



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA
U. U. CAMPO GRANDE/MS



LARISSA SIQUEIRA DE ALENCAR

DE TIA EVA A DONA GOIA: ENSINO DE HISTÓRIA E
PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS EM CAMPO GRANDE/MS

CAMPO GRANDE/MS
2024

LARISSA SIQUEIRA DE ALENCAR

**DE TIA EVA A DONA GOIA: ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO
DE MULHERES NEGRAS EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Manuela Areias Costa

CAMPO GRANDE/MS
2024

A354d Alencar, Larissa Siqueira de

De Tia Eva a Dona Goia : ensino de história e o protagonismo de mulheres negras em Campo Grande/MS / Larissa Siqueira de Alencar. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Manuela Areias Costa.

1. História - Estudo e ensino 2. Mulheres negras - Campo Grande (MS) 3. Brasil. [Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003] 4. Educação antirracista I. Costa, Manuela Areias II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

**DE TIA EVA A DONA GOIA: ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO
DE MULHERES NEGRAS EM CAMPO GRANDE/MS**

LARISSA SIQUEIRA DE ALENCAR

Área de Concentração: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Manuela Areias Costa (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Dra. Cíntia Santos Diallo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Dra. Iamara da Silva Viana
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

Campo Grande/MS, 20 de março de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho a todos que contribuíram,
de alguma forma, para a sua realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Profa. Dra. Manuela Areias Costa, pela excelente orientação. Seus direcionamentos foram essenciais para a construção dessa dissertação, uma profissional excepcional em competência e responsabilidade. Muito obrigada pelo incentivo, comprometimento, ideias e paciência. Minha eterna gratidão e admiração, a senhora é incrível.

As professores da banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Iamara Viana e Profa. Dra. Cíntia Diallo, seus apontamentos e contribuições foram de suma importância para o engrandecimento e aprimoramento da pesquisa. Foi um privilégio e uma honra tê-las em minha banca.

Ao PROFHISTÓRIA-UEMS, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e concretizar um sonho, ser Mestre. Aos professores, pelos ensinamentos e contribuições em minha trajetória profissional durante esses dois anos que envolveu muito aprendizado e dedicação. Assim como aos colegas, pelas vivências compartilhadas.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP)/UEMS e ao Grupo Carrefour, com as bolsas destinadas aos estudantes negros, pelo auxílio financeiro que possibilitou custear despesas da pesquisa.

As entrevistadas, Ângela, Alelis, Air Canteiro, Adair, Neuza e Air Jerônima, pelo aceite em participar da pesquisa, pela receptividade, pelo entusiasmo e sobretudo pelas contribuições. Eu nunca esquecerei o quão rico foi esse trabalho de campo, não tenho palavras para expressar o quanto sou grata.

As diretoras da Escola Municipal Professora Gonçalves Faustina de Oliveira, Lourdes e Eleuza, pela receptividade, entusiasmo ao saber da pesquisa e possibilitar o acesso à escola.

A minha família, começando pela minha mãe, Rute Maria, pela incondicional compreensão, suporte, apoio, incentivo, investimentos, em todos os quesitos, ao longo de toda a minha vida. Ao meu pai, José Waldir, pela presença, pelos cafés e parceria. A minha irmã Lorena, por sempre acompanhar meus passos e acreditar em mim. Sou extremamente grata pelo amor, afeto, cuidado e companheirismo de todos vocês.

Ao meu companheiro, Paulo Medeiros, por colar aquele *post-it* lembrando do meu sonho e de que a inscrição do mestrado não se faria sozinha. Agradeço sua paciência, compreensão, cuidado e amor durante essa caminhada. Jamais esquecerei.

Obrigada, tia Eva (*in memoriam*)! Obrigada, dona Goia (*in memoriam*)! Dar ouvidos as suas trajetórias visibilizou o protagonismo, os saberes, as negociações e a participação feminina negra na história, inclusive na história de Campo Grande. Um “ponta pé” para que em perspectiva local e regional o silenciamento dessas existências adquira cada vez visibilidade.

Eu tenho uma carreira que provavelmente pode ser comparada à de Meryl Streep, Julianne Moore, Sigourney Weaver. Elas saíram todas de Yale, de Juilliard, da NYU. Elas tiveram o mesmo percurso que eu e, ainda assim, eu não estou nem perto delas. Nem perto do dinheiro, nem de oportunidades de trabalho, nem perto disso (DAVIS, Viola. 2018).

ALENCAR, Larissa Siqueira de. *De Tia Eva a Dona Goia: Ensino de História e Protagonismo de Mulheres Negras em Campo Grande/MS*. 2024. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a incorporação de trajetórias de mulheres negras no ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Para tanto, discutir-se-á como essa opção metodológica, sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, correlata à Lei 10.639/2003, corrobora para uma educação antirracista, ampliação de referências e uma retomada do pluralismo do “fazer histórico”. Igualmente reflete sobre a invisibilização de histórias, experiências e protagonismos da população negra na historiografia e no ensino de História, sobretudo quando se intersecciona a temática étnico-racial à temática de gênero, cujas mulheres negras são vozes silenciadas e pouco retratadas. À vista disso, mobiliza-se a relevância do campo educacional e dos saberes históricos para um reconhecimento da participação ativa de mulheres negras na formação histórica, social e cultural do Brasil. Por intermédio dos aportes teóricos e metodológicos da “História Oral”, da “História Vista de Baixo” e do “Feminismo Negro”, as trajetórias de Eva Maria de Jesus, liderança quilombola, e Gonçalina Faustina de Oliveira, educadora, foram visibilizadas e o protagonismo feminino negro no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ouvido, evidenciado e reconhecido. Para amplificar a história de mulheres negras na historiografia e no ensino de História, optou-se por construir um *blog*, endereço: mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com, a fim de compartilhar as trajetórias, estratégias e negociações dessas sujeitas históricas que conduziram a existência da Comunidade Quilombola Tia Eva e da Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina Oliveira. O *blog* também apresenta a seção “Sala de Aula”, na qual são propostas algumas sugestões de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Lei 10.639/2003; Educação Antirracista; Mulheres Negras.

ALENCAR, Larissa Siqueira de. *De Tia Eva a Dona Goia: Ensino de História e Protagonismo de Mulheres negras em Campo Grande/MS*. 2024. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

This research deals with the use of black women's trajectories in teaching Afro-Brazilian History and Culture. Therefore, we will discuss how this methodological option, suggested by the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, related to Law 10.639/2003, corroborates an anti-racist education, expansion of references and a resumption of the pluralism of the people who make history. Equally reflects on the invisibilization of stories, experiences and protagonism of the black population in historiography and History teaching, especially when ethnic-racial themes intersect with gender themes, whose black women are silenced and little portrayed voices. In view of this, the relevance of the educational field and historical knowledge is mobilized to recognize the active participation of black women in the historical, social and cultural formation of Brazil. Through Oral History, History Viewed from Below and Black Feminism, the trajectories of Eva Maria de Jesus, quilombola leader, and Gonçalves Faustina de Oliveira, educator, were made visible and black female protagonism in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, can be heard, highlighted and recognized. To amplify the history of black women in historiography and History teaching, we decided to build a blog, address: mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com, in order to share the trajectories, strategies and negotiations of these historical women who led to the existence of the Community Quilombola Tia Eva and the Professora Gonçalves Faustina Oliveira Municipal School. The blog also features the Classroom section, in which some work suggestions are proposed.

KEYWORDS: Teaching History; Law No. 10/639/03; Anti-racist education; Trajectories; Black Women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estátua Preto Velho	64
Figura 02 – Busto tia Eva	64
Figura 03 - Monumento Carro de boi ou Monumento dos imigrantes	72
Figura 04 - Tia Eva e sua família na migração para Campo Grande	79
Figura 05 - Igreja de São Benedito ou “Igrejinha” reformada	81
Figura 06 – Imagem de São Benedito pertencente a tia Eva	82
Figura 07 - À esquerda, tia Eva abençoando pessoas	85
Figura 08 - Monumento Busto de tia Eva	87
Figura 09 - Salão da Comunidade - Centro de Difusão da Cultura Afro-brasileira Tia Eva	89
Figura 10 - Mural “A Benção Tia Eva”, localizado na rua 14 de Julho	94
Figura 11 - Fachada da Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina de Oliveira	96
Figura 12 – Da esquerda para a direita, Seu Ditinho, dona Goia e uma parte da família	97
Figura 13 - Gonçalina Faustina de Oliveira	99
Figura 14 - Gonçalina e alunas	107
Figura 15 - Placa de homenagem à patrona na entrada da escola	108
Figura 16 - Pátio e quadra da Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira	111
Figura 17 – <i>Print</i> criação do <i>blog</i>	122
Figura 18 - <i>Pôster</i> do <i>blog</i>	123
Figura 19 - Barra de menu do <i>blog</i>	123
Figura 20 - <i>Print</i> foto e descrição do <i>blog</i>	125
Figura 21 - <i>Print</i> de um <i>post</i> disposto na página inicial	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: A LEI Nº 10.639/2003 E AS AGENDAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS.....	20
CAPÍTULO II – MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS E A RENOVAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
CAPÍTULO III – TRAJETÓRIAS E PROTAGONISMOS DE DUAS MULHERES NEGRAS EM CAMPO GRANDE NO SÉCULO XX	64
3.1. A Bênção, Tia Eva!.....	71
3.2. Canta forte, canta alto, Dona Goia!	95
CAPÍTULO IV – PRODUTO DIDÁTICO: <i>BLOG</i> MULHERES NEGRAS EM DESTAQUE	113
4.1. Tecnologias Digitais, História Pública e Ensino de História	113
4.2. Apresentação do blog.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO.....	138

ENDEREÇO DO *BLOG*: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com>

INTRODUÇÃO

Em 2018, em entrevista¹ com Tina Brown no *Women in the World*, a atriz norte-americana Viola Davis, ganhadora de *Oscar*, *Grammy* e tantos outros prêmios, que já fez série e filmes de sucesso mundial, atendeu o telefone e teve que ouvir de um produtor, que ela era a “Meryl Streep negra”. Diante de todas as conquistas em relação ao seu trabalho, a atriz questionou e pediu para ser reconhecida e valorizada como, exigindo igualdade remuneratória e de oportunidades. Aqui no Brasil podemos citar a atriz Sheron Menezes, que desde 2002 atuando na principal emissora brasileira, em 2023, após 21 anos de carreira, recebeu seu primeiro papel de protagonista, porém em uma novela das 19h. A única atriz negra protagonista em horário “nobre” foi Taís Araújo, em 2009 na novela *Viver a Vida*, quando interpretou a famosa personagem Helena do escritor Manoel Carlos, a única Helena negra do referido autor.

A escritora Jarid Arraes (2017), no livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, relata que em sua vida escolar e até mesmo nas mídias, a autora nunca ouviu falar dos grandes feitos de mulheres negras, inclusive nas lutas antiescavidão no Brasil. Quando adulta, em suas próprias pesquisas e no seu processo de reconhecer-se afro-brasileira, foi descobrindo essas trajetórias. A percepção do esquecimento dessas mulheres motivou a autora a escrever um livro sobre biografias de mulheres negras em forma de cordel, que tomou muitas escolas por todo o Brasil chegando até os Estados Unidos. Como reitera Arraes (2017), “meus cordéis têm cumprido o papel de contar histórias que tentaram apagar, mas que sobrevivem, nos representam e inspiram até hoje”.

Tendo em vista as implicações de uma sociedade estruturalmente racista, sexista e desigual, esta dissertação é uma produção de conhecimento pautada nas experiências de raça e gênero. Por meio da análise de trajetórias de mulheres negras no pós-abolição, se debruçou a examinar o protagonismo de duas mulheres negras na história de Campo Grande/MS, Eva Maria de Jesus e Gonçalves Faustina de Oliveira, visando advertir o modo como a historiografia e o ensino de História têm tratado, não reconhecido ou, até mesmo, silenciado essas trajetórias.

Pretende-se reconhecer e valorizar o “fazer parte” e “fazer presença” dessas mulheres na história da cidade de Campo Grande. Cabe destacar que no levantamento de pesquisas acerca da temática foi possível constatar certa escassez, fato que salienta um silenciamento historiográfico em relação as mulheres negras. Muito se tem produzido e publicado sobre história de mulheres negras pelo Brasil, no entanto, em esfera regional e local, há muito a se

¹ Enegrecer o Feminismo. Viola Davis escancara a desigualdade salarial entre atrizes brancas e negras. Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YyvLfkjXAo4>.

pesquisar, escrever e divulgar. Sendo assim, este estudo pretende contribuir para a ampliação do número de produções teóricas e materiais didáticos no tocante ao protagonismo e presença feminina negra em perspectivas local e nacional, uma vez que essas trajetórias não são evidenciadas na historiografia e no ensino de História.

Abordar histórias de mulheres negras enquanto centro do processo histórico, pode transpor a condição marginal a qual a participação feminina negra foi submetida na historiografia e no ensino. Além disso, preconizar novos caminhos de aprendizado que irão na contramão da narrativa histórica escolar tradicional, fortemente androcêntrica e de enfoque racista, quando se pensa a negra e o negro. Como questiona o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2015), o que se sabe sobre protagonismo negro? Quais personagens negros se conhece pelo nome? Da mesma forma, onde estão as mulheres negras na história do Brasil? E na história de Campo Grande? Dessa forma, o trabalho objetiva refletir acerca do uso de trajetórias de mulheres negras para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, pois trabalhar com trajetórias referenda uma abordagem da história protagonizada pelos próprios sujeitos, assim como possibilita incluir e reconhecer as experiências e protagonismos desse grupo silenciado e pouco retratado.

Para tanto, temos Eva Maria de Jesus, a única mulher negra que predomina nas poucas pesquisas nesse campo, uma liderança quilombola, ex-escravizada, mãe, benzedeira e parteira, devota de São Benedito, que chega em Campo Grande por volta de 1905 e, após cinco anos conseguiu comprar as terras que já habitava, na região do Cascudo. E Gonçalina Faustina de Oliveira, esposa-mãe, lavadeira, diarista e professora, que se dedicou a educação pública campo-grandense, incluindo trabalho voluntário com crianças órfãs na região do bairro Cruzeiro. Matriarcas, de origem humilde, conhecidas como “tia Eva” e “dona Goia”, que com suas trajetórias conduziram a existência da Comunidade Quilombola Tia Eva e da Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina Oliveira.

Mulheres negras “comuns”, cujos papéis desempenhados na história campo-grandense comunicam ativismos, com desafios e negociações, que precisam ser conhecidos e trabalhados em sala de aula. Afinal, como mulher negra, questiono o silenciamento que perdura sobre a participação desse grupo ao longo da História, inclusive na minha cidade. Tais trajetórias são exemplos de histórias de mulheres negras que se conectam por meio de experiências marcadas pelo racismo no pós-abolição e, ao mesmo tempo, resistências que refletiram nas lutas diárias no quilombo, pelo reconhecimento da terra e de suas práticas culturais, no caso da tia Eva, e no campo da educação, como canal de transformação de vidas de crianças negras, no caso da dona Goia.

Vale ressaltar que a pesquisa das personagens não se enquadra como gênero biográfico. Será utilizado o método biográfico, em diálogo com a história social e a micro-história, à medida em que suas trajetórias e ações ajudam a pensar o protagonismo de mulheres negras e suas experiências no pós-abolição em Campo Grande, conduzindo a narrativa para o campo do ensino de História.

Mais do que uma história de vida, a utilização das narrativas biográficas proporciona análises de determinada época e contexto, e aproximam os discentes da complexidade e multicausalidade dos saberes históricos. Assim, esse instrumento pedagógico incorporado ao ensino de História pode facilitar a discussão histórica, incitar curiosidade e fornecer um nome e um rosto aos processos históricos, ou seja, personaliza a História, que geralmente enfoca as estruturas e processos amplos, segundo Kalina Silva (2010, p.17). Além de que, consegue visibilizar os grupos/indivíduos subalternizados e incluir temas como o debate étnico-racial e de gênero.

Entendendo-me como mulher e negra, mas que quando menina, observei que nunca se falou sobre mulheres negras no ensino. Minhas referências para tal eram as passistas e as rainhas de baterias. O encerramento do carnaval levava a única posição de destaque e reconhecimento na qual eu percebia essas mulheres. Mesmo reparando que existia um descrédito acerca dos feitos femininos, não enxergava que questões específicas envolviam as mulheres negras.

Na minha formação em Ciências Sociais atentei-me realmente para as relações étnico-raciais e a falácia da “democracia racial”, mas nada de pensar especificamente tal temática na intersecção com gênero. Na graduação em História, a “virada de chave” realmente chegou e pude compreender que estudos que contemplem, simultaneamente, as temáticas de raça e gênero no ensino de História eram raras. Entendi que essas ausências ocorriam por ser um tema de estudo marcado por não-reconhecimentos ou esquecimentos, tanto na historiografia brasileira quanto no conhecimento histórico escolar. É interessante ressaltar que nem escravizadas, maior enfoque em relação à temática de raça, as mulheres negras eram/são citadas.

Observa-se que as ausências e invisibilizações acerca das histórias, experiências e protagonismo da população negra na historiografia e no ensino de história, tanto na escravidão como no pós-abolição, se acentuam quando se articula gênero aos estudos étnico-raciais. O engajamento político de mulheres negras e as ampliações e renovações historiográficas do século XX, impulsionaram as pesquisas, que pelo resgate de documentos buscam (re)contar essas histórias e multiplicar as narrativas que constituem a formação social e política do Brasil.

Retomando a ideia de referência, a desumanização sofrida pela população negra ao longo de toda a história do Brasil construiu e engessou preconceitos e formas estereotipadas acerca desse grupo. Se pararmos para analisar, tomando as mídias como parâmetro, as mulheres negras atuam em quais papéis? Frequentemente vemos personagens relacionadas à mãe preta/doméstica, a escravizada, a pobre batalhadora, com a vida marcada por uma sequência de tragédias, ou a durona, forte e inabalável, que suporta tudo abrindo brechas para justificar violências e se comover menos com o sofrimento dessas mulheres. Também é muito comum a melhor amiga da protagonista branca, a negra expansiva, de atitude ou a “barraqueira”, a sensual/fogosa. Inclusive, muitos filmes trazem personagens negros como protagonistas, mas na verdade, a presença da brancura se destaca como a salvadora.

Cabe transcrever a pergunta lançada pela colunista Gabi Costa, do *site Nó de Oito*², será que não existe em nenhum lugar do mundo pessoas negras felizes apesar do racismo diário, com uma vida tranquila e uma bela trajetória? Essas representações evidenciam o processo histórico de apagamento de outras histórias acerca da realidade da população negra, cristalizadas, tornam-se as únicas referências, a única história contada e isso impacta mulheres negras. A existência de diversas histórias com outras perspectivas precisa estar presente, faz-se necessário. À guisa de exemplos, experiências enquanto protagonistas, donas do seu destino, talentos, intelectualidade, saberes, negociações, conquistas, ancestralidade, amor, beleza, projetos de vida, articulações, enfim, referências positivadas, de valorização que conte mais sobre ativismo e realizações, do que apenas subserviência.

Dessa forma, incluir as experiências das mulheres negras, seus protagonismos e trajetórias, enquanto categoria de análise, contribuem para retirar o *status* de subalternidade designado a população negra na historiografia e no ensino de história. Trata-se de problematizar representações, invisibilizações e não simplesmente apresentar a participação das mulheres na história ou como parte dos processos históricos, mas sim questionar hegemonias de determinadas temáticas e grupos, os limites de abordagens na constituição do conhecimento histórico e reconhecer que mulheres negras são sujeitas históricas legítimas, uma abordagem no sentido de reparação e afirmação positivada. Urge a necessidade de retomar memórias, trajetórias e validar o conhecimento dessas mulheres, acadêmicas, ativistas, lideranças religiosas e familiares, que empreenderam lutas pelo exercício da cidadania, contra a injustiça e a opressão racial e de gênero e, até mesmo, intelectual (Xavier, 2020).

² *Link* de acesso para o *site* disponível em: <http://nodeoito.com/>.

Entendemos que o campo educacional pode ser utilizado como aliado nessa caminhada rumo à reeducação das relações étnico-raciais na interseccionalidade com gênero, já que a historiografia e o ensino de história teriam esse potencial de recontar histórias e ampliar as referências dos estudantes acerca dos sujeitos históricos, processo que não se restringe a grupos específicos, como políticos, homens ou famílias poderosas.

A pesquisa adotou a metodologia da História Oral por meio de entrevistas para (re)construir as trajetórias de tia Eva e dona Goia. Segundo Verena Alberti (2005) as entrevistas como campo da história oral procura articular memória individual e coletiva, uma produção de fontes a partir dos relatos. Michael Pollak (1989, p.02) argumenta que a história oral possibilita e privilegia a análise dos excluídos, marginalizados e das minorias. Ressalta a importância dessas memórias que “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional”. Dessa forma, após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética³ e sua respectiva aprovação, seis mulheres foram entrevistadas em local indicado por elas, seguindo um questionário semiestruturado⁴ elaborado pela pesquisadora. No tocante a tia Eva, foi recolhida a assinatura do presidente da Associação Beneficente dos Descendentes da Tia Eva, Ronaldo Jeferson da Silva, a fim de consentir a pesquisa e possibilitar a realização das entrevistas. Referente a dona Goia, o contato estabelecido para viabilizar a pesquisa foi sua filha, Ângela Maria Oliveira dos Santos.

Na escolha dos entrevistados foi priorizado mulheres. As três mulheres entrevistadas para a pesquisa da trajetória de Eva Maria de Jesus foram Adair Jerônima e Air Jerônima, bisnetas e a tataraneta Neuza Jerônima. Tais mulheres possuem o maior grau de parentesco com tia Eva e estão entre as mais velhas da comunidade. Ao chegar na Comunidade, sabia onde residia Air Jerônima. Fui recebida em sua casa e após a entrevista, ela me informou a localização das casas de dona Adair e Neuza. Desloquei-me até lá e as entrevistas foram realizadas nas varandas das respectivas casas. Até doce de figo e de laranja feito pela dona Neuza tive o prazer de experimentar.

As três mulheres entrevistadas para a construção da trajetória de dona Goia foram Angela Oliveira, filha do meio, Air Canteiro e Alelis Gomes, amigas de trabalho. A princípio, conhecia apenas a Angela, a entrevista ocorreu na área de lazer da casa dela, acompanhada de café e bolo. Perguntei a entrevistada quem mais eu poderia entrevistar e ela indicou as outras

³ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UEMS, para garantia e respaldo legal as pessoas entrevistadas e ao estudo, e por meio do CAAE 68650623.2.0000.8030 e número do parecer 6.168.585 obteve aprovação.

⁴ Disponível no anexo.

duas mulheres. Por meio do *Whatsapp* agendei as entrevistas, dona Air Canteiro me recebeu em sua sala de jantar e Alelis em seu escritório.

As contribuições teóricas e metodológicas da História Vista de Baixo e do conceito de experiência de Edward Thompson (1981), foram fundamentais como aportes para entender os processos históricos amplos, a perspectiva de redução da escala, considerar as mulheres pesquisadas como sujeitas ativas da história e não vítimas passivas, levar em conta a ação humana diante das estruturas e das condições dadas, reconhecer que as pessoas possuem racionalidade própria, a margem de liberdade e o sujeito em seu tempo. E do Feminismo Negro, arcabouço teórico para discutir as experiências de mulheres negras e a articulação das relações étnico-raciais e gênero.

No que concerne a estruturação da dissertação, esta encontra-se dividida em quatro seções. A primeira seção, intitulada *Caminhos do Ensino de História: a Lei nº 10.639/2003 e as Agendas Educacionais Antirracistas*, apresenta uma discussão sobre a Lei 10.639/2003 enquanto fruto da articulação e mobilização política do Movimento Negro contemporâneo, que com sua agenda voltada para o campo educacional questionou o papel do negro na história do Brasil, reivindicando novas interpretações. Diante desses desafios introduzidos no ensino de História pelo marco legal, procurar-se-á incluir no debate racial a temática de gênero ao destacar o papel e o protagonismo das mulheres negras ao longo da história e o uso de trajetórias de personagens negras no ensino de História e Cultura Afro-brasileira em prol de uma educação antirracista. Para a construção dessa seção, utilizou-se como base teórica os estudos de Anderson Oliva (2003), Kabengele Munanga (2015), Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), Manuela Areias (2016), Amilcar Pereira (2012), Martha Abreu, Keila Grinberg e Hebe Mattos (2019).

A segunda seção, denominado *O Movimento das Mulheres Negras e a Renovação da Historiografia e do Ensino de História*, discorre acerca da luta do Movimento de Mulheres Negras em seu duplo engajamento, no interior do Movimento Negro, pela inclusão da pauta de gênero, e no Feminismo, o fim de uma concepção universal de mulher e a devida consideração da questão racial, de classe e outros marcadores da desigualdade. Destaca-se a contribuição de Sueli Carneiro (2003), com o conceito de “enegrecendo o feminismo”. Por meio do conceito de “interseccionalidade”, se evidencia a condição específica de ser mulher e negra, questão explorada nas pesquisas de intelectuais como Kimberlé Crenshaw (2002), Patricia Hill Collins, Sirma Bilge (2020) e Karla Akotirene (2019). Por fim, o debate debruça-se acerca do silenciamento, invisibilidade e falta de reconhecimento, enquanto protagonistas, sujeitas ativas, do fazer histórico de tais mulheres, no âmbito escolar e historiográfico, e como o uso de

trajetórias pode contribuir para visibilizar a potencialidade do feminino negro e desnaturalizar as desigualdades e as formas estereotipadas concebidas sobre a mulher negra. As referências bibliográficas para discutir acerca de mulheres negras partiram de intelectuais negras brasileiras: Lélia González (2018), Luiza Bairros (1995), Sueli Carneiro (2011), Nilma Lino Gomes (2003), Giovanna Xavier (2020) e Jarid Arraes (2017), e norte-americanas: Bell Hooks (1995; 2019) e Angela Davis (2016).

Quanto à terceira seção, *Trajетórias e Protagonismos de Duas Mulheres Negras em Campo Grande no século XX*, por meio das trajetórias de Eva Maria de Jesus, com a sua devoção em São Benedito e seu projeto de comunidade negra, e Gonçalina Faustina Oliveira, em seu projeto de trabalhar e tornar-se professora, evidencia-se a presença e o protagonismo de mulheres negras no cenário campo-grandense do século XX. Subdivido em duas partes, *A Benção, Tia Eva e Canta forte, canta alto, Dona Goia*, cada parte retrata as personagens em suas variadas frentes de atuação: as estratégias, as resistências, as lutas, os saberes e as negociações. Ambas as subdivisões foram alicerçadas nas entrevistas realizadas e, paralelamente, correlacionadas às discussões teóricas, com o propósito de refletir a respeito dos aspectos mencionados. As produções de Chimamanda Adichie (2019), Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (2010; 2013), Jorge Diacópulos (2022), Bebel Nepomuceno (2012), Sueli Carneiro (2003a;2003b); Bell Hooks (2013), Jorge Oriá (2002), entre outros, embasaram as conexões e discussões.

Por derradeiro, a quarta seção *Produto Didático: Blog Mulheres Negras Em Destaque*, apresenta o material didático proposto pela pesquisa, um *blog*. Tal instrumento pedagógico, coloca o ensino em consonância com as demandas da lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, a fim de auxiliar e potencializar a discussão da temática à nível da história local. Igualmente subdivido em duas seções, a primeira parte procura discutir as possibilidades das novas tecnologias no ensino de História e o impulso da divulgação científica dos conhecimentos históricos para o público em geral, a “História Pública”, cujas discussões estão intimamente relacionadas a proposta desta pesquisa, referente ao produto didático. A segunda parte consiste na apresentação do produto, de modo a localizar e entender os elementos digitais inerentes à página. Organizado em sete *menus*, sendo dois com *submenus*, o *blog* compartilha as trajetórias fragmentando-as em quatro postagens com título e imagem relacionado. Esse capítulo foi elaborado por meio das contribuições teóricas de Alex Primo (2007;2008), Tania Porto (2006), Maria Gomes (2005), Ana Silva e Maria Gomes (2006), Bruno Carvalho (2016), Marta Rovai (2017), Sandra Regina Santana Costa, Barbara Cristina

Duqueviz e Regina Lúcia Sucupira (2015), Alexandre Martins dos Anjos e Glaucia Eunice Gonçalves da Silva (2018), Aline Locastre e Arnaldo Szlachta Junior (2022).

Considerando a escassez de trabalhos que abordam a temática, sobretudo no âmbito do ensino de História, o material didático proposto, o *blog* designado “mulheres negras em destaque”, disponibilizado no endereço eletrônico: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com>, foi elaborado como uma ferramenta pedagógica, que pode contribuir na prática docente e oportunizar a inserção da história de mulheres negras no ensino, fazendo uso dessas trajetórias negras em sala de aula. Essa estratégia didática possibilita descontinuar invisibilidades e silenciamentos, assim como divulgar, reconhecer e valorizar as experiências protagonizadas pela população negra feminina à níveis regional e nacional, cuja articulação do ensino de História à História Pública mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, possibilita que o conhecimento histórico seja facilmente acessado, por um público variado com vistas à democratização desse saber e construção de uma consciência histórica.

Essa pesquisa contribui igualmente para voltar os olhares ao pluralismo do “fazer histórico” na própria cidade, e ampliar as referências de mulheres negras no rol sul-matogrossense, por meio de práticas educacionais que visam o combate ao racismo. Como realçam Marta Rovai e Livia Monteiro (2020), os silêncios e os vazios do currículo precisam ser preenchidos em cada conhecimento de História e não apenas em momentos específicos/isolados. Urge a necessidade de atentar-se ao modo como o ensino de História, alvo de disputas pelo estabelecimento de narrativas e memórias, tem elaborado as múltiplas formas de discriminação racial e de gênero. Nesse sentido, a educação pode ocupar um papel importante ao propor ações que promovam a positivação e valorização de trajetórias de mulheres negras na sala de aula, articulando à reparação de direitos e deveres da memória, em razão dos apagamentos e dos silenciamentos a que foram submetidas as suas histórias e manifestações culturais no Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em Campo Grande.

CAPÍTULO I – CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: A LEI Nº 10.639/2003 E AS AGENDAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS

A educação brasileira é regida pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, identificada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação regulamenta e define o sistema educacional brasileiro, público e privado, da Educação Básica a Educação Superior. No entanto, o ensino, enquanto campo dinâmico de pesquisa, seja sobre currículo, saberes ou práticas educativas, não cessa suas discussões acerca das permanências, possibilidades e desafios inerentes a área. Pesquisadores do campo educacional repensaram e propuseram mudanças e novas políticas públicas para esse cenário nas últimas décadas. E, no tocante ao ensino de História no Brasil, não foi diferente.

De acordo com Thaís Fonseca (2004), o ensino de História, institucionalizado em disciplina escolar, a sistematização de saberes objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado, com finalidade e metodologia, cumpre uma função social, uma vez que fortalece, determina e legitima discursos, inclusive discursos colonizadores. Um conhecimento que atende a determinados interesses e concepções de mundo na produção da memória em uma dinâmica de incorporação e exclusão (Prost, 2008).

Os saberes escolares não são ilhas, os conteúdos selecionados pelos grupos que os concebem defendem um projeto de sociedade, relacionado a condicionantes sociais, políticos e culturais. Dessa forma, os saberes escolares são produtos de uma seleção cultural, no qual cada sociedade teria seus próprios referenciais para determinar que conhecimentos poderiam ou não ser eleitos tornando-se disciplina escolar (Fonseca, 2004).

Nessa perspectiva, elas podem ser compreendidas tanto em seu processo de construção no tempo, como em suas relações com a produção do saber científico, com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade, com os mecanismos de divulgação e vulgarização do saber, com as influências de universos culturais específicos nos quais se produziram ou nos quais atuam e, é claro, com as práticas que as envolvem no universo escolar propriamente dito (Fonseca, 2004, p. 09)

No tocante à trajetória e perspectivas do ensino de História no Brasil, a História como disciplina escolar se estabelece no período imperial, no Colégio Dom Pedro II, Rio de Janeiro, em 1838. Durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, esse ensino se manteve com um forte viés patriótico, embranquecedor, formador de uma identidade nacional, de um cidadão produtivo e obediente (Fonseca, 2004). Cabe ressaltar que em 1838 ocorreu a criação

do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), órgão responsável por elaborar a narrativa oficial sobre a história do Brasil. Buscava-se a construção de uma história única, homogênea, em consonância com o colonizador, basicamente uma visão eurocêntrica, com reflexos até os dias atuais.

Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil (Oriá, 2005, p. 380).

O ensino de História no Brasil delineou-se a partir do modelo quadripartite francês, um modelo positivista hegemônico, que privilegia uma história política e escancara o espaço reservado à história europeia, ao eurocentrismo, concedendo menor atenção a outras histórias, inclusive as temáticas da própria América (Oliva, 2003).

O predomínio de uma história ensinada alicerçada nos padrões eurocêntricos, pautada no esquecimento ou na representação negativa dos indígenas, africanos e afrodescendentes colocou esses sujeitos históricos apenas como parte de uma engrenagem colonizadora. Porém, é inegável a presença indígena e dos africanos escravizados no Brasil, ao mesmo tempo em que “a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígenas e africanas. Até mesmo o colonizador foi influenciado pelas culturas indígenas e dos negros. Mas, o padrão foi português” (Oriá, 2005, p.379).

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico (Oriá, 2005, p.380)

Lorene Santos (2010) evidencia que na década de 1930, Gilberto Freyre no livro *Casa Grande e Senzala* reajustou as relações de senhor-escravo em uma historiografia apaziguadora, sem conflitos raciais, já que a formação histórico-cultural do país era miscigenada. Difundia-se assim a “democracia racial”, conceito que permeou as relações raciais brasileiras até os dias atuais.

Amílcar Pereira (2012) denuncia essa ideia de democracia racial, a considerando uma falácia, um mito.

Mesmo com a publicação de vários trabalhos de pesquisa demonstrando a existência de racismo e de grandes desigualdades raciais no Brasil, principalmente a partir da década de 1950 com os resultados do Projeto Unesco, com Florestan Fernandes à frente, e na década de 1970 com os novos estudos sobre as desigualdades raciais, ainda hoje a ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de ‘democracia’ e ‘igualdade’ (Pereira, 2012, p. 112).

A herança do pensamento de Gilberto Freyre, a suposta democracia racial, delineou a identidade nacional até meados do século XX, fomentando silêncios e invisibilizando as diferenças e os conflitos raciais no interior da sociedade brasileira. A partir de 1950, críticas em relação à caracterização do sistema escravista em Freyre fizeram com que intelectuais ligados à Escola Sociológica Paulista, enfatizassem a violência, a crueldade e a repressão dessas relações sociais e a economia escravista.

