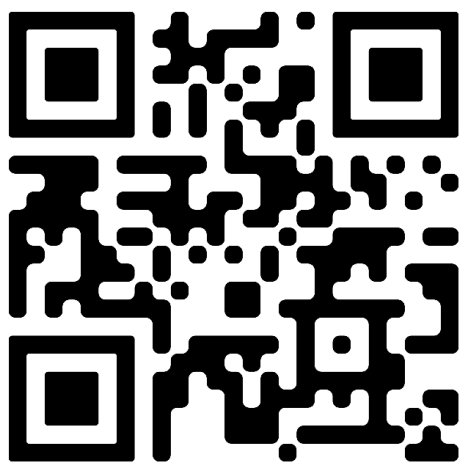
## **3º MOMENTO**

Posteriormente à análise crítica realizada na ficha, o (a) professor deverá conduzir uma socialização coletiva das conclusões das duplas e/trios, destacando como as duas fontes históricas apresentam representações diferentes de Chica da Silva, especialmente em relação à carta e alforria e ao significado de sua liberdade.

### **FONTE HISTÓRICA 03: CENA DA TELENOVELA BRASILEIRA XICA DA SILVA (1996)**

Na cena, Xica da Silva (Taís Araújo) apresenta a sua carta de alforria para o escravizado Mandinga (Edson Montenegro), questionando-o sobre o trajeto para um quilombo. O escravizado Mandinga é um personagem fictício na trama, não havendo nenhum registro histórico que comprove a sua existência no Arraial do Tejuco. Tampouco, há uma fonte histórica que demonstre a relação de Chica da Silva com qualquer quilombo, tendo em vista que o fato demonstrado na cena é uma liberdade artística tomada pelo escritor da trama televisiva.

Para acessar o vídeo, escaneie o QR Code abaixo:



**Link: <https://youtu.be/1WzVizWF6XA>**

## FICHA DE ANÁLISE COMPARATIVA DAS FONTES HISTÓRICAS

Aspecto	Fonte 02	Fonte 03
Tipo de fonte		
Ano de publicação/lançamento		
Autoria		
Personalidades históricas representadas		
Como Chica é representada?		
De que maneira a alforria de Chica da Silva é apresentada?		

FICHA DE ANÁLISE COMPARATIVA DAS FONTES HISTÓRICAS- **RESPOSTAS ESPERADAS**

Aspecto	Fonte 02	Fonte 03
Tipo de fonte	<b>R: Trecho de um romance histórico</b>	<b>R: Cena de um telenovela</b>
Ano de publicação/lançamento	<b>R: 1976</b>	<b>R: 1996</b>
Autoria	<b>R: João Felício dos Santos (romancista)</b>	<b>R: Walcyr Carrasco, usando o pseudônimo de Adamo Rangel (autor de telenovelas). A telenovela foi produzida pela extinta TV Manchete.</b>
Personalidades históricas representadas	<b>R: Chica da Silva (chamada de Xica da Silva) e João Felício.</b>	<b>R: Chica da Silva (chamada de Xica da Silva).</b>
Como Chica é representada?	<b>R: Chica é representada no trecho como uma mulher “mulata” que já sentia-se livre antes mesmo de ser alforriada, vingativa e, disposta a enfrentar as mulheres brancas.</b>	<b>R: Chica é representada na cena da telenovela como uma mulher negra confiante que assume com orgulho a sua nova condição social.</b>
De que maneira a alforria de Chica da Silva é apresentada?	<b>R: A alforria é apresentada como um documento que oficializa a sua liberdade e a possibilidade de Chica da Silva exercer a sua autoridade e vingar-se das mulheres brancas.</b>	<b>R: A alforria é apresentada como um documento que representa a liberdade de Chica da Silva e é algo que ela decide mostrar com orgulho para o escravizado Mandinga.</b>

## AVALIAÇÃO

O processo avaliativo dessa sequência assumirá um caráter formativo, devendo ser realizado por meio da observação sistemática da participação dos (as) atividades em duplas e/ou trios, nas leituras coletivas, nas discussões orientadas e nas socializações das análises, considerando-se o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e análise crítica das fontes históricas que expressam representações sobre Chica da Silva.

### SUGESTÕES DE MATERIAS COMPLEMENTARES

MANN, Kristin; ANDRADE, Urano de Cerqueira. Manumission Papers, Bahia, 1831-1840. Cambridge, MA: Harvard Dataverse, 2023. Versão 1. Disponível em: <https://doi.org/10.7910/DVN/LILZXU>. Acesso em: 8 jan. 2026.

Banco de dados de cartas de alforria digitalizadas, organizado pelo historiador Urano Andrade, com financiamento da Biblioteca Britânica e da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Trata-se de um site que pode ser trabalhado em sala de aula para o fomento da pesquisa estudantil, bem como por proposta de estudo de caso.

NUNES, Dimalice. *Muito além da representação midiática: a verdadeira história de Chica da Silva*. Aventuras na História, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-consciencia-negra-biografiachica-da-silva.phtml>. Acesso em: 8 jan. 2026.

Nessa reportagem publicada na revista Aventuras Na História, Dimalice Nunes propõe problematizar as diferentes representações literárias, cinematográficas e televisivas de Chica da Silva.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas da história**. 1 ed, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 28-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

BEZERRA, Bruna Cruz Engelhard; BORGES, Gleyce Marinho; OSSIMO, Marianna Araújo; SILVA, Giovanni Codeça da; LOBATO, Rodrigo Batista. Identidades pretas e afrodescendentes: processos pedagógicos de (re)conhecimento e representação nas novelas: caso Xica da Silva. **Revista EDUC - Faculdade de Duque de Caxias, Duque de Caxias**, v. 6, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 2019.

CORTES XICA DA SILVA. [Cena Xica da Silva] **Xica mostra sua carta de alforria para Mandinga**. YouTube, s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em: 16. Jan. 2026.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 22.

NASCIMENTO, Vinícius Amarante; CALEIRO, Regina Célia Lima. Chica e Xica: Representações do mito na memória de Joaquim Felício dos Santos e no romance de João Felício dos Santos. **Revista Aedos**, v. 7, n. 16, 2015.

ROMANCE histórico. **Infopédia – Dicionários Porto Editora**. Porto: Porto Editora, s.d. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$romance-historico](https://www.infopedia.pt/artigos/$romance-historico)\>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SANTOS, João Felício dos. Xica da Silva. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

## Sequência 04: O poder social de Chica da Silva Elaborada por Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva



### JUSTIFICATIVA

Essa sequência didática tem como proposta analisar as dimensões do poder exercido por Chica da Silva no contexto do Brasil Colônia, a partir da interpretação e comparação de diferentes fontes históricas. A análise dessas fontes históricas permitirá aos (às) estudantes identificar permanências e rupturas nas interpretações sobre a trajetória de vida de Chica da Silva, bem como refletir sobre as possibilidades de mobilidade social para as mulheres forras no período colonial.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**GERAL:** Compreender as dimensões do poder exercido por Chica da Silva na sociedade colonial mineira a partir da análise crítica e comparativa de fontes históricas.

#### ESPECÍFICOS:

- Analisar o papel das irmandades religiosas negras como espaços de sociabilidade e reconhecimento social no período colonial e sua relação com a trajetória de vida de Chica da Silva;
- Comparar diferentes representações históricas e historiográficas sobre Chica da Silva, identificando as semelhanças e diferenças entre cada fonte histórica;

### DURAÇÃO E PÚBLICO-ALVO

A duração pensada para a realização desta sequência didática é de **três aulas** de cinquenta minutos. No entanto, o desenrolar de cada atividade depende da realidade de cada contexto escolar. Essa sequência foi elaborada para ser desenvolvida em turmas do Ensino Médio, mais especificamente na **2ª Série**.

