



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



VANETE MARIA MOURA SANTOS

**AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CORUMBÁ-MS: CAMINHOS
PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

Campo Grande-MS
2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

VANETE MARIA MOURA SANTOS

**AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CORUMBÁ-MS: CAMINHOS
PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

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 para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Manuela Areias Costa

Campo Grande-MS
2025

AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CORUMBÁ-MS: CAMINHOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Relatório de Qualificação da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em/...../2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. João Batista Alves de Souza
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/IFMS

Campo Grande-MS

2025

AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CORUMBÁ-MS: CAMINHOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Dedico este trabalho às minhas filhas Priscila e Patrícia, meu filho Lucas e às minhas netas Júlia e Aurora.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial ao meu esposo Walter, por ter sempre me acompanhado nesses dois anos de estudos e pesquisa. Sempre disposto a conduzir o veículo, no percurso Corumbá — Campo Grande nas manhãs de sexta-feira e no retorno aos domingos. Eternamente grata. Sou grata também a quem me encorajou no ingresso deste mestrado, professora doutoranda Fernanda Loureiro. Sempre orientando e acreditando em mim.

Ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UEMS), à coordenadora Marinete Zacarias Rodrigues e aos professores do programa que contribuíram com conhecimento, ensino e também motivação que orientaram tanto para a pesquisa quanto para a prática docente na educação básica.

A prefeitura municipal de Corumbá/MS que proporcionou a licença para estudos sem a qual dificilmente teria conseguido realizar a formação em mestrado profissional. A Capes que, graças ao financiamento concedido, contribuiu com as despesas da pesquisa. A turma 2023, amigos/as que a vida me deu, pelo companheirismo e apoio na jornada da especialização em mestrado.

A Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório e à presidente Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz e à matriarca senhora Ercília Rodrigues Ozório; a Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia e à sua presidente Stefany Correia Xavier, ao senhor Paulo Correia, filho dos fundadores da comunidade; a Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula e à sua presidenta Elizabeth Florência Corrêa da Silva, e, à senhora Natalícia Gonçalves Barbosa, que aceitaram, permitiram e acolheram a realização da pesquisa, bem como participaram das entrevistas de campo.

A banca de qualificação, constituída pela Prof^a. Dr^a. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski (UFMS), e pelo Prof. Dr. João Batista Alves de Souza (IFMS), referência em minha pesquisa. Com certeza, a colaboração conjunta foi indispensável para melhorar a pesquisa e, assim alcançar os objetivos. Foi um privilégio tê-los em minha banca.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Manuela Areias Costa, minha admiração e reconhecimento. Em nossa primeira conversa após a aula inaugural do mestrado, em que apresentei meu interesse de pesquisa na temática quilombola, a senhora me disse “vamos conversando”. Nesse sentido, tive a certeza de quem eu gostaria que fosse minha orientadora de pesquisa. A partir de então obtive a acessibilidade à senhora com a escolha da orientação. Novas discussões e leituras por suas mãos foram essenciais e estimulou meu interesse pelo tema

relacionado ao objeto de pesquisa. Foram várias reuniões online, áudios, projetos e textos de dissertação com importantes correções, observações, revisões e recomendações para a pesquisa.

No decorrer dos estudos, as disciplinas de Ensino de História e Educação Patrimonial tiveram relevante contribuição para a minha experiência como professora. Obrigada pela sua compreensão e disponibilidade, confiança, segurança, profissionalismo e paciência. Entendo que não era uma tarefa fácil, orientar uma mestranda que ficou muito tempo longe da academia e desatualizada em relação aos procedimentos metodológicos da escrita científica. Sempre me lembrarei dessas vivências. Guardados na memória seu exemplo e dedicação.

Agradecida por tudo.

SANTOS, Vanete Maria Moura. *As Comunidades Quilombolas de Corumbá/MS: Ensino de História Antirracista, Educação Patrimonial e Protagonismo Feminismo Negro*. 2025. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

RESUMO

A pesquisa trata da inserção da história e das memórias das comunidades quilombolas AQUIRRIO - Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório¹, AQF2C — Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia² e ACTHEO — Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula e o protagonismo feminino negro quilombola no ensino de História da rede municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul, como parte das políticas de reparação. Dentre essas políticas a educação antirracista, que por meio da Lei n.º 10.639/ 2003, caminha para superar a escolarização eurocêntrica brasileira. Em vista disso, a identificação da trajetória das mulheres negras como líderes de comunidades quilombolas busca colaborar com as políticas públicas de igualdade num país historicamente sexista em que a inferiorização da mulher, a discriminação e a opressão se deram tanto pela raça quanto pelo gênero. Fazendo uso da metodologia da História Oral foram escolhidas as três comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares para o trabalho de campo com as respectivas entrevistas semiestruturadas, além do levantamento bibliográfico, análise desses dados e documentos. A proposta de inclusão da história quilombola local se fará com o sítio eletrônico www.quilomboscorumba.com.br, promovendo uma maior visibilidade das comunidades quilombolas, uma vez que o acesso a materiais pedagógicos online tem se tornado uma significativa ferramenta no processo educacional. Considerando esse fator, a escola pode ocupar um papel importante ao propor ações que promovam a valorização da diversidade cultural na sala de aula, incluindo a cultura quilombola, articulando-a aos direitos e deveres da memória, em razão dos apagamentos e dos silenciamentos a que foram submetidas as histórias e as manifestações culturais das negras e dos negros, no Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em Corumbá. A educação, os museus e a fundação de cultura do município podem contribuir no enfrentamento ao racismo que se reflete no dia a dia das escolas e no campo do patrimônio material e imaterial dos/as afrodescendentes e povos originários. Nessa perspectiva, pretende-se construir práticas educativas emancipatórias na correção das desigualdades históricas no âmbito educacional e do patrimônio cultural.

Palavras-Chave: Comunidades quilombolas. Educação Antirracista. Protagonismo feminino negro. Ensino de História.

¹ Nesta dissertação opta-se pela escrita do sobrenome Osório com “s” para se referir à comunidade em acordo com a certidão da Fundação Cultural Palmares.

² Nesta dissertação opta-se pela escrita do sobrenome Correia com “i” para se referir à comunidade em acordo com a certidão da Fundação Cultural Palmares.

SANTOS, Vanete Maria Moura. *As Comunidades Quilombolas de Corumbá/MS: Ensino de História Antirracista, Educação Patrimonial e Protagonismo Feminismo Negro*. 2025. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

ABSTRACT

The research deals with the insertion of the history and memories of quilombola communities AQUIRRIO - Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório, AQF2C — Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia and ACTHEO — Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula and the protagonism of black quilombola females in the teaching of History of the municipal network of Corumbá, Mato Grosso do Sul, as part of reparation policies. Among these policies, anti-racist education, which through Law no. 10,639/2003, moves towards overcoming Brazilian Eurocentric schooling. In view of this, identifying the trajectory of black women as leaders of quilombola communities seeks to collaborate with public equality policies in a historically sexist country in which the inferiorization of women, discrimination and oppression are due to both race and gender. Using the Oral History methodology, the three communities recognized by the Fundação Cultural Palmares were chosen for fieldwork with respective semi-structured interviews, in addition to bibliographical research, analysis of these data and documents. The proposal to include local quilombola history will be made on the website www.quilomboscorumba.com.br, promoting greater visibility of quilombola communities, since access to online teaching materials has become a significant tool in the educational process. Considering this factor, the school can play an important role in proposing actions that promote the appreciation of cultural diversity in the classroom, including quilombola culture, articulating it with the rights and duties of memory, due to the erasures and silencing to which The stories and cultural manifestations of black people in the State of Mato Grosso do Sul, specifically in Corumbá, were submitted. Education, museums and the municipality's cultural foundation can contribute to combating racism that is reflected in the daily lives of schools and in the field of material and immaterial heritage of Afro-descendants and indigenous peoples. From this perspective, the aim is to build emancipatory educational practices to correct historical inequalities in the educational and cultural heritage spheres.

Keywords: Quilombola communities. Anti-Racist Education. Black female protagonism. Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Unidades temáticas do Guia de Orientação Curricular para 7º ano — História.	22
Figura 02 – Unidades temáticas do Guia de Orientação Curricular para 7º ano — História.	22
Figura 03 – Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, segundo as Unidades da Federação - 2022.....	72
Figura 04 – Registro do domínio do website Quilombos Corumbá.....	135
Figura 05 – Imagem parcial da página inicial (Home).....	136
Figura 06 – Página inicial do Website (Parte superior).....	137
Figura 07 – Barra de menu do Website – logotipo.....	137
Figura 08 – Barra de menu do Website - Sobre.....	138
Figura 09 – Barra de menu do Website - Comunidades.....	139
Figura 10 – Barra de menu do Website – Comunidades AQF2C, AQUIRRIO e ACTHEO	139
Figura 11 – Barra de menu do Website – Política de Cookies.....	140
Figura 12 – Política de Cookies.....	140
Figura 13 – Barra de menu do Website – Política de Privacidade.....	140
Figura 14 – Política de Privacidade.....	141
Figura 15 – Barra de menu do Website – Contato.....	141
Figura 16 – Brasão original da AQF2C.....	142
Figura 17 – Sessão 1: Localização e formação da AQF2C.....	142
Figura 18 – Brasão original da AQUIRRIO.....	143
Figura 19 – Sessão 2: Localização e formação da AQUIRRIO.....	143
Figura 20 – Brasão original da ACTHEO.....	144
Figura 21 – Sessão 3: Localização e formação da ACTHEO.....	144
Figura 22 – Sessão 4: Quiz.....	146

Figura 23 – Informativo sobre o jogo virtual.....	146
Figura 24 – Sessão 4: Quiz- Primeira pergunta.....	146
Figura 25 – Pesquisa e publicações sobre as comunidades quilombolas de Corumbá/MS..	147
Figura 26 – Festividades.....	147
Figura 27 – Autoria e Apoio.....	148
Figura 28 – Mapa de localização das comunidades pelo Google Maps.....	148
Figura 29 – Página inicial do website (parte inferior).....	149

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADCT	Ato de Disposição Constitucional Transitória
ACTHEO	Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves
ANPUH	Associação Nacional de História
AQF2C	Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia

AQUIRRIO	Associação Quilombola Ribeirinha Família Ozório
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONERQ	Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Mato Grosso do Sul
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHG/MS	Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMNEGRA	Instituto da Mulher Negra do Pantanal
INCRA	Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MPF	Ministério Público Federal
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NEABIs	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPHAN	Serviço do Patrimonial Histórico e Artístico Nacional
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEZ	Trabalho Estudos Zumbi
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I— POLÍTICAS DE REPARAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	31
1.1 A trajetória da Educação Antirracista.....	31
1.2 Caminhos da disciplina História	42
1.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores (as) e o ensino das relações étnico-raciais.....	49
1.4 O Movimento Negro Brasileiro e o direito à educação.....	57

CAPÍTULO II— QUILOMBOS, SÍMBOLOS DO PROTAGONISMO NEGRO NO TEMPO.....	64
2.1 Quilombo, remanescentes de quilombos, comunidades quilombolas e quilombo contemporâneo: a luta contra o silenciamento e a invisibilidade.	64
2.2 Comunidades quilombolas em Corumbá	77
2.3 O patrimônio cultural afro-brasileiro e quilombola	82
CAPÍTULO III— PROTAGONISMO FEMININO NEGRO: MULHERES QUILOMBOLAS CRIANDO CAMINHOS NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS CORUMBAENSES	91
3.1 Dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa.....	95
3.2 A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Osório – AQUIRRIO	99
3.3 A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa — AQF2C	107
3.4 A Comunidade Maria Theodora Gonçalves de Paula – ACTHEO	114
3.5 As festividades nas comunidades quilombolas Família Osório, Campos Correia e Maria Theodora.....	120
CAPÍTULO IV— HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS AQF2C, AQUIRRIO E ACTHEO EM UM SÍTIOELETRÔNICO.....	126
4.1 Construção e estrutura do Website www.quilomboscorumba.com.br	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	1533

INTRODUÇÃO

Em meio a um cenário cada vez mais globalizado, as metodologias ativas trazem abordagens pedagógicas que enfatizam o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, incentivando sua participação protagonista, reflexiva, colaborativa e resolutiva de problemas. Embora as metodologias ativas sejam atualmente valorizadas e amplamente adotadas, elas têm um histórico que remonta a várias décadas.

O presente estudo, conduzido no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), trata da inserção da história e das memórias das comunidades quilombolas locais e o protagonismo feminino negro no ensino de História da rede municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul, como parte das políticas de reparação. Tem como objetivo compreender o protagonismo feminino negro das lideranças comunitárias quilombolas corumbaenses. Em uma sociedade ainda com marcas persistentes patriarcais, em que o homem deve dar o direcionamento, principalmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, isso ainda se faz mais presente. O papel da mulher como chefe, protagonista é mais difícil. Abordar o protagonismo feminino negro justifica-se porque subsistem resquícios patriarcais e a dupla condição de ser mulher e negra.

Analisar os impactos das políticas de reparação histórica possibilitadas pela Lei 10.639/2003 e, com isso promover o ensino de História Antirracista. Que se justifica com o contexto presente de racismo. Uma vez que as práticas racistas estão presentes no ambiente escolar por meio de atitudes depreciativas e falas preconceituosas. Ao inserir as histórias e as memórias das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), a saber, a Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório — AQUIRRIO, Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia — AQF2C e Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula — ACTHEO, colabora com o combate ao racismo no ambiente escolar.

Ainda, contribuir com as discussões sobre a história dos quilombos em Mato Grosso do Sul e no que concerne ao patrimônio quilombola. Uma vez que o silenciamento da cultura quilombola, incluindo a cultura material e imaterial, bem como a presença da cultura europeia nas comunidades quilombolas, afeta a identidade própria das comunidades. Quando essas culturas são silenciadas e apagadas, suas memórias também são, e isso se reflete na identidade. A Educação Patrimonial visa valorizar a cultura quilombola e preservar a memória dentro do contexto histórico desse apagamento.

As comunidades fundadas por Miguel Ozório e Ercília Rodrigues Ozório (AQUIRRIO), Teodoro Correia e Fermiana Correia (AQF2C) e, Mariano Gonçalves de Paula e Maria

Theodora Gonçalves de Paula (ACTHEO) têm suas histórias ligadas às migrações para a região centro-oeste no pós-abolição em busca de um espaço para a sobrevivência e constituição da família perpetuando a resistência negra na região pantaneira. O protagonismo negro e quilombola em Corumbá e também no estado outrora negligenciado pela historiografia e pelo ensino de História aprofundou a invisibilidade dessas comunidades. Destaca-se também, nessa pesquisa, o protagonismo das mulheres negras e quilombolas nas lideranças dessas comunidades e as consequências do silenciamento desse protagonismo no ensino de História constituíram partes relevantes que contribuíram para a condução dessa dissertação.

A perspectiva eurocêntrica/positivista, que ainda perpassa o ensino de História no Brasil, reflete a forma como os fatos foram concebidos ao longo das temporalidades. O passado permanece em disputa enquanto condiciona o presente e orienta o que ensinar sobre esse tempo. Para os/as oprimidos/as da história não há como renunciar a esse passado, mas romper com a tradição e a justificativa de superioridade de umas sociedades sobre as outras. Para outros, no entanto, deve ser deixado de lado, apagado e silenciado.

Nesse sentido, muitos/as historiadores/as têm procurado entender como determinadas memórias foram conservadas e como determinados silenciamentos são operados socialmente. O tratamento historicamente desfavorável dado ao/a negro/a, oprimido/a de forma contínua pelo escravismo e pelo racismo, tem recebido abordagens significativas na historiografia, avanços no ensino básico de História e no campo do patrimônio cultural. No entanto, as práticas racistas persistem no cotidiano escolar através de atitudes depreciativas e falas preconceituosas.

Para entender essa realidade histórica, uma perspectiva relevante é a discussão com foco nas comunidades quilombolas de Corumbá, sua historicidade e expectativa social dos quilombos no país e, particularmente, em Mato Grosso do Sul, as comunidades quilombolas de Corumbá. Atende-se, dessa forma, ao ensino de História afro-brasileira, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER) de 2004, incluindo, entre outros conteúdos, a história dos quilombos. Entre eles, a Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório, Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia e Associação Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, que migraram para a região pantaneira nas primeiras décadas século XX. Ainda com a aprovação das Diretrizes, devem-se contemplar os remanescentes de quilombos e suas contribuições próprias de cada região e localidade.

Juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Meta oito que visa igualar a escolaridade média entre negros/as e não negros/as declarados/as à Fundação Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. Segundo o recente balanço realizado pela Campanha Nacional Direito à Educação³ em 2022, a equiparação do status educacional entre as populações negra e não-negra, por sua vez, é o objetivo que tem avançado mais lentamente.

Considera também a Lei nº 6.060/2023 sobre a História das Mulheres aprovada como conteúdo transversal, no currículo das Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul. Lei esta que incluiu todas as etnias do país, segundo a qual se deve atentar para as conquistas das mulheres negras, quilombolas e indígenas.

Assim, ao nos depararmos com lideranças negras femininas nos quilombos Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia, do município de Corumbá, surgem questionamentos sobre: como se deu a trajetória dessas mulheres? Existem particularidades na constituição social dos quilombos no sentido da liderança feminina? Em que momento essas mulheres passaram a liderar os quilombos? Como foram os possíveis enfrentamentos de oposição a elas?

Por outro lado, a possibilidade de inserir a história das comunidades quilombolas no ensino de História na rede municipal de ensino e a perspectiva da educação patrimonial por meio das memórias das referidas comunidades trazem indagações: quais atividades educacionais valorizam a cultura quilombola? De que forma o ensino de História antirracista pode contribuir para preservar a memória e a identidade das comunidades quilombolas? Que abordagem pode ser feita em sala de aula sobre a mulher quilombola? Visto que as três comunidades contam com as professoras quilombolas Sabrina, Joyce, irmã Maria Theodora, Natassuyane e Elizabeth da comunidade Maria Theodora. A professora quilombola Stefany Campos, única da comunidade Campos Correia; e Luzia, Angélica e Laycillia, da comunidade Família Osório.

A Lei n.º 10.639/2003, as diretrizes curriculares de 2004 e o plano nacional de educação orientam para a inserção da história e cultura afrobrasileira e africana no ensino de História. Porém, as dificuldades de implantá-las decorrem de fatores como recursos didáticos insuficientes, formação de professores/as com base em uma concepção eurocêntrica e o desconhecimento por parte das unidades escolares sobre as comunidades quilombolas locais. Nesse sentido, o tema se torna especial por contribuir com o combate ao racismo e por dar visibilidade ao protagonismo feminino quilombola na rede municipal de ensino em Corumbá.

Palmares em Corumbá, bem como analisar os impactos das políticas de reparação histórica possibilitadas pela Lei n.º 10.639, de 2003. Espera-se contribuir com as discussões

³ <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/> acesso em 22 de jul de 2024.

sobre a história dos quilombos de Mato Grosso do Sul e relativo ao patrimônio quilombola, no sentido de promover os direitos e deveres de memória, contribuindo para mitigar os esquecimentos e as negligências das histórias das Comunidades Maria Theodora, Campos Correa e Família Osório.

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana, por meio da Lei n.º 10.639/ 2003, as relações étnico-raciais que perpassam o currículo escolar e o contexto quilombola transformam-se em possibilidades didático-pedagógicas, pois retratam a historicidade da resistência à escravidão e suas consequências em todo o território brasileiro.

Como resultado da referida lei e também da Lei n.º 11.645/2008, os Institutos Federais estabeleceram uma rede de cooperação, os NEABIs — Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas que estimula e promove ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a África, diáspora africana, afro-brasileiros e indígenas. Com participação de docentes, funcionários administrativos, estudantes do ensino médio e superior vinculados a estudos étnico-raciais e povos originários, e membros da comunidade externa.

Trabalha-se com a hipótese de que uma educação antirracista que abrange a educação patrimonial afro-brasileira e o protagonismo feminino negro, exemplificados nos quilombos corumbaenses constituem caminhos para uma reparação histórica, o direito à história e à memória de mulheres negras e homens negros da sociedade corumbaense.

Ao estudar e mapear as comunidades quilombolas do município de Corumbá, as contribuições virão de diferentes áreas em diálogo com o campo da História. No campo da Geografia, a tese de doutorado de João Batista Alves de Souza trouxe valiosas contribuições para a história e memória dessas comunidades. Na tese, denominada *Existir e Resistir: as geografias das comunidades quilombolas no município de Corumbá — MS*, defendida em 2021, pelo PPGG — Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados — UFGD, Souza investigou a trajetória das famílias das comunidades quilombolas Maria Theodora, Família Osório e Campos Correa no Pantanal sul-mato-grossense até a fixação nas cercanias da sede do município. Nesse cenário, compreende a terminologia “comunidades quilombolas” como o processo de ocupação da terra e a busca pela sua autonomia política e econômica, refletidos nos remanescentes quilombolas de Mato Grosso do Sul, bem como seu legado histórico e cultural.

Além da contribuição de Souza (2021), as pesquisas realizadas no campo da História Social dos Quilombos em nível nacional, destacam-se em autores como Martha Abreu (2008; 2019), Hebe Mattos (2008; 2019), Keyla Grinberg (2019), Flávio Gomes (2007; 2013) e

Danyela Yabeta (2013). No contexto de Mato Grosso do Sul, ressaltam-se os trabalhos de Lourival dos Santos (2017), Manuela Areias Costa (2021, 2022), Jorge Ribeiro Diacópulos (2022) e Ana Paula Pícoli de Lima (2022).

Igualmente, a pesquisa do antropólogo social Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (2010) que apresenta a relação entre os/as afrodescendentes residentes no atual estado de Mato Grosso do Sul com a migração de libertos/as oriundos/as dos atuais estados de Minas Gerais e Goiás, e a posterior formação de uma rede de irmandades na busca por sobrevivência e pelo acesso à terra.

Ainda os estudos sobre educação antirracista, as análises de Anderson Oliva (2003; 2023) sobre os impactos dos vinte anos da Lei 10.639/2003. O conceito de Educação Antirracista defendido por Júnia Pereira Sales e Luciano Roza (2012) que pressupõe “visibilização”, “positivação”, “superação do eurocentrismo e dos fundamentos da hierarquização” no ensino, e “a enunciação de seu direito à história e à memória como expressões legítimas das culturas africanas e afro-brasileiras.” Essa perspectiva trouxe mudanças e possibilidades para a construção de práticas educativas emancipatórias, além de “alteração e revisão das tendências colonialistas que marcam os contextos educacionais e os currículos escolares” (Pereira; Roza, 2012, p.101).

Quanto às organizações de mulheres negras, o feminismo negro, surgiu no movimento feminino e no movimento negro atuando na construção de uma agenda feminista negra voltada para o combate ao domínio de raça e gênero conforme as contribuições de Sandra Santana da Costa (2020).

O protagonismo feminino negro se insere no contexto de lutas das mulheres nos anos finais do período ditatorial brasileiro como conquista de direitos de gênero na Constituição Federal de 1988 e dentro do MNU — Movimento Negro Unificado. Surge da prática de luta, vivência e do ativismo para a teoria. Participando nas lutas pela democracia, por direitos políticos e igualdade de gênero acabou se tornando um marco no processo de consolidação do Estado Democrático de Direito.

Enumerando algumas conquistas, Sueli Carneiro (2003) destaca a luta pela anistia, por creches, pelo fim da discriminação e violência doméstica, Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, cotas de gênero nas eleições⁴, e a contínua luta por igualdade salarial e descriminalização do aborto. Essas e outras transformações romperam com séculos de silenciamento e subordinação da mulher, primeiro ao pai e, posteriormente, ao controle do

⁴ A regra está prevista no artigo 10, parágrafo 3º da Lei nº 9.504/1997 (Lei das Eleições).

marido, que mantinha a estrutura patriarcal. Porém, em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, os resquícios patriarcais permanecem bem como o pensamento que o homem deve dar o direcionamento. E o papel da mulher como chefe, protagonista é mais difícil. Abordar o protagonismo feminino da mulher negra é importante porque ainda temos resquícios patriarcais e a dupla condição de ser mulher e negra.

Em relação ao trabalho, a mulher enfrentava e ainda enfrenta jornadas duplas. A mulher pobre sempre teve que “ganhar” o pão como empregada doméstica, lavadeira, faxineira, na lavoura, na pecuária, na construção civil. Acrescenta-se o cuidar da casa, filhos/as, preparo dos alimentos, entre outros labores. O cuidar para a mulher negra é intensificado pela herança histórica impregnada das amas de leite — cuidar de crianças brancas enquanto seus/as próprios/as filhos/as, em muitos casos, são cuidados/as pelas filhas mais velhas. Nas próprias comunidades devem ser úteis à comunidade garantindo-lhe algum direito, também no ato de benzer, curar, gerar filhos/as e, os/as que são ribeirinhos/as, inclui-se ainda a pescaria e o trabalho com iscas. A mulher negra seguia no sistema produtivo na prestação de serviços e produção de bens, mas frequentemente em condições precárias.

Lélia Gonzalez (1984) entende que nunca se saiu desse estado de coisas:

Acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal? (Gonzalez, 1984, p. 233).

A Revolução Industrial e as ideologias socialistas fortaleceram o movimento feminino. Desse contexto de luta das mulheres operárias que, a ONU — Organização das Nações Unidas criou o dia da Mulher em 1975. A historiografia escrita por homens e seus feitos, sobre a qual a mulher viveu diferentes formas de opressão, passou a sofrer revés.

Sobre a mulher negra, Carneiro (2003) enfatiza que

a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas) (Carneiro, 2003, p. 119).

O contexto duplo da condição de ser mulher e negra e em sua maioria pobre precisa ser considerado. Entre as considerações, as ações no campo das políticas públicas, as cotas raciais têm alcançado essas mulheres e o refletindo no aumento significativo de universitárias negras

reduzindo o abismo entre mulheres brancas e negras. No entanto, o racismo que silenciou essas mulheres e suas vivências as colocou em último lugar na fila da hierarquia salarial, enquanto o homem branco continua liderando.

Em 2010, a ONU através de uma votação criou a ONU MULHERES com o objetivo de atuar em defesa dos direitos de mulheres e meninas e na igualdade de gênero em todo o mundo. Nove anos antes, na Declaração e o Programa de Ação de Durban, os participantes da Conferência “reconheceram múltiplas discriminações e solicitaram aos Estados que promovessem ações e políticas públicas a favor de mulheres afrodescendentes, já que o racismo as afetou mais profundamente, colocando-as numa situação mais marginalizada e desfavorecida” (ONU, 2018, p. 6). E, ainda “os Estados foram instados a facilitar a participação de pessoas afrodescendentes em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade e no avanço e desenvolvimento econômico de seus países” (ONU, 2018, p. 25)

Nesse sentido, busca-se o entendimento da participação afrodescendente no patrimônio cultural, e igualmente promover uma educação patrimonial que valorize a memória das comunidades quilombolas Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório. Sob essa perspectiva, considera-se o conceito de patrimônio “como um ‘bem’, um elemento da memória que atesta a permanência da história, a invenção, os valores e as referências construídas”, segundo Hermano Fabrício Oliveira Guanais e Queiroz (2020).

Nas análises de Manuela Areias Costa (2020; 2021), entende-se que o patrimônio cultural afro-brasileiro está relacionado às festas e lutas políticas por meio das festividades realizadas em comunidades quilombolas de Mato Grosso. Já as abordagens de Jaqueline Aparecida Zarbato (2015) sobre a inserção do patrimônio cultural, material e imaterial, no ensino de História contribuem para a construção de argumentos sobre a educação patrimonial e a preservação dos referidos patrimônios. A perspectiva adotada nessa pesquisa compreende a Educação Patrimonial atrelada ao patrimônio e ao direito à memória: todos/as têm o direito de indicar suas referências culturais, que devem ser preservadas, e de conhecer os bens culturais existentes. E conforme Horta (1999, p.4) a educação patrimonial é “um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórica-temporal em que está inserido”.

Nesse contexto a história das comunidades quilombolas pode ser inserida no ensino de História regional e local e, sob esse olhar, tem-se também o ensino escolar na perspectiva da educação patrimonial, por meio das memórias das comunidades quilombolas locais e o protagonismo feminino negro quilombola. O quadro a seguir identifica os conhecimentos

específicos do Guia de Orientação Curricular do sétimo e nono ano do ensino fundamental II (primeiro semestre) da rede municipal de ensino de Corumbá/MS, no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira.

Figura 01 – Unidades temáticas do Guia de Orientação Curricular para 7º ano — História.

7º ANO - HISTÓRIA				
		UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
01 a 12 de março		Recepção dos Alunos/ Acolhida		
15 a 26 de março		Avaliação Diagnóstica		
29 de março a 09 de abril	BLOCO 1:	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	- Astecas, Maias, Incas e Tupis
12 a 23 de abril		Avaliação 1º Bimestre		
26 de abril a 07 de maio	BLOCO 2:	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	- Povos e culturas africanas
10 a 21 de maio	BLOCO 3:	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	- A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História - A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	- Renascimento Comercial e Urbano
24 de maio a 04 de junho	BLOCO 4:	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	- Mato Grosso do Sul pré-colonial - Cultura material e imaterial dos povos originários (Tradição geométrica). - Desenvolvimento da agricultura e produção de artefatos cerâmicos. (século XI ao XVI).	- Sociedades originárias de Mato Grosso do Sul
07 a 18 de junho		Avaliação 2º Bimestre		
21 de junho a 01 de julho	BLOCO 5:	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	- Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	- Renascimento e Humanismo
19 a 30 de julho	BLOCO 6:	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	- Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	- Reformas religiosas
02 a 13 de agosto	BLOCO 7:	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	- Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo.

Fonte: Rede municipal de ensino de Corumbá-MS (2024).

Figura 02 – Unidades temáticas do Guia de Orientação Curricular para 7º ano — História.

9º ANO - HISTÓRIA				
		UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
01 a 12 de março		Recepção dos Alunos/ Acolhida		
15 a 26 de março		Avaliação Diagnóstica		
29/03 a 09 de abril	BLOCO 1:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	- A Proclamação da República e seus desdobramentos
12 a 23 de abril		Avaliação 1º Bimestre		
26 de abril a 07 de maio	BLOCO 2:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	- A República Oligárquica e suas características
10 a 21 de maio	BLOCO 3:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	- A República Oligárquica e suas características - As revoltas da Primeira República
24 de maio a 04 de junho	BLOCO 4:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação espacial - O trabalho e seu protagonismo político	- Era Vargas
07 a 18 de junho		Avaliação 2º Bimestre		
21 de junho a 01 de julho	BLOCO 5:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação espacial - O trabalho e seu protagonismo político	- Era Vargas
19 a 30 de julho	BLOCO 6:	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição - Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	- Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres
02 a 13 de agosto	BLOCO 7:	Totalitarismos e conflitos mundiais	- O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial - A Revolução Russa	- A Primeira Guerra Mundial - A Revolução Russa
16 a 27 de agosto	BLOCO 8:	Totalitarismos e conflitos mundiais	- A crise capitalista de 1929 - A emergência do fascismo e do nazismo.	- A Grande Depressão (crise do capitalismo) - Totalitarismos

Fonte: Rede municipal de ensino de Corumbá-MS (2024).

Nas unidades temáticas de todas as séries do ensino fundamental II predominam os temas da história política e econômica brasileira e europeia com maior carga horária e, com algumas exceções, a história indígena. Como apontado nos quadros acima, a história da África é contemplada em dois momentos no sétimo ano, entre vinte e seis de abril a sete de maio em “Povos e Culturas africanas”. Já no último ano (nono) os/as negros/as aparecem nos

movimentos sociais juntamente com as mulheres e indígenas e, nas revoltas da Primeira República. Por outro, a Educação Patrimonial está atrelada a projetos realizados pela secretaria municipal de educação. Nesses projetos trabalha-se o patrimônio cultural tombado em Corumbá/MS.

A cidade de Corumbá/MS é marcada pela diversidade étnica e cultural, todavia essa problemática não se reflete de forma abrangente. Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque (2023) em Lei 10.639/03 — A Inserção da História Africana e Afro-brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, investigou a aplicação da referida lei e a inserção da História Africana e Afro-brasileira do Ensino Fundamental em três escolas do município em tela. Ao longo das investigações, a pesquisadora destacou a formação na temática realizada pela secretaria municipal de educação, dois anos após a promulgação, através do projeto a Cor da Cultura. No decorrer desses vinte anos, cabe refletir sobre a formação continuada dos docentes que adentraram os quadros efetivos da rede após 2005 em relação à temática afrodescendente.

Sobre o material didático utilizado na formação continuada, Albuquerque (2023, p. 9) diz que “Naquele momento, o curso também ofereceu diferentes possibilidades de utilização de instrumentos para abordar essa temática em sala de aula com mais segurança e de uma forma didática”. No entanto, os docentes que adentraram os quadros efetivos da rede e também os que trabalham de forma temporária têm acesso a esses instrumentos utilizados?

Albuquerque (2023) realizou a pesquisa em três escolas municipais e demonstrou existir preocupação por parte dos professores com a efetivação de um ensino antirracista e que as atividades pedagógicas propostas se relacionam principalmente a debates, pesquisas e músicas. Segundo ela:

Mesmo verificando o contato dos professores com o tema, ressalta-se a necessidade da formação continuada para que eles possam trabalhar de forma mais potente, a fim de criar novas possibilidades para efetivar a educação antirracista, substituindo abordagens esporádicas pela incorporação da temática em seu fazer pedagógico cotidiano. Para isso, é necessário mais conhecimento teórico (Albuquerque, 2023, p. 96).