As pesquisas produzidas pelos sociólogos dessa escola, entre eles Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Emília Viotti e Florestan Fernandes, trouxeram essa nova interpretação das relações raciais brasileiras ao mesmo tempo em que, como aponta a historiadora Manuela Areias Costa (2018, p. 134), “contribuíram para a divulgação da ideia de “anomia” dos negros, desconsiderando a participação dos negros como construtores de suas próprias histórias”.

Na década de 1980, o aumento dos programas de pós-graduação e a mobilização dos movimentos sociais favoreceu a ampliação e renovação da historiografia brasileira sobre a escravidão negra, levando à novas abordagens nas pesquisas sobre a temática. Os estudos e pesquisas passaram a considerar os aspectos culturais, as resistências e negociações, o cotidiano e não apenas as relações de produção. Tratava-se do reconhecimento desses escravizados como agentes históricos (Santos, 2010).

Segundo Areias Costa (2018, p. 135), no cenário da historiografia europeia e norte-americana, décadas de 1960 e 1980, a crise dos paradigmas marxistas e funcional-estruturalistas, e a aproximação entre a história e a antropologia, impulsionou uma significativa revisão, levando à ampliação dos objetos, das fontes e à valorização do indivíduo enquanto agente transformador. O foco dos estudos concentrou-se nas ações dos indivíduos em detrimento do estabelecimento de estruturas que organizavam as relações sociais. Marta Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg (2019, p.117) mencionam que essa renovação historiográfica brasileira, resultante da influência internacional, fomentou novas reflexões sobre o passado escravista, o pós-abolição e o patrimônio cultural afro-brasileiro. Tais produções trouxeram à

tona a memória da escravidão e as lutas pós-abolição para que o protagonismo negro fosse devidamente contado, reconhecido e valorizado.

No processo de reabertura política brasileira, anos finais da ditadura civil-militar, as organizações negras começaram a reivindicar uma revisão sobre o protagonismo negro na história brasileira e lutar por políticas públicas de combate ao racismo. Amilcar Pereira (2012, p. 112) destaca que as organizações negras criadas a partir de 1970 em todo o país, no contexto do Regime Militar, formaram o chamado Movimento Negro contemporâneo. Mesmo não sendo as primeiras organizações de agenda antirracista, “é importante ressaltar que elas contribuíram para a luta por democracia no Brasil, contra a ditadura então vigente, e representaram uma mudança significativa na luta específica contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra em nosso país” (Pereira, 2012).

Como revela Pereira (2012), o apagamento do aspecto racial que o Brasil viveu no Regime Militar, a legítima democracia racial, poderia ser percebido de três formas: no censo populacional do IBGE, quando o critério raça/cor foi eliminado, na proibição de eventos acerca de problemáticas raciais, consideradas incitação ao ódio e ao racismo dignas de reclusão (Decreto-lei 510 de março de 1969) e no monitoramento das ações do Movimento Negro pelos órgãos de informação do governo.

O Movimento Negro Unificado (MNU), consolidado desde 1978 e com representação em vários estados, tinha em sua “Carta de Princípios⁵” do mesmo ano, a pauta de questionar o papel do negro na história do Brasil, reivindicando uma reavaliação dessa atuação, a autêntica democracia racial e a libertação do povo negro. Esse documento define que negro são aqueles que possuem na cor da pele, no rosto ou nos cabelos sinais o fenótipo dessa raça. Assim como, a carta elenca a existência de vários problemas na realidade da população negra brasileira como a discriminação racial, desemprego e subemprego, permanente repressão, perseguição e violência policial, marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro, entre outros. Em seguida, apresenta as agendas de luta, citando a reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção, maiores oportunidades de emprego, melhor assistência à saúde, à educação e à habitação. Seguido pela relevância dos próprios negros na luta e encerra expressando a solidariedade as demais lutas dos setores populares na conquista de direitos.

A luta do movimento negro na década de 1980 também foi direcionada para o campo educacional e a escola passou a ser considerada o espaço ideal no propósito de reavaliar esse

⁵ A Carta de Princípios está disponível no endereço: <<https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>> Acesso 08 de janeiro de 2024.

papel na história brasileira, especialmente na disciplina de História. José Oriá (2005, p.381) identifica os movimentos negros como “movimentos de consciência negra”, que lutam, em todos o país, contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira.

As manifestações dos Movimentos Negros nas décadas finais do século XX, articuladas em diferentes frentes da sociedade, desde político-partidárias à educacionais, possibilitaram a conquista de um novo “lugar político e social” para o negro, principalmente no quesito educacional, introduzindo nos currículos escolares suas demandas e reivindicações, cujos direitos foram conquistados e não meras concessões.

O próprio texto da chamada “Constituição Cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de história (Pereira, 2012, p.115).

Assim, entre os anos de 1980 e 1990, inicia-se um processo de mudança na escola, moldada nos padrões eurocêntricos, de não valorização à diversidade étnico-cultural de nossa formação e no currículo de História (Oriá, 2005). Até o fim do Regime Militar, o eurocentrismo predominou em História Geral e do Brasil, concomitante à exaltação da nação brasileira e dos governantes por meio de uma abordagem factual e com baixa criticidade (Oliva, 2003).

Articulada as demandas sociais do final do século XX, com a influência direta de intelectuais e ativistas negros na luta para a construção de novas políticas curriculares no Brasil, ocorreu uma alteração significativa na principal legislação educacional brasileira, a LDB. A Lei nº 10.639 sancionada em 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 1º).

Define-se em seu segundo parágrafo que, os conteúdos dessa temática, História e Cultura Afro-brasileira estarão em todo currículo escolar, com destaque para as áreas de Arte, Literatura e História do Brasil. O marco legal atendeu a agenda antirracista dos Movimentos

Negros e abriu o caminho para a escola brasileira trabalhar na perspectiva da diversidade cultural (Oriá, 2005). E, como destacou Anderson Oliva (2003), esta foi uma medida justa, tardia e repleta de desafios.

Relevante conquista no campo educacional, a lei abriu diálogo para estudos sobre as relações étnico-raciais no ensino, principalmente no ensino de História, trabalhando a diversidade sociocultural brasileira ao evidenciar as desigualdades historicamente perpetuadas, vislumbrando, dessa forma, a necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais. Desde então, coube ao ensino de História a responsabilidade de trabalhar essa temática na Educação Básica, pois, não se tratava apenas de critérios epistemológicos, mas também político-sociais. Esse marco legal “implica em um sistemático combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a “valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos escolares” (Santos, 2010, p.60). Como salienta Oriá (2005, p.380):

[...] Uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada, de matriz europeia. Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais do processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas dos países, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou ilustrações, índios e negros são retratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada.

A visão monocultural e eurocentrada de nosso passado que ainda permanece no conteúdo da disciplina explica o silenciamento, a exclusão e o reducionismo a que foram submetidos na história ensinada, os estudos sobre história da África e dos negros no Brasil (Munanga, 2015). Os africanos e afrodescendentes foram reduzidos a experiência da escravidão e a história africana baseada em estereótipos e inserida nas relações de contexto europeu, na episteme colonialista (Oliva, 2003).

Quase sempre, a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX. A África torna-se um apêndice ou um complemento. São poucos os livros que dão destaque à *História da África* (Oliva, 2003, p.443)

Os parâmetros normativos instituídos pela Constituição de 1988 e a Lei 10.639/2003 inseriram a temática da diversidade cultural e étnico-racial na instituição escolar. Paralelamente, pesquisas historiográficas iniciaram uma “ampliação e revisão dos estudos sobre escravidão e sobre diferentes facetas da presença africana e afrodescendente, em nosso país” (Santos, 2010, p. 62), tratava-se das possibilidades de uma história protagonizada pelos africanos e descendentes, considerando as diferentes matrizes formadoras do Brasil, especialmente as matrizes africanas.

Cabe destacar que “o Brasil e a costa atlântica da África mantiveram intensas relações. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam” (Oliva, 2003, p.04). Ensinar essas histórias nas escolas brasileiras mobiliza a construção de uma história brasileira incluindo todos os grupos étnico-raciais, em suas atuações, diferenças e desigualdades, configurar o Brasil africanizado e indígena.

Anos após o estabelecimento da lei, Kabengele Munanga (2015, p.25) ao questionar de que maneira e como tem sido esse ensino, o autor afirma que pela “análise crítica da historiografia brasileira ainda existente, nota-se que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia”.

Antes de tudo, assim como qualquer outra sociedade estudada em História, gregos, romanos, hebreus, chineses, egípcios, do próprio continente africano, entre outros, estudar a História da África não deveria ser alvo de justificativas, uma vez que se trata de uma sociedade como qualquer outra. Mas, se tratando das narrativas históricas, nem tudo é tão simples assim, já que é por meio do ensino de História que ocorre a perpetuação e/ou instituição de memórias que atendem a determinados projetos políticos e visões de mundo (Santos, 2010). Assim, o continente africano que manteve relações com os demais, em todos os aspectos, teve sua história negada não pelos seus, mas sim pela historiografia universal eurocêntrica. E só recentemente, meados do século XX, com suas lutas de emancipação, retomou, pelos próprios pesquisadores africanos, a reinvenção da sua história.

Oliva (2003) descreve o estranhamento que o fenótipo dos africanos causava ao estrangeiro, uma mistura de estranhamento, admiração e até mesmo desqualificação.

Desde a Antiguidade, os escritos de viajantes, historiadores ou geógrafos, como Heródoto (séc. V a.C.) e Cláudio Ptolomeu (séc. II), fazem referência à África de forma a demarcar as diferenças e a representar, a partir dos filtros estrangeiros, o Continente e suas gentes. Os elementos que parecem ter chamado mais a atenção das leituras europeias foram a cor da pele dos africanos, chamados de etíopes, e as características geográficas da região, conhecida por Etiópia. Essa própria forma de denominar a África conhecida, que no período se limitava à área acima do Saara, utilizada por gregos e romanos, levava em consideração um desses grandes elementos de estranhamento, já que o termo grego *Aethiops*, significa terra dos homens de pele negra (Oliva, 2003, p.433-434)

Os relatos deixados por Heródoto, destacam a inferioridade dos etíopes diante dos gregos e egípcios, evidenciando as primeiras manifestações de eurocentrismo. E por serem bárbaros, sem civilização, os soldados estabelecidos na Etiópia contribuíam para civilizá-los. Essa mentalidade e imaginário europeu foi perpetuado, ao longo dos anos, como se observa na cosmologia cristã dos filhos de Noé para explicar a cor de pele dos africanos. A cosmovisão intensificada no período medieval ocidental fundiu-se à questão geográfica, pois o continente e seu povo estariam nas piores regiões da Terra.

O paraíso terrestre aparecia sempre ao Norte, no topo, distante dos homens, e Jerusalém, local da ascensão do filho de Deus aos céus, no centro. A Europa, cuja população descendia de Jafet, primogênito de Noé, ficava à esquerda (do observador) de Jerusalém e a Ásia, local dos filhos de Sem netos de Noé, à direita. Ao Sul aparece “o continente negro e monstruoso, a África. Suas gentes eram descendentes de Cam, o mais moreno dos filhos de Noé (Noronha, 2000: 681-689 apud Oliva, 2003, p.435)

Séculos de simplificações, generalizações e distorções intensificaram-se no período das Grandes Navegações, quando a História da África passou a ser vista e relacionada às dinâmicas do tráfico negreiro, da escravidão e das invasões coloniais. Tais acontecimentos foram considerados o ponto de início dessa história, desconsiderando qualquer história antes disso (Oliva, 2003; Munanga, 2015).

A ascensão das crenças científicas do século XIX, o darwinismo social e o determinismo racial consideraram os africanos, segundo critérios da civilização europeia, seres no primeiro estágio da raça humana, como “selvagens”. Assim, justificativas foram criadas para as dominações imperialistas no continente, as quais levariam desenvolvimento econômico e progresso cultural aos mais atrasados. Além do imaginário e mentalidade hierárquica, a metodologia da história predominante no século XIX baseava-se em uma concepção de história linear e progressiva dos fatos políticos e dos vencedores, buscando o passado nas fontes oficiais e escritas para mostrar como as coisas realmente aconteceram.

Observados de dentro dessa perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade. Primeiro pela ausência, em grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos - havia a predominância da tradição oral. E, segundo, por serem classificadas como sociedades tradicionais - quando a tradição aparece no sentido de preservar, como em uma bolha do tempo, o passado —, estando fadados a um eterno imobilismo (Oliva, 2003, P.437)

Além da mentalidade preconceituosa e distorcida dos europeus, das relações escravagistas, das invasões coloniais, da historiografia do século XIX, outro fator para justificar essa exclusão da História da África foi o pensamento hegeliano do início do século XIX. Em seu raciocínio, o filósofo defendia uma evolução da história universal e, com exceção da África Setentrional, considerada europeia e asiática, a África propriamente dita, isto é, o restante do continente, a África negra, não se encaixaria nesse universo civilizado, pois seu primitivismo não os colocava conscientes de viver na história.

[...] o Ocidente, obediente ao dogma hegeliano, acreditou que a África não podia ser objeto de estudos historiográficos e inventou novas ciências capazes de apreender as sociedades “primitivas” africanas e não europeias em geral, que ainda viviam entre o reino da fatalidade e não do espírito, da liberdade e do progresso (Munanga, 2015, p.27)

A África negra, considerada selvagem e a-histórico no raciocínio hegeliano, predominante no pensamento histórico ocidental, mobilizado na análise de povos não europeus, não cabia a história dos historiadores, dos materiais históricos apreender sobre essas sociedades primitivas. Fez-se necessário a invenção de outras ciências para tal papel, como a Etnografia e a Etnolinguística, sendo suficiente um estudo descritivo desses povos (MUNANGA, 2015).

Infere-se, portanto, que, há cinquenta anos, investigar o passado do Continente negro ainda era uma tarefa marcada por um certo isolamento e pelo descaso. Mesmo que percebida como inovadora, por alguns, a maioria dos historiadores a julgava desnecessária ou inviável. O Continente que deu vida ao próprio homem foi condenando por muitos deles ao esquecimento ou à inferioridade (Oliva, 2003, p. 439)

O breve panorama elucidada o olhar historicamente de desprestígio e expropriação direcionado à África e seus diferentes povos, um rebaixamento na história das civilizações. Estudos balizados por preconceitos, estereotipados baseados na lógica colonialista e hegeliana, que perpetuados por séculos, reverberaram nas futuras gerações. As interpretações racistas e

discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros resultam do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente (Oliva, 2003; Santos, 2010).

A partir de 1960, a ruptura com o pensamento hegeliano considerou a África como berço da humanidade, a região do mundo de mais longa historicidade e da vinculação do Egito ao ser negro-africano, como destaca Munanga (2015, p. 27):

A obra História Geral da África reverteu também o esquema da filosofia hegeliana, provando que o privilégio do ser humano em ter consciência de viver na história não é reservado à única humanidade europeia. Esta obra desenterrou algo incontestável no passado negro-africano que foi escondido: a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade. Reinicia-se a re-historização, postulando um início e assinalando um fim, ou melhor, uma continuidade. O passado está na pré-história da África que foi desenterrada, no Egito que foi integrado, nos grandes reinos africanos que foram reconhecidos, contrariando o pensamento hegeliano

Com o propósito de ressaltar o protagonismo das mulheres africanas, contrariando a teoria da “inferioridade africana”, a série intitulada *Mulheres na história da África*⁶ foi organizada pela UNESCO com o objetivo de representar e evidenciar o papel ativo das mulheres africanas na história que, durante séculos, sofreram com a invisibilidade e silenciamentos historiográficos. Como a própria instituição designou, “dar luz as figuras femininas da História de África para evidenciar as atuações e o protagonismo dessas mulheres na história do seu país (UNESCO, 2014).

A seleção de vinte biografias femininas africanas, que compõe a série, salienta que, desde sempre, as mulheres, em suas diferentes frentes, conhecidas ou anônimas, contribuíram para a história da humanidade e tais contribuições precisam ser representadas na historiografia e em materiais pedagógicos e didáticos, incluindo as temáticas raciais e de gênero no campo educacional. A educação pode colaborar na transmissão de valores essenciais, como a igualdade e o respeito aos direitos fundamentais das mulheres, ao evidenciar o seu lugar central em todas as sociedades.

E o ensino de história desempenharia papel central nessa agenda, por proporcionar maior compreensão das condições de vida e funções políticas, sociais e econômicas das

⁶ Mulheres na história da África é uma série de livros digitais que a UNESCO disponibiliza para baixar na internet de forma gratuita. Em formato de quadrinhos, conta a biografia de lideranças femininas de destaque no continente africano. Há também um breve orientação pedagógica para como trabalhar em sala de aula e auxiliar o professor. A obra *Njinga Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba* está traduzida para o português, os demais livros encontram-se em inglês e francês. Link para download: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>.

mulheres nas sociedades do passado, sobretudo das mulheres africanas e afro-brasileira, que foram historicamente excluídas e silenciadas (UNESCO, 2014).

Aliada à ruptura, as mudanças nos estudos sobre a África ocorreram quando as colônias africanas travaram suas lutas de emancipação, em meados do século XX, se estendendo até o final da década de 1970. A história inventada pelos europeus seria reinventada pelos africanos e nesse processo de reconstruir as histórias nacionais pós-independência, a elaboração das identidades africanas seria forjada dentro do próprio continente, segundo concepções e intelectuais locais.

A busca de elementos legitimadores dessa nova história se deu pelo retorno ao passado, por meio de estudos que passaram pelo afrocentrismo e supervalorização da África à uma historiografia que se utilizou dos arquivos ultramarinos, fontes em árabe e na tradição oral pela articulação com outras ciências, Linguística, Arqueologia e Antropologia. Recentemente, há pesquisas de africanos e africanistas nas diversas temáticas trilhando caminhos para sucumbir com as velhas representações acerca do continente (Oliva, 2003).

Como aponta Munanga (2015, p.27), “o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada”. Assim, o reconhecimento da história da África seria primordial para que juntamente se reconhecesse, nos países da diáspora africana, a história e identidade desses negros e dos afrodescendentes.

A obrigatoriedade no currículo de História e Cultura Afro-Brasileira pela lei 10.639/2003, englobando o estudo da História da África e dos africanos, na perspectiva de retomar a contribuição do povo negro nas áreas econômica, social e política na História do Brasil traria mais um marco legal, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, publicadas em 2004. As Diretrizes estabeleceram o compromisso de fomentar no espaço escolar uma discussão e enfrentamento ao racismo.

O documento das Diretrizes endossa o estudo de personagens negros, suas trajetórias como uma boa estratégia de reconhecimento do protagonismo negro na história brasileira, praticamente silenciados na trajetória do conhecimento histórico. Para além, Santos (2010, p. 87) aponta que esse tipo de trabalho favorece a “percepção de que a história é feita por “pessoas de carne e osso”, gente que faz, sente, vive experiências concretas, em seu dia a dia”.

Hebe Mattos e Martha Abreu (2008) reforçam a potencialidade dos estudos biográficos ou de trajetórias distanciando-se da perspectiva tradicional de heroicização de personagens, mantendo-se uma abordagem crítica e considerando a história como um processo coletivo,

social e de tensões. A ênfase nessas trajetórias destaca as experiências, as articulações, os limites e as possibilidades, de homens e mulheres negros, seja no período escravista ou no pós-abolição.

[...] uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de se conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foram, por exemplo, os irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais negros nas lutas antirracistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva de sua população. (Mattos; Abreu, 2008, p. 17).

A partir dessas novas agendas políticas educacionais, o ensino de História voltou-se para uma problemática, incluir aqueles que foram historicamente excluídos da sociedade e da historiografia retomando olhares sobre a escravidão, os sujeitos, a presença africana no Brasil e as relações Brasil-África. A questão fundamental, como considera Munanga (2015, p. 20) seria como ensinar a história de povos que foram preteridos pela historiografia oficial e substituídos pela história única e que silenciou a rica diversidade cultural em prol do monoculturalismo legitimado pelo sincretismo cultural ou mestiçagem.

Na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. Aqui se coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10 639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora (Munanga, 2015, p.20).

A ampliação e multiplicidade de olhares lançados para a temática da escravidão negra e o pós-abolição ocorreram desde a década de 1970, enfocando-se nas ações dos indivíduos por meio das correntes teóricas da história social e cultural, da micro-história e da “história vista de baixo”, proposta por Edward P. Thompson. Os estudos sobre escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil foram influenciados por essa bibliografia estrangeira levando a historiografia brasileira a retomar essa experiência na reconfiguração desse saber ao considerar os negros/escravizados como sujeitos sociais e históricos, questionadores da tradicional história

oficial e elitista. Tratava-se de uma perspectiva positivada dessa temática por recobrir o ativismo dos escravizados e seus descendentes nos processos históricos, inclusive no Treze de Maio (Areias Costa, 2018).

Abreu, Mattos e Grinberg (2019) afirmam a relevância do ensino de História e seus conhecimentos para uma educação antirracista ao oportunizar o conhecimento dessas histórias invisibilizadas e dos agentes esquecidos e desconsiderados constituintes da história do Brasil. Seria considerar nas aulas de História, com muita seriedade, as implicações políticas, sociais e culturais das lutas dos negros, desde sua chegada, para a formação de nossa sociedade.

A valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (Pereira, 2012, p. 113)

As orientações contidas nas Diretrizes Curriculares dialogam com essa perspectiva positivada como estratégia de reconstruir uma história brasileira que leve em consideração todos os brasileiros. Ao escancarar e assumir a desigualdade racial brasileira, expor a política de embranquecimento nacional e desconstruir o mito da democracia racial, fez do seu texto “marcos históricos importantes por terem sido as primeiras orientações explícitas que trouxeram para as escolas as discussões sobre as relações étnico-raciais, a existência de uma cultura negra e africana e o combate ao racismo e às discriminações” (Areias Costa, 2018, p. 139).

Há desafios e dilemas na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, mesmo com os marcos legais da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma vez que muito “precisa ser feito para que a lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural (Oriá, 2005, p.384).

Munanga (2015, p.31) destaca que “a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade”, aí a importância de o conhecimento histórico escolar articular-se aos compromissos dos marcos legais. Porém, o autor enfatiza a continuidade da história positivista, eurocêntrica, do esquecimento voluntário e/ou representação negativa dos considerados inferiores, no caso da historiografia brasileira, os indígenas e negros. Perdura-se a colonialidade e a manutenção da lógica de relações coloniais entre saberes e modos de vida ao abordar essas histórias e culturas.

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p.31)

Abreu e Mattos (2008) apontam que as brechas para se abordar nas salas de aulas temas como pluralidade cultural foram estabelecidas desde 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os temas transversais. Esse documento já evidenciava a importância das raízes formadoras do Brasil sem buscar subordinar uma à outra. Alguns anos depois, ocorreu a publicação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares de 2004, proposta de cunho político e reparativo, uma política pública educacional direcionada às populações afrodescendentes que não se restringia a uma questão de pluralidade cultural apenas, propondo uma discussão das relações raciais e o combate ao racismo, aspectos silenciados pela consideração do Brasil enquanto uma democracia racial. É justamente o mito da democracia racial um dos temas centrais denunciado pelas diretrizes.

O texto do parecer aprovado pelas “Diretrizes” possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. Nesse sentido, o parecer se propõe “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Abreu e Mattos, 2008, p.09)

Um dos impasses para a atuação dos professores de História na reeducação das relações étnico-raciais e de práticas didático-pedagógicas, ou seja, trabalhar em sala de aula na perspectiva da nova temática curricular, foram os manuais escolares, os livros didáticos. De linguagem e leitura mais acessível aos profissionais, as renovações baseando-se nas novas abordagens históricas foram vagarosas, diminutas ou negligenciadas.

Oliva (2003, p. 442) mostra que o livro didático é um dispositivo de interpretação e representação de uma realidade construída pelos autores. Esses, ao incluir ou excluir determinado assunto, privilegiar acontecimentos europeus em detrimento da África pré-colonial, “ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o faz baseado em uma série de critérios”. Assim, os manuais utilizados na escola levam os alunos a darem significados e formarem

representações próprias, mas imbuídas das representações presentes nos livros. E não apenas a redação, as imagens selecionadas também são ferramentas de aprendizagens no ensino de história com intencionalidades e ideologias.

Seria plausível, então, pensar que se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. [...] se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades (Oliva, 2003, p.443)

Mesmo com as mudanças historiográficas e a ampliação das abordagens sobre a temática, Santos (2010) e Oliva (2003) apontam as permanências nos livros didáticos, como lacunas, desconhecimentos e representações negativas e estereotipadas na abordagem do continente africano. E no que se refere à história e cultura afro-brasileira, enfoca-se na escravidão, de forma estrutural, desconsiderando o ativismo desses sujeitos, enquanto no pós-abolição há o predomínio da marginalização. Por fim, as renovadas produções historiográficas culturais foram pouco incorporadas na produção desses manuais e quando consideradas, ocuparam espaços reduzidos.

Contudo, cabe destacar a potencialidade das novas tendências historiográficas sobre a escravidão, abolição e pós-abolição dentro da disciplina História na formação da cidadania, uma vez que se constituiu um espaço para um ensino crítico que debate sobre a diversidade cultural e racial brasileira, desestabilizando a concepção tradicional do país sem racismo, de identidade mestiça e monocultural (Munanga, 2015).

Ainda hoje, apesar da renovação da historiografia brasileira nos últimos anos, os livros didáticos existentes no mercado editorial não contemplam a riqueza da diversidade étnico-cultural de nosso país, cuja matriz afro-brasileira merece ser ressaltada para que, de fato, tenhamos uma escola plural e democrática, que permita o acesso e permanência dos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro (Oriá, 2005, p.385)

Oriá (2005) ressalta que uma das maiores dificuldades da efetivação da lei 10.639/2003 seria a qualificação docente e as respectivas habilidades para se trabalhar com essa nova temática na sala de aula. As implicações legais refletiram nos cursos de História em nível superior com a inclusão da disciplina História da África. E como o próprio autor ressalta "há que se pensar, também, na formação de profissionais em nível de pós-graduação (mestrado e

doutorado) na temática dos estudos afro-brasileiros, a fim de contribuir com avanços na pesquisa científica dessa área” (Oriá, 2005, p.385). A respeito dos professores formados e que não tiveram essa disciplina, o autor ressalta a parceria indispensável dos órgãos públicos ligados à área de promoção da igualdade racial e das instituições de ensino superior às instâncias educacionais pelo oferecimento de cursos sobre a história da África e de cultura afro-brasileira e pela disponibilização de materiais didático-pedagógicos para construir um arcabouço teórico-metodológico e ferramentas de usos aos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Santos (2010, p.71) aponta as lacunas na formação desses professores em história africana, um dos conteúdos que os docentes se sentem mais despreparados e desamparados. “Não por acaso, trata-se de um campo de pesquisas relativamente novo, em que a divulgação de pesquisas, em nosso país, ainda é restrita”. No Brasil, ainda é incipiente, mas crescente.

[...] nas últimas décadas, muito se avançou na produção historiográfica sobre o continente africano. Inúmeras obras vêm surgindo no cenário internacional e nacional, sendo já significativa a quantidade de publicações acessíveis ao público brasileiro. Também foram criadas, neste período, diversas revistas especializadas em África, favorecendo a maior divulgação de pesquisas e contribuindo para a consolidação da história da África como disciplina acadêmica (Santos, 2010, p.64)

Elaine Monteiro e Martha Abreu (2020, p.71) comentam que ainda há muito a se realizar, mas os marcos legais já provocaram transformações nas políticas educacionais, dialogou e legitimou práticas pedagógicas antirracistas e levou para as escolas a discussão das relações étnico-raciais, considerando as tensões e conflitos. Dessa forma, “as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo”.

As parcerias entre a universidade, a escola e as comunidades/entidades negras são essenciais para uma superação no espaço escolar, dos estereótipos e representações negativas sobre o negro ao sobrepôr com as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros, pela comunidade negra e produções científicas (Gomes, 2003). Afinal, a escola, inserida na história e na sociedade, transmite, organiza e socializa conhecimentos e culturas. A democratização dos processos educativos e do espaço escolar evoca práticas pedagógicas contrárias a discriminação racial e ao racismo. Trata-se de quebrar a naturalização das diferenças étnico-raciais e considerá-las produtos históricos, sociais e culturais que classificam e hierarquizam seres humanos.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. (Gomes, 2003, p.76-77)

A herança ancestral africana recriada no Brasil ocorreu ao longo da história pelos descendentes escravizados. As relações socioculturais estabelecidas pelos negros da diáspora forjaram ressignificações culturais, que não se restringiram às dimensões nacionais. Os intercâmbios e as trocas culturais processados no mundo Atlântico, nos dois lados, aglutinavam a pluralidade da experiência negra no país e os movimentos de trocas culturais entre América, Europa e África (Areias Costa, 2018).

Santos (2010) problematiza a ideia de culturas negras ou afro-brasileiras presente nas Diretrizes Curriculares, pois o documento faz uma associação direta entre negro e africano. Essa análise desconsidera as discontinuidades e a originalidade dos escravizados e seus descendentes nas trocas e reinvenções das práticas culturais e cai nos essencialismos culturais, na concepção de elementos puros, originais. Evidencia-se o fato de que “a construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da ‘sobrevivência’ de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas” (Mattos, 2003, p. 129 *apud* Santos, 2010, p.82).

A identidade negra no Brasil fora constituída nessa relação do mundo Atlântico. A contar da presença do africano escravizado em terras brasileiras teve-se o surgimento de culturas originais, influenciadas e influenciando, as demais culturas locais, indígenas e europeias. Paul Gilroy (2003) considera as identidades negras da diáspora culturalmente híbridas, dinâmicas e transnacionais, não se restringindo às fronteiras étnicas e nacionais. Essa visão reforça a compreensão do caráter multidimensional, dinâmico e flexível das identidades.

A reciprocidade de influência raramente será simétrica, o que nos remete ao fato de que as culturas produzidas a partir da presença africana e afrodescendente, no Brasil, embora participando de trocas e intercâmbios diversos, ocuparam – e ainda ocupam –, um lugar de marginalidade e de desvalorização social, ou, quando muito, um tipo de valorização marcado pelo viés da folclorização, daquilo que é considerado exótico ou exuberante (Santos, 2010, p. 83)

De acordo com Areias Costa (2018, p.136), nas últimas décadas, as produções de história voltadas para os estudos sobre a escravidão e o pós-abolição tem enfoque no protagonismo negro, no papel ativo e nas experiências desses sujeitos. Tanto que os caminhos de renovação nos livros didáticos e no próprio ensino de História acerca da temática foram iniciados, sem desconsiderar as permanências, como a predominância de uma historiografia da escravidão de abordagem econômica e estrutural com pouca ênfase no pós-abolição (Areias Costa, 2018).

As atuações dos negros em defesa de sua liberdade e dignidade, a resistência cotidiana contra a escravidão pelos próprios escravizados, os significados de liberdade e cidadania pós-abolição, as relações sociais e o ativismo contra o racismo, as trocas culturais e a construção das identidades dos libertos devem ser exploradas. Enfim, “a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida” (Munanga, 2015, p.28).

O papel desempenhado por negros e negras e suas trajetórias precisam ser retomados, conhecidos como nos trabalhos que enfatizaram pesquisas biografias negras na escravidão e no pós-abolição. Por meio dessas narrativas é possível conhecer as atuações de sujeitos, mulheres negras e homens negros, protagonistas da história do Brasil. O uso de trajetórias de personagens negros são ferramentas pedagógicas importantes para o ensino de História e Cultura afro-brasileira por aproximar o conhecimento histórico das propostas da Lei 10.639/2003 e das suas Diretrizes.

As ausências ou poucas referências dos negros no pós-emancipação, comumente retratados no aspecto da marginalização do mercado de trabalho ou na mão de obra substituída pelos imigrantes europeus sem problematizações, é igualmente reproduzida nos livros didáticos. Os quais enfatizam “o período da escravidão e pouco se dedica ao pós-abolição, ao protagonismo negro nos campos da cultura e política e à atuação dessa população ao longo da história do Brasil nos séculos XX e XXI” (Areias Costa, 2018, p. 138).

No ensino de História e nos livros escolares prevalecia (e ainda prevalece) uma história única do pós-abolição. Tal história ressaltava a experiência do desamparo, o fracasso a criminalização e a subalternização dos libertos, inferiorizava-se esses sujeitos, fortalecia-se estereótipos, como o da malandragem, e concepções racistas, considerando o protagonismo apenas de personagens brancos na história brasileira (Abreu, Grinberg e Mattos, 2019).

As trajetórias em sala de aula potencializam o trabalho dos professores de História na educação para as relações étnico-raciais ao incorporar no ensino personagens negros/negras, rompendo com a exclusão da etnia. Articula o plano individual e coletivo da história, amplia as

referências dos estudantes acerca dos sujeitos envolvidos no “fazer história”, processo que não se restringe a grupos específicos, como políticos, homens ou famílias poderosas. Por meio desse método, torna-se possível incluir no debate racial a temática de gênero, ao destacar o papel e o protagonismo das mulheres negras ao longo da história do Brasil, até mesmo no âmbito do ensino da história local/regional em sala de aula.

A análise das trajetórias de escravos e seus descendentes, não obstante a redução da escala de observação, permite uma visão mais precisa, não apenas dos detalhes e particularidades, mas de fenômenos globais. Diversos pesquisadores vêm recorrendo ao método biográfico a fim de compreender as experiências de africanos e descendentes na escravidão e na liberdade – suas redes de relações, diferenças étnicas, hierarquias sociais e econômicas, instituições e práticas culturais – usando, não raro, uma escala “transatlântica” (Areias Costa, 2018, p. 142).

Essas reinterpretações e ressignificações sobre a escravidão e o pós-abolição levam em conta o ativismo de homens e mulheres negras enquanto sujeitos de sua história, intelectuais, artistas, trabalhadores, entre outros, em suas demandas por melhores condições de vida e contra a discriminação racial. Tanto as organizações coletivas quanto as trajetórias individuais, precisam ser conhecidas e levadas para as salas de aula por ser uma forma de difundir tais histórias na perspectiva da reavaliação do papel do negro na História do Brasil sem a visão estereotipada e discriminatória do escravo passivo ao liberto invisibilizado e estigmatizado em funções subalternas. Afinal, Pereira (2012, p.124) destaca que a memória dessas lutas precisa estar nas escolas, e não somente a memória da escravidão, mesmo que entrelaçadas.

