



## CONTRIBUIÇÕES DA CARTA DA ESCRAVA ESPERANÇA GARCIA PARA O DEBATE DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria da Glória da Costa de Farias<sup>\*1</sup>

<sup>\*</sup>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

e-mail: gloria290maria@gmail.com

Regiani Leal Dalla Martha Couto<sup>\*2</sup>

<sup>\*</sup>Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

e-mail: regianicouto@gmail.com

**Resumo:** Este artigo realiza uma análise exploratória da Carta da Escrava Esperança Garcia (1770), um documento histórico de grande importância escrito por Esperança Garcia, uma mulher negra escravizada no Piauí do século XVIII. A carta, endereçada ao Governador da Província, denuncia os abusos sofridos por ela e outros escravizados, revelando as condições desumanas e o sistema opressor racial da época. Além de relatar os maus-tratos, o documento representa uma manifestação de resistência e uma reivindicação de direitos, destacando o protagonismo de Esperança Garcia em um período marcado pela exploração e pela violência. O estudo fundamenta-se nas teorias de colonialidade e do racismo estrutural propostas por autores como Mignolo (2003), Munanga (2002), Guimarães (2002) e Quijano (2005) que analisam o silenciamento de vozes negras e as práticas de exclusão racial historicamente construídas. A pesquisa examina como essas práticas coloniais ainda ecoam no ambiente escolar contemporâneo, perpetuando preconceitos e desigualdades por meio da exclusão de narrativas afro-brasileiras. Ao analisar a trajetória de Esperança Garcia e a relevância de sua carta, o artigo busca promover reflexões sobre o impacto das heranças coloniais nas práticas pedagógicas atuais e a necessidade de incorporar temas afro-brasileiros no currículo escolar; contribuindo, assim, para com o reconhecimento e a valorização das histórias e identidades negras no Brasil.

**Palavras-chave:** Raça. Colonialidade. Esperança Garcia. Racismo Institucional.

### Contributions of the letter from the slave Esperança Garcia to the debate on racial ethnic relations in the school context

**Abstract:** This article presents an exploratory analysis of the Letter of the Enslaved Woman Esperança Garcia (1770), a historically significant document written by Esperança Garcia, an enslaved Black woman in eighteenth-century Piauí, Brazil. Addressed to the Governor of the Province, the letter denounces the abuses suffered by her and other enslaved individuals, exposing the inhumane conditions and the racially oppressive system of that period. Beyond reporting

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3961342855390473>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4948-0047>.

<sup>2</sup> Mestranda em Letras (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1318624442431548>.



mistreatment, the document represents an act of resistance and a claim for rights, highlighting Esperança Garcia's agency in a time marked by exploitation and violence. The study is grounded in theories of coloniality and structural racism proposed by scholars such as Mignolo (2003), Munanga (2002), Guimarães (2002), and Quijano (2005), who analyze the silencing of Black voices and the historically constructed practices of racial exclusion. The research examines how these colonial practices continue to resonate in contemporary educational settings, perpetuating prejudice and inequality through the exclusion of Afro-Brazilian narratives. By analyzing the trajectory of Esperança Garcia and the significance of her letter, the article seeks to foster reflections on the impact of colonial legacies on current pedagogical practices and the need to incorporate Afro-Brazilian themes into school curricula, thereby contributing to the recognition and appreciation of Black histories and identities in Brazil.

**Keywords:** Race. Coloniality. Esperança Garcia. Institutional Racism.

### Considerações iniciais

Ao refletir acerca de práticas pedagógicas, constata-se a importância do desenvolvimento de atividades que valorizem a linguagem como elemento vivo e dinâmico, capaz de fomentar o diálogo e a interação. Dessa forma, o ambiente educacional torna-se um espaço privilegiado para a expressão de diferentes vozes e discursos que abordam questões sociais, culturais e ideológicas de maneira integrada. Nesse contexto, a literatura se revela como uma aliada fundamental, ao unir o caráter artístico ao compromisso social e possibilitar que realidades historicamente silenciadas ganhem visibilidade e força.