A implementação de um currículo antirracista como um todo engloba vários fatores para se concretizar. Estes incluem escassez de recursos, falta de políticas de formação inicial e continuada, comprometimento coletivo de professores/as e gestores/as, currículos acadêmicos engessados e pouca abertura para se pensar as relações étnico-raciais. É uma questão que

abrange não só a área de estudo da História, mas também várias outras áreas dos componentes curriculares.

Na busca por caminhos para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, encontra-se nos quilombos locais a consciência histórica para ensinar História de africanos e afro-brasileiros. Por outro lado, a produção de um recurso didático para ser utilizado por professores/as do ensino fundamental da rede municipal torna-se de suma importância, visto que a trajetória quilombola segue invisibilizada na maioria das escolas brasileiras.

A primeira ideia para a dissertação surgiu em um evento sobre a Consciência Negra, realizado em uma escola em que trabalhava no município de Corumbá. Nesse dia, tomamos ciência das comunidades quilombolas corumbaenses por meio de uma palestra realizada pela liderança do IMNEGRA - Instituto Mulher Negra, Edinir de Paulo. O movimento negro bateu à porta da escola e da minha vida como professora de História da rede municipal de ensino e “descortinou o véu” que não deixava vê-los. Corumbá também tem quilombo! Nesse sentido percebe-se o quão presente estava a ausência quilombola local em nossas datas comemorativas, em nossos materiais didáticos e em nosso currículo escolar. A partir de então, empenhei-me na busca por estudos relacionados à causa negra.

Professora licenciada em História, com formação eurocêntrica e preocupada em ensinar o que era disponibilizado pelo livro didático. Participava das formações oferecidas pela secretaria municipal de educação e não questionava a forma como trabalhava. Minha preocupação era com a leitura e a escrita dos/as alunos/as e com compreensão do tempo histórico e domínio dos fatos, também o conhecimento dos fatos narrados durante as aulas, a história tradicional.

Ao me deparar com a história contada pela Edinir de Paulo sobre as comunidades, questionei-me: como não sabia? A partir de então, novas pesquisas e leituras, lágrimas, revolta, a consciência histórica de que precisava mudar minha prática. Como reparar o pouco que havia ensinado sobre a África, os afrodescendentes e sobre os quilombolas? Trabalhar concomitante com os demais conteúdos, não apenas no mês de novembro. Valorizar a história dos/as africanos/as e afro-brasileiros/as que construíram vilas e cidades, que trabalharam dias e noites, muitas vezes feridos/as e machucados/as pelos grilhões, maltrapilhos, famintos e submetidos a fugas ou cativeiro. Positivar a luta e a resistência de homens e mulheres negras em nossa História.

Com o ingresso no mestrado do ProfHistória, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, busquei a compreensão das questões raciais brasileiras e também do ensino de

História Antirracista no sentido de superar o racismo na escola. Refletindo sobre a perspectiva decolonial para criar uma educação mais inclusiva e desconstruir os conceitos e padrões impostos a nós enquanto povo e mulher subalternizados. Nesse sentido, construí os capítulos da dissertação com reflexões sobre os vinte anos da Lei 10.639/2003, o ensino de História, as comunidades quilombolas e as mulheres na liderança dessas comunidades e o recurso didático para contribuir com a reparação histórica dos/as quilombolas e afrodescendentes.

Dessa forma, pretende-se organizar o texto dissertativo em quatro capítulos. No capítulo 1, intitulado Políticas de Reparação, Ensino de História e Educação Antirracista, historicizam-se os avanços e as dificuldades de implementação da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico. Lança-se um olhar sobre o ensino de História no Brasil, o movimento negro, a busca por uma educação antirracista e a inserção da história das Comunidades Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório no ensino de história da rede municipal de Corumbá/MS como parte das políticas de reparação. Para a construção desse capítulo serão utilizados os estudos de Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), Anderson Oliva e Maria Telvira da Conceição (2023), Amilcar Araújo Pereira (2017), Nilma Lino Gomes (2013), Anderson Oliva (2003), Lorrene Santos (2011), Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza (2012), Temístocles Cezar (2004), Maria Auxiliadora Schmidt (2012), Elza Nadai (1993), Circe Bittencourt (2011), Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg (2019), Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes (2007).

Nomeado Quilombos, Símbolos do Protagonismo Negro no Tempo, o capítulo 2 surgiu da necessidade de compreender os quilombos no pós-abolição, no Brasil, em Mato Grosso do Sul e, especificamente, em Corumbá, além da luta pelo direito à titulação de seus territórios ao longo do tempo e pelo reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro, tanto material quanto imaterial. Nesse sentido, a educação, os museus e a fundação de cultura do município podem contribuir para o enfrentamento ao racismo estrutural que também se reflete no campo do patrimônio material e imaterial dos (as) afrodescendentes e povos originários. E na elaboração desse capítulo, as referências bibliográficas consultadas foram as pesquisas em Antropologia Social de Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (2010) com as discussões sobre a migração de afrodescendentes para Mato Grosso do Sul, do geógrafo João Batista Alves de Souza (2021) sobre as comunidades reconhecidas pela FCP de Corumbá/MS, Daniela Yabeta e Flávio Gomes (2013) com a diversidade e complexidade da formação dos quilombos em todo o território nacional, Hebe Mattos (2005/2006) e a importância das memórias do tempo do cativeiro. No que tocante às questões do patrimônio histórico cultural as contribuições de

Hermano Fabrício Oliveira Guanais e Queiroz (2020), Alessandra Rodrigues Lima (2020), Elaine Monteiro e Martha Campos Abreu (2020).

Com o título de Protagonismo Feminino Negro: Mulheres Quilombolas Criando Caminhos nas Comunidades Quilombolas Corumbaenses, no capítulo 3, procura-se conhecer a trajetória das famílias quilombolas corumbaenses e a identificação das lideranças femininas em um país historicamente sexista, em que a inferiorização das mulheres, a discriminação e a opressão ocorreram tanto pela raça quanto pelo gênero. Ao deparar-se com lideranças negras femininas nos quilombos Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia e surgem os questionamentos sobre as trajetórias dessas mulheres, as particularidades na constituição social dos quilombos no sentido da liderança feminina, o momento em que essas mulheres passaram a liderar os quilombos e como foram os possíveis enfrentamentos de oposição a elas. Por conseguinte, o patrimônio cultural precisa ser pensado, dado que as comunidades quilombolas têm o direito de garantir a existência de referências culturais, criar espaços de memória.

A construção dessa seção será pautada em entrevistas acerca do Ensino de História Antirracista e o feminismo negro efetivadas com lideranças das comunidades quilombolas, o lugar de memória que contribuirá para o patrimônio cultural das comunidades Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia com contribuições de pessoas mais idosas das referidas comunidades. A referência bibliográfica que contribui com o conceito de feminismo negro de acordo com Sueli Carneiro (2003) e, também o entendimento de que a mulher negra se vê em uma dupla discriminação: gênero e raça se deram através das primeiras lideranças nacionais as vozes de Conceição Evaristo e Lélia González que em seus escritos evidenciam o sexismo e o racismo.

Adiciona-se ainda o capítulo 4 nomeado de História e Memória das Comunidades Quilombolas AQF2C, AQUIRRIO e ACTHEO em um Sítio Eletrônico. Neste se apresenta a elaboração de um sítio eletrônico com a história dessas comunidades para uso como recurso didático por professores (as) das redes de ensino corumbaense dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, amenizando os esquecimentos e silenciamentos dos membros das comunidades quilombolas corumbaenses. Em primeiro momento, para a construção do referido sítio eletrônico buscar-se-á a autorização das lideranças das associações quilombolas Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório. Assim, será iniciada a construção do recurso didático com três seções, cada uma representando uma comunidade, com imagens e títulos que funcionarão como link para o conteúdo/história de cada uma delas. E, em cada seção constará a história e a localização das comunidades. Dessa forma, as festividades, entre elas o Banho de

São João, com as suas especificidades, poderão ser acessadas juntamente com as publicações do Iphan/MS; sugestões didáticas; pesquisas e publicações sobre as comunidades.

Com o cotidiano mediatizado pela tecnologia, reforçaram-se as desigualdades, a exclusão e o silenciamento, principalmente para os que não têm acesso a essas tecnologias. Nesse sentido, ao inserir a história e as memórias dessas comunidades por meio das tecnologias digitais caminha-se no sentido de tornar esse instrumento um meio de reconhecimento, suporte ao ensino e ao saber para docentes e alunos/as do ensino fundamental de Corumbá/MS, além dos quilombolas. O alcance proporcionado pela internet se tornou uma forma necessária para contemplar e valorizar a historicidade quilombola local e, por conseguinte, preencher o vazio patrimonial através da construção da memória coletiva da ACTHEO - Associação da Comunidade da Família Maria Theodora, AQUIRRIO - Associação Quilombola Ribeirinha Família Ozório e AQF2C - Associação Quilombola Ribeirinha Família Campos Correia. O que torna esse recurso pedagógico uma ferramenta que colabora com uma educação antirracista no ensino de História.

Nessa perspectiva, Renan Marques Birro reforça que:

recorrentemente são formados “centros históricos” e conglomerados patrimoniais que são alvo das políticas estatais, enquanto regiões periféricas e/ou marginalizadas são deixadas a esmo – assim como aqueles grupos, comunidades e indivíduos que ali habitam (Birro, 2022, p. 157).

No desenvolvimento desse capítulo, as contribuições de estudiosos de tecnologias digitais aplicadas à temática. Assim, o conceito utilizado do termo TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Alexandre Martins dos Anjos e Glaucia Eunice Gonçalves da Silva, refere-se “aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computadores, tablets e smartphones, e demais tecnologias criadas antes do fenômeno digital na sociedade contemporânea, tais como o telégrafo, o rádio, a televisão e o jornal” (2018, p.12).

Considerando a inserção da identidade negra e quilombola numa perspectiva de reparação histórica aos afro-brasileiros, as TICs favorecem, por meio da imagem, do som e da interação o conhecimento de outras realidades e/ou a própria realidade na formação e construção da própria consciência histórica. Caminha-se também ao encontro do direito de todos/as os/as estudantes de aprender e participar sem nenhuma discriminação. Nesse sentido, ao pensar o uso de tecnologias visa-se a construção de soluções para a qualificação do processo de ensino em História e também História antirracista, educação patrimonial e a efetiva participação da mulher quilombola na construção do conhecimento, visto que tiveram suas histórias historicamente suprimidas e silenciadas.

Caroline Kraus Luvizotto, Elvis Fusco e Aline Cristina Scanavacca (2010) destacam os websites como ferramentas de apoio à educação e, suas análises são relevantes, pois auxiliam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem tendo a Internet como meio. Segundo eles (as), “O uso de ferramentas Web 2.0 possibilita criar ambientes de aprendizagem voltados para a socialização, para a solução de problemas, com gestão compartilhada de informações, bem como o uso e manutenção de uma memória coletiva” (2010, p. 24).

Ainda as colaborações de José Armando Valente (2018) sobre o papel das tecnologias digitais; Sandra Regina Santana Costa, Barbara Cristina Duqueviz e Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2015) que consideram as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC, instrumentos mediadores da aprendizagem e, Marcio de Fátimo Tomaz (2006) com reflexões sobre a informática e o ensino de História. Também, o destaque das redes sociais para o campo da História Pública conforme Bruno Leal Pastor de Carvalho (2016).

Para Locastre e Szlachta Júnior (2022) a configuração atual da sociedade em rede é um impacto direto das TDICs. Conforme as reflexões dos autores, o uso de tecnologias digitais no ensino de História ajuda os alunos a desenvolverem habilidades críticas, como a análise de fontes, a busca de informações e a aplicação de filtros em conteúdos audiovisuais, o que é essencial para a construção do conhecimento histórico.

Carvalho (2016) afirma que, na relação entre História Pública e redes sociais, destaca-se o alcance a um público vasto e heterogêneo algo que nunca foi possível antes. Isso representa uma oportunidade significativa para a divulgação científica e para a formação de uma sociedade mais crítica e esclarecida. O autor ressalta a participação ativa do público na construção do conhecimento histórico. Segundo ele, os historiadores podem interagir com os usuários, que que demonstram um desejo de colaborar e dialogar com os conteúdos apresentados, permitindo uma nova forma de escrita da história que inclui vozes que tradicionalmente foram silenciadas. Carvalho argumenta ainda que as redes sociais são um dos maiores fenômenos históricos do nosso tempo, sugerindo que a História Pública deve se adaptar e aproveitar as novas tecnologias de informação e comunicação para se conectar com a sociedade contemporânea.

Almeida e Rovai (2011) discutem a importância da História Pública como um campo que visa democratizar o conhecimento histórico e torná-lo acessível a um público amplo, não apenas acadêmico. Argumentam que a História Pública não substitui a ciência histórica, mas a complementa, estimulando a consciência histórica e promovendo a valorização da memória e da cultura.

As autoras destacam a relevância de diferentes espaços e instituições, como arquivos, museus, centros de memória, meios de comunicação (televisão, rádio, jornais) e publicações,

na divulgação da história. Para Almeida e Rovai (2011), a História Pública é uma ferramenta para promover debates sociais e a justiça, permitindo que vozes diversas, incluindo grupos marginalizados, sejam ouvidas e reconhecidas na construção da narrativa histórica. Elas propõem uma reflexão sobre como a história pode ser utilizada para engajar a sociedade, preservar a cultura e fomentar um diálogo crítico sobre o passado e suas implicações no presente.

Nicolazzi (2019) enfatiza a necessidade de os historiadores estarem cientes de como suas narrativas são recebidas e interpretadas por diferentes públicos. O que implica um reconhecimento da pluralidade de experiências e contextos que moldam a compreensão da História, sugerindo que a prática da História seja sensível e adequada aos diversos públicos. De acordo com ele:

Caminhar no sentido do gesto àquele que o pratica, da leitura da história aos públicos que realizam sua recepção, sejam eles formados pelos pares acadêmicos, pelos alunos em uma sala de aula ou por aqueles que consomem ou devoram histórias em outros tantos espaços possíveis (Nicolazzi, 2019, p.219).

A metodologia da pesquisa é composta por várias etapas, incluindo a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o currículo de Mato Grosso do Sul, que orienta a educação para as relações étnico-raciais, além do Guia de Orientação Curricular de História utilizado na rede municipal de ensino de Corumbá.

A pesquisa busca utilizar documentos escritos do INCRA- Instituto de Colonização e Reforma Agrária e da FCP - Fundação Cultural Palmares além de outros materiais, como fotografias e atas fornecidas pelas comunidades quilombolas, para complementar as informações obtidas.

Devido à escassez de documentos escritos sobre a história das Comunidades Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia e bem como frente à predominância de uma história hegemônica institucionalizada, a pesquisa adotará, também, a metodologia da História Oral, amparada em Meihy & Holanda (2015), que afirmam:

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados - têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias (Meihy & Holanda, 2015, p. 26-27).

Entende-se que os movimentos de minorias a que os autores se referem são os grupos de pessoas que foram excluídas do poder político, econômico e social, e, por isso, denominadas minorizadas. São minorias em cargos de liderança tanto na esfera pública quanto privada.

Ao validar as experiências de minorizados/as, a História Oral reveste-se de importância para a formulação de considerações que orientem ações governamentais favoráveis à reparação histórica “Em tempos de “políticas afirmativas” e de inclusão social” (Meihsy & Holanda, 2015, p. 78) empenhando-se com as questões sociais.

Nesta perspectiva, a legitimação das experiências das comunidades quilombolas e do protagonismo negro feminino, com ênfase nas trajetórias das lideranças reconhecidas no município de Corumbá, é essencial. Também, o patrimônio quilombola, no sentido de promover os direitos e deveres de memória através de ações no campo da educação patrimonial, contribuindo para políticas de reparação histórica no ensino e mitigar os esquecimentos e negligências em relação a população afro-brasileira. Para tanto, analisar-se-á documentos de reconhecimento dos quilombos emitidos pela Fundação Cultural Palmares e INCRA, e documentos orais através de entrevistas que serão realizadas com os/as moradores/as dos três quilombos pesquisados em Corumbá/MS.

Nesse sentido, o uso da história oral na modalidade temática para produção de documentos a partir das entrevistas, realizar-se-á através de tempos distintos: a escuta e a confecção do documento escrito. Durante a escuta, serão registradas as experiências vividas pelos/as quilombolas relacionadas aos temas: educação antirracista, protagonismo negro feminino e patrimônio cultural. Posteriormente, os registros das escutas revisados, textualizados para composição da dissertação. Uma vez constituídos os documentos derivados das entrevistas dialogar-se-á com fontes documentais escritas.

O resultado final das entrevistas será disponibilizado aos/as entrevistados/as, com vistas aos princípios básicos da história oral considerando fator de responsabilidade na finalização e devolução ao grupo (Meihsy & Holanda, 2015) e o material das entrevistas comporá o capítulo 3 desta dissertação e também a história das comunidades disponibilizada no sítio eletrônico.

Assim efetuou-se trabalho de campo com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Conforme Gil (2017, p. 76), tal entrevista “pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Esse diálogo se deu junto às lideranças femininas das comunidades quilombolas locais, pessoas idosas com parentesco mais próximo aos/as fundadores/as das comunidades e, também alguém da comunidade ligado à área educacional. Para tanto, elaborou-se um termo de

consentimento do/a entrevistado/a, livre e esclarecido, com submissão ao comitê de ética da instituição, constando a autorização para a realização das entrevistas⁵.

Assim, moradores/as, familiares, mulheres negras das comunidades compõem as diferentes “redes” da “comunidade de destino” evidenciada nesta “colônia” (Meihy & Holanda, 2015, p. 39), da qual fazem parte ou com a qual estão relacionados (as), sendo neste caso a comunidade de destino as mulheres negras quilombolas, pessoas idosas e também ligados à área educacional, e, a colônia as Comunidades Quilombolas Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório.

A entrevista teve também apoio de um roteiro de perguntas apoiadas pelo Manual de Aplicação de Educação Patrimonial para Programa Mais Educação do Iphan, em fichas de inventário na categoria “Celebrações”, para contribuir com a construção do lugar de memória das referidas comunidades. E, a análise das fontes orais subsidiará a narrativa da dissertação que consiste na temática do ensino antirracista, educação patrimonial e o feminismo negro, realizando a operação historiográfica (Certeau, 2006). Nesse sentido, construída pelo entrevistador e pensada a partir de seu olhar, lugar social, procedimento e escrita variando conforme o lugar, a temporalidade e a subjetividade com o necessário contraponto a outras fontes. E, por conseguinte, com vistas que a História Oral “é sempre uma história do tempo presente” (Meihy & Holanda, 2015, p. 17).

Encerrando esta dissertação se apresenta o roteiro de entrevistas e também as Fichas do Inventário, categoria Celebrações, que constam no Manual de Aplicação de Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação, organizado e divulgado pelo IPHAN em 2013, na seção anexo. Adicionou-se também, o apêndice com as questões do roteiro de entrevistas e as perguntas que constam no quiz sobre as comunidades AQUIRRIO, AQF2C e ACTHEO, recurso este que compõe o sítio eletrônico produzido por esta pesquisa.

⁵ Plataforma Brasil. Número do Parecer: 6.832.372, aprovado em 17/05/2024. Disponível em <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/administrador/4X4Novo/detalharProjetoAgrupadorApreciacao.jsf>

CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE REPARAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1.1. A trajetória da Educação Antirracista

O Estado brasileiro, no que se refere à expansão do ensino e as suas demandas, sempre agiu para atender às pressões políticas ocorridas em determinados períodos da história nacional. Nos primórdios, delegava aos estados a responsabilidade de promover uma política educacional que se mostrava deficiente, excludente e racista. Após 1930, as mudanças ocorreram para atender aos interesses das oligarquias e do capital estrangeiro, incluindo medidas como a obrigatoriedade do ensino primário, a expansão do ensino técnico (política desenvolvimentista) e a laicidade, embora de forma improvisada. Tratava-se de um país com uma imensa maioria de não alfabetizados/as, desde crianças até idosos/as.

O golpe civil-militar de 1964 atingiu duramente a educação com a perseguição a professores/as (entre eles, Paulo Freire) e alunos/as, inviabilizando mudanças e/ou reformas na esfera educacional. As consequências desse golpe são sentidas nos dias de hoje, entre elas, a precarização da escola pública.

A educação brasileira, em sua historicidade, revela um processo longo e árduo de negligência em relação à população branca menos favorecida, aprofundando-se ainda mais quando se observa o atendimento escolar à população negra, diferenciando, inclusive, homens e mulheres. As barreiras criadas no sistema educacional encontravam, também, a extenuante jornada de trabalho, a alimentação precária, a violência perpetrada pela classe dominante e das longas distâncias até os bancos escolares em um país predominantemente rural e agrário. Os poucos avanços no início do século XX e os casos isolados de pessoas negras alfabetizadas fazem parte do universo de resistência negra e de uma educação não formal presente na história dos/as afro-brasileiros/as.

O predomínio de uma história única no pós-abolição reforçou a criminalização do negro/a e trouxe reflexos na evasão escolar, no ensino-aprendizagem e na construção do lugar dos/as afrodescendentes e afro-brasileiros/as, na sociedade. O embranquecimento educacional negou à população negra, tanto na letra da lei quanto na prática, o acesso ao ensino formal e também a história do seu povo. O distanciamento, a discriminação e a inferiorização dos diferentes no ensino como parte que alimentam e reproduzem uma educação desigual em gênero, classe e raça, agrega atualmente os componentes homofóbicos e o bullying. A escola

pública, em si, enfrenta desgastes por abraçar a pluralidade brasileira e não ter recursos suficientes para esse atendimento.

Por outro lado, ao abarcar a diversidade, a escola traz consigo o dever de ser democrática. Um papel que tem sido paulatinamente construído por professores negros e professoras negras e seus/as aliados/as, entre eles os movimentos sociais, e o/a branco/a que é chamado / a pensar nos privilégios que usufrui originado do sistema escravista. Na tentativa de alcançar a reparação histórica e o dever de memória, constrói-se uma educação antirracista pautada pelas ações afirmativas e por políticas públicas criando, assim, uma agenda antirracista.

A escolarização de pessoas negras foi negada com leis e a mais notável delas, a Constituição de 1824, em que às pessoas escravizadas não se permitia o ingresso nas escolas. Em um decreto⁶ dez anos antes da Abolição, determinava-se a criação de cursos noturnos e as matrículas a todas as pessoas do sexo masculino, livre ou libertos, maiores de 14 anos, vacinados e saudáveis. As mulheres negras, mesmo que libertas e também as escravizadas, e os escravizados permaneciam excluídos desse processo. —

A comunidade negra entendeu que a educação é um pilar importante em sua luta por reparação histórica. Nesse sentido, a busca por um currículo que respeite os modos de ser, fazer e viver da população afro-brasileira permeia a luta democrática e o espaço educacional tornou-se a efetiva arena para vencer o jugo racista. Em termos temporais, há pouco — 135 anos — ocorreu a abolição da escravidão, devido a isso por isso, permanecem encrostados em nossa sociedade os métodos insidiosos dos colonizadores, como um véu encobrindo a visão até mesmo dos/as afrodescendentes/as para não ver/entender a sua própria trajetória histórica.

A militância negra tem descortinado essa camada racista. Essa decomposição tem um marco importante com a Lei Afonso Arinos de 1951, a primeira contra o racismo, e também, a Lei Caó, três décadas depois, que criou algumas penalidades. A persistência contra as sequelas da escravidão alcançou a Constituição de 1988, tornando o racismo crime inafiançável e imprescritível. Em termos educacionais, nesse mesmo ano, a Lei 678 estabeleceu a inclusão das matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório. Nesse processo, a demanda chegou à LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio do projeto de lei 259 do deputado Eurídio Ben-Hur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande/MS – TEZ (Trabalho Estudos Zumbi) e da deputada Esther Grossi “História e Cultura Afro-brasileira” que foi aprovado em 2003, alterando a lei máxima da educação.

⁶ Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 09 de jan.2024.

As discussões sobre a trajetória da educação e a resistência dos movimentos sociais trouxeram renovação historiográfica e impactos significativos no ensino de História a partir da década de 1980. As alterações refletem diretamente na construção de uma sociedade que busca promover uma agenda política voltada para uma Educação Antirracista. Essa, de acordo com Pereira e Roza (2012, p. 93-101), pressupõe “visibilização”, “positivação”, “superação do eurocentrismo e dos fundamentos da hierarquização” no ensino, e “a enunciação de seu direito à história e à memória como expressões legítimas das culturas africanas e afro-brasileiras.” Tais mudanças abriram caminhos para a construção de práticas educativas emancipatórias, além de “alteração e revisão das tendências colonialistas que marcam os contextos educacionais e os currículos escolares”.

Entre as conquistas alcançadas, destaca-se a relevância do patrimônio cultural afro-brasileiro nas práticas pedagógicas, como forma de dever à memória e reparação histórica à população negra. Essas transformações compreendem as políticas de reparação no cenário educacional brasileiro, sobretudo a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de 2012, e a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, objetivam garantir uma educação específica e adequada à população negra e quilombola, reconhecendo a necessidade de reparação histórica.

Conforme registrado por Oliva e Conceição (2023):

A Lei 10.639/03 foi o marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional brasileiro sendo contemporânea às primeiras políticas de ação afirmativa para negros/as em universidades públicas brasileiras. Ambas as ações chamavam à responsabilidade social o Estado e as instituições de ensino, contaminados pelo espectro de um Brasil racializado e profundamente desigual (Oliva; Conceição, 2023, p. 9).

Esse conjunto de ações afirmativas, termo originário no contexto das lutas por direitos civis nos anos 1960 nos Estados Unidos, reivindica que o Estado assuma um compromisso efetivo de melhorar as condições da população negra. Essas ações tornaram-se obrigatórias no mercado de trabalho, na política e principalmente na educação, devido às pressões de organismos internacionais.

Entre estas pressões, segundo Kabengele Munanga (2015), destaca-se a Conferência de Durban, realizada em 2001. A partir dessa conferência, as autoridades brasileiras passaram a

buscar meios de implementar políticas de ação afirmativa em benefício dos/as negros/as, indígenas e outras chamadas 'minorias'. Na ocasião, foi necessário enfrentar uma parcela significativa da sociedade que se afirmava não racista, outra que se dividia no humanismo abstrato defensor de políticas universais e analisadas como pertencente ao grupo do mito da democracia racial, que se opõe às políticas de Durban, procurando ignorar a história do Movimento Negro Brasileiro.

O problema, de acordo com Munanga (2015), está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente e não na pseudociência da raça. Para ele, a solução reside em uma educação antirracista e em uma socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares implantadas em todo o sistema em que o/a negro/a é excluído/a. Entende-se, portanto, a importância do ensino de história da África e de negras e negros, pois:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra 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 (Munanga, 2015, p. 25).

Para contar a história de negras e negros, é relevante destacar a posição do filósofo alemão Friedrich Hegel no tocante à história do continente africano, com visão de que as sociedades africanas viviam no reino da fatalidade, e não do espírito, da liberdade ou do progresso, sem historicidade, de acordo com Munanga (2015). A teoria de Hegel passou a ser desconsiderada pelos historiadores contemporâneos nas reflexões sobre a consciência da História de todos os grupos humanos, todas as culturas e todas as sociedades em todos os tempos, bem como sobre a África como berço da humanidade, incluindo o Egito e os reinos africanos, que possuem história e identidade próprias. Contudo, Oliva (2003) diz que essa insignificância da África teorizada pelo filósofo alemão influenciou “trabalhos posteriores”, desde pesquisadores de temáticas africanas a professores acadêmicos.

A percepção do racismo estrutural tem a sua formação histórica, portanto, nos estereótipos criados por Hegel, na ideia moderna da missão de civilização, no tráfico transatlântico, no paternalismo abolicionista, na abolição lenta e gradual, e a transformação da relação senhor/escravo em branco/negro para manutenção do status quo e da hierarquia, manifestas em indivíduos e instituições. Por isso, há uma necessidade premente de compromisso institucional para a superação das resistências e o investimento em políticas de formação educacional antirracista para galgar mais degraus do patamar da reparação histórica.

De acordo com Hebe Mattos e Martha Abreu (2008).

Tanto os “Parâmetros curriculares nacionais” (PCNs) como as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira (Hebe Mattos; Martha Abreu, 2008, p. 6).

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, alcançou no ano seguinte a inclusão da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, precedendo as Diretrizes. Introduziram-se no ensino conteúdos da história africana e com isso um novo olhar para questões como o mito da democracia racial e as práticas racistas. Oito anos após a publicação dos Parâmetros, as Diretrizes trazem para a escola, pela primeira vez, a discussão sobre as relações raciais e o combate ao racismo. Iniciaram-se as tentativas de desmontar a narrativa hegemônica que sustentava e sustenta a tradição e a hierarquia social, enquanto mascarava o racismo.

Segundo Abreu e Mattos (2008):

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; Mattos, 2008, p. 9).

Desse modo, as políticas universais não conseguiram superar as diferenças, ou seja, o tratamento igual aos desiguais tiveram efeitos nulos ou irrisórios. Independentemente disso, o movimento negro construiu uma identidade, percebendo o colonialismo numa leitura da exclusão social em que viveram e ainda vivem. Compreendeu-se que a violência histórica branca continua sendo engendrada contra o negro no racismo estrutural. A presença dessa realidade não se limita à cor da pele, mas se estende ao passado que se reflete na forma de discriminação racial, política, social, educacional e econômica.

Uma das demandas das Diretrizes é a construção de contextos históricos das manifestações culturais como os maracatus, as congadas, também as datas comemorativas, biografias, entre outras, presentes em algumas atividades escolares brasileiras.

Abreu e Mattos (2008) ressaltam, contudo, a necessidade de:

Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente (Abreu; Mattos, 2008, p. 16).

Por outro lado, ao considerar a história dos/as africanos/as no Brasil e seu papel de protagonistas, é fundamental evitar a vitimização e manter-se atento aos intercâmbios e trocas

culturais que caracterizam a pluralidade da experiência negra no país. Evitando as simplificações, desconstruindo as ideias do senso comum sobre o processo de escravização, como ela é ou foi ensinada nas escolas. É imprescindível trazer à tona o resultado da luta e da produção de conhecimento de muitos para superar apagamentos históricos e evidenciar o protagonismo negro. Para Amilcar Araújo Pereira (2017), a criação das Diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trouxe a problematização do ensino eurocêntrico nos currículos brasileiros e contribuiu, também, para uma perspectiva de educação que leva em conta as diferenças e o pluralismo entre os grupos sociais.

Já a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2013), nos dez anos da Lei n.º 10639/2003, apresentou um panorama nacional sobre as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino estaduais e municipais, e as práticas pedagógicas realizadas por escolas, bem como o seu grau de implementação e enraizamento. O estudo identificou escolas com práticas pedagógicas e ações há mais de um ano, outras, no entanto, não haviam nem incorporado no Plano Político Pedagógico a Lei e as suas Diretrizes. Tampouco professores/as participavam de formação continuada sobre a referida lei.

O interesse da pesquisa de Gomes (2013) estava voltado para a diversidade de práticas nos diversos estados da federação, bem como nos diferentes níveis, modalidades de ensino, redes, em localidades rurais, urbanas e quilombolas. Durante a fase de entrevistas, Gomes identificou o grau de enraizamento dos trabalhos realizados com relações étnico-raciais nas instituições acompanhadas que programaram, ou não, a Lei n.º 10639/2003. Assim, se revelaram os limites, os dilemas e os avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições ouvidas:

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. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (Gomes, 2013, p. 32).

O dia da Consciência Negra tornou-se recurso para projetos e em algumas instituições ampliou-se para uma semana ou, em certos casos, para o mês inteiro. Por outro lado, os/as remanescentes de quilombos, comunidades quilombolas ou quilombos contemporâneos locais permanecem desconhecidos do alunado, dado que se aborda apenas a história de Zumbi, do quilombo de Palmares e de algumas personalidades negras. As temporalidades relacionadas aos quilombos ainda são majoritariamente retratadas como pertencentes ao passado. Um exemplo dessa invisibilidade são as Comunidades Quilombolas no município de Corumbá que, embora

participem de atividades culturais como o desfile cívico-militar, a festa do Banho de São João e jogos de futebol, ainda não fazem parte do currículo escolar da rede municipal de ensino corumbaense.

Consoante às ações de secretarias de educação na formação continuada de professores/as nas questões étnico-raciais tornou-se um componente essencial para a efetivação da Lei e Diretrizes. Ainda que a pesquisa de Gomes (2013) aponte que pode haver docentes que desconhecem esse processo, inclusive a Lei n.º 10.639/2003, outros a conhecem superficialmente e há os que resistem à sua implantação. Nesse cenário identifica-se a necessidade de incentivo à capacitação dos quilombolas para ocuparem seus lugares de fala e/ou escuta nas comunidades escolares.

Durante o estudo, Gomes (2013) afirma haver alguns/algumas com conhecimentos superficiais e até estereotipados. Em outro aspecto, em que se percebe a ideologia do mito racial, as práticas pedagógicas tornaram-se mais individualizadas, projetos tímidos e poucos investimentos em formação na temática afrodescendente e afro-brasileira, portanto, com níveis mais fracos de enraizamento. Em casos de gestão autoritária e visão política conservadora, o desinteresse pelas questões étnico-raciais era perceptível, sendo acompanhado, em algumas situações, por práticas dogmáticas e manifestações de intolerância religiosa.

Por outro lado, os/as estudantes, em alguns casos, ficaram mais sensíveis quanto ao racismo, à discriminação e ao preconceito, porém, com pouco entendimento em relação à história da África e as relações afro-brasileiras. Assim, um contexto marcado por tensões e limites, segundo Gomes. Tais constatações corroboram o que afirma Anderson Ribeiro Oliva (2003):

Medida justa e tardia, e ao mesmo tempo difícil de ser implementada. Isso por um motivo prático: muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizados nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (Oliva, 2003, p. 8).