As ausências e invisibilizações acerca das histórias, experiências e protagonismo da população negra na historiografia e no ensino de história, tanto na escravidão como no pós-abolição, se acentuam quando se articula gênero nos estudos étnico-raciais, ou seja, referências às mulheres negras, especificamente personagens/trajetórias femininas negras foram excluídas pela historiografia nacional. Por meio do engajamento do Movimento de Mulheres Negras e das ampliações e renovações historiográficas, as pesquisas e o resgate de documentos buscam (re)contar essas histórias e multiplicar as narrativas que constituem a formação social e política do Brasil.

Tais exclusões e silenciamentos sufocam importantes trajetórias de mulheres negras, que tiveram um papel de protagonistas na História da capitania de Mato Grosso, como Tereza de Benguela, angolana, que assumiu a liderança do Quilombo do Quariterê, localizado em Vila Bela da Santíssima Trindade, após o assassinato de seu esposo, José Piolho. Sob seu comando, de 1750-1770, a comunidade resistiu à escravidão por aproximadamente duas décadas e a líder

ficou conhecida como “Rainha Tereza”, personagem feminina negra, que se tornou um importante símbolo de resistência e ativismo das mulheres e da população negra no período escravista, repercutindo até os dias de hoje, na luta do movimento feminista negro (Lacerda, 2019, p. 90).

Tal trajetória levou a criação de um marco legal, o dia 25 de julho, que no Brasil é estabelecido como Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra e a nível internacional, Dia da Mulher Negra Latino-americano e Caribenha. Sancionada em 2014 pela presidente Dilma Rousseff, a Lei nº 12.987/2014 celebra as lutas das mulheres negras e promove a reflexão sobre as condições de vida dessa população (Planalto, 2014). Assim como a ressignificação do Treze de maio e a relevância do 20 de novembro, que considera a atuação dos escravizados e libertos na luta pelo fim da escravidão. Leis que reconhecem datas e marcos importantes precisam ser conhecidas na história pública brasileira como “dever à memória” e “direito à reparação”, e seus processos históricos discutidos com os alunos, como uma maneira de mostrar que a história está em movimento, resultando no entrelaçamento de passado-presente-futuro, espaço de experiência e horizonte de expectativa (Cf. Koselleck, 2006). Segundo Pereira (2012, p. 13), “essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira”.

Em relação a trajetórias de mulheres negras citamos também o protagonismo de Maria Firmino do Reis, considerada a primeira romancista negra do Brasil, autora de *Úrsula* escrito em 1859 (Cf. Machado, 2019); Carolina de Jesus, a escritora improvável por ser catadora de recicláveis pelas ruas de São Paulo, com o livro *Quarto de Despejo* de 1960 (Cf. Silva, 2019); Antonieta de Barros, escritora, de pseudônimo “Maria da Ilha”, e deputada negra eleita em Florianópolis, no ano de 1934 (Cf. Nunes, 2001). E, na cidade de Campo Grande (MS), uma personagem de grande relevância, Eva Maria de Jesus, conhecida como tia Eva, liberta que comprou as terras onde hoje se localiza a comunidade quilombola que leva seu nome. Tia Eva é considerada uma das fundadoras da cidade, questionando a memória oficial e dominante da história local (Cf. Plínio dos Santos, 2010; Oliveira, 2019; Diacópulos, 2022). Diferentes trajetórias de mulheres “comuns”, que comunicam esses ativismos, marcadas por desafios e negociações precisam ser conhecidas e trabalhadas em sala de aula.

À guisa de exemplo, citamos outras obras que contemplam trajetórias de mulheres negras, como *Afro-atlânticas e ensino de História*, de Iamara Viana e Valéria Costa, o livro aborda por meio de onze capítulos a diversidade histórica das mulheres afro-atlânticas e sugestões didático-pedagógicas. A obra *Mulheres negras no Brasil escravista e dos pós-*

abolição organizada por Giovana Xavier, Juliana Farias e Flávio Gomes, uma coletânea que reúne experiências de mulheres negras de norte a sul do Brasil na escravidão e nas primeiras décadas do pós-emancipação em dezenove capítulos. Assim como a coleção *Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano*, são sete volumes de livros digitais disponibilizados gratuitamente, sendo dois *e-books* com três histórias femininas, oriundos de um projeto desenvolvido por professores universitários, Álvaro Nascimento, Amílcar Pereira, Carolina Dantas, Fernanda Oliveira, Giovana Xavier, Martha Abreu, Ynaê Lopes e Grupo Pet Diversidade UFRJ. Nessa mesma perspectiva, temos o autor João José Reis, uma referência em estudos de escravidão, revoltas e fugas de escravizados, relações escravagistas e biografias de escravizados africanos, com vários livros publicados, entre eles *Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia*, o qual conta a história dos escravizados de ganho que protagonizaram uma greve em Salvador no referido ano.

O uso de trajetórias negras no ensino de História e Cultura Afro-brasileira tem sido cada vez mais revalorizado no âmbito da produção do conhecimento histórico. O contato com essas histórias possibilita o reconhecimento dos saberes e protagonismos das populações negras em diversos campos de atuação. Abrem também um amplo caminho de reeducação das relações raciais à medida que os exemplos de confiança e autoestima são transmitidos, interações e possibilidades que invertem as inferiorizadas e empobrecidas imagens ligadas ao folclore e à marginalização da cultura negra (Abreu, Grinberg e Mattos, 2019, p. 32). Segundo Areias Costa (2018, p.142) “Sem a distorcida lente da democracia racial, as biografias de personagens negros trabalhadas em sala de aula, podem contribuir para a valorização e a divulgação das expressões culturais protagonizadas por africanos e descendentes”.

O foco em trajetórias negras, experiências desconsideradas no ensino de História, opção metodológica sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mostra-se como uma boa estratégia para um (re)conhecimento pelos alunos do ativismo negro, as ações políticas e culturais, as tensões e relações que essas pessoas/vivências tiveram de forjar diante de uma sociedade racista, que optou por silenciá-los e invisibilizá-los. Desta forma, possibilita que a sala de aula seja um espaço de diálogo, de educação antirracista, pautada no respeito e valorização das diferenças socioculturais, das identidades negras e da pluralidade étnica de nossa formação.

CAPÍTULO II – MOVIMENTO DAS MULHERES NEGRAS E A RENOVAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história oportuniza um conhecimento acerca das experiências humanas e, nessa trajetória, a história foi pensada, vista e relatada a partir dos “grandes feitos” de “grandes homens”. O predomínio da historiografia androcêntrica e positivista marginalizou e invisibilizou o fazer histórico das mulheres ao longo dos séculos.

Losandro Tedeschi (2007) ressalta que incorporar a temática de gênero no ensino da história seria a maior possibilidade operativa de mudanças, uma vez que “é nesse terreno de ensino-aprendizagem onde devemos concretizar o questionamento do androcentrismo, desde a transmissão de valores e conceitos sexistas até a renovação de modelos e formas de ensinar” (2007, p. 329).

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico (Tedeschi, p. 330, 2007)

A supremacia masculina ou uma visão androcêntrica do mundo seria partilhada entre homens e mulheres, pois o pressuposto do “sempre foi assim” dificulta perceber tais estruturas e levam a uma naturalização dessa construção social. Em sua trajetória, o discurso histórico negou visibilidade às mulheres até o século XX, momento da renovação historiográfica, ampliação dos objetos e fontes, como apontam Pedro e Soihet (2007, p.248), “à medida que a tradição historiográfica dos *Annales* propunha ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, ela contribuiu para que as mulheres, posteriormente, fossem incorporadas à historiografia”.

Joana Pedro e Rachel Soihet (2007) destacam que a disciplina História, no campo das Ciências Humanas, foi uma das últimas a se apropriar das categorias de gênero e da inclusão da “mulher” na pesquisa histórica, pois contemplava-se o sujeito da história de forma universal, predominando a categoria homem.

Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam. Era a “história de governantes e de batalhas” (Pedro e Soihet, 2007, p.284)

O desenvolvimento dos novos campos historiográficos, a história social, cultural, do cotidiano, de foco microanalítico, voltaram-se à variedade dos grupos sociais e às identidades coletivas. Ignoradas na história de abordagem universalista e macroestrutural, é nessa pluralização dos objetos de investigação histórica que as mulheres se tornaram objeto e sujeito da história. As vivências, lutas e resistências de diferentes grupos, saindo da esfera dos grandes feitos e do ser humano universal, foram incorporadas aos estudos.

Tedeschi (2007, p.332) enfatiza que “desde Aristóteles, um dos primeiros a escrever, entre outras coisas, sobre as mulheres, que esta metade da humanidade é descrita como alguém inferior, pouco digno de confiança, pouco desenvolvido, pouco inteligente e assim por diante” e essa visão tradicional fora reforçada aos longos dos anos e condicionou a construção histórica da mulher, de estereótipos e da naturalização da sujeição das mulheres, reduzindo a papéis de âmbito privado.

Transpor o silêncio e a invisibilidade do fazer histórico feminino levou a constituição de um campo de pesquisa, a História das Mulheres, o qual buscou evidenciar a presença das mulheres em diferentes situações na história, a partir de 1960. As renovações historiográficas, juntamente ao movimento feminista, foram imprescindíveis no fortalecimento dos estudos dedicados às mulheres e à temática, que em suas reivindicações e demandas, passaram a ser discutidas cada vez mais.

Pedro e Soihet (2007) apontam que no Brasil da década de 1970, o jornal alternativo *Opinião* noticiava o crescente número de pesquisas acerca das mulheres brasileiras discutidas na “XXVII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência”, marcando a emergência da História das Mulheres. Esse novo campo historiográfico apoiou-se na interdisciplinaridade, articulando-se a Literatura, a Antropologia, a Linguística e a Psicanálise. Cabe ressaltar que a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, nesse mesmo período, também desfrutavam desse panorama de pesquisas e reflexões em colóquios, cursos, grupos e revistas científicas das novas agendas femininas e do processo de resgate da participação e do protagonismo destas.

Joan Scott (1995) evidencia que a História das Mulheres consistia na negação do agente histórico universal, homogêneo e não poderia ser vista como algo secundário, sem influência nos acontecimentos, até mesmo na dimensão pública. As tensões começaram a ser forçadas, no interior do próprio movimento de mulheres e no campo de pesquisa, por intermédio de questionamentos na viabilidade de se pensar e enxergar as mulheres de forma homogeneizante, a ideia de uma identidade em comum.

Dessa forma, Pedro e Soihet (2007, p. 287) afirmam que “a fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista”. De uma identidade única entre mulheres passamos para a certeza da existência de múltiplas identidades. Instaurou-se a desconstrução de uma visão de unicidade entre as mulheres, a introdução da diferença escancarando a impossibilidade de se pensar tal identidade comum, em aspectos histórico-culturais e sociais.

Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluía. Não consideravam, como fez Betty Friedan, na *Mística feminina*, que o trabalho fora do lar, a carreira, seria uma ‘libertação’. Essas mulheres havia muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era, para elas, apenas uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho ‘mal remunerado’, que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais (Pedro e Soihet, 2007, p.287)

A reivindicação da diferença foi articulada por cada grupo específico de mulheres dentro desse coletivo e Scott (1995) identifica essas especificidades enquanto múltiplas diferenças dentro da diferença, a existência de uma contradição no interior da história das mulheres que implicam em desigualdades e relações de poder internas, no mesmo gênero. Assim, as demandas das mulheres não poderiam ser igualadas ao direito de trabalhar fora e emancipação. Foram nas especificidades e na articulação de gênero com outros elementos, como raça, que nasce o movimento de mulheres negras, a luta do movimento feminista negro.

O engajamento dessas mulheres ocorreu em duas frentes, no movimento negro e no feminismo. No primeiro, buscou-se a inclusão da pauta de gênero e no segundo, uma consideração do recorte étnico-racial. Pretendia-se realçar as desigualdades oriundas da intersecção de gênero e raça, que permaneciam negligenciadas dentro desses movimentos. A visão universalizante de mulher e a negritude sem relações de gênero fizeram emergir novas protagonistas políticas no interior de ambos os movimentos sociais, a articulação de mulheres

negras com suas lutas e agendas específicas. A conexão entre esses conceitos lançou novos e complexos desafios para uma equidade de gênero e raça na sociedade brasileira (Carneiro, 2003).

A consciência da devida falta de representatividade, no interior de ambos os movimentos, buscou trazer à tona essa “dupla opressão” e um olhar mais íntimo para essa questão, conduziu a uma reelaboração do discurso e práticas políticas protagonizada pelas negras. E no tocante ao movimento de mulheres seria o que Sueli Carneiro denominou de “enegrecendo o feminismo”, uma alteração no horizonte de perspectiva, para além do sexismo, por entrecruzar gênero e relações étnico-raciais, isto é, o diálogo se alargaria a duas categorias subalternizadas ao longo da história do Brasil.

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (Carneiro, 2003, p. 118).

O reexame crítico da história para a inclusão da História das Mulheres envolveu uma redefinição daquilo que seria historicamente importante conjuntamente ao alargamento das noções tradicionais, como indaga Scott (1995, p.73), uma história que abarcasse as narrativas dos oprimidos e uma compreensão das desigualdades oriundas de três eixos, gênero, raça e classe, em outras palavras, dar conta das persistentes desigualdades e das experiências sociais radicalmente diferentes. Os caminhos para uma reeducação das relações étnico-raciais e de gênero.

Incluir a experiência das mulheres negras, seus protagonismos e trajetórias, enquanto categoria de análise, contribui para retirar o *status* marginal, no conjunto da disciplina, designado a população negra na historiografia e no ensino de História. Trata-se de uma problematização de invisibilizações, não reconhecimento e não simplesmente apresentar a participação das mulheres na história ou como parte dos processos históricos, mas sim questionamentos das hegemonias de determinadas temáticas, os limites de abordagens na constituição do conhecimento histórico e que mulheres negras são sujeitas históricas legítimas.

Sueli Carneiro (2003, p.119) destaca que a variável racial superlativa os gêneros, produzindo gêneros subalternizados e identidades femininas estigmatizadas, as mulheres negras, mantendo-se a lógica dos privilégios ao gênero feminino hegemônico, as mulheres brancas. Dessa forma, “Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o status dos gêneros”.

Lélia González (2018) expressa o viés eurocentrista do feminismo brasileiro e como tal posicionamento contribuía no ideal de branqueamento e no mito da democracia racial por universalizar o conjunto de mulheres e desconsiderar o passado escravista e a trajetória de luta e resistências das mulheres negras na história. Assim, como ocorrem nos processos de dominação e exploração, os alicerces das interações entre esses dois grupos, brancos e não-brancos.

O enfrentamento das mulheres negras visa transpor os silêncios e as invisibilidades, nas quais suas trajetórias e ativismos foram submetidos ao longo dos séculos. Os estudos de trajetórias negras são uma opção de dar ouvidos a essas histórias e provocar uma reavaliação sobre o papel das populações negras. Nessa perspectiva, a ênfase nas mulheres negras e sua participação na formação da sociedade brasileira e local, por intermédio de um ensino pluralizado que proporcione novas concepções que abrangem a multiplicidade do fazer histórico, no sentido de reparação, rompimento de silêncios, visto que a historiografia e o ensino de história as excluíram ou trataram-nas de forma hierarquizadas.

Essa possibilidade de mudança perpassa pelo sistema educacional, envolvendo a prática docente, o currículo e os materiais didáticos, pela introdução da temática e das experiências femininas. Evidencia-se a construção histórica da mulher no intuito de problematizar naturalizações e desconstruir estereótipos, como a dicotomia espaço público e privado e a ideia de que o acontecer histórico se restringe apenas a um desses espaços (Tedeschi, 2007).

Desde meados de 1980, o engajamento das mulheres negras, na luta geral dos Movimentos Negros e Movimentos de Mulheres, busca assegurar a agenda específica desse grupo e denunciar privilégios. Para tal, foram criadas organizações de mulheres negras pelo país e fóruns especializados de discussões que, por meio das demandas de gênero, raça e classe e pelos efeitos do racismo e da discriminação racial, encontram-se atrelados à temas fundamentais como mercado de trabalho, violência, saúde, educação, meios de comunicação, entre outros, por conta da dupla opressão (Carneiro, 2003).

Silvio Almeida (2019) defende a ideia do racismo estrutural no Brasil, um elemento integrante da organização social, econômica e política para além de uma ação individual e de um racismo institucional, cujas regras e padrões racistas são imposições vinculadas à ordem

social que se busca resguardar o poder e controle do aparato institucional nas mãos de determinados grupos raciais, direta ou indiretamente. Além do mais, o racismo cria privilégios.

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 31)

Almeida (2019, p.31-33) enfatiza que a ordem social é racista e os indivíduos e as instituições não são os criadores do racismo e sim reprodutores. Presente no cotidiano, a “normalização” da desigualdade racial facilita que práticas racistas ocorram e nem sejam concebidas como tal, seja na forma de violência explícita ou microagressões, as piadas, os silenciamentos e até isolamentos. As relações políticas, econômicas, jurídicas, familiares, profissionais e escolares perpetuam privilégios e violências racistas e sexistas, sendo a regra e não exceção, um processo social, político e histórico sistemático, repercutindo nas experiências históricas e na produção desse conhecimento ao invisibilizar as relações raciais nos estudos.

Giovana Xavier (2012) pontua a pouca preocupação historiográfica de investigar a participação feminina negra nos espaços públicos e utiliza como análise o jornal “de cor” intitulado *Menelik*. Essa falta de estudos pode abarcar outros momentos da história, como na própria história da luta antirracista no Brasil, cujas atuações ficam invisibilizadas, as permanências de sujeitas anônimas. Contudo, entre os anos de 1915-1916 percebe-se uma atuação feminina no jornal, mulheres negras instruídas, letradas, escritoras e leitoras, no “meio negro” letrado de predomínio masculino. Em sua análise, Xavier demonstra que no espaço do jornal denominado “Caixa-Balaio” e “Ideias Parafuzadas”, mulheres/escritoras foram mencionadas. E nesta última seção, o redator Duque cobrou de cinco mulheres, citando seus nomes, as contribuições que entregariam ao jornal.

Xavier (2012, p. 183) procurou destacar com tal passagem que essa cobrança, já requisitada na primeira edição, “evidencia que as quatro senhoritas e a solitária senhora D. Emília participaram, em alguma medida, de espaços de organização prévia do *Menelik*”, mesmo ausentes da lista de criadores. Enfim, um lugar de prestígio e destaque pode ser percebido no jornal, expresso em diferentes seções. Ainda assim, cabe reforçar, que fora um esforço construído nos bastidores e pelo embate de gênero, em outras palavras, construído pelas

próprias negras, e não simplesmente uma concessão, cujas experiências históricas são igualmente necessárias à dos homens.

Homens e mulheres de *O Menelik* estabeleceram estratégias alternativas à imagem feminina restrita ao domínio privado. Para isso, a equipe do jornal investiu em discursos que possibilitassem que papéis públicos e privados definissem simultaneamente as tipologias femininas construídas nas suas páginas. Leitoras, escritoras, presidentes de clubes e associações ou ainda candidatas de uma competição de beleza bateram de frente com teses médicas que provavam a inferioridade intelectual da mulher, sentenciando-a ao confinamento do lar (Xavier, 2012, p. 189)

Uma das agendas dos movimentos de mulheres negras é o projeto de inclusão das atuações de mulheres negras, fazer ouvir e dar ouvidos as experiências, trajetórias e protagonismos desse grupo silenciado e pouco pesquisado e retratado. A historiografia e o ensino de História teriam esse potencial de recontar essas histórias. Como reflete Tedeschi (2007, p. 337) trata-se de construir novas perspectivas que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no fazer da história, o sexismo, concomitante as consequências do racismo, na livre expressão de mulheres negras rompendo a secundarização e o silenciamento dessas personagens.

No fazer histórico sobre a questão feminina há certos problemas. Um deles é a falta de historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência o estabelecimento, o início e a importância dos fatos históricos que envolvem as mulheres, como falta um maior número de pesquisas regionais ou sínteses, que nos permitam resgatá-las de regiões onde o tema ainda não despertou vocações. Faltam debates sobre a história das mulheres. E poderíamos nos perguntar: para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples, para fazê-las existir, viver e ser (Tedeschi, 2007, p.338)

No tocante à trajetória do Movimento de mulheres negras, o ano de 1985 foi decisivo para o surgimento de uma articulação de mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Acontecia o “III Encontro Feminista Latino-americano” (1985) realizado em Bertioga, quando essas mulheres expuseram suas insatisfações devido as ausências das discussões étnico-raciais nas pautas do feminismo branco, ao denunciar as falsas noções de igualdade entre a categoria mulher e como as opressões de raça e gênero atuam de forma conjunta.

O lugar de subalternidade ocupado por mulheres negras não se restringia apenas a qualquer figura masculina, seja do senhor de escravos ou de um congênere, uma vez que o peso da sujeição se estendia à figura da mulher branca. Os discursos e experiências produzidos pelo

racismo constitui uma inferioridade social dos segmentos negros, da população como um todo, e “das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas” (Carneiro, 2003, p.03).

Discursar sobre si e suas especificidades, apropriar-se dos espaços e dar voz às suas próprias demandas, bell hooks (1995) definia se tratar de uma articulação à margem, protagonizada pelas intelectuais negras. E, no debate político e teórico do encontro feminista, as reivindicações e reformulações, nas discussões e agendas, foram na contramão das metanarrativas e provocando reflexões no próprio privilégio racial dentro do feminismo hegemônico brasileiro (Costa, 2020).

Núbia Moreira (2007) salienta que o surgimento dos coletivos de mulheres negras, identidades e representações, correspondeu às urgências e necessidades de visibilizar essa agenda étnico-racial e de gênero conjuntamente. Houve a formação de um pensamento político negro dentro do movimento feminista, mas também do movimento negro, que teve o seu marco nesse encontro em Bertioga, disseminando-se para encontros estaduais e refletindo nas organizações atuais desses grupos.

Em 1988, em Valença, Rio de Janeiro, ocorria o primeiro “Encontro Nacional de Mulheres Negras” (ENMN) e contou com a presença de centenas de mulheres negras de vários estados do Brasil. Cabe ressaltar que simpósios, congressos e grupos de discussões aconteciam em paralelo, a nível nacional, estadual e municipal. Pela primeira vez, no ENMN, o feminismo negro articulava coletivamente agendas acerca da temática. Militantes, professoras, sindicalistas, grupos religiosos, estudantes, enfim, diferentes organizações e coletivos de diferentes áreas do país (Costa, 2020).

Não por coincidência, o ENMN aconteceu no Centenário da Abolição e o intuito era impulsionar e visibilizar a agenda e ação política dessas mulheres, que já vinha sendo construída há alguns anos, e expressar a crescente mobilização e organização desses grupos, autônomos e institucionais, como cita o *IV Caderno Geledés* (2003, p.13-14):

[...] o Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, o Nzinga Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista, a Casa Dandara de Belo Horizonte, o Grupo Mãe Andresa do Centro de Cultura Negra do Maranhão, o Grupo de Mulheres Negras do Cedenpa Centro de 14 Defesa do Negro do Pará, os grupos de mulheres do Movimento Negro Unificado, as mulheres das Comissões de Negro do PT, a Comissão de Mulheres Negras do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, o Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, as Conselheiras Negras dos diversos Conselhos da Mulher e Conselhos do Negro, e mulheres negras dos Movimentos de Favelas do Rio de Janeiro

O Movimento de Mulheres Negras se constituiu no interior de outros dois movimentos hegemônicos: o Feminista e o Movimento Negro. As dificuldades de dialogar e a falta de reconhecimento dessa especificidade em ser negra, conduziram essas mulheres a trilharem caminhos próprios de militância e ações políticas, assim como teóricas, combativas do protagonismo unilateral masculino e do posicionamento generalista feminino. Tal movimento acontecia dentro e fora da academia, desde a década final do regime militar brasileiro.

[...] as Organizações de Mulheres Negras brasileiras trouxeram para a berlinda do debate feminista, e para o grande público nacional, a problemática da raça a fim de entender os atravessamentos que compõem o quadro social brasileiro: pensando os processos de opressões diversas com base, inclusive, na discriminação racial referente à população negra. E, portanto, com mais especificidade, o modo como as subjugações e subalternizações se aplicava, de forma muito mais cruel, sobre o corpo e a psiquê das mulheres negras (Costa, 2020, p. 06)

Rosália Lemos (2016, p.18) conclui que a partir da década de 1970 ocorreu uma intensificação da organização de mulheres negras, no interior do movimento negro, feminista e das favelas. Cabe ressaltar que os estados de Rio de Janeiro e São Paulo já movimentavam essas reflexões, com produções de escritoras negras, com maior destaque para Lélia Gonzalez. Essas mulheres reivindicaram demandas sociais e econômicas e melhores condições de vida. Assim como, buscavam demarcar a particularidade de ser negra e ações políticas específicas com o objetivo de construir a identidade do movimento com foco nas desigualdades de raça, gênero e classe, o tripé central, mas também questões das sexualidades.

González (2008) questionou a minimização que o Feminismo brasileiro operou ao desconsiderar a especificidade que o patriarcado incidia sobre mulheres negras, indígenas e de países colonizados. Doutora em Antropologia, intelectual e ativista, autora de diversos livros, Gonzalez foi uma das precursoras do Movimento Feminino negro brasileiro, denunciando o racismo e o sexismo como violências que subalternizam as mulheres negras. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação e o Racismo (MNUCDR), atual Movimento Negro Unificado (MNU) e contribuiu na fundação do Coletivo de Mulheres Negras Nzinga.

A autora defendia um “feminismo afro-latino-americano”⁷, o “pretuguês”⁸, a amefricanidade⁹ e “América Ladina”¹⁰, termos anticolonialistas e geradores de novas epistemologias que visam os aspectos econômicos, políticos e culturais não brancos (africanos) na formação desses territórios e, principalmente, ponderam os elementos étnico-raciais e de gênero da América Latina. Gonzalez teve uma fala de referência nacional e internacional, até hoje, na luta antirracista e na luta feminina negra.

Tais mulheres tiveram de negociar, criar estratégias de embates diante das problemáticas em levantar suas pautas específicas, direitos e irromper o silenciamento no interior dos movimentos sociais e histórico. As manifestações dessas demandas resultaram de relações conflituosas entre mulheres e homens, mulheres e mulheres. Como aponta Xavier (2012, p.190), a potencialidade do feminino negro já era concebida dentro do projeto nacional-republicano, muito antes inclusive. Utilizando-se do exemplo do jornal “de cor” *Menelik* e das imagens femininas que circularam neste, Xavier enfatizou que não foram benesses, o que uma leitura superficial pode sugerir, mas sim representações dos resultados de mecanismos de pressão levados a cabo por essas personagens.

A inexistência de uma solidariedade racial intragênero e a solidariedade de gênero intragrupo racial (Carneiro, 2003), impulsionaram o engajamento dessas mulheres em assegurar espaços nos quais seus interesses não fossem inferiorizados, muito menos secundarizados. Acolhimento, segurança e respeito foram constituindo as organizações desse público e esses foram *locus* de discussão de seus propósitos sem uma perspectiva negacionista tampouco vitimista diante da dupla opressão e/ou mais intersecções como classe, sexualidades, etc. (Costa, 2020, p.08).

Angela Davis (2016) apresenta que no contexto do surgimento de uma organização das mulheres negras nos Estados Unidos, por volta da década de 1970, esse coletivo era questionado para decidir qual pauta seria mais relevante, optar pelas relações étnico-raciais e inserir-se no movimento negro ou enquadrar-se no movimento feminista, no aspecto de gênero. Contudo, a intelectual e militante procurou focalizar na necessária compreensão das intersecções e interconexão entre ambos os movimentos para análises da negritude feminina.

⁷ Conceito criado por Lélia Gonzalez, feminismo afro-latino-americano seria importância das mulheres negras e indígenas da América Latina se articularem na luta política.

⁸ Outro conceito criado por Lélia Gonzalez, pretuguês reconhece a marca da africanização do português falado no Brasil.

⁹ Amefricanidade “incorpora todo o processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada”. (Gonzalez, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, RJ, n.92-93, p.69+82, 1988.

¹⁰ América Ladina seria um local simbólico de referência que reconhece a presença/cultura africana na América, já que América Latina é uma divisão eurocentrada.

O contradiscurso, os autoquestionamentos que as mulheres negras começaram a empreender, analisando suas experiências e de suas ancestrais, galgou uma militância própria, a qual retomava a herança escravista, as desigualdades seculares e a perpetuação de papéis subservientes. Até mesmo no movimento negro, como as raras posições de liderança, uma má aceitação das críticas femininas, as tarefas domésticas nos encontros e eventos que recaía as mulheres e falta de espaço para a pauta feminina, percebia-se as contradições internas do e o lado sexista do movimento racial (Gonzalez, 1984).

Carneiro (2003, p.129) destaca que o feminismo negro na luta antirracista tem o ponto nodal de “trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais”, as quais desenvolveram formas de resistência e superação em todos os momentos da história. Essa luta histórica, protagonizada desde as mulheres do passado e do presente, estão a ecoar e ultrapassar as barreiras da exclusão pela força motriz do protagonismo político das mulheres negras.

O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas (Carneiro, 2003, p.129)

O Feminismo Negro ou o Movimento de Mulheres Negras revelou a insuficiência teórica e prática política do feminismo tradicional (eurocentrada) e do movimento negro e escancarou a realidade brasileira, sua formação pluricultural e étnico-racial. Para além de marcar as narrativas do campo história das mulheres ao reivindicar o espaço da diferença entre suas personagens, minando uma concepção/identidade feminina universalizante ao expor as desigualdades, o racismo intragênero e a própria diferenciação entre as mulheres negras (sexualidades, escolarização, classe).

Cabe salientar que muitas feministas enxergavam a luta antirracista das mulheres negras enquanto uma cisão no grupo, como considera Hooks (2019), para o contexto norte-americano, alegavam ser falta de sororidade feminina. Também preferiam não admitir o racismo e a diferença racial as chamando de traidoras, criadoras de um racha no coletivo. A intelectual destaca que as militantes negras se fundamentavam na compreensão da realidade e no estabelecimento de políticas concretas de solidariedade, pois “[...] sabíamos que não poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não

fossem capazes de abrir mão da supremacia branca, se o movimento feminista não fosse fundamentalmente antirracista” (2019, p.92).

Os lugares de subalternização experienciados pelas mulheres negras e a atuação conjunta de gênero e raça colocaram historicamente as mulheres em lados opostos e particulares. Costa (2020, p.14) evidencia a certa desumanização das mulheres pretas enquanto o corpo branco sequer é racializado. E o feminismo negro existe justamente para abalar tais estruturas e possibilitar a existência de outras mulheres, de corpos desejáveis e vozes audíveis, na refiguração da lógica da naturalização de papéis sociais, diferentemente das demandas das mulheres brancas da classe média, as raízes do movimento feminista.

A falta de experiências/vivências e de representação das negras, até mesmo o desprestígio era iminente. Eram muitas diferenças para se dar conta em pressupostos coletivos e interesses em comuns. Como Luiza Bairros (1995) argumenta, a utilização da categoria mulher/gênero era inconsistente para ser um elo unificador e deliberar todas as sujeitas. Conforme Gonzalez (*apud* Carneiro, 2003, p. 119) bem definiu, a tomada de consciência iniciava-se, primeiramente, pelo critério racial.

A hegemonia da branquitude e, por conseguinte, as tensões e angústias geradas às mulheres negras, simbolizam a falta de representação no seio do movimento negro e movimento feminista, contribuindo na permanência de relegar, desprestigiar e atribuir papéis subalternizados a essas mulheres, em detrimento de homens negros e de mulheres brancas. Silenciamentos que operam no sentido de invisibiliza-las, seus corpos e suas ideias, fazem com que essas mulheres não sejam vistas, ou seja, uma espécie de apagamento da especificidade de um segmento no interior de um mesmo grupo.

Nilma Gomes (2003, p.79) pondera que o corpo pode representar diferentes identidades sociais. Mais que um aparato biológico/físico, trata-se também de uma representação da sociedade, por isso as transformações implicam no próprio corpo. “A forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de status, de poder e de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos”.

Dessa forma, o “simbolismo do corpo”, a dimensão política desse organismo, anuncia o desejável e o que se busca negar dentro de uma sociedade e na história. E não precisamos ir muito longe na história para lembrar que o controle/incômodo com corpos negros originaram políticas segregacionistas nos Estados Unidos e o *apartheid* na África do Sul. No contexto do Brasil, o incentivo a imigração europeia como uma forma de branqueamento da população e desenvolvimento econômico, uma vez que o “ser branco”, particularmente o homem, era mais

capacitado para tal propósito, mais uma consolidação da suposta superioridade e inferioridade racial. Aquilo que Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008) denominou de “negrofobia”. E ainda ressaltou que o negro não seria escravo da ideia que fazem dele, mas sim da sua aparição, isto é, determinado pelo exterior, na corporeidade.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura (Gomes, 2003, p. 80)

O corpo seria o *locus* representativo da dimensão exterior da negritude e o ponto de referência da alteridade na história brasileira para a construção da identidade hegemônica, que não precisa dizer sobre si. Enquanto que as identidades negras são constituídas pelo movimento de aceitação/rejeição do ser negro, e nesse quesito Gomes (2003, p.81) considera a importância da educação nesse processo, ferramenta que pode possibilitar uma transformação e construção de uma perspectiva positiva do corpo negro, torná-lo símbolo de beleza e não de inferioridade, “ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental”.

Gomes (2003) ressalta que a discussão sobre a cultura negra no campo educacional teria o intuito de propor uma ressignificação e elaboração de representações positivas sobre o negro, homens e mulheres, suas histórias, corpos, cultura e estética, pois atributos negativos ou não são construídos no processo histórico e socialmente. A escola não é uma entidade abstrata, trata-se de um espaço preenchido por pessoas que podem reforçar exclusões ou preconceitos, mas também questioná-los, desestabilizá-los. É possível a construção da diferença, assim como se construiu o padrão.

A supremacia branca, eurocentrada, determinou a propagação de sentidos dominantes e generalistas, por isso a perspectiva redutora à categoria mulher, como principal elemento de opressão e somente ela, suprimia as vivências das mulheres negras pela desconsideração das interseccionalidades persistindo em posicionamentos universalizantes. Gonzalez (2018) reconhece que a mulher e negra, diante da sub-representação e de seu protagonismo, romperam com essa produção epistêmica criando novas relações, pertencimentos e discursos, isto é, novos saberes para além do sexismo. Uma descolonização de corpos e mentes historicamente subalternizados.