Em especial, direcionamos nosso olhar para a Literatura Afro-Brasileira, que busca resgatar e amplificar as vozes de um povo marginalizado ao longo dos anos. Essa manifestação artística, cultural e literária evidencia a rica discursividade de comunidades que, apesar de terem sido historicamente reprimidas, encontram na expressão criativa um caminho para reivindicar seu protagonismo. Nesse sentido, para compreendermos as características que definem essa literatura, fundamentamo-nos em Duarte (2008), que afirma existirem alguns critérios essenciais para esse fim, tais como: a temática – em que o negro é o tema central, conforme destaques; a autoria – que deve partir de autores afro-brasileiros, evidenciando pontos de vista que refletem a história, a cultura e os desafios enfrentados por esses segmentos da população; a linguagem – que se constrói por meio de uma discursividade própria; e, por fim, a formação de um público leitor afrodescendente que se identifica com essas narrativas.

Com base nessas suposições, adotamos como *corpus* de pesquisa a carta escrita pela escrava Esperança Garcia, cuja voz autoral se expressa num apelo dirigido ao governador



do Piauí, denunciando os desmandos e abusos aos negros. Assim sendo, este artigo propõe explorar as relações étnico-raciais na educação brasileira, utilizando uma narrativa contida na carta supracitada como ponto de partida para discutir práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas; além de analisar tanto o contexto histórico do documento quanto os desafios atuais enfrentados no ambiente escolar e os caminhos possíveis para incorporar a reflexão afro-brasileira nos currículos educacionais.

A metodologia utilizada foi uma análise exploratória e bibliográfica, com foco na revisão de literatura sobre colonialidade, racismo estrutural e práticas pedagógicas inclusivas. As principais fontes incluem autores como Mignolo (2003), Munanga (2002) e Quijano (2005), os quais embasam as discussões sobre a exclusão racial e seus impactos na educação brasileira. Ademais, é necessário o entendimento de que a análise da Carta de Esperança Garcia é feita como um estudo de caso representativo da resistência negra e das demandas por justiça social no período colonial.

Esperança Garcia, mulher negra escravizada no século XVIII, nasceu na fazenda Algodões, propriedade de padres jesuítas localizada em Oeiras, no sul do Piauí. Durante a infância, aprendeu a ler e escrever na fazenda e, aos 16 anos, casou-se e teve seu primeiro filho. Sua vida passou por uma reviravolta quando os jesuítas foram expulsos pelo diplomata português Marquês de Pombal, o que resultou na transferência da fazenda para novos senhores de escravos. Aos 19 anos, Esperança foi separada de seus filhos e marido e levada para outra propriedade.

Assim, dentro desse contexto histórico, em um ato de bravura, Esperança Garcia, que aprendera a ler e a escrever; redigiu, em 6 de setembro de 1770, uma petição dirigida ao Governador da Província do Piauí, na qual denunciava as condições de violência enfrentadas por ela e outros escravizados, solicitando o resgate do grupo, conforme descrito por Mott (1985).

Essa petição é significativa não apenas como um registro histórico, mas também por seus elementos jurídicos, incluindo endereçamento, identificação, relato dos fatos, fundamentação no Direito e um pedido formal. Dessa forma, a fundamentação apresentada pela escrava Esperança Garcia levou o Conselho Pleno da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB Nacional, em 25 de novembro de 2022, a reconhecê-la, postumamente, como a primeira advogada brasileira (OAB-PE, 29/11/ 2022).



Para Moura (2004), essa peça de petição é descrita como uma "inusitada reclamação", uma vez que a autora, uma escrava, dirigiu-se diretamente à maior autoridade do Piauí colonial do século XVIII. Destacando o caráter de texto literário pioneiro, Souza (2001) comenta que:

A Carta de Esperança representa para a literatura afro-brasileira, o mesmo que a Carta de Pero Vaz de Caminha (1500) representa para o cânon euro-ocidental na literatura brasileira. A narradora se apropria do antigo modelo de petição da segunda metade do século XVIII, para assentar nesse território simbólico da escrita as vozes da narrativa autobiográfica ou da crônica pessoal e comunitária do sujeito negro num espaço inóspito, a escravidão (Souza, 2001, s/p).