## CONTEÚDOS PRÉVIOS

Para a realização das atividades propostas, é necessário que os(as) estudantes já tenham adquirido previamente conhecimentos relativos aos seguintes conteúdos, abordados nas aulas de História:

- Escravização no Brasil Colônia;
- Sociedade colonial mineira do século XVIII;
- Religiosidade na sociedade colonial;
- Inúmeras formas de resistência empreendidas por escravizados (as) no período colonial.
- Sistema econômico adotado nas Minas Gerais do período colonial;
- Possibilidades de mobilidade social de pessoas negras na sociedade mineira colonial.

## HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Essa proposta de sequência didática enquadra-se na **Competência Específica 1** de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio, que propõe aos estudantes:

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (Brasil, 2018, p. 571)

E na **Competência Específica 5**: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (Brasil, 2018, p. 571). Atendendo desse modo, as seguintes habilidades previstas para essas competências:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (Brasil, 2018, p. 572).

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 572).

## **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Espera-se que, ao final das três aulas, os (as) discentes sejam capazes de problematizar o imaginário social em torno de Chica da Silva, por meio de análise e interpretação textual, bem como sistematizar as informações e reflexões decorrentes desses processos em uma produção escrita que apresente as ideias e valores que nortearam as representações da personalidade histórica.

## **METODOLOGIA**

Essa sequência foi construída com o intuito de que os (as) estudantes participem ativamente de todos os momentos de aprendizagem, de modo que, a partir das fontes históricas e textos historiográficos apresentados, possam debater as questões propostas nas atividades, elaborar indagações próprias e analisar os materiais em duplas ou trios. Assim, o papel dos (as) docentes será o de mediar os debates e os processos de realização das atividades, por meio de questões norteadoras. As fontes históricas que serão analisadas pelos (as) estudantes, bem como as fichas de análise que deverão ser preenchidas por eles (as) encontram-se organizadas em páginas separadas, com o objetivo de facilitar a impressão e o uso pelo (a) professor (a).

## **ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 01**

### **1º MOMENTO**

No início da aula, o (a) docente deverá explicar aos (às) discentes o que eram as irmandades negras no tempo da escravidão. Para auxiliar nesse processo de exposição didática, sugere-se abaixo um trecho do no livro *O Negro no Brasil- Trajetórias e lutas em dez aulas de história* (2012), organizado por Carolina Vianna Dantas, Hebe Mattos e Martha Abreu:

As irmandades eram associações religiosas que permitiam aos negros se reunir de modo relativamente autônomo em torno da devoção a um santo católico. Espalhadas por diversas áreas do Brasil escravista desde o século XVII, as irmandades eram locais em que se criavam laços de solidariedade e ajuda mútua entre seus integrantes. Homens e mulheres, libertos e cativos, africanos podiam ingressar numa irmandade com o pagamento de uma determinada quantia. Após o ingresso, contribuía com taxas anuais que eram usadas em muitos serviços prestados aos irmãos assistência aos doentes, sepultamentos e funerais, festejos para os santos de devoção e, eventualmente, ajuda para a compra de alforria de irmãos cativos.

Esses recursos eram administrados pelo juiz da irmandade, que a dirigia com o escrivão e o tesoureiro, os cargos principais, e com os outros membros eleitos que cuidavam da organização das festas, da coleta de esmolas e da administração das capelas e dos cultos.

**Referência Bibliográfica:**

Viana, Larissa. Festas e irmandades negras no Brasil. . In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas da história.** 1 ed, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 28-29.

## 2º MOMENTO

Após o momento inicial da aula, o (a) docente deverá solicitar que os (as) estudantes se organizem em duplas ou trios. Em seguida, o (a) professor (a) deverá entregar para cada dupla ou trio, uma cópia contendo trechos do livro *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito* (2003) (**Fonte Histórica 01**), escrito pela historiadora Júnia Furtado, bem como uma ficha de análise. Os (as) discentes devem realizar uma leitura atenta dos trechos, preencher a ficha, enquanto o (a) docente percorrerá o espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

## 3º MOMENTO

Posteriormente à análise crítica realizada na ficha, o (a) professor deverá conduzir uma socialização coletiva das conclusões das duplas e/trios, destacando como os trechos selecionados destacam a atuação social de Chica da Silva no Arraial do Tejuco.

## **FONTE HISTÓRICA 01: TRECHOS DO LIVRO *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DOS DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003)**

### **Trecho 01**

João Fernandes, Chica da Silva e seus filhos foram membros das principais irmandades do Tejuco, local privilegiado de reconhecimento social, nas quais chegaram a ocupar cargos de direção. Estiveram presentes em quase todas, fossem de brancos, mulatos ou negros. No entanto, a participação de Chica e de sua descendência mulata em irmandades que deveriam congregar somente brancos não foi fato isolado, tampouco constituiu um privilégio. Várias forras transitaram pelas irmandades no Tejuco, em franca resistência da sociedade. A presença dessas mulheres entre as mesas diretoras conferiu dignificação e proteção às irmandades, com destaque para aquelas que dirigiram durante a segunda metade do século XVIII a Irmandade do Rosário dos Pretos. [...] Tanto o contratador como Chica da Silva e seus descendentes tiveram livre trânsito nas diversas irmandades de brancos, especialmente do Tejuco e da Vila do Príncipe, São Francisco e Terra Santa.

#### **Referência Bibliográfica:**

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 169-170.

### **Trecho 02**

Cercada de toda a pompa a que ela tinha como irmã do Santíssimo, de São Francisco de Assis, das Almas, da Terra Santa, das Mercês e do Rosário, a cerimônia constou de um ofício de corpo presente, no qual a sua alma foi encomendada diante de todos os sacerdotes do arraial, paramentados com **sobrepeliz** e **estola roxa**. Ao fim do ofício, dobraram os sinos e no mesmo dia, ainda sob a luz do sol, seu corpo foi levado em procissão à sepultura acompanhado pelos irmãos das irmandades de que fazia parte e pelos párocos que carregaram velas acesas. [...] Não era mais uma escrava parda sem nada de seu; era senhora de —grossa casa, possuidora de bens imóveis e de numerosos escravos. O reconhecimento social que alcançara foi demonstrado em seu sepultamento: Chica foi sepultada na tumba número 16, no corpo da igreja da Irmandade de São Francisco de Assis, que teoricamente congregava apenas a elite branca local, merecedora do privilégio de dispor de todos os ritos e sacramentos funerários que distinguiam os irmãos.

#### **Referência Bibliográfica:**

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 245.

#### **GLOSSÁRIO:**

**SOBREPELIZ:** vestimenta utilizada por padres sobre a batina.

**ESTOLA:** faixa de tecido longa e estreita usada pelos padres em volta do pescoço. A cor roxa simboliza a penitência e a humildade.

FICHA DE ANÁLISE DOS TRECHOS DO LIVRO *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003)-

De que maneira as irmandades religiosas auxiliavam Chica da Silva a obter reconhecimento na sociedade da época?

Quais elementos do sepultamento indicam que Chica da Silva era uma figura social importante no Arraial do Tejuco?

Que aspectos da trajetória social de Chica da Silva aparecem de forma complementar nos dois trechos?

FICHA DE ANÁLISE DOS TRECHOS DO LIVRO *CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR DE DIAMANTES: O OUTRO LADO DO MITO* (2003)-  
RESPOSTAS ESPERADAS

De que maneira as irmandades religiosas auxiliavam Chica da Silva a obter reconhecimento na sociedade da época?