Diante do exposto por Gomes (2013) e Oliva (2003), ainda há muito que fazer para a efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03, especialmente no que se refere à formação de professores/as e à produção de materiais pedagógicos adequados à temática afrodescendente. Nessa renovação curricular, emergem novos sujeitos, bem como suas posições e formulações sobre o sentido do ensino escolar de História. Houve um rompimento promovido pelo debate

social, em que o papel da sociedade e as necessidades desses grupos sociais passaram a integrar os currículos escolares.

Sobre isso, Almicar Araújo Pereira (2017) ressaltou:

Há muitos outros desafios e dificuldades diante desse processo, questões que vão desde as condições infraestruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira por parte de professores, diretores ou mesmo de pais e alunos. Ainda que essa legislação, que tem o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante longe de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas do movimento social negro brasileiro (Pereira, 2017, p. 29).

Em relação a essas discussões, Lorrene Santos (2011) destacou os pontos de tensão relacionados à história africana. É preciso levar em conta o modelo de sociedade que desejamos para, assim, determinar o que deve ser incluído ou excluído no currículo. Os conceitos de “cultura” e “identidade” são fundamentais e estratégicos, conforme Santos, para implementação da Lei n.º 10.639/2003 e presentes nas Diretrizes Curriculares. Esses conceitos têm sido (re) apropriados e ressignificados quando se referem à cultura, à identidade afro-brasileira e também ao movimento negro, uma vez que não se trata de uma cultura uniforme.

Uma das perspectivas identitárias é a positivação que busca se contrapor ao embranqueamento e à democracia racial. Santos (2011) reforça que essa escolha política de auto identificação e de valorização da identidade negra brasileira de matriz africana em oposição à branca, europeia, não leva em conta a miscigenação e a pluralidade étnico-racial. Traz, assim, uma bipolarização:

Ainda que a mestiçagem tenha sido usada como forma de escamotear as desigualdades raciais e dificultar a emergência de identidades negras, principalmente através do poderoso mito da democracia racial, não se pode supor que as múltiplas formas de identidade que não se enquadram nos polos “negro” ou “branco” sejam fruto de uma mera negação da identidade negra e, consequentemente, de perpetuação de uma das características do chamado “racismo à brasileira” (Santos, 2011, p. 76).

Para escapar de tal posição, deve-se levar em conta o reconhecimento das múltiplas possibilidades de identificação e a implementação das mudanças curriculares, pois:

[...] novamente aqui, não se pode desconsiderar que o ensino de história tem história, o que inclui lutas históricas pela superação de determinadas abordagens, cujos resultados têm sido apontados como bastante danosos na formação das novas gerações. É preciso levar em conta a tradição de heroicização de personagens que acompanhou – e, por sinal, ainda acompanha – o ensino dessa disciplina na escola básica, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Assim, se o estudo de personagens negros, quase sempre negado na trajetória histórica do ensino de história, pode ser uma boa estratégia para o reconhecimento do protagonismo negro na história brasileira – ou africana, ou mundial – também pode se transformar em uma velha edição do processo de heroicização, que em nada contribui para a percepção da

história como processo social, coletivo, partilhado por grupos diversos, a partir de relações quase sempre conflituosas e contraditórias (Santos, 2011, p. 87-88).

Nesse sentido, torna-se urgente a superação das abordagens tradicionais no ensino de História. Essa superação deve ocorrer concomitante com o ensino das respectivas comunidades quilombolas locais, suas trajetórias, as lutas pela posse da terra, pela sobrevivência e o protagonismo das mulheres negras na construção dessas comunidades, por meio de abordagens que promovam a percepção da História como um processo coletivo.

Pensando nas narrativas contra hegemônicas que foram incorporadas ao currículo escolar, Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza (2012), destacaram a força da Lei n.º 10.639/2003 e da Lei n.º 11.645/2008. A primeira lei é sobre o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras e uma educação das relações étnico-raciais na escola, e a segunda incluiu a obrigatoriedade do ensino de história indígena, com ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

Pereira e Roza (2012) concordam que muitas vezes a educação étnico-racial é realizada por atuação isolada de professores/as, que buscam ativamente conhecimento e formação, visto que possuem formação de concepção eurocêntrica. Outra controvérsia se refere ao posicionamento contrário de pais, mães e responsáveis a tais conteúdos por pressupostos morais e religiosos receando o proselitismo. Estas questões remetem à forma como se deu o ensino de História nas escolas brasileiras, ao longo do tempo.

Sobre isso, Moerbeck (2018) argumenta que:

Na prática cotidiana, nas escolas públicas, os relatos da intransigência em relação às religiões espíritas e/ou de matrizes africanas vêm aumentando. Formas de consciência dogmáticas, que refletem modos de reprodução de representações sociais como um *habitus*, mostram uma intransigência construída, muitas das vezes, por discursos religiosos intolerantes que se apresentam em piadas rotineiras, vinculando qualquer manifestação fora do prisma cristão – ou seja, desconhecida – à noção pejorativa de macumba. Risos e mesmo a negação do diálogo não são incomuns na relação aluno-professor, sobretudo quando o discente cristaliza a ideia de que o docente quer ensinar/empurrar coisas que vão contra a sua verdadeira fé (Moerbeck, 2018, p. 144).

Moerbeck (2018) em sua prática enquanto professor do ensino fundamental apresentou resultados de uma experiência pedagógica em que criou um universo de alteridades e promoveu novas leituras de mundo por parte dos/as alunos/as, salientando ainda que:

O ensino de História inexoravelmente deparará com esses obstáculos ao conhecimento. Não é pelo enfrentamento ou pela criação de novas verdades intangíveis e monolíticas que o profissional conseguirá mobilizar o aluno. Parece-me, ao termo, que dar voz aos alunos é uma maneira de também poder ser ouvido na prática cotidiana, não dogmática, dialógica e salutar de pensar para desnaturalizar e historicizar o mundo (Moerbeck, 2018, p. 244).

Nesse sentido, a busca por descolonizar a epistemologia eurocêntrica tem configura-se como um dos elementos centrais para uma educação das relações étnico-raciais e vem sendo monitorado de forma ativa pelos movimentos sociais através de estudos sobre a implementação do marco zero das políticas antirracistas.

No balanço dos 20 anos da Lei n.º 10.639/2003 em escolas públicas estaduais do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, Costa e Brandão (2023) relatam que as condições de implementação da referida lei esbarram no dilema da diminuta carga horária do ensino de História, principalmente no Ensino Médio. Acompanhada pela ausência de qualificação de professores/as e de formação continuada na temática afrodescendente, que caminha junto à escassez de material didático e de apoio pedagógico, ainda que a produção acadêmica seja abundante nesse sentido – papel incontestado da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Oliva; Conceição, 2023). Costa e Brandão (2023) identificaram ainda práticas pedagógicas e ações isoladas por parte dos professores/as sem interdisciplinaridade e transversalidade. Também ressaltam a insuficiência de recursos públicos que apoiem as ações de consolidação de uma educação antirracista nas redes públicas estaduais de ensino sul- mato-grossense.

Outro balanço que celebra as duas décadas do Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras e uma educação das relações étnico-raciais foi realizado por Oliva e Conceição (2023) que enxergam através de Franz Fanon a alienação dos “condenados da terra” e também a cura dessas mentes alienadas através epistemologia anticolonial e antirracista. Os pesquisadores citados traçam uma linha do tempo das lutas e conquistas históricas dos/as africanos/as e afrodescendentes ao longo do século XX, bem como os reflexos dessas ações no Brasil e na estrutura de longa duração do racismo e do colonialismo que opõe o Norte e o Sul globais, o/a branco/a e o/a não branco/a.

Nesse enfrentamento, Oliva e Conceição (2023, p. 10, 23 e 25) identificaram “ondas de choque conservadoras, racistas e autoritárias” em conjunto com o “negacionismo histórico”, “discursos de ódio” e “notícias falsas” “dentro e fora das universidades” com “ataques explícitos e velados sofridos por professoras/es que tentavam abordar as temáticas africanas e afro-brasileiras nas escolas,” “cortes orçamentários”, entre outras ações nefastas. Esses ataques fazem parte da reação conservadora na tentativa de frear as mudanças.

No campo das conquistas, destacam as ondas antirracistas entre 2001 e 2015, com as políticas das ações afirmativas, entre elas, a primeira Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, tidas por Oliva e Conceição (2023) como positivas:

Professores/as, a partir das DCNERER, começaram a fazer isso lentamente e lutando contra os silêncios em suas formações acadêmicas, a dificuldade para acessar materiais de apoio e o racismo epistêmico. Por outro lado, a dessegregação racial e social nas universidades públicas (também lenta, mas irrefreável), com o ingresso cada vez maior, insurgente, renovador e qualificante de estudantes negros, quilombolas e indígenas fez começar a ruir os muros das epistemologias eurocentradas e racistas que dominavam (dominam) grande parte das nossas universidades (Oliva; Conceição, 2023, p. 15)

Percebe-se que os currículos escolares se tornaram menos eurocêtricos, embora ainda mantenham traços dessa perspectiva e o espaço ao ensino de História da África nos livros didáticos ainda carece de proporcionalidade em relação ao ensino da história europeia.

A segunda onda antirracista, de acordo Oliva e Conceição (2023) a partir de 2013, iniciou-se com a reserva de vagas para pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado para candidatos/as afrodescendentes e indígenas. Entre os programas de pós-graduação, o Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) voltado para a formação de professores/as de História da educação básica.

O Profhistória é associado a diversas universidades entre elas, a UEMS — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, representando uma importante contribuição na produção de conhecimento e material didático para ser utilizado por professores/as das redes de ensino do estado. No entanto, esse material alcança parcialmente os/as professores/as da educação básica, por meio de iniciativas dos/as próprios/as docentes. Inexistindo uma política de distribuição e acesso a esses materiais.

A Lei n.º 10.639/2003, que obriga a inclusão das contribuições da população negra no currículo da Educação Básica, modificou a construção histórica de superioridade que o/a branco/a fez de si e de inferioridade do Outro (africanos/as, afrodescendentes e povos originários). A referida Lei está desnaturalizando a desigualdade, contribuindo para deslegitimação do racismo e da hierarquização na sociedade brasileira. Alcançou transformações nas condições materiais, culturais, sociais e educacionais dos/as afro-brasileiros/as. Constrói-se outra história mais humana e plural e certamente mais próxima de vencer a distância entre brancos/as e negros/as. Desfaz-se o discurso de igualdade, encarando que jamais fomos iguais.

Ao longo desses 20 anos, a Lei engendrou novas práticas, novos olhares sobre corpos negros e suas expressões, perseguindo-se o romper com os estereótipos reprodutores de violência. O ensino de História da África e dos/as africanos/as e História Afro-brasileira não foram mais um conteúdo ou um acréscimo à História oficial, mas, sim, a possibilidade de

descolonizar o currículo legitimado ao longo da história brasileira e promover uma educação antirracista que paulatinamente se ensina nas várias instituições de educação do Brasil.

1.2. Caminhos da disciplina História

A trajetória da disciplina História acompanha as lutas de grupos sociais para que suas vivências, suas marcas, seus registros contados, sistematizados e demarcados no tempo e espaço. O poder de narrar e registrar a história para gerações futuras, por muito tempo esteve vinculado aos interesses explícitos e implícitos dos grupos dominantes, conforme as condições materiais e historiográficas os favoreciam no processo de construção identitária.

Em nosso país, a trajetória do ensino de História encontra seu marco institucional fundador no regulamento de 1838 do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com uma forte influência europeia, conforme afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2012). A pesquisa histórica esteve atrelada à fundação do IHGB — Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no mesmo ano, de acordo com Temístocles Cezar (2004):

Pelo menos de um tipo de pesquisa histórica, mais definida, mais refletida e, no limite, nacional. Essa nova perspectiva tinha como meta estabelecer um projeto historiográfico capaz de organizar os recursos e os procedimentos para se escrever a história da nação. O problema é que assim como a nação estava sendo construída, a história enquanto disciplina científica estava ainda dando seus primeiros passos (Temístocles Cezar, 2004, p. 12).

O caminho positivista permeia o século XIX até a década de 1970 com a função de forjar e perpetuar a identidade nacional, enfatizando a narrativa política, os feitos daqueles que eram considerados os grandes homens da elite e heróis capazes de mover o mundo e vencer batalhas. A guerra constituía o principal motor da história, por isso, os bustos desses “heróis” povoam o panteão cívico das antessalas do poder, das praças, dos materiais escolares, entre outros espaços.

Elza Nadai (1993), em suas reflexões sobre o tema, salienta a influência francesa assumida pelos próprios idealizadores e notadamente a História da Europa Ocidental, legitimando-a como a História da Civilização e, nesse processo, a História do Brasil figurava apenas como um apêndice à narrativa central.

De acordo com Nadai (1993):

A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1993, p. 146).

O colonizador europeu negou a história das populações africanas e as originárias da América e, por séculos, isso foi reproduzido pela sociedade brasileira. E o fez de diversas formas, entre elas por meio do ensino de História. É impossível abordar a história mundial sem incluir a África, sem falar da diáspora forçada para a Europa e América. Não é possível historiar o Brasil, Mato Grosso do Sul e Corumbá sem falar do/a africano/a, seu descendente, e do/a indígena como sujeitos históricos e integrantes da identidade brasileira, sul-mato-grossense e corumbaense. A cultura afrodescendente e dos povos originários está presente em todo o território, seja na alimentação, nos festejos, na música, no vocabulário, nos modos de produção de riquezas e na preservação do meio ambiente, entre outras manifestações.

Anos após o processo da disciplinarização da História, e com a Proclamação da República evidenciou-se a tensão devido à proposta de laicização do Estado, uma disputa entre o poder religioso e os grupos civis e militares da época. Uma educação que orbitava em torno da religião católica passou para intervenção estatal e a disciplina História do Brasil com uma “diminuta carga horária” (Nadai, 1993, p. 147), seguia os moldes da História Universal, negando a condição de país explorado e explorador, racista e latifundiário.

Segundo Nadai:

[...] um discurso histórico que enfatiza de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. [...] É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial [...] (Nadai, 1993, p. 149).

Mesmo com as formulações republicanas, a história sagrada, a história universal e a história da pátria coexistiram alinhadas ao ideário de progresso. Assim, as vítimas do sistema europeu e depois do brasileiro tiveram a sua história contada. Sua contribuição para com a sociedade democrática foi narrada de forma a negá-los como sujeitos históricos. Porém, esta historiografia, ao ser contestada, passou a procurar recuperar a subjetividade do/a negro/a.

A narrativa da escravidão no Brasil inicia-se por volta de 1530 até a abolição formal em 1888, quando milhões de negros/as foram traficados/as e trazidos/as pelos navios negreiros para o trabalho forçado, degradante e cruel na construção da sociedade brasileira.

Iniciado em um determinado tempo e espaço, a exploração da mão de obra escrava acabou se naturalizando. O/a escravizado/a foi para a lavoura, a pecuária, o comércio (escravo de ganho), a mineração, em áreas rurais e urbanas. Transformado em lucrativa mercadoria pelos traficantes e em produtor de riqueza inteiramente direcionada a seus senhores. Construiu-se uma imagem idealizada de harmonia entre negros/as escravizados/as e os benevolentes

senhores e sinhás brancas escravistas. O Brasil se tornou a última nação das Américas a abolir a escravidão, que se efetivou com a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Aos/às libertos/as, essa sociedade supostamente sem 'preconceitos' reservou a marginalização, o apagamento e o esquecimento. O ensino de História deu-lhes a tarja de escravos/as submissos/as, como se tivessem escolhido a escravidão e o protagonismo da alforria a uma branca elitizada.

A disciplina de História se tornou o fator de coesão nacional, no embalo da Revolução de 1930 com a reforma Francisco Campos e influenciada pelo pensamento deweyano. A esse respeito Maria Auxiliadora Schmidt (2012) pondera:

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey [...] (Schmidt, 2012, p. 81)

Nadai (1993, p. 153) registra que “as primeiras medidas concretas no sentido de inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934”. Até então, a principal referência formativa do/a professor/a era o livro didático (Bittencourt, 2011) e o/a aluno/a, um recipiente vazio que, mecanicamente, memorizava a aprendizagem do/a mestre.

O Estado brasileiro, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio da reforma Campos, procurou desenvolver organizadamente uma cultura escolar homogeneizante e expressar sua perspectiva burguesa, moderna e conservadora. Schmidt (2012) observou que, as modificações propostas por Gustavo Capanema em 1942 renovaram a instrução cívica, tornando-a semelhante ao currículo norte-americano e, conseqüentemente, precursora dos Estudos Sociais implementados durante a ditadura militar, enfatizando os conteúdos nacionalistas. Mudanças essas que, seguindo o modelo positivista hegemônico, contribuíram para consolidar as relações do Estado Novo com os setores mais conservadores e elitistas da sociedade brasileira.

Entre portarias, decretos e seminários, o código disciplinar de História chega à década de 1960 encaminhado para os ditos Estudos Sociais, que a partir do governo Médici e até o fim da ditadura tornou-se obrigatório nas oito séries do Primeiro Grau. Nadai argumenta que:

[...] apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de

abordagem e com a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial (Nadai, 1993, p. 157).

Nesse mesmo período, de acordo com Nadai (1993), foi negado à História estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo do ensino fundamental. Tornando-se obrigatória em uma única série do segundo grau, pois, visava-se a formação de um civismo alienante e passivo com as disciplinas criadas pela Lei n.º 5.692/1971.

Schmidt (2012) aponta que, com a saída dos militares do poder, o ensino de História iniciou sua reconstrução nas lutas no âmbito da Associação Nacional de Professores de História (Anpuh). Essa associação, a partir dos anos 1980, estabeleceu diálogos para repensar a abordagem da História em sala de aula, com as tentativas por parte de professores (as) e intelectuais à formulação de propostas que congregassem uma nova identidade nacional, crítica. Ampliando espaços para outras narrativas, incorporando os aportes teóricos e metodológicos da História Marxista e da Nova História, tiveram como marco definidor desse período a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Dessa forma, a História como processo de construção coletiva iniciou seus primeiros passos. A valorização da diversidade e das relações étnico-raciais surgiu nesse contexto histórico por meio das lutas dos movimentos sociais. Pela primeira vez, educadores do país começaram a ver “outros brasis”.

Anderson Ribeiro Oliva (2003), em suas impressões sobre a História da África nos bancos escolares, destaca que os debates sobre a história marxista se deram de forma majoritária na disciplina. Debates esses que já circulavam nas universidades desde a década de 1950, passando a referenciar as modificações curriculares e os livros didáticos com seus prós e contra até os anos 1990. Porém, com a crise do socialismo real, a perspectiva da Nova História tornou-se hegemônica e, segundo Oliva, a partir de 1995, destaca-se de forma marcante a influência francesa, especialmente a história temática. Passou-se, então, a privilegiar a história das mentalidades, da vida cotidiana, das mulheres, entre outras.

A historiografia brasileira quebrou o silêncio sobre a identidade nacional ao trazer os movimentos sociais, o/a negro/a, o/a indígena e a mulher para compor o cenário de um Brasil construído não só por brancos descendentes de europeus.

Oliva (2003) ressalta, ainda, que:

Para além da educação escolar falha, é certo afirmar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente [...]. As distorções, simplificações e generalizações de sua história e de suas populações são comuns a várias partes e tempos do mundo ocidental. Dessa forma, se continuarmos a reproduzir leituras e falas como a citada, é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas (Oliva, 2003, p. 431).

O conhecimento histórico não é construído a partir de documentos oficiais, necessariamente, mas de vestígios, pistas ou sinais deixados pelas ações humanas no tempo, sejam materiais ou imateriais, contribuindo para explicar as intrincadas relações políticas, econômicas e sociais nas temporalidades e na elaboração do discurso histórico. Segundo Oliva:

Sabemos que as representações são construídas em nosso imaginário não de forma passiva. Quase sempre incorporamos outras definições e conceitos de forma consciente, e mesmo que adotemos determinada postura menos irrefletida, ela pode ser alterada a qualquer momento, dependendo dos reflexos que nos chegam e de nossas intenções (Oliva, 2003, p. 432).

Sobre os usos da História para produzir significado para o tempo vivido coletivamente, avalia-se que a leitura do passado está vinculada aos projetos nacionais. Com tais projetos aprendeu-se a valorizar a cultura europeia e, posteriormente, a norte-americana como ideal a ser seguido. E, a desvalorizar a cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários, isso ocorria porque a educação era privilégio de um grupo social específico, não era para todos/as. A transformação do ensino de História é um fenômeno muito recente. A entrada dos/as novos/as personagens na História, devido à luta do Movimento Negro, e a renovação historiográfica, a partir de 1980, abriram caminhos para a efetivação de uma educação antirracista no ensino de história. Agora, teoricamente, a educação é para todos/as, não é mais privilégio de nenhum grupo.

A dívida que o ensino de História tem para com os/as afrodescendentes passa pela construção de um currículo decolonial para superar os valores da colonialidade. A lógica do colonizador perpetua-se no racismo, no apagamento do protagonismo negro, nas tradições, e nos usos e costumes de valores coloniais. O pensamento racional e científico moderno que deu ao europeu o ideal a ser seguido, presente em nossas escolas, mantém os atributos da colonização. O currículo deve problematizar e superar a narrativa omissa do currículo eurocêntrico. Um documento consciente não apenas da diversidade, mas também da contribuição dos diferentes grupos humanos que fizeram parte da diáspora africana.

A respeito disso, Oliva (2003) pondera que:

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. Da mesma forma, 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).

Os/as professores/as precisam reconhecer o racismo como um problema estrutural na sociedade e ter um comportamento antirracista, fortalecendo os/as professores/as negros/as. Ensinar histórias de resistência para que todos/as possam usufruir de uma educação inclusiva com práticas dialógicas. Não se tornar um modismo, mas, alterar de fato a estrutura da aprendizagem e com isso a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, promovendo desse modo reparação histórica.

Então, como ensinar relações raciais em um espaço que, por séculos, funcionou como meio de comunicação da ideologia branca, promovendo apagamento e silenciamento do/a outro/a, do diferente, do/a menos favorecido/a? Uma possibilidade de enfrentamento dessa problemática, conforme o pesquisador Jorge Ribeiro Diacópulos (2022, p. 26), que defendeu dissertação de mestrado no âmbito do PROFHISTÓRIA da UEMS, seria estudar “Os territórios quilombolas [que se] distribuem [...] em praticamente todos os estados brasileiros, tanto no espaço rural ou urbano, abrangendo uma rica diversidade histórica e cultural, que pode ser abordada no ensino de História”.

Nesta perspectiva, é necessário trazer para a comunidade escolar das redes de ensino que os quilombos não pertencem somente ao passado escravista, dos séculos XVI a XVIII. Ou que é um lugar no meio das matas, bem escondido, em que os/as escravizados/as fugitivos/as se refugiavam como era o quilombo dos Palmares no final do século XVI. Deslocar essa percepção para Palmares e demais comunidades quilombolas como símbolo de resistência, autonomia e liberdade. Mostrar, através de recursos didáticos (mapas, mídias digitais etc.) que existiram outros quilombos no Brasil, entre os quais Maria Theodora, Família Osório e Campos Correa que, inclusive, estão localizados em território sul-mato-grossense e corumbaense. Atendendo igualmente às demandas relacionadas ao protagonismo feminino negro, dado que as três comunidades são lideradas por mulheres negras.

Essas comunidades foram objetos de pesquisa do geógrafo João Batista Alves de Souza (2021) em *Existir e Resistir: as geografias das comunidades quilombolas no município de Corumbá/MS*, pesquisa que contribuiu significativamente para o registro da existência dessas comunidades e para a história de suas migrações, oriundas do antigo Mato Grosso e Minas Gerais, visando conquistar autossuficiência e formar família. De acordo Souza, a Comunidade Maria Theodora foi fundada pela matriarca Maria Theodora, e existe há mais de 90 anos em Corumbá. Os registros históricos que constam na Ata de criação da Associação Comunidade Maria Theodora- ACTHEO (2010), informam que:

Maria Theodora Gonçalves de Paula, que havia sido escrava na região de Mimoso – MT, morreu ainda jovem, antes dos 50 anos, foi casada com Mariano Gonçalves de Paula, descendente de escravizados, que veio de Cuiabá por volta de 1920, conheceu Dona Maria Theodora, que trabalhava em uma fazenda na região do Pantanal, nas imediações de Corumbá, na época pagou certa quantia de dinheiro, uma espécie de alforria, com este pagamento conseguiu levá-la para a cidade de Corumbá, mais precisamente onde é hoje o Bairro Nossa Senhora de Fátima, num local que era conhecido por Avenida Operária, mas que era uma mata fechada, onde havia muitas frutas silvestres, melancia, maxixe, abóbora, mas também muitos bichos peçonhentos, como cobras, aranhas e escorpiões, mas conseguiram superar estas adversidades e manter a família no local até a presente data (ACTHEO, 2010 *Apud* Souza, 2021, p. 128).

A Comunidade Família Osório tem sua história com o afro-brasileiro Miguel Ozório, que, migrando desde sua infância em Minas Gerais, chegou a Coxim, então Mato Grosso, na década de 1950, casando-se com Ercília Rodrigues que por sua vez migrara de diversos lugares até se fixar na mesma cidade. Após o casamento vieram trabalhar nas fazendas pantaneiras. Conforme Souza:

O período de deslocamentos da família Ozório em duas etapas: a primeira se iniciou na década de 1960, com a trajetória do casal Ozório pelos Rios Taquari e Paraguai, onde viveram no Porto São Pedro, Ilha de Chané e Ilha do Pescador até 1981. Em meados da década de 1980, a família se estabeleceu em uma área periurbana de Corumbá, onde sobrevivia da pesca e agricultura familiar [...] (Souza, 2021, p. 314).

Sobre a trajetória da família Campos Correia, Souza relatou:

Consta na ata de criação da Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Campos Correia AQF2C e nos relatos da matriarca da família, Fermiana Campos, filha de Joana de Campos, nascida em Cuiabá-MT, em 23 de fevereiro de 1945. Fermiana casou-se com Teodoro Correia, em Poconé, e moraram por mais de três décadas em fazendas do Pantanal. Somente em meados de 1970, a família mudou-se para a cidade de Corumbá com os seus quatro filhos (Souza, 2021, p. 110).

Um marco para essas famílias foi a Certidão de Autodefinição Remanescente de Quilombo emitida pela Fundação Cultural Palmares. Assim temos: a ACTHEO — Associação da Comunidade da Família Maria Theodora Gonçalves de Paula e AQUIRRIO — Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório reconhecidas em 2010, e, três anos depois, o reconhecimento da AQF 2C — Associação Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa.

Portanto, os quilombos não estão isolados no tempo e no espaço. Ao contrário, se mantêm atuando por políticas públicas e pela regularização de seus territórios, garantidos pela Constituição de 1988. Nessa perspectiva, torna-se oportuna a visita e o intercâmbio para promover uma aprendizagem significativa entre alunos/as e professores/as, garantindo a aprendizagem sobre a história de negras e negros que habitam os quilombos no país e especificamente no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul.

1.3. Reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores (as) e o ensino das relações étnico-raciais

No Brasil, onde a maioria da população é afrodescendente⁷, implementar práticas pedagógicas que integrem o patrimônio cultural negro brasileiro é relevante, pois se relaciona com a identidade dos/as estudantes em especial os da cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Esse município, cuja população é composta por 74% de pessoas pretas ou pardas, conforme o Censo de 2022 e tem o dia 20 de novembro feriado municipal instituído pela Lei n.º 2.084, de 19 de dezembro de 2008⁸.

Com o intuito de evidenciar possibilidades de práticas pedagógicas alinhadas ao patrimônio cultural afro-brasileiro e de promover diálogos sobre a temática da escravidão e do pós-abolição, com destaque ao protagonismo negro, Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg (2019) reiteram que:

Os detentores dos patrimônios negros são sujeitos políticos, protagonistas da história do Brasil, guardiões de memórias e narradores de histórias pouco divulgadas, mesmo que não tenham tido acesso à educação formal, mesmo que não tenham reconhecimento social e formação escolar/acadêmica. Estarão sempre, como nós, escrevendo e reescrevendo histórias e novas estratégias de vida e de luta (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019, p. 33-34).

Abreu, Mattos e Grinberg (2019) produziram o documentário “Passados Presentes”, que reúne depoimentos sobre as memórias da escravidão e as lutas pós-abolição nos vales do café, narrados por descendentes da última geração de escravizados/as do Vale do Paraíba. A pesquisa, disponibilizada na internet, destacou as memórias da escravidão expressas em danças e festas e produziu arquivos audiovisuais e aplicativos para roteiros de turismo nos quilombos locais, tanto virtuais quanto presenciais. Por ser um recurso didático interativo, torna-se uma ferramenta acessível a docentes, contribuindo para uma prática sensível na construção de uma narrativa historicamente silenciada e essencial para a inclusão de todos/as os/as brasileiros/as.

Para Glória Moura (2005):

Há uma significação positiva na contínua reafirmação desses valores e é a festa que potencializa o seu significado, enquanto expressão de uma forma de pertencimento. Assim, quando se fala na transmissão de valores que ocorre através das festas, não se está pondo em questão o repertório valorativo dessas comunidades, mas, antes, apontando para um modo de educação não formal que é utilizada entre os moradores dos quilombos (Moura, 2005, p. 71).

⁷ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos(as) brasileiros (as) se declararam como brancos (as), 47,0% como pardos (as) e 9,1% como pretos (as).

⁸ CORUMBÁ (MS). Lei nº2.084, de 19 de novembro de 2008. <https://corumba.ms.gov.br/paginas/ver/feriados-municipais#:~:text=Art. Art. Acess em19/07/2023>.

A educação não formal relacionada às práticas dos/as quilombolas, é identificado por Moura como um currículo invisível, no qual “ninguém parou para lhes dar aulas sobre o ritual envolvido em determinada celebração ou sobre os papéis a serem nele desempenhados, mas todos sabem muito bem o que têm de fazer, a hora em que têm de fazer e como devem fazê-lo” (Moura, 2005, p. 73). Esse pensar e fazer tornaram-se práticas presentes em diversos segmentos sociais brasileiros que não são representados pelo ensino sistematizado e oficial, aprendendo pela vida, com exemplos transmitidos de geração a geração.

Uma dessas formas de ensino, o jongo, pesquisado por Abreu, Mattos e Grinberg (2019), símbolo de luta por direitos e contra o racismo, se localiza no litoral sul e norte fluminense do Vale do Paraíba, sendo praticado por descendentes de escravizados/as vindos/as, principalmente, da África Central, que perpetuam suas histórias, independentemente da academia. No período do pós-abolição, a solidariedade construída durante o cativeiro, os encontros festivos (jongos, calangos, jogos de pau e folia de reis) se consolidaram como formas de resistência e bandeira de luta por direitos. A identidade construída pelo jongo envolve os/as jovens e esses/as não receiam mais o preconceito e o racismo, continuando a luta de seus/as predecessores/as pela sustentabilidade.

Segundo as autoras,

As escolas, os professores e alunos do ensino básico podem e devem participar e experimentar essas variadas formas de aproximação, escuta, relação e aprendizado. O contato com comunidades quilombolas e o aprendizado com lideranças negras no campo cultural e político também permitem o reconhecimento dos saberes e protagonismos das populações negras, a compreensão da importância da diversidade cultural no mundo atual e a vivência de respeito aos direitos culturais de grupos historicamente excluídos e inferiorizados. Abrem também um amplo caminho de reeducação das relações raciais à medida que os exemplos de confiança e autoestima transmitidos pelos mestres negros invertem as inferiorizadas e empobrecidas imagens ligadas ao folclore e à marginalização da cultura negra (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019, p. 31-32).

De acordo com Abreu e Mattos (2008), ao destacar a historicidade da identidade negra, os/as alunos/as podem reconhecer que diversas tradições e experiências confluíram para defini-la, hoje, para além da escravidão. Dessa forma, historicizar as comunidades quilombolas em Corumbá, que se reconhecem em sua cultura contribuirá para a chamada educação antirracista voltada aos/as estudantes das escolas localizadas em áreas urbanas e rurais. Visto que essas comunidades já ocupam determinados espaços há décadas, trazendo consigo as marcas da resistência quilombola.

Por outro lado, por não haver nenhuma escola quilombola no município, as crianças, adolescentes e jovens quilombolas frequentam as unidades escolares próximas às comunidades.

De acordo com Souza (2021):

Constatamos que a prioridade na democratização do ensino e na criação de mecanismos para erradicação do analfabetismo nas comunidades quilombolas do Mato Grosso do Sul ainda estão longe de se concretizar. Para isso, basta analisar que das 22 comunidades existentes em todo o estado, apenas cinco possuem escolas quilombolas (Souza, 2021, p. 213).

As maiores dificuldades, no entanto, se relacionam aos Centros de Educação Infantil, uma vez que não há atendimento próximo às Comunidades Família Osório e Campos Correia, assim:

Com a carência desse equipamento público, constatamos que a maioria das crianças com idade escolar entre zero e seis anos não está matriculada ou frequenta os CEIs. De acordo com os pais e responsáveis pelas crianças em idade escolar, é inviável matricular seus filhos em uma creche ou CEI muito distante, pois isso dificulta no acesso diário. Além disso, no período de cheias do Rio Paraguai, a maioria dos moradores cultiva e trabalha na área rural. Uma saída encontrada pelas famílias quilombolas para atender a ausência de CEI é deixar as crianças com os pais ou os irmãos mais velhos (Souza, 2021, p. 218).