Carneiro (2003) discute as violências “invisíveis” na imagem, subjetividades, autoestima, estética imbricadas às mulheres negras, uma danação que dificulta o direito à imagem ou uma representação positiva. Estigmas seculares que permanecem em condicionar tais mulheres a subalternidade e exploração, em diferentes aspectos, inclusive no trabalho pela premissa da “boa aparência”. Xavier (2012) destaca que na construção das novas mulheres negras, no pós-emancipação e na luta pela cidadania, exigia-se dessas uma aproximação às mulheres brancas, no quesito de valores, comportamentos e aparência, uma outra dimensão da violência racial.

Dos anos 1980 para cá rompeu-se com essa ideia de integração social miscigenada pela reafirmação de uma identidade afro-brasileira e da negritude nas resistências e reivindicações do movimento negro e do movimento de mulheres negras, cujo intuito era de reconhecer a cultura, a história africana e dos descendentes. Aquilo que Pereira (2012) chama de reavaliação do papel do negro na história brasileira na perspectiva positivada por ressaltar seu ativismo.

As marcas impressas pelo racismo na subjetividade negra empregam tanto uma desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. A opressão sofrida pela mulher negra difere se comparada às demais mulheres, primeiramente a constante e contínua estigmatização de sua cor, a desvalorização de traços fenotípicos característicos como lábios, nariz e cabelos, a discriminação e o racismo.

A herança das narrativas eurocêntricas em uma sociedade que privilegia um sujeito, padrões e uma história embranquecida ou o mais próximo disso, reflete também nos bancos escolares, onde evidencia-se um apagamento e silenciamento desse grupo, seus saberes e estética. Como destaca Carneiro (2011, p.70) “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”.

O “fazer histórico” do interior do Movimento de Mulheres Negras contribui para a construção de caminhos capazes de desenvolver novos rumos e perspectivas de acordo com as suas demandas e reivindicações na cena brasileira, utilizando-se do campo educacional como um aliado na caminhada rumo à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero.

As demandas de diferença e igualdade que interpelam a escola em nossa contemporaneidade encontram no currículo de História um terreno fértil, um campo político de tensionamento em que são disputados diferentes memórias e projetos, e em que diferentes passados e futuros são articulados. O apelo à volta às raízes, às origens, formulado no seio dos movimentos sociais que disputam o cenário político contemporâneo, pode ser visto, por exemplo, como estratégia discursiva, por meio da mobilização do conhecimento histórico, para reafirmar identidades negadas ou subalternizadas e/ou subverter narrativas históricas hegemônicas nessa disciplina escolar (Gabriel, 2019, p.152).

O ensino de História carrega um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais, desde o século XIX aos dias atuais. As renovações da historiografia, a partir da década de 1960, propiciaram questionamentos sobre as ausências, ampliação de temáticas e a inclusão das “minorias”, o negro, o indígena e a mulher, em seus conteúdos. Os desafios para sua efetivação estavam postos (Bittencourt, 2018).

[...] de um “passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova disciplina constituída sob paradigmas metodológicas que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018 p. 127)

Com os novos debates teórico-metodológicos sobre o ensino de História, impulsionados após o fim do Regime Militar no Brasil, devido às atualizações no campo da História, a ampliação dos objetos, das fontes e da abordagem, o passado brasileiro passou a ser revisitado. Por intermédio dessas novas perspectivas na historiografia e no seu ensino, buscava-se considerar a pluralidade cultural e de sujeitos formadores da nação, problematizando o predomínio da história eurocentrada e a ideia monocultural que privilegiava.

Pensar as mulheres negras no ensino de História nos leva a refletir sobre a “interseccionalidade” – uma articulação e integração dos marcadores das diferenças como gênero, classe, sexualidade, território, relações étnico-raciais – e suas implicações nas relações sociais, identidades e subjetividades para uma compreensão das múltiplas intersecções nas vivências e experiências de subordinação e discriminação inerentes aos sujeitos. Como afirma Carla Akotirene (2019, p.37), a interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras. Dessa forma, também seria possível utilizar desse aporte teórico para o campo do ensino.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam e subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (Louro,1997, p. 84-85)

A inserção de temas como gênero no ensino trata-se de uma temática transversal definida pelo Parâmetro Curricular Nacional (1997), permitindo que se fundamente na prática educativa as abordagens diferenciadas com sujeitos, tempos e lugares únicos, múltiplos e que são carregados de valores e expectativas (Zarbato, 2015, p.59). Leva-se em conta as mulheres enquanto sujeitos da história, ampliando a concepção predominante de uma história protagonizada majoritariamente pelo masculino.

Assim, se a mulher, em uma concepção generalista encontra-se apagada historicamente, na intersecção com a temática étnico-racial, o silenciamento e a invisibilidade de mulheres negras se acentuam, tanto na dimensão pedagógica como historiográfica. Por isso um ensino de História das relações étnico-raciais e de gênero são demandas de valorização e representação de novos saberes e novas agentes da história, um repensar da construção histórica da mulher negra que visibilize e reconheça o protagonismo dessas. Tal como apresenta Xavier (2020, p.09) no livro sobre a biografia de Maria de Lourdes Vale Nascimento, uma intelectual negra do pós-abolição, trajetória marcada pela condição racial e de gênero, apesar das grandes contribuições de personagens negras na luta antirracista e pelo exercício da cidadania da população negra, essas trajetórias foram silenciadas, esquecidas ou não reconhecidas.

Kimberlé Crenshaw (2002), advogada e ativista norte-americana, alerta sobre os perigos de invisibilizar o aspecto interseccional na perspectiva de gênero desconsiderando-se outros marcadores sociais da desigualdade, como raça e até mesmo classe, uma vez que a interseccionalidade seria uma ferramenta para compreender como esses diversos marcadores se articulam e se reproduzem nas interações sociais, uma experiência interseccional.

A interseccionalidade é 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)

Trata-se de considerar as vivências dos sujeitos que se encontram à margem e entre duas ou mais estruturas de opressão. Aquilo que Akotirene (2019, p. 35) igualmente destaca, uma vez que tal conceito permite maior sensibilidade analítica por investigar contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais.

[...] frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (Akotirene, 2019, p.37)

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020, p.18) argumentam que o uso de lentes monofocais para abordar desigualdades sociais não possibilita uma análise dos complexos problemas sociais que mulheres negras enfrentam. Conscientes dessa necessária ferramenta analítica, as mulheres negras utilizaram-na para responder aos desafios de demarcar suas especificidades dentro dos movimentos antirracistas, feminismo e luta sindical. Esses movimentos sociais privilegiaram “uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical”. Constata-se as múltiplas expressões de opressões que esse grupo enfrenta e o fracasso em não identificar as intersecções podem invisibilizar os sujeitos em uma perspectiva na busca/acesso a direitos.

Grada Kilomba (2019, p.58) defende que “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito”. A compreensão da margem enquanto um espaço de privação e perda é muito reducionista, esse espaço pode ser um lugar de resistência, possibilidade, criatividade, a chance de ser criar novos papéis. “É aqui que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero e sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas (Kilomba, 2019, p.57). De outro modo, opressão e resistência coabitam na ideia de marginalidade.

Andreia Costa e Vera Caixeta (2022) evidenciam a relevância da perspectiva interseccional no ensino de História das mulheres negras, pois as reflexões e abordagens partem das implicações do racismo e do sexismo, como raça e gênero se articulam, o trabalho simultâneo com as duas categorias, e se reproduzem nas dinâmicas sociais e na/pela história. Além de levar para o ensino de História as contribuições do pensamento feminista negro.

Gonzalez (2018) já apontava, desde a década de 1980, o problema da folclorização, estigmatização, desumanização e apagamentos das personagens negras e negros no ensino, o famoso predomínio da narrativa eurocentrada, universalista com enfoque nas experiências e saberes dos homens brancos, pretensamente neutro.

Estamos cansados de saber quem nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher do negro, e 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 os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo (Gonzalez, 2018, p.119)

Gonzalez (2018), partindo da crítica ao mito da democracia racial, reiterou que a história oficial, no intuito de escrever a história do Estado nacional brasileiro, alicerçado no ensino de História, elaborou um currículo que naturalizou as desigualdades raciais. Dessa forma, incrustou uma história da população negra baseada em ideias de cordialidade, passividade e incapacidade intelectual, que aceitou tranquilamente a escravidão e no pós-abolição simplesmente integrado à sociedade brasileira sem maiores problemáticas ou lutas antirracistas. Não se pode esquecer que o discurso oficial reduziu a importância da matriz africana em nossa formação histórica e cultural, estigmatizou esse povo e construiu um imaginário da colonização a qual o modo assimilador do colonizador português levou a um ideal enganoso de povo brasileiro, miscigenado, sem tensões e conflitos, uma harmonia entre os povos (Souza e Caixeta, 2020).

Tais concepções, articuladas ao sexismo, produziram efeitos violentos sobre a mulher negra, historicamente condicionadas em papéis de subjugação e exploração no imaginário social, sendo estigmatizadas nas figuras da mulata, a negra hipersexualizada, da mãe preta, cuidadora dos filhos da senhora, de seus filhos e a romantização da função educadora dessas mulheres, e da doméstica (Gonzalez, 2018). A doméstica refere-se aos postos de trabalho que se encontram essas mulheres, o racismo disfarçado no quesito “boa aparência”, como destaca Carneiro (2003, p. 121), “um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras como uma forma sutil de barrar as aspirações dos negros, em geral, e das mulheres negras, em particular, revelava em números, no mercado de trabalho, todo o seu potencial discriminatório”.

Dessa forma, excluídas de maiores possibilidades de trabalho qualificado e da consequente ascensão socioeconômica tem-se o terceiro eixo de desigualdade: a classe, isto é, três eixos interseccionais: raça, classe e sexo. “Ora, na medida em que existe uma divisão racial

e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra, assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (Gonzalez, 2018, p. 42).

O imaginário racista e sexista, fundamentado pela matriz colonizadora e pela abordagem tradicional do ensino de História, vem sendo questionado. Avaliamos que levar para a sala de aula biografias de personagens negras, por situar as mulheres negras no centro das narrativas históricas, proporciona problematizações ao mito da democracia racial, às relações de gênero e à visão da questão racial como “reminiscência da escravidão, fadada ao desaparecimento, tanto mais se distancie o tempo daquela experiência histórica, ou como subproduto de contradições sociais maiores” (Carneiro, 2011, p.16).

As temáticas étnico-racial e de gênero convergem no intuito de desnaturalizar as desigualdades e as formas estereotipadas concebidas sobre a mulher negra, as construções sociais, e contribuem para trazer novas epistemologias para o ensino de História, rompendo com invisibilizações e evidenciando como o racismo e o sexismo são condicionantes das experiências dessas mulheres, independentemente da classe social que representam (Souza e Caixeta, 2020). Nesse sentido, o objetivo de trabalhar com essas temáticas em sala de aula seria ressaltar protagonismos de mulheres negras e contribuir para o (re)conhecimento pelos alunos do ativismo negro, as ações políticas e culturais, as tensões e relações que essas pessoas/vivências tiveram de forjar diante de uma sociedade racista, que optou por silenciá-los e invisibilizá-los.

Marta Rovai e Livia Monteiro (2020) reforçam que o currículo do ensino de História, diante de muitas disputas e projetos de sociedade, pode operar com as novas epistemologias para discutir as expectativas e imposições alusivos à branquitude, às feminilidades, às masculinidades. Como Rovai e Monteiro manifestaram, mesmo diante dos silenciamentos nos currículos dessas temáticas, no dia a dia da sala de aula, juntamente aos conhecimentos históricos trabalhados, pode-se ampliar a discussão trazendo a historicidade inerente nesses processos/construções sociais ao longo do tempo.

No Ensino de História essas construções sociais são relacionadas com fatos e contextos ocorridos ao longo do tempo, indicando-se rupturas e continuidades. Desse modo, não há um momento específico na educação histórica para uma história específica dessas relações. Em outras palavras, nas aulas de História esses temas devem ser discutidos sempre, inseridos nos eventos e contextos históricos abordados nos conteúdos (Rovai e Monteiro, 2020, p. 11).

As experiências particulares das discriminações, as interseccionalidades, o plano individual e coletivo da História são pontos nodais de discussão no ensino de História. Como

Rovai e Monteiro (2020) apontam, os silêncios e os vazios do currículo precisam ser preenchidos em cada conhecimento de história e não apenas em momentos específicos/isolados. “Discutir essas dimensões no Ensino de História fundamenta-se num equilíbrio entre “despresentificar” comportamentos e ideias do passado, ao mesmo tempo em que se evidenciam as camadas de passado que compõem cada identidade e cada prática cultural do presente” (Rovai e Monteiro, 2020, p. 11)

Os fundamentos do ensino escolar, muito além da instrução, são campos de disputas e como o conhecimento histórico escolarizado, em seu bojo e sua trajetória, esteve relacionado a uma leitura política do mundo, seu currículo é interpelado pelas demandas do tempo presente, pela função social da escola e pelas finalidades educativas do próprio conhecimento. Por isso, a reinvenção da escola, das propostas curriculares, o código disciplinar, o que não é/está sendo aprendizagem histórica válida, alinham-se segundo os projetos de sociedade e os interesses de quem os forjam. Assim, as disputas por hegemonias, questionar os fundamentos e os novos significados e contornos são definidores de limites e possibilidades (Martins, 2019).

Larissa Costard (2017, p.159) enfatiza que romper com uma história única das mulheres seria questionar que histórias e que mulheres estão presentes na construção do saber histórico escolar e pensar nos aportes possíveis de serem mobilizados para potencializar esses debates, indo além do que nos apresenta, muitas vezes nem apresenta, os livros didáticos. Trata-se de unir fontes, como músicas, biografias, notícias, filmes, entre outras possibilidades para trabalhar essas demandas (Rovai e Monteiro, 2020).

O estímulo a novas formas de ensinar e aprender englobam essas “novas histórias”, por meio das quais se promove um reconhecimento de outros sujeitos históricos, identificado por Xavier (2020) enquanto um novo campo, a História de Mulheres Negras. A qual vislumbra tais mulheres como humanas, intelectuais, fonte de inspiração, para além da mulher sofrida, guerreira e batalhadora. Hooks (1995), partindo de sua experiência, explica que a invisibilidade intelectual da mulher negra ocorre “ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados. Daí a importância do trabalho intelectual, como parte de libertação das mentes das pessoas oprimidas”.

Souza e Caixeta (2020, p.378) recomendam a necessidade de atentar-se ao modo como o ensino de História, alvo de disputas pelo estabelecimento de narrativas e memórias, tem tratado, ou mesmo silenciado, as múltiplas formas de discriminação racial e de gênero. Como argumenta Carneiro (2011) é reconhecer as particularidades da opressão vivida pelas mulheres negras, nos movimentos sociais feminista e negro, inclusive historiográfico. O não-lugar destinado a essas mulheres exige uma história ensinada que considere essas trajetórias e fuja

das folclorizações e estereótipos, pois segundo Souza e Caixeta (2020, p.379) “ainda que ‘explicável’ historicamente, não pode ser, contudo, naturalizada pelo Ensino de História”.

Carneiro (2011) observa que “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. Dessa forma, uma educação antirracista, uma vez que não existe educação neutra, já que toda neutralidade afirmada é uma opção escondida, requer olhares para as representações tradicionais, colonialistas, sexistas e racistas com intuito de delinear caminhos na reeducação das relações étnico-raciais e de gênero trazendo novos fôlegos e novas personagens para as aulas de História, em outras palavras, dar lugar, espaço e visibilidade.

A escola tem um papel essencial na organização, transformação, transmissão e socialização do conhecimento e cultura, portanto é na escola que a produção do conhecimento passa a ser desmistificado e as representações negativas da população negra podem ser discutidas de forma mais aprofundada (Andrade, 2018, p.79).

Uma educação antirracista exige compromisso político por parte dos docentes e de todo corpo escolar. Contribui para auxiliar a compreensão dos alunos em relação aos movimentos empreendidos pelas mulheres negras, agentes do fazer histórico, para que eles possam assim questionar e inverter visões empobrecidas e inferiorizadas. Histórias e experiências silenciadas de mulheres negras precisam ser (re)conhecidas, descolonizando e democratizando de maneira efetiva o ensino.

A presença dos debates sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nos diferentes níveis e modalidades de ensino e na formação de professoras e professores significa um posicionamento; constitui uma atitude de compromisso político, para com a diminuição das desigualdades presentes em diversos âmbitos da sociedade, como nas relações familiares; na divisão do trabalho; na cultura escolar; na esfera política, bem como na própria escrita e ensino de História. Mas, para que professoras e professores possam assumir esse compromisso com a redução das desigualdades de direitos baseadas em ontologias segregadas ao silenciamento, é preciso que o façam com a segurança que as teorias, os métodos e o conhecimento histórico proporcionam (Rovai e Monteiro, 2020, p. 13).

A escritora Jarid Arraes (2017), relata que em sua vida escolar e até mesmo nas mídias, nunca ouviu falar dos grandes feitos de mulheres negras, inclusive nas lutas antiescravidão no Brasil. Quando adulta, em suas próprias pesquisas e no seu processo de reconhecer-se afro-brasileira, foi descobrindo essas trajetórias. A percepção do esquecimento dessas mulheres

motivou a autora a escrever um livro, com biografias dessas mulheres negras em forma de cordel, que tomou muitas escolas por todo o Brasil e até mesmo os Estados Unidos. Conforme Arraes (2017) reitera, “meus cordéis têm cumprido o papel de contar histórias que tentaram apagar, mas que sobrevivem, nos representam e inspiram até hoje”.

Entre as quinze biografias que compõe sua obra, destacamos a de Esperança Garcia, uma escravizada alfabetizada que escreveu uma das mais antigas cartas denunciando ao presidente da província de São José do Piauí os maus-tratos contra os escravizados. E a de Eva Maria do Bonsucesso, alforriada e quitandeira no Rio de Janeiro, na tentativa de recuperar suas mercadorias levadas por uma cabra, perseguindo-a. Mas, o animal pertencia ao senhor José Inácio de Sousa, quando Eva se deparou com o senhor levou uma bofetada e revidou. O caso foi parar na justiça e, incrivelmente, as testemunhas relataram o ocorrido e quem acabou sendo preso foi o senhor.

No prefácio da obra de Arraes (2017), escrito por Jaqueline Gomes de Jesus (p.09), evidencia-se as dificuldades das mulheres brasileiras, principalmente as negras, em falar, escrever a publicar sobre si. Implicações de um país estruturalmente racista e machista, onde “o protagonismo negro para se expressar, sem intermediários, foi invisibilizado, senão questionado e punido”. É fundamental retomar as memórias, trajetórias e validar o conhecimento de mulheres negras, acadêmicas, ativistas, lideranças religiosas e familiares, que empreenderam lutas pelo exercício da cidadania, contra a injustiça e a opressão racial e de gênero e, até mesmo, intelectual. (Xavier, 2020).

Partindo dessas perspectivas evidenciadas por Arraes (2017) e Xavier (2020), o presente trabalho propõe-se a dar ouvidos e vez a duas mulheres negras na história de Campo Grande/MS, sendo Eva Maria de Jesus, liderança quilombola e Gonçalina Faustina Oliveira, educadora. Matriarcas de origem humilde, conhecidas como “tia Eva” e “dona Goia”, respectivamente, cujas trajetórias não revelam apenas a história de vida dessas pessoas, mas também proporcionam análises de contextos, processos históricos e ativismos no pós-abolição, aproximando os discentes da complexidade e multicausalidade dos saberes históricos. Trata-se de uma perspectiva de ensino de História positivada e interseccional sobre mulheres negras e seus protagonismos, com reflexões sobre o pós-abolição, reconhecendo e retomando os papéis desempenhados por elas na história local, experiências concretas que mostram os desafios de ser mulher e negra.

Há que se ter em mente que gênero, raça e classe social são sistemas distintos de opressão subjacentes à única estrutura de dominação. As estratégias individuais devem ser compreendidas sem perder-se de vista que a opressão incide sobre a coletividade constituída pelas mulheres negras. Conhecer estas estratégias propiciará a elaboração de metodologias específicas, capazes de entender as condições complexas e multifacetadas de opressão das mulheres negras (Bello, 2017, p. 64).

Incorporar no conhecimento histórico escolar as temáticas étnico-racial e de gênero, de forma articulada, auxilia na promoção de um reconhecimento dos saberes e protagonismo das populações negras, principalmente mulheres negras, caminhando nos mesmos passos de uma reavaliação do negro na história do Brasil, por meio da construção de um novo lugar a essas agentes (Pereira, 2012). A questão da alteridade e o papel desse conhecimento são apontados por Gabriel (2019, p.156), ao evidenciar que “o seu ensino na Educação Básica desempenha para a compreensão e posicionamento no combate às visões racistas e preconceituosas na produção de leituras do mundo”.

Arraes (2017) enfatiza a importância de propiciar para crianças, adolescentes e adultos suas próprias referências, isto é, um panteão de heroínas negras brasileiras. Nesse sentido, nas palavras de Xavier (2020, p.29), a necessária produção de novas histórias do pós-abolição centradas nas biografias de mulheres negras, novas epistemologias e práticas pedagógicas para o ensino de História, ou melhor dizendo, um ensino de História das Mulheres Negras. O ambiente escolar seria o principal espaço de socialização desses novos saberes e de novas possibilidades de interpretar o passado, desestabilizando visões históricas hegemônicas e racistas, incorporado como uma demanda do presente, as dimensões políticas desse conhecimento (Plá, 2012; Gabriel,2019).

CAPÍTULO III – TRAJETÓRIAS E PROTAGONISMOS DE DUAS MULHERES NEGRAS EM CAMPO GRANDE NO SÉCULO XX

No dia 20 de novembro de 2021 foi publicado no *site* do *Midiamax*, jornal *on-line* da cidade, na seção “Cotidiano”, a seguinte notícia¹¹: “Em Campo Grande, apenas 2 monumentos representam negros ou a cultura negra”. Os dois monumentos citados na matéria foram o busto de Eva Maria de Jesus, homenagem à fundadora da Comunidade Remanescente Quilombola Tia Eva, exposto na principal rua da comunidade¹², e a estátua do Preto Velho, localizada na Praça do Preto Velho, representando as religiões de matriz africana. Ambos se encontram em bairros periféricos e não em áreas centrais, inclusive, se não ficarmos atentos, não percebemos a presença dos monumentos.

Figura 01 – Estátua Preto Velho



Figura 02 – Busto tia Eva



Fonte: *Midiamax*, Campo Grande, 2021

As duas obras não são mencionadas na relação de monumentos da capital, elaborada pela Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande (Sectur).¹³ Em contrapartida, a memória de José Antônio Pereira, como o fundador da cidade pela história oficial, se expressa em monumentos localizados na área central, na principal via urbana da cidade, a Avenida Afonso Pena. As memórias relacionadas à Pereira, como grande personagem na história de Campo

¹¹Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/em-campo-grande-apenas-2-monumentos-representam-negros-ou-cultura-negra/>>. Acesso em 19 de junho de 2023.

¹² Em 1992, a rua Silvío Silveira Nantes foi renomeada para rua Eva Maria de Jesus, uma homenagem a fundadora da comunidade. Nesta rua está localizado o salão comunitário, o busto de tia Eva e a “igrejinha” (Matos, 2004).

¹³ Disponível em: <<https://www.campogrande.ms.gov.br/sectur/monumentos-e-locais/>>. Acesso em 19 de junho de 2023.

Grande, também se expressam em uma escola da rede estadual, uma rua, um edifício e um museu, que leva o seu nome sendo mantido pela Prefeitura.

Essas homenagens remetem à construção de uma memória coletiva em torno das experiências de vida de Pereira, articulando de maneira tensa, ideias, valores, crenças, símbolos e mitos de uma história oficial que o colocou como fundador da cidade, e evidenciando os personagens que devem ser lembrados e esquecidos na história de Campo Grande. É necessário refletirmos sobre o que tem sido constituído como memória social, como patrimônio da sociedade, e indagar se o resgate da memória de todos os setores e classes sociais se tem efetivado. Dessa forma, cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender as reivindicações de populações que tem sido negado o “direito à memória” em Campo Grande.

Como argumenta Oriá (2002, p.131), a historiografia tradicional e positivista produtora de uma história dos setores dominantes da sociedade foi respaldada na política de preservação patrimonial. “Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços”. Havia o predomínio de uma memória unívoca, passado homogêneo e uma história sem contradições ou conflitos. Os outros sujeitos históricos e patrimônios culturais relegados ao esquecimento. Quais nomes são dados a ruas e avenidas? Pelos monumentos históricos quem são os “heróis nacionais”?. O jogo dialético entre a memória e esquecimento (Oriá, 2002).

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista (Oriá, 2002, p. 136)

Os monumentos históricos são homenagens a pessoas e acontecimentos, contam a história da cidade, sendo fontes de conhecimento e referência, isto é, preservam memórias. Dessa forma, percebe-se quais versões da história local foram enfatizadas, mas também ignoradas e apagadas, contribuindo para invisibilizações de pessoas/grupos/histórias. “Aos inúmeros “heróis” e líderes de movimentos organizados pelos setores subalternos da sociedade brasileira, quase não se vê referência monumental no patrimônio histórico nacional” (Oriá, 2002, p.136).

Observamos que em Campo Grande a presença e o protagonismo negro foram historicamente apagadas e silenciadas, e neste capítulo eles serão acionados por meio das

trajetórias de duas mulheres negras, que mesmo experimentando as consequências do racismo e sexismo, continuaram resistindo, altivas. Como reitera Carneiro (2003, p.118), “mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade”. No entanto, esse cenário vem sendo alterado.

Tal cenário preservacionista é igualmente percebido no município de São Paulo. Há um predomínio de monumentos que prestam homenagens a homens brancos, sendo que apenas 5,5% das obras retratam figuras negras¹⁴ e, quando retratadas, são em proporções menores, nada colossal. No cenário da “Paulicéia Desvairada”, as mulheres negras são representadas em duas esculturas. Na escultura da Mãe Preta, a tradicional ama de leite/doméstica, e da Madrinha Eunice, fundadora de uma das primeiras escolas de São Paulo. Esses monumentos demonstram o que Gonzalez (1984, p. 235) explica: “a gente (mulher negra) é vista como figura boa e vira gente” quando na função/figura da mãe preta ou da bá e da mulata, pelo seu endeusamento e o rito carnavalesco. A autora ainda acrescenta que “é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito da democracia racial é atualizado com toda sua força simbólica (Gonzalez, 1984, p.228).

Bruno Ribeiro (2015, p.78) aponta que as discussões da sociedade civil organizada acerca da questão racial em Campo Grande foram iniciadas a partir de 1985, pelo Grupo Trabalho e Estudos Zumbi (Grupo TEZ), primeira instituição do movimento negro no estado a defender os direitos dos negros. Localizado no município de Campo Grande, o Grupo TEZ “capitaneou maior parte das ações do movimento negro estadual até 2002, a partir de então o protagonismo das ações do movimento negro se fragmentaram entre suas várias instituições e estâncias estaduais e municipais”.

Segundo Ribeiro (2015), o embrião lançado pelo Grupo TEZ¹⁵ visibilizando demandas raciais em prol da promoção da igualdade racial com ações educacionais, políticas e sociais, tanto local quanto regional, envolveu militantes negras e negros, que optaram por semear novos campos, levando à outras organizações, como o Coletivo de Mulheres Negras Raimunda Luzia de Brito, homenagem a uma das militantes mais conhecidas e importantes de Mato Grosso do Sul. Tal coletivo de mulheres negras, em funcionamento desde 1995 na cidade de Campo Grande, precisa ser mais conhecido e pesquisado. Avaliamos que a pouca visibilidade e a ausência de pesquisas sobre o coletivo revelam o silenciamento, não reconhecimentos e invisibilidades do protagonismo de mulheres negras na cidade. Como argumenta Gonzalez

¹⁴ *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/02/so-55-dos-monumentos-de-sao-paulo-retratam-figuras-negras-aponta-estudo.shtml>>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

¹⁵ O Grupo TEZ completa 38 anos de existência em 2023.

(1984), evidencia o não-lugar que a mulher negra ocupa nos processos de formação cultural e histórico.

[...] a falta de referências de pessoas negras em lugares e posições importantes dentro do contexto de formação da nação, são fatores poderosos no desenvolvimento do imaginário social. Perceber mulheres negras como criadoras de cultura, das diferentes formas e nos diversos ambientes e momentos históricos na história do Brasil é uma forma de questionar a visão criada sobre a população negra e especialmente sobre a mulher negra (Costa, 2020, p. 36).

É comum a concepção que o sul de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul a partir de 1977 pela divisão de Mato Grosso, possuía uma população negra diminuta, considerando apenas os colonos brancos, ofuscando a presença indígena e negra, até mesmo negando-as. Lourival dos Santos (2017) sinaliza a importância de novas narrativas históricas acerca da história do negro na perspectiva regional, sobretudo no processo de ocupação do estado, tratando-os como protagonistas e não subordinados.

Estavam, portanto, os negros chegados ao então sul do estado do Mato Grosso, no final do XIX, até meados do século XX na condição de colonizadores, tal qual os brancos vindos do Sul e do Sudeste, bem como gaúchos, paulistas, japoneses e libaneses que ocupam o discurso hegemônico da história da região. Em razão de uma concepção colonial de nossa História, esses negros, assim como os povos indígenas foram relegados à posição subalterna, como grupos que deveriam ser superados e incorporados à lógica da mestiçagem branqueadora que produziu seu apagamento histórico (SANTOS, 2017, p. 249).

Maria Helena da Silveira (1995), mulher negra, escritora e pelotense, compartilhou a negação da população negra que existia em Rio Grande do Sul, uma vez que este seria a Europa brasileira, pela chegada de muitos alemães e italianos. Essa concepção também prevaleceu em Mato Grosso do Sul, onde optou-se por negar, com muito afinco a presença/história negra. Silveira (1995) pontua a relevância de narrar histórias sobre a população negra, mulheres e homens, pois só assim seria possível romper com a ideia de um Rio Grande do Sul ou Mato Grosso do Sul totalmente branco e mostrar o protagonismo e a força negra existente na região. Confrontar essas histórias é desestabilizar a suposta democracia racial.

Fernanda Oliveira (2020) aponta que o sistema educacional colabora nos processos de silenciamentos, pois ao não considerar essa população como formadora do local, opera em prol de uma formação histórica unitária da região, onde os personagens considerados estão predominantemente relacionados a cultura eurocentrada. Silveira (1995) constatou a força e o poder da História, suas omissões são um perigo e acabam favorecendo cenários

discriminatórios, por conseguinte, questionar a identidade oficial e formação única é “o direito a memória, verdade e justiça” (Oliveira, 2020, p. 25).

Vilma Barbosa (2006, p.58) sinaliza que por meio do controle do ensino de História pelo Estado e grupos dominantes há uma tentativa de legitimar suas lógicas políticas e uniformizar o passado e assim “a exclusão, o silêncio, a desconsideração do valor da coletividade se apresentam explicitamente na história oficial, impondo valores e memórias”. Por isso, o ensino de História deve sair da escala macro e adentrar a micro, discutindo os mesmos problemas, porém contemplando a participação popular na história a fim de romper com a folclorização e superestimação da história oficial.

Santos (2017) demonstra que o próprio Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso do Sul em 2008, não reconheceu a presença de qualquer comunidade quilombola no estado. Em contrapartida, a Fundação Palmares reconheceu a existência de 22 comunidades até 2017. Tal desconsideração consolida uma história hegemônica acerca de Campo Grande e do estado, perspectiva que Chimamanda Adichie classificou como “história única”, a permanência de histórias estereotipadas, incompletas, superficiais e distorcidas, que negligenciam as demais narrativas que constituem um local, grupos, pessoas. No entanto, possui significado cultural e histórico, consolidando uma história definitiva, atemporal.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também pode reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 16)

Nesse sentido, atentar-se para as muitas histórias ignoradas, sub-representadas, como a das mulheres negras, que padeceram, por longos anos, no anonimato e na invisibilidade no conhecimento histórico, inclusive escolar. Seria expandir a história única, eurocentrada e expor a tensão histórica na disputa por espaços de memória. Nesse sentido, novas leituras sobre o passado devem ser tecidas para refigurar narrativas históricas com visões positivadas, críticas e antirracistas.

Apesar dos reconhecidos avanços no sentido de valorizar perspectivas invisibilizadas, a história escolar permanece hegemonicamente orientada por um viés linear, eurocêntrico e reprodutivista. Prova disso é o apagamento histórico do protagonismo de mulheres de um modo geral e de mulheres negras em específico. Contribuíram para isso análises forjadas por dentro de uma estrutura patriarcal, fruto em grande medida de uma lógica de dominação persistente, fundada em paradigmas naturalizadores de formas de opressão, forjadas pelo critérios do gênero e da raça (Mello, 2023, p. 297).

Para Thompson (1981), o historiador deve voltar-se para pessoas comuns, mostrar a face da história que por muito tempo foi mantida escondida. A concepção histórica de uma “história vista de baixo” no qual as diversas experiências vividas pelos sujeitos são os experimentos historiográficos, o ponto de partida da pesquisa. Um olhar forjado no fazer-se na história, que questiona determinismos e considera ação humana e o papel ativo dos sujeitos no processo de produção da vida social, cuja tensão entre condições dadas e agente histórico são correlacionados, em outros termos, “as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”, “manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação”. (Thompson, 1981, p.189)

Percebidas à luz do conceito de experiência de Thompson (1981), um conjunto de práticas que dão sentido a existência do sujeito e possibilita compreender ação humana, estruturas, mudanças, permanências e disputas de grupos/indivíduos em/pelas suas experiências-conjunturas. Como afirma Rayme Costa (2020, p.58), “estrutura e protagonismo podem coabitar”, um jogo de escalas. Nesse sentido, pelas trajetórias de Gonçalina Faustina e Eva Maria, entrelaçamos experiências históricas de mulheres negras, sujeitas sociais com seus projetos, estratégias, conflitos, protagonismo, saberes e resistências em seus diferentes contextos.

Na perspectiva de experiência humana, termo ausente nos estudos estruturalistas segundo Thompson (1981), retoma-se a ideia de produção, construção, o agir humano e não apenas reprodução, assim:

[...] homens e mulheres também retornam como sujeitos dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p.182).

Visibilizar e criar espaços de discussão sobre a presença das mulheres negras na história do Brasil, regional e local é uma forma de descontinuar o silenciamento e marginalização historiográfica acerca dessas, é falar de existências. Essas questões são identificadas por Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza (2012, p. 94) como “direito à história e à memória”, ou seja, a necessidade de uma abordagem que considere as mulheres negras como constituintes legítimas da história, uma vez que contar a história de vida delas é o caminho de desconstruir o

anonimato, o silêncio e o lugar de subalternidade histórica. “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência” (Ribeiro, 2017, p.48).