Assim, a voz de uma mulher que expressava a dor humana, a luta e o desespero de uma pessoa escravizada, passou a se constituir como elemento de defesa de si mesma, de seus filhos, do marido e dos companheiros de cativeiro; assumindo, por conseguinte, o papel de porta-voz do seu grupo. O relato de Esperança Garcia compõe uma rede de acusações e denúncias (poderia ser enriquecida com exemplos ou instruções) contra o administrador das fazendas de gado da Coroa de Portugal no Piauí.

A Carta de Esperança Garcia, escrita em 1770, representa um marco histórico e jurídico de resistência negra no Brasil. Este artigo busca responder à questão: Como a análise dessa carta pode contribuir para com o debate sobre racismo estrutural no contexto escolar contemporâneo? O objetivo geral, desse modo, é o de explorar as discussões acerca das relações étnico-raciais na educação a partir da narrativa da carta, propondo reflexões sobre a inclusão de temas afro-brasileiros no currículo escolar; uma vez que busca, via discussão do contexto histórico da carta, investigar a perpetuação do racismo estrutural nas escolas, bem como sugerir caminhos possíveis para uma prática pedagógica antirracista.

Trazemos, pois, à baila uma discussão sobre a ideia de democracia racial, que projeta uma imagem de nossa sociedade como inclusiva e miscigenada; porém, insustentável na realidade atual. Sendo assim, diversos estudiosos, como Gilberto Freyre (1987), já destacaram o fracasso desse conceito, chamando a atenção para as cicatrizes da escravidão que ainda persistem na trajetória da população negra.

De acordo com Rosa (2012), a carta de Esperança Garcia, além de sua relevância histórica, representa um enunciado do século XVIII profundamente inserido no contexto da colonização brasileira. Esse documento, datado de 6 de setembro de 1770, foi encontrado no Arquivo Público do Piauí e, posteriormente, transcrito e amplamente estudado por historiadores. Redigida em um contexto de opressão e de violência, a carta de Esperança



Garcia denuncia as situações de maus-tratos em que se encontravam ela e outros escravizados nas fazendas de gado da Coroa Portuguesa no Piauí colonial.

Esse relato é extremamente reconhecido pela importância de sua denúncia e pela coragem que representa. Em consequência disso, sua influência histórica foi tamanha que, em 1999, o Movimento Negro do Estado do Piauí estabeleceu o dia 6 de setembro como o Dia Estadual da Consciência Negra; uma vez que, essa produção contém uma narrativa rica em evidências, denúncias e questionamentos que ecoaram ao longo dos anos sem respostas adequadas.

A seguir, destacamos os eixos temáticos presentes na carta, justificando a escolha de cada um por sua relação direta com o objetivo do trabalho, que é analisar as relações étnico-raciais no contexto escolar. Esses eixos auxiliam na compreensão das dinâmicas de opressão e resistência apresentadas no relato de Esperança Garcia e permitem promover reflexões relevantes sobre o impacto desse legado nas práticas educativas e na luta pela igualdade racial.

Quadro 1 - Abordagens temáticas no contexto da carta

<b>CARTA DA ESCRAVA ESPERANÇA</b> <b>Fonte:</b> ROSA, Sonia. <i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i> . Il. Luciana J. Hees. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.	<b>TEMAS E ABORDAGENS NA PESQUISA</b>
<p><i>“Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Ant<sup>o</sup> Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei.</i></p> <p><i>A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando 31 digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colonização</li> <li>• Escravidão</li> <li>• Colonialidade</li> <li>• Discriminação</li> <li>• Mulher e maternidade</li> <li>• Violência física e psicológica</li> <li>• Papel da mulher negra na sociedade</li> <li>• Silenciamentos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Embora o Brasil seja um dos países com a maior população negra, a aceitação dessa população ainda enfrenta grandes dificuldades, refletidas em diversos aspectos da vida





cotidiana, como no convívio social, no ambiente de trabalho, no espaço escolar e, principalmente, em relação à posição social de prestígio.