No que se refere à Comunidade Maria Theodora, Souza identificou que “os estudantes estão matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na EJA — Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, enquanto alguns abandonaram os estudos e outros não são alfabetizados” (Souza, 2021, p. 218).

A escola reflete a sociedade e é um dos espaços mais importantes na vida de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, cabe aos gestores criar e/ou implementar políticas de Estado que revertam esse cenário. Além da introdução de conteúdos, tornou-se imprescindível revisar e reconhecer o racismo, enfrentando essa realidade, principalmente nas escolas, uma vez que são estratégicas na construção de uma sociedade igualitária e sem preconceitos.

Para trabalhar a história africana e afro-brasileira em sala de aula, Pereira e Roza (2012) apontaram alguns exemplos, entre eles, a capoeira considerada patrimônio imaterial. Muitos/as professores/as passaram a utilizar essa prática nas escolas e nas apresentações culturais, tentando romper com o silenciamento cultural e social. Outras práticas, como o Congado e o Reisado, provocam ainda rejeição, representando desafios para os/as professores/as no direito à memória e ao pluralismo cultural.

Também uma agenda política – vem causando fortes impactos nas realidades escolares. Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, com positivamente do passado e do real-histórico, que possibilitam tornar evidente o direito à história (negado a populações

afrodescendentes em narrativas históricas canônicas) mediado pela capacidade de lembrança (nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória) (Pereira; Roza, 2012, p. 91- 92).

Ademais, sem arriscar banalizar, folclorizar ou estereotipar as práticas culturais e históricas silenciadas, o/a professor/a enfrenta fragilidades ao lidar com debates e critérios em relação à seleção de conteúdos que serão ensinados na escola, considerando que sua formação, muitas vezes, foi simplificada e limitada à prática de ensino e feito o estágio escolar que saberia dar aula.

No contexto de Mato Grosso do Sul, inúmeros/as profissionais de educação buscam em especialização de mestrado, atualização dos conteúdos e metodologias inerentes a esses estudos, visto que as formações continuadas não priorizam a temática em muitas redes de ensino sul-mato-grossense.

Duas metodologias apresentadas por Pereira e Roza (2012), a roda de conversa e as biografias dos mestres do Congado trazem a perspectiva da criação do lugar de fala, destacam o agente histórico como sujeito da ação e promovem a capacidade de fala e a elaboração de narrativas expandindo o sujeito da história. Essas e outras práticas culturais afro-brasileiras trazem em seu bojo mudanças e permanências e, também, singularidades e circularidades, identidades, memórias e temporalidades, que precisam ser abordadas no ensino de História em uma aprendizagem significativa e plural. Tal abordagem, nas palavras de Pereira e Roza (2012), não deve ficar restrita a datas comemorativas, enquanto os temas clássicos seguem realizados no cotidiano, nem no caráter homogeneizador atribuído às identidades afrodescendentes. Mas, sim, uma revisão das tendências colonialistas dos currículos e dos contextos escolares, superando o ensino eurocêntrico.

Proposta consoante com as Diretrizes de 2004:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 11).

Nesse sentido, faz-se necessário um compromisso com a formação de crianças e jovens em formação, seu direito à história e o dever de memória para com os/as afro-brasileiros/as. Oliva (2003) considera a importância de se estudar a história da África com a mesma profundidade que se estuda as outras civilizações, sejam as europeias, asiáticas ou americanas,

devido à formação do Brasil que foi além das mãos de bantos/as e sudaneses/as. Por outro lado, apesar de haver um aumento significativo de pesquisas realizadas por historiadores/as e africanistas, há os desafios para implementá-las nos respectivos ensinos dos países de língua portuguesa recém-descolonizados. Oliva reconhece que a Europa se desvinculou do olhar colonialista e inferiorizado, enquanto na América, os esforços nesse sentido, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, ainda são incipientes.

Abreu e Mattos (2008) dialogam com a proposta de Oliva (2003) ao perceberem a África, os/as africanos/as e a identidade negra no Brasil em um contexto histórico do Atlântico Negro⁹, bem como a negligência em relação à História da África nas universidades e as suas consequências para o ensino básico. Ambos concordam que estudar a história da África rompe com a estrutura eurocêntrica na formação escolar brasileira. A preocupação com o ensino é evidente ao se observar a visão da África como um conjunto de pontos geográficos a ser ultrapassado. Ainda a naturalização da escravidão por já existir no continente africano e a utilização do/a negro/a como mão de obra na construção colonial brasileira.

Um dos materiais de uso comum do professorado brasileiro é o livro didático, que sempre seguiu as pautas educacionais do colonizador. Trazendo em seus capítulos histórias estereotipadas do continente africano, reduzindo a história de negras e negros à escravidão, a resistência ao quilombo de Palmares e o apagamento do pós-abolição. Esse material didático reproduziu por um longo período o racismo em sala de aula. Debruçando-se sobre o ensino de história da África, no Brasil, Oliva (2003) comprovou a existência de apenas cinco livros didáticos com um capítulo abordando o tema, dentre os vinte elencados no estudo. E, igualmente, a inserção de uma bibliografia limitada e formação deficiente, o que torna preocupante, visto que além do ensino brasileiro, abrange Portugal, além dos países africanos de língua portuguesa, envolvendo milhares de alunos/as e professores/as.

O livro didático mais utilizado nas escolas municipais de Corumbá/MS, "História de Mato Grosso do Sul", indicado para uso no quarto e quintos anos do ensino fundamental I. Das autoras Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos e Zelia Peres de Souza Kruger é recomendado pelo PNLD — Programa Nacional do Livro Didático e traz uma história linear

⁹ De acordo com Paul Gilroy (2001, p. 38) “Atlântico Negro seria a estrutura isomórfica e fractal da formação transcultural e internacional a que a chamo o Atlântico negro [...]”. Gilroy decidiu pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para seu empreendimento e ponto de partida. A imagem do navio – um sistema vivo, micro cultural e micropolítico em movimento – é particularmente importante por razões históricas e teóricas [...]. Os navios imediatamente concentram a atenção na Middle Passage [passagem do meio]. A expressão Middle Passage tem uso consagrado na historiografia de língua inglesa e designa o trecho mais longo – e de maior sofrimento – da travessia do Atlântico realizada pelos navios negreiros.

dividida em quinze capítulos. Destes, dez são dedicados à história regional, enquanto os demais são contextualizados com a história oficial. Semelhante em formato e escrita a outros livros didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental II.

O livro faz menção ao continente africano em pequenos parágrafos no contexto da expansão marítima europeia e aos africanos, representados através de imagens, no trabalho escravo na produção açucareira e aurífera. Com relação aos quilombos são citados Palmares e as comunidades remanescentes “Furnas de Dionísio” e “Furnas de Boa Sorte”, em Mato Grosso do Sul, em dois parágrafos do suporte de leitura “Fique Sabendo”.

Por outro lado, a mulher negra é representada em duas imagens. A primeira em que explicam sobre fontes históricas utilizam uma gravura de Debret, “Uma senhora brasileira em seu lar”, em que a participação da mulher negra é mostrada aos pés de uma mulher branca, realizando trabalhos manuais. Na segunda representação, traz a mulher negra com as vestimentas típicas das religiões africanas ilustrando o momento em que descrevem as influências culturais africanas.

Gressler, Vasconcelos e Kruger circunscrevem literalmente as influências culturais afro-brasileiras à dança e a música (a capoeira, o maculelê, o samba e o batuque), aos instrumentos musicais (berimbau, tamborim e o agogô), a algumas palavras do vocabulário africano, à alimentação (vatapá, mungunzá, pé de moleque e o leite de coco). E, encerram com as crenças religiosas, a umbanda e o candomblé, no referido suporte “Fique Sabendo”.

A partir desta constatação, entende-se a trajetória das representações da História Regional sobre negras e negros e seus descendentes limitando-se à exploração escravista, restringindo a prática cultural e a religião. Portanto, docentes que se deparam com esse material não tendo formação nas relações étnico-racial utilizaria esse material de maneira positiva? E quanto aos alunos/as afrodescendentes e quilombolas como se identificariam nas temporalidades, espaços e vivências?

Albuquerque (2023) questiona se os professores das três escolas corumbaenses pesquisadas desenvolvem atividades étnico-raciais em sala de aula. A autora constatou que, dos doze entrevistados, apenas um não realiza atividades pedagógicas e tampouco considera a escola um espaço para a transformação antirracista. Sobre as atividades realizadas, identificou que:

O debate em sala e a música foram as estratégias mais citadas (27,3% cada), seguidas por textos e histórias em quadrinhos (18,2% cada), documentários, 9,1% e filmes, 2%. Os debates acontecem com mais frequência nas salas de aulas e seguem as tendências das metodologias ativas, onde o aluno pesquisa primeiro o assunto e já absorve conhecimento sobre o tema (Abuquerque, 2023, p.88).

Logo, numa educação antirracista, a inserção de autores/as negros/as na desconstrução e reconstrução da História da África e dos africanos diaspóricos, assegurando o respectivo lugar de fala na produção de recursos didáticos sobre essa temática. E, que estejam plenamente alinhados com o que a legislação propõe, oferecendo ao/a professor/a um leque de possibilidades.

Para Oliva (2003), a maioria dos/as brasileiros/as construiu uma imagem do continente marcada pela miséria, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica, reflexo de interpretações racistas e discriminatórias ainda presentes, com dificuldade de explicar e reconhecer a alteridade. O ensino sobre o/a negro/a traficado/a aos milhões nos porões dos tumbeiros e despejados na América Portuguesa para trabalharem de forma desumana nos engenhos, na mineração, nos cafezais, entre outros, passou a largo por anos a fio.

Assim:

A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos e sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles (Oliva, 2003, p. 424).

Para trabalhar nas minas e nas roças, a Capitania de Mato Grosso também recebeu escravizados/as. Separada da escravista Capitania de São Paulo em 1748, após a descoberta de ouro, Corumbá, ao sul da capitania, fundada em 1778, destacou-se por abrigar o terceiro maior porto da América Latina entre o final do século XIX e meados do século XX. Tal contexto remete à dinâmica da capital do Império, no período escravista, em que os/as escravizados/as eram a mão de obra abundante utilizada nos portos brasileiros. Após a abolição da escravidão de 1888, negras e negros sofreram as consequências da exclusão institucionalizada, a partir do momento em que o Estado brasileiro não implementou políticas que garantissem igualdade de direitos e oportunidades em relação aos/as brancos/as, mas, ao contrário, promoveu práticas que camuflaram a forma como as pessoas negras e indígenas foram colocadas no campo da educação, da saúde, da habitação e do emprego.

Nas palavras de Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes:

A liberdade não foi restaurada; ao contrário, foi inventada e experimentada por aqueles que não a conheciam. Por isso, o território da liberdade é pantanoso e muitos dos sinais que sacralizam a subordinação e a sujeição tornaram-se parte de um ambíguo terreno no qual ex-escravos e “livres de cor” tornaram-se cidadãos em estado contingente: quase-cidadãos (Cunha; Gomes, 2007, p. 13).

A liberdade era uma utopia e só existia no papel, pois, na prática, o país continuava escravista e autoritário, um exemplo eram as chibatadas que continuaram. Essas práticas conservadoras mostraram sua face em tempos recentes, de acordo com Oliva e Conceição (2023):

Racismo, homofobia, sexismo, elitismo, xenofobia, LGBTfobia, racismo religioso avançaram como um vírus sobre todos/as nós. O negacionismo histórico passou a ilustrar releituras de um passado violento e traumático, minimizando as ações da Ditadura civil-militar (1964-1985) e os efeitos dos séculos de vigência do sistema escravista e do racismo no país. A educação ficou sob vigilância de um discurso extremista, que via nos temas pautados pelos Direitos Humanos e pela justiça social alvos a serem perseguidos e atacados (Oliva; Conceição, 2023, p. 25).

O conservadorismo brasileiro continua negando aos/às afro-brasileiros/as o direito de pertencimento e de propriedade, e, de conhecer sua própria História. As sequelas da escravidão continuam nas ações racistas impregnadas na sociedade. Uma dessas, o movimento “escola sem partido” ganhou as mídias sociais e professoras e professores passaram a serem vigiados/as, seus métodos questionados e sua liberdade de ensinar atacada. O currículo escolar nunca foi neutro, sempre expressou uma visão de mundo de grupo de pessoas, sempre teve “partido” e, por meio da BNCC — Base Nacional Comum Curricular mantém a estrutura eurocêntrica com o “Novo Ensino Médio” e a velha relação mecânica entre passado e presente, apagamento e silenciamento da realidade das pessoas e das demandas sociais.

Segundo Oliva e Conceição (2023) a mudança no currículo não teve êxito:

2015 foi divulgada a primeira versão do componente História da BNCC (a Base Nacional Comum Curricular). Era uma proposta marcante e positiva, que pelo menos tencionava descentrar o currículo de História da Educação Básica brasileira de seu eurocentrismo dominante. Seu eixo passaria a ser a história brasileira, com destaques importantes para as histórias das populações afro-brasileiras, indígenas e africanas (Oliva; Conceição, 2023, p. 21).

Esse produto social, BNCC, resultou de relações de forças, em que determinados segmentos ganharam essa disputa, refletindo em como a sociedade vai usar o passado. O grupo (ou grupos) que ocupou o Estado brasileiro de 2016 a 2022 reintroduziu a ideia de controlar o/a professor/a e a aprendizagem, a narrativa única para glorificar a nação, manter a tradição e a hierarquia social. O que se reivindica é um ensino de História emancipatório introduzindo novas epistemologias, promovendo a escuta ativa de profissionais e alunos/as que enfrentam o racismo cotidiano. Vencer a intolerância para com as religiões de matriz africana e todas as questões vinculadas à ancestralidade africana. Construir uma sociedade menos excludente e menos desigual é o objetivo central.

Esse modelo de sociedade organizado a partir do modelo europeu em que uma narrativa exclui e se perpetua provocou um retrocesso marcado pelo negacionismo do racismo e da ciência. Nesse contexto, por meio de enfrentamentos dessa onda conservadora e pela reparação de direitos negados, o movimento negro e seus aliados têm se fortalecido no país.

1.4. O Movimento Negro Brasileiro e o direito à educação

As memórias traumáticas da escravidão e o seu recrudescimento constante por meio do racismo foram revisitados, rearticulados, ressignificados e repelidos, gerando novas articulações temporais. As perspectivas afrodescendentes chegaram ao currículo escolar brasileiro recentemente e já produziram efeitos anticoloniais com a luta contra o silêncio da história africana, afro-brasileira e dos povos originários, o racismo epistêmico. Atualmente, têm-se livros escritos por africanos/as e afro-brasileiros/as e suas epistemologias próprias e, mesmo com o retorno conservador de forma agressiva, avança e mexe nas camufladas práticas racistas. Desde a intolerância religiosa, o desrespeito, a desconsideração, o desmerecimento, a violência, os assassinatos e a lógica do extermínio de grupos que chamam de “minorias”.

A conscientização do passado silenciado e idealizado nos livros escolares e a busca por um ensino de História real que abra espaços para outras histórias protagonizadas pelos/as afro-brasileiros/as e povos originários contribuíram para a construção da pluralidade étnico-racial e o fortalecimento da democracia. Os movimentos sociais, entre eles, o movimento negro, entenderam que por trás dos discursos racistas sempre há um sentido grupal, identitário colocado e que sempre vem de um lugar histórico. Assim, o passado continuamente interpretado à luz do presente ampliou o conhecimento sobre as diversas experiências humanas (a historiografia e a memória). Trouxeram um gradual processo de apropriação subjetiva e, consequentemente, o sentido histórico da experiência social no tempo reorientando as ações do movimento negro condizente com o antagonismo da realidade brasileira e os saberes modernos dominantes gradualmente desconstruídos.

A historicidade do movimento negro remonta ao período escravista brasileiro em sua forma clandestina e fragilizada, também, por meio do quilombismo e do movimento abolicionista. Segue-se no pós-abolição na luta contra o preconceito e a discriminação racial a que foram relegados/as. Pereira (2017) identificou as duas mais importantes organizações do movimento negro no Brasil durante o governo Vargas: a Frente Negra, criada em 1931 e o Teatro Experimental do Negro em 1944, ambos na cidade de São Paulo, que primavam pela

luta educacional, objetivando a reavaliação do papel do/a negro/a na história do país, iniciando um processo de construção de um novo lugar político e social.

Com a criação do MNU — Movimento Negro Unificado, em São Paulo, no ano de 1978, com uma perspectiva marxista na luta contra o racismo e melhores condições de vida para a população negra, difundiu-se, então, a expressão movimento negro (diverso e plural) como referência às organizações negras contra o racismo. Esse movimento passou a articular a efetivação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intelectual negra, no Conselho Nacional de Educação, na luta por ações afirmativas/cotas nas universidades e/ou serviço público, na construção da Lei n.º 10.639/2003 para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais de relatoria de Petronilha Silva, uma conquista cara ao movimento negro.

Desde a Carta de Princípios de 1978, que o MNU reivindicava, segundo Pereira:

[...] reavaliação do papel do negro na história do Brasil (MNU, 1988). Antes da fundação do MNU, o Grupo Palmares, criado em 1971, em Porto Alegre, propôs o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravidão), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade (Pereira, 2017, p. 18).

A Lei n.º 10.639/2003 é uma demanda da população negra e impulsionada pelo movimento negro e suas diversas organizações e manifestações. Também é uma proposta de muitos professores negros e professoras negras e aliados/as não negros/as, ao longo do tempo, com o objetivo de promover um sentimento de pertencimento à sociedade brasileira. Não foi somente uma elaboração intelectual, mas, também, política construída silenciosamente ao longo do século XX. Uma nova jornada de protagonismo e valorização da cultura negra, de luta pela história da libertação dirigida pelos/as negros/as e de uma nova sociedade na qual todos/as realmente participem numa autêntica democracia racial, se iniciou. Com a redemocratização do país, o movimento negro ganhou fôlego e passou a articular, nas esferas estadual e nacional da administração pública a formulação de políticas públicas voltadas às demandas da população afrodescendente.

Um exemplo dessa articulação foi a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo, em 1984, embora não sendo consenso dentro do próprio movimento essa aproximação do Estado e de partidos políticos, dado que

optaram pela luta contra o racismo de forma independente. Contudo, a iniciativa passou a ser divulgada e incentivada em todo o território nacional, conforme Pereira (2017).

No território sul-mato-grossense, Santos (2010, p. 394) identificou “No início de 1980, começaram os primeiros passos para a formação do grupo de Trabalho e Estudos Zumbi – TEZ, primeira entidade formal do Movimento Negro do Estado de Mato Grosso do Sul”. Com uma estrutura no meio urbano e pautas voltadas para a problemática negra desse espaço. Porém, com os diagnósticos, nove anos depois, o TEZ percebeu que os dilemas atingem a todos/as, tanto urbanos/as quanto negras e negros das áreas rurais. Todos/as sofriam e sofrem as mesmas discriminações racistas.

O movimento negro de Pernambuco elaborou o projeto sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, porém, foi arquivado na Câmara dos Deputados. Em desdobramentos favoráveis, foi reapresentado e aprovado na conjuntura do governo petista. Pereira (2017) ressalta que há muitos desafios e dificuldades para a efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03, entre eles destacou a negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira por parte de profissionais da área da educação, sejam eles/as professores/as ou gestores/as. Esse compromisso político e de qualidade, que fortalece a Educação Antirracista, ainda é distante em muitas escolas do país, porém fortalece as lutas democráticas e as conquistas do movimento negro.

Um braço do movimento negro em perspectiva local é o IMNEGRA - Instituto da Mulher Negra do Pantanal, em Corumbá, liderado por Edinir de Paulo que, ativamente, se mobilizou, a partir de sua implantação em 2006, inspirado no 1.º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, na República Dominicana, em 1992. Com as ações implantadas pelo movimento com diversos objetivos, entre os quais se destaca: alcançar a igualdade de gênero de meninas e mulheres, trabalho decente e crescimento econômico, redução das desigualdades e erradicação da pobreza, de acordo com Letícia dos Santos Oliveira (2021).

Segundo Oliveira (2021), o IMNEGRA desempenhou um importante papel de conscientização na comunidade afrodescendente da região pantaneira e no reconhecimento das comunidades quilombolas, bem como o seu direito a terra. A partir de então, com a identificação e regulamentação desse direito e a quem pertence de fato, a presidenta Edinir de Paulo realizou encontros com as comunidades negras existentes na cidade de Corumbá e os respectivos cadastros. Conforme o levantamento do IMNEGRA existe um total de oito comunidades, sendo seis na área urbana e duas na área rural. A aproximação entre Movimento Negro e comunidades quilombolas, segundo Santos (2010, p. 405) se deram através de interesses comuns, “as

comunidades negras rurais interessadas em resolver o conflito pela terra e o Movimento Negro interessado em ajudar a resolver esse conflito”.

Para identificar a comunidade, José Roberto Souza, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial e assessor do INCRA para assuntos de terras de quilombo, afirma que a palavra quilombola foi redefinida para áreas onde mora uma população negra, com cultura própria, história própria, com maneira própria de viver especial e reconhecida pela sociedade como terra de preto/a, de negro/a.

No estado de Mato Grosso do Sul, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares, existem 22 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e, entre elas, as três comunidades de Corumbá, Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia. Todas com suas trajetórias, manifestações culturais e protagonistas de suas histórias reconhecidas, porém sem visibilidade nas escolas, atualmente.

As Comunidades Quilombolas Família Osório, Campos Correia e Maria Theodora trazem as marcas da resistência negra a partir de suas trajetórias pelo rio Paraguai e seus afluentes. Com a assistência do movimento negro em Corumbá se organizaram em associações para formar os primeiros núcleos quilombolas reconhecidos no município, cada uma com sua especificidade:

[...] o caso da Comunidade Família Osório, que desde o início da sua trajetória segue uma dinâmica que lembra os quilombos volantes do século XIX, ou seja, deslocando-se ao longo do tempo e, apesar de possuir um território tradicionalmente ocupado, essa comunidade continuou suas mobilidades e fluxos dos seus núcleos familiares. Além disso, com o ciclo de cheias do Rio Paraguai, a produção agrícola é deslocada para outro lugar, produzindo, assim, territórios multipolares. (Souza, 2021, p. 255)

Ocupando a mesma região que a Família Osório (margens do rio Paraguai), a Comunidade Campos Correa com uma pequena porção de terra, em uso desde os anos 1980, enfrenta conflitos fundiários e vulnerabilidade social. Devido ao crescimento populacional e as cheias do rio, muitos núcleos familiares se deslocaram buscando outras moradias nos bairros da cidade.

Quanto às particularidades identificadas na Comunidade Maria Theodora, Souza relatou:

[...] a maioria dos núcleos familiares residem distante do território tradicionalmente ocupado. Além dos familiares que mantêm o fluxo e retorno ao território tradicionalmente ocupado (polo central), nessa comunidade a religiosidade representada pelos terreiros de Umbanda e tendas religiosas produziu um fenômeno de atração de moradores de outros lugares do Pantanal e da região de fronteira, além das louvações que são realizadas no Vale dos Orixás, configurando a multiterritorialidade dessa comunidade (Souza, 2021, p. 255).

Durante a V Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial¹⁰ realizada em Corumbá, em 11 de fevereiro de 2022, em que foram abordados temas relacionados à saúde, educação e religião afro-brasileira, o professor Gilson Lima Domingos¹¹ da rede municipal de ensino destacou que algumas escolas demonstram preocupação com as temáticas abordadas pela Lei n.º 10.639/2003. No entanto, o professor levanta o questionamento “existe alguma ação quando uma pessoa sofre discriminação ou mesmo racismo? A secretaria de assistência social e cidadania promove algum atendimento? ” Para ele existe muita coisa posta em leis e em planos, porém, sem colocar em prática. O professor destacou ainda que, a maioria das ações da ONU recomendadas ao Brasil não estão implantadas. Os/as professores/as têm muitas dificuldades em ter a colaboração de pessoas que estão inseridas no Movimento Negro.

Na mesma conferência, a professora e psicóloga afro-brasileira Claudia Elizabeth Moraes Mondini¹² reflete sobre a necessidade de um resgate histórico, a história da família africana que precisa ser resgatada para acionar o poder que está na vida da população preta. Ela ressalta a desigualdade e a urgência de equiparação de oportunidades para os/as jovens negros/as, a importância de se ter consciência racial.

Albuquerque (2023, p.14) ao se referir às comunidades quilombolas corumbaenses diz que “muitas delas ainda são invisíveis aos olhos da grande maioria da população” e que “o reconhecimento de ser Quilombola contribuiria para que as políticas públicas alcançassem tal população”. Portanto, nesse aspecto levantado, influenciaria no desenvolvimento de consciência racial e práticas antirracistas, dentro das escolas.

Apoiando esse entendimento, Costa (2021), em *Conversas Museológicas*¹³, diz que a escravidão abrigou muito tormento, mas também suscitou diversas revoltas por parte dos/as africanos/as escravizados/as. Foram vítimas, mas, também, reagiram e negociou o direito de comemorar, o direito a festas e a práticas religiosas. Fugiram e criaram os quilombos onde eram livres e os transformaram em símbolos de luta. Pela sobrevivência criaram a lógica de proteção

¹⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/assistenciakorumba/videos/5compir/1054931258572876/?locale=ms_MY>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

¹¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005) e Doutor em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul e da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, educação, estudos históricos, artes e memória.

¹² Graduada em Psicologia pela UFMS (2008) e mestrado em Educação pela mesma instituição (2011). É professora Assistente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal.

¹³ MuArq — Museu de Arqueologia da UFMS. *Conversas museológicas — Patrimônio Cultural de Comunidades Quilombolas de Mato Grosso do Sul: festas, saberes e resistência*. You tube, 26 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x0l5EXU_3pU. Acesso em 31 de maio de 2023.

e de defesa por meio de seus territórios e de suas comunidades. Ao considerar uma sociedade fundamentada na democracia, então, todos os grupos sociais que compõem esse país são estimulados a participar. Essa participação se faz presente com uma educação comprometida com as relações étnico-raciais positivas e seu conteúdo.

Nesse cenário, pode-se pensar no avanço que a agenda antirracista trouxe com a Lei n.º 10.639/2003. Com o fortalecimento de debates em torno da temática afro-brasileira, pesquisas de historiadores/as negros/as, a desconstrução e reconstrução da História da África e dos/as africanos/as, articulação entre movimento negro, universidades e as escolas, o ensino de História passou a sofrer sucessivas mudanças. O conjunto de ações no campo das políticas públicas a partir da Constituição de 1988, das Leis n.º 10639/2003, n.º 11.645/2008 e n.º 12.711/2012, construídas com as “digitais” dos movimentos sociais, e a bandeira de inclusão no currículo escolar da temática africana, afro-brasileira e a indígena, evidenciaram a presença do racismo. As denúncias do racismo como instrumento de opressão e de privação dos meios de produção usado pela classe dominante capitalista faz parte das ações de resistência, lutas passadas que pavimentaram o caminho da lei de 2003 e das diretrizes de 2004 para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Essas ações interferiram decisiva e positivamente na mudança em torno da formação de professores/as, na compreensão da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira e na busca por uma educação que priorize o respeito à diversidade. Nessa perspectiva de valorização das culturas negras e dos povos originários, o reconhecimento ao direito à memória e às expressões culturais em articulação com os seus/as guardiões/ãs precisam ser notados, escutados e considerados.

Mesmo com a reação conservadora em forma de negacionismos e lentidão na aplicabilidade da Lei 10639/2003 pode-se perceber a ocupação de muitos espaços por parte dos/as afro-brasileiros/as. Espaços de articulação entre secretarias, escolas, Fundação Cultural Palmares, universidades públicas e ministérios da Cultura, da Educação, Igualdade Racial, e também Direitos Humanos, entre outros. Disputas no tempo presente de vítimas vilipendiadas pelo racismo juntamente com pessoas não negras que se sensibilizaram na tentativa de promover a reparação histórica. Hoje, ler livros escritos por africanos/as e afro-brasileiros/as com as suas epistemologias é uma vitória. Desde a escravidão os/as negros/as pedem por educação, há 20 anos exigem.

Após análise das políticas de reparação e da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educacionais, destacou-se os avanços e desafios enfrentados na promoção de uma educação antirracista no Brasil. Observou-se que,

embora haja um movimento afirmativo em algumas regiões, a superação do racismo na educação ainda requer esforços significativos e contínuos.

Neste contexto, se explorou algumas práticas pedagógicas e materiais didáticos utilizados nas escolas, por exemplo, o livro didático "História de Mato Grosso do Sul". Através dessa análise, entendeu-se como a representação da história afro-brasileira é abordada e quais são as implicações dessa abordagem para a formação da identidade e da consciência crítica dos/as alunos/as. Assim, busca-se avançar para uma discussão que não apenas examina o conteúdo educacional, mas também reflete sobre a importância de uma educação que valorize a pluralidade cultural e a história dos africanos e afro-brasileiros em Corumbá/MS.

Na sequência, aborda-se a temática do Movimento Negro Brasileiro e o direito à educação. Juntamente com os estudos relacionados aos quilombos sul-mato-grossenses e, em perspectiva local, as comunidades quilombolas corumbaenses. Como essas narrativas foram ressignificadas ao longo do tempo, enfatizando a luta contra o racismo e o direito à propriedade.

Analisa-se a trajetória de silenciamento e invisibilidade do patrimônio cultural afro-brasileiro e quilombola. A importância da resistência negra também nesse campo e de uma literatura escrita por africanos e afro-brasileiros, que trazem novas epistemologias e contribuições para a educação, mesmo diante de um contexto de resistência conservadora. Com esses aportes procura-se conscientizar sobre o passado silenciado e a demanda por um ensino de História que inclua as experiências de afro-brasileiros e povos originários, construindo uma sociedade mais plural e democrática. Papel dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, na luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil. Pensa-se a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas também forme cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e história.

CAPÍTULO II - QUILOMBOS, SÍMBOLOS DO PROTAGONISMO NEGRO NO TEMPO.

2.1 Quilombo, remanescentes de quilombos, comunidades quilombolas e quilombo contemporâneo: a luta contra o silenciamento e a invisibilidade.

A perspectiva eurocêntrica/positivista que ainda perpassa o ensino de História no Brasil reflete a forma como os fatos foram concebidos ao longo das temporalidades. O passado permanece em disputa enquanto condiciona o presente e o que ensinar sobre esse tempo. Para os/as oprimidos/as da história não há como renunciar a esse passado, mas romper com a tradição e a justificativa de superioridade de umas sociedades sobre as outras. Para outros/as, no entanto, deve ser deixado de lado, apagado e silenciado.

Nesse sentido, muitos/as historiadores/as têm procurado entender como determinadas memórias foram conservadas e como determinados silenciamentos são operados socialmente. O tratamento historicamente desfavorável dado ao/a negro/a, oprimido/a de forma contínua pelo escravismo e racismo, vem alcançando significativas abordagens na historiografia, avanços no ensino básico de História e também no campo do patrimônio cultural. Isso se deve em grande parte aos movimentos sociais e ao debate público.

Para reparar a realidade histórica, que negligenciou e apagou a memória dos/as negros/as, uma perspectiva relevante é a discussão acerca das comunidades quilombolas, sua historicidade no país e, particularmente em Mato Grosso do Sul, as comunidades quilombolas de Corumbá. Atende-se, dessa forma, ao ensino de História Afro-brasileira, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, incluindo, entre outros conteúdos, a história dos quilombos. De acordo com essas Diretrizes, devem-se contemplar os/as remanescentes de quilombos e suas contribuições próprias de cada região e localidade.

Os quilombos contemporâneos seguem desafiando as autoridades vinculadas ao agronegócio, da pecuária e da mineração. Entre pesquisadoras e pesquisadores que contribuem para a História Social de quilombos a nível nacional temos a Hebe Mattos, Flávio Gomes, Martha Abreu, Danyela Yabeta e, em Mato Grosso do Sul, destacam-se os trabalhos de Lourival dos Santos, Manuela Areias Costa e do geógrafo João Batista Alves de Souza (2021). Em As trajetórias e resistências das comunidades quilombolas do Pantanal Sul-Mato-grossense (2021),

Souza faz um apanhado de pesquisas históricas sobre os quilombos em Corumbá, Mato Grosso do Sul, além de sua jornada.

Em *Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul mato-grossenses*, tese de doutorado em Antropologia Social, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos (2010) apresenta a relação entre os (as) afrodescendentes residentes no atual estado de Mato Grosso do Sul com a migração de libertos/as oriundos/as dos atuais estados de Minas Gerais e Goiás, e a posterior formação de uma rede de irmandades na busca por sobrevivência e pelo acesso à terra.

No município, encontram-se três comunidades quilombolas reconhecidas pela FCP - Fundação Cultural Palmares: Maria Theodora Gonçalves, Campos Correia e Família Osório. A Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves (ACTHEO), fundada por Mariano, descendente de escravizados/as e Maria Theodora, ex-cativa, possui o reconhecimento da Fundação Palmares. No entanto, as três comunidades reconhecidas pela FCP seguem sem a titulação de suas terras.

Ocupando a região conhecida como Buracão da Treze, a Comunidade Campos Correia:

[...] provinda de Cuiabá, e uma breve passagem por Poconé até chegar às fazendas do Pantanal. Esse núcleo familiar desde o início trabalhava nas fazendas do Pantanal, ao contrário da família Ozório que não mantinha vínculo empregatício com os fazendeiros. O que essas duas famílias tinham e mantiveram ao longo dos tempos foi a relação de sobrevivência com o Rio Paraguai, ambas as comunidades são ribeirinhas (SOUZA, 2021, p. 86).