**R: As irmandades religiosas auxiliavam Chica da Silva a obter reconhecimento na sociedade da época, por serem espaços de sociabilidade e prestígio e o fato dela ter sido diretora e membro de algumas delas, inclusive daquelas destinadas à elite branca, contribuindo a legitimação de sua posição dentro da sociedade mineira da época.**

Quais elementos do sepultamento indicam que Chica da Silva era uma figura social importante no Arraial do Tejuco?

**R: A cerimônia foi marcada por uma grande pompa, com a presença de vários sacerdotes; seu corpo foi levado em procissão, acompanhado pelos membros das irmandades das quais ela fez parte; e o fato dela ter sido sepultada no interior a igreja da Irmandade e São Francisco de Assis, espaço restrito à elite local.**

Que aspectos da trajetória social de Chica da Silva aparecem de forma complementar nos dois trechos?

**R: Sua participação ativa nas irmandades religiosas e o fato de que ela obteve reconhecimento social em seu contexto histórico de vivência, tanto em vida quanto simbolicamente após sua morte.**

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 02

### 1º MOMENTO

A aula deverá iniciar-se por meio de uma exposição sobre os testamentos deixados por escravizados (as), destacando a importância desses documentos históricos para a compreensão das experiências de liberdade e bens acumulados ao longo de suas trajetórias de vida. Para auxiliar nesse momento expositivo, apresenta-se, a seguir, um trecho do artigo “*Estando em meu perfeito juízo*”: *testamentos, ritos fúnebres e estratégia de mobilidade social de forros – Mariana, Minas Gerais, c. 1735 – c. 1750* (2017), de autoria de Felipe Tito Cesar Netto:

#### Prática testamentária

Naquele contexto o testamento era ferramenta por excelência para iniciar as práticas com o intuito de obter a salvação da alma. Na maioria das vezes, estando de proximidade com a morte, que a produção do mesmo era feita. Por se tratar de uma sociedade de Antigo Regime, o morrer era cercado de importantes ritos necessários com o principal intuito de obter a salvação da alma ou uma curta estadia no Purgatório - evitando, claro, a condenação eterna no Inferno. Os moribundos - e posteriormente os mortos - por meio das práticas de bem morrer, possuíam vínculos estreitos com os vivos. Essas interações nos permitem observar a dinâmica social entre eles, marcada pela hierarquia, distinção e pompa fúnebre. Essa relação entre ambos, da mesma forma que era importante para aqueles que partiam - afinal, dependiam dos vivos para que suas últimas vontades fossem realizadas -, também era fundamental para os vivos, sobretudo aqueles encarregados de realizar as disposições solicitadas pelo testador.

#### Referência Bibliográfica:

NETO, Felipe Tito Cesar. “Estando em meu perfeito juízo”: testamentos, ritos fúnebres e estratégia de mobilidade social de forros - Mariana, Minas Gerais, c. 1735-c. 1750, p. 6-7 In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História*. Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: [https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502795725\\_ARQUIVO\\_ST74ImagensMorte-Anpuh.pdf](https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502795725_ARQUIVO_ST74ImagensMorte-Anpuh.pdf). Acesso em: 10 jan. 2026.

## 2º MOMENTO

Após a exposição, o (a) docente deverá dividir a turma em duplas ou trios e entregar cópias contendo trechos do testamento de Chica da Silva (**Fonte Histórica 02**). Em seguida solicitará que os (as) discentes façam a leitura do documento, explicando que ele foi localizado por historiadores e historiadoras vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2024, e que anteriormente se encontrava no Fórum da Comarca do Serro, passando a integrar o acervo do Museu da Memória do Judiciário Mineiro do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (Mejud/TJMG).

## 3º MOMENTO

Posteriormente ao momento da leitura da fonte, o (a) docente deverá realizar os seguintes questionamentos de averiguação da interpretação:

- Quais bens são mencionados nos trechos do testamento? O que esses bens indicam sobre as condições de vida de Chica da Silva?
- A quem Chica da Silva destina seus bens? O que isso revela sobre suas relações afetivas/familiares?
- O conteúdo do testamento vai ao encontro ou contradiz o que é afirmado pela historiadora Júnia Furtado na fonte histórica lida na aula anterior?
- Como esse testamento contribui para pensar na realidade de pessoas negras e ex-escravizadas no período colonial?

Para auxiliar na mediação, sugere-se para que o (a) docente peça para os (as) estudantes se atentarem-se para os tipos de bens mencionados, a linguagem utilizada no documento, as referências à religião e a família e como esse documento demonstra uma possibilidade de mobilidade social no período colonial.

As respostas dos (as) estudantes deverão ser mediadas pelo (a) docente, de modo a problematizar as experiências de liberdade vividas pelas mulheres negras e ex-escravizadas, evidenciando tanto as possibilidades, bem como os limites da mobilidade social nesse contexto histórico.

## **FONTE HISTÓRICA 02: TRECHOS DO TESTAMENTO DE CHICA DA SILVA**

### **Trecho 01**

Quero que todos os meus filhos e filhas nomeados entrem igualmente e sem diferença alguma na Repartição de todos os meus bens que a esse tempo forem [...] Como a maior parte dos meus bens consiste em escravos, se algum dos meus herdeiros quiser receber na mesma espécie a parte que lhe tocar [...] Declaro que todo o ouro lavrado que se achar por meu falecimento em jóias e peças com diamantes ou sem eles, pertença única e privativamente às ditas minhas filhas, por lhes assim ter sido dado por seu pai, o dito desembargador João Fernandes de Oliveira, antes de passar para Portugal. Às mesmas ditas minhas Filhas, deixo também o ouro lavrado do meu uso [...].

### **Trecho 02**

Acompanharão também o meu Corpo todas as Irmandades que houver na paragem onde acontecer meu falecimento e a cada uma delas lhe dará a esmola de vinte oitavas para que se diga cem missas por minha alma, quatrocentos mil reis, a que a Lei Novíssima de Sua Majestade se me permite, ou por esmolas e Legados. Peço: As quais missas serão ditas no Distrito da Freguesia onde o meu falecimento for, no tempo mais breve que puder, dando-se a esmola que aí praticar e for costume.

### **Referência Bibliográfica:**

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS (TJMG). O testamento. **Portal TJMG**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/chica-da-silva/o-testamento.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

## ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DA AULA 03

### 1º MOMENTO

A aula iniciará com o (a) professor (a) solicitando que os (as) se organizem em duplas/trios e informando que eles (as) irão realizar uma atividade centrada na análise de trechos três fontes históricas que apresentam diferentes representações acerca do poder exercido por Chica da Silva no Arraial do Tejuco. Para isso, deverão ser entregues cópias contendo os respectivos trechos, bem como uma ficha de análise comparativa.

### 2º MOMENTO

Durante a realização da atividade, o (a) docente percorrerá o espaço de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento da leitura e análise da fonte histórica, estimulando a colaboração entre os membros das duplas ou trios e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir e solicitando que os (as) discentes se atentem à linguagem utilizada em cada fonte, bem como às diferenças e semelhanças entre as fontes históricas.