Nessa perspectiva, Munanga (2002) define o racismo como um comportamento de "aversão" dirigido a indivíduos ou grupos com características raciais visíveis, como a tonalidade da pele, o formato dos olhos e o cabelo.

Nesse sentido, evidencia-se que esse problema social é um legado da época da escravidão, com marcas de discriminação ainda profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Chamamos de problema social porque suas consequências impulsionam questões como violência e desigualdade que afetam negativamente toda a sociedade. Ainda assim, apesar da sua relevância como problema social, o racismo ainda é visto como um problema alheio, distante de nossas próprias realidades (Lima, 2004).

Além disso, é preciso observar que o processo de negação existencial e social da população negra também está entrelaçado com o modelo econômico do capitalismo; um sistema que desde seus primórdios da formação da sociedade brasileira tem práticas de exclusão dos grupos originários e negros. Dessa feita, deve-se perceber que há uma

(...) relação estrutural entre racismo e capitalismo demonstra uma incrível sutileza, visto que nacionalismo e racismo são práticas ideológicas que traduzem a comunidade e o universalismo necessários ao processo de subsumção real do trabalho ao capital, adaptando tradições, dissolvendo ou institucionalizando costumes, dando sentido e expandindo alteridades, a partir das especificidades de cada formação social na integração à organização capitalista da produção (Almeida, 2019, p. 107).

Sendo assim, o capitalismo estabeleceu uma estrutura de exploração e silenciamento fundamentada em uma hierarquia de poder de base eurocêntrica, resultando no apagamento em massa das culturas desses grupos.

O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão'. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (Munanga, 2002, p. 41).

Assim, podemos entender as marcas do período colonial como colonialismo, um conceito amplamente analisado na educação para compreender a estrutura social atual. Dessa feita, esse conceito contextualiza a divisão de papéis de gênero e raça, bem como a exclusão e o silenciamento de grupos sociais que não se encaixam nos padrões do modelo



colonial dominante. Nesse cenário, o Estado desempenha um papel fundamental na manutenção desse modelo, influenciando as políticas públicas que podem tanto favorecer quanto prejudicar a população negra, e determinando o apoio ou a falta de práticas e políticas de inclusão social (Foucault, 1979).

É inegável que houve avanços significativos no combate à discriminação racial e diversas ações sociais contribuíram para com a redução da exclusão na sociedade. No entanto, garantir a inclusão igualitária de negros e negras no contexto social não se resolve apenas com algumas práticas e iniciativas pontuais; uma vez que, pela perspectiva de autores pós-coloniais, compreendemos que a estrutura da nossa sociedade é profundamente marcada por uma hierarquia que exclui, especialmente, os grupos e indivíduos negros.

Assim sendo, o cenário descrito aponta para uma significativa problemática relacionada à discriminação e exclusão racial no ambiente escolar. Nesse contexto, os estudos baseados em literaturas que abordam questões como a carta da escrava Esperança Garcia tornam-se extremamente relevantes. Tal obra oferece uma oportunidade valiosa para promover debates e reflexões importantes nos âmbitos escolar, acadêmico e científico.

### **Compreendendo o conceito de raça e colonialidade**

Quando refletimos sobre silenciamentos, lembramos de vozes que, embora presentes, foram silenciadas e invisibilizadas ao longo da história. O silenciamento não se restringe apenas à existência, mas também se manifesta na representação cultural. Infelizmente, esse fenômeno foi naturalizado como um elemento de forte hierarquia e dominação em diversos contextos.

Conforme Munanga (2002), o conceito de raça foi estudado para identificar pontos em comum, mas não se baseia em traços biológicos, pois não se trata de uma divisão biológica das pessoas. O autor argumenta que as diferenças existem e são parte da nossa experiência. A ideia de raça, portanto, está relacionada ao poder e à hierarquia, levando à classificação da humanidade em raças à classificação que não é científica, mas que sustenta a desigualdade baseada em noções de superioridade e inferioridade. Essa perspectiva ideológica, enraizada na sociedade, consolida, pela narrativa do colonizador, a subordinação justificável pela raça.