Quanto à titulação, o INCRA e os dados recentes dos processos abertos apresentam duas comunidades quilombolas corumbaenses: Família Maria Theodora e Família Campos Correia, classificadas como 16.^a e 18.^a, respectivamente. Esses dados são referentes à regularização fundiária de abril de 2023, da Superintendência de Mato Grosso do Sul.

A terceira comunidade quilombola, também ribeirinha, é a Família Osório, fundada pelo mineiro e neto de escravizados (as), Miguel Ozório, na década de 1960. Foi instituída em janeiro de 2010, como Associação Quilombola Ribeirinha Família Ozório (AQUIRRIO), por meio de uma assembleia liderada pela presidente do movimento IMNEGRA, Edinir de Paulo. Está em busca do processo de certificação, e, conseqüentemente, ainda sem a titulação definitiva de suas terras.

Ainda de acordo com João Batista Souza (2021):

A criação de uma associação é o primeiro passo importante para obtenção da certidão de autodefinição de comunidade remanescente de quilombo, emitido pela FCP. Vale a pena ressaltar que a documentação obrigatória para iniciar o processo de certificação de autodefinição de uma comunidade quilombola são: • Histórico da comunidade; • Ata de reunião da assembleia; Requerimento devidamente preenchido (Souza, 2021, p. 126).

Buscando compreender a trajetória dos quilombos contemporâneos, desde o período em que eram formados por escravizados (as) fugitivos (as) e seus descendentes, Daniela Yabeta e Flávio Gomes (2013) relataram que alguns se formaram a partir de doações de terras feitas pelos senhores ou religiosos. Outros/as efetuaram a compra, alguns/as obtiveram por meio da participação em guerras e os que se formaram com as migrações após a abolição. Ainda, as chamadas “terras de preto” e “terras de santo” se formaram antes da abolição e mantiveram-se nos mesmos espaços ocupados.

Estudos recentes trouxeram a diversidade e complexidade da formação dos quilombos em todo o território nacional. Iniciando-se pelo conceito de quilombo que, em um primeiro momento, “era visto como lugar de fugidos, isolados e atomizados nas margens da sociedade escravista”, de acordo com Yabeta e Gomes (2013, p. 103), e nomeados no século XVII, de forma genérica de “mocambos”. Em relação às comunidades quilombolas pantaneiras, antes de sua fixação nos atuais territórios, Souza (2021, p. 75) diz que “ocorreu a formação de comunidades volantes que possuíam territórios móveis e eram organizados em pequenos grupos familiares”, ainda no século XVIII.

Souza (2021) traça um quadro do conceito e ressemantização do termo quilombo, no Brasil, desde o Conselho Ultramarino em 1643, desaparecendo após a Proclamação da República e ressurgindo na Constituição de 1988, como “remanescente de quilombo”. Passa pelo quilombismo de Abdias do Nascimento, nos anos 1980, acrescentando a definição feita pela ABA - Associação Brasileira de Antropologia como “resistência cultural”, “resistência política” e ícone da “resistência negra”, em 1994.

Igualmente, a definição de comunidades negras rurais quilombolas nos documentos da CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos, em 1995, afirma que “a palavra quilombo tem origem na língua banta e se refere a uma instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente entre Angola e a atual República do Congo”. Ainda em relação à definição de quilombo, Souza (2021) registra a identificação como “Remanescentes das comunidades dos quilombos” pelo Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003 e, também, “Comunidades remanescentes de quilombos” pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Seguindo a cronologia, o sentido de “comunidades quilombolas” do PBQ - Programa Brasil Quilombola, em 2004, foi se transformando até chegar às reflexões de Aldemir Fiabani, em 2007, de “quilombo contemporâneo”.

Tais definições mostram que a resistência negra chegou a um campo dominado por brancos/as: a academia. O reconhecimento da história negra como de sujeitos silenciados,

transformou-se em uma busca incessante pela escrita desse passado desconhecido dos quilombos.

Para Yabeta e Gomes (2013):

[...] há hoje uma definição consagrada – em parte recuperada por pesquisas etnográficas, modulações teóricas e a memória camponesa – de que é quilombola e remanescente de quilombo quem diz que é quilombola e remanescente de quilombo, a partir da sua história, identidade, territorialidade, uso da terra e recursos naturais, além da cultura material e imaterial. Também o quilombo e/ou a comunidade remanescente não foi e nem é um território isolado. Sempre houve conexões de produção e mercantilização de base camponesa, também com o caráter migratório, itinerante e nunca tão somente fixo. Tanto no passado do quilombo histórico como na realidade atual das comunidades remanescentes. Enfim, ontem e hoje os quilombos e/ou comunidades se encontravam e se encontram onde estavam ou estão os quilombolas. De ontem e de hoje (Yabeta; Gomes, 2013, p. 102).

Entre as formas de aquilombamento havia a economia camponesa estável em que os/as ex-cativos/as se mantinham nas fazendas, como protesto reivindicatório. Também os/as volantes que praticavam assaltos em busca de alimentos e a presença das comunidades roceiras. Da mesma forma, havia os grupos que migravam constantemente à procura de trabalho e de terra.

No território brasileiro, os africanos e afro-brasileiros adaptaram o formato de relações de sua cultura para a formação dos quilombos. Com essa configuração vigente construíram uma “rede de conexão entre escravos, senzalas, fazenda, fugitivos, quilombolas e expectativa de autonomia, liberdade e defesa de direitos na sociedade escravista” para “conquistaram margens de acesso, controle e utilização da terra, com formatações agrárias variadas” (Yabeta; Gomes, 2013, p. 106-108).

Diferente dos imigrantes brancos/as, que possuíam uma posição superior na hierarquia racial, os/as negros/as (vítimas de escravização) e seus/as descendentes (feridos/as pelas políticas do branqueamento e discriminação) privados de tudo (liberdade, educação, saúde, remuneração, habitação, entre outros), ainda criminalizados/as, não alfabetizados/as e famintos/as procuraram nas formações dos quilombos manterem-se vivos/as permanecendo à margem da sociedade que sempre os/as rejeitou.

Dentre os grupos migratórios encontram-se as comunidades que se assentaram em Corumbá, que, devido às políticas racistas hegemônicas, foram reconhecidas não a sua existência, mas, a sua “inexistência”, registrada por Lourival Santos:

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro de Mato Grosso do Sul (IHGB/MS) apresentou parecer em 2008, baseado em pretensa documentação histórica, afirmando não existir quilombos ou remanescentes dos mesmos no estado, considerando que a região não esteve envolvida nos ciclos econômicos que usaram o escravismo como modo de produção (Santos, 2017, p. 253).

A importância dada à história e existência dos quilombos pode ser observada nos estudos de Hildebrando Campestrini (2009) em Mato Grosso do Sul – Conflitos Étnicos e Fundiários. O autor dedicou quatro páginas do referido livro para afirmar a não existência de quilombos no estado, elaborado sob a perspectiva romantizada de Gilberto Freire. A explicação para tal escolha encontra-se na apresentação “serão apresentadas apenas notícias consideradas indispensáveis” (Campestrini, p.6). Entre outras notícias, o censo de 1872 em que havia 771 escravizados no estado, destes 275 em Corumbá, finalizando com o parecer do IHGB/MS.

De acordo com Knapp (2013, p.34) em *As Cartas de Liberdade no Sul da Província de Mato Grosso* (1840-1888) “O recenseamento de 1872 foi realizado após a Guerra do Paraguai (1864-1870) e da epidemia de varíola (1867) na província de Mato Grosso” e “Corumbá foi atacada pelos paraguaios e sofreu com a epidemia de varíola”. Antes da Guerra, historiadores apontam a cidade com 1600 habitantes, destes 500 eram escravizados.

O parecer reforçou a posição contrária ao reconhecimento dos remanescentes de quilombos. E, ainda, reforçou a invisibilização, o apagamento e o silenciamento dessas comunidades na luta por seus direitos. Dessa forma, mantinham-se os interesses do latifúndio, do agronegócio e das mineradoras. Assim, o Estado de Mato Grosso do Sul reproduziu as mesmas práticas racistas vistas em âmbito nacional ao não promover a reparação da dívida histórica com os (as) descendentes de escravizados (as).

Campestrini atesta a marginalização das comunidades quilombolas em um contexto histórico, conduzido pela ideia de supremacia branca que guiou a política de imigração brasileira entre o final do século XIX e início do XX. Como resultado dessa política, é frequente que as cidades retratem suas histórias a partir da chegada dos primeiros imigrantes (ou de seus descendentes), ignorando a temporalidade anterior e a presença de outros grupos sociais, como os indígenas e quilombolas. A invisibilização da população negra é resultado da perspectiva branca. Esse processo de invisibilidade opera por meio de uma lógica que nega a presença do outro, uma vez que não é possível eliminá-lo da sociedade, criando espaços para ocupação branca. A partir disso, pensa-se nas comunidades quilombolas corumbaenses oficialmente reconhecidas e a necessidade de elas figurarem na história local.

Por outro, Plínio dos Santos (2010) relatou que um importante marco para as comunidades quilombolas do estado foi a fundação da CONERQ/MS - Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Mato Grosso do Sul. Ao articular todas as comunidades e seus representantes unificaram-se as reivindicações fortalecendo politicamente o movimento negro estadual para o enfrentamento ao silenciamento e a busca por reparação histórica.

Nas pesquisas e discussões de Hebe Mattos (2005-2006), as revoltas escravas e as consequentes fugas, muitas feitas de forma coletiva, se pautavam por reivindicações e possibilidades de volta ao trabalho. Caracterizadas em sua maioria por escravizados/as recém-traficados/as, os quilombos se tornaram naturais, comuns, ligados aos locais onde havia as senzalas, o que coaduna com Santos (2017, p. 245), para quem “os grupos de cativos que se aquilombaram no sul do antigo Mato Grosso pertenciam às mesmas localidades ou fazendas”.

Todavia, Plínio dos Santos (2010) alerta que:

No Mato Grosso do Sul, a historiografia tradicional criou uma linha interpretativa a qual advoga que o trabalho escravo tinha pouca relevância, pois os negros escravos eram em menor número na atividade pecuarista, principal atividade econômica da região sul do Mato Grosso (Plínio dos Santos, 2010, p. 114).

O Estado de Mato Grosso do Sul tem sua história entrelaçada à antiga província de Mato Grosso até 1977, que, por sua vez, integrava a Capitania de São Paulo até 1748. Criada com a descoberta do ouro, teve sua economia impulsionada pela corrida pelo metal na região. Assim, a mineração utilizou a mão de obra de homens e mulheres escravizados, como ocorria nos latifúndios da monocultura açucareira. No entendimento de Elaine Cancian de Almeida (2005, p. 91), “pela lógica da colonização lusitana, a ocupação do interior significava povoamento e defesa. Mas para labutar nos primeiros núcleos sertanejos de mineração, o negro escravizado tornou-se peça indispensável na instalação do sistema colonial em Mato Grosso”. Trabalho árduo, penoso e insalubre, associado à alimentação deficiente e doenças, além das minas, engenhos e pecuária, inúmeros/as pesquisadores/as registraram o trabalho escravo em construções de igrejas, prédios públicos, residências e pontes. No caso de Mato Grosso, após a redução das atividades auríferas, parte dos escravizados foi direcionada para a extração da erva-mate.

As lutas por meio de ações judiciais pela liberdade, as insubordinações diárias, entre outras ações dos (as) escravizados (as), perfazem um caminho que resultou no protagonismo negro que fora ofuscado/apagado pela “bondade” do Império brasileiro, ironicamente utilizada para criticar a narrativa oficial que desconsidera as lutas dos escravizados pela liberdade. Esses movimentos contra o/a opressor/a, antes da Abolição e até os dias atuais, conseguiram alcançar após cem anos de lutas a lei que garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. ¹⁴Em tal processo, conforme Mattos,

Quase não se discutiu formas de reparação aos ex-escravos, mas, nos meses finais da monarquia, a questão da “democracia rural”, com a discussão de projetos que

¹⁴ Artigo 68 da Constituição de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, doravante ADCT.

incluíssem algum tipo de acesso à terra aos recém-libertos, foi postulada por setores abolicionistas como um complemento necessário da Abolição da escravidão (Mattos, 2005- 2006, p. 108).

Assim, os desdobramentos da luta agrária atual têm origem nos quilombos e no contexto abolicionista. As chamadas “terras de preto”, cuja identificação está relacionada à doação de terras e à condição de adequar-se ao aquilombamento, visam estar em conformidade com o Artigo 68 das ADCT. Outros, com formação recente, tiveram o apoio da Pastoral da Terra, da Igreja Católica, dos movimentos negros, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e alguns outros atores da sociedade civil brasileira pós-redemocratização (Mattos, 2005-2006, p. 107). Há também comunidades que mantêm características do padrão original de formação do período colonial. Com a lei surgiram diversos questionamentos em relação a quem, de fato e de direito, pertenceriam as terras. Em torno do tema, Mattos contribuiu com o conceito de ressemantização do termo “quilombola”, que culminou com o Decreto n.º 4887/ 2003, em que:

A caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade, entendendo-as como grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Mattos, 2005-2006, p. 106).

O decreto regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, conforme o artigo 68 das ADCT. O artigo quarto delega à SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, o papel de dar suporte ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e ao INCRA nesse processo. No artigo seguinte do referido decreto, o Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, deverá assistir e acompanhar os mesmos órgãos nas ações de regularização fundiária, visando preservar a identidade cultural dos/as remanescentes das comunidades dos quilombos.

Nas constatações de Manuela Areias Costa e Luciano Pereira da Silva (2020):

As expressões culturais protagonizadas por quilombolas revelam uma memória da diáspora africana que deve ser valorizada, lembrada e divulgada. Soma-se à questão do silenciamento de memórias, a negligência do Estado brasileiro diante das demandas territoriais tradicionais quilombolas em razão da expansão do agronegócio, das hidrelétricas, hidrovias e mineração. Os quilombos de hoje estão ameaçados por fazendeiros e grandes empreiteiras. Isso porque eles tocam em uma questão que é crítica no Brasil: a divisão da terra (Areias; Silva, 2020, p. 29).

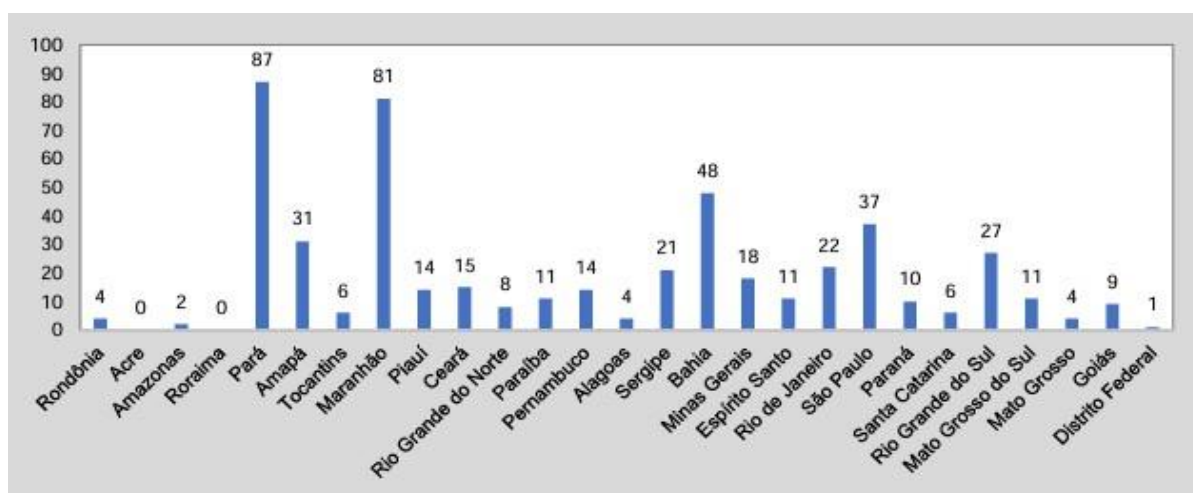
A partir do decreto, segue-se uma burocracia enorme para a titulação dos territórios quilombolas, que parece mais uma formalidade simbólica e/ou discurso político do que uma preocupação em fazer justiça aos quilombolas, perpetuando a negação do direito à terra. As

comunidades quilombolas, ao não terem seus territórios titulados, sofrem novamente violência branca. O passado de opressão se perpetua e, com isso, a lei se torna apenas uma formalidade.

No primeiro censo quilombola, o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁵ contabilizou a existência de 502 comunidades remanescentes de quilombos, em 2022, distribuídas entre as regiões brasileiras. O Nordeste com 216 territórios reconhecidos oficialmente; a região Sudeste com 88 quilombos; o Norte com 130; o Sul com 43 e o Centro-Oeste com 25 comunidades. Entre os estados brasileiros, o Instituto destaca o Pará, com 87 comunidades quilombolas, enquanto Acre e Roraima sem alguma comunidade.

O estado de Mato Grosso do Sul tem 2.572 pessoas quilombolas, e o município de Corumbá tem 371¹⁶ pessoas quilombolas, conforme os dados do panorama quilombola do IBGE de 2024. O que reflete o reconhecimento das comunidades locais e a autoidentificação dos ocupantes desses territórios.

Figura 03 – Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, segundo as Unidades da Federação - 2022.



Fonte: IBGE, Coordenação de Estruturas Territoriais, com informações do Incra e dos órgãos com competências fundiárias nos estados e municípios.

O IBGE define como localidades quilombolas aquelas que compõem o conjunto dos Territórios Quilombolas, oficialmente delimitados, dos agrupamentos quilombolas e das demais áreas de conhecida ou potencial ocupação quilombola.

¹⁵ IBGE – Censo demográfico. Ano 2022. População residente em territórios quilombolas, total e quilombola, segundo os Territórios Quilombolas- Primeiros resultados do Universo. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/ta%20bela/9723#resultado>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

¹⁶ IBGE – Censo demográfico. Ano 2024. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em 02 de jul de 2024.

Considera-se agrupamento quilombola o conjunto de 15 ou mais indivíduos quilombolas em uma ou mais moradias contíguas espacialmente, que estabelecem vínculos familiares ou comunitários e pertencentes a Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), ou simplesmente Comunidades Quilombolas, que são grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão historicamente sofrida, nos termos do Decreto n. 4.887, de 2003 (Brasil, 2023, p. 9-10).

A região Centro-Oeste brasileira e, especialmente, o atual Estado de Mato Grosso do Sul foram tomados por levadas de migrantes vindos (as) das regiões Sul e Sudeste do país, favorecendo a ocupação e posse de terras, de acordo com Santos (2017). Todavia, com a permanência dos latifúndios tem-se hoje um estado monocultor agroexportador que relegou e submeteu os povos originários e os afrodescendentes. Nessa perspectiva, figurando como uma das maiores concentrações fundiárias do país, o Estado sul-mato-grossense identifica-se com a herança colonial escravista, com a promulgação da Lei de Terras, em 1850, que legitimou a posse por meio da compra. Afirma-se, portanto, que nem a Monarquia nem a República pautaram a divisão de terras entre os/as afrodescendentes recém-libertos/as.

O reconhecimento oficial, mediante a autoidentificação, de acordo com Mattos (2005/2006), além da memória constitui a identidade dos grupos, ligando-os às comunidades de senzala das fazendas escravizadoras, formando, assim, as “terras de preto” em que se misturam as narrativas de viés paternalista (heranças, doações, compras das mãos dos antigos senhores escravistas). Mattos (2005-2006) afirma, ainda, que:

[...] os novos quilombos estão diretamente ligados à última geração de cativos africanos, estimada em cerca de um milhão de pessoas chegadas ao Brasil por força da demanda da expansão cafeeira, principal produto de exportação brasileiro no século XIX, espreiadas desde os portos clandestinos do litoral para as demais lavouras comerciais da região (Mattos, 2005-2006, p. 108).

As pesquisas históricas e antropológicas apoiam-se na concentração significativa de escravizados/as nas áreas litorâneas e na reconstrução do mapa dos desembarques clandestinos de escravos/as após 1831, ano da Lei Feijó. Um milhão de cativos/as era a estimativa de Mattos e de acordo com o Censo do IBGE, na região Sudeste, 1.359 localidades quilombolas em 2019. A invisibilidade parece ainda maior do que os/as pesquisadores/as teorizaram.

Mattos (2005-2006) afirma que a região Sudeste concentrava a maioria dos/as escravizados/as às vésperas da abolição definitiva do cativeiro. Em muitas comunidades formadas pós-abolição conseguiu-se reconstituir a genealogia até os/as africanos/as que chegaram à região no final do século XIX. Para tal intento, utilizaram-se da linhagem familiar, das práticas comuns das antigas comunidades de senzala que perdurou apesar da intensa

urbanização ocorrida no país, a partir da segunda metade do século XX. Encontra-se, portanto, na memória familiar:

Os antepassados dos depoentes apareceram classificados em três diferentes gerações: aqueles que chegaram ainda sob a vigência do tráfico transatlântico – os africanos; seus filhos nascidos no Brasil – ainda escravos ou “ventre-livres”; e seus netos nascidos já no tempo da liberdade (Mattos, 2005-2006, p. 109).

Nesse contexto, foram recuperadas as narrativas dos (as) antepassados (as) trazendo novas interpretações que buscam valorizar as práticas culturais do tempo do cativo. Representando um mundo ainda desconhecido pelo alunado brasileiro, as memórias dos netos/as do 13 de maio – que não aparecem nos livros didáticos – e as histórias do “tempo do cativo” refletem uma época em que o país se dividia em brancos/as livres e negros/as escravizados/as. Devido à valorização da cultura escrita, o que resultou na desvalorização da tradição oral, muito se perdeu da história dos/as afrodescendentes e das comunidades quilombolas.

Souza (2021) registrou que na ata de criação da Comunidade Maria Theodora em 2010, “membros mais antigos da comunidade (senhora Jurema Corrêa de Paula Silva) que fizessem um resumo histórico da família, o que foi feito: Esta comunidade existe há 90 anos, a matriarca da nossa comunidade foi Maria Theodora Gonçalves de Paula” (2021, p. 128). A história dessa família se iniciou em Cuiabá, no pós-abolição, com o nascimento de Mariano e, posteriormente, a formação da família Gonçalves de Paula e a trajetória até a fixação em Corumbá.

A liderança de Maria Theodora pode ser identificada, de acordo com Souza (2021), nas falas das novas gerações, entre elas a neta Natalícia Gonçalves: “Minha avó que começou tudo, depois foi passando para os outros filhos e netos. Ela e meu avô Mariano que vieram pra cá, chegou aqui não tinha nada, era só mato. Hoje tem a comunidade na cidade, mas se não fosse minha avó, não era nada isso aqui” (Souza, 2021, p. 130). Com apoio do IMNEGRA, a comunidade foi certificada em 2011 pela Fundação Cultural Palmares e identificada como “Remanescentes de Quilombo”.

Mattos (2005-2006) afirma, ainda, que, no contexto da independência do Brasil, surgiu o pensamento liberal antitráfico e antirracista precursor do movimento abolicionista. Essas ideias tentaram quebrar o silêncio em relação à cor como símbolo da cidadania, no enfrentamento da política do “branqueamento” e da democracia racial. Porém:

[...] numa época em que tais discursos tinham estatuto de conhecimento científico no pensamento ocidental. Ao longo do século XX, nem a construção da noção de democracia racial, conseguiram reverter os sentidos hierarquizados das designações de cor desde longo tempo presentes na sociedade brasileira. Não modificaram também o recurso ao silêncio como a forma mais usual de conviver com elas em situações formais de igualdade (Mattos, 2005-2006, p. 111).

Assim, por meio das memórias de cativo, observa-se como os/as cidadãos/ãs brancos/as organizaram e violaram os direitos humanos das negras e negros silenciando também os/as descendentes de africanos/as escravizados/as.

Nas memórias da família de Maria Theodora, a trajetória pelo rio Paraguai foi marcada por eventos que se iniciaram em Cuiabá, ao final do século XIX, com o nascimento de Mariano de Paula, incluindo a mudança para a cidade de Mimoso (MT) e o encontro de Mariano e Maria Theodora na região pantaneira. Souza (2021) relaciona Maria Theodora diretamente ao escravismo, ao afirmar que:

o pagamento da alforria pela liberdade de Maria Theodora: não consta o valor que foi pago e a quem essa quantia foi despendida, mas isso confirma que Maria Theodora foi escravizada, evento descrito na ata de criação da ACTHEO, até finalizar em Corumbá, na década de 1920 (Souza, 2021, p. 202).

A comprovação do cativo de Maria Theodora e a reflexão de que Mariano de Paula pode ser um “ventre-livre” apresenta aos estudantes corumbaenses fatos históricos que estão alinhadas com “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004), que propõem o trabalho com as histórias local e regional na sala de aula. Ao contemplar as trajetórias dessas personagens e suas manifestações culturais, valorizam-se as contribuições da população remanescente de quilombo situada nessa localidade e o combate ao racismo no ambiente escolar.

Usar a história para compreender o mundo que se vive e perceber a importância da própria historicidade gerando pertencimento e mais afeto para com a comunidade em que se vive. Ao compartilhar tais memórias fortalecem-se os laços na construção e reconstrução identitária através do processo de rememorar. Nesse sentido, o/a professor/a assessora o sujeito do processo educativo na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.

A historicidade da Família Osório, marcada igualmente pela luta pela sobrevivência na região pantaneira “desde a saída da família, ainda na década de 1950, de Coxim, as paragens e moradias no Porto São Pedro, na Ilha de Chané e na Ilha do Pescador” (Souza, 2021, p. 202) para, finalmente, “morar na área periurbana da cidade de Corumbá, onde reside até os dias atuais”. No entanto, com as adversidades econômicas da vida na cidade, as necessidades de ir e vir para plantar e criar passou, então, a reivindicar a área “a Ilha do Pescador é um ponto de referência para o território tradicionalmente ocupado pela família desde a década de 1980” (Souza, 2021, p. 109) como comunidade quilombola.

Pesquisar/problematizar a história vivida nas aulas de história como perspectivas de melhorar a aprendizagem histórica, o cotidiano social, as temporalidades das comunidades quilombolas locais. Um ensino de história real, possível, fazendo uma relação com a práxis social para a formação cidadã.

O percurso histórico da Comunidade Campos Correia descrito na ata de criação da Associação Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Campos Correia (AQF2C) desde Cuiabá, passando por Poconé e, morando por mais de trinta anos em fazendas pantaneiras. Aportando em Corumbá em meados de 1970 para ocupar uma área que, entre outras problemáticas:

A despeito de localizar-se no perímetro urbano, muito próximo da região central da cidade de Corumbá, nem sequer possui água encanada e luz elétrica – de uma maneira geral, a comunidade acessa esses itens básicos por intermédio de ligações clandestinas, chamadas de “gatos” pelos moradores do território. Ao serem questionados acerca do motivo pelo qual não há água encanada e luz elétrica regularmente instalados na comunidade, os quilombolas nos relataram que as próprias autarquias públicas do município se recusam a providenciar esses itens, sob o argumento de que os moradores não possuem a efetiva titulação da área em que residem (Arruda *et al.*, 2021 p. 570).

O passado comum dessas comunidades e o presente circunscrito ao mesmo espaço social de exclusão e silenciamento está relacionado ao tratamento historicamente desfavorável dado a elas devido ao racismo institucionalizado. Nesse sentido, através da educação antirracista levar o estudante a perceber a valorização da violência histórica branca perpetrada contra o/a negro/a e sua comunidade.

Santos (2017) compreende a dinâmica na formação quilombola através da história romantizada da escravidão no Brasil até os anos 1960 e depois as novas interpretações sobre a violência e crueldade do escravismo nas perspectivas culturalista e materialista. A corrente culturalista enfatizou o processo de persistência da cultura africana em diálogo às outras culturas com destaque para a religião, enquanto a vertente materialista:

[...] incluía a perspectiva da luta de classes no debate sobre o escravismo no Brasil. O escravo dócil e indolente foi substituído pelo violento e rebelde exaltando-se a reação dos cativos. Essa nova abordagem enfatizou os quilombos “grandes” e “endêmicos” para valorizar seus líderes e seu suposto caráter revolucionário (Santos, 2017, p. 242).

A partir dessas interpretações os quilombos são percebidos somente como criadores de barreiras defensivas contra o sistema escravista, desprovidos de caráter ideológico e como uma crítica implícita aos modelos benevolentes da escravidão. Para as duas correntes historiográficas “o aquilombamento aparecia como um processo que se dava praticamente fora

da sociedade escravista em que os/as escravos/as resistiriam cultural e materialmente à dominação e dessa maneira se tornariam sujeitos de sua própria história” (Santos, 2017, p. 243).

Sem o apoio do Estado e entregues à própria sorte, os/as afro-brasileiros/as reuniram seus pertences e migraram, muitas vezes forçadamente, em busca de melhores condições de vida. No caso dos deslocamentos para a região sul do antigo Mato Grosso, os custos dessa via-crúcis eram:

Recursos modestos, provavelmente obtidos em suas terras de origem, por meio de exploração de lavouras a partir de contratos de meação ou ainda mesmo como empregados em suas de origem ou na região para onde migraram. Muitos homens empregaram-se no exército e, em que pesem os baixos soldos, temos que considerar que os gastos também eram pequenos, o que lhes permitiam alguma economia. Somem-se a esses fatores, as políticas de colonização na região que remontam à ocupação da área pelo Império brasileiro após a Guerra do Paraguai, passando pela Marcha para o Oeste da Era Vargas, até a divisão do estado sob os auspícios da ditadura civil-militar (1964-85). Lembremos que as terras eram muito baratas se comparadas aos centros dinâmicos da economia de então (Santos, 2017, p. 247).

As comunidades negras que adentraram o atual território sul mato-grossense tinham propósitos distintos dos/as colonos/as brancos/as na ocupação do cerrado. Com condições financeiras inferiores ao/à migrante branco/a, ocuparam as áreas que não despertavam o interesse dos/as capitalistas agrários/as por serem regiões de colinas e planaltos. Às “terras de negros”, conhecidas por “furnas”, onde sobrevivem da agropecuária de subsistência e trabalho coletivo, “chegaram os negros repetindo a estratégia ancestral de povos africanos: buscar novas terras quando lhes era negada a possibilidade de sobrevivência digna” (Santos, 2017, p. 248), ao final do século XIX e meados do XX.

No que diz respeito à educação, tiveram acesso à escola apenas após a redemocratização nos anos 1980, que por sua vez já contava a história dos/as seus/as descendentes escravizados/as. Nas palavras de Santos:

Alijados do acesso às escolas brancas, esses negros jamais estiveram em condições de questionar a história oficial. Quando chegaram aos bancos escolares a história já estava escrita: chegaram como escravos, não possuíam terras, não tiveram produção própria, tornando-se subordinados de uma história única (Santos, 2017, p. 248).

A escola e outras instituições são representações simbólicas da modernidade. Portanto, o/a negro/a e seus/as descendentes, vistos/as pelas teorias deterministas modernas como inferiores, eram impedidos/as de frequentá-las e, enquanto sua história era registrada sob a ótica das teorias da superioridade branca eurocêntrica. Na contemporaneidade, vislumbram-se as consequências nefastas dessa imposição racista.

Entre tantas consequências que persistem, Santos (2017) identificou a lida com a documentação da terra. Essa falta de conhecimento resultou em inúmeros casos de engano

pelos/as fazendeiros/as e seus/as advogados/as, com a cumplicidade dos cartórios e autoridades locais. Criou-se um círculo vicioso em que a realidade consistia em condições análogas à escravidão, principalmente mulheres, ou sempre em trabalhos que os/as aproximam dessa realidade.

Dessa forma, a inserção dos estudos referentes às comunidades quilombolas locais, Maria Theodora, Família Osório e Campos Correia na rede de ensino do município de Corumbá contribuirá como uma política de reparação e valorização da diversidade cultural, promovendo a inclusão da cultura quilombola, bem como a consideração dos direitos e deveres da memória em razão dos apagamentos e silenciamentos a que foram submetidos/as.

2.2 Comunidades quilombolas em Corumbá

A cidade de Corumbá foi edificada estrategicamente para estabelecer a dominação na fronteira oeste da colônia portuguesa na América. Eram os objetivos do rei D. José I e seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. De acordo com Almeida:

Corumbá, localizada à margem direita do rio Paraguai, no antigo sul de Mato Grosso, foi fundada em 21 de setembro de 1778, pelo capitão general Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, para cumprir a política de expansão territorial, determinada pela antiga metrópole portuguesa (ALMEIDA, 2005, p. 21).

Ao mencionar a utilização do trabalho escravo na cidade de Corumbá, na configuração da sociedade do sul de Mato Grosso, Almeida afirma que “na sociedade escravista matogrossense, o cativo trabalhou igualmente no esforço de defesa territorial, extremamente importante, nessas regiões de fronteira” (Almeida, 2005, p. 50), entre eles, o forte Coimbra e os arsenais da Marinha do Brasil.

Além disso, constata que:

Abolida a escravidão em 1888, muitos ex-cativos afastaram-se dos ex- proprietários e, portanto, dos espaços mais nobres da cidade de Corumbá e estabeleceram-se em locais desprezados pela população local, principalmente pelas pessoas mais abastadas. Nos becos, nos locais desvalorizados, nos arrabaldes, os africanos e afrodescendentes, recém- libertos e seus descendentes construíram suas moradas. Era nesses guetos sórdidos que se alojavam os homens livres e pobres, excluídos sem rodeios dos espaços burgueses (Almeida, 2005, p. 81).