### 3º MOMENTO

Após a análise dos trechos selecionados e do preenchimento da ficha, o (a) docente promoverá a socialização das análises realizadas pelas duplas e/ou trios, solicitando que os (as) discentes compartilhem suas interpretações sobre as diferentes representações do poder exercido por Chica da Silva no Arraial do Tejuco. A partir das exposições, o (a) professor (a) deverá conduzir uma discussão coletiva, problematizando as semelhanças e diferenças entre as fontes analisadas e os sentidos atribuídos a personalidade histórica Chica da Silva em cada uma delas. Para auxiliar na mediação, coloca-se abaixo um trecho de uma reportagem feita pela organização política brasileira *Geledés- Instituto da Mulher Negra*, que aborda os mitos relacionados a Chica da Silva:

Alguns mitos que se desenvolveram com base em obras de ficção ou histórias populares são, que Chica da Silva:

- a) Tinha um invulgar apetite sexual que utilizou para seduzir vários homens poderosos. A vida de Chica da Silva, antes da união com João Fernandes, não foi diferente da de quase todas outras escravas que não podiam escolher seus parceiros. Além disto, a longa união com João Fernandes, com quem gerou uma grande prole, mostra que ela foi mesmo a matrona de uma grande família. Não há informações sobre outros casos amorosos depois da partida de João Fernandes, o que teria causado atritos na sociedade profundamente conservadora da época.

- b) Tinha crueldade ímpar, sendo apelidada de Chica Mandona e de Chica que manda à época. Utilizava o medo para obter a saciedade de seus luxos e prazeres.
- c) Não há registros históricos que confirmem este fato.
- d) Pediu que o contratador João Fernandes construísse um palácio com vinte e um cômodos, onde havia um jardim com plantas exóticas e cascatas artificiais. Como não conhecia o mar, João Fernandes mandou formar um lago artificial.
- e) Mandou ainda construir um navio à vela, com capacidade para dez pessoas, que navegava no lago transportando os convidados das grandes festas que oferecia à sociedade local. Essas festividades eram animadas por uma orquestra particular e pelas apresentações de um teatrinho de bolso. A Chácara de Chica da Silva, no bairro da Palha, era uma das residências mais luxuosas, mas não ultrapassava os padrões da região à época. Comparando como padrões europeus da época, era uma habitação quase rústica. Apesar de rica, era discriminada pelo círculo social mais elevado. Considerada como concubina, estava impedida de frequentar os templos católicos. Desse modo, teria erguido uma capela, hoje desaparecida, anexa à residência, dedicada a Santa Quitéria, apenas para o seu uso privativo.
- f) Está provado que Chica da Silva pertencia às Irmandades de São Francisco e do Carmo, exclusivas das pessoas brancas e ricas, e que foi enterrada na igreja da primeira. A construção de capelas particulares era um hábito comum na época e pode ainda ser visto em várias fazendas do século XIX. Para não ter o seu sono perturbado pelo dobrar dos sinos da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, erguida em 1765 com o auxílio do contratador João Fernandes, Chica da Silva teria imposto a mudança de posição da torre. Efetivamente, trata-se da única igreja em estilo barroco no Brasil que possui a torre sineira atrás da nave central. Fato tão singular necessitava de alguma explicação, nem que fosse lendária.

#### **Referência Bibliográfica:**

INSTITUTO GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Chica da Silva**. São Paulo: Geledés, s.d. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chica-da-silva/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

## TRECHOS DAS FONTES HISTÓRICAS

### FONTE HISTÓRICA 03: TRECHO DO LIVRO MEMORIALÍSTICO MEMÓRIAS DO DISTRITO DIAMANTINO DA CORMARCA DO SÊRRO FRIO

Foi celebre esta mulher, única pessoa ante quem curvava-se o orgulhoso contratador; sua vontade era cegamente obedecida, seus mais leves ou **frívolos** caprichos prontamente satisfeitos. Dominadora do Tijuco, com a influência e poder do amante, fazia alarde de um luxo e grandeza, que deslumbravam as famílias mais ricas e importantes; quando, por exemplo, ia às igrejas, — e então era aí que se **alardeavam** grandezas — coberta de brilhantes e com uma **magnificência** real, acompanhavam — as doze mulatas **esplendidamente trajadas**: o lugar mais distinto do templo era lhe reservado.

#### Referência Bibliográfica:

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro do Frio**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1976.

#### GLOSSÁRIO

**FRÍVOLOS**: superficiais; fúteis.

**ALARDEAVAM**: ostentavam.

**MAGNIFICÊNCIA**: grandeza.

**ESPLENDIDAMENTE TRAJADAS**: vestidas de forma luxuosa.

### FONTE HISTÓRICA 04: TRECHO DO ROMANCE HISTÓRICO “XICA DA SILVA”

O fato é que João Fernandes era um homem de sorte: as minas do ribeirão do Inferno e as do Fanado, abandonadas fazia dez anos por inúteis e já **estéreis**, voltavam a produzir com toda a força, obtendo índices jamais alcançados, ainda que no auge da exploração antiga. E os outros locais que seu capricho supersticioso escolhia para explorar, embora sem qualquer indício que os recomendasse, abriam-se em pedras puras como bênção divina e só faziam transbordar mais dinheiro ao **monopólio**. Foi então que Xica, inteligente também para o negócio, começou a tomar pé no terreno. Com mais uns poucos dias, já se conhecia tanto os assuntos de extração de pedras, como os menores meandros de seus recolhimentos bastantes marotos ao erário d’el-rei. Já senhora de todos os macetes destinados a engordar o bolso particular do contratador.

**Referência Bibliográfica:**

SANTOS, João Felício dos. *Xica da Silva*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976. p. 50,

**GLOSSÁRIO**

**ESTERÉIS:** incapaz de produzir.

**MONOPÓLIO:** permissão exclusiva para explorar a região rica em Diamantes.

**FONTE HISTÓRICA 05: TRECHO DA BIOGRAFIA HISTORIOGRÁFICA “CHICA DA SILVA E O CONTRATADOR: O OUTRO LADO DO MITO”**

Chica seguiu à risca os modelos cristãos de devoção e transmitiu aos filhos ensinamentos sobre os atos essenciais dessa fé, indispensáveis para a elevação da alma ao paraíso após a morte. Mas seus motivos não eram estritamente religiosos: tornar pública sua aceitação sem restrições do catolicismo foi o modo pelo qual ela e seus descendentes alcançaram bom trânsito social no seio da elite branca e católica do arraial.

**Referência Bibliográfica:**

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 182.

## FICHA DE ANÁLISE COMPARATIVA DAS FONTES HISTÓRICAS

Aspecto	Fonte 04	Fonte 05	Fonte 06
Tipo de Fonte			
Autoria			
Imagem de Chica da Silva			
Origem e limites do poder			
Relação com João Fernandes			

FICHA DE ANÁLISE COMPARATIVA DAS FONTES HISTÓRICAS- **RESPOSTAS ESPERADAS**

Aspecto	Fonte 04	Fonte 05	Fonte 06
Tipo de Fonte	<b>R: Trecho de um livro memorialístico</b>	<b>R: Trecho de um romance histórico</b>	<b>R: Trecho de uma biografia historiográfica</b>
Autoria	<b>R: Joaquim Felício dos Santos</b>	<b>R: João Felício dos Santos</b>	<b>R: Júnia Furtado</b>
Imagem de Chica da Silva	<b>R: Poderosa, influente socialmente e ostentadora.</b>	<b>R: Inteligente, perspicaz e ativa nos negócios de João Fernandes.</b>	<b>R: Estrategicamente religiosa, que utilizou a devoção católica como um meio de inserção social na elite mineira.</b>
Origem e limites do poder	<b>R: Origem do poder: relação com João Fernandes. Limites do poder: depende da posição e do poder econômico de João Fernandes.</b>	<b>R: Origem do poder: sua participação nos negócios de João Fernandes. Limites do poder: atuava dentro dos negócios de João Fernandes.</b>	<b>R: Origem do poder: adesão dos valores cristãos. Limites do poder: adequação as normas impostas pela sociedade colonial.</b>
Relação de Chica da Silva com João Fernandes	<b>R: Base do poder e prestígio social. Exerce controle sobre o contratador João Fernandes</b>	<b>R: Chica participa ativamente dos negócios de João Fernandes.</b>	<b>R: A relação de Chica com João Fernandes não é mencionada diretamente. É informado que ela transmitiu aos filhos que teve com João Fernandes, os valores cristãos.</b>

## SUGESTÕES DE MATERIAS COMPLEMENTARES

DEL PRIORE, Mary. **Meu nome é Francisca: a história de Chica da Silva** 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2026.