No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela (Munanga, 2002 p. 03).

Assim, processos de subordinação terminam por concorrer para manifestações de apagamentos e silenciamentos que se traduzem em ações e práticas reais de repressão e abafamento de pessoas e culturas, resultando em grandes confrontos sociais enfrentados pelos grupos excluídos e marginalizados. Segundo Guimarães (2002, p. 28), a cor é uma categoria racial, uma vez que a classificação de pessoas como negras, mulatas ou pardas é guiada pela ideia de raça, o que, por sua vez, influencia a atribuição de capacidades e privilégios sociais.

É importante, pois, reconhecer que há diversas versões sobre a formação territorial e histórica do Brasil, que moldaram as relações sociais e raciais no país. O modelo eurocêntrico impôs seus conhecimentos, cultura, língua e métodos de organização, desconsiderando as identidades dos grupos locais e estabelecendo um sistema colonial/moderno global (Mignolo, 2003).

Dessa forma, uma população negra foi transformada em mercadorias, forçada a migrar para o Brasil como um destino dentro do sistema de escravidão, cujo objetivo principal era o lucro; do que resultou um modelo colonizatório de gerou práticas desumanas e dominadoras que desvalorizavam a população negra, e cujas reverberações podem ser até hoje identificadas, mesmo após o fim da escravidão institucionalizada.

Nesse contexto de inferiorização, apagamentos e silenciamentos, a Carta de Esperança Garcia é um documento emblemático da resistência negra no Brasil colonial, pois une elementos históricos, jurídicos e sociais. Sua relevância transcende o período em que foi escrita, justificando sua relevância como recurso pedagógico para abordar temas como racismo estrutural e a luta por direitos. Dessa feita, pode contribuir para a formação de uma percepção e consciência no debate educacional; evidenciando as contribuições históricas dos negros e fomentar práticas antirracistas no ambiente escolar.

Esse cenário de desvalorização é evidenciado na carta de Esperança Garcia, cujo teor destaca o tratamento desumano recebido e a ausência de qualquer assistência ou amparo. Em suas palavras, “sofremos muitos maus-tratos [...] e não temos a quem recorrer” (Garcia, 1770). Nesse apelo, percebe-se a condição de abandono e vulnerabilidade que ela e outros escravizados enfrentaram, com o seu sofrimento sendo ignorado pelas autoridades.





Nesse contexto, identidades, corpos negros e suas culturas foram gradualmente enfraquecidos pela cultura hegemônica e opressora europeia, reforçando estereótipos que se tornaram padrões estabelecidos. Esses estereótipos funcionam como marcas coloniais que, ainda que de forma subliminar, orientam o modelo ideal de corpo, linguagem, comportamentos, beleza, cor, gênero e papéis sociais. Assim, podemos afirmar que, mesmo após o fim da colonização, as colonialidades persistem até hoje, continuando a hierarquizar pessoas e espaços.

Ademais, conforme observa Quijano (2005, p. 107), as relações sociais baseadas na ideia de dominação geraram "identidades sociais historicamente novas, como negros, índios e mestiços"; estabelecendo hierarquias, lugares e papéis que seguem padrões de dominação, com a raça se tornando a classificação social fundamental. Dessa forma, a colonialidade persiste em nossa formação social e se manifesta diariamente em diversos âmbitos, como político, ideológico e acadêmico. Ela também se reflete em práticas associadas a sociabilidades autoritárias e violentas, à linguagem, ao imaginário social, à memória histórica e geográfica, e nas relações de dominação e opressão que permeiam nosso modo de compreender e interagir com o espaço.

E como destaca Castro-Gómez (2005), a dominação imposta pela colonialidade transcende a mera opressão física ou destruição de povos. Seu objetivo é transformar como esses povos percebem e entendem a si e o mundo ao seu redor. Esse processo provoca a adoção das perspectivas cognitivas do colonizador pelo colonizado, resultando na erosão cultural, cognitiva e espiritual, bem como na alteração das relações materiais e imateriais desses povos com o mundo.