Inicialmente criada com a denominação de Arraial de Nossa Senhora de Albuquerque em 1778 e, posteriormente, como distrito de Albuquerque 60 anos depois, a localidade foi elevada à condição de vila no mesmo ano da promulgação da Lei de Terras e da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850. Quinze anos depois foi ocupada pelas tropas paraguaias, durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), o que resultou na extinção da categoria de vila. Com a retomada pelas

tropas brasileiras, em 1867, e a sua reestruturação, foi novamente elevada à condição de Vila Albuquerque, em 1871. Posteriormente à guerra e com a vinda de imigrantes europeus/eias, asiáticos/as, sul-americanos/as, entre outros/as, a vila foi desmembrada do município de Cuiabá em 1872 e transformada em cidade com o nome de Corumbá, fixando a fronteira com Porto Quijarro na Bolívia.

Com o contato via navegação pelos rios Paraguai, Paraná e Prata, a cidade experimentou intensa movimentação hidroviária chegando a ter o terceiro maior porto da América Latina, até os idos de 1930, integrando o sul da América do Sul e a capital da província, Cuiabá. Com a instalação da estrada de ferro e a redução das atividades comerciais via fluvial, Corumbá volta-se para a exploração de minérios e a agropecuária, desenvolvendo também a partir dos anos 1970, o turismo ecológico.

De acordo com Almeida (2005), três anos antes da Guerra do Paraguai havia em Corumbá 1.315 habitantes, desse total 44 eram escravizados/as e 84 estrangeiros/as. Rocha (2012, p.13) diz que no primeiro livro aberto para a Matrícula Especial de 1873, o número de escravizados/as inscritos/as era de 57 e no ano seguinte a classificação passou a ser por famílias e indivíduos, 30 e 130 respectivamente. Rocha pontua que:

O número irrisório de escravos dados à Matrícula nesse ano pode ser entendido como oriundo da insuficiência de comunicação, mas também pode significar um retraimento natural por parte dos senhores donos de escravos ao sentirem que o problema da escravidão passava novamente a ser alvo de atenções (Rocha, 2012, p. 13).

Segundo Almeida, no final do século XIX, como em outras regiões do país, a presença de pessoas escravizadas no porto de Corumbá, desempenhando funções como amarrar embarcações, carregar e descarregar navios, além de demais tarefas nas áreas de estiva dos cais, era comum, bem como a mão de obra indígena. Eram “as mãos e os pés” dos/as brancos/as proprietários/as. Após a abolição da escravidão, Almeida (2005, p. 118) registra que “a produção da lavoura local diminuiu consideravelmente, atestando que também em Mato Grosso a mão-de-obra escrava era a mais significativa embora não fosse a única nesta província”.

Um dos locais para onde os/as recém-libertos/as foram relegados/as, o bairro Borrowisk, Sarobá na poesia de Lobivar de Mattos (1936, p. 7) era considerado o “templo eterno da Miséria”, a favela e o gueto da 'Cidade Branca', como Corumbá é conhecida, em que os/as libertos/as e afrodescendentes foram viver em um submundo. Almeida observa que:

Sarobá representava a transgressão, a discriminação pungente e a comprovação de que também em Corumbá discriminação racial e social não foi abolida no dia 13 de maio de 1888, resultando na exclusão da população negra e na formação por estes de um espaço próprio, caracterizado pelo poeta como um bairro desorganizado, barulhento e insignificante. [...]. Nesse espaço miserável, os afrodescendentes viviam em meio à miséria, às doenças, à falta de asseio, à promiscuidade forçada. Os negros do bairro

Sarobá eram os resquícios e o prolongamento eternamente reiterado da escravidão (Almeida, 2005, p. 83).

O racismo profundamente arraigado na sociedade corumbaense, impediu que, ao longo do tempo, a história das negras e negros que forçosamente aportaram ali. Sendo “mãos e pés dos/as senhores/as” construíram ruas, edifícios, alimentaram muitos com o trabalho na lavoura e na criação de animais, participaram de uma guerra que não lhes pertencia e depois, para onde foram? Para o “mar” do esquecimento e do silenciamento, o quarto de despejo (Carolina Maria de Jesus, 2014).

Anterior à fundação de Corumbá, o conceito de quilombo dado pelo Conselho Ultramarino português era um agrupamento de negros/as fugidos/as, ainda que não tivessem ranchos levantados, não ocupassem áreas densamente povoadas ou não houvesse pilões em uso. Essa perspectiva, segundo muitos/as pesquisadores/as, não contempla as diversas ações e estratégias de resistência vividas por escravizados/as e libertos/as, como, por exemplo, os/as alforriados/as que compraram terras, outros que as receberam através de herança e os que se formaram em áreas urbanas.

Mais de três séculos depois do Conselho luso, o decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu segundo artigo, define que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003, p. 1).

Com a espacialidade e a temporalidade identificadas no citado decreto, os quilombos, remanescentes de quilombos, comunidades quilombolas ou ainda quilombos contemporâneos foram constituídos com descontinuidades, permanências e singularidades, mantendo um lugar de identificação no tempo e no espaço, enquanto criavam e recriavam seus modos de ser, viver e fazer. Pelo mesmo decreto, foi atribuída à Fundação Cultural Palmares a “competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral” (BRASIL, 2003, p.1) e ao INCRA a competência de regularizar as terras quilombolas, na tentativa de minimizar a desigualdade sociorracial, dado que os/as africanos/as e seus/as descendentes/as estiveram destituídos/as, desde o período colonial, de garantias legais adequadas.

A partir de 2003 sucederam-se vários decretos e portarias e portarias que visam a promoção da defesa dos direitos dos/as quilombolas. No que se refere a Mato Grosso do Sul, Souza (2021) pontua que:

Os territórios quilombolas, no Mato Grosso do Sul, foram formados por diferentes grupos familiares, com trajetórias diferenciadas e, ao mesmo tempo, formaram uma rede de irmandade que possibilitou a dispersão dos quilombolas por diferentes regiões do estado, da Serra de Maracaju, passando por Furnas até chegar ao Pantanal Sul-Mato-Grossense (Souza; 2021, p. 20).

Coadunando-se com essa trajetória, as comunidades quilombolas identificadas pelo INCRA e pela Fundação Palmares, em Corumbá – Família Maria Theodora, Família Osório e Família Campos Correia – têm seus históricos intrinsecamente ligados à navegação no rio Paraguai e seus afluentes. Esses processos de reconhecimento e identificação integram o trabalho do INMEGRA, que passou a buscar e implementar de forma efetiva a conquista de direitos civis, entre os quais se destaca o direito expresso no artigo 68 da Constituição Federal de 1988.

A efetivação desses direitos, de acordo com Luís Fernando Cerri (2011), é:

Uma demonstração de que foi preciso a conscientização de pessoas em pontos chave da administração de que a condição do negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente que por sua vez, se ligam a um tratamento historicamente desfavorável, devido a instituição e práticas racistas (Cerri, 2011, p. 13).

Corroborando-se com as palavras de Adelmir Fiabani (2007) sobre a resistência quilombola às várias interpretações do termo quilombo:

Optou-se, portanto pela ressignificação do termo quilombo. Para melhor entendimento da questão, optamos por chamar todas as comunidades rurais negras atuais de “quilombos contemporâneos”, o que permite diferenciá-las das comunidades “remanescentes de quilombo”, originadas efetivamente em antigos “quilombos”. Assim, preservamos a rica história de resistência dos trabalhadores escravizados que construíram o “quilombo histórico”. Nessa perspectiva, encontram-se os estudos relacionados ao conhecimento histórico- geográfico das comunidades quilombolas no município de Corumbá. Souza (2021) entende a terminologia “comunidades quilombolas” como o processo de ocupação da terra e a busca pela sua autonomia política e econômica, que foram identificados nos remanescentes quilombolas de Mato Grosso do Sul, bem como seu legado histórico e cultural (Fiabani, 2007, p. 8).

A vinda de libertos/as para a região sul do então Estado de Mato Grosso ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX. Souza (2021) afirma que as três comunidades quilombolas reconhecidas pela legislação no município de Corumbá têm suas trajetórias marcadas pelos rios Cuiabá, São Lourenço e Paraguai, além do rio Taquari, os quais serviram como vias para chegarem ao município, desenvolvendo atividades econômicas ligadas à pesca, à lavoura e a trabalhos assalariados como peões em fazendas pantaneiras até a sua consolidação a partir de 1970 nos atuais quilombos.

Ainda de acordo com Souza, a Família Osório liderada por Miguel, mineiro e neto de escravizado, iniciou a trajetória saindo de Coxim onde chegou em 1950, instalou-se nos portos

de São Pedro e, depois, Chané, cultivando lavoura e praticando a pesca, bem como trabalhos nos portos até a sua fixação em área periurbana de Corumbá. Ocupando a região da Alameda Vulcano, entre a Olaria Borrowiski e a área militar do 17.º Batalhão de Fronteira, às margens do Rio Paraguai, no ano de 1985. Somente em abril de 2010 foi criada a “AQUIRRIO – Associação Quilombola Ribeirinha Família Ozório” para iniciar o processo de reconhecimento oficial (Souza, 2021, p. 91-95).

A Família Campos Correia, por sua vez, veio de Cuiabá, com uma breve passagem por Poconé, seguindo até as fazendas em direção à região sul do Pantanal, onde trabalharam e foram os/as primeiros/as a ocupar a região conhecida por Buracão da 13, mesma da Família Osório, para se organizarem enquanto Associação Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa (AQF2C).

Quanto à comunidade Maria Theodora, domiciliada no bairro Nossa Senhora de Fátima, diferencia-se das outras por não ocupar área ribeirinha. Vieram de Cuiabá em torno de 1920, seus membros trabalharam em fazendas pantaneiras e depois se fixaram em Corumbá, de acordo com o que consta na ata de criação, em 2010, da Associação da Comunidade Remanescente Quilombola Maria Theodora Gonçalves de Paula (ACTHEO).

Com o reconhecimento da FCP, as comunidades criaram expectativas com a possibilidade do reconhecimento de seus territórios, porém, o que se viu foi a postergação e burocratização dessa documentação. A demora em titular os territórios quilombolas mostra a face expropriatória das instituições brasileiras e a segregação das comunidades quilombolas. As mesmas estratégias utilizadas ao longo da história do país: controle de terras, mecanismos de controle econômico (dívidas com alimentação, moradia), as relações de compadrio e o uso da repressão policial contra manifestantes, sejam indígenas ou trabalhadores/as em geral. Assim, uma lei sem aplicabilidade e que se distancia dos/as seus/as beneficiários/as passa a ser uma espécie de “letra morta”.

O descumprimento e o descaso com a lei para com todos os territórios quilombolas no país é flagrante. Configurando racismo institucional, os/as responsáveis pela titulação, a partir de 1988, deveriam de alguma forma ser responsabilizados/as pelo prejuízo causado a tantas famílias que estão sem postos de saúde, escolas, com dificuldades de escoar seus produtos, entre outras demandas. Isso porque pela Constituição o racismo é crime inafiançável.

Por outro lado, os avanços e as conquistas, dessas comunidades corumbaenses com o reconhecimento da FCP e a ativa participação do IMNEGRA atribuíram sentidos aos acontecimentos históricos à sua própria existência. Ao articularem percepção, interpretação e orientação fizeram uso político da diferença, contribuindo na construção de uma consciência

dos próprios grupos enquanto comunidades quilombolas. Assim tem-se o entendimento de Toninho Canecão¹⁷ (Pontão Do Jongo, 2012) sobre a reparação histórica:

Quando mata boi, cambinda,
Mocotó é meu, cambinda,
Pra pagar carreiro, cambinda
Que esse boi me deu! (Pontão do Jongo, 2012, 2min: 23s).

O que negras e negros reivindicam é apenas uma ínfima parte: o mocotó. Não clamam pelas melhores partes (terras), mesmo considerando tudo que fizeram por este país. Solicitam apenas uma pequena porção de terras — os quilombos — do imenso território brasileiro, para garantir seu bem-estar, suas práticas religiosas, constituir família, plantar e colher, criar animais, festejar, e simplesmente viver. Ao conquistarem reconhecimentos oficiais, e na esteira dessas lutas, vieram a proteção de diversos patrimônios materiais e imateriais quilombolas, que passaram a dar visibilidade à cultura negra e ampliar o acesso a políticas públicas.

2.3 O patrimônio cultural afro-brasileiro e quilombola

Assim como os quilombos, a cultura de matriz africana tem uma trajetória de silenciamento e invisibilidade, não sendo considerada como um bem pertencente à nação brasileira tampouco havendo espaço para seu reconhecimento devido ao racismo estrutural que se refletia também nesse campo. O patrimônio cultural sempre foi conscientemente escolhido para ser preservado e a sua noção historicamente construída no tempo e no espaço. Essas discussões sobre patrimônio cultural estão inseridas e interligadas com a historiografia e o ensino de História desde o início do século XIX com o processo de construção de uma identidade nacional. Mudanças significativas começam a ocorrer apenas a partir da década de 1980 com os movimentos sociais que abrangem tanto o campo educacional, quanto historiográfico e patrimoniais.

O ensino de História, que anteriormente segue o currículo francês, sofreu uma reviravolta com a entrada dos PCNs, que tratam da diversidade cultural, abrindo caminhos para as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Por outro lado, a historiografia trouxe discussões de intelectuais como Edward Palmer Thompson, que propôs uma “história vista de baixo” ao resgatar a agência de indivíduos colocados à margem da história, Carlo Ginzburg e Giovanni

¹⁷ Antônio Nascimento Fernandes (Toninho Canecão) explicou o ponto, que evidencia os limites das políticas de reparação, em entrevista para o filme “Pontão do jongo: fazer com, em diferença”, realizada em 25/03/2012, acervo do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=dkB_ZitFSvQ&t=703s>. Acesso em: 22 ago. 2023.

Levi, com a micro história italiana, entre outros/as. Considerando a renovação da historiografia e o conjunto de políticas públicas nos campos do patrimônio cultural e da educação, a partir da década de 1980, entende-se que agenda política de valorização à diversidade é muito recente, igualmente no que se refere ao patrimônio material e imaterial. As mudanças, em relação a isso, só se tornaram visíveis na Constituição de 1988 e, se concretizaram nos anos 2000 com a lei 3.551 com a valorização do patrimônio imaterial das expressões negras, indígenas e da cultura popular.

De acordo com Hermano Fabrício Oliveira Guanais e Queiroz (2020, p. 15) “o patrimônio se desenvolve nesse âmbito como um ‘bem’, um elemento da memória que atesta a permanência da história, a invenção, os valores e as referências construídas”. O patrimônio considerado pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), no primeiro momento, seria o material, as construções, os edifícios, a pedra e cal, desconsiderando manifestações culturais de outra natureza.

Na Constituição brasileira de 1988, o Patrimônio Cultural Imaterial (PCI), seção II, em seu artigo 216, versa sobre o patrimônio cultural brasileiro, tanto o bem material como o imaterial que, dois anos depois, foi normatizado através de registro. As ordens jurídicas nacional e internacional buscam a valorização da produção humana, bem como sua conservação para a posteridade, a preservação das identidades e do sentimento de pertencimento para defesa do patrimônio material e imaterial por parte da coletividade, não somente o poder público. A partir de então, surgem investimentos na produção e propagação dos conhecimentos da cultura popular com apoio e estímulos às manifestações.

Com a criação da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, em 1972, aparecem questionamentos em relação aos critérios adotados visto que não atingiram a representatividade desejada, devido à perspectiva europeia de singularidade/ autenticidade do valor cultural. Com essas e outras questões, em 1994, a UNESCO passou “para um entendimento mais compatível com a noção de diversidade cultural, no sentido de que há não somente uma diversidade de culturas, mas uma diversidade de olhares, concepções, interpretações, avaliações e preservações destas culturas” (Queiroz, 2020, p. 19).

Entre normas, portarias e decretos, o decreto presidencial brasileiro n.º 5753/ 2006, que salvaguarda o patrimônio cultural imaterial é “a lei infraconstitucional em vigor no Brasil relacionada à salvaguarda do patrimônio cultural imaterial” (Queiroz, 2020, p. 25).

Sobre esses estudos, Alessandra Rodrigues Lima (2020, p. 41) corrobora:

A política de preservação do patrimônio no Brasil caracterizou-se pela ênfase no patrimônio material (edificações, conjuntos arquitetônicos, bens móveis e imóveis) e pela valorização dos padrões artísticos, arquitetônicos e estéticos europeus. Alguns

pesquisadores argumentam que essas características tornaram a política de patrimônio elitista, conservadora e representativa apenas dos aspectos culturais definidos pelas elites culturais, políticas e econômicas.

Somente a partir da década de 1980, com as transformações políticas e sociais, iniciaram-se, em âmbito mundial, mudanças em relação à cultura popular com reflexos nas reivindicações para sua introdução como patrimônio. Com o fim da ditadura civil-militar têm-se a inclusão da problemática patrimonial na Constituição de 1988, no artigo 216 que norteou as políticas públicas de salvaguarda dos bens material e imaterial.

De acordo Queiroz (2020, p. 17), a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), durante o governo Vargas, já manifestava o interesse por patrimonializar as manifestações da cultura popular, uma vez “que é volátil, efêmero; se produz e reproduz, aparece e desaparece no tempo e no espaço, às vezes com regularidade, mas que não permanece materialmente para ser visto e fruído por determinado tempo como acontece com os chamados bens materiais”.

Entretanto, somente no ano 2000 o IPHAN passou a ter o dispositivo legal Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial para proteção e salvaguarda o patrimônio imaterial. Conforme Lima (2020):

Desse modo, associada à problematização da noção de patrimônio, a atuação dos movimentos sociais negros no contexto de redemocratização e na luta contra o racismo seria, já em meados dos anos 1980, fundamental para o início do movimento da valoração positiva de bens culturais afro-brasileiros pelo IPHAN (Lima; 2020, p. 42).

O reconhecimento dos bens culturais afro-brasileiros se tornou mais um instrumento de luta contra o racismo institucionalizado. Outrora, quando projetavam a identidade nacional, os/as africanos/as e seus/as descendentes e, também, os povos originários foram suprimidos juntamente com as suas culturas. Foram escolhidos como patrimônios aqueles que representassem uma elite branca, conservadora, com poder econômico e político e, a partir daquele momento, poder cultural, identificando-se com o estilo europeu, positivista e colonizador.

A resistência negra também pode ser vista através do patrimônio material e imaterial. Na contabilidade de Lima (2020), registraram-se três tombamentos em momentos e circunstâncias distintas. O primeiro foi em 1938, a Coleção Museu de Magia Negra, depois o terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, em 1984, e, também, a Serra da Barriga, 1986. Após esse período e com as críticas em relação a esses tombamentos, vieram a adoção de

critérios que dificultaram ainda mais o reconhecimento de outros bens culturais afro-brasileiros. Os próximos tombamentos se efetivaram a partir dos anos dos governos Lula e Dilma Rousseff.

Somente após a criação do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial é que se deu:

A ampliação da visibilidade sobre as culturas afro-brasileiras promovida pela política nacional de patrimônio imaterial tem provocado, nos últimos 20 anos, a inserção de novos atores sociais e de novas demandas por reconhecimento, configurando um espaço importante de construção política e de reafirmação contínua da herança africana na formação cultural do Brasil (Lima, 2020, p. 49).

Entre as mudanças, destaca-se o reconhecimento do Ofício das Baianas do Acarajé como um marco regional da resistência negra e, também, da mulher negra, que garantiu a sobrevivência de escravizados/as e libertos/as por meio da comercialização das comidas de tabuleiro, afirma Lima (2020).

Reconhecida como prática nacional em 2008, a capoeira preserva “sua origem e seu desenvolvimento inicial no âmbito dos modos de organização e de luta das populações afro-brasileiras” (Lima, 2020, p. 52). Assim, a criação do Registro contribuiu com:

O reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, do histórico de violência, de invisibilidade, de extermínio e de exclusão das populações negras em função do racismo. Essas narrativas, quando fundamentadas em noções como “reparação histórica”, “valorização simbólica” e “direito à memória”, nos informam que o Estado tem boa percepção dos processos de exclusão que o racismo produziu e produz nas vidas das populações negras, compreendendo, assim, os entraves para que suas referências culturais fossem reconhecidas como parte da cultura nacional por tanto tempo (Lima, 2020, p. 55).

No enfrentamento ao racismo, que se reflete no campo de bens patrimoniais materiais e imateriais dos/as afrodescendentes e povos originários, destaca-se a importância de promover uma educação antirracista em parceria com museus e a fundação de cultura do município de Corumbá. Essa iniciativa está alinhada às propostas do patrimônio histórico-cultural, que se apresenta como ferramenta para compreender as noções de permanência e mudança, desenvolvendo a consciência histórica sobre o passado e presente silenciado dos/as afro-brasileiros/as.

Nesse sentido, nos vinte anos do decreto n.º 3551/ 2000, Monteiro e Abreu (2020, p. 73) analisaram as conquistas de direitos nos campos do patrimônio, da cultura e da educação. O ponto alto desse progresso, segundo elas, foi a criação do programa “Cultura Viva”, em que muitos se apropriaram dos valores do programa e passaram a se identificar como movimento social. No campo da educação, o alcance se deu, segundo dados de 2018, com a presença de

50,3% dos/as estudantes das instituições públicas de ensino superior sendo negras e negros, um resultado diretamente associado à política de cotas.

Na busca pela descolonização do saber docente e de uma educação que desconstrua o racismo, uma perspectiva apontada por Monteiro e Abreu (2020) é a inclusão dos saberes de negras/os e dos povos originários na universidade, as cotas epistêmicas.

Temos comprovado que nossas escolhas teóricas e metodológicas são políticas e que a desconstrução do racismo exige reflexão, diálogo e, especialmente, ação. Aprendemos, com o tempo e com ações efetivas, o significado das parcerias, estar junto é também trocar de lugar (Monteiro; Abreu, 2020, p. 79).

Nesse sentido, a invisibilidade das comunidades Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório tende a modificar-se, pois aqueles que passam por elas veem, mas não as enxergam; participam do Banho de São João sem perceber a presença quilombola.

De acordo com o portal do IPHAN, os monumentos e espaços públicos tombados em Corumbá/MS:

Conjunto histórico, arquitetônico e paisagístico de Corumbá (casario do Porto de Corumbá), Ponte Ferroviária Eurico Gaspar Dutra, conjunto de edificações que compõem o Forte de Coimbra (Forte Coimbra) e Forte Junqueira. Os imóveis Igreja Nossa Senhora da Candelária, antiga Prefeitura, antigo Hotel Internacional, antigo Presídio (Casa do Artesão), Casarão da Comissão Mista, Casarão do Instituto Luiz de Albuquerque (ILA), antigo Mercado, Praça Uruguai, Praça da República e Praça da Independência e estacionamento da Rua Domingos Sahid fazem parte da área de entorno do conjunto histórico, arquitetônico e paisagístico de Corumbá (IPHAN, online¹⁸).

Pensar as construções tombadas como obras realizadas pelos escravizados/as, visto que muitas foram edificadas no período escravistas. Sobre incluir a mão de obra do escravizado nessas construções, Brazil (2009) percebeu que:

Incorporar “os velhos casarões” ao tema assombrou pesquisadores envolvidos na história da antiga cidade de Corumbá. Investigar as relações entre “escravidão, arquitetura e estética urbana” representava verdadeira “travessia do Rubicão”, ao desviar-se do tradicional culto às elites do passado, através de suas moradias, ainda tão comum na história da região (Brazil, 2009, p.5).

Pensar a arquitetura urbana de Corumbá/MS como vestígio histórico do período escravista e pós-abolição, é a proposta de Brazil. Por outro lado, considera-se também a arquitetura rural, visto que, nas fazendas, era comum a presença de trabalhadores/as escravizados/as.

No mês do patrimônio (agosto) intitulado “Corumbá é toda patrimônio”, realizado em conjunto com a prefeitura, Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Mato Grosso do Sul –

¹⁸ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1471/#:~:text=Os%20im%C3%B3veis%20Igreja%20Nossa%20Senhora,estacionamento%20da%20Rua%20Domingos%20Sahid> acesso em 24 de jul de 2024.

CAU/MS, IPHAN e Ministério da Cultura trazem em sua programação palestra com a gerente de Patrimônio Cultural Imaterial de Corumbá, documentário sobre os filhos de Coimbra (primeiro bem tombado em Mato Grosso do Sul), concurso de fotografias com o referido tema. Na sequência, a capoeira com as falas dos mestres de capoeira, oficinas e roda de encerramento.

Destaca também a dança do Siriri, a quadrilha pantaneira, o patrimônio histórico e cultural de Ladário/MS, lançamento da terceira edição do livro “Trilogia do Patrimônio Histórico e Cultural Sul-Mato-Grossense” para finalizar com terceira edição da ação “Corumbá a Céu Aberto” com o trajeto Jardim da Independência, Igreja N^a. Sr^a. Auxiliadora e Museu Casa do Dr. Gabi. Contudo, apesar da diversidade de atrações apresentadas, percebe-se a invisibilidade das comunidades quilombolas no evento, uma vez que suas contribuições históricas e culturais não foram representadas nas atividades propostas.

Como parte das políticas de reparação e ações efetivas junto às comunidades quilombolas de Corumbá pode-se realizar além do conhecimento sobre lugares de memória, um sítio eletrônico na internet, produto dessa dissertação, como formas de reconhecimento da memória e da história dessas comunidades, uma vez que já possuem um roteiro de turismo denominado Afroturismo¹⁹ e o site de localização geográfica. Posteriormente, a produção de filmes e vídeos sobre a participação das comunidades nos festejos locais, na lida diária, forma de trabalhar, nas pescarias, culinária, entre outros saberes e fazeres, para uso didático nas escolas. Ou, ainda, oferecer a história das comunidades quilombolas locais e dos povos originários pantaneiros como conteúdo na disciplina de História, Artes e Educação Física, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a ser contada pelos/as próprios/as quilombolas e indígenas de “notório saber”, em parceria com professores/as, coordenadores/as e gestores/as escolares, para assim ocuparem os lugares que lhes são por direito. De forma efetiva, deve haver o reconhecimento dos saberes plurais da cultura afrodescendente, no município corumbaense.

Assim, com a abordagem do contexto histórico e social dos quilombos em Mato Grosso do Sul e a importância do diálogo entre os pesquisadores e os membros das comunidades quilombolas destacou-se a relevância da história quilombola e do patrimônio cultural afro-brasileiro. Mencionaram-se ainda os desafios e as necessidades enfrentados pelas comunidades (o acesso a serviços básicos essenciais, como água e luz, fundamentais para a qualidade de vida

¹⁹ De acordo com o site Bela Oyá “Quando falamos de afrofuturismo estamos nos referindo a um movimento, presente em diversas expressões artístico-culturais, que nos traz uma importante mensagem sobre racismo, ressignificação do passado e representatividade, em obras que nos colocam diante de um novo horizonte para o povo negro.” <https://www.instagram.com/belaoyapantanal/> Acesso em 02 de jul. 2024.

dos quilombolas) e a reflexão sobre a necessidade de uma educação que valorize essas narrativas.

Por sua vez, contextualizou-se a cidade de Corumbá, onde essas comunidades estão inseridas, e a evolução socioeconômica da região, incluindo a presença histórica de escravizados e a transição para novas atividades econômicas, como a agropecuária e o turismo ecológico. Complementou-se discussão sobre os desafios e as necessidades das comunidades quilombolas ao mencionar a história da escravidão e a luta por reconhecimento e direitos, que ainda ressoam nas demandas atuais dos/as quilombolas. Assim, a história da cidade e a presença de escravizados fornecem um pano de fundo que pode enriquecer a educação, mostrando como a história local está interligada com as experiências das comunidades quilombolas e a memória histórica.

Nas reflexões subsequentes, destaca-se ainda a realidade e os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas, especialmente sob a liderança das mulheres. Incluem-se as entrevistas com as líderes quilombolas revelando os problemas significativos por elas enfrentados, relatos de desânimo e tristeza, especialmente entre os mais velhos, que expressam frustração com a falta de mudanças. Por outro lado, apesar das dificuldades, algumas líderes demonstraram esperança e um desejo de promover mudanças.

Enfatiza-se a importância de registrar e compartilhar as narrativas das mulheres quilombolas, que são fundamentais para entender a constituição social e os desafios enfrentados por essas comunidades. As entrevistas foram utilizadas para estabelecer diálogos com outras fontes e refletir sobre as temporalidades passadas e presente mostrando a complexidade da luta das mulheres quilombolas e a necessidade de apoio e reconhecimento de suas vozes e experiências na busca por direitos e igualdade.

CAPÍTULO III - PROTAGONISMO FEMININO NEGRO: MULHERES QUILOMBOLAS CRIANDO CAMINHOS NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS CORUMBAENSES

Neste capítulo relataremos situações mais significativas na constituição das comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Abordaremos as histórias e memórias relacionadas à Associação Quilombola Comunidade Ribeirinha Família Osório (AQUIRRIO), primeira a ser reconhecida como comunidade remanescente de quilombo. Na sequência, a Associação Quilombola Comunidade Família Maria Theodora Gonçalves de Paula (ACTHEO), segunda certificada pela FCP e a terceira (e última comunidade certificada) a Associação Comunidade Campos Correia (AQF2C).

As mulheres negras e quilombolas estiveram presentes na história, ainda que silenciadas, negligenciadas e preteridas. Fisicamente, lutaram para afastar obstáculos de suas vidas, famílias e comunidades, e nos diversos lugares no qual se encontravam. Nesse caminhar deram passagem às mulheres pesquisadoras que atentam para o registro de vozes femininas de mulheres negras e quilombolas anônimas.

Corumbá é uma cidade que abriga inúmeros/as migrantes e recebeu, também, mulheres negras que contribuíram na formação das comunidades quilombolas, a saber, Maria Theodora Gonçalves de Paula, D. Fermiana Correia e Ercília Ozório, entre outras que, ainda não tiveram suas histórias registradas. O reconhecimento por meio da eleição para o cargo de presidenta das comunidades quilombolas Maria Theodora Gonçalves de Paula, Campos Correa e Família Osório, de Elizabeth Florência Corrêa da Silva, Stefany Correia Xavier e Laycillia Rodrigues Samaniego Ortiz, respectivamente, traz consigo a representação da mulher quilombola nesse contexto de conquistas, reconhecimento e busca por reparação. A escuta dessas mulheres quilombolas é a base para a escrita desse capítulo.

Todas as comunidades estão à espera da titulação de seus territórios. Um dos documentos que o RTID para regularização dos quilombos, o relatório antropológico encontra-se em diferentes estágios. Em fase final no que se refere à AQUIRRIO, em desenvolvimento o da AQF2C e com início indefinido da ACTHEO, segundo as palavras do responsável pela regularização dos territórios quilombolas do INCRA, Márcio Roberto Catelan, em Campo Grande.

Entre idas e vindas ao INCRA no município de Corumbá, as lideranças femininas quilombolas buscam por informações sobre o andamento da titulação definitiva de posse da

terra. Nesse cenário, destaca-se a importância das vozes dessas mulheres e os relatos de suas histórias e memórias na luta pela sobrevivência e por acesso a direitos básicos, como água e energia elétrica. Assim, ocupam o lugar de fala nesse capítulo. Este, por sua vez, foi organizado de forma cronológica em relação ao reconhecimento emitido pela FCP sintetizando a história e a memória das mulheres protagonistas quilombolas da AQUIRRIO, AQF2C e ACTHEO.

As mulheres negras se veem em uma dupla discriminação — gênero e raça — e têm nas primeiras lideranças intelectuais as vozes de Lélia González, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro, que em seus escritos evidenciam o sexismo e o racismo. González foi uma das fundadoras do MNU percebendo nele as práticas sexistas e, as racistas no movimento feminista. Ela que, havia passado pelo processo do embranquecimento contribuiu com debates sociais sobre o mito da democracia racial e o triplice preconceito de gênero, raça e classe. Entre tantas contribuições cunhou termos como *amefricanidade* e *pretuguês*.

Maria da Conceição Evaristo tem a escrita como resistência, a escrevivência. Em seus textos a presença de mulheres negras e de injustiças sociais são marcadores da própria vida. Sofreu discriminação, não por ser escritora, mas, por ser negra. Ecoam no poema “Vozes-Mulheres” a história e a memória dramática da escravidão e as consequências dela em nossa sociedade: a voz da bisavó nos porões do navio, a voz da avó em obediência aos brancos-donos de tudo, a voz baixinha da mãe nas cozinhas alheias e em trouxas de roupas sujas dos brancos, a própria voz em versos com rimas de sangue e fome, e a voz da filha que recolhe o ontem, o hoje e o agora.

Sueli Carneiro, fundadora do Instituto da Mulher Negra — Geledés, refletiu sobre as práticas racistas no meio acadêmico. O Geledés, organização feminista e negra sediada em São Paulo, reúne pensamentos e demandas sociais e raciais. Carneiro, ao propor “enegrecer o feminismo”, explica que essa perspectiva amplia o debate ao incluir experiências e reivindicações das mulheres negras, desafiando estruturas de opressão baseadas em gênero e raça. Seu trabalho destaca a necessidade de reconhecer e combater as interseccionalidades do racismo e do sexismo, posicionando o feminismo negro como uma ferramenta de transformação social. Lançando o “enegrecer o feminismo” Carneiro explica que:

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar 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 (Carneiro, 2003, p.118).

González (1984, p. 224-225) observa que o racismo em “articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Ao mesmo tempo, em que tenta esconder as marcas da cultura africana, transforma e delimita o espaço da mulher negra, seja nos estereótipos da mulata, mãe preta ou empregada doméstica, dado que “todo mundo acha que é natural” essa construção ideológica que beneficia brancos/as de todas as classes sociais.

Esse espaço “natural” ocupado pelas mulheres negras em Corumbá, de acordo com Lobivar de Mattos (1936, p. 111-112), era miserável na medida em que à míngua eram entregues suas vidas “[...] negrinhos sugando as mamas murchas das negras [...] negra abandonada na esteira tossindo [...] negra tuberculosa escarrando sangue [...] mulatas sapateando, parindo sombras magras. ” Esse é o retrato de muitos espaços brasileiros do pós-abolição, com corpos abandonados e invisibilizados.