Romance histórico escrito pela historiadora Mary Del Priore, que assume a narração em primeira pessoa para relatar a trajetória de vida de Chica da Silva, com o objetivo de desconstruir estereótipos relacionados a essa personalidade histórica.

TJMG OFICIAL. **Chica da Silva - A descoberta do testamento**. YouTube, [s.l.], [2025]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9pg\\_FVjNu8&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=9pg_FVjNu8&t=4s) . Acesso em: 12 jan. 2026.

O documentário detalha todo o processo de descoberta do testamento de Chica, bem como busca problematizar a trajetória de vida de Chica da Silva, apresentando comentários de historiadores e historiadoras especializados na história do Brasil colonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas da história**. 1 ed, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 28-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

INSTITUTO GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Chica da Silva**. São Paulo: Geledés, s.d. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chica-da-silva/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

NETO, Felipe Tito Cesar. “Estando em meu perfeito juízo”: testamentos, ritos fúnebres e estratégia de mobilidade social de forros - Mariana, Minas Gerais, c. 1735-c. 1750, p. 6-7 In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 29., 2017, Brasília. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: [https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502795725\\_ARQUIVO\\_ST74ImagensMorteAnpuFelipeTitoCesarNeto.pdf](https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502795725_ARQUIVO_ST74ImagensMorteAnpuFelipeTitoCesarNeto.pdf). Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro do Frio**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1976.

SANTOS, João Felício dos. **Xica da Silva**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS (TJMG). O testamento. **Portal TJMG**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/chica-da-silva/o-testamento.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras, em nenhum momento, estiveram ausentes da História. Ainda assim, as narrativas históricas hegemônicas que circulam nas instituições da Educação Básica e no Ensino Superior têm sistematicamente apagado os seus protagonismos em diferentes tempos e espaços, reproduzindo uma leitura do passado marcada por exclusões, silenciamentos e hierarquizações. Tal apagamento decorre da centralidade conferida a perspectivas que privilegiam a atuação de sujeitos brancos e de origem europeia e, como consequência, consolidando uma visão que frequentemente reduz a participação histórica de mulheres negras no Brasil, a posições de vitimação, exploração e subalternidade, sobretudo, quando suas trajetórias são atravessadas pela experiência da escravização.

Nesse sentido, esta dissertação buscou evidenciar que o trabalho com narrativas biográficas no ensino de História, especialmente quando articulado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), constitui-se uma abordagem fundamental para a construção de uma educação antirracista, na medida em que contribui para a problematização de silenciamentos e para a valorização de sujeitos historicamente marginalizados. A ERER, assim sendo, assume um papel central ao orientar práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade de experiências em diferentes contextos históricos e o enfrentamento do racismo no Brasil, especialmente quando articuladas aos debates produzidos por pensadoras negras que tem problematizado os impactos do racismo e apontando possibilidades de sua desconstrução no campo educacional.

Tomando por base a trajetória de vida de Chica da Silva, afirma-se que ela permite não apenas discutir aspectos referentes ao período colonial, mas também problematizar as desigualdades raciais, as estratégias de ascensão social adotadas por mulheres negras para ocupar espaços de prestígio e tensionar barreiras impostas por uma ordem racialmente hierarquizada. Além disso, ela permite compreender como uma personalidade histórica é dada a ler ao longo do tempo, isto é, como ela foi construída e reinterpretada em distintos contextos históricos.

Quando abordada de maneira crítica e contextualizada, essa trajetória de vida contribui para a formação de estudantes mais conscientes da permanência do racismo e das desigualdades de gênero e de raciais que historicamente atingem mulheres negras. A possibilitar a análise de diferentes dimensões dessa experiência histórica, tal proposta favorece não apenas a compreensão dos processos de exclusão, mas também a problematização de estereótipos amplamente difundidos em diferentes esferas culturais e midiáticas, como a hipersexualização,

a desumanização e a desvalorização estética de mulheres críticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura crítica das representações que foram historicamente construídas sobre esses sujeitos.

No âmbito do ensino de História, destaca-se que a utilização de narrativas biográficas favorece o desenvolvimento da literacia histórica, ao aproximar os (as) estudantes de personalidades históricas e estimular uma postura investigativa diante das fontes históricas. A mobilização de diferentes versões sobre uma mesma figura histórica provenientes de textos memorialísticos, romances históricos, obras cinematográficas, produções televisivas e biografias historiográficas, possibilita a análise de permanências e rupturas nas representações construídas ao longo do tempo. Desse modo os (as) discentes passam a compreender que o conhecimento histórico resulta de interpretações situadas, produzidas em contextos específicos.

Além disso, o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem em História calcadas na utilização de biografias de personalidades negras, possibilita a valorização do protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados, visto que contribui para a visibilização de trajetórias que foram no decorrer da história silenciadas, promovendo uma compreensão multiperspectivada do passado.

O desenvolvimento de sequências didáticas pautadas nesse enfoque apresenta-se como uma proposta didático-pedagógica significativa no âmbito da educação antirracista, tendo em vista que promove a construção progressiva do conhecimento histórico por meio da identificação, análise e comparação de fontes históricas de diferentes naturezas. Nesse processo, o (a) docente assume o papel de mediador, responsável por orientar a leitura crítica das fontes, enquanto os (as) estudantes são estimulados a elaborar argumentos fundamentados advindos de processos formativos que contribuem para a construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a superação de perspectivas excludentes, reconhecendo a necessidade de incorporar, de maneira sistemática e intencional, personalidades históricas que foram marginalizadas nos currículos e materiais didáticos. Assim sendo, defende-se que essa incorporação não deve ser uma inclusão pontual ou meramente ilustrativa de sujeitos históricos, mas que se constitua como um princípio de estruturação de seleção de conteúdos para subsidiar práticas de ensino-aprendizagem que partam da contextualização histórica, questionando, dessa maneira, os silenciamentos, as hierarquizações e os de invisibilização que marcaram e ainda marcam o ensino de História, tornando-o mais plural e comprometido com uma formação histórica crítica, reflexiva e antirracista.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não pretende esgotar as possibilidades de análise acerca das narrativas sobre Chica da Silva e suas potencialidades para o ensino de História. Outros caminhos investigativos ainda podem ser explorados, como a utilização do documentário *Chica da Silva – A descoberta do testamento* (2024), a análise de seu testamento enquanto fonte histórica para o ensino do Brasil Colonial, bem como o estudo de outras narrativas biográficas produzidas recentemente, a exemplo de *Meu Nome é Francisca* (2024), escrita pela historiadora Mary Del Priore, cuja linguagem acessível possibilita aproximações com estudantes da Educação Básica. Tais abordagens ampliam as possibilidades de reflexão sobre as relações étnico-raciais, a representação de mulheres negras na história e o uso de narrativas biográficas no ensino de História em uma perspectiva antirracista e decolonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Gabriel Fleck de. **É difícil como o quê? Escravidão e usos públicos do passado nas telenovelas *Escrava Isaura* (1976) e *Xica da Silva* (1996)**. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

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. **Estud. hist.** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Junho de 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA – ANCINE. **Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oaca/cinema>. Acesso em: 1 jun. 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 152 p. (Coleção Feminismos Plurais).