### **As relações étnico-raciais no espaço escolar**

O debate sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar tem ganhado destaque, especialmente com a obrigatoriedade de abordar temas relacionados ao racismo e à população negra, estabelecida pela Lei 10.639/03. De acordo com Gonçalves (2020), ainda que essa represente um avanço significativo para os direitos da população negra, ela não assegura que esses temas sejam efetivamente discutidos em sala de aula, nem garante a inclusão social e aceitação racial, na prática. Assim, o debate continua sendo frágil e



superficial, contribuindo para com o agravamento da desvalorização e marginalização do povo negro.

No ambiente escolar contemporâneo, as marcas do racismo estrutural permanecem evidentes. De acordo com Bicudo (2012), apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos da escola pública brasileira; a implementação diretriz ainda é limitada. A exclusão de narrativas como a de Esperança Garcia nos currículos escolares reflete uma resistência institucional em relevância às contribuições históricas e culturais da população negra. Tal processo de refração às contribuições dos negros pode ser notadamente observadas nos currículos de História, os quais em raríssimos casos contemplam biografia negras no percurso histórico dada a hegemonia das narrativas brancas e heteronormativas.

Não à toa, obras de autores e autoras negras que refletem aspectos de sua cultura e dos percursos discriminatórios sofridos são, em larga escala, apagados das práticas de leitura e de estudo; como é o caso de “Becos da Memória” e “Olhos d’Água”, de Conceição Evaristo; obras nas quais as narrativas de cunho memorialista apresentam-nos toda a complexidade e diversidade de figuras negras e seus estigmas, silenciamentos e apagamentos sociais que se manifestam pelo desamparo, pelo preconceito, pela fome e, principalmente, pela condição de miséria historicamente construída. Em Evaristo, mais que o negro, é a mulher negra, a grande mãe africana, a figura que nos é apresentada em todo seu estado pleno de possibilidades, de marginalização e de humanidade.

De igual modo, a obra considerada o primeiro romance de elaboração feminina no Brasil, “Úrsula” de Maria Firmina dos Reis sequer aparece nas relações de obras destinadas às bibliotecas das escolas da rede pública. Sua presença no conjunto de obras significativas da literatura brasileira, de igual modo, replica o apagamento e o silenciamento a que são submetidas à população e as produções culturais negras; e em cujo texto consta o precioso relato a seguir, símbolo não apenas de historicidade, mas, sobretudo, de lirismo e humanidade:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os



animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (Reis, s/d, p. 112-113).

Esses silenciamentos perpetuam desigualdades, criando um espaço educacional em que, muitas vezes, reproduz heranças coloniais. Incorporar o relato de Esperança Garcia; bem como os de outros autores e autoras negras, às práticas pedagógicas pode oferecer uma oportunidade para descolonizar o ensino e estimular debates críticos sobre o impacto da escravidão no presente.

Além disso, conforme Santos (2012), a predominância de professores brancos nas escolas, em comparação com a presença de professores negros, ao longo das diversas etapas do processo educativo, pode ser um fator que contribui para com a falta de inclusão do debate sobre as contribuições das populações negras na sociedade. Assim, é crucial destacar que não há indivíduos que sejam escravos, mas sim pessoas escravizadas, refletindo um processo de negação de direitos, impedimentos e limitações de acesso.

Portanto, o ambiente escolar desempenha um papel crucial na sociedade, impactando tanto o desenvolvimento individual quanto coletivo e social do país. O ambiente escolar, longe de ser neutro, reflete formas de poder em suas atividades pedagógicas. É por isso que a ausência, no currículo escolar da rede pública de ensino no Brasil, de temas e conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no sistema escravista colonial e suas manifestações estruturais na atualidade termina por perpetuar conceitos errôneos sobre a população negra; contribuindo ainda mais para com a manutenção e fortalecimento de práticas de silenciamento e apagamento histórico-cultural.

A inclusão ou exclusão desses temas e conteúdos, reveladores de desigualdades entre grupos sociais historicamente construídas; podem demonstrar como o poder se manifesta no currículo escolar.

Estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Silva, 1995, p. 156).