Em outro espaço distante de Corumbá, no município de São Paulo, capital, uma mulher negra, Carolina Maria de Jesus, em sua história testemunhal como moradora de favela, registrou a fome e a miséria na favela em que morava. Em seu diário de catadora, num dia a ser lembrado, escreveu (2014, p. 27): “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome! ” Seis dias depois, registrou: “As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre (2014, p. 31). ” Já se havia passado setenta anos, desde a abolição, e esse ainda era o espaço relegado pela República brasileira.

González (2020) pontua que:

Ao nos impor um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história (González, 2020, p. 128).

Desse lugar subalternizado, emergiu o feminismo negro, entendido, neste contexto como organizações de mulheres negras. De acordo com Costa (2020), essas organizações atuam na construção de uma agenda feminista negra voltada ao combate das opressões de raça e gênero, visto que as questões de sexo e raça eram invisibilizadas pelo feminismo branco e pelo movimento negro. Busca-se os direitos negados, o “lugar de fala”, a conquista do espaço econômico, social, político, cultural e religioso historicamente marginalizados pelo racismo e pela discriminação de gênero, enfim, o lugar da mulher negra na história do Brasil.

Bebel Nepomuceno (2012), ao relatar a vida de mulheres negras evidencia que as raízes estão fincadas na escravidão da desigualdade no trabalho, da discriminação e da hierarquização da sociedade. Ela entende a educação como caminho para mudar a situação e ocupar os espaços

de poder. Da chefia da família à mobilização e à visibilidade, destaca o protagonismo exercido pelas mulheres negras no pós-abolição:

As mulheres negras compreenderam e souberam usar com maestria os poucos espaços de sobrevivência deixados por uma sociedade profundamente hierarquizada por “cor” e sexo. Igualmente, vêm enfrentando com determinação formas de exclusão e desigualdades, responsáveis por manter esse grupo em condições de extrema vulnerabilidade, a despeito dos avanços obtidos ao longo dos anos (Nepomuceno, 2012, p. 406).

Em razão das especificidades do ser mulher e negra, frequentemente ignoradas até mesmo pelo movimento negro, galgou a escolarização, ampliou a participação em movimentos feministas, inseriu mulheres pretas na esfera política e em mandatos eletivos, ocupou também cargos públicos de chefia lutando por mudanças no tratamento histórico destinado a elas e a seus descendentes.

Enumerando algumas conquistas, Sueli Carneiro (2003) destaca a luta pela anistia, por creches, pelo fim da discriminação e violência doméstica, Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, cotas de gêneros nas eleições e a contínua luta pela contínua busca por igualdade salarial e pela descriminalização do aborto. Essas e outras alterações romperam com séculos de silenciamento e subordinação da mulher, primeiro ao pai, depois ao controle do marido, que mantinha a estrutura patriarcal. Porém, em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, os resquícios patriarcais permanecem, bem como o pensamento que é o homem quem deve dar o direcionamento. E o papel da mulher como chefe, protagonista é mais difícil. Abordar o protagonismo feminino da mulher negra é importante porque ainda temos resquícios patriarcais e a dupla condição de ser mulher e negra.

As mulheres sempre trabalharam (e muito). Em relação a isso, a condição da mulher permanece com jornada dupla. A mulher pobre sempre teve que “ganhar” o pão por meio do trabalho doméstico, lavadeira, faxineira, na lavoura, na pecuária, na construção civil. Acrescenta-se o cuidar da casa, dos filhos, o preparo dos alimentos, entre outros labores. Ao cuidar para a mulher negra deve-se somar a herança impregnada das “amas de leite”, cuidar de crianças brancas enquanto seus próprios filhos, em muitos casos, eram cuidados pelas filhas mais velhas. Nas próprias comunidades contribuem com funções que garantem direitos e benefícios coletivos, garantindo-lhe algum direito, também no ato de benzer, curar, gerar filhos e, os que são ribeirinhos, incluem-se, ainda, a pescaria e o trabalho com iscas. A mulher negra segue, portanto, no sistema produtivo na prestação de serviços e produção de bens.

Lélia Gonzalez (1984) entende que jamais houve mudança desse estado de coisas:

Acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc. e tal? (Gonzalez, 1984, p. 233).

Nos primórdios da Revolução Industrial, as ideologias socialistas fortaleceram o movimento feminino. Desse contexto de luta das mulheres operárias a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Dia da Mulher, em 1975. A historiografia escrita por homens e seus feitos, sobre a qual a mulher viveu diferentes formas de opressão, passou a sofrer revés.

Carneiro (2003) trouxe reflexões sobre as formas de poder, definindo que:

A “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas) (Carneiro, 2003, p. 119).

O contexto duplo da condição de ser mulher e negra e em sua maioria pobre excluiu-a da percepção de que também contribui para a construção da sociedade. Porém, determinadas as ações no campo das políticas públicas, as cotas raciais têm alcançado essas mulheres e o reflexo disso pode ser observado no aumento significativo de universitárias negras reduzindo o abismo entre mulheres brancas e negras. Abriram-se caminhos através de estudos para desnaturalizar a posição da mulher negra em nossa sociedade. Ainda que o racismo silenciase essas mulheres e suas vivências, colocando-as em último lugar na fila da igualdade salarial, mesmo que o homem branco siga liderando, vislumbram-se perspectivas de mudança com esse olhar renovador sobre a subalternização feminina negra.

Em 2010, por exemplo, a ONU através de uma votação criou a ONU MULHERES com o objetivo de atuar em defesa dos direitos de mulheres e meninas e na igualdade de gênero em todo o mundo. Nove anos antes, na Declaração e o Programa de Ação de Durban, os participantes da Conferência “reconheceram múltiplas discriminações e solicitaram aos Estados que promovessem ações e políticas públicas a favor de mulheres afrodescendentes, já que o racismo as afetou mais profundamente, colocando-as numa situação mais marginalizada e desfavorecida” (ONU, 2018, p. 6). E, ainda “os Estados foram instados a facilitar a participação de pessoas afrodescendentes em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade e no avanço e desenvolvimento econômico de seus países” (ONU, 2018, p. 25).

Mulheres negras que passaram a conhecer a história do povo africano, do afro-brasileiro (a), bem como as lutas passadas e presentes, resistiram e passaram a ocupar diversos espaços de poder seja no campo científico, filosófico, cultural ou religioso. A importância do feminismo negro como teoria e prática se dá ao apontar a dominação e as diversas formas de exploração a que são expostas, contribuindo para a busca de melhores condições de vida, saúde, escolarização, trabalho e respeito de mulheres negras e quilombolas.

Por outro lado, a quilombola Givânia Maria da Silva (2022) ao analisar a organização de mulheres quilombolas na fundação, manutenção e defesa do Quilombo de Conceição das Crioulas/ PE, entende o feminismo negro:

Como possibilidade de inclusão das mulheres negras como sujeitas políticas das/nas lutas por liberdade, reconhecendo que as questões raciais não podem ser excluídas do debate emancipatório e que, em grande medida, foi negada pelo feminismo clássico. Pode-se afirmar que as lutas das mulheres quilombolas é um componente das lutas por liberdade, mesmo que essas nomenclaturas nem sempre estejam presentes nas linguagens cotidianas de mulheres comuns, diversas e plurais ao mesmo tempo – mulheres quilombolas (Silva, 2022, p.78).

O peso da invisibilidade das comunidades quilombolas distancia a mulher quilombola dos demais grupos sociais, marcada pela condição de mulher, negra e quilombola. Diante desse cenário, Silva (2022) procurou discutir o papel das mulheres quilombolas como protagonistas ativas cujas ações persistem mesmo diante do silenciamento, identificando que:

Expressões como feminismo negro, decolonialidade e tantas formas de nomear as lutas de enfrentamento às opressões ou de afirmar resistências dos movimentos sociais e organizações de mulheres nem sempre se fazem presentes nas narrativas faladas, o que não exclui que as vivências das mulheres quilombolas guardam relações diretas com algumas dessas perspectivas ou mesmo com todas elas (Silva, 2022, p. 74).

As formas como as mulheres quilombolas lutam contra o racismo e a subalternização, bem como pelo reconhecimento de seus territórios, envolvem uma variedade de estratégias de resistência. Todavia, ao incorporar a discussão sobre o feminismo negro aprimora suas estratégias de luta e resistência contra a violência imposta pelo patriarcado e a ideia de que o homem deve dar o direcionamento, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

O feminismo negro e as comunidades quilombolas estão interligados em suas lutas por reconhecimento, direitos e igualdade, abordando questões específicas que afetam as mulheres negras em contextos históricos e sociais diversos. Essa perspectiva busca dar voz às vivências das mulheres negras, reconhecendo que elas enfrentam uma dupla discriminação por serem mulheres e por serem negras. Também pode contribuir na busca por visibilidade e representação das mulheres quilombolas e suas experiências, invisibilizadas nas narrativas tradicionais. Dessa

forma, promova-se uma maior inclusão e reconhecimento das especificidades das lutas das mulheres negras em contextos quilombolas.

Nessas comunidades, a luta é ainda mais complexa, pois as mulheres quilombolas enfrentam não apenas o racismo e o sexismo, mas também a marginalização de suas culturas e modos de vida. Apesar dos desafios enfrentados, como o silenciamento e a marginalização, as quilombolas têm encontrado formas de se organizar e lutar por reparação. Assim, nessa reflexão percebe-se que o feminismo negro e as comunidades quilombolas estão profundamente interligados, desse modo as mulheres quilombolas podem fazer uso dessa perspectiva para enfrentar as múltiplas opressões e para afirmar sua identidade e direitos nesse contexto de luta por justiça social e igualdade.

3.1 Dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa

Sharpe (1992, p. 40) da corrente historiográfica da história vista de baixo aponta que:

Tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolveu-se no século dezenove, mas o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da elite (Sharpe, 1992, p. 40).

No meio acadêmico, o intenso debate sobre a visão de classe social, no qual o povo era representado questionando salários e a exploração sofrida, bem como a história das comunidades sem escrita que existiam no mundo, tornou-se um caminho sem volta. A resistência foi se consolidando até culminar na Escola dos Annales. A partir de então, ampliaram-se as fontes históricas e os eixos temáticos, pois não eram mais apenas os documentos escritos que possuíam relevância. A oralidade emergiu como uma fonte histórica legítima, permitindo que sociedades sem escrita, como as comunidades indígenas e negras, entre outras, registrassem suas tradições orais em narrativas e documentação histórica. Dessa forma, passaram a integrar, de maneira mais direta, a produção e a construção do conhecimento historiográfico.

Meihy & Holanda (2015) afirmam que:

[...] a história oral privilegia grupos sociais deslocados – migrantes e imigrantes –, parcelas minoritárias excluídas, marginalizadas, e se vale de suas narrativas para propor uma “outra história”, ou história “vista de baixo”, de ângulo incomum, sobre determinada realidade em contraposição ao silenciamento ou à visão “majoritária” e institucionalizada, assumida como aquela que devemos reconhecer como “versão oficial”. Por lógico, a visão dos grupos de poder interessa, mas como contraponto para o diálogo com os desvalidos (Meihy; Holanda, 2015, p. 52).

Dessa forma, a História caminha por um processo que não se limita mais a uma escrita de cima, mas, também uma “história vista de baixo” (Sharpe, 1992) para chegar a uma história

mais humana. A História se tornou um motor de mudanças ao conduzir o homem no comprometimento de transformações sociais e na compreensão das necessidades do Outro, do diferente como parte integrante da humanidade. Na perspectiva da memória, a história escrita passou a registrá-la através da iconografia e das memórias pessoais, modificando-as em fontes históricas. Assim, tanto a utilização da memória quanto da história oral possibilitou-se que o indivíduo se expressasse na construção de uma história geral, de todos, que reconhecesse a própria identidade enquanto sujeito da história, uma vez que, invisibilizado, seguia em desigualdade em relação à própria historicidade.

A oralidade representa/visibiliza e revela o lugar social dos sujeitos invisíveis, inseri-os dentro da história, conscientizando-os do processo histórico. Uma vez que os/as dominadores/as têm seus representantes dentro das academias, o/a camponês/a, os povos originários, os/as ribeirinhos/as, as comunidades quilombolas, enfim, os que não tiveram suas histórias contadas passam a ter historiadoras e historiadores compromissados com essa escrita.

Com esses motivos para a utilização da história oral temática, para além da quase inexistência de documentação sobre subalternos/as, especialmente sobre a contribuição da mulher negra no processo histórico, dificulta a documentação dessa história. Assim, para aproximar dessas mulheres utiliza-se a metodologia da história oral para dar existência às suas histórias. Nesse sentido Meihy & Holanda (2015, p. 74) destacam que “as entrevistas devem conter registros de temas capazes de sugerir reflexões atentas ao interesse público amplo”.

Nessa perspectiva registraram-se as entrevistas, para em seguida textualizá-las. Assim foram incluídas em parte ou citadas ao longo da dissertação estabelecendo diálogos com as fontes, referências bibliográficas, juntamente com os certificados emitidos pela FCP. As narrativas apresentadas refletem sobre as temporalidades passadas e o contexto atual vivido pelas lideranças quilombolas. As memórias não apenas documentam a realidade contemporânea dessas lideranças, mas também buscam compreender como as experiências e histórias do passado influenciam e moldam o presente. Combinam-se, assim, reflexões teóricas com as informações e os dados empíricos mais significativos extraídos das entrevistas. O quadro a seguir identifica as entrevistas realizadas com as (os) colaboradoras (es):

Quadro 01 – Quilombolas entrevistados.

<i>Entrevistada (o)</i>	<i>Comunidade</i>	
<i>Senhora Natalícia G. Barbosa</i>	<i>ACTHEO</i>	<i>Idosa</i>
<i>Elizabeth Florência Correa da Silva</i>	<i>ACTHEO</i>	<i>Presidenta/pedagoga</i>
<i>Paulo Correia</i>	<i>AQF2C</i>	<i>Filho dos fundadores</i>

<i>Stefanny Correia Xavier</i>	<i>AQF2C</i>	<i>Presidenta/pedagoga</i>
<i>Ercília Ozório</i>	<i>AQUIRRIO</i>	<i>Matriarca</i>
<i>Laycillia Ozório</i>	<i>AQUIRRIO</i>	<i>Presidenta/pedagoga</i>

Fonte: Santos (2024).

As colaboradoras escolhidas foram as presidentes das associações das comunidades Família Maria Theodora Gonçalves de Paula, Família Campos Correia e Ribeirinha Família Osório, com o objetivo de registrar a trajetória, as particularidades na constituição social das referidas comunidades sob o comando de mulheres quilombolas, o momento em que assumiram a liderança, os possíveis enfrentamentos enfrentados e como as discussões sobre o protagonismo feminino negro podem ser trabalhadas em sala de aula a partir das líderes locais. Ressalta-se que Elizabeth Florência Correa da Silva, Stefanny Correia Xavier e Laycillia Rodrigues Samaniego Ortiz, além de se ocuparem com a gestão das comunidades, são professoras pedagogas, ligadas, portanto, aos critérios de inclusão estabelecidos alinhadas, portanto, aos critérios de inclusão relacionados à educação. Por outro lado, a opção por entrevistar o senhor Paulo Correia deveu-se ao falecimento recente (fevereiro de 2024) da senhora Fermiana Correia, fundadora da comunidade Campos Correia e mãe do entrevistado.

Os contatos iniciais se deram através da presidenta do IMNEGRA, Edinir de Paulo, por telefone, e o posterior agendamento de visitas para que a pesquisadora pudesse conhecer as comunidades e suas especificidades. Com esses passos dados, iniciaram-se as entrevistas pela ACTHEO. Utilizando-se do critério do parentesco realizou-se a entrevista com a senhora Natalícia Gonçalves Barbosa no pátio em que se realizam as reuniões comunitárias. Ela iniciou seu relato de uma forma tranquila e por vezes, a voz embargava ao falar de sua avó, Maria Theodora. A segunda entrevistada foi Elizabeth Florência Correa da Silva, liderança feminina negra e com conhecimentos educacionais. O relato foi permeado de orgulho e admiração da comunidade também pelo reconhecimento enquanto quilombola.

A segunda comunidade em que se obteve êxito nas entrevistas foi a AQF2C, sendo os colaboradores o senhor Paulo Correia, filho da matriarca Fermiana de Campos Correia e Teodoro Correia, além de Sthefany Correia Xavier, atual presidente da comunidade e licenciada em Pedagogia. Os diálogos ocorreram em uma área da comunidade com calçamento precário, reforçando as dificuldades vivenciadas, mesmo em um cenário com vista para o Pantanal. Inicialmente, o senhor Paulo relatou que enfrentam muitos problemas, apontando a questão do acesso à própria comunidade, as precárias condições em que recebem a água encanada, a eletricidade e a coleta de lixo. Em diversos momentos sua fala era permeada de desânimo e

tristeza com a realidade vivida e com poucas esperanças em mudanças satisfatórias. Nas palavras do senhor Paulo Correa²⁰:

Mas é luta, luta, luta, mas só que luta. Agora o negócio da água aqui, eu estava conversando com ela (Stefany), explicando que a prefeitura tem que vir mexer aqui, né? Tem um prazo para o prefeito de quarenta e cinco dias para a gente instalar as caixinhas do relógio ali para se puxar a água. Já tem mais de três meses. A entrada, né? Dificuldade, né? Nós temos que construir alguma coisinha aqui, tem que jogar material lá na frente, se pega as turmas deixando o material assim, as turmas que descarregam o material, ele com a mulher dele, briga com as turmas, né? Ninguém pode entregar nada. Não tem nenhuma saída para cá. E não tem como abrir saída para cá. Aqui era aberto antigamente. Aqui é a rua, carro encostava aqui. Precisa abrir, dar um jeito, ter uma entrada aqui, um acesso aqui. Essa questão da água mesmo, que já está no Ministério Público, a água e a luz, né? Já está no Ministério Público.

Sthefany Xavier²¹, por outro lado, demonstrou esperança em conseguir alterar a desafiadora realidade da comunidade “espero que com o site, né, consiga chamar mais atenção. Nós precisamos de apoio. A gente foi na Sanesul, foi na energia, a gente já correu atrás pra que possa regularizar toda essa situação”. A difícil realidade da comunidade quilombola Família Campos Correa retrata a história de descaso, apagamento e silenciamento dos afrodescendentes no pós-abolição.

Na sequência, iniciou-se a busca pelas entrevistas na AQUIRRIO. A matriarca da família estava em Sidrolândia, conforme informado pela presidente Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, e, assim, aguardou-se o retorno da senhora Ercília Ozório. Demonstrando contentamento ao conversar com a pesquisadora, apesar do clima frio e dos ruídos provocados pelo helicóptero do 17.º Batalhão de Fronteira que realizava uma operação na região, Dona Ercília iniciou seu relato dizendo que, naquele dia, uma mulher lhe havia perguntado de onde ela teria vindo. Segundo a matriarca, “Nunca vieram aqui embaixo, não sabem da existência da comunidade, não há nenhum tipo de sinalização que identifique a comunidade na região.” Prosseguiu, afirmando não saber ler nem escrever.

A presidente da comunidade AQUIRRIO, Laycília Ortiz, em suas palavras, trouxe reflexões sobre o papel da mulher quilombola na liderança, uma vez que desde o reconhecimento da comunidade pela FCP participava do movimento negro, o que lhe proporcionou maior entendimento sobre a causa e, também, o exercício da presidência do Conselho Estadual de Direitos dos Negros de Mato Grosso do Sul (CEDINE/ MS).

²⁰ Paulo Correa, filho dos fundadores da comunidade AQF2C, atualmente com 54 anos, foi entrevistado pela autora dessa dissertação, no dia 25/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

²¹ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

3.2 A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Osório – AQUIRRIO

Situada em área urbana periférica, a Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Osório tem seu acesso pela Alameda Vulcano, no bairro Borrowsky. Em um território de relevo bastante acidentado, que dificulta a locomoção de pessoas idosas e mulheres com crianças pequenas, atualmente, vivem 44 famílias na comunidade. Quando se chega à comunidade observam-se casas esparsas, localizadas próximas à encosta, as elevações do terreno, ao pequeno córrego, e, também, às depressões do terreno. Adentrando pela Alameda Vulcano chega-se à quadra comunitária e, à residência da matriarca da família, primeira construção da comunidade.

As entrevistas com a matriarca da família, dona Ercília Rodrigues Ozório, viúva de Miguel Ozório e com a atual presidente Laycillia Rodrigues Samaniego Ortiz, professora licenciada em Pedagogia, foram agendadas com antecedência, porém, mas precisaram ser alteradas devido aos compromissos do presidente. Assim, foram realizados no dia 25 de maio de 2024, em uma tarde fria e com a paisagem envolvida por uma camada de fumaça, devido às queimadas no Pantanal.

Vindos da cidade de Coxim para o Pantanal, Miguel Ozório e Ercília Rodrigues Ozório permaneceram cerca de duas décadas em contato direto com o rio Paraguai e seus recursos, além de realizarem trabalhos temporários em fazendas. O ano de 1985, sofrendo mais um revés do rio (enchente) se abrigaram em Corumbá/MS. Foram alojados no prédio Wanderley Bais até receberem uma área definitiva para construírem a morada. O lugar designado e ocupado à margem direita do rio Paraguai com acesso pela Alameda Vulcano, possui atualmente serviços públicos disponíveis como água encanada e o fornecimento de energia elétrica.

O mesmo território é compartilhado pela comunidade Família Campos Correa e pela comunidade Ribeirinha Família Osório, conhecida também como Buracão da 13 — conforme registrado na Ata n.º 01/2010 de autodefinição da Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório. À época, a região ribeirinha era pouco habitada, sem energia elétrica, sem água encanada e repleta de vegetação e animais peçonhentos. Dona Ercília Ozório recorda: “Moramos um ano em um barraco de lona até construir a casa, sem luz elétrica e sem água encanada.” Mesmo enfrentando condições ainda precárias, a comunidade lidou com tentativas de desalojamento. Conforme dona Ercília, “Tonico Ferris quis tirar a gente daqui, trouxe até polícia, e fomos para a justiça e vencemos.” Souza (2021) registrou que a família Ferris

continua residindo na região, sendo separada da comunidade quilombola apenas por uma cerca de arame.

O nome “Família Osório” está relacionado ao patriarca, Miguel Ozório, falecido em 1998. Com a morte de seu pai, Miguel saiu do meio familiar em Minas Gerais para trabalhar no Paraná, aos 13 anos. Depois migrou para cidade de Coxim, onde conheceu e se casou com Ercília Rodrigues, filha de Tereza Rodrigo Cabral (nascida na cidade de Três Lagoas) e Lázaro Floriano da Silva, migrante de São Paulo.

Sobre a estratégia de organização das famílias, Mattos (2005-2006, p. 108) percebeu que:

A família como linhagem, os nomes próprios que se repetem em cada geração ou se transformam em sobrenomes, a parentela como referência de pertencimento à comunidade, práticas comuns às antigas comunidades de senzala do Brasil oitocentista, apresentam-se como regularidades em muitos dos grupos identificados. (Mattos, 2005-2006, p. 108).

Percebem-se na formação das comunidades quilombolas corumbaenses, nomeadas nesse capítulo, as características comuns identificadas por Mattos (2005-2006), tendo a família como linhagem. Os nomes dos patriarcas e matriarcas, que se repetem, tornam-se sobrenomes e reforçam o vínculo com a comunidade.

A matriarca Ercília Ozório, sobre sua migração, explica que chegou à Coxim aos 13 anos e casou-se aos 17. Possui cinco irmãos sendo que, uns continuam morando na referida cidade, uma irmã em Sidrolândia e outra, Márcia Eliana, que reside na comunidade AQUIRRIO juntamente com o filho e o sobrinho. Consta em seu relato, ainda, o falecimento recente de um irmão que morava em Sidrolândia.

Com o casamento, em 1966 (período da ditadura civil-militar), iniciou a história do núcleo familiar que passou a migrar em um barco pesqueiro. Meses depois saíram de Coxim para a região de Corumbá, navegando pelo rio Taquari, seguindo depois pelo rio Paraguai. Trabalharam em um barco pesqueiro até passarem a residir em uma área ribeirinha denominada de Ilha de Chané (próxima à serra do Amolar). Conforme relatado por Ercília Ozório, viveram nesse local por aproximadamente 15 anos. Nesse ínterim, sobreviviam da caça, pesca (barco a remo) e trabalhos temporários como peões em fazendas pantaneiras, plantavam a própria roça, criavam galinhas e porcos. Ercília Ozório recordou a abundância de peixe e que a caça era normal. Ela recorda ter presenciado grandes quantidades de couro de jacaré, onça, jaguatirica, lontra e ariranha, expostos ao sol para secar no Porto Geral de Corumbá.

No período em que habitaram a região conhecida como ilha Chané, dona Ercília Ozório relatou que Miguel Ozório constituiu outra família com Marciliana Floriano, tendo com ela seis filhos, dos quais dois faleceram, representando assim a descendência da família.

Os alimentos cultivados abasteciam a família e, também, eram vendidos ou trocados com mascates. A senhora Ercília Ozório relata que a casa, construída de adobe, fora edificada pelo senhor Miguel, que providenciou todo o material. Devido às constantes cheias do rio Paraguai, contou que se abrigaram na região da Guaíba, localizada depois da Serra do Amolar. Segundo ela, a lagoa Guaíba “parece um braço do mar” e que, para sobreviverem, trabalharam como meeiros para um boliviano. A quilombola diz que, dos anos que moraram na Ilha de Chané, somente em um desses anos não houve enchentes. Sempre tiveram que sair devido às cheias, a fim de se abrigarem em áreas como Porto Índio e Porto São Pedro.

Em 74 a gente morava na ilha Chané e tivemos que sair por causa da cheia e fomos para a Guaíba. Eu, Miguel, seis filhos e minha irmã Márcia que tinha uns 14 anos, era criança. Deixemo só a casa. Tinha um bote e duas chalanas e o Miguel fez uma jangada para ir de rebote levando a mudança, os animais que a gente criava, tudo que tinha.

As inundações destruíam constantemente as plantações e, em 1974, também perderam a casa. Então, se mudaram para a fazenda Porto São Pedro (hoje uma pousada pantaneira). Nesse local, além da prática da agricultura familiar, passaram a criar caprinos. Ercília Ozório associa os danos causados à região da ilha de Chané à lenda do Minhocão.

Em 75, outra enchente, mas ficamo na ilha. Só em 76 que tivemos que mudar novamente para o Porto São Pedro. Em 78, a enchente foi muito forte e tivemos que ficar 3 anos morando lá (Porto São Pedro) e aí voltamo e fizemo casa de pau barreado com barro em frente a Chané. Nas histórias de pescadô foi o Minhocão que acabou com a Ilha Chané.

Entre os anos de 1980 e 1984, habitaram a Ilha do Pescador, situada à margem direita do rio Paraguai, a 15 km do Porto Geral de Corumbá. Após mais uma enchente, estabeleceram-se na área urbana da cidade. Foram alojados, como outras famílias, no prédio Wanderley Baís. Assim, a região que, por décadas, servira de fonte de sustento para a Família Ozório foi submersa pela cheia do rio.

Após anos de vivência ao longo do rio Paraguai, deslocaram-se para a cidade de Corumbá, em 1985. O primeiro local habitado pela Família Ozório, segundo a senhora Ercília Rodrigues Ozório²², era conhecido como Praia Vermelha e ficava próximo ao bairro Cervejaria. Ercília Ozório diz que “Nessa época não tinha nem captação de água”. A matriarca contou que

²² Ercília Rodrigues Ozório, matriarca da comunidade, atualmente com 75 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

“Esse pedacinho aqui, onde nós estamos morando, foi doado pela prefeitura” e “O prefeito que deu aqui pra nós foi o doutor Fadah”. Com a documentação em mãos, seguiu para o local, hoje Alameda Vulcano. Desde a doação da terra, o local transformou-se em um bem coletivo. Nesse espaço, sustentado por laços de parentesco e saberes tradicionais, desenvolve-se a vida comunitária.

Conforme a história oficial corumbaense, Fadah Gattas foi nomeado para o cargo de prefeito em seu primeiro mandato dado que, nas eleições de 1982, Corumbá ainda era considerada uma “área de segurança nacional”, portanto, sem a realização de eleições para prefeito. Após interromper o mandato para se lançar como deputado constituinte, Gattas voltou à Prefeitura, após vencer as eleições de 1988, governando até 1992²³.

Dona Ercília recordou que o Miguel Ozório já imaginava uma comunidade. Segundo ela, “Ele falava que um dia ia ser a aldeia da família. O sonho dele era esse, né? Ele dizia que um dia ainda vai ser uma aldeia de índios. Ninguém sabia que era comunidade. Ninguém sabia”. O patriarca se utilizava da construção comunitária indígena para projetar a própria família.

A certificação da Comunidade Ribeirinha Família Osório foi expedida em 2010, pela Fundação Cultural Palmares. A partir de então, o INCRA iniciou os estudos para a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) da AQUIRRIO. Única comunidade a ter o relatório antropológico, de acordo com Ministério Público Federal (MPF), “é uma comunidade urbana, cujo Relatório Antropológico foi realizado e entregue em abril de 2013 e está em fase de elaboração das demais peças para a publicação do RTID”. Todavia, as demais peças que compõem o relatório, após dez anos, ainda não ficaram prontas.

Assim, de acordo com Silva (2023),

O pertencimento étnico-racial cria obstáculos ao acesso às políticas públicas no Brasil, inclusive à posse da terra para alguns grupos, enquanto o acesso é facilitado a outros, resultado desse pensar na pessoa negra como mercadoria. Negras e negros, quando não foram impedidos de acessar a terra, tiveram de enfrentar dificuldades “legais” criadas para evitar esse acesso (Silva, 2023, p. 89).

O que se pode afirmar, a partir do pensamento de Silva (2023), é o fato de que a propriedade da terra é uma questão racializada no país e que o racismo estatal elabora discursos “legais” ou estabelece leis para que os quilombolas não recebam, ou tenham retardada, a titulação de seus territórios, resultando em discriminação aos seus direitos.

Gomes e Yabeta (2013) apontam que:

Muitas vezes, algumas definições históricas (especialmente aquelas da legislação colonial) sobre os quilombos eram usadas, por setores jurídicos e de contestação,

²³ Disponível em: <https://ww2.corumba.ms.gov.br/2019/09/em-reforma-rodoviaria-intermunicipal-homenageia-ex-prefeito-de-corumba/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

contra os direitos que dezenas comunidades quilombolas contemporâneas reivindicavam (Gomes; Yabeta, 2013, p. 102-103)

Essas definições históricas produzidas por teorias eurocêtricas enquadraram a vida de milhares de negras e negros no território brasileiro, sob uma legislação arcaica que visa manter o que convém aos senhores de hoje. Em consonância com a afirmação de Gomes e Yabeta, Diacópulos (2022, p.59) diz que “Valendo-se do parecer do IHG/MS, a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL), emitiu um documento que se posicionava contra o reconhecimento das comunidades negras no estado como remanescentes de quilombos”.

A primeira escola frequentada pelos filhos de Ercília e Miguel foi o Marítimo, conforme a fundadora da comunidade. Depois, os filhos e netos passaram a estudar na Escola Municipal Luís Feitosa Rodrigues. Os netos cursam o ensino médio na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho. Sobre a participação no desfile cívico-militar em comemoração ao aniversário de Corumbá, realizado em 21 de setembro, Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz afirma que toda a comunidade participa e confecciona camisetas com a identificação quilombola.

De acordo com Souza (2021), a Comunidade Ribeirinha Família Osório tem suas relações econômicas voltadas predominantemente para a pesca e a agricultura familiar, entre outras atividades ligadas ao turismo e ao comércio. Quanto às relações políticas, houve participação nas eleições municipais com candidata própria a vereadora, demonstrando articulação com entidades como CONAQ e IMNEGRA e militância nessa comunidade.

Ercília Ozório²⁴ reconheceu a importância do IMNEGRA “comunidade nossa, veio através da dona Edinir de Paulo” e corroborando com a fala da matriarca, Laycília Ortiz²⁵ aponta também para a presidente do Instituto. Ela descreve que o pai da Edinir de Paulo conhecia o avô e a família. A referida presidente buscou mais conhecimento, parcerias e entendeu que “éramos uma comunidade quilombola, descendente de escravos”. Após essa identificação vieram os pesquisadores, desde antropólogos até estudantes que ficaram por um tempo na comunidade. Desse modo, fizeram o histórico desde o atual estado de Minas Gerais para “trazer a linhagem” e “fazer a árvore genealógica”. Foi assim, segundo a presidente da comunidade que receberam da Fundação Cultural Palmares a titulação de quilombola.

²⁴ Ercília Rodrigues Ozório, matriarca da comunidade, atualmente com 75 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

²⁵ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

Laycília Ortiz ponderou que ser líder da comunidade Família Osório é desafiante. Assumiu a liderança há quatro anos, lugar que fora ocupado primeiramente por sua mãe Angélica Ozório entre 2010 e 2014. Sempre ativa e participante do movimento negro, atendeu aos anseios da comunidade que queria uma liderança mais jovem e atenta aos acontecimentos relacionados à causa negra e foi eleita. Em sua entrevista pontuou que:

“Também é uma coisa, assim de disposição. E normalmente a mulher aqui, ela tem aquela coisa trabalhar com todo mundo, né? Ainda mais nessa área. E é uma coisa, assim, que não é... Não é remunerado, né? Então, assim, é uma causa, de bem maior para todos”.²⁶

Outra particularidade em relação à escolha de mulheres para a liderança se refere também ao tempo “na época que iniciou, as mulheres tinham mais tempo”. Com isso, as lideranças femininas constituídas ao longo dos anos na comunidade refletem que o papel a elas designados não é o de substituta do homem. As mulheres quilombolas buscam visibilidade e autonomia.