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.61-88, 3 ago. 2012.

ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda. A biografia como instrumento no Ensino de História: análise da experiência na leitura de uma biografia sobre Dom Pedro II. **Revista de História Educação (REDUH)**, v. 226-243, 2015.

ALMEIDA, Francisco Alves de. A biografia e o ofício do historiador. **Dimensões**, n. 32, p. 292-313, 2014.

**AMARELO - É Tudo Pra Ontem**. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Laboratório Fantasma. Intérprete: Emicida. [S. l.]: Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/81306298>. Acesso em: 2. abr. 2023.

ANDRADE, Ana Clara Menezes de; EPIFANIO, Luana Melinda Mascarenhas. Mulheres negras e a conquista da alforria nas cidades de Salvador e Rio de Contas durante o século XIX. **Revista História em Curso**, v. 6, n. 9, jul. 2024.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA (ABEH). **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

AZEREDO, Edson Guimaraes de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais**. 2018. 110 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

BARROS, José D' Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n.

02, p. 03–26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O novo romance histórico brasileiro. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 168–177, 2000. DOI: 10.11606/va.v0i4.49611. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49611>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez: 2018. 354p. E-book.

BLAF, Ilana. A escravidão colonial: algumas questões historiográficas. **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, n. 37, p. 145-159, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, p. 171-196, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e abusos da história oral**, v. 8, p. 183-191, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERRERA, Marieta de Moraes (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-91.

BRASIL. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. **Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 399, de 12 de junho de 2025**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos relativos à realização da Prova Nacional Docente (PND). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 23 jan. 2026.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 23 jan. 2026

BARROS, José D' Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 02, p. 03–26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O novo romance histórico brasileiro. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 168–177, 2000. DOI: 10.11606/va.v0i4.49611. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49611>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez: 2018. 354p. E-book.

BLAF, Ilana. A escravidão colonial: algumas questões historiográficas. **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, n. 37, p. 145-159, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, p. 171-196, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e abusos da história oral**, v. 8, p. 183-191, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERRERA, Marieta de Moraes (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-91.

BRASIL. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. **Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 399, de 12 de junho de 2025**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos relativos à realização da Prova Nacional Docente (PND). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 23 jan. 2026.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 23 jan. 2026

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995 e nº 7.347, de 24 de julho de 1985.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. 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: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. **Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ.** Diário Oficial da União: seção 1 – edição extra B, Brasília, DF, 15 maio 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD/MEC, 2006. 262 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRITO, Ênio José da Costa; REIS, João José; SANTOS, Flávio Gomes dos; CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. **O Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro** (c. 1822–c. 1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BURKE, Peter. A invenção da biografia e o individualismo renascentista. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19, p. 83-98, 1997.

CAMPOS, Adalgisa Arantes: **O Mecenato dos Leigos: cultura artístico e religiosa.** Belo Horizonte- MG: 2011

CARDOSO, Michele Gonçalves. Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história. **Educar em Revista**, v. 37, p. e75676, 2021.

CARMO, Nádia Amaro do; RODRIGUES, Ozaias da Silva. Minha carne não me define: a hipersexualização da mulher negra no Brasil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 19, n. 40,

p. X–Y, set./dez. 2021.

CARRASCO, Walcyr (sob o pseudônimo Adamo Angel). *Xica da Silva*. São Paulo: Rede Manchete, 1996–1997. Telenovela. 231 episódios.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: \_\_\_. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

COELHO, Ana Lucia Santos. Infâmia, escândalo e pecado: relações de concubinato no Brasil Colônia. **Revista Ágora**, n. 22, p. 249-257, 2015.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONTIERO, Lucinéia. **Gênero biográfico: alguma sistematização teórica**. Natal, EDUFRN: 2022.

COSTA, Cândida Soares. Lei Nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221>. Acesso em: 23 jan. 2026.

COSTA, Rayme Tiago Rodrigues. **De Dandara a Firmina: O ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado**. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, nº 1/2002.

CRUZ, Camila Oliveira Silva da. A visão de Gilberto Freyre sobre as mulheres negras em Casa-Grande & Senzala: um olhar crítico a partir da perspectiva negra. **Revista Textos Graduados**, v. 7, n. 1, p. 37-XX, jan. 2021.

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

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Resistir e sobreviver. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 360-381.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ensinar História**. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2026.

DOMINGUES, Petrônio. Imprensa Negra. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 266-273.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensino de história, relações étnico-raciais e decolonialidade: apropriações e possibilidades pedagógicas. **História & Ensino**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 183–205, 2024.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A História**. Bauru, Edusc, 2003.

EVARISTO, Conceição. Chica que manda ou a Mulher que inventou o mar? **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. esp. 1, p. 137–160, set. 2013.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FAUSTO, Boris et al. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FERREIRA. Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico: através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Raína de Castro. **Utopia e prognóstico na história do Brasil imaginada por Joaquim Felício dos Santos (1860-1873)**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2017.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **A reflexão decolonial em debate no ensino de História: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema**. 2020. 209p. Tese (Doutorado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 183-206.7

FRANKLIN, Ruben Maciel. Escravos, desclassificados e religiosidade no Brasil colonial. **Merídia**, v. 4, n. 2, 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Escrita da História Escolar: Memória e Historiografia**, Editora FGV, 2009.

FURTADO, Júnia Ferreira. Família e relações de gênero no Tejuco: o caso de Chica da Silva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 201–218, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas tendências da historiografia sobre Minas Gerais no período colonial. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 116–162, 2009. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/11>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. 138 f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.

\_\_\_\_\_. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença de biografias nas aulas de História do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 34-54, 2020.

\_\_\_\_\_. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença de biografias nas aulas de História do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, 9(18), 34–54.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.º 92/93. (jan.jun), p. 69-82.1988.

\_\_\_\_\_. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. **Mulherio**, São Paulo, ano II, nº 3, janeiro/fevereiro de 1982, p. 3.

\_\_\_\_\_. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GORDON, Richard. Alegorias de Resistência e Recepção em Xica da Silva. **Cadernos do LINCC**, v. 3, n. 3, p. 104-132, 2009.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARRIS, Joseph. A África e a diáspora negra. In: MAZRUI, Ali. **História geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: Unesco, 2010. p. 849-872.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Autêntica, 2013.

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. IN: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história: Desafios-Ensino**. Editora Contexto, 2023.

JESUS, Carolina Maria de Jesus. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 1960.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Nuno Quintas. Lisboa: Orfeu Negro, 2019, p. 05.

LAZARIM, Anita; MENDES, Leandro. **Material educativo: Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LACERDA, Virgínia Maria Belém Sobral de; SANTOS, Cícero Joaquim dos. **Chica da Silva: ressignificando o mito em sala de aula**. In: SILVEIRA, Jader Luís da (org.). *Educação e Sociedade: desafios e esperanças – Volume 4*. Formiga, MG: Editora Uniesmero, 2026. p. 22–36.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146, 2016.

LEMONS, André Luiz do Carmo Barbosa. **Letramento histórico e racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial**. 2022. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

LINHA DE COR. **Linha de Cor: acervo digital sobre hierarquias raciais e resistências no Brasil**. Disponível em: <https://www.linhadecor.com/>. Acesso em: 23 mar. 2026.

LOBO, Andréa Carneiro; SANTOS, Eucléia Gonçalves. **História da África e da Cultura Afro-Brasileira**. IESDE BRASIL SA, 2018.