Destarte, a missão do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos pode ser vista como uma forma de racismo institucional nas escolas. (Freire, 1987). Por outro lado, abordar esses temas é essencial para desconstruir o preconceito racial que persiste e se manifesta via práticas educativas. O racismo na escola, por conseguinte, pode se manifestar de várias maneiras como observa Munanga (2005), ao explicar que isso ocorre, por exemplo, na ausência de imagens de crianças e famílias negras durante datas comemorativas e na limitação da discussão sobre a história negra a dados específicos, como 13 de maio e 20 de novembro. No mesmo diapasão, Gaudio (2015) observa que o racismo é reforçado quando a escola promove padrões de beleza que privilegiam características como cor da pele, tipo de cabelo e vestimentas; excluindo-se outras formas de diversidade.

A Lei n. 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, modificou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a disciplina obrigatória de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo escolar brasileiro (Brasil, 2003); no entanto, Santos (2005) argumenta que a implementação desta lei enfrenta desafios, pois a inclusão de tais conteúdos nas disciplinas existentes, como Artes, História e Português, pode limitar o alcance de seus objetivos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos Programas de Formação Continuada de Professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dessa maneira, Trinidad (2015) afirma que as diretrizes visam reparar os danos históricos causados à África e aos povos afrodescendentes porque:

[...], também, abrem novas possibilidades de interpretação das contribuições das culturas africanas na constituição de nossa brasilidade para além do trabalho escravo e da invisibilidade proporcionada pelo mito da democracia racial. Não se trata de negar a hibridação cultural, mas de reconhecê-la a partir de suas diversas matrizes presentes nas narrativas de construção da nação (Trinidad, 2018).

Consoante a tais apontamentos, há muitas dúvidas e questionamentos que precisam ser esclarecidos, pois a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas continua em fase inicial. Na prática escolar, a realidade frequentemente diverge das diretrizes estabelecidas pela lei; o que se traduz no fato de que a educação brasileira, garantida pela Constituição Federal de



1988 e pelos preceitos orientadores do respeito aos direitos humanos, ainda precisa trilhar longos caminhos a fim de refletir toda a diversidade que se compõe a sociedade brasileira.

As escolas e os professores exercem papéis fundamentais na promoção ou na perpetuação de práticas de inclusão ou exclusão racial. A forma como os alunos são tratados no ambiente escolar – seja em atividades de grupo, em competições ou mesmo nas maneiras sutis de referência, como expressões do tipo “aquele branquinho” ou “aquele moreninho” – pode fortalecer preconceitos. Essas práticas impactam diretamente a autoestima e o desenvolvimento dos estudantes, sobretudo dos alunos negros, contribuindo para com a formação de uma identidade marcada por preconceitos e exclusões.

A presença da Carta de Esperança Garcia, como material de estudo e de reflexão, pode proporcionar condições para instauração e aprofundamento de debates fundamentais sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Para romper com o ciclo de exclusão racial no ambiente escolar, é essencial que narrativas como a de Esperança Garcia e de outras vozes negras sejam inseridas de forma integrada aos conteúdos curriculares. Sua carta pode ser utilizada como um recurso pedagógico para discutir temas como racismo estrutural, resistência negra e a importância da escrita como ferramenta de reivindicação de direitos. Além disso, projetos interdisciplinares que conectam história, literatura e educação social podem fomentar um aprendizado mais inclusivo e transformador.

Dessa forma, a análise da Carta de Esperança Garcia não apenas pode contribuir para com a valorização da memória afro-brasileira, mas também inspirar práticas educativas comprometidas com a igualdade, com o respeito pela pessoa humana e com a importância e riqueza da diversidade.

### Considerações finais

Ao analisar a Carta de Esperança Garcia, este artigo evidenciou a necessidade de um debate mais profundo acerca do racismo estrutural e da exclusão racial no ambiente escolar. A narrativa da carta oferece uma perspectiva histórica que pode enriquecer práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva. E, ainda que a Lei 10.639/2003 tenha representado um avanço, ainda há muito a ser feito para garantir que as escolas brasileiras tenham espaços de equidade racial.