Por meio das trajetórias de Eva Maria de Jesus e Gonçalina Faustina Oliveira iremos conhecer um pouco mais da participação feminina negra na história campo-grandense, a dinamicidade e fluidez das ações humanas. Sendo assim, “a invisibilidade que por muito tempo foram relegadas contrapõe-se a seu real protagonismo em diversos momentos e situações ao longo dos séculos XX e XXI” (Nepomuceno, 2012, p. 515). De acordo com a afirmação de Arraes (2017),

Nosso papel é fazer com que essas mulheres negras sejam conhecidas e seus feitos sejam estudados. [...] Com elas, provamos que a população negra sempre lutou por seus direitos, provamos que as mulheres negras sempre foram protagonistas dos movimentos negro e de mulheres e que nunca se omitiram ou saíram das trincheiras. Afinal, essas mulheres são espelhos e exemplos do que todas as meninas e jovens negras podem ser (Arraes, 2017).

Segundo Xavier (2020, p.68), trata-se de construir novos paradigmas sobre a História de Mulheres Negras, que ampliem os olhares, percebendo-as pela humanidade e potência de suas mentes, para além da dor e miséria. Afinal, são mulheres que desafiaram as normas sociais para abrir caminhos para si mesmas e para as futuras gerações. Nesse sentido, parafraseando Conceição Evaristo, urge a necessidade de “abrir novos parágrafos” na história de Campo Grande, os quais também coloquem a mulher negra em destaque. Como defende Iamara Viana e Valéria Costa (2023, p.07), “um olhar sobre a construção da história do Brasil doravante a participação ativa das mulheres negras”.

Vale ressaltar que pela Lei 6.060, de 29 de maio de 2023, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul incluiu no currículo das escolas estaduais do Estado, como conteúdo transversal, a História das Mulheres. Entre seus objetivos, está apresentar a trajetória pessoal e profissional de mulheres que atuam em diversos segmentos tais como educação, política e direitos humanos, saúde, cultura e sociologia, carreiras jurídicas, entre outras, incluindo todas as etnias de nosso país, com o cuidado especial de salientar as conquistas das mulheres negras, quilombolas e indígenas.¹⁶

¹⁶ Diário Oficial do Mato Grosso do Sul n.11.173, p.03, de 31 de maio de 2023. Disponível em: < https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11173_31_05_2023> Acesso em 17 de julho de 2023.

3.1. A Bênção, Tia Eva!

Eva Maria de Jesus foi uma mulher negra que vivenciou duas realidades, a de escravizada, no período da escravidão, e a de liberta, no mundo pós-abolição. Goiana, nasceu em 1848 na fazenda Ariranha, propriedade de José Manoel Vilela, no sul de Goiás¹⁷. Eva alcançou certo prestígio social pelos saberes acerca das ervas/raízes medicinais na prática da benzeção. Era tão boa no que fazia que diziam tratar-se de um dom. Esse era o poder da conhecida benzedeira tia Eva, futura liderança quilombola em outras terras.

No ano de 1905 Eva Maria chegou em terras do então sul de Mato Grosso por meio de uma comitiva assistida por um carro de boi. Pode-se relacionar sua história ao monumento intitulado “Carro de boi”, instalado na Praça Nelly Martins em 1996, de frente para o Horto Florestal, com localização na esquina das avenidas Ernesto Geisel e Fernando Corrêa da Costa, e que representa o início da ocupação urbana em Campo Grande/MS, uma homenagem aos pioneiros. Contudo, a trajetória de tia Eva não é contemplada na história que o monumento busca preservar, pois a obra foi destinada, especificamente, a família de José Antônio Pereira, considerado uma das primeiras famílias a chegarem em Campo Grande, no final do século XIX, segundo a historiografia oficial.

Dessa forma, a ausência ou invisibilidade da história de tia Eva na formação da cidade campo-grandense é exposta por Neuza Jerônima Rosa dos Santos¹⁸, tataraneta de tia Eva, em entrevista concedida ao canal Negritude em Debate MS, “não saiu seu nome, porque ela é negra, é mulher, é discriminada. Por isso o nome dela não está no livro como fundadora. Às vezes, a gente que é negro fica tão desmerecido”.

¹⁷ A fim de esclarecimento, aparecem dois municípios, do sul de Goiás, do qual partiu a comitiva de tia Eva rumo a Campo Grande. São estes: Jataí e Mineiros. Ambos são citados em pesquisas e estão presentes na memória da comunidade.

¹⁸ Entrevista de Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

Figura 03 - Monumento Carro de boi ou Monumento dos imigrantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Considerar Eva Maria de Jesus enquanto fundadora da cidade, não é necessariamente provar que ela chegou primeiro que o José Antônio Pereira, mas sim ampliar a discussão para perceber e visibilizar as pessoas envolvidas na formação da cidade. Já que Campo Grande estava em plena construção no final do século XIX e início do XX. No entanto, essa história hegemônica não parou no tempo, está sendo chacoalhada e tia Eva já é vista como pioneira, cofundadora.

Há um processo de invisibilidade de quem contribuiu para a formação desse estado enquanto negro, enquanto indígena. A gente vê essas ausências na biografia de Mato Grosso do Sul e de formação de Campo Grande, né. Para nós, até que ponto é relevante quem chegou primeiro? É quem ajudou a formar essa cidade. A tia Eva e seus descendentes contribuíram para a formação dessa cidade! Em vários momentos a gente não vê isso representado no livro, nas escolas e ainda algumas pessoas colocam isso como dúvida. Será que é real mesmo? Será que a tia Eva existiu? Então, essa negação ou invisibilidade da tia Eva e dos seus, nesses materiais que contam sobre a história de Campo Grande, é um prejuízo para toda a sociedade campo-grandense.¹⁹

Nos fluxos migratórios que trouxeram diferentes povos para Campo Grande, sobretudo na metade do século XIX em diante, famílias, grupos e pessoas deslocaram-se para cá atraídas pela disponibilidade de terras em Campos de Vacaria, como era conhecida essa região, em busca

¹⁹ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

de melhores condições de vida. Myleide Oliveira (2019, p.20) reforça que “a história do sul de Mato Grosso liga-se a origens migratórias promovidas no final do século XIX. As notícias de vastas campinas existentes no estado atraíram comitivas compostas por originários das províncias de Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro”. Com tia Eva não foi diferente.

A origem das mulheres negras quilombolas em Campo Grande-MS se fez no início do século XIX, integrada a grupos de ex-escravos do período pós-abolicionista, data em que o estado de Mato Grosso do Sul, ainda era Mato Grosso uno. Os ex-escravos, mulheres e homens, adentraram no território sul-mato-grossense motivados pela busca por melhores condições de vida, com mais oportunidades de trabalho, sob a constância de uma vida digna (Anjos Santos, 2020, p. 55)

No anseio de ter uma vida mais humana, já que viveu a desumanidade da escravidão, Eva Maria tinha um sonho de possuir um pedaço de terra no qual os seus pudessem viver em liberdade e com autonomia. Até a realização desse sonho da conquista da terra, precisamos lembrar que Eva cresceu em meio ao trabalho escravo e como mulher escravizada, foi criada desde pequena para realização de afazeres domésticos. Na divisão dos afazeres domésticos entre as cativas pela sinhá-senhora-proprietária, cada qual cumpria uma função na casa e Eva ficou responsável pela cozinha, especificamente na produção de doces (Plínio Dos Santos, 2010).

[...] na casa sede da fazenda Ariranha, assim como em outras fazendas de outras Províncias, uma divisão das escravas nas tarefas domésticas, ou seja, em lavadeiras, cozinheiras, doceiras, faxineiras, costureiras e amas secas. A função que iria desempenhar a escrava não era escolhida de maneira aleatória, desde a tenra idade a escrava era ensinada, por suas mães e/ou pelas mais velhas, a dominar certos ofícios. Todas as tarefas domésticas eram administradas de perto pela senhora da casa (Plínio dos Santos, 2013, p. 40)

Segundo o antropólogo Carlos Alexandre Plínio dos Santos (2010, p. 254), que pesquisou a Comunidade da Tia Eva em sua tese de doutorado, defendida em 2010, com 22 anos de idade “a escravizada Eva deu à luz na fazenda Ariranha a sua primeira filha chamada Sebastiana. Posteriormente, nasceram Joana e Lázara, todas as três de diferentes homens”. Aqui abre-se uma brecha para muitos questionamentos. Sérgio Antônio da Silva, bisneto de tia Eva, mais conhecido como seu Michel, relata em sua entrevista que ela (tia Eva) tinha uma filha quase branca e outra preta. “Porque naquele tempo, fazia do escravo como se fosse um animal.

Ah, esse neguinho com essa neguinha lá vai dar certo. Sem falar, que o senhor também abusava das pessoas de cor, porque sabia que não dava nada contra eles, né”.²⁰

Dessa forma, tia Eva desempenhou o que hoje chamamos de maternidade solo ou mãe solo, a única responsável na criação de suas filhas. Uma mulher cativa, mãe que teve “as políticas senhoriais implicadas em circunstâncias específicas com respeito às práticas da amamentação, do desmame e às formas compartilhadas de cuidado das crianças nas comunidades das senzalas” (Telles, 2023, p.124).

Para refletirmos sobre as consequências do pós-abolição e do racismo estrutural na atualidade, analisando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, das 49,9 milhões de famílias, 18,6 milhões são providas por mulheres e 8 milhões são de mulheres sem cônjuge e com filhos. Destinchando esses dados, a relação maternidade-abandono dos estudos alcançou 1,3 milhões de brancas para 2,5 milhões de pretas/pardas. Esmiuçando mais, o censo mostrou que 4,2 milhões de mulheres negras são chefes do lar diante de 3,7 de brancas.

A condição de mulher chefe de família que ganhou maior visibilidade na sociedade brasileira a partir da década de 2000 com a constatação do crescimento acelerado do número de famílias com tal característica, não é fato novo para as mulheres negras. Desde o pós-abolição, [...] a mulher negra viu-se presumida a assumir o papel de mantenedora da família (Nepomuceno, 2013, p. 503).

Desempenhando a função de cozinheira-doceira, Seu Michel e Vania²¹, assim como Air, Adair e Neuza²² relatam que tia Eva, ao manipular um tacho, derrubou banha quente em sua perna queimando-a profundamente. O acidente causou uma ferida permanente que afastou a escravizada da cozinha e seus donos transformaram-na em produtora de sabão. Afastada da casa-grande foi realocada em uma casinha nos fundos da fazenda. Neuza²³ compartilha que tia Eva tinha erisipela na perna, consequência da precariedade em tratar o ferimento

²⁰ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

²¹ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva, e Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

²² Entrevista realizada com Air Jerônima dos Santos, bisneta de tia Eva, Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva e Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em suas residências na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

²³ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

adequadamente conduzindo a um processo infeccioso da pele. Seu Michel, entrevistado em 2004 por Eliane Matos para sua pesquisa de mestrado acerca da comunidade, relatou que tia Eva usava nessa ferida “unguento feito de mel de abelha, casca de ipê fervido amarrado com embira” (Matos, 2004, p. 24).

Esse relato possibilita inferir a pouca, ou quase nunca, assistência médica prestada à saúde dos escravizados. Como explicita Tânia Pimenta e Flávio Gomes (2016, p.09), no cotidiano dos escravizados havia o predomínio dos saberes da medicina popular e de práticas de cura com o uso de plantas-raízes-ervas medicinais. A figura médica cumpria-se na presença dos curandeiros, sangradores, benzedeiros, geralmente negros, em detrimento da medicina oficial, dos médicos e cirurgiões no trato das enfermidades.

Por meio da devoção a São Benedito, o seu santo padroeiro, Eva dividia suas aflições e desejos. De certa forma, sua fé era um acalento na alma e a certeza de que não estava sozinha, tanto que pedia ao santo a cura da ferida e o auxílio para ir embora da fazenda. Air Jerônima²⁴ relembrou a promessa que tia Eva fez ao santo, caso conseguisse a cura e a terra no sonhado Mato Grosso, prometia fazer da nova terra uma comunidade só para os seus e construir uma igreja para São Benedito. Vale ressaltar que era muito comum a devoção a São Benedito entre os escravizados, uma vez que esse santo foi um homem negro e cozinheiro, tornando-se uma espécie de protetor dos negros, o padroeiro dos escravizados, sobretudo das escravas cozinheiras, uma identificação em dois sentidos.

No período do pós-abolição, sem grandes condições materiais, mãe solo e com uma ferida na perna, tia Eva permaneceu trabalhando na fazenda dos Vilela, sendo empregada e vivendo das benzeções. Vania²⁵ relata que tia Eva adquiriu certo patrimônio enquanto benzedeira, pois doações e presentes eram dados pelos benzidos. Esses presentes não eram considerados como um pagamento, já que não se exigia nenhuma remuneração ou agrado para benzer. Entre os recursos obtidos esteve galinhas, gado, suínos e carro de boi (Plínio dos Santos, 2010).

Com a liberdade em mãos, pela sanção da Lei Áurea (1888), uma imagem de São Benedito no bolso para guiar os seus passos e o sonho de construir sua comunidade negra, tia Eva decidiu migrar no início do século XX, em 1904, de Jataí, sul de Goiás, para Campo Grande, acompanhando um grupo de ex-escravizados que tinham saído de Uberaba/MG. Tia

²⁴ Entrevista realizada com Air Jerônima dos Santos, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

²⁵ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

Eva e sua comitiva, filhas, genros, netos e seu companheiro, partiram rumo ao sul de Mato Grosso.²⁶

Uma mulher com energia, uma mulher com conhecimento. [...] Eu preciso desse lugar, o que eu faço? Adquiriu um certo recurso financeiro e soube que o Mato Grosso, era um local que apresentava aquilo que o pensar e o desejo do coração dela almejava. Aí ela vem para essa terra e vem para a formação da cidade de Campo Grande.²⁷

“A viagem até Campo Grande, durou vários meses. O transporte era realizado por carros de bois e as pessoas faziam pequenas roças, em determinados trechos, para a alimentação da comitiva e até prestaram serviços” (Oliveira, 2019, p. 30). O aconchego da liberdade trilhava novos rumos, projetos e esperança. As demais pessoas que vieram na comitiva também formaram suas comunidades negras no estado. As comunidades negras ou quilombolas²⁸ Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari, Furnas da Boa Sorte, em Corguinho, Chácara do Buriti e Tia Eva, em Campo Grande, estas acabam conectadas por meio de relações de parentesco e compadrio.

Esses libertos ao tentarem cruzar os limites do Estado de Goiás para o Mato Grosso, foram obrigados a parar num Posto de Fiscalização para serem cadastrados. Porém, vários desses ex-escravos não possuíam sobrenomes e precisaram inventá-los. Grupos de homens, consanguíneos ou não assumiram certos sobrenomes. Desse modo, surgiram os “Borges”, os “Custódio”, os “Silva”, os “Martins”, os “Souza” e os “Pinto”. Tia Eva, suas filhas e outras mulheres que não tinham laços consanguíneos assumiram o sobrenome “de Jesus” (Plínio dos Santos, 2010, p. 263).

Plínio dos Santos (2010) denomina esse cadastramento de “batismo de fronteira” e essa situação, vista de outra forma, nos leva a perceber que na condição de livres ou libertos, de acordo com Rogério da Palma e Oswaldo Truzzi (2018, p.312), possuíam um estatuto econômico, político e jurídico inferior, e em seus documentos oficiais constava apenas um único nome. “A nova condição de homens e mulheres livres exigia a adoção de um sobrenome, cabendo aqui lembrar que um “nome completo” significa a possibilidade de reivindicar direitos sociais do Estado”. Não se pode esquecer que desde o início da escravização, quer dizer, desde

²⁶ O estado de Mato Grosso do Sul foi criado apenas em 11 de outubro de 1977, essa região que compreende o recente estado fazia parte do Mato Grosso e era denominada de sul de Mato Grosso.

²⁷ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

²⁸ Atualmente o estado de Mato Grosso do Sul possui 22 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. Destas, 17 comunidades estão localizadas em área rural e 05 em área urbana. Disponível em: <<https://www.comunidadequilombolatiaeva.com.br/comunidades-quilombolas-em-ms/>>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

o aprisionamento e da travessia já ocorria um processo de apagamento do nome/sobrenome de origem.

Somente na chegada ao Brasil, após ser batizado novamente por um padre, cativo recebia um nome cristão. [...] Esse último passava a ser o nome presente nos documentos escritos, ou seja, era o nome que representava o estatuto econômico, político-administrativo e jurídico do cativo na sociedade escravista brasileira. Nas interações cotidianas, no entanto, muitos deles ainda permaneciam se tratando pelos nomes africanos (Palma; Truzzi, 2018, p.314).

Porém, Palma e Truzzi (2018) destacam que o nome cristão foi apropriado pelos escravizados e muitos mantiveram essa denominação no pós-abolição, como aconteceu com a Eva, que passou pelo batismo da fronteira, a mão do Estado, tornando-se Eva Maria de Jesus. Dessa forma, possuir um nome, muito além de um processo de individualização, tratou-se de inserir um sujeito nas estruturas jurídico-administrativas. “Nas burocracias do Estado, um nome delimita, de modo geral, a singularidade da pessoa no tempo (as múltiplas possibilidades de filiação e de linhagens) e no espaço (lugar de nascimento, terras familiares etc.)” (Palma; Truzzi, 2018, p. 315).

O percurso de Jataí, interior de Goiás até Campo Grande, no então sul de Mato Grosso, durou vários meses e sofrendo com dores na perna, Eva Maria de Jesus pedia cura ao seu santo devoto. Ao mesmo tempo prometia que quando estabelecida nas novas terras e se a cura fosse alcançada, iria construir uma igreja para homenageá-lo. Assim, a comitiva de Eva Maria de Jesus chegou em terras campo-grandense no de 1905, quando Eva já havia completado 57 anos.

Em 1905, os integrantes da comitiva logo que chegaram a recém-formada Vila Santo Antônio de Campo Grande procuraram uma região com terras ainda vagas. Pouco tempo depois, encontraram essas terras na região de Olho D'água, a cerca de 6 quilômetros do centro da Vila. Nessa região, numa área de mata próxima ao córrego Segredo, tia Eva, suas filhas, genro e neto, Adão e outros ex-escravos tomaram posse de uma área de mata e ali erigiram o embrião da comunidade negra rural Tia Eva (Plínio dos Santos, 2010, p. 265).

De acordo com Otávio Gomes de Araújo²⁹, Seu Tuti, bisneto de tia Eva, “ela chegou, se adaptou nesse lugar, tomou posse e por aqui ficou (território atual da comunidade). São 12 hectares, mas legalizado não dá isso”. As terras ocupadas ficavam distante do centro da Vila,

²⁹ Entrevista de Otávio Gomes de Araújo, Seu Tuti, bisneto de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

era uma área periférica³⁰, de pouca valorização, que já contava com a presença de outros negros, ex-cativos de famílias da cidade, ocupando a redondeza.

Tanto na área rural quanto na área urbana, a população negra recém liberta ocupou espaços precários e periféricos. Após o cativeiro, marginalizados social e geograficamente, ainda assim “não sucumbiram e procuraram fazer valer a sua margem de autonomia, bem como o seu estilo próprio de vida, caracterizado pela versatilidade, pelos fluidos deslocamentos e pelas constantes reterritorializações” (Domingues, 2011, p. 123).

Campo Grande não passava de um pequeno arraial e a região habitada pela comitiva de tia Eva era considerada área rural. Deve-se considerar, como apresenta Diacópulos (2022), que a escolha pela região também envolveu a inadequação das terras para a criação de gado, atividade econômica prevalente na época. Tratava-se de uma área sem muita valorização e cobiça. Vania³¹, em entrevista concedida ao *podcast Questão de Pele*, ressalta que “a região da comunidade era área rural e se hoje não somos rurais, não é porque reivindicamos isso. A cidade cresceu e veio todo o processo de urbanização”. Salienta-se que atualmente, a comunidade encontra-se em uma área de valorização imobiliária.

O poder público impediu de manter as características rurais. Esse processo de urbanização foi violento. Quando saiu o asfalto na rua principal causou acidente. Aí veio a proibição de criar porco, galinha. Tivemos que fechar o poço. Nós nos sentimos um tanto invadidos, porque o asfalto funcionou como acesso para a universidade próxima a comunidade. Para nós, colocar o banco no meio da rua, é normal. As nossas crianças jogar futebol na rua, comemorar no meio da rua, é normal. Os outros é que passam por lá, na nossa área. Nós tivemos que nos adequar ao processo do rural para o urbano, a legislação. As nossas casas não tinham muros, nem cercas. Construimos, por questão de segurança, já que ficamos mais expostos. Ainda preservamos o viver coletivo, mantemos o rural.³²

³⁰ A apropriação por parte dos negros de um espaço propiciou, em pouco tempo, a mudança do nome da localidade de “Olhos D’Água” para “Casculdo”, lugar em que os negros andavam de “pé no chão” (Plínio dos Santos, 2013, p. 44).

³¹ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao *podcast Questão de Pele*, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HiwEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

³² Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao *podcast Questão de Pele*, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HiwEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

Figura 04 - Tia Eva e sua família na migração para Campo Grande



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Ao analisarmos a imagem acima, que se encontra no salão de festas da Comunidade Tia Eva, percebemos que a memória da viagem da comitiva de Eva Maria de Goiás para o sul de Mato Grosso é preservada, como pontua Diacópulos (2022, p. 67) “um ponto onde a memória coletiva se cristaliza, transformando-se em história da comunidade”. Demos atenção a quem conduz o carro de boi, a própria matriarca, uma mulher negra guiando seu parceiro, Adão, e suas filhas.

Quando tia Eva chegou aqui, a nossa cidade estava iniciando ainda. Então, ela se tornou conhecida nessa cidade, uma mulher negra, ex-escravizada, com três filhas, sem um marido. Se a gente olhar para a história da tia Eva, quantos preconceitos? Uma mulher que foi escravizada e nunca se contentou a ficar com aquela vida que tinha no interior de Goiás, que mesmo nessa condição de escravizada ela já falava, eu quero um lugar meu, quero ver a minha família crescer em paz e segurança, com certa prosperidade.³³

Instalados em Campo Grande, na região do Cascudo, havia chegado a hora de cumprir a promessa feita a São Benedito: construir a capela, em reconhecimento ao milagre³⁴ alcançado,

³³ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

³⁴ Luciana Lealdina de Araújo, mulher negra, sulista, também devoto de São Benedito. Gravemente enferma por tuberculose, fim da década de 1890 e início do século XX, chegou a ser desenganada pelos médicos, restando-lhe apenas a fé em São Benedito. Prometia ao santo que, se curada, manteria um abrigo para crianças abandonadas, principalmente órfãs negras. Em seus 20 poucos anos, curou e cumpriu a promessa feita ao santo, responsável pela

já que a ferida na perna, de mais de 15 anos, como relata seu Michel³⁵, havia sido curada. Finalmente o sonho da terra e da cura foram concretizados. Os recursos financeiros e materiais necessários para a construção da igrejinha foram obtidos por meio de esmolas, como chamam as doações, segundo Adair³⁶, mas também presentes provenientes dos serviços de benzedura realizados por tia Eva, visto que, como relata Seu Michel³⁷, os serviços de benzeção não podem ser cobrados, contudo, aceita-se os presentes e agrados ofertados pelos benzidos. A fé de Eva Maria em São Benedito fortaleceu e perpassou sua vida, mantendo-a focada em suas metas.

Em 1906, a igrejinha de São Benedito, no córrego Segredo, região do Cascudo, era a segunda igreja erigida no município. Por causa dessa igrejinha, o local começou logo a ser conhecido em Campo Grande como São Benedito. Analisando simbolicamente o percurso de tia Eva até chegar a Benedito, percebe-se que esse local era um espaço sagrado, constituído por meio da promessa feita no tempo da escravidão por tia Eva a São Benedito. Foi o santo que permitiu a saída dela de Jataí, foi ele quem guiou tia Eva (durante a migração, tia Eva carregava uma estatueta de São Benedito), e posteriormente a curou da chaga que tinha. Como prova de devoção, tia Eva construiu a igrejinha para o Santo, de certa forma, nas terras do próprio santo, o qual é festejado todos os anos pelos seus devotos (Plínio dos Santos, 2010, p. 269).

A comunidade, sob liderança de tia Eva, construiu a segunda edificação religiosa mais antiga do município, a Igreja de São Benedito. Seu Otávio relata, na entrevista ao canal *Negritude em Debate MS*, que foi um dos responsáveis por fazer uma restauração na Igreja com reboco de cimento na parte interna e externa, na década de 1990. As torres eram de madeira e favoreciam a existência de muitos morcegos no local. “Fiz essa torre nova, uma laje, para tirar a morada dos morcegos, mas essas duas janelinhas que estão aí é de fabricação dela (tia Eva), isso não mexi. Fiz também um altar novo e troquei o piso, pus cerâmica”. Seu Michel também esteve envolvido nessa reforma.

cura. Fundou o Asylo de Órfãs São Benedito, em 1901, na cidade de Pelotas/RS. E outra instituição em Bagé/RS, em 1909, O Orfanato São Benedito (Oliveira, 2020)

³⁵ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva concedida ao *Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva*. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

³⁶ Entrevista realizada com Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

³⁷ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva concedida ao *Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva*. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

Figura 05 - Igreja de São Benedito ou “Igrejinha” reformada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Neuza³⁸ compartilha, com muito orgulho, que mesmo diante dos seus 74 anos ainda é a responsável em cuidar dos pertences e asseio da igrejinha. “Eu limpo a cada quinze dias, espano, encero o chão, lavo as toalhas. Também tomo conta do busto. A mulher que fez me explicou como cuidar. Lavo para tirar o pó e qualquer sujeira e depois passo *nugget* preto para dar aquele brilho”. O busto de tia Eva³⁹ (figura 02; figura 08) apresenta-se em frente à igrejinha, espaço central da comunidade. Como não existe retrato ou fotografia de seu rosto, o projeto foi baseado em sua bisneta, Nadir Antônia da Silva, devido à grande semelhança. Adair⁴⁰ relata que os mais velhos diziam que essa bisneta realmente era muito parecida com Eva Maria de Jesus. Dessa forma, a escultura e a Igreja são pontos de referência da Comunidade Quilombola Tia Eva⁴¹. Inclusive, a imagem de São Benedito carregada pela matriarca, em toda sua existência, se encontra exposta dentro da igrejinha.

³⁸ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

³⁹ Elaborado pela artista plástica Maria de Oliveira e inaugurado em 18 de maio de 2003 (Matos, 2004; Plínio dos Santos, 2010; Diacópulos, 2022).

⁴⁰ Entrevista realizada com Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁴¹ Os restos mortais de tia Eva estão enterrados ao lado da entrada principal da Igrejinha (Plínio dos Santos, 2013, p. 38)

Figura 06 – Imagem de São Benedito pertencente a tia Eva



Fonte: Diacópulos, 2022, p. 72

No ano de 2012 o busto “apareceu sujo de tinta branca”.⁴² A comunidade enxergou tal ação como desrespeito a presença e história da matriarca na cidade. “Ela representa a história de Campo Grande porque quando se fala da cidade, se fala de Tia Eva”, segundo seu Michel (bisneto) na reportagem. Como argumenta Vania Lucia Baptista Duarte, “quando eu converso com meus tios, que são bem mais velhos, eles falam: eu ajudei a fazer tal coisa, eu ajudei a construir, eu trabalhei não sei onde. Aqui não era nada, tudo era mato. Então isso é estar presente na formação da nossa cidade”.⁴³ De certa forma, a população negra foi a força de trabalho essencial para erigir Campo Grande.

Conforme Plínio dos Santos (2010), as populações das comunidades quilombolas foram importantes para diversificar a economia na vila, já que além dos trabalhos domésticos, desenvolveram atividades comerciais, artesanais, civis e agrícolas. Homens e mulheres foram envolvidos na sustentação do espaço, sobretudo na lida com a roça, uma vez que as roças desses camponeses negros ajudavam a sustentar o pequeno comércio de hortifrutigranjeiro que havia no núcleo urbano de Campo Grande.

⁴² Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/simbolo-de-uma-comunidade-busto-da-tia-eva-aparece-sujo-de-tinta-branca>>. Acesso em 23 de junho de 2023.

⁴³ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

No início desta comunidade, o trabalho nas roças familiares era a principal atividade econômica. Depois, essa atividade passou a ser realizada paralelamente com o trabalho assalariado dos homens nas fazendas da região e com a venda de doces, feitos pelas mulheres e comercializados por elas e seus filhos nas ruas de Campo Grande. Como decorrência do processo de crescimento urbano e econômico da cidade, iniciou-se a transformação da mão de obra camponesa para a mão de obra proletária. Assim, a comunidade começou a ser empregada na construção civil, no caso dos homens, e nos serviços de doméstica, no caso das mulheres (Plínio dos Santos, 2013, p.39).

Eva Maria de Jesus passou a ser conhecida na cidade pelas diferentes funções que desempenhou, como pontuou Neuza⁴⁴, “uma pessoa que acabava sendo várias”. Desenvolveu diferentes ofícios, foi benzedeira, parteira, curandeira, vendedora de doce/hortifruti e até “padre, para dar a extrema unção” e ministro da Igreja⁴⁵. Benzedeira desde o tempo da escravidão, teve seu nome associado ao termo “tia”, uma denominação honrosa que possibilitou à tia Eva certo espaço social na fazenda e imediações (Plínio dos Santos, 2010). E aqui em Campo Grande não foi diferente, agraciada com o dom de benzer e conhecedora das ervas, raízes e seus efeitos curadores, era solicitada para o tratamento de diversas moléstias e procurada pelos diferentes públicos. E de acordo com seu Michel⁴⁶, o dom de benzer de tia Eva ocorria com as graças de Deus e de São Benedito.

Com o passar dos anos, tia Eva começou a ser referência para várias pessoas da região de Campo Grande que tinham algum problema de saúde, pois a fama de tia Eva, como benzedeira, curandeira e parteira, já havia se espalhado. Nos momentos de dor ou de ameaça social, as pessoas a procuravam para ouvir conselhos, uma oração ou uma benção, pois reconheciam nela um saber religioso eficaz para essas conjunturas (Plínio dos Santos, 2013, p. 48).

Mendes e Cavas (2018, p.03) evidenciam que as práticas utilizadas pelas benzedeiros, com intuito de identificar as moléstias, promover cura e proteção, o conhecer das rezas, chás, banhos e unguentos, dos rituais, foram forjados em um contexto de religiosidade sincrética das matrizes africanas, indígenas e católicas. E ainda hoje, assim como tia Eva, muitos benzedores se declaram católicos, contudo, “suas práticas, as imagens de santos canonizados ou não, além da representação de outras divindades mantidas em seus âmbitos domésticos, demonstrem a

⁴⁴ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁴⁵ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

⁴⁶ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

convivência pacífica entre elementos de proveniências religiosas e espirituais diversas” (Mendes e Cavas, 2018, p.04).

Rafaela Martins, Adriely Clarindo e Mauro Campos (2023) pontuam que o conhecimento das plantas e suas propriedades terapêuticas são saberes tradicionais e medicina popular, transmitidos pela oralidade e praticado por mulheres, em sua maioria pobres, negras e indígenas, as quais podem ser denominadas de as primeiras médicas do povo. Constatou-se o papel de relevância que essas mulheres exerciam em suas comunidades, cidades sustentando a ideia e o poder de cura através das rezas, das ervas e dos banhos.

O domínio pelas mulheres de técnicas de curas e utilização de ervas, cascas, folhas e raízes de pau, que curam, tornou-se o caminho que conduz algumas dessas mulheres a conquistar respeito e confiança diante dos demais, como é o caso das parteiras e “experientes” ou curandeiras, que aglutinam ao seu redor a gratidão daqueles que ajudou a nascer, ou ainda, daqueles que com chá de alguma casca, folha ou raiz medicinal curaram o mal do corpo, ou então, mediante benzeções, conseguiriam aliviar o peso espírito e afastar as forças do sobrenatural (Pinto, 2012, p.202).

Matos (2004, p.27) destaca que tia Eva “fazia um preparado de acordo com a doença da pessoa. Produzia tônico, colocava em garrafas. Receitava chás caseiros, distribuía e rezava orações. Era benzedeira respeitada”. O reconhecimento dos saberes mobilizados por tia Eva em suas benzeções, o poder das palavras ou o domínio da linguagem nas rezas, o segredo das plantas e dos elementos da natureza para os mais diversos tipos de problemas e suas respectivas curas, possibilitou conquistar a confiança e certa “fama” na cidade. Celina Cunha (2018) argumenta que as benzedadeiras foram figuras que gozavam de prestígio social por atuarem no âmbito da saúde e serem “detentoras de conhecimentos empíricos sobre as propriedades medicinais das ervas. Mesclavam fé, orações, gestos e palavras sagradas em busca da cura das enfermidades incapazes de serem curadas pelos cuidados dos escassos médicos” (Cunha, 2018, p. 28).

Figura 07 - À esquerda, tia Eva abençoando pessoas⁴⁷



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Adair⁴⁸ dividiu que já foi benzedeira, principalmente de quebranto, mas como adoeceu, parou. “Fiquei doente, fiquei fraca. Parei. Larguei de mão. A gente já está fraca, ainda pega carga assim, as orações fortes, né. Fazia mal”. Exemplificou que às vezes a criança está doente, “com quebrante e a gente faz as orações, vai rezando e vai mexendo com a doença. Se o ramo de arruda for murchando, é que está bem atacado, carregado”. E complementou que tia Eva era muito entendida das rezas. Por meio dessa fala verifica-se o quanto a palavra enunciada/pensada pela benzedeira é imbuída de poder e trabalha para a cura no ato da benção com o auxílio dos gestos e dos ramos.

Através da oralidade, as palavras proferidas (mesmo que não vocalizadas) pelas benzedeiros no ato das benções, adquirem um valor ilocucionário, carregadas de sentidos sagrados que as tornam capazes de curar, devolver o equilíbrio e estabelecer a ordem. Assim, a palavra proferida por elas indica, sobretudo, uma ação, uma poderosa ação de cura e de mudança de ordem, capaz de restabelecer o equilíbrio. Mas quem cura é Deus, as benzedeiros são um veículo (Cunha, 2018, p. 33).