LOPES, Nei; CAMPOS, Carmen Lucia. **História e cultura africana e afro-brasileira**. Barsa Planeta, 2008.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

LOPES, Robson da Silva. **O movimento negro no Brasil: lutas e conquistas em prol de uma sociedade equânime**. 2014. Curso de Pós-Graduação em História da Cultura Afro-Brasileira, FANAN – Faculdade de Nanuque.

LORIGA, Sabina. O pequeno x. **Da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.  
MATOS, Júlia Silveira. Da Escola dos Annales à História Nova: propostas para uma leitura teórica. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n. 1, jan./jul. 2013.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, p. 5-16, 2006.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MELLO, Marina de et al. **Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MENDES, Tayson Rodrigo da Silva. Biografia, micro - história e narrativa: a construção do fazer biográfico atento à narrativa enquanto método. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE, XIV, 2022, Pernambuco. **Anais Eletrônicos do XIV Encontro Estadual de História ANPUH-PE**. 2022. Disponível em: <https://www.encontro2022.pe.anpuh.org/resources/anais/21/anpuh-pe.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MENESES, Marliene Maiara de. **O uso de biografias no ensino da história dos negros no Brasil**. 2021. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natalia Pietra. Gênero, biografia e ensino de História. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, 2012.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas**. 2018. Dissertação de Mestrado em ensino de História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MORETH, Darville Lisis. Souza. "Foi célebre esta mulher": a Xica da Silva das Memórias do Distrito Diamantino, de Joaquim Felício dos Santos (1868). In: 21º Encontro de História da Anpuh-Rio: história, democracia, igualdade e diversidade, 2024, Duque de Caxias (RJ). **Anais do 21º Encontro de História da Anpuh-Rio**, 2024

MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.editorafi.org/425ensinoantirracista>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOTTA, Marly Silva da. **O relato biográfico como fonte para a história.** Vidya, Santa Maria (RS), nº 34, p.101-122, jul./dez. 2000

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Notas sobre diáspora africana e história da África. Revista Universidade Rural. **Série ciências humanas**, v. 29, n. 2, p. 114-126, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e poesias.** Organização de Alex Ratts. São Paulo: Perspectiva, 2022.

NASCIMENTO, Vinicius Amarante. **Chica/Xica da Silva caleidoscópica: intercuro entre História e Literatura nas representações do mito em romances de Agripa Vasconcelos e João Felício dos Santos.** 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes.** Editora UFABC, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro.** 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 3, 2016.

NWABASILI, Mariana Queen. **As Xicas da Silva de Cacá Diegues e João Felício dos Santos: traduções e leituras da imagem da mulher negra brasileira.** 284f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Meios e processos audiovisuais: Cultura Audiovisual e Comunicação, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Gabriela Almeida. **Mulheres Negras: corpos em luta.** 2016. 25 f. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAIVA, Eduardo. França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos.** 3ed. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2009.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e Interculturalidade: pressupostos teórico metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Notas sobre diáspora africana e história da África. *Revista Universidade Rural. Série ciências humanas*, v. 29, n. 2, p. 114-126, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e poesias**. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Perspectiva, 2022.

NASCIMENTO, Vinicius Amarante. **Chica/Xica da Silva caleidoscópica: intercurso entre História e Literatura nas representações do mito em romances de Agripa Vasconcelos e João Felício dos Santos**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. Editora UFABC, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 3, 2016.

NWABASILI, Mariana Queen. **As Xicas da Silva de Cacá Diegues e João Felício dos Santos: traduções e leituras da imagem da mulher negra brasileira**. 284f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Meios e processos audiovisuais: Cultura Audiovisual e Comunicação, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Gabriela Almeida. **Mulheres Negras: corpos em luta**. 2016. 25 f. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAIVA, Eduardo. França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos**. 3ed. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2009.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e Interculturalidade: pressupostos teórico metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 010/2010** – SUED/SEED. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102010.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102010.pdf). Acesso em: 26. jul. 2025.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.

**História (São Paulo)**, v. 24, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar à docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 31-53, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007. PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PICHELI, Talison Mendes. **Sob os santos óleos, a conquista da liberdade: alforrias de pia batismal e seus agentes históricos em Campinas, 1774-1871**. 2021. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PITZ, Gustavo. **Vidas negras em Curitiba: histórias de escravidão e liberdade**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 10, n. 19, p. 7-16, 2009.

\_\_\_\_\_. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

REGINALDO, Lucilene. Irmandades. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 283- 290.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

REIS, Adriana Dantas. Mulheres "afroascendentes" na Bahia: gênero, cor e mobilidade social (1780-1830). In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

REIS, Marina de Oliveira. O pacto narcísico da casa-grande: a representação das mulheres negras a partir de Lélia Gonzalez e Gilberto Freyre. **Humanidades em diálogo**, v. 9, p. 93-101, 2019.

REIS, Sidnei Sutil dos. **Memórias e histórias de lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990–2003)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

REYNA, Carlos Pérez; EIRAS, Rafael Garcia Madalen. Carnavalização e a representatividade equivocada da mulher negra em *Xica da Silva*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (Discursos Fotográficos)**, Londrina, v. 16, n. 29, p. 190–207, dez. 2020.

RIBAS, Renata. **As multifaces de Chica da Silva em três romances brasileiros**. Editora Dialética, 2021.

\_\_\_\_\_. MENON, Maurício Cesar. A construção da personagem sádica nos romances: *Xica da Silva*, de João Felício dos Santos e *Chica que manda*, de Agripa Vasconcelos. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 42, p. 1–16, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 01. jun. 2025.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. **Sul-Sul-Revista De Ciências Humanas E Sociais**, v. 1, n. 03, p. 57-76, 2021.

RIBEIRO, Guilherme. **Fernand Braudel, Geo-história e Longa Duração: críticas e virtudes de um projeto historiográfico**. São Paulo: Annablume, 2017. 211 p.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A aula como texto: historiografia e ensino de história. A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, p. 13-31, 2009.

RODRIGUES, Elaine; INÁCIO FILHO, Geraldo. Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, p. 139-152, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RUSSELL-WOOD, A. J. **Brazilian Archives and Recent Historiography of Colonial Brazil. Latin American Research Review**. Vol. 36, No.1, 2001, p. 75-105.

SACRAMENTO, Cristina Carla; ABREU JR, Laerthe de Moraes. Os negros, a diversidade etnicorracial e a escola: o tratamento didático-pedagógico da história e cultura afro-brasileira em dois livros de história do Brasil da primeira metade do Século XX. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1es, p. 221-243, 2013.

SALGUEIRO, Valéria. **De pedra e bronze: um estudo sobre monumentos. O Monumento a Benjamin Constant**. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2008.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer: uma ideia de pertencimento**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SANTOS, Cynthia Adrielle da Silva; COSTA, Alessandra. Empresas e ditadura civil-militar brasileira: os editoriais do jornal Folha de S. Paulo em uma perspectiva histórica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 20, n. 5, p. 688-707, 2022.

SANTOS, Isabela Borstel dos; THOMAZINI, Thais Damaris da Rocha. Racismo, Feminismo Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS)**, v. 1, n. 2, 2022.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2015. 184 p.

SANTOS, Luana Diana dos. Por um feminismo plural: escritos de Lélia Gonzalez no Jornal Mulherio. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, n. 4, p. 225-238, 2002.