Consideramos que a divulgação e práticas de leitura e análise da carta da escrava Esperança Garcia pode impulsionar debates e diálogos sobre eixos temáticos de grande importância social e política no âmbito da ciência e da educação; uma vez que seu conteúdo aborda temas fundamentais para o entendimento da questão da discriminação racial como problema estrutural grave que permeia e atravessa, histórica e socialmente, toda a sociedade brasileira.

As análises nos mostraram que há uma falsa ideia propagada sobre a “igualdade social e a paz racial”, que se traduzem como forma de aceitação da população negra; entretanto, dada à constatação de práticas de apagamento e silenciamentos, é evidente que a população negra tem uma trajetória com marcas coloniais que se perpetuam atualmente, explícita ou veladamente.

Num contexto de colonialidade que ainda permanece em nossa sociedade, as mulheres são o grupo que mais vivencia desigualdades e discriminações em relação ao seu papel social; resultados estruturalmente orquestrados e construídos por um sistema patriarcal, eurocêntrico e heteronormativo do qual culminou a configuração de papéis limitados para as mulheres, desconsiderando suas narrativas e verdadeiras potencialidades.

Consideramos que tais debates são de extrema importância, e que não podem ser direcionados ou centralizados somente na academia, mas que o espaço escolar pode representar importante papel nessa propagação dos diálogos sobre a população negra e suas contribuições; fortalecendo, assim, as discussões de questões relativas à igualdade racial.

Por conseguinte, compreendemos que tais compreensões são importantes no espaço escolar; para tanto, é preciso que haja engajamento por parte de toda comunidade escolar, acadêmica, civil, política e de modo geral, pois essa busca por igualdade racial e social é de todos nós. No entanto, ainda que a Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, tenha alterado a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, implementando a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais Nacionais (LDB), em cujos dispositivos encontra-se o estabelecimento da obrigatoriedade de disciplinas que contemplam a história e cultura dos povos colonizados e escravizados, como negros e indígenas; e, para cuja efetivação no rol de temas educacionais, ainda se apresenta de forma muito rasa e ineficaz nas escolas, embora seja uma iniciativa importante no processo de investigação dos processos históricos que estruturaram e fomentam as desigualdades sociais.



## Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- BICUDO, MAV. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, A. N. (Orgs.). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 03 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 169-186.
- DUARTE, E. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31. Brasília, jan-jun de 2008, p. 11-23. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2017>. Acesso em: 09 de nov. de 2024.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- GONÇALVES, V. L. S. M.; MULLER, L. R. **Relações raciais e educação: vozes do silêncio**. 2020. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/399/o/VANDA\\_LUCIA\\_SA\\_GONCALVES.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/399/o/VANDA_LUCIA_SA_GONCALVES.pdf). Acesso em: 03 nov. 2024.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOTT, L. R. B. **Piauí colonial: população, economia e sociedade**. Teresina: Projeto Petrônio Portela, Governo do Estado do Piauí, 1985.
- MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- MUNANGA, K. **A identidade negra no contexto da globalização**. Ethnos Brasil, Ano I, n. 1, p. 11-20, mar. 2002.



QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REIS, M. F. **Úrsula**. LED - CEFET-MG. Série E Leitura. [recurso eletrônico]. Disponível em: [https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2024/04/Ursula\\_revisado\\_versa%CC%83o-em-hiperlinks.pdf](https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2024/04/Ursula_revisado_versa%CC%83o-em-hiperlinks.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

ROSA, R. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Ilustração de Luciana J. Hees. Rio de Janeiro: Palas, 2012.

SANTOS, S. A. **A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. Em: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, W. O. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, C. A. *et al.* **De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação de crianças negras**. In: ABRAMOWICK, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

SOUZA, E. F. **A carta da escrava 'Esperança Garcia' de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira**. 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 03 nov. 2024.

TRINIDAD, C. T. **Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer?** Anais VIII FIPED, v, 2018. Acesso em: 03 nov. 2024.

TRINIDAD, C. T. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, pág. 366-383, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2052>. Acesso em: 03 nov. 2024.