Atualmente, a prática da benção e a presença de benzedeira não é tão comum na comunidade. Air⁴⁹ relatou que “aqui de primeira tinha, né, benzedeira. Mas morreram, mudaram de religião. Foi acabando”. Muitos membros tornaram-se evangélicos ou

⁴⁷ Essa pintura encontra-se no salão da comunidade. O dom de benzer de tia Eva é outro elemento de sua trajetória que faz parte da memória coletiva e história da comunidade.

⁴⁸ Entrevista realizada com Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁴⁹ Entrevista realizada com Air Jerônima dos Santos, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

encontraram-se em religiões afro-brasileiras. Ainda assim, Air lembrou de um benzedor, seu Antônio Borges. O outro, José Antorildo, bisneto de tia Eva, também benzia, mas adoecido parou com os benzimentos. Em visita a comunidade, avistei uma placa em seu quintal com os seguintes dizeres: “não benzo mais”.

Dona Adair⁵⁰ ainda destacou que tia Eva “era muito chamada para partejar, nesse mundo de meu Deus. Nego vinha de carroça, carreta, de cavalo buscar ela. Se estava em um parto amarrado, usava das orações, do seu dom para acelerar o processo. Nascia rápido, a mulher mal sofria”. Cunha (2018) argumenta que mesmo diante das limitações impostas as mulheres pela sociedade patriarcal, elas predominavam no âmbito da saúde e até a década de 1930, “o parto era um evento feminino, comandado e dirigido por mulheres. De um modo geral, na sua imensa maioria, as parteiras estão ligadas a outras formas de cura, como por exemplo, a benzeção” (Cunha, 2018, p.29). Igualmente ocorreu com tia Eva.

Benedita Pinto (2012, p.212) defende que mulheres com os ofícios de parteiras, curandeiras e benzedoras, mesmo com as benzeções, curas e partos, não se ausentam das atividades da casa, da roça e da chefia do lar. Geralmente, tomam a frente desses trabalhos e agenciam o desenrolar desses serviços. Os trabalhos da casa e da roça não são mundos separadas, apenas diferentes espaços os quais tais mulheres possuem pleno domínio. “As funções de partejar, benzer e curar, ao serem inseridas na vida cotidiana, como missão confiada por Deus, que deve ser acatada, jamais as isentam da labuta diária”, isto é, as multifacetadas que uma mulher desempenha. A autora ainda destaca que tais mulheres, ofuscam, de certa forma, a presença masculina, tornam-se coadjuvantes: o marido da benzedora, da parteira. Neuza⁵¹ relata que “muita gente graúda nasceu pelas mãos de tia Eva”.

⁵⁰ Entrevista realizada com Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁵¹ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

Figura 08 - Monumento Busto de tia Eva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Praticante de medicina popular e de certo exercício religioso, temos tia Eva, uma figura feminina negra, ex-escravizada, que em sua vivência na sociedade campo-grandense da primeira metade do século XX foi respeitada e admirada, assumindo papéis de destaque e prestígio pelos seus conhecimentos e saberes. Como pontua Diacópulos (2022, p.65), “em um tempo e espaço onde a presença de religiosos e médicos era muito escassa, os saberes da tia Eva atraíam a atenção de pessoas das mais variadas classes sociais”. Os coronéis, fazendeiros e pessoas de influência daquela época acreditavam firmemente em suas benzeções e rezas (Matos, 2004, p. 27).

Quando ouvimos falar de alguém que procura uma bruxa, curandeira ou benzedeira/rezadeira para cuidar de algum mal, seja ele físico, mental, espiritual ou sentimental automaticamente evoca-se a imagem de uma senhora segurando um galho de árvore e/ou fazendo algum movimento com os braços, ao passo que afirma algumas palavras que professam a cura. Essas questões nos fazem pensar sobre esses rituais, que envolvem rezas, plantas e magias, fazem parte da memória das curandeiras, que são parte da medicina e da cultura popular brasileira (Martins; Clarindo e Campos, 2023, p. 213).

Plínio dos Santos (2013) destaca que, juntamente a benzeção, os conhecimentos de tia Eva na produção de doces, aprendidos no período da escravidão, foram essenciais para a sobrevivência do grupo em Campo Grande. Os “doces de tia Eva”, como ficaram conhecidos, introduziram novos sabores e receitas na culinária local, os quais incluíam bolos, biscoitos e roscas. Por volta de 1910, com os recursos adquiridos pelas diversas frentes de atuação, tia Eva

comprou as terras que ocupava a fim de regularizar a posse de sua propriedade. Vania Lucia⁵² faz questão de reiterar que a legalização das terras da comunidade foi por meio de compra e não concessão. Uma forma de validar e reconhecer que as mulheres, sobretudo mulheres negras, sempre estiveram envolvidas no desenvolvimento socioeconômico de suas comunidades, casas e da sociedade como um todo.

O engajamento de Eva Maria em realizar seu sonho de criar uma comunidade para os seus, reforça o que Angela Davis (2016, p.30) pontua como “a consciência que tinham de sua capacidade ilimitada para o trabalho pesado pode ter dado a elas a confiança em sua habilidade para lutar por si mesmas, sua família e seu povo”. A trajetória de Eva Maria manifesta seu protagonismo, o exercer da soberania de sua vida, vontades, mesmo diante das limitações. Ademais, a relevância da presença feminina na formação e liderança de comunidades, as iniciativas políticas e econômicas.

As mulheres negras protagonizam, historicamente, estratégias de enfrentamento as dores causadas pela sua cor e raça, tanto individualmente como no coletivo, facultando a elas um comportamento construído pela resistência e no resgaste da materialidade de suas potencialidades (Anjos Santos, 2020, p. 50)

Neuza Jerônima⁵³ e Vania Lucia⁵⁴ enfatizam que tia Eva foi uma mulher muito animada, à frente do seu tempo e tocadora de sanfona “pé de bode”. Tanto que desde 1919, ao reformar a igreja e renovar sua fé, organizou a primeira Festa de São Benedito. Não poupou esforços a fim de arrecadar donativos para o festejo. Segundo Adair⁵⁵ e Neuza⁵⁶, “meses antes da festa, tia Eva e outros parentes visitavam as fazendas da região em busca de doações. Cada um dava o que tinha, principalmente galinha, vaca, porco”. Priscila Ribeiro (2014, p. 30) descreve que a matriarca e os familiares “levavam um mastro com a bandeira de São Benedito, violão, sanfona e, em forma de agradecimento, cantavam algumas músicas nas casas onde eram recebidos”,

⁵² Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao podcast Questão de Pele, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HiwEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

⁵³ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁵⁴ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao podcast Questão de Pele, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HiwEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

⁵⁵ Entrevista realizada com Adair Jerônima da Silva, bisneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

⁵⁶ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

fazia a Folia da Bandeira⁵⁷. A festa atraía pessoas de toda a cidade e “como não tinha o salão, acontecia embaixo da mangueira perto da igreja”⁵⁸.

Na figura 08, a seguir, podemos observar que o salão da Comunidade, edificação ao fundo identificado pela seta laranja, denominado Centro de Difusão da Cultura Afro-brasileira Tia Eva, situa-se na rua Eva Maria de Jesus, a principal da comunidade, no mesmo espaço de construção da Igreja de São Benedito e do busto de tia Eva, inaugurado em 2003. Na parede, à esquerda da entrada, estão as pinturas que retratam vários momentos da vida de tia Eva, como as expostas neste trabalho, especificamente as figuras 04 e 07. Atualmente, é nesse espaço que ocorre a Festa de São Benedito.

Figura 09 - Salão da Comunidade - Centro de Difusão da Cultura Afro-brasileira Tia Eva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Enquanto viveu, tia Eva foi a organizadora dessa grande celebração anual e reuniu várias mulheres nessa empreitada. Mulheres da região do Cascudo e das comunidades quilombolas Furnas do Dionisio e Buriti, todas envolvidas “na preparação, conservação, preparo (cozido, assado, ensopado, etc.) e distribuição dos alimentos consumidos na festa” (Plínio dos Santos, 2013, p. 47). A estruturação, o cotidiano religioso e festeiro, o cardápio eram responsabilidades

⁵⁷ Caminhar com a bandeira do santo pelas vizinhanças pedindo esmolas e prendas, de porta em porta, para serem revertidos em almoço com direito a doces servidos aos pobres (MATOS, 2004, p. 30)

⁵⁸ Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

das mulheres, ou seja, o protagonismo da festa de São Benedito⁵⁹ era conferido a um *corpus* feminino, negro, plural e intergeracional, entrelaçadas pela devoção ao santo, o qual fortalecia essas relações de parentesco e compadrio e fomentava as trocas e a reinvenção de práticas e saberes. Em maio de 2023, ocorreu a 104ª festa de São Benedito e teve divulgação on-line⁶⁰.

Esta tradição iniciada pela matriarca ainda é realizada anualmente pelos descendentes de tia Eva. As práticas dessa celebração compõem o patrimônio cultural da comunidade e fazem parte do calendário de festas da cidade de Campo Grande, mas ainda sem ser reconhecida oficialmente como patrimônio cultural pelo poder público, colocando em risco a salvaguarda da celebração (Diacópulos, 2022, p.80).

Eva Maria de Jesus faleceu em 11 de novembro de 1926, aos 78 anos. Segundo Seu Michel, “quando tia Eva morreu foi como se tivesse morrido um governador, uma grande pessoa. A cidade toda veio para cá”.⁶¹ No entanto, de acordo com Matos (2004) e suas pesquisas nos jornais da época do falecimento, não foi possível encontrar nenhuma notícia acerca da morte de tia Eva. Neuza⁶² ressaltou que não houve um esclarecimento sobre a causa da morte de Eva Maria de Jesus e, até hoje, não se sabe nada sobre.

Anjos Santos (2020) reflete a figura de tia Eva enquanto força feminina negra para Campo Grande. Uma grande referência e inspiração para as mulheres afrodescendentes da região, além de um exemplo de resistência. Uma mulher de fibra e de fé, que sonhou com melhores condições de vida e se empenhou nesta conquista, demonstrando liderança e autonomia. Pode-se perceber a importância de uma referência negra positivada na fala de sua tataraneta Neuza Jerônima Rosa dos Santos.

⁵⁹ A Comunidade Tia Eva vem cumprindo com a promessa de Eva Maria de Jesus, os descendentes iriam continuar com a festa, mesmo após a sua morte. Em maio, nove/dez dias de festa, missa inaugural e de encerramento, a novena, a procissão com o andor de São Benedito e Nossa Senhora Aparecida, apresentação cultural, torneio de futebol amador e o tradicional churrasco gratuito de encerramento (Ribeiro, 2014).

⁶⁰ 104ª Festa de São Benedito vai celebrar tradição e cultura quilombola. Reportagem e programação da festa disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/05/12/104a-festa-de-sao-benedito-vai-celebrar-tradicao-e-cultura-quilombola.ghtml>>. Acesso em 19 de dezembro de 2023.

⁶¹ Entrevista de Sérgio Antônio da Silva, Seu Michel, bisneto de tia Eva, concedida ao Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

⁶² Entrevista realizada com Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, em 08 de dezembro de 2023 em sua residência na Comunidade Tia Eva, Campo Grande/MS.

É uma coisa que me fortalece tanto. A junção da vontade de viver, a vontade de lutar. Eu sempre falo quando vou me apresentar eu sou Neuza, que vem de Narzira, que vem de Catarina, que vem de Sebastiana, que vem de Eva Maria de Jesus. E de todo jeito, a ligação chegou bem forte em mim, porque eu tenho orgulho imenso dessa descendência. Tudo que eu sou, tudo que eu herdei de bom e aprendi na vida eu agradeço as minhas avós.⁶³

As mulheres da Comunidade organizaram um grupo feminino denominado “Grupo Mulheres Negras em Ação da Comunidade Tia Eva” (GMUNE), coordenado pela Odete Cardoso, advogada e tataraneta de tia Eva. Em entrevista ao *podcast Questão de Pele*, Odete lembrou da professora Raimunda Luzia de Brito⁶⁴, mulher negra e ativista em Campo Grande, a grande referência para formar o grupo. Sua presença na comunidade com projetos sociais fomentou a importância de discutir as relações raciais, o racismo, a questão de gênero e a luta racial dentro comunidade.

Em 2014, nós criamos um grupo de mulheres. Esse grupo de mulheres negras da Comunidade Tia Eva, o GMUNE, veio a partir de um seriado do Miguel Falabella. No início desse seriado, nos chamou atenção a forma que estava sendo representada as mulheres negras, a nível Brasil, não era a forma que gostaríamos de ser representada. E em uma reunião na casa da tia Jerônima, indignadas, começamos a questionar isso⁶⁵.

A referida série é *Sexo e as Negas* exibida na TV Globo entre 16 de setembro e 16 de dezembro de 2014. A inquietação ocorreu pelo programa mostrar “a mulher negra com diversos problemas sociais, econômicos, violência, racismo estrutural e com algumas exceções de conquistas e êxitos pessoal”⁶⁶. Visões estereotipadas, racistas e limitadas, reproduzidas em rede nacional, sublimadas por meio do humor, em relação às mulheres negras, sem mencionar a problemática do título do seriado. Davis (2016, p.102) argumenta que a “definição tautológica de pessoas negras como serviçais é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racista”,

⁶³ Entrevista de Neuza Jerônima Rosa dos Santos, tataraneta de tia Eva, concedida ao *Negritude em Debate MS. Territorialidades Negras em MS: Comunidade Quilombola Tia Eva*. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0fcEkb-wATM>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

⁶⁴ A Subsecretaria de Estado de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial, subsecretária Vania Lucia Baptista Duarte, homenageou a ativista e professora Raimunda Luzia de Brito no Julho das Pretas 2023 pela sua luta pela igualdade racial no estado. A honraria é o reconhecimento do protagonismo das mulheres negras na história e no combate ao racismo. Disponível em: <<https://osulmatogrossense.com.br/educacao/professora-raimunda-luzia-de-brito-e-homenageada-em-julho-das-pretas-2023-pela-sua-luta-pela-igualdade-racial/>>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.

⁶⁵ Entrevista de Odete Cardoso, tataraneta de tia Eva, concedida ao *podcast Questão de Pele, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes*. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi-wEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

⁶⁶ GMUNE/Tia Eva. Texto postagem no Facebook. Campo Grande, 09 de agosto de 2016. Facebook: GMUNE – TIA EVA. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100064319007030>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

processo intensificado quando raça se articula com gênero, “mulher negra, naturalmente é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão (Gonzalez, 1984, p.226). Dessa forma, incomodadas, decidiram “fazer alguma coisa de forma consciente para alterar nossa realidade e resolvemos entrar “Em Ação”⁶⁷”.

[...] a televisão herdou (e reproduziu até muito recentemente) dos romances e folhetins do período escravista personagens negras que obedecem a certo padrão de comportamento: ora humilde resignada, ora infantilizada, ora irresponsável ou má, ora imoral ou sedutora. Essas caracterizações conviveram durante muito tempo com a condição de alegoria da personagem negra, principalmente a feminina, eternizada em papéis subalternos, desvinculada de laços familiares e destituída de história própria (Nepomuceno, 2013, p.513).

Nas primeiras reuniões, de encontro mensal e intergeracional, e nos debates sobre a situação da mulher negra, o incentivo acontecia para retomar os estudos, fosse Educação Básica ou Ensino Superior, já que o programa mostrou mulheres negras em profissões “tradicionalmente” designadas a esse grupo, atividades de limpeza, cozinha e cuidado. Esse incentivo do GMUNE foi essencial, “levantou essas mulheres e hoje temos enfermeiras, empreendedoras, professoras, mestrandas, doutoras, acadêmicas”, relatam Odete⁶⁸ e Vania⁶⁹ com muito orgulho. “Eva Maria de Jesus é a principal referência do GMUNE, uma negra que esteve à frente do seu tempo, feminista mesmo sem saber, de luta e resistência⁷⁰”.

⁶⁷ GMUNE/Tia Eva. Texto postagem no Facebook. Campo Grande, 09 de agosto de 2016. Facebook: GMUNE – TIA EVA. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100064319007030>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

⁶⁸ Entrevista de Odete Cardoso, tataraneta de tia Eva, concedida ao podcast Questão de Pele, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi-wEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

⁶⁹ Entrevista de Vania Lucia Baptista Duarte, tataraneta de tia Eva, concedida ao podcast Questão de Pele, o Estado Play. Tia Eva e seus descendentes. Youtube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi-wEdHRvnc>>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

⁷⁰ GMUNE/Tia Eva. Texto postagem no Facebook. Campo Grande, 09 de agosto de 2016. Facebook: GMUNE – TIA EVA. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100064319007030>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

Na Comunidade Quilombola Tia Eva, muitas vezes chegam pessoas que procuram contratar empregadas domésticas, reservando apenas as mulheres negras as atividades de cozinheira, lavadeira, babá, passadeira e nunca vem pessoas ofertando trabalho de professora, advogada, assistente administrativo, assistente social, entre outras atividades econômicas. Não somos contra o trabalho doméstico, somos contra a limitação de ofertas de trabalhos e a restrição só a nos ver como domésticas e muitas vezes com os menores salários⁷¹.

A permanência dos encontros ampliou o número de mulheres presentes e até mesmo os temas discutidos. A autoestima da mulher negra, questões raciais, educação, história da escravidão o Brasil, racismo, políticas públicas e ações afirmativas para a população negra, violência de gênero, interseccionalidade de raça, gênero e classe, o empoderamento da mulher negra e, sobretudo, a identidade de mulher negra, quilombola descendente de tia Eva e sua história. Reflexões sobre o protagonismo de mulheres negras, seu papel na sociedade e os espaços a serem ocupados eram evidenciadas durante as reuniões, que se tornaram referências dentro da comunidade. Mulheres negras inspirando outras mulheres negras, o encorajamento, gerações após gerações, como argumenta Luciane Bello (2017, p.08) “estar-sendo-mulher e negra por meio da valorização do coletivo e da estética negra, do resgate da autoestima e, dessa forma, fortalecer suas identidades étnico-raciais e de gênero”.

Devido a pandemia, as reuniões ficaram mais espaçadas, mas Odete ressaltou que o GMUNE/Tia Eva voltará com suas reuniões mensais nas casas das integrantes ou, quando da presença de mais mulheres, no salão da comunidade. Vale salientar que o grupo desenvolve ações dentro e fora da comunidade, como recentemente formaram um grupo e foram ao cinema assistir *A Mulher Rei*⁷². O GMUNE igualmente levou as crianças para assistir ao filme *Pantera Negra*, em 2018.

Em outubro de 2022, o artista negro Diego Mouro contratou uma equipe para montar andaimes na lateral da “Galeria São José”, prédio localizado na principal rua do centro da cidade, a rua 14 de Julho. A arte levaria em torno de duas semanas para finalização, mas devido a problemas técnicos, a missão fora estendida até novembro. Simultaneamente ocorria em Campo Grande a segunda edição do festival “Campão Cultural”, evento de arte, cultura, diversidade e cidadania. Entre as propostas do evento, desde a primeira edição, a arte do grafite

⁷¹ GMUNE/Tia Eva. Texto postagem no Facebook. Campo Grande, 09 de agosto de 2016. Facebook: GMUNE – TIA EVA. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100064319007030>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

⁷² Filme dirigido e estrelado por Viola Davis, em 2022. O filme retrata Nanisca, uma comandante de um exército do Reino de Daomé, um dos mais poderosos de África nos séculos XVII e XIX, composto apenas por mulheres guerreiras, as *Agojie*, que combateram os colonizadores franceses e tribos rivais. Um elenco predominantemente feminino e negro.

foi correlacionada à história de Campo Grande ao notabilizar mulheres locais, como indígenas e negras. Os murais em três prédios na área central de Campo Grande é a constatação da presença feminina na história local e regional.

Consciente da criação do retrato de uma das fundadoras do município, o desafio foi diferente para o artista Diego Mouro, já que o mural envolveu a criação imagética de uma personagem que não possui registros fotográficos, segundo relato que compartilhou na reportagem⁷³. O artista destacou tratar-se de um processo especial e que pesquisou sobre a vida de tia Eva. Partindo dos estudos e da referência visual do busto que a comunidade quilombola possui, o muralista incluiu no desenho a imagem de São Benedito e a representação de tia Eva com traje branco, rosto desfocado, folhagens na mão, luzes do entardecer campo-grandense e os seguintes dizeres: “a benção Tia Eva”.

Figura 10 - Mural “A Benção Tia Eva”, localizado na rua 14 de Julho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

⁷³ Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/gigante-mural-da-tia-eva-estampa-lateral-de-predio-na-14-de-julho>>. Acesso em 23 de junho de 2023.

O muralista reconhece que esse trabalho se trata da retomada da ancestralidade, conexão entre passado-presente e contribuir na construção de novas narrativas. Torna-se uma referência visual para uma das mulheres mais importantes da capital, mesmo não sendo de fato sua feição, o imaginário acerca se faz presente e ainda a coloca em constante visibilidade. Dessa forma, a partir de novembro de 2022, ao caminhar pela 14 de Julho, principal via de comércio da capital Campo Grande, recentemente revitalizada, avistaremos uma pintura gigantesca de Tia Eva na lateral do prédio Galeria São José.

Após um século na história campo-grandense, Eva Maria de Jesus é representada no centro da cidade. A arte expressou o reconhecimento da história de uma mulher negra benzedeira, parteira, mãe, doceira e liderança comunitária de grande notoriedade, símbolo de resistência e de participação ativa na constituição do município.

3.2. Canta forte, canta alto, Dona Goia!

Em determinado dia, a empresa do senhor Onivaldo fora contratada para pintar uma escola municipal na região da Lagoa, em Campo Grande. Com tudo preparado e o carro equipado partiu para realizar o trabalho. Quando chegou lá, sem dar muita atenção ao nome da escola, deu continuidade ao serviço. Ao olhar para cima, leu na fachada escolar: “Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina de Oliveira”. Desacreditado e com os olhos marejados afirmou: Não é possível, a tia Goia! Pegou seu telefone, ligou para a Panqueca⁷⁴ e emocionado compartilhou: você não acredita onde estou!

⁷⁴ Panqueca era o apelido de Ângela Maria de Oliveira dos Santos, terceira filha de dona Gonçalina.

Figura 11 - Fachada da Escola Municipal Professora Gonçalves Faustina de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Enquanto docente, tive a oportunidade de lecionar nessa escola, compartilhando com as diretoras e o corpo técnico o meu entusiasmo de estar ali, já que como mestranda optei por pesquisar o protagonismo de mulheres negras na história de Campo Grande e uma das trajetórias pesquisadas seria a de dona Gonçalves. Ficamos muito emocionadas e empolgadas com essa possibilidade. Além de muita sorte, encerraria o mestrado com “chave de ouro”, mas infelizmente os horários das aulas não coincidiram e não consegui assumir as aulas⁷⁵.

Gonçalves Faustina de Oliveira é a segunda mulher negra que iremos pesquisar por meio das narrativas coletadas em entrevistas com os seus familiares, sua filha Ângela Maria de Oliveira dos Santos, e seus colegas de profissão, Alelis Izabel de Oliveira Gomes e Air Canteiro. Nos relatos dos entrevistados observamos que os temas mais abordados, relacionados à trajetória da protagonista são: família, educação e trabalho. A singularidade de Gonçalves em seu projeto de vida baseou-se na solidariedade com o outro e no apreço pela educação, uma “professora nata”, nas palavras de sua filha, também professora, Ângela⁷⁶.

Nascida na cidade de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, em 19 de dezembro de 1936, a filha de Maria Clara do Nascimento conseguiu realizar o seu maior sonho: ser professora. Talvez, a dona Goia, como foi comumente chamada, ou mesmo tia Goia para os mais próximos, jamais imaginou que seu comprometimento com o ensino e sua solidariedade com os outros resultaria em um reconhecimento e devida homenagem de ser patrona de uma

⁷⁵ Em fevereiro de 2024 consegui encerrar o mestrado com “chave de ouro”. Consegui assumir aulas na Escola Municipal Professora Gonçalves Faustina de Oliveira.

⁷⁶ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

escola municipal em Campo Grande, localizada na rua Delamare, número 42, no Jardim Tarumã.

Atuando em variadas frentes, mãe, esposa, lavadeira, diarista e professora, Gonçalina Faustina foi uma mulher da classe trabalhadora, que vivenciou a sociedade campo-grandense do século XX. Amante de samba e apaixonada por Martinho da Vila, cantemos sua trajetória nesse trecho musical *Canta Canta, minha Gente. Deixa a tristeza pra lá. Canta forte, canta alto. Que a vida vai melhorar! Que a vida vai melhorar*⁷⁷.

Casada desde os 20 anos de idade com o Benedito Pedro de Oliveira, o casal mudou-se de Várzea Grande/MT para Campo Grande/MS em 1958, devido as demandas do emprego de seu esposo. Seu Ditinho, como era chamado, foi carpinteiro do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem (DNER).⁷⁸ Se instalaram no Bairro Cruzeiro e aqui terminaram de completar a família, com um total de sete filhos. Esse bairro desenvolveu-se com os vários funcionários do DNER que mudaram para Campo Grande, já que a grande maioria das famílias vieram de outras cidades. Na figura abaixo, à esquerda, vemos seu Ditinho e dona Goia.

Figura 12 – Da esquerda para a direita, Seu Ditinho, dona Goia e uma parte da família



Fonte: Arquivo pessoal de Ângela Maria de Oliveira Santos, 1979

⁷⁷ Música de Martinho da Vila, *Canta, canta minha gente*, 1974.

⁷⁸ Em 2001, devido a reestruturação dos transportes aquaviário e terrestre, o DNER foi extinto, criando-se, em seu lugar, o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/departamento-nacional-de-estradas-de-rodagem-brasil-1937-2001>. Acesso em 18 de junho de 2023.

O sentimento comunitário era muito forte entre as famílias da região, que criaram laços de solidariedade e formas de ajuda mútua. As comadres e os compadres se reuniam em suas casas para o famoso cafezinho com bolo e assistir ao jogo, já que nem todos tinham televisão. As relações foram muito próximas e os vizinhos considerados membros da família. Ângela relata que por conta da sua mãe, a dona Goia, ser muito receptiva, acolhedora e bem quista pela vizinhança, sua casa recebia muitas visitas.

Nesse período, década de 1950/60, era muito comum a mulher exercer o papel de esposa-mãe-dona-de-casa não sendo comum, muito menos permitido, trabalhar fora. O projeto familiar e os afazeres domésticos recaíam sobre a mulher, a mãe, e as filhas cabiam ajudar. O pai era convocado em última instância, quando o problema fosse muito sério. Mesmo com dificuldades financeiras, o papel do homem provedor ainda era muito forte e a mulher reduzida ao papel de esposa, sem objetivos próprios, atuante apenas no privado, ou seja, “os saberes e subjetividades são apagados e substituídos por visões ligadas à subordinação política e o descarte de ideias femininas, inclusive dentro da comunidade negra” (XAVIER, 2020, p. 45).

Dona Goia, consciente das dificuldades da família e no ensejo de algo melhor, contrariando o marido, o filho mais velho e a sociedade, decidiu trabalhar. Ângela compartilhou que a opinião da mãe era “Eu posso fazer, eu consigo ajudar em casa”, e sempre ouvia “mulher não é para sair, mulher é para ficar dentro de casa cuidando dos filhos e afazeres domésticos”.⁷⁹ A entrevistada ainda complementa “minha mãe tinha uma cabeça muito lá na frente, sabe. Todo mundo pode ajudar, porque aqui não mora só eu. Eu não tenho que fazer tudo, vocês podem fazer, um ajuda o outro”.⁸⁰

⁷⁹ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

⁸⁰ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

Figura 13 - Gonçalves Faustina de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal de Ângela Maria de Oliveira dos Santos, s.d

O planejamento e a articulação traçados para começar a trabalhar e obter uma fonte de renda evidenciam a liderança feminina na família e rompem com a ideia de esposa passiva, subordinada ao esposo e puramente do lar. Diferentemente das sociedades ocidentais e do patriarcado, em muitas sociedades africanas a mulher ocupa papel central e relevante, o matriarcado. Centro dinâmico da comunidade, líderes comprometidas, com habilidades de motivar, influenciar e dotada de saberes. Aqui vemos mais uma liderança.

O enfrentamento se fez necessário e para poder contribuir no sustento da família, Gonçalves organizou as tarefas domésticas entre os filhos. Tornaram-se os responsáveis em gerir a casa na sua ausência. Assim, a matriarca pôde trabalhar fora prestando serviços domésticos nas “casas de família” do centro da cidade. Sua filha relata que tal organização era incrível, a mãe criou uma escala entre os filhos e a cada semana, cada qual cumpria uma tarefa. “Meu objetivo é para que não tivesse falhas, para ninguém implicar com ela, porque senão...”⁸¹

Nepomuceno (2012, p. 490) sinaliza que a desvantagem das mulheres negras no mercado de trabalho instalou-se logo após a abolição, “uma das faces mais cruéis e visíveis da exclusão deu-se no mercado de trabalho”. Grande parte da população negra desenvolvia

⁸¹ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

atividades de baixa remuneração e predominaram em ocupações subalternas. Constata-se que na nova sociedade persistia o domínio de mulheres negras no trabalho doméstico.

Nos postos de trabalho disponíveis para mulheres na indústria e no comércio, a discriminação racial vigorava disfarçada pelo eufemismo da “boa aparência”, exigida das candidatas aos empregos. Persistiu por décadas, funcionando com eficiência para alijar a população negra daqueles trabalhos considerados mais adequados a “pessoas de pele branca” (NEPOMUCENO, 2012, p.492)

Evidencia-se que a discriminação por gênero se agrava com o critério racial, uma vez que a noção de boa aparência se aproxima da estética eurocentrada e afeta significativamente mulheres negras no mercado de trabalho, jogando-as para empregos mais vulneráveis, mal remunerados e sub-representadas em cargos de chefia. Assim ocorreu com Gonçalina, já que a oportunidade de trabalho também se voltou ao ambiente doméstico. De forma geral, afetadas por essa “exigência” do mercado do trabalho, as mulheres negras, segundo Nepomuceno (2012, p. 495), “ainda são um dos maiores contingentes de pobreza e indigência do país”.

Cabe ressaltar que nesse ano, 2023, faz dez anos da aprovação do projeto intitulado PEC das domésticas, um avanço e reconhecimento à essas trabalhadoras com regulamentação em 2015. Uma emenda constitucional que garantiu direitos trabalhistas aos trabalhadores domésticos, como jornada de trabalho, férias remuneradas, décimo terceiro, auxílio-doença, entre outros. Vale salientar, segundo dados do IBGE⁸², que 92% dos ocupantes da categoria são mulheres, das quais 65% são mulheres negras, as permanências da história. E para agravar, após a pandemia da Covid (2020), apenas 25% trabalham com carteira assinada, evidenciando o aumento da atuação de diaristas, a informalidade e o drible dos patrões. Constata-se que a grande maioria das empregadas domésticas do Brasil são mulheres negras, isto é, a dinâmica de trabalho estabelecida pela escravidão manteve-se no mercado de trabalho pós-abolição e continuou afetando a vida da população afro, gerando desigualdades e lugares solidificados (Costa, 2020, p.53).

Gonçalina teve sete filhos e em vários momentos da entrevista, sua filha narra a valorização que atribuía aos estudos, repetindo suas palavras: “o que a gente deixa para os filhos é o estudo, ninguém tira educação e estudo. Tem que estudar, é o que vai fazer a diferença na vida de vocês”.⁸³ E claro, como futura professora, exigia dedicação e comprometimento deles.

⁸² Dados da Pnad Contínua do IBGE, entre o 4º trimestre de 2019 e 4º trimestre de 2021.

⁸³ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no dia 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

Naquela época não tinha ajuda de governo, né? Um lápis que seu filho ia usar na escola era do sustento do pai e da mãe. O pai tinha que prover isso. Então era tudo muito controlado sim, sabe? [...] E minha mãe, por exemplo, antes dela ir fazer o magistério ela pegava roupa pra lavar em casa, pra poder ajudar no sustento e comprar material escolar pros filhos, porque não era fácil. E as escolas públicas eram pouquíssimas.⁸⁴

Devido aos esforços e ao trabalho de Gonçalina seus filhos, principalmente as meninas, puderam estudar em escola particular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo algumas escolas filantrópicas, os estudantes ganhavam bolsa e os pais pagavam caixa escolar, uma espécie de contribuição à instituição. Na fase dos Anos Finais, já tinha uma escola pública estadual na região onde moravam e seus filhos foram completar seus estudos nessa escola.

Alelis⁸⁵, ex-secretária de educação do município, diretora, professora e dirigente da Coordenadoria Psicossocial da SEMED⁸⁶, amiga de Gonçalina, constatou que não foi fácil para Goia, como a chamava, mas obstinada em seu projeto profissional, venceu mesmo sendo mulher negra e mãe, já que “ser negro hoje é difícil, imagina lá atrás. A dificuldade, o olhar e o supor que você não dá conta, não é capaz. Como se a inteligência e capacidade estivesse na cor da pele. Ela foi uma inspiração, referência para mim”.

A preocupação em proporcionar instrução aos filhos e o acesso à educação formal, mesmo com as dificuldades, prevaleceu nos projetos de Gonçalina, que enxergou nesse caminho a chance de os filhos conquistarem “lugares menos subalternizados na sociedade” (Nepomuceno, 2012, p. 495). Essa visão acerca da educação também é ponto nodal nos movimentos negros, os quais vislumbram nesta a possibilidade de uma reeducação das relações raciais no Brasil, enterrando a democracia racial, ao mesmo tempo, uma maneira de ascensão. Tanto que muitas organizações negras, na primeira metade do século XX, desenvolveram iniciativas educacionais cumprindo o papel do governo frente ao descaso no cenário da educação. A valorização da educação estava entre as estratégias para escapar do “lugar” socialmente destinado a essa população.

Alelis relata que Gonçalina terminou sua formação escolar, os Anos Finais do Fundamental, por meio da madureza ginásial, atual Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, naquele tempo, ela estudava por conta própria para depois realizar as provas, no mesmo

⁸⁴ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no dia 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

⁸⁵ Entrevista realizada com Alelis Izabel de Oliveira Gomes, no dia 10 de julho 2023 em sua sala na Coordenadoria Psicossocial SEMED/MS – Programa Valorização da Vida.

⁸⁶ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

estilo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Isso ocorreu no início da década de 1970, e vale ressaltar que dona Gonçalves já estava com trinta e cinco anos. Nesse relato, verificamos os desafios e dificuldades do acesso aos espaços educacionais no período, sobretudo para mulheres, que respingava no acesso ao mercado de trabalho. A pouca escolaridade e os critérios raciais do mercado de trabalho, “boa aparência”, colocava o trabalho doméstico como principal possibilidade para mulheres negras. E na trajetória de nossa protagonista não foi diferente, vimos que ela desempenhou a função de diarista e lavadeira até formar-se professora. No entanto, teremos mais um exemplo da educação como instrumento de ascensão social, apesar dos percalços.