SANTOS, Luana Diana dos. Por um feminismo plural: escritos de Lélia Gonzalez no Jornal Mulherio. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, n. 4, p. 225-238, 2002.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos. A geografia da historiografia: o acesso à e o uso da documentação por Joaquim Felício dos Santos nas Memórias do Distrito Diamantino (1868). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 47, p. 221-251, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/84226>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Ynae Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. 1. Ed. Rio de Janeiro. Pallas, 2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e regimes de historicidade. **Métis: história & cultura**, v. 2, n. 3, 2003.

\_\_\_\_\_. História e biografia. In: **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 187-205, 2011.

\_\_\_\_\_. O gênero biográfico no campo do conhecimento histórico: trajetória, tendências e impasses atuais e uma proposta de investigação. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre. N. 6 (dez. 1996), p. 165-192, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulista. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito**. Editora Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SHUMAHER, S. **Mulheres negras do Brasil**. São Paulo: SENAC, 2006.

SHARPE, Jim. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**. Unesp, 2001.p. 39-62.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Editora Appris, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luís Salgado Guimarães. In: DE ALMEIDA GONÇALVES, Marcia (orgs). **Teorizar, aprender e ensinar história**. Editora FGV, 2020. p. 300-320.

SILVA, Eduardo Henrique da. XICA DA SILVA, A NEGRA QUE MANDA. **Revista OWL (OWL Journal) -REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 640-655, 2024.

SILVA, Ester Estevão da; AMORIM, José Edilson de. **Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos**. *Revista de História Regional*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 473–495, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v25i2.31055>. Acesso em: 01. jun. 2025.

SILVA, Íris Barbosa da; AMORIM, Roseane Maria de. A presença de mulheres negras na História Ensinada: Discutindo a transgressividade no currículo. *Revista Educare (Online)*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–33, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. Teoria. In \_\_\_\_\_.  
**Dicionário de conceitos históricos**. Editora Contexto, 2015. p. 393- 396.

SILVA, Marcos. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? **Textos de história, Brasília**, v. 15, n. 1/2, p. 275-288, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Africanidades e educação: repensando a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amália Espejo. Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Cristina Vanali (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SILVA, Sheila dos Santos. Memorialismo: Ficção, história, literatura–revisão teórico- crítica. **Revista (Entre Parênteses), Alfenas**, v. 2, n. 5, p. 1-20, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de

história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista Grifos**, [s.l.], v. 25, n. 41, p.57-80, 3 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Editora Appris, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luís Salgado Guimarães. In: DE ALMEIDA GONÇALVES, Marcia (orgs). **Teorizar, aprender e ensinar história**. Editora FGV, 2020. p. 300-320.

SILVA, Eduardo Henrique da. XICA DA SILVA, A NEGRA QUE MANDA. **Revista OWL (OWL Journal) -REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 640-655, 2024.

SILVA, Ester Estevão da; AMORIM, José Edilson de. **Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos**. *Revista de História Regional*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 473–495, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v25i2.31055>. Acesso em: 01. jun. 2025.

SILVA, Íris Barbosa da; AMORIM, Roseane Maria de. A presença de mulheres negras na História Ensinada: Discutindo a transgressividade no currículo. *Revista Educare (Online)*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–33, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. Teoria. In \_\_\_\_\_.  
**Dicionário de conceitos históricos**. Editora Contexto, 2015. p. 393- 396.

SILVA, Marcos. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? **Textos de história, Brasília**, v. 15, n. 1/2, p. 275-288, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Africanidades e educação: repensando a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amalia Espejo. Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Cristina Vanali (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SILVA, Sheila dos Santos. Memorialismo: Ficção, história, literatura–revisão teórico- crítica. **Revista (Entre Parênteses), Alfenas**, v. 2, n. 5, p. 1-20, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais.

**Revista Grifos**, [s.l.], v. 25, n. 41, p.57-80, 3 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Editora Appris, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luís Salgado Guimarães. In: DE ALMEIDA GONÇALVES, Marcia (orgs). **Teorizar, aprender e ensinar história**. Editora FGV, 2020. p. 300-320.

SILVA, Eduardo Henrique da. XICA DA SILVA, A NEGRA QUE MANDA. **Revista OWL (OWL Journal) -REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 640-655, 2024.

SILVA, Ester Estevão da; AMORIM, José Edilson de. **Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos**. *Revista de História Regional*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 473–495, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v25i2.31055>. Acesso em: 01. jun. 2025.

SILVA, Íris Barbosa da; AMORIM, Roseane Maria de. A presença de mulheres negras na História Ensinada: Discutindo a transgressividade no currículo. *Revista Educare (Online)*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–33, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. Teoria. In \_\_\_\_\_.  
**Dicionário de conceitos históricos**. Editora Contexto, 2015. p. 393- 396.

SILVA, Marcos. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? **Textos de história, Brasília**, v. 15, n. 1/2, p. 275-288, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Africanidades e educação: repensando a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amalia Espejo. Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Cristina Vanali (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SILVA, Sheila dos Santos. Memorialismo: Ficção, história, literatura–revisão teórico- crítica. **Revista (Entre Parênteses), Alfenas**, v. 2, n. 5, p. 1-20, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista Grifos**, [s.l.], v. 25, n. 41, p.57-80, 3 mar. 2017.

SILVA JÚNIOR, A. F. A descolonização de saberes: a BNCC e o ensino de história na perspectiva decolonial. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 14, n. 32, 2025.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Rev. Bras. Hist.**[online]. 2007, vol.27, n.54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22. Mar. 2025.

SOUSA, Maria Do Socorro Coelho de. **O ensino de história e a ferida colonial: caminhos para um ensino contracolonial das afrobrasilidades no Ceará**. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, 2024.

SOUZA, Joyce Gonçalves Restier da Costa. **"NÓS TAMBÉM SOMOS BELAS": A construção social do corpo e da beleza em mulheres negras**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Odaír de. **A educação para as relações étnico-raciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica**. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, Rhayller Peixoto da Costa. **O lugar de Xica da Silva na telenovela: reflexões acerca do mito sob a perspectiva do melodrama no Brasil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOUZA, Tairine Cristina Santana de. DA PERSPECTIVA SANKOFA: A Frente Negra Brasileira e educação na década de 30 do século XX. **Revista Historiar**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 215–230, 2025. Disponível em: [//historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/549](http://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/549). Acesso em: 23 jan. 2026.

SOVIK, Liv. **Chica da Silva as Vulto Histórico: Brazilian Imaginaries and Gender Violence**. *Letterature d'America: rivista trimestrale*: XXXVII, 165, 2017, p. 5-22, 2017.

TELES, Lanna Moura Sá; ADI, Ashjan Sadique. **Hipersexualização das mulheres negras: aspectos sócio-históricos e a influência da mídia**. AVEF, 2020.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, v. 3, p. 29-62, 1994;

TIRANDELLI, Laura Gallo. **A escola como microcosmo de resistência: gênero e A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais através da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola**. 2019 – Dissertação. Mestrado em Ensino de História. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS (TJMG). O testamento. **Portal TJMG**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/chica-da-silva/o-testamento.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VARGAS, Marcia de; WAMBIER, Sandro Marlus. A história das mulheres negras no Brasil: no enfrentamento da discriminação e violência. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos**, v. 1, 2016.

VENTURINI, Anna Carolina; Barreto, Paula. Ação Afirmativa. In: RIOS, Flávia; RATTI, Alex; SANTOS, Marcio André dos Santos. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. Editora Perspectiva S/A, 2023.

### **Fontes:**

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o Contratador dos Diamantes: o outro lado do mito*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, João Felício dos. *Xica da Silva*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do districto diamantino da comarca do Sêro Frio, Província de Minas Geraes*. Rio de Janeiro, RJ: Typographya Americana, rua dos Ourives, n.19,