Em busca de seu sustento, a mulher negra se vê dentro de um contexto do trabalho doméstico. Nele, o meio de alcançar oportunidades que vão além desse espaço, com possibilidades de estudar e trabalhar. São mulheres que percebem no trabalho doméstico uma alternativa para suprir as necessidades e a busca de mudar de vida, qualificar-se e estudar (Santos, 2019, p.58-59).

Nesse contexto, o magistério foi um dos caminhos que a mulher de poucos recursos encontrou, sobretudo a mulher negra, na sociedade brasileira do século XX para instruir-se e colocar-se no mercado de trabalho longe dos trabalhos domésticos, como foi o caso de Gonçalves. Márcia Lima (1995, p.28) demonstra que mesmo rompendo barreiras sociais, “quando mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho”. O que Carneiro (2003a) conclui enquanto a permanência da desigualdade mesmo controlada as condições educacionais. “A ascensão social e econômica da mulher negra se processa em ritmo mais lento do que a do homem negro e da mulher branca” (Bello, 2017, p.62). O racismo determina as hierarquias de gênero em nossa sociedade (Carneiro, 2003b).

No final dos anos 1980, num universo de quatro milhões de mulheres negras economicamente ativas, somente cerca de 1.700 ganhavam mais de 20 salários mínimos. Esse cenário de desigualdades persiste no século XXI. Os avanços obtidos na sociedade brasileira não ocorreram em uma proporção capaz de tirar a mulher negras da base da pirâmide socioeconômica. A maioria do segmento feminino negro permanece em último lugar num fila em que homens brancos despontam em primeiro, seguido das mulheres brancas, e mais atrás, dos homens negros (Nepomuceno, 2012, p. 503).

Com seus filhos crescidos, e terminado o ensino médio, antigo segundo grau, sua hora havia chegado. E assim, dona Goia se matriculou no Colégio Moderno para cursar o Magistério ou Normal-Médio, avançando mais uma etapa na formação escolar com o ensino secundário. Ângela compartilha que ela e a mãe iam juntas para a escola, por volta de 1972-1974.

O envolvimento e trabalho com a alfabetização, sala de aula e docência começou no decorrer do próprio Magistério. Nas dependências do Colégio Moderno funcionava o Clube da Mãe Pobre, mães que iam até o local para serem alfabetizadas e aprender trabalhos manuais, como costura e tricô. E para que pudessem frequentar os encontros, recebiam uma cesta básica como auxílio. Assim, dona Gonçalves começou sua trajetória no professorado.

Mantendo os estudos e o serviço de diarista aos finais de semana, sua motivação inspirou até uma de suas patroas, que incitada pela dedicação de Gonçalves decidiu estudar. Os relatos coletados evidenciam que dona Goia dedicou-se à educação elementar, o letramento. O seu afã foi a alfabetização, tanto de crianças quanto adultos.

O forte dela era a alfabetização, né? Sempre gostou de alfabetização, mesmo que fossem os mais velhos. Você alfabetizar um adulto e uma criança, apesar da discrepância bastante grande pela idade, ela sempre falava que o conteúdo em si era muito próximo. O saber parte da mesma premissa, parte da mesma coisa. Então, para ela, a alfabetização foi a paixão dela.⁸⁷

Como morou no bairro Cruzeiro, sendo a sua família muito conhecida na região, não demorou para que a tia Goia acolhesse as crianças do Educandário Getúlio Vargas, orfanato próximo dali, fazendo do seu lar um ambiente educacional. Desenvolveu trabalho voluntário com as crianças do orfanato, fortalecendo seu comprometimento com a educação, pois muitas delas frequentaram sua casa no contraturno para reforço escolar. Iniciativa similar à de Antonieta de Barros, jornalista e primeira deputada negra catarinense, que após formar-se no curso normal, fez da sua casa uma escola de alfabetização para a “gurizada” da região (Nepomuceno, 2012).

Essa iniciativa envolveu toda a família de Gonçalves. Até seu esposo, que no início não a apoiava, foi o responsável por transformar uma parte da varanda em sala de aula. Seu intuito era colaborar na educação daquelas crianças órfãs e o diretor da instituição permitia a saída das crianças para ir à casa de Gonçalves estudar. Nisso, Ângela relata rindo:

⁸⁷ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

O menino estava ruim na escola, no outro período ela mandava os alunos lá pra casa dela, para nos darmos aula pra gurizada. Tinha uma mesona de madeira comprida. Uma lousa imensa, que meu pai que fez, ele era marceneiro, né? Carpinteiro. Então tinha uma lousa imensa e ali a gente dava aula para as crianças. Até filho de político frequentava o local. [...] Sabe, dava aula ali e ajudava as crianças.⁸⁸

Outra faceta de sua trajetória profissional, foi sua atuação no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa governamental com duração de 1967-1985. O projeto envolvia a alfabetização de adultos em prol do desenvolvimento da nação, assim “aniquilar o analfabetismo solucionaria os demais problemas do país, visto que, este estava sempre posto como causa e não efeito dos problemas econômicos, sociais e políticos”, segundo Leide Santos (2014, p. 305).

De acordo com Santos (2014), o programa foi colocado em funcionamento apenas em 1970 e atingiu a maioria dos municípios brasileiros. Uma das maiores campanhas de alfabetização voltadas a educação popular, isto é, o Estado estava tomando para si o dever da educação dos adultos pela necessidade de uma mão de obra alfabetizada e não necessariamente uma educação de qualidade. Assim, cabia o esforço comunitário do município por arrumar o posto de alfabetização, supervisores, alfabetizadores e monitores.

O Mobral tinha o intuito de alfabetizar adolescentes e adultos em um período tido como breve - dez anos - erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa etária de pessoas que atenderia a demanda por mão-de-obra (SANTOS, 2014, p. 308)

Dona Goia desenvolveu as atividades do MOBRAL na Igreja São Sebastião, no período noturno, até 1979, quando optou em permanecer apenas na rede municipal de ensino. Foi nesse trabalho que conheceu Alelis, uma das supervisoras do programa e participante desta pesquisa. A amiga acrescenta: “Gonçalina tinha facilidade para alfabetizar, assim, era uma coisa que fluía! E ela alfabetizou muitos adultos”⁸⁹. A entrevistada também relata que era muito comum entre esses analfabetos os negros, principalmente muitas mulheres, os resquícios de um tempo da mulher dona de casa que não precisa ler e escrever.

⁸⁸ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

⁸⁹ Entrevista realizada com Alelis Izabel de Oliveira Gomes, no dia 10 de julho 2023 em sua sala na Coordenadoria Psicossocial SEMED/MS – Programa Valorização da Vida.

Devido a esse programa, é possível supor que o índice de analfabetismo brasileiro, nesse período, era significativo. Nesse meio tempo, também trabalhou na escola pública estadual Henrique Cirilo Correia, com as turmas de terceiro ano Anos Iniciais. Vale frisar que essa escola surgiu, primeiramente, para atender as demandas do orfanato Educandário Getúlio Vargas, depois foi aberta ao público. Como dona Goia morou na região e conhecia muita gente, foi chamada para assumir uma turma de alfabetização de crianças nessa escola.

Por considerar a educação uma porta para melhorias de vida, não parou no curso Normal-Médio. Deu sequência aos estudos e, por volta de 1975, o ensino superior lhe esperava, tornando-se estudante de Pedagogia. Essa trajetória de formar-se pedagoga não foi nada fácil, segunda sua filha. Devido aos poucos recursos financeiros, cursou a graduação em Presidente Prudente, interior de São Paulo, na modalidade “curso vago”. Essa modalidade é uma espécie de curso a distância, já que a cada dois meses Gonçalves viajava para a cidade, ficando por lá de quatro a três dias, para assistir aulas, cumprir créditos, realizar as avaliações e pegar os materiais para atividades e estudos. Ângela expõe que foi uma batalha violenta para bancar o curso, pois como tinha mensalidade, “foi numa luta muito grande, ela dando aula. Aquela loucura”.⁹⁰

Os indicadores dos níveis básicos da educação refletem-se no ensino superior, no qual a presença de negros e negras ainda é bastante reduzida, embora demonstre crescimento nos últimos anos. Esse aumento está, em parte, relacionado à adoção, desde 2001, de políticas públicas. Nos primeiros anos deste século, o número de estudantes negros e negras em cursos superiores dobrou em relação aos números registrados nas últimas três décadas do século XX (Nepomuceno, 2012, p. 501)

Entre as pessoas que faziam parte do seu círculo de amizades, foi umas das únicas a retomar os estudos, mesmo que tardiamente, já que grande parte delas havia parado no ensino primário. Alguém que foi para a escola e para a escola voltou, mas como professora. Dona Goia entendia sua situação de mulher negra, tanto que repetia “nossa pele, nossa cor, nosso suor é mais forte”, segundo sua filha. Essa fala evidencia o que Carneiro debateu acerca do mito da fragilidade feminina (2003, p.50-51), “nós mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis”. Vivendo “na pele” a intersecção de raça, gênero e classe, mesmo abatida não se abateu diante dos percalços, desânimos e inseguranças, que não devem ter sido poucos.

⁹⁰ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

Kilomba (2019, p.164) argumenta que celebrar a ideia da “mulher negra superforte” é ambivalente, ao mesmo tempo em que foi uma estratégia forjada pelo movimento feminista negro em 1960, para superar representações negativas no mundo branco, “aprisiona as mulheres negras numa imagem idealizada que não nos permite manifestar as profundas feridas do racismo”. Uma espécie de segunda alienação (desumanizada para super-humana) e uma imagem controladora, que elogia o sobreviver nas condições adversas do racismo genderizado⁹¹, mas também silencia sofrimentos, por não considerar a complexidade humana nem as enxergar “como boa e má, forte e fraca, amarga e doce, isto é, como um sujeito” (Kilomba, 2019, p.167). A premissa do “sexo frágil” seria antagonica para mulheres negras.

Gonçalina iniciou a sua carreira na prefeitura o ano de 1976, trabalhando em uma escola rural com nome de um abolicionista, José do Patrocínio. Lecionou nessa escola durante anos em uma sala multisseriada, do 1º ao 5º ano. “Era só ela e a merendeira dentro da escola”, compartilhou Ângela, que nesse período também já era professora. Nesse momento da entrevista Ângela relatou como ocorria esse deslocamento até a escola, em razão de a escola estar localizada na Rodovia BR 163 km 444, saída para São Paulo. “Era uma loucura porque ela ia pro José do Patrocínio, ela tinha Coronel Antonino e ainda tinha Mobral, porque ela tinha que ajudar os velhinhos, né”.⁹²

Ela pegava o circular no bairro, umas 5h30, para chegar 6h na Rodoviária Antiga de Campo Grande. Embarcava no Expresso Queiroz, companhia que faz rota intermunicipal, e descia no quilometro da rodovia que fica a escola. Retornava as 11h, chegando em casa por volta do meio-dia e ia para o segundo turno, a escola Coronel Antonino. Ficou trabalhando nessas duas escolas.⁹³

Dona Goia, assim como a entrevistada Alelis, percebem a educação enquanto meio de transformação socioeconômica, isto é, uma valorização do estudo para as múltiplas demandas da vida, intelectual, profissional e de subsistência. Tal perspectiva concretizou-se nas existências dessas mulheres, como partilhou Alelis.

⁹¹ Refere-se a “opressão racial sofrida por mulheres negras como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero” (Kilomba, 2019, p.85).

⁹² Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

⁹³ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, no 09 de julho de 2023 em sua residência localizada em Campo Grande/MS.

Eu cheguei aonde quis chegar através da educação. Se não fosse a educação, eu não teria percorrido todos esses caminhos. Eu não teria saído da pobreza, eu não teria conseguido formar meus filhos, não é? Então, ela transforma as pessoas, a vida delas. Muitos saíram da marginalidade, da linha da pobreza pela educação.⁹⁴

Ângela comenta que a mãe fazia questão de reforçar com os sete filhos esse pensamento por meio da seguinte fala: “você precisavam estudar muito, já que são pretos e pobres. Então vocês precisam estudar para que vocês aprendam a se defender porque a defesa não é na força física. A defesa é na força intelectual, é nas palavras. É assim que vocês precisam ser”.⁹⁵ É possível verificar com clareza o viés de raça e classe, como destaca Jussara Mello (2023, p. 291) “a diferenciação pela raça aparece intrínseca aos marcadores da classe e com eles confunde-se”.

A autora bell hooks (2013, p.10) apresenta o aprendizado como revolução, pois a “devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”. Dessa forma, o posicionamento de Gonçalves evidencia o reconhecimento do mundo racista e alinha-se a concepção de hooks (2013) tendo a educação como prática da liberdade, de possibilidades. Muito distante de uma ideia de conformidade.

Figura 14 - Gonçalves e alunas



Fonte: Arquivo pessoal de Ângela Maria de Oliveira dos Santos, s.d

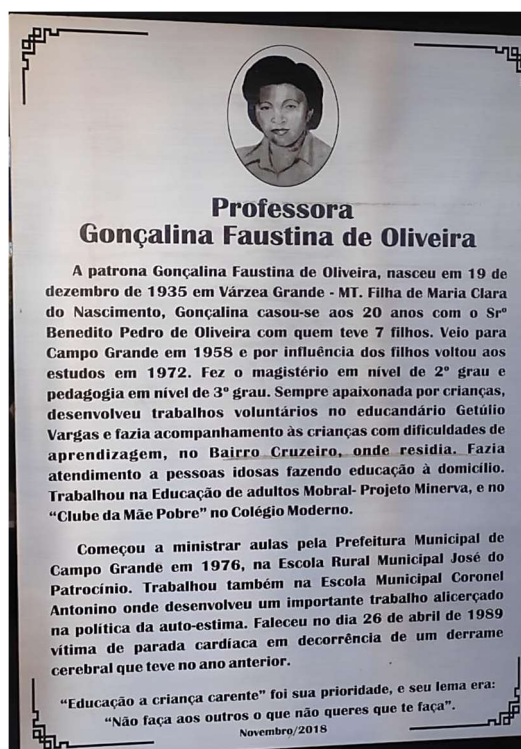
⁹⁴ Entrevista realizada com Alelis Izabel de Oliveira Gomes, no dia 10 de julho 2023 em sua sala na Coordenadoria Psicossocial SEMED/MS – Programa Valorização da Vida.

⁹⁵ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, em 09 de julho de 2023 em sua residência, localizada em Campo Grande/MS.

A partir do ano de 1979 dona Goia passou a atuar apenas na rede pública municipal de Campo Grande, especificamente na escola Coronel Antonino, próximo a sua casa. Nessa escola trabalhou com Air Canteiro, pedagoga e amiga de trabalho com a qual diariamente dividia o trajeto até a escola por pegar carona. Em vários momentos da entrevista, Air⁹⁶ relata que Gonçalves, mesmo sendo esposa e mãe, levou sua profissão e a educação muito a sério, uma espécie de prioridade de vida. “Era o que Gonçalves fazia. Ela pegava o aluno e levava lá para a sala dos professores ia terminar a aula dela. Alunos assim, com maior dificuldade, ela procurava saber qual dificuldade era essa, às vezes era fome e ela ia ver se conseguia algo”⁹⁷.

Air compartilhou dando risadas, que muitas vezes brincou com Goia dizendo: “fica aí, a prefeitura vai te pagar mais”. E ela respondia que só ia embora quando o aluno aprendesse. A entrevistada encerra refletindo o quanto sua amiga tratou os alunos como filhos. Há um idealismo e uma paixão em relação ao lecionar e um desmantelamento do paradoxo profissional/pessoal, a tentativa de separá-los como se fossem vivências paralelas.

Figura 15 - Placa de homenagem à patrona na entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

⁹⁶ Entrevista realizada com Air Canteiro, no dia 14 de julho de 2023 em sua residência, localizada em Campo Grande/MS.

⁹⁷ Entrevista realizada com Air Canteiro, no dia 14 de julho de 2023 em sua residência, localizada em Campo Grande/MS.

Por intermédio das falas de Ângela, Alelis e Air podemos constatar a devoção de Gonçalina ao magistério, mas também sua identificação com a profissão. E mesmo sem definir teoricamente sua prática docente, praticou uma pedagogia de resistência, um compromisso político com a educação e o ensino, o que hooks (2013) denomina de pedagogia engajada. Em outras palavras, fez do professorar seu projeto de vida.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

“Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (hooks, 2013, p. 11). E a alfabetizadora não agiu diferente, uma pedagoga engajada com o ensino, que procurou aproximar-se da realidade de seus alunos, estabelecer diálogo com os pais, entusiasmar-se com a sala de aula e o magistério. Vislumbrou o campo educacional como prática da liberdade o qual traria novos horizontes, como ocorreu em sua própria experiência.

Ângela comenta sobre esse engajamento citando o seguinte fato. Carla, professora que trabalhou com sua mãe, dividiu com ela, muitos anos depois do ocorrido, que Gonçalina foi extremamente importante em sua vida, especialmente no magistério. Carla gritava com os alunos, mandava tarefa e os cadernos voltavam sujos, cheio de gordura. Após presenciar a cena, Goia pediu para falar com essa colega na hora do intervalo.

Oh, minha filha não faz isso com as crianças. Você não sabe a vida deles. Se você tiver um tempinho, eu vou te levar para você ver um aluno. Você não sabe como que é a casa deles. Você grita, você briga com eles. Isso é humilhante para eles. Aí um dia ela falou que saiu com minha mãe e foi na casa de uma aluna. Quando chegou lá, não tinha mesa, o colchão era no chão, um fogão feito de tijolo. Ela saiu chorando e refletiu: como que eu vou exigir dessas crianças um caderno limpo? Onde que ele põe o caderno para fazer tarefa? Não tem nem mesa na casa deles. Ela falou a partir dali eu mudei o meu jeito de pensar sobre aquelas crianças.⁹⁸

⁹⁸ Entrevista realizada com Ângela Maria de Oliveira dos Santos, 63 anos, em 09 de julho de 2023 em sua residência, localizada em Campo Grande/MS.

Seu trabalho em prol do desenvolvimento educacional de seus alunos associa-se ao que defende hooks (2013, p. 272), “o compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, não a fingir que os professores não têm o poder de mudar a direção de vida de seus alunos”. Dessa forma, segundo a autora, mesmo com suas limitações, a sala de aula continua sendo um espaço de possibilidades, e “nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, imaginar esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (hooks, 2013, p.273).

Gonçalina faleceu em 26 de abril de 1989, vítima de parada cardíaca em decorrência de um derrame que teve no anterior, o qual a deixou 24 dias internada. O protagonismo dessa mulher, negra e professora jamais será esquecido pela sua família, pelos colegas de trabalho, pelos seus alunos e amigos. Como apresenta Mello (2023, p. 291)

o apagamento da história e da memória das mulheres negras não se deu por completo. Memórias contra-hegemônicas, subalternizadas e negligenciadas pelo discurso oficial continuam a incidir sobre a constituição das identidades de indivíduos e grupos, justamente porque dizem respeito àquilo que os afeta.

O processo de sugerir o nome de Gonçalina para patrona de uma escola ocorreu pela indicação de mulheres que trabalharam com ela. As quais, no final do XX, estavam trabalhando na Secretaria de Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED). Alelis, uma das responsáveis pela indicação, informou a Ângela, que nesse período já era professora da rede municipal de ensino e membro da família da homenageada com maior contato, a possibilidade de ter uma escola com o nome de sua mãe. Ângela ficou surpresa com a notícia e compartilhou com todos os irmãos, que ficaram honrados e felizes com o reconhecimento do trabalho educacional desenvolvido pela mãe.

Em sua entrevista, Alelis ressalta o quanto dona Goia foi uma referência e inspiração para ela por conta de sua história de vida, por ser uma mulher inteligente e determinada. A entrevistada, se autodenominando patrimônio da educação, pois em sua longa trajetória na área a colocou em contato com várias gerações de professores e sempre que possível procura relembra-los para nomear escolas e EMEIS⁹⁹.

⁹⁹ Emei significa Escola Municipal de Educação Infantil em Campo Grande/MS, substituindo o termo creche e Ceinf.

Às vezes você homenageia uma pessoa que foi um político, inventa que ele foi professor para dar o nome. Mas a pessoa que realmente andou na chuva, secou a roupa no corpo, amassou barro, como a Gonçalina, o Zezão, Isauro Bento, Tomaz Ghirardelli e muitos outros são esquecidos. Então, eu acho muito importante resgatar esses nomes. Eu convivi com essas pessoas, elas precisam ser lembradas.¹⁰⁰

A Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina de Oliveira, situada na rua Delamare, nº. 42, Jardim Tarumã, foi criada pelo Decreto Municipal nº. 6.488 de 30 de janeiro de 1992. A escola está em funcionamento desde fevereiro de 1992, concentrando turmas do Ensino Fundamental. Iniciou os trabalhos com apenas 05 salas de aulas e, em 1993, duas expansões ocorreram no local. No de 1999, devido ao aumento populacional e o grande contingente de crianças fora da escola na região do Jardim Tarumã, teve início a quarta ampliação da escola.

Figura 16 - Pátio e quadra da Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

A inauguração oficial da escola ocorreu em 22 de setembro de 1999, no mandato do prefeito André Puccinelli, e contou com a participação da família da patrona. No interior do

¹⁰⁰ Entrevista realizada com Alelis Izabel de Oliveira Gomes, no dia 10 de julho 2023 em sua sala na Coordenadoria Psicossocial SEMED/MS – Programa Valorização da Vida.

Brasil, na cidade de Campo Grande/MS, uma professora negra recebia a homenagem de nomear uma escola. Tal ação representou uma grande vitória, pois uma mulher negra, no final do século XX, havia ocupado um espaço público e educacional na cidade.

Dar ouvidos a tia Eva e dona Goia mobiliza a construção de novas memórias e histórias na historiografia campo-grandense. Além de quebrar a invisibilidade e o silenciamento do protagonismo da população negra, sobretudo mulheres negras em nossa história e, até mesmo, na história nacional. É subverter visões empobrecidas, inferiorizadas e de subalternidade relegada, tradicionalmente pela história única (Adichie, 2019), a essas sujeitas históricas. Igualmente contribuir para criar referências de mulheres negras em perspectiva local e darmos publicidade e reconhecimento a essas “histórias dissidentes” no ensino de História.

As trajetórias de Eva Maria de Jesus e Gonçalves Faustina de Oliveira visibilizam as ideias defendidas por Oliveira (2020, p.152), que trajetórias de mulheres negras não podem ser resumidas tão somente pela lente da resistência ao racismo, elas viveram, vimos o protagonismo em suas escolhas, ultrapassaram barreiras. Certamente, ele as atravessou, assim como as armadilhas de um estado racista, que impôs limites próprios de cada época, afinal, ele é histórico, mas ele não deu o tom da experiência de vida das populações negras. Nesse sentido, para Kilomba (2019, p.50), isso se refere o ato de mover-se entre limites opressivos, entre a margem e o centro, as brechas para abrir novos espaços teóricos e práticos. “Mas lá como cá, hoje como ontem a subordinação imposta como destino é subvertida e lá vem elas: são professoras, escritoras, deputadas, pintoras, doutoras, atletas, maestrinas. Compositoras, ativistas, militantes desafiando os persistentes processos de exclusão” (Carneiro, 2007, p.07).

Capítulo IV – PRODUTO DIDÁTICO: *BLOG* MULHERES NEGRAS EM DESTAQUE

4.1. Tecnologias Digitais, História Pública e Ensino de História

Neste capítulo será apresentado o produto educacional, conforme exigência do ProfHistória, uma proposta de apoio pedagógico direcionada à Educação Básica e ao respectivo trabalho com ensino de História. Nesse sentido, pensando a temática da dissertação, as ausências ou invisibilizações de personagens negros enquanto referências nas aulas e materiais de história, com exceção de Zumbi dos Palmares e, ainda assim de modo superficial, torna-se mais nefasto quando se busca mulheres negras. Onde estão as mulheres negras na história do Brasil? De Mato Grosso do Sul? De Campo Grande? Será que elas são mencionadas? Há um predomínio de silenciamentos sobre o protagonismo de mulheres negras no ensino de História.

A partir de um incômodo, dessa constatação e de toda a construção da pesquisa, optou-se por desenvolver um *blog*, uma página na internet, que apresentará as trajetórias de Eva Maria de Jesus e Gonçalves Faustina de Oliveira a fim de nomear, respeitar e notabilizar a participação feminina negra em Campo Grande/MS. Dessa forma, o material proposto tem a intenção de contribuir para um ensino de História antirracista, plural e amplificador de História das Mulheres Negras na *web*.

A construção do conhecimento histórico escolar é também a produção de novas imagens, de novos conceitos que estavam sendo utilizados para a manutenção do status quo, a história é usada como ponte para reconstruir, a partir dela, uma nova concepção de vida, e nela, mulheres negras podem ser heroínas (Costa, 2020, p. 100).

Gomes (2006) argumenta que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. Essa mesma instituição e os conteúdos históricos abordados, majoritariamente voltados a uma narrativa histórica tradicional, androcêntrica, de enfoque racista e classista, podem ser um importante espaço de problematização e superação. Por isso, a extrema relevância de materiais paradidáticos com novos olhares, que auxilie nessa discussão.

O potencial uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História foi primordial ao se pensar este material didático, uma vez que as estratégias de ensino-aprendizagem contemporâneas, sobretudo após o advento da internet, discutem

acerca da influência digital, as múltiplas e sofisticadas tecnologias, no contexto educacional escolarizado.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Novas tecnologias ou Tecnologias digitais, segundo Sandra Regina Costa, Cristina Duqueviz e Regina Pedroza (2015, p.604) refere-se a “computador, *tablet*, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet”. Assim, os aparatos tecnológicos estão articulados aos saberes escolares e fazem parte, querendo ou não, do ensino-aprendizagem dos estudantes desencadeando novas formas de se construir o conhecimento, até mesmo de ensinar.

Mesmo com a centralidade da internet na comunicação e disseminação da informação, outras tecnologias, nem tão modernas, também contribuem no imaginário dos estudantes. Luiz Fernando Cerri (2001) defende que os conhecimentos históricos são em partes forjados na/pela escola, já que os meios de comunicação em massa, tecnologia analógica, e os próprios familiares são agentes influenciadores na constituição desse aprendizado, o que Rodrigo Ferreira (2018, p.34) chama de “saber histórico circulante, construído por meio de variadas linguagens, narrativas e suportes culturais”. Logo, os estudantes trazem todo tipo de visão para a de sala de aula.

Costa (2020, p.97) em um trabalho desenvolvido em sala de aula sobre mulheres negras, a fim de romper invisibilidades e silenciamentos, constatou que as tecnologias influenciam dificultando ou apresentando outros conhecimentos, temáticas e sujeitos não presentes no contexto escolar. O professor e pesquisador evidenciou que os alunos não conheciam Luiza Mahin, Maria Firmina, Ama-de-leite Mônica, Chica da Silva, mas citaram mulheres negras atuais ocupantes do espaço público, atuantes nas mídias, como Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie e Conceição Evaristo. Tal situação indica, em partes, que “os meios de comunicação também podem agregar conhecimento, se absorvidos a partir de uma educação crítica”, ou seja, a intencionalidade e a reflexão teórica.

Dessa forma, os recursos tecnológicos, sobretudo do mundo digital, têm usos e possibilidades de atuação no combate e/ou fomento à desinformação, esclarecimentos ou negacionismos, omissões e até mesmo interesses político-econômicos. Aline Locastre e Arnaldo Szlachta Junior (2022) evidenciam que “com poucos cliques, conteúdos das mais variadas procedências podem ser acessados: desde aqueles escritos por especialistas e referenciados com fontes de credibilidade, até *fake news* e teorias conspiratórias de todos os tipos”. Essa reflexão precisa estar nas escolas para que os alunos consigam lidar com as redes e possam vir a construir uma capacidade analítica e crítica diante dessa infinidade de informações.

Bruno Leal Carvalho (2016) evidencia o poder e os perigos do fluxo informacional disponibilizado pela internet e a necessária e relevante ocupação estratégica desse espaço por pesquisadores, inclusive os historiadores.

A presença dos historiadores nas redes sociais na Internet é ainda mais desejável porque esses espaços são frequentemente inundados por conteúdos de história de má qualidade, incompletos, imprecisos, errôneos e até mesmo mal-intencionados. Ocupar estes espaços com editores comprometidos com a circulação e a recepção responsável do saber histórico é fundamental para combater a entropia que ameaça boa parte da Internet (Carvalho, 2016, p.41).

Com enfoque em possibilidades positivas, Tania Porto (2006, p.44-45) evidencia o potencial educativo das tecnologias, já que ao disponibilizar um leque de saberes e complexidades de um contexto (próximo ou distante) em um ambiente de sala de aula pode ser elemento de aprendizagem, de socialização e gerar conhecimentos científicos. Mas também questiona os perigos do tecnicismo, seu uso apenas como recurso, um fim em si, “as novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico”. Sendo assim, Porto (2006) propõe ensinar com e através das tecnologias.

A escola defronta-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos. Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar (Porto, 2006, p.44)

Alexandre dos Anjos e Glaucia da Silva (2018, p.30) afirmam que “o uso de TDIC pode possibilitar a modificação, amplificação e exteriorização de numerosas funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação, raciocínio”. Uma possibilidade são as realidades virtuais, as quais trazem dinamicidade e interação para as aulas e o ensino ao permitir que o aluno e o professor, no caso de História, visitem e conheçam espaços e patrimônios histórico-culturais, museus através de um “tour” ou passeio virtual. Novas experiências e formas de abordar os conteúdos e os processos históricos pelo contexto digital e virtual.

Estimular o trabalho com as fontes históricas passíveis de serem utilizadas de modo digital e integrar os conteúdos em projetos de ensino onde o aluno seja convidado ao protagonismo nas atividades, explorando ambientes virtuais de aprendizagem, museus virtuais, sites educativos, são caminhos que tendem a integrar de modo mais efetivo o ensino de História e a tecnologia (Locastre; Szlachta Junior, 2022, p. 30).

Refletindo sobre essas novas abordagens do conhecimento histórico mediado pela TDIC Maria Gomes (2005, p.312) sistematiza as possíveis utilizações pedagógicas dos *blogs* em duas categorias: recurso pedagógico e estratégia educativa, embora essa distinção nem sempre seja clara e até mesmo arbitrária, a autora considera que:

Enquanto recurso pedagógico, os blogs podem ser um espaço de acesso à informação especializada e/ou espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Enquanto estratégia educativa, os blogs podem assumir a forma de portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate (role playing) e como um espaço de integração (Gomes, 2005, p.312).

A ideia desta pesquisa em propor o material didático no formato de *blog*, é ser uma página na *web* de compartilhamento de informação gratuita, possibilitar o alcance de um público bastante grande, ser facilmente achado pelo sistema de busca e facilitar a conversação, pois as postagens possibilitam o serviço de comentários, um convite ao leitor para interagir com o conhecimento que está sendo publicado. Trata-se de uma estratégia educativa e um uso pedagógico dessa ferramenta que produz conteúdo e cria um espaço de socialização acerca da temática história, raça e gênero pelas trajetórias de Eva Maria de Jesus e Gonçalina Faustina de Oliveira. Um olhar da participação ativa de mulheres negras na história poderá ser analisada, explorada e problematizada, sobretudo para o ensino de História.

Cabe destacar que *blogs* ou *weblogs*, segundo Alex Primo (2008, p122), “foram inicialmente definidos como diários íntimos on-line”. Tal visão reducionista e capciosa excluiria todos os outros *blogs* que não atendem a esse fim. O autor ainda acrescenta “diários pessoais se voltam para o intrapessoal, tem como destinatário o próprio autor. *Blogs*, por outro lado, visam o interpessoal, o grupal”.

Deve ficar claro que blogs são muito mais que uma simples interface facilitada para a publicação individual, como são frequentemente definidos. Faço tal alerta não apenas para criticar uma definição que se resume à descrição do meio, mas também para lembrar que blogs são espaços coletivos de interação. Ou seja, blogs/espaço podem converter-se em um ponto de encontro (Primo, 2008, p.123).

Alex Primo e Ana Smaniotto (2006) alertam sobre as três conotações diferentes para o uso do termo *blog*: como programa (Blogger/Wordpress), espaço (endereço na internet) e texto (a escrita). Um *blog* programa não define o gênero do *blog*/texto. Maria Gomes e Ana Silva (2006, p.292) reforçam esse ambiente diversificado da blogosfera segundo à natureza das temáticas abordadas. Na área da blogosfera educacional, as autoras classificam em *blogs* educacionais (edublogs) e *blogs* escolares. Edublogs são *blogs* extracurriculares, não idealizados para exploração em contexto escolar, mas possuem potencial utilização no ensino-aprendizagem, um recurso adicional, enquanto *blogs* escolares são criações com objetivos e atividades relacionadas ao ambiente escolar, de caráter curricular, conteúdo programático e de determinada disciplina.

Acerca de sua característica mais marcante, os comentários, seria uma forma de interação e colaboração do receptor ao estabelecer um diálogo, saindo de um envolvimento passivo para uma condição ativa. Da mesma maneira, a contribuição de pesquisadores da área, professores, estudantes e do público em geral, isto é, abre-se um espaço para reflexão, troca de experiências e obtenção de *feedback*. Contribuindo, de forma colaborativa, para gerar novas ideias, possibilidades e conhecimentos. Nesse sentido, a interatividade, termo comumente relacionado às TDIC, seria um dos aspectos centrais que caracterizam um *blog*.

Interatividade é, a partir dos anos 80, uma condição revolucionária, inovadora da informática, da televisão, do cinema, do teatro, dos brinquedos eletrônicos, do sistema bancário on-line, da publicidade, etc. Há uma crescente "indústria da interatividade", usando o adjetivo "interativo", para qualificar qualquer coisa cujo funcionamento permite ao seu usuário algum nível de participação ou troca de ações (Silva, 2003, p. 34).

Sem mencionar a devida confiabilidade, clareza e objetividade, nas informações disponibilizadas na página, uma comunicação com rigor científico, com partilha de fontes e atualizações, elementos indispensáveis quando se pensa *blogs educativos*. De certa forma, os *blogs* podem acabar se tornando uma fonte de conhecimento e um referencial para a área e/ou determinada temática. Além de ser possível formar parcerias e convidar diferentes profissionais para coparticipar nas publicações.

Luísa Alvim (2007) destaca que *blog* é uma ferramenta versátil, de múltiplos recursos, pois permite comentários, a entrada de vídeos, fotografias, áudios, *web comics*, *hiperlinks*, não apenas textos, ou seja, possibilita diferentes abordagens para a abordagem do conteúdo na prática pedagógica e quem sabe, consiga estimular o aluno a se envolver mais. Sendo assim, percebe-se o potencial dos *blogs* como uma ferramenta de auxílio ao ensino de História por

meio da *web* que o aproxima dos conhecimentos históricos colaborando no aprimoramento, inteligibilidade, enriquecimento, novas reflexões e até mesmo uma aprendizagem significativa.

Segundo Paula Araújo, (2010, p. 205) “os *blogs* compõem uma rede baseada em ligações – os *links*. Todos os *blogs* por definição fazem ligação com outras fontes de informação”. Essas ligações permitem a formação de vínculos, uma interconexão entre os *blogs* e outras ferramentas, pois os objetivos comuns e o assunto de interesse de determinado grupo levam ao compartilhamento das informações e potencializam a produção e circulação de conhecimentos apoiados pela informática (Primo, 2007).

Diante desse cenário, é necessário aproveitar os diferentes dispositivos e recursos gratuitos da *web* a favor do ensino, do saber, igualmente evidenciar o papel de orientação da/o docente para que o aluno, que cresceu na sociedade informatizada, consiga filtrar informações, saiba perguntar e tenha critérios na escolha das páginas. Enquanto professora, não é raro receber trabalhos que a referência é o *Wikipedia*, por isso é importante buscar desenvolver essa habilidade de como pesquisar entre os alunos, saber utilizá-la para obter conhecimento, além da distração.

Como sugere Andréa Silva Santos (2015), uma maneira de verificar a credibilidade do conteúdo pesquisado/compartilhado é observar se a página está dentro de um portal educacional, relacionado a alguma instituição de mérito e reconhecimento no campo das ciências, resultado de trabalho científico, mas também averiguar a autoria do artigo, a formação. Afinal, muitos alunos buscam a internet para algum tipo de aprendizado e interação social.

As novas interações sociais mediadas pelas mídias digitais impactam o cotidiano dos usuários e possibilitam uma postura mais ativa, de interferência em tempo real no conteúdo recebido, garantindo uma ação colaborativa, diferente de mídias como a TV e o rádio, onde havia, em geral, uma unilateralidade preponderante em relação ao que se difundia (Locastre; Szlachta Junior, 2022, p. 24)

Observa-se que os processos de construção e difusão de conhecimento histórico, para os mais diversos públicos, foram impulsionados com as TDIC. Essa dimensão pública da História e do ofício dos historiadores, a circularidade da história acadêmica sem perder o rigor científico, é identificada como História Pública, um fenômeno global, com demandas locais que envolve “usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas; literárias e artísticas da história – e assim por diante” (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016, p.24).

As historiadoras Juniele de Almeida e Marta Rovai (2011, p.07), pioneiras na publicação de um livro acerca de História Pública no Brasil, valorizam que tal história promove uma democratização desse saber, uma vez que “num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros”.

Diacópulos e Areias Costa (2022) destacam que no Brasil a História Pública teve uma grande repercussão e incorporação por meio das tecnologias digitais, pois a circulação dos conhecimentos históricos, para além da Academia, abriu o diálogo com o público mais amplo permitindo uma maior aproximação entre esses dois mundos. Rovai (2020) defende que a história pública tem uma finalidade de produzir formas mais democráticas de elaboração e aprendizado histórico, pois exige de os historiadores levar em conta outras narrativas e saberes.

É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material e imaterial ou nas experiências sociais diversas ao longo da história, mas em como contribuir para que cada indivíduo ou comunidade possa pensar e entender sua própria história, a relação intrínseca entre passado, presente e futuro (Rovai, 2017, p.49)

Carvalho (2016, p.43), argumenta que a História Pública não é apenas divulgação científica do conhecimento histórico ou sua popularização. Envolve trazer os diferentes segmentos da sociedade na e para a construção deste conhecimento. Essa perspectiva inclusiva e colaborativa está relacionada a uma valorização do “depoimento do indivíduo, suas experiências e memórias como constituintes de uma história efetivamente social e deu visibilidade as camadas sociais que frequentemente eram apagadas das narrativas históricas”. Vozes durante tanto tempo silenciadas na historiografia em detrimento de figuras públicas ou processos históricos.

Entendida seja como campo, disciplina ou prática histórica, ela deve ser denúncia pública das violências – na linguagem, nas instituições políticas e educacionais, nas relações sociais e culturais – e contribuição no registro de memórias sobre passados difíceis, assim como na ampliação das vozes das chamadas esferas subalternizadas, mas não passivas nem reduzidas à condição de vítimas sem voz e agência sobre sua própria história (Rovai, 2022, p. 10)

E neste interesse de que diversos segmentos da sociedade atuem na escrita desse saber, o historiador ao compartilhar nas mídias digitais o saber histórico produzido no meio acadêmico permite a essa grande audiência “produzir críticas, elaborar falas e até mesmo contribuir para a

construção continuada deste saber, afinal de contas, mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, a rede, as redes sociais permite o diálogo, interlocução e novas descobertas e documentos (Carvalho, 2016, p. 42-43), uma troca de saberes.

As novas tecnologias digitais e a História Pública possibilitam uma dimensão democrática, inclusiva e colaborativa da história, seja na escrita, na apropriação ou divulgação, nesse sentido, “apresenta-se como uma possibilidade não apenas de divulgação da História, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais” (Diacópulos; Areias Costa, 2022, p. 65).

A história pública leva a história científica às grandes audiências e abre a Academia para novas narrativas e saberes; também procura constituir “comunidades de escuta” e “historiadores públicos” nas coletividades diversas. Abre-se ao aprendizado diante das narrativas dos chamados “historiadores locais”, sem negligenciá-los ou estabelecer hierarquias, num encontro de saberes que deve permitir, humilde e coletivamente, a democratização do fazer histórico e historiográfico (Rovai, 2020, p.11)

A mobilização e os usos de materiais diversos de divulgação histórica, além do livro didático, seja em meio impresso, midiático e/ou virtual, possibilitam aos professores de história trabalhar com fontes em sala de aula e acessar informações correlatadas, como iconografias, mapas, ausências, outros posicionamentos, problematizar. Tornam-se potência para apresentação, construção e aprendizagem desse saber, no entanto, enfrentam os desafios de como serem utilizados diante de um currículo conteudista, podendo desencorajar a ação docente (Perli, 2022).

Se utilizar das TDIC com objetivo de desenvolver uma ferramenta para o ensino de História no diálogo com a História Pública delineou a proposta do produto didático, um *blog*. Dessa forma, o *blog* “mulheres negras em destaque” possui três finalidades. Primeiramente, a possibilidade de uso no processo educativo, uma ferramenta didática para professores de História do ensino básico articularem à história ensinada a presença feminina negra.

Em segundo, dar visibilidade, “descortinar” mulheres negras, seja no ensino ou na pesquisa. E por fim, ser um espaço virtual de divulgação e socialização de história de mulheres negras que pode ser acessado por qualquer pessoa, de qualquer lugar, ao digitar seu endereço através de um navegador na internet. Trata-se de ocupar mais esse espaço ou ainda se apropriar das novas tecnologias como estratégia antirracista/antissexista ao compartilhar o protagonismo de personagens negras, como Eva Maria de Jesus e Gonçalves Faustina de Oliveira, e estimular uma perspectiva positiva.

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (Silva e Fonseca, 2010, p. 24)

Nas últimas décadas, o ensino de História tem sido palco de múltiplas demandas sociais, debates, lutas políticas e teóricas, articulou-se um cunho político e crítico em suas finalidades educativas. As recentes agendas políticas de reparação dos Movimentos Sociais voltaram-se ao campo educacional reivindicando incorporações, o fim de invisibilizações, de formas estereotipadas ou subalternizadas no currículo da história ensinada. Nesse sentido, o “direito à história” e “à memória” a fim de admitir a formação e memória histórica plural da sociedade brasileira, desvela a importância e o impacto social do conhecimento histórico escolar para possíveis rupturas e ressignificações de narrativas.

4.2. Apresentação do blog

A plataforma escolhida para construir o *blog* foi a *Blogger*, um serviço gratuito e *online* oferecido pelo *Google* que não exige instalação de qualquer programa no computador, *tablet* ou *smartphone*, basta acessar a página. É popularmente conhecido pelo subdomínio *blogspot.com*, mas também permite o uso de um domínio próprio caso opte por comprar o registro, e está entre as plataformas mais populares do mundo na geração de *blogs*.

A criação da página foi um processo simples, após entrar no *site* da plataforma¹⁰¹ e efetuar *login*, a próxima tela direcionou para a escolha do nome. Sendo assim, o nome do *blog* é o título da dissertação, *De tia Eva a Dona Goia: Ensino de História e Protagonismo de Mulheres Negras em Campo Grande/MS*. Avançando a etapa, pediam uma descrição, isto é, um resumo do conteúdo da página.

Em seguida, é necessário definir o endereço do *blog*, a URL (*Uniform Resource Locator*), isto é, o endereço eletrônico digitado na barra do navegador para acessar determinada página ou serviço. Decidir o endereço não foi uma tarefa tão simples. O primeiro nome almejado não estava disponível, pois a plataforma sinaliza imediatamente se está à disposição ou não aquele registro. Após algumas pesquisas e pensando em quais palavras utilizar, optou-

¹⁰¹ Site da plataforma Blogger disponível em: <www.blogger.com>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

se pelo endereço “mulheresnegrasemdestaque”¹⁰². Pela figura 17 nota-se essa etapa inicial de criação do produto.

Figura 17 – Print criação do *blog*



Fonte: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com/>

A escolha da expressão “em destaque” foi uma maneira de evidenciar, dar ênfase, realçar a temática central da pesquisa, assim dizendo, dar visibilidade, reconhecer e valorizar o “fazer parte” e “fazer presença” de mulheres negras na história destacando-as enquanto protagonistas, subvertendo os apagamentos e as desqualificações do fazer histórico relegado a esse grupo ao longo dos séculos. E igualmente destacar a participação feminina negra em Campo Grande/MS.

Realizada essa etapa inicial, havia chegado o momento de construir o *blog*, a etapa da personalização. Os atributos visuais e funcionais, as cores, formatos e fontes, o *template*, a estrutura e a distribuição dos elementos, as abas ou *menus*, e como deveriam ser expostas na página. Para deixar o *blog* com uma identidade visual atrativa, simplificada, intuitiva e dinâmica foi necessário investir em um *template premium*. Essas versões pagas oferecerem mais recursos comparada às gratuitas, mais limitadas e acabaram não gerando o resultado esperado por esta pesquisa.

Visível na figura 18, a *interface* superior da página inicial apresenta um pôster que nas laterais estão as imagens de Eva Maria de Jesus e Gonçalves Faustina de Oliveira e, entre elas, o endereço eletrônico do *blog*, e logo abaixo, o título da dissertação. Além disso, ele também identifica, por meio de suas respectivas, o logotipo, a instituição ligada à pesquisa, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e o programa de pós-graduação, o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). O pôster também funciona com um *link* de acesso a página inicial, sempre que o visitante clicar sobre ele.

¹⁰² Hiperlink endereço eletrônico do *blog*: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com> .

Figura 18 - Pôster do blog



Fonte: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com/>

Logo abaixo do pôster, bem visível e fácil de localizar, está a barra de *menu*, que permite ao usuário acessar as postagens disponibilizadas na página. As abas foram organizadas na seguinte ordem: 1) *Home*; 2) *Trajetórias*; 3) *Sala de Aula*; 4) *Relacionados*; 5) *Dissertação*; 6) *Contato* e 7) *Sobre*. O primeiro *menu*, “*Home*”, cumpre a função de *link* de acesso à página inicial quando clicado pelo usuário de qualquer publicação da página, perceptível na figura 19.

Figura 19 - Barra de menu do blog



Fonte: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com/>

A segunda seção, “*Trajetórias*”, apresenta dois *submenus*, cada um intitulado com o nome completo das mulheres negras pesquisadas. O primeiro *submenu*, “*Eva Maria de Jesus*”, disponibiliza quatro postagens que relatam a trajetória de tia Eva, identificados pelos títulos: “*Apresentando Eva Maria de Jesus*”; “*Tia Eva e São Benedito*”; “*A benção Tia Eva*”; “*Migração para Campo Grande*”. O segundo *submenu*, “*Gonçalina Faustina de Oliveira*”, veicula quatro postagens que contam as experiências que marcaram a trajetória de dona Goia, identificados pelos títulos: “*Apresentando Gonçalina Faustina de Oliveira*”; “*Canta forte, Canta alto, dona Goia*”; “*Dona Goia e os estudos*”; “*Professora Gonçalina Faustina de Oliveira*”.

A produção de conteúdo veiculado em *blogs* são denominados postagens ou *posts*. Por meio dos *posts* as trajetórias negras pesquisadas foram compartilhadas. A fim de evitar um texto muito extenso e otimizar a experiência de leitura, optou-se por fragmentar a história de tia Eva e dona Goia em quatro postagens, cada qual com um título e uma imagem correlacionada ao fragmento apresentado na publicação. Essa divisão foi baseada em aspectos centrais das experiências das personagens e buscou englobar a pesquisa sobre a história de ambas.

O terceiro *menu*, “Sala de Aula”, possui três *submenus*: “Atividade 01”, “Atividade 02” e “Atividade 03”. Nesse *link* são compartilhadas três propostas de atividades para o trabalho docente em sala de aula, que relacionam ensino de História e o uso de trajetórias de mulheres negras. A primeira atividade propõe uma aula direcionada ao mês de julho, especificamente o dia 25 de Julho, “Dia Internacional Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha” e “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”, com objetivo de refletir historicamente as formas estereotipadas e os preconceitos que mulheres negras foram submetidas, mas que ainda assim, tais preconceitos não as impediram de serem protagonistas/construtoras de sua própria história.

As outras duas atividades referem-se diretamente às trajetórias estudadas, ambas são denominadas “História de Mulheres Negras em Campo Grande/MS”, e só se altera o nome da trajetória. Uma proposta de trabalhar com a história de tia Eva e de dona Goia na história local e, nesse viés, o *blog* se torna ambiente de aprendizagem, o espaço a ser explorado para que os alunos (re)conheçam a presença e o protagonismo de mulheres negras na história de Campo Grande/MS.

Cabe ressaltar que as sugestões de atividades estão em consonância com os referenciais curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), e cumpre a demanda da Lei regional 6.060/23, de apresentar a trajetória de mulheres, no caso mulheres negras, nos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, de acordo com Gomes (2005), operacionalizar a utilização de *blogs* em contexto escolar enquanto espaço de acesso à informação especializada, contribui no desenvolvimento de múltiplas competências, estas associadas à pesquisa, mais fontes de conhecimento, seleção e averiguação de informação, reflexão e criticidade, discussão e o domínio de ferramentas da *web*. Possibilita a chance de contactar o autor daquelas ideias e enviar comentários, além de incentivar a prática de consulta e leitura, sobressaindo a responsabilidade e a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A quarta seção, “Relacionados”, tem o intuito de compartilhar endereços eletrônicos que envolvem a produção de conteúdo sobre mulheres negras, como o portal *Geledés*, *Odara*, *Blogueiras Negras*, *Criola*, *Intelectuais Negras*, *Articulação de Mulheres Negras Brasileira* – AMNB. No quinto *menu*, “Dissertação”, será disponibilizado o endereço eletrônico para acesso e possível *download* da dissertação. A quinta aba, “Contato”, compartilha o *e-mail* da idealizadora do *blog*. Por fim, o último *menu* “Sobre”, apresenta o *blog* como produto didático da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, e a relevância do uso de trajetórias de mulheres negras no ensino de História.

Uma característica padrão dos *blogs* é disponibilizar um espaço, de acordo com o *template*, para uma foto da/o autora/o e uma breve descrição, forte elemento de personalidade. Seguindo esse espelho, na lateral direita está disponibilizado a foto da idealizadora do *blog*, seguido da descrição, uma escrita resumida com objetivo de divulgar a finalidade da página, demonstrado na figura 20 abaixo.

Figura 20 - *Print* foto e descrição do *blog*



Fonte: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com/>

À nível de interatividade, cabe reforçar que o formato *blog* permite o envio de comentários em cada postagem. Dessa forma, possibilita uma interação com os conteúdos publicados ao emitir opiniões, propor sugestões, deixar questionamentos, cuja produção, circulação e troca de informação tornam-se meios de comunicação mútua e assíncrona entre os visitantes e o autor, entre visitantes, entre *blogs*. O símbolo que sinaliza o envio de comentário e a possibilidade de compartilhamento em redes sociais está circulado na figura 21 abaixo.

Silva (2015, p.12) destaca que o *blog* diverge de outros tipos de páginas na internet, pois permite esse diálogo mais direto e dinâmico, tecendo uma atmosfera aberta a debates que venham a favorecer o processo da aprendizagem, servindo desta forma, como aliado nas discussões de temas e socialização do conhecimento, com qualquer pessoa.

Figura 21 - *Print* de um *post* disposto na página inicial



Fonte: <https://mulheresnegrasemdestaque.blogspot.com/>

Criar o *blog*, configurá-lo e abastecê-lo com informações não foi uma atribuição fácil. Mais do que escolher a plataforma, o endereço eletrônico, definir e escrever as publicações, selecionar as imagens, as atividades, também se exigia um entendimento sobre configurações. Mesmo que intuitivas e assistindo a tutorias no *Youtube*, esses ajustes demandavam um domínio mais acurado. Após tentativas frustradas de estruturá-lo e o prazo de finalização do trabalho, optou-se por buscar ajuda especializada. A assessoria de Bete Lopes foi essencial para “dar vida” ao produto. Ela montou a estrutura e inseriu todos os *posts* elaborados pela pesquisadora em seus devidos *menus*.

Espera-se que o *blog* possa cumprir as motivações que levaram a criá-lo, que é visibilizar e compartilhar, por intermédio da internet, mais histórias de mulheres negras, assim como, enquanto ferramenta educacional, contribuir e auxiliar na inserção de mulheres negras no ensino de História. Boa navegação!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2023 a Lei 10.639/2003 completou 20 anos de existência, uma agenda política de reparação no ensino oriunda da mobilização e articulação do Movimento Negro, que lançou novos horizontes e grandes desafios ao ensino de História. Evidenciou igualmente como a história ensinada tem tratado, não reconhecido ou, até mesmo, silenciado a presença da população negra, sobretudo mulheres.

Expressiva conquista na área educacional, o marco legal inseriu o diálogo das relações étnico-raciais no ensino e reiterou a diversidade sociocultural brasileira ao ressaltar as desigualdades historicamente eternizadas. Vislumbrou-se a necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais e o papel fundamental da disciplina de História para o possível alcance desse objetivo de reparação histórica.

Vimos a força que a narrativa história escolar tradicional, eurocentrada, androcêntrica, de enfoque racista e classista ainda possui. Perpetua-se uma história única (Adichie, 2019), que deixa de fora ou sub-representa os outros grupos, perspectivas, experiências e contribuições. Em razão disso, ampliar, diversificar e ressignificar as narrativas históricas são caminhos essenciais para estimular o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade. Visto que explorar uma variedade de perspectivas e contextos sociais, enriquece a compreensão dos alunos sobre a complexidade da história e do pluralismo do “fazer histórico” em práticas pedagógicas antirracistas.

Nas últimas décadas, os novos debates historiográficos sobre escravidão e pós-abolição abandonaram abordagens generalistas e passaram a considerar aspectos culturais, o cotidiano, as resistências, as negociações e o próprio sujeito. Enfocou-se no protagonismo negro para que fosse devidamente contado, reconhecido e valorizado. No entanto, as experiências das mulheres negras ainda são pouco exploradas.

No município de Campo Grande não é diferente. A presença indígena e negra foi desconsiderada e silenciada. Se o critério racial é suficiente para não dar ouvidos a tais grupos/sujeitos, ao interseccionar gênero a invisibilidade é salientada, pois pouco se fala, pesquisa e ensina sobre. Para reverter esse panorama, esta pesquisa sugere o uso de trajetórias de mulheres negras, tema que pode estar relacionado a vários assuntos da História. Vale salientar que essa opção metodológica é sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

As trajetórias, como ferramenta didática, possibilitam o trabalho com a pluralidade histórico-cultural e de sujeitos formadores da nação, do estado, do município. Contribuem para

(re)construir o conhecimento acerca de determinada época, a relação indivíduo-sociedade, a ideia de continuidade e ruptura histórica, possibilidades e limites. Aproximam os alunos dos personagens concretos da História, mostrando que “gente como a gente”, “pessoas de carne e osso” vem fazendo História, a fim de que eles também se percebam como seres históricos e sociais, estimulando uma afirmação identitária e o sentimento de pertença.

As trajetórias de Eva Maria de Jesus e Gonçalina Faustina de Oliveira possibilitam visibilizar e (re)conhecer o protagonismo de mulheres negras em Campo Grande/MS, mesmo diante de uma sociedade pós-abolição, estruturalmente racista e sexista. Uma forma de legitimar e valorizar a participação feminina negra na história do município e construir por aqui referências de mulheres negras, muito além da mulher sofrida.

Por meio de uma perspectiva “positivada”, já que mulheres negras são pouco abordadas como protagonistas (Xavier, 2014), foram considerados os projetos de vida, saberes, liderança, ativismo, resistências, articulações, isto é, “donas” de si, sujeitas históricas que ousaram sonhar. Tia Eva, ex-escravizada, liderança quilombola, benzedeira, cofundadora de Campo Grande e dona Goia, esposa-mãe, lavadeira, diarista e professora. Mulheres comuns e humildes, que por suas ações, marcaram o cenário campo-grandense e conduziram a Comunidade Quilombola Tia Eva e a Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina de Oliveira.

A elaboração do produto didático exigiu reflexão, pois como disponibilizar essas trajetórias e contribuir com materiais para a inserção da temática étnico-racial na intersecção com gênero no ensino de História? E na história de Campo Grande? Pensando no alcance e no acesso voltado para um público amplo, optou-se por uma ferramenta virtual em formato de *blog*. Dessa maneira, intencionou-se atingir um número maior de professores, estudantes e escolas, articulando as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem, considerando a capacidade de armazenar e compartilhar informações/conhecimento.

Assim como, em diálogo com a História Pública, o *blog* traz à tona uma produção de conhecimento histórico centrado no protagonismo de mulheres negras, por isso a escolha do endereço eletrônico “mulheresnegrasemdestaque”, e possibilita um espaço de visibilidade e divulgação dessas histórias e experiências “escondidas” para o público em geral. Esse recurso entrelaça uma ação política, científica e pedagógica, contribuindo para uma perspectiva de educação antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 17-38, 2019.

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 05-20, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALVIM, Luísa. Avaliação da qualidade de blogues. CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9, 2007, Açores. **Anais eletrônicos**. Açores: Universidade dos Açores, 2007.

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ANJOS SANTOS, Maria Fernanda. **Protagonismo de mulheres afrodescendentes das comunidades quilombolas de Campo Grande - MS**. 128f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

AREIAS COSTA, Manuela. Histórias “atlânticas” na escravidão e no pós-abolição: biografias de personagens negros e ensino de história e cultura afro-brasileira. In.: MORAES, Eulália Maria Aparecida de (et al.). **O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares**. Cáceres: UNEMAT, p.132-178, 2018.

ARRAES, Jared. **Heroínas negras brasileira: em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

ARAUJO, Paula Carina de. O Blog “na Era da Informação” como ferramenta de compartilhamento de informação, conhecimento e para a promoção profissional. **Revista ABC: Biblioteconomia em SC, Florianópolis**, v.15, n.1, p.201-213, 2010.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, v.3. n.2, p.458-463, 1995.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum**, Revista de História, jul./dez., 2006.

BELLO, Luciane. **Possibilidades de Resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p.124-149, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p.117-132, 2003a.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003b.

_____. Apresentação. In: SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro, Senac Nacional, 2007.

CARVALHO, Bruno Leal. História Pública e Redes Sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v.07, n.07, p.35-53, 2016.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p.93-112, 2007.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Rayme Tiago Rodrigues. **De Dandara a Firmina: o ensino de História do Brasil a partir de mulheres negras no Ensino Médio Integrado**. 188f. Dissertação ((Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA), Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.19, n.3, p.603-610, set./dez. 2015.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, v. 4, p. 159-175, Macapá, 2017.

CUNHA, Celina Gontijo. **A prática da benzedeira: memória e tradição oral em terras mineiras**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Ano 10, 1º Semestre, p. 171-189, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro. **Comunidade Quilombola Tia Eva (Campo Grande – MS): memória, ensino de História e educação antirracista**. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro; AREIAS COSTA, Manuela. O quilombo da Tia Eva na web: ensino de História e educação antirracista. *Revista História Hoje*, v.11, n.23, p.54-80, jun./dez., 2022.

DOMINGOS, Petrônio. “Um desejo infinito de vencer”: o protagonismo negro no pós-abolição. **Topoi**, v.12, n.23, p. 118-139, jul./dez., 2011.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, p.29-38, 2018.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.09, n.02, p.1080-1099, 2018.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In.:RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias de pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 143-161, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

_____. Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro, modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: UCAM/Editora 34, 2001.

GOMES, Maria João; SILVA, Ana Rita. A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. **Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC**, v. 3, p. 289-309, 2006.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e estratégia pedagógica. **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**, Portugal: Leiria, p.331-315, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75-85, 2003.

GUTIERREZ, S. Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2005.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Feminismo: Uma Política Transformadora In: **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rj, Ed. PUC-Rio, 2006.

LACERDA, Thays de Campos. Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra. **Revista De Estudos Acadêmicos De Letras**, v.12, p. 89–96, 2019.

LEMOS, Rosália. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. **Revista Espaço Acadêmico –Especial: Feminismo Negro - Ano XVI**, nº185, p. 12-25, 2016.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização econômica das mulheres negras. **Estudos Feministas**, v.01, n.02, p. 489-495, 1995.

LOCASTRE, Aline Vanessa; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Domínio(s) do Digital como competência: Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Historiar**, v.14, n.26, p. 21-36, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Tinta negra, papel branco: escritas afrodescendentes e emancipação. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 96, p.91-108, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2019.

MATOS, Eliane de. **Comunidade São Benedito, Campo Grande/MS: Patrimônio Cultural, Turismo e Desenvolvimento Local**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

MARTINS, Rafaela; CLARINDO, Adriely; CAMPOS, Mauro. Bruxas, curandeiras e benzedoras: existências e resistências. **Revista Mosaico**, v.15, n.23, p.201-225, 2023.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Histórias cruzadas de mulheres negras: por um ensino de História antirracista e antissexista do Brasil republicano. In: VIANA, Iamara; COSTA, Valéria (Orgs.). **Mulheres afro-atlânticas e ensino de História**. Rio de Janeiro: Malê, p.279-308, 2023.

MENDES, Dulce Santoro.; CAVAS, Claudio São Thiago. Benzedeadas e benzedeados quilombolas – construindo identidades culturais. **Interações**, Campo Grande/MS, v.19, n.1, p.3-14, jan./mar., 2018.

MONTEIRO, Elaine e ABREU, Martha. Campos Patrimônio Imaterial e afirmação negra: a política dos encontros para uma educação antirracista. **Cadernos Nauti**, v. 9, n. 17, p. 60-88, 2020.

MOREIRA, Núbia. **O Feminismo Negro Brasileiro: Um Estudo Do Movimento De Mulheres Negras No Rio De Janeiro E São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras – “Protagonismo Ignorado”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, p.486-521, 2013.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros: uma história**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, nº 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Fernanda. **Luciana Lealdina de Araújo e Maria Helena Vargas da Silveira: história de mulheres negras no pós-abolição do sul do Brasil**. Niterói, RJ: Eduff, 2020.

OLIVEIRA, Myleide de Souza Meneses. **Comunidade Tia Eva: bairro de negros e herança de fé**. 137 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

ORÍ, José Ricardo. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

_____. Memória e Ensino de História. In.: BITTENCOURT, Circe (Orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.128-148, 2002.

PALMA, Rogério da; TRUZZI, Oswaldo. Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas no Pós-abolição. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 02, p. 311–340, 2018.

PEDRO, Joana Maria e SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

PERLI, Fernando. A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de História. In.: FAGUNDES, B; ÁLVAREZ, S. (Orgs.). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.01, nº01, p.89- 110, 2012.

PIMENTA, Tânia Salgado; GOMES, Flávio (Orgs.). **Escravidão, doenças e práticas de cura no Brasil**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2016.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Gênero e Etnicidade: histórias e memórias de parteiras e curandeiras no norte da Amazônia. **Gênero na Amazônia**, Belém, n.02, jul./dez., p. 201-224, 2012.

PRIMO, Alex. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. **Famecos**, Porto Alegre, n.36, p. 122-128, ago. 2008.

_____. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compos**, Brasília, v.9, p.1-21, 2007.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. Comunidades de blogs e espaços conversacionais. **Prisma.com**, v. 3, p. 1-15, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.02, n.03, p.3-15, p. 1989.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis e relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.43-57, 2006.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales**. Distrito Federal, México, n.84, p.161-184, 2012.

PLÍNIO DOS SANTOS, Carlos Alexandre Barboza. Tia Eva: trajetória de vida de uma escrava doceira. **Habitus**, v.11, n.01, p.37-52, jan./jun., 2013.

_____. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. 477f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROST, Antonie. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento:Justificando, 2017

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. O Grupo TEZ e as raízes da expansão das instituições da sociedade civil negra do Mato Grosso do Sul. **Revista Movimentação**, v.02, n.01, p.77-93, 2015.

RIBEIRO, Priscila de Oliveira. **Retratos da Comunidade Tia Eva**. Campo Grande, MS: FCMS/FIC, 2014.

ROVAI, Marta G. de Oliveira. MONTEIRO, Livia Nascimento (Orgs.). **Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais: um guia para o Ensino de História**. Alfenas, MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2021.

ROVAI, Marta G. de Oliveira. História Pública: a comunicação e a educação histórica. **Revista Observatório**, v.3, n.2, p.41-65, abr./jun., 2017.

_____. Prefácio. In: MONTEIRO, Livia Nascimento; LOWANDE, Walter F. Figueiredo. **História Pública como prática colaborativa: experiências do Laboratório de História Pública e de formação docente durante a pandemia**. Alfenas, MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, p. 07-12, 2022.

_____. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In.: REIS, Tiago Siqueira; *et. al.* (Orgs.). **História do Tempo Presente**, v. 2. Boa Vista: Editora da UFRR, p.01-24, 2020.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011, p. 59-92, 2011.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SANTOS, Lourival dos. Por uma História do negro no sul do Mato Grosso: história oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro. **Revista de Pesquisa Histórica – CLIO** (Recife), n. 35, p.239-259, Jul-Dez, 2017.

SANTOS, Leide Rodrigues dos Santos. MOBREAL: A representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, ano v, n.10, 304-317, 2014.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SILVA, Eliane da Conceição. Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.9, no 1, p.21-52, jan./jun. 2019.

SILVA, Andréa Rita dos. **O uso do blog no ensino da História**. Arapiraca – AL: Artigo (Especialização em Estratégias Didáticas na Educação Básica com o Uso das TIC), Universidade Federal de Alagoas, UFAL, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In.: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, p.13-28, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **Negrada**. Porto Alegre: Rainha Ginga, 1995.

SOUZA, Andreia Costa; CAIXETA, Vera Lúcia. Descolonizar o ensino de história sob um olhar interseccional: a mulher negra entre “sofrida” e “guerreira” na percepção de estudantes de Conceição do Araguaia (PA). **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.9, n.02, p.366-380, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.2, n.2, jul-dez, p.71-99, 1995.

SCHMIDT, Benito B. Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História**, vol.21, n.2, p.44-49, 2017.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres Negras do Brasil**, Rio de Janeiro Senac Nacional, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O fazer histórico e a invisibilidade da mulher. **OPIS**, v. 7, n. 9, jul-dez 2007, p. 329-339, 2007.

TELLES, Lorena. Mulheres africanas e crioulas escravizadas, amamentação, e cotidiano nas fazendas cafeeiras no Rio de Janeiro e São Paulo do período Imperial. In: VIANA, Iamara; COSTA, Valéria (Orgs.). **Mulheres afro-atlânticas e ensino de História**. Rio de Janeiro: Malê, p.121-154, 2023.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **História Geral da África: Mulheres na história da África**, 2014.

VIANA, Iamara; COSTA, Valéria (Orgs.). **Mulheres afro-atlânticas e ensino de História**. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

XAVIER, Giovana. **Maria de Lourdes Vale Nascimento: uma intelectual negra do pós-Abolição**. Niterói, RJ: Eduff, 2020.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flavio. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso de Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professores. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, n°8, jan-jun, p.49-65, 2015.

ANEXO

Questionário semiestruturado das entrevistas

Perguntas para as entrevistadas da tia Eva

1. Trajetória Tia Eva
 - a) Onde e quando nasceu?
 - b) O que trouxe a família para Campo Grande?
 - c) Quando e do que faleceu?
 - d) Quem foi tia Eva?
2. Como as outras mulheres da comunidade percebem a Tia Eva?
3. Quais os trabalhos desenvolvidos por tia Eva? Ocorria muita procura dos seus serviços, por diversos públicos?
4. na região da Vila de Santo Antônio de Campo Grande havia a separação espacial entre os negros que moravam no Cascudo e os brancos que moravam na vila. Como era a presença feminina negra nesse espaço, nesse início? E atualmente?
5. Como foi para a comunidade, desde a procura até a finalização da arte, do retrato feito pelo muralista Diego Mouro da tia Eva no centro da cidade? (parte do projeto Mulheres Incríveis do MS)
6. Dentro da comunidade, existem projetos/trabalhos que discutam a temática étnico-racial e gênero? Quem promove, o que se enfoca?

Perguntas para as entrevistadas da dona Goia

1. Trajetória Dona Goia
 - a) Quando e onde nasceu?
 - b) O que trouxe a família para Campo Grande?
 - c) Quando e do que faleceu?
 - d) Quem foi dona Goia?
2. O processo da Dona Goia retomar os estudos, o que levou a isso? A escolha da profissão? E o apoio do marido?
3. Como foi para a família esse processo de seleção da Dona Gonçalves para patrona de uma escola? Quais as justificativas para essa escolha pelo lado do município?
4. Eu li na placa de homenagem a patrona na escola que a dona Gonçalves desenvolvia um trabalho/projeto de autoestima? Tratava-se do que?

5. São quantos filhos? Como era esse dia a dia, existia diálogo em casa ou outros familiares sobre negritude, gênero e racismo?

6. Fala um pouco de como foram os trabalhos voluntários desenvolvidos por ela voltados a educação de crianças carentes.