As mulheres quilombolas têm atendimento no posto de saúde Rosimeire Ajala, próximo à comunidade, trabalham com o cultivo de hortaliças, também com a pesca, e, três são professoras pedagogas: uma atua na prefeitura municipal de Ladário (Angélica Ozório) e Luzia Ozório e Laycília Ortiz na Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá. Algumas recebem auxílio do governo federal e, em torno de dez pescadores fazem parte da Colônia de Pescadores (recebem auxílio financeiro durante a piracema).

Quanto às necessidades da comunidade, a presidente destaca a questão da galeria que falta finalizar, chegar até a beira do rio, visto que, devido à força da água da chuva há o desmoronamento de terra no local. Com isso diminui parte do território usado no plantio. A porção que está desbarrancando foi vistoriada “Milhões de vezes, pela prefeitura, pelo governo e foram encaminhados pedidos ao MPF, mas continua do mesmo jeito”, de acordo com Laycília Ortiz. Outra questão que, segundo ela, é vista com preocupação, é a coleta de lixo, pois o caminhão responsável pelo serviço ainda não atende a comunidade. O lixo é colocado em um latão e recolhido três vezes por semana.

Ao comentar sobre a manutenção da identidade quilombola, Laycília Ortiz é categórica ao afirmar que são legitimados enquanto comunidade remanescente de quilombos, mas que “o nosso reconhecimento maior em si mesmo é nós mesmos. Porque nós temos que nos reconhecer como os quilombolas primeiramente pra chegar lá na frente em algum lugar e nos apresentar

²⁶ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

como quilombola”. Nesse sentido, Mattos (2005-2006) pontua essa identificação e as políticas de reparação:

Como no século XIX, dizer-se negro ainda é basicamente assumir a memória da escravidão inscrita na pele de milhões de brasileiros. Essa é a base que empresta consistência histórica à discussão sobre políticas de ação afirmativa no Brasil com base na autoidentificação como negro (Mattos, 2005-2006, p. 111)

Ao se dizer negro/a e quilombola assume-se a memória da escravidão, o que reforça o sentimento de pertencimento para as discussões sobre as políticas de reparação, ao se autoidentificarem com esse processo histórico. Outra estratégia identificada por Mattos (2006-2006), a formação das organizações religiosas, Laycília Ortiz diz que alguns são católicos, outros praticam a umbanda. E, que “o mundo em relação à religião já tá mais aberto. Não é mais aquela coisa fechada de, ah, o umbandista, o candomblé, matriz africana”²⁷. Mesmo sem a tenda na comunidade, os quilombolas umbandistas se deslocam para os locais em que possam praticar os ritos.

Sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, Laycília Ortiz explica que na Escola Municipal Luís Feitosa e na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho, onde a maioria dos/as quilombolas estudou, encontra-se bem desenvolvida. Porém, destaca que os livros de História estão precisando de ajustes e defende que:

As comunidades quilombolas dos negros, descendentes dos escravos, deveria trazer conforme cada estado quantas comunidades quilombolas existem e a localização geográfica. Poderia estar mais atualizado. É assim que os alunos também vão saber, né? Através do estudo. De que as coisas continuam, né? Porque aquela parte da história não ficou só no passado. E, é entender que as comunidades em si continuam as lutas. As lutas por igualdade, que ainda tem muita questão de racismo. Não está bem representado.²⁸

A presidente expôs também questões relacionadas ao racismo. Ela relatou casos de racismo vivenciados por seus filhos e primos (com pele mais retinta): “Eles sentem esses comentários preconceituosos tanto nas escolas quanto fora de casa.” Laycília Ortiz também assumiu o cargo de presidente do Conselho Estadual do Direito dos Negros (CEDINE), revelando que:

Por isso eu vejo, presencio até mais a questão do racismo no Estado e há muitos relatórios. Posso falar que o racismo está bem longe de acabar ainda. Quem fala que o racismo acabou, né? Está tapando o sol com a peneira. As coisas ainda estão muito longe de acabar.²⁹

²⁷ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

²⁸ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

²⁹ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

A professora Angélica Ozório discorreu sobre o projeto “Horta Suspensa” desenvolvido enquanto trabalhava na E.M. Luiz Feitosa Rodrigues, nos anos de 2013, 2015 e 2016. Segundo ela, a diretora solicitou aos coordenadores que cada docente desenvolvesse um projeto. Angélica selecionou as turmas do 2º e 5º anos. Os menores, 2ºano, foram à comunidade para fazer os canteiros, realizar o plantio juntamente com os tios e irmãos da professora. Posteriormente, as visitas passaram a ocorrer quinzenalmente para regar tudo o que plantaram até o momento da colheita. Após realizarem a colheita, transportaram as verduras (alface, agrião, couve, etc.) para escola. Higienizaram e entregaram para serem preparados, culminando em uma degustação. Os alunos maiores realizavam atividades somente na escola. O encerramento do projeto se deu na própria comunidade com a participação das duas turmas e de alguns professores/as. Por outro lado, Angélica lamenta:

E hoje em dia, a escola, eu não estou mais lá, estou em outra escola, então a escola quer vir para cá com eles, entra outro professor, aí então ele vê o seu projeto, se interessou, quer dar continuidade, porque o projeto quando você faz, ele não é seu, é da escola. E quando é outra pessoa que entrar, se quiser dar continuidade, ele continua. Mas aí parou.³⁰

Com carinho, Angélica relembrou a presença dos/as alunos/as na comunidade e os momentos em que mantiveram contato com o córrego, que, à época, apresentava águas límpidas e repletas de pequenos peixes. Ainda falou sobre o encantamento das crianças com aqueles peixes vivos, próximos a eles, são ensinamentos para a preservação da natureza, da vida.

Com carinho, Angélica relembrou a presença dos/as alunos/as na comunidade e os momentos em que mantiveram contato com o córrego, que, à época, apresentava águas límpidas e repletas de pequenos peixes. Ainda falou sobre o encantamento das crianças com aqueles peixes vivos, próximos a eles, são ensinamentos para a preservação da natureza, da vida.

Retomando a entrevista com a presidente da AQUIRRIO, Laycília Ortiz em que destacou a participação no “Festival América do Sul” iniciou há três anos, quando passaram a realizar palestras, oficinas e rodas de conversa na própria comunidade. Quanto à participação no carnaval corumbaense, pensa-se em se criar um bloco com os quilombolas, mas “a ideia ainda não saiu do papel. ” Ainda lembrou que pretendem sinalizar a localização da Família Ozório com placas nas principais vias de acesso.

Outra atividade que é realizada pela comunidade é o futebol feminino, “As Quilombelas”. O time, segundo Laycília Ortiz³¹ “vem desde antes, quando minha tia e minha

³⁰ Angélica Ozório, professora quilombola licenciada em pedagogia, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 19/09/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

³¹ Laycília Rodrigues Samaniego Ortiz, presidente da comunidade AQUIRRIO, atualmente com 31 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 17/06/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

mãe jogavam bola. Agora terá um campeonato de futebol quilombola nacional. Verei se consigo colocar um time masculino e feminino. Tem que ser só quilombolas, né? Aí tem os meninos daqui do meu quilombo e, também, da Campos Correia. Vou tentar juntar e colocar”.

Criado em 2016, o time de futebol feminino “As Quilombelas” traduz o orgulho de se autoidentificar enquanto quilombola para a presidente e fundadora do time, Luzia Rodrigues Ozório. O grupo de jogadoras conta com recursos advindos da própria presidente. Ela diz que luta por patrocínio e que por outro lado, o futebol a ajudou a superar a depressão, motivo pelo qual continua resistindo. Além de ser jogadora também atua como secretaria da CONAQ. As disputas de campeonatos que envolvem As Quilombelas trouxeram conquistas e títulos pela Fundação de Esportes de Corumbá.

A Comunidade Quilombola Família Ozório formou-se, então, pela doação de terra que passou a ser habitada pelo casal e seus descendentes, vivendo do cultivo de hortaliças, pesca e criação de animais. As relações familiares de amizade entre os quilombolas são significativas. Com quarenta e quatro famílias morando no local, os descendentes de Miguel Ozório, conforme as tradições do quilombo herdaram os sobrenomes do pai (Ozório) e da mãe (Rodrigues). Os casamentos com não quilombolas são celebrados conforme o rito católico e oficializado no cartório. As relações de compadrio acontecem entre quilombolas e não quilombolas.

A comunidade anseia pela melhoria nas instalações da quadra esportiva, construção de um local para reuniões da associação e um lugar de memória e, possivelmente, uma extensão de creche para atender crianças pequenas ainda não matriculadas, devido à dificuldade de locomoção às unidades escolares. Com isso, esperam melhorar as condições de ascensão econômica e social dos descendentes de dona Ercília Rodrigues Ozório e Miguel Ozório.

3.3 A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa — AQF2C

A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa localiza-se próximo à comunidade Família Osório. Para chegar à Campos Correa percorre-se a Rua Geraldino Martins de Barros, no bairro Borrowsky, em Corumbá. Ao final dessa rua, toma-se à direita por uma trilha cercada por vegetação e um muro alto. À primeira vista, visualizam-se construções esparsas em meio à vegetação e um aglomerado de casas em uma encosta, com acesso por uma escada de cimento. Isso se deve às depressões do terreno em proximidade ao rio Paraguai.

No encontro com a comunidade a recepção foi amistosa, com interesse por parte da liderança em relação à proposta do recurso didático, produto da dissertação. No pequeno espaço

acidentado da calçada, em frente às residências da encosta, alguns quilombolas sentaram-se para ouvir a proposta até a chegada do entrevistado, Paulo Correa. O local oferece uma visão de parte do rio e da planície pantaneira.

Denise Xavier Castello, esposa de Paulo e mãe de Stefany Correa Xavier, foi a recepcionista da entrevistadora. Com a chegada do primeiro entrevistado, filho dos fundadores da comunidade, Fermiana de Campos Correa e Teodoro Correa, nascido e criado naquele espaço, há 45 anos – iniciou-se o diálogo. Alguns ficaram por um tempo ouvindo as considerações em relação à proposta da dissertação, retornando aos seus afazeres domésticos. O entrevistado relatou sua experiência em relação à identificação enquanto quilombola e as palestras em que passou a entender pouco a pouco as questões quilombolas.

Correa³² lembrou que “era só uma estradinha de mato aqui. Não tinha nada de rua, nada.” Referindo à família, diz: “Minha mãe sempre falava que ela morava na beira do rio, né? Minha mãe trabalhava nas fazendas”. Com tristeza no olhar, falou que tem em torno de sete a oito anos do falecimento do pai, Teodoro, aos oitenta anos de idade. A mãe, Fermiana, falecera em fevereiro do corrente ano.

Foi o primeiro presidente da AQF2C, participando ao lado do IMNEGRA do processo de reconhecimento da comunidade até o reconhecimento pela FCP. Sobre a comunidade, diz que é “luta, luta, luta, mais só luta”. Começou, então, a discorrer sobre os problemas vividos e a dura realidade dos quilombolas.

Depois do diálogo com o senhor Paulo Correa, agendou-se a entrevista com a atual presidente Stefany Correa Xavier para o final do mês de maio de 2024. O diálogo com a presidente ocorreu sem a presença de outros quilombolas, no mesmo local em que realizou-se a entrevista com o filho da matriarca Fermiana Correa.

Jovem, mulher, negra e liderança da comunidade Campos Correa, Stefany Correa Xavier é filha de Denise Xavier Castello e Paulo Correa, professora licenciada em Pedagogia. Foi eleita ao final do ano de 2018, ainda cursando o último ano do ensino médio. Xavier destaca que a particularidade de sua trajetória enquanto liderança se deve ao fato de dar sequência aos estudos. O apoio e a confiança transmitidos por parte dos quilombolas e, principalmente, dos tios contribuíram para que assumisse o que, segundo ela³³, “é uma responsabilidade enorme, porque todo mundo confia no seu trabalho”.

³² Paulo Correa, filho dos fundadores da comunidade AQF2C, atualmente com 46 anos, foi entrevistado pela autora dessa dissertação, no dia 25/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

³³ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

O desafio de participar de reuniões e falar em público foi enfrentado ao entender que realmente precisava lutar pelos direitos. Nesse sentido, começou a estudar sobre os direitos quilombolas e a conversar com o pai (Paulo Correia):

Quando meu pai saiu da liderança só estava um caminho andado, pois meu pai não entendia muito. Quando começou as reuniões com o prefeito, o professor João Batista me ajudou bastante. Não sabia o que falar sobre a comunidade, então pedi ajuda a ele, o que seria importante para a comunidade³⁴.

Nepomuceno (2012, p. 389) destaca que “a educação foi sempre vista pelo segmento negro como um caminho eficaz, não só para a eliminação do preconceito racial como para a conquista de lugares menos subalternizados na sociedade”. Com apoio da Família Campos Correia, que também enxerga a educação como instrumento de ascensão, Stefany Correa Xavier alcançou a presidência da comunidade, aos 18 anos de idade, terminando a graduação em Pedagogia em julho de 2023.

Xavier apontou que a primeira reunião em que participou ocorreu no Conselho Tutelar e com a presença de autoridades municipais. A presidente percebeu certa admiração de muitos presentes ao vê-la discursar sobre as necessidades da comunidade. Por outro lado, entendeu também que muitos ali desconheciam, ou sequer sabiam da existência da comunidade Campos Correa. Segundo ela, uma das perguntas que lhe foi dirigida “se era a minha primeira vez como líder? ”, acompanhada de uma demonstração de surpresa “você ainda é jovem” e “mulher, também”.

Esse estranhamento, Costa (2020) entende como um meio de:

sucumbir as demandas e perspectivas das mulheres negras [...] são os silenciamentos que trabalham no sentido de fazer não ver às mulheres negras, deixá-las de lado, impor a elas lugares de apagamento para que não falem, não reclamem e, portanto, não sejam vistas: estejam, pois, invisibilizadas, elas e suas ideias [...] ³⁵.

A presidente relata que prometeu melhorias e lutar pelos direitos da comunidade. Conquistou uma mudança em relação ao fornecimento de água, afirmando que “consegui trazer o juiz à comunidade, junto com a dra. Samara, do MPF, e o representante da Empresa de Saneamento de Mato Grosso do Sul- SANESUL. Eles analisaram a situação e consideraram absurda” (Xavier, 2024). Ela acrescenta que o juiz determinou a construção de canaletas em frente ao muro para levar água à comunidade.

³⁴ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

³⁵ Disponível em: <https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/anais/trabalhos/trabalhosaprovados>. Acesso em: 11 jul. 2024.

No entendimento de Arruda et al. (2021):

Pareceu-nos que a pressão sobre os quilombos, isolando as comunidades e tornando precária a vida das pessoas que nelas residem, tem como estratégia expulsar os quilombolas dos territórios por eles ocupados, com o escopo de que tal território seja apropriado por atores que detenham algum tipo de poderio, sobretudo econômico, nas localidades investigadas (Arruda et al., 2021, p.572).

Outra constatação da Procuradoria da República em Mato Grosso do Sul é de que “As famílias se encontram em estado de vulnerabilidade social, o que leva o INCRA a considerar urgente a Regularização Territorial”³⁶, em que solicitando a apuração do não fornecimento de serviços assistenciais básicos e, também, as “possíveis” restrições ao uso do território tradicional da comunidade.

Em mais uma fala sobre a realidade da Família Campos Correa por um vereador corumbaense:

São duas comunidades que enfrentam problemas e que precisamos buscar resolver. São serviços básicos como água, luz e coleta de lixo. Vamos buscar soluções para isto, inclusive em relação ao acesso à comunidade Campos Correia, onde nem entrega de gás acontece. É preciso buscar na rua mais próxima, a Geraldino Martins de Barros, cerca de 100 metros do local onde as famílias residem³⁷.

Conclui-se, em conformidade com Arruda et al. (2021, p. 570), ao se analisarem os territórios quilombolas localizados em Mato Grosso do Sul:

É paradigmático constatar que o próprio Estado é agente ativo nos processos de isolamento dos territórios quilombolas investigados. A Comunidade Quilombola de Campos Correa, por exemplo, a despeito de localizar-se no perímetro urbano, muito próximo da região central da cidade de Corumbá, nem sequer possui água encanada e luz elétrica – de uma maneira geral, a comunidade acessa esses itens básicos por intermédio de ligações clandestinas, chamadas de “gatos” pelos moradores do território. Ao serem questionados acerca do motivo pelo qual não há água encanada e luz elétrica regularmente instalados na comunidade, os quilombolas nos relataram que as próprias autarquias públicas do município se recusam a providenciar esses itens, sob o argumento de que os moradores não possuem a efetiva titulação da área em que residem.

Mesmo com a ordem judicial de 2023 e o prazo estipulado pelo Ministério Público Federal³⁸, de quarenta e cinco dias, para que o executivo municipal realizasse a obra de fornecimento de água, a situação persiste. Assim, vítima do racismo e do preconceito, a comunidade quilombola Família Campos Correa vive à espera das políticas públicas. Entende-

³⁶ Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ms/atuacao/mapa-quilombolas/campos-correia>. Acesso em 12 jul. de 2024.

³⁷ Disponível em: <https://camaracorumba.ms.gov.br/noticia/alunos-desenvolvem-projeto-e-conhecem-a-realidade-das-comunidades-quilombolas#:~:text=Setenta%20alunos%20do%20primeiro%20ano,e%20j%C3%A1%20reconhecidas%2C%20em%20Corumb%C3%A1>. Acesso em: 12 jul. 2024.

³⁸ Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/justica-da-prazo-de-45-dias-para-prefeitura-fornecer-agua-para-quilombolas>. Acesso em 12 jul 2024.

se aqui que a luta quilombola se deu de forma conjunta, entre homens e mulheres. O senhor Paulo Correa, juntamente com Sthefany Xavier, buscou soluções para suprir as necessidades básicas da comunidade.

Quanto à formação da comunidade, Xavier³⁹ conta que moravam junto à comunidade Família Osório, “as casas, uma em cima da outra” e passaram a procurar um local um pouco mais afastado do rio Paraguai. Assim, começaram a construir no atual território, porém, diz “aí veio esse doutor”. O acesso à comunidade Campos Correa é feito por meio de uma trilha entre um muro alto, que seria a parte dos fundos de uma casa, ladeada por um matagal e um barranco. Devido aos problemas surgidos com ações do vizinho, iniciaram o contato com o IMNEGRA, obtendo apoio da presidente Edinir de Paulo contra as ações empreendidas pelo proprietário da residência vizinha.

A partir de então, de acordo com Xavier⁴⁰:

Dona Edinir começou a falar o que a gente é, pela nossa história. Por trás disso a gente podia ser uma família, uma comunidade quilombola, através de toda a história da minha avó. Aí deu início a formação da comunidade. Que a gente foi entender o que era qual era a história. Tudo através de dona Edinir que foi procurar o nosso direito, mas até hoje estamos esperando, a gente só tem o reconhecimento do Palmares. Mas real título da terra mesmo, tudo, a gente ainda não tem.

Devido ao tamanho reduzido do terreno alguns precisaram morar em outros bairros. Residindo na comunidade, o senhor Paulo Correa e seus irmãos Samuel Correa, Benedito Correa, Mônica Correa e até fevereiro de 2024, dona Fermiana, a matriarca da família. Outros familiares que ainda residem em Aquidauana (Manoel Correa) e em São Paulo (Lurdes Correa), que segundo a presidente⁴¹ “Todos eles querem voltar. Mas, pelo espaço ser pequeno, não há como construir casas. Isso também está no processo pra gente conseguir o lugar, um terreno para reunir toda a comunidade”.

Ao observar a população negra e o tratamento a ela dispensado, o pensamento de González (1984) é sempre atualizado:

Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em

³⁹ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

⁴⁰ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

⁴¹ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias (González, 1984, p. 233).

Vindos de Poconé, Mato Grosso, para a região pantaneira, Fermiana de Campos Correa e Teodoro Correia se estabeleceram em fazendas por um longo período de suas vidas. Pouco antes da criação do Estado de Mato Grosso do Sul, por volta de 1970, migraram para Corumbá. Ficaram hospedados em uma pensão no Porto Geral para, depois, passaram a morar com um parente do senhor Teodoro Correa e, posteriormente, se estabelecer às margens do rio Paraguai. Essa primeira residência em Corumbá foi levada pela enchente de 1981. Retornando ao local após as águas baixarem, já em 1992, sofreram novamente outro desabamento devido às cheias do rio, ficando novamente desabrigados. Assim, com os transtornos constantes, se abrigaram em um espaço mais elevado em relação ao rio.

A região ribeirinha não era muito habitada, não havia serviço de energia, água e tinha muitos animais peçonhentos. A comunidade formou-se, então, pela ocupação familiar de uma terra que passou a ser habitada pelo casal e seus filhos. O território tornou-se, assim, um bem coletivo. Filho caçula dos fundadores e primeiro presidente da Associação Quilombola Família Campos Correa (AQF2C), Paulo Correa recorda que “não tinha nada, era mato, só uma estradinha. Moraram na casa de um moço e arrumaram um terreno e construíram”. Depois, ocuparam o atual espaço devido às enchentes e inundações do rio Paraguai.

D. Fermiana Correa teve sua história entrelaçada com o Pantanal. Nascida em 1945, em Cuiabá, e criada em fazendas pantaneiras da região conheceu Teodoro Correa e, conforme registrado por Souza (2021, p. 113), “Primeiro nos conhecemos, começamos a namorar, depois nos casamos. Depois disso saímos de lá, e viemos para outra fazenda, bem mais longe de Cuiabá”. Em território mato-grossense os diversos afluentes do rio Paraguai foram os caminhos utilizados para chegarem às fazendas e depois à Corumbá. O senhor Teodoro Correa, voltado ao trabalho como peão e pescador também em fazendas pantaneiras, buscava o sustento da família. A matriarca deixou registrado, em entrevista realizada em 2019 ao pesquisador Souza (2021) que:

Era bom nesse tempo a fartura que tinha nos rios, era muito peixe. Era pacu, pintado, dourado, mandi, lambari, cachara, jaú, todos esses peixes, era só pra viver, pra comer mesmo. Era muito peixe, muita fartura. Essa época a gente não tinha barco ainda, só pescava no barranco do rio mesmo (Souza, 2021, p. 113).

Essa constatação de D. Fermiana Correa também é refletida nas palavras de Ercília Ozório em entrevista realizada em 2024 à pesquisadora para a composição da dissertação. Ercília Ozório recordou a abundância de peixe nas águas do rio Paraguai, bem como presenciou

uma quantidade enorme de couro de animais da fauna pantaneira exposta ao sol para secar, no Porto Geral de Corumbá. A presidente relembra que o avô era pescador, ao se referir ao brasão da comunidade (ícone que a identifica) e que faz referência também à sua avó e à origem africana. O nome ‘Campos Correa’ está relacionado com o sobrenome da família. Campos se refere à matriarca dona Fermiana e Correa ao patriarca Teodoro.

O Incra iniciou o relatório antropológico que, uma vez finalizado, dará início ao Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) da Comunidade, que definirá seu território tradicional. Atualmente, sete famílias vivem na comunidade, em um espaço reduzido, já que parte dele, segundo os moradores, foi apropriado por não quilombolas ao longo dos anos. A perda de terras pelos quilombolas Campos Correa está diretamente vinculada à ausência de titulação da terra, o que agrava ainda mais a precariedade da situação. O pequeno território hoje está cercado por um lado de um muro alto com concertina, o que tem provocado impedimentos de acesso dos quilombolas a recursos como água, eletrificação, coleta de lixo e o transitar entre o mato e o muro, oferecendo riscos às crianças e mulheres quilombolas. Receber a documentação e ter a garantia de acesso a esses recursos, para a presidente Xavier⁴², é “não ser esquecido”.

Os quilombolas trabalham com pesca e iscas (homens e mulheres), alternando o uso da única chalana que possuem. Também buscam a sobrevivência por meio do trabalho na construção civil. As mulheres diaristas deixam os filhos pequenos aos cuidados de outras mulheres quilombolas, uma vez que não há oferta de creches próximas à comunidade. A maioria dos estudantes frequenta as escolas próximas, por exemplo, a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho e a Escola Municipal Luís Feitosa Rodrigues. Ainda alguns, por não conseguirem vagas nas citadas escolas, estão matriculados na Escola Estadual Maria Leite, bem distante da comunidade.

No tocante aos alunos das escolas estaduais corumbaenses, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), desenvolveu o Projeto “40 anos de MS”, em 2017. Em uma das etapas do projeto, a Escola Estadual Maria Helena Albaneze juntamente com a professora de Sociologia, Noélia Virgínia da Silva, providenciaram a visita dos alunos do

⁴² Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

primeiro ano do ensino médio às comunidades Campos Correa e Família Ozório para que, segundo a professora, “todos possam conhecer os povos que estão inseridos aqui”⁴³.

Sobre a visita dos alunos, o senhor Paulo Correa destacou a importância de conhecerem a comunidade e a história dela. Tal pensar aponta para as Diretrizes Curriculares de 2012 que determinam, entre outras ações, a inclusão da história dos quilombos. Contudo, tanto a História Regional quanto a História Local normalmente não são ensinadas nas redes estaduais e municipais do estado e chega de forma fragmentada para os estudantes, por meio de trechos da internet, Tik Tok, igreja, família, entre outros, formando o conhecimento dos alunos. Tanto uma quanto a outra é o que dá sentido de pertencimento ao lugar, o que corrobora com a necessidade de se desvincular o ensino da história eurocêntrica.

Nesse sentido, ao responder sobre o ensino de História e da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Corumbá, a presidente afirma que as histórias são parecidas. Segundo ela, o que a identifica com a História do livro didático usado nas escolas que estudou, se relaciona com a luta por direitos, tanto no passado quanto no presente. Direito ao acesso a água, a uma boa energia elétrica, à limpeza e também a resistência. Xavier⁴⁴ diz que:

Recentemente, falei com uma professora e ela falou que tenta passar o máximo que pode sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. E que na escola não tem a base e a história. Então, é isso que eles têm do afro, é o que eles passam para os alunos. Mas assim, a história em si pra mim é de todos nós como seres humanos.

Ao se referir à manutenção da identidade quilombola, Xavier foi enfática ao reafirmar a respeito da importância de se reconhecer enquanto quilombola e ribeirinha, e de toda a história de sua avó Fermiana Campos Correa e seu avô Teodoro Correa. O maior anseio da comunidade está relacionado ao direito à terra, garantido por meio da documentação. Essa situação tem causado muita privação e sofrimento a todos. Em pleno século XXI, há uma necessidade urgente de acesso aos recursos hídricos, à eletricidade, às ruas e avenidas, condições mínimas para que possam trabalhar e gerar renda para as próprias famílias quilombolas e, assim, permanecer nas terras de seus pais e avós.

3.4 A Comunidade Maria Theodora Gonçalves de Paula – ACTHEO

⁴³ Disponível em: <https://camaracorumba.ms.gov.br/noticia/alunos-desenvolvem-projeto-e-conhecem-a-realidadedascomunidadesquilombolas#:~:text=Setenta%20alunos%20do%20primeiro%20ano,e%20j%C3%A1%20reconhecidas%2C%20em%20Corumb%C3%A1>. Acesso em: 12 jul. 2024.

⁴⁴ Stefany Correia Xavier, neta dos fundadores da comunidade e atual presidente da AQF2C, atualmente com 24 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 30/03/2024 na residência de seu pai Paulo Correa, localizada na comunidade.

Cerca de 20 a 25 famílias vivem na comunidade localizada à Rua Luís Feitosa Rodrigues entre Duque de Caxias e Monte Castelo, no bairro Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Corumbá. Muitos migraram para os bairros Aeroporto, Nova Corumbá, Jardim dos Estados, e para cidades como Campo Grande e Rio de Janeiro. Quando se chega à comunidade podem ser visualizadas as casas, umas em alvenaria e outras de madeira, que pertenciam aos fundadores das comunidades e a uma de suas filhas (a mãe de santo Cacilda), bem como as tendas religiosas. O lugar é conhecido pela sociedade corumbaense como “terreiro da Cacilda”.

As particularidades na constituição social dos quilombos no sentido da liderança feminina iniciaram-se com o trabalho do IMNEGRA sob a liderança de Edinir de Paulo, de acordo com as comunidades pesquisadas e as fontes orais ouvidas. Nesse sentido, na Comunidade Maria Theodora Gonçalves de Paula, segundo a Elizabeth Silva⁴⁵:

Achamos muito, assim, bacana porque começou a estudar a história da minha família... porque, nós, assim como ter cor, né, vamos dizer assim temos que ser bem valorizado em questão de tudo. No trabalho, né? Na faculdade, na escola. Isso tudo quebrou um pouco aquela barreira que negro não pode ser um bancário, não pode ser um professor ou não pode ser um policial.

Mulher negra e primeira liderança da comunidade Maria Theodora Gonçalves de Paula, Elizabeth Florência Correa da Silva é filha de Escolástica Mariana de Paula da Silva e Germano Correa da Silva, professora licenciada em Pedagogia e evangélica. Eleita após a identificação da FCP e no contexto dos governos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) evidencia a relevância desse governo, ao contemplar as mulheres, consolidando-se como representante de todas as mulheres nos diversos espaços sociais. Quando passou a liderar a comunidade ACTHEO, Silva (2024) demonstrou contentamento com o reconhecimento da comunidade quilombola:

Eu fui eleita pela minha comunidade e assim até agora, até hoje ainda estou... até agora ainda não foi mudado, quando vai mudar para colocar uma outra presidenta, eles fazem uma outra reunião.... Quando teve a pandemia, de lá prá cá até agora não teve (eleição). Não sei se esse ano vai ter alguma mudança.

Escolhida pela comunidade demonstra o respeito conquistado junto à sua família e com apreço retribui narrando o reconhecimento da comunidade pelos órgãos oficiais municipais, estaduais e federais, “para registrar tudo no cartório, tudo legalizado, tudo certinho”. Para Silva, estudar a história de seu avô e de sua avó representa romper parcialmente as barreiras em relação ao povo negro.

⁴⁵ Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

A comunidade Maria Theodora é bastante procurada por realizar atividades religiosas de matriz africana desde os tempos da mãe de santo Cacilda P. Barbosa (15/11/1935-08/08/2000). Seguindo os passos da senhora Cacilda estão o sobrinho João de Paula e, também, a filha Natalícia Gonçalves.

De acordo com Souza (2021):

Todavia, a Comunidade Maria Theodora, em relação às outras duas, configura-se como a comunidade mais visitada, publicitada e pesquisada pela academia, por abrigar duas tendas religiosas, além do famoso terreiro de Cacilda, a Mãe de Santo mais ilustre de Corumbá (Souza, 2021, p. 29).

Corroborando com as afirmações de Souza (2021), Natalícia Barbosa⁴⁶ diz que “Minha mãe fez muita cura. Aí vinha muita gente de vários lugares. Ela fez mudo falar, surdo ouvir e o paraplégico andar. Curou muita gente. Curou gente com câncer. Cuidou das pessoas, não cuidou dela”.

Nas memórias de Natalícia Barbosa a história de Maria Theodora e Mariano era:

A história dela é muito dura... passou muita fome.... Foi escrava e meu avô trouxe ela de Cuiabá, moraram um tempão em Cáceres. Depois que vieram pra Corumbá. Vieram de navio. Meu avô, Mariano, era cozinheiro, trouxe ela escondida no container. Não era naquele tempo container, né? Era uma caixa... Ele tinha que roubar comida para dar pra ela... Ficaram escondidos no Porto Geral, depois moraram em frente ao cemitério e de lá que vieram para cá. A minha vó teve muitos filhos, um que não caminhava, só arrastava.

Ao chegarem a Corumbá, Maria Theodora e Mariano passaram, então, a buscar um território que seria fundado no parentesco e na fé para o sustento da vida em comunidade. A documentação do território se iniciou com a certificação da autoatribuição quilombola de Maria Theodora, pela Fundação Cultural Palmares, em dezembro de 2011. Por outro lado, estão à espera do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), que definirá seu território tradicional a ser publicado pelo Incra.

As formações de quilombos aconteceram de diferentes maneiras. O que fica claro é que as comunidades quilombolas se originaram dos esforços dos ancestrais negros, que procuraram um modo de vida oposto àquele vivido durante a escravidão. De acordo com os quilombolas da comunidade Maria Theodora, como em outros quilombos Brasil afora, a família recebeu doações de terreno e, também, efetuou a compra mediada por Cacilda Astrogilda Gonçalves Barbosa de Paula, filha do senhor Mariano e da dona Maria Theodora.

⁴⁶ Natalícia Gonçalves Barbosa, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 64 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 21/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

A comunidade formou-se, então, pelas doações e pela compra da terra que passou a ser habitada pelo casal e seus descendentes, que vivia do trabalho como cozinheiro em embarcações, do cultivo de algumas hortaliças, da pesca e da fé. A união familiar de amizade e respeito entre os quilombolas expressa os traços distintivos dessa comunidade. Recebem os recursos hídricos, eletrificação, posto de saúde próximo e, também escolas tanto da rede estadual de ensino quanto municipal. A maioria dos quilombolas trabalha no serviço público, alguns no comércio local e, também, de forma informal.

A identidade cultural da comunidade é representada pela religiosidade com as tendas Nossa Senhora da Guia e Nossa Senhora da Conceição. Segundo Natalícia Barbosa⁴⁷, a mais importante festividade religiosa é a que realizam no dia 13 de maio: “Pra nós é assim, como nós trabalhamos com o espiritismo, todos os que morreram na senzala, voltam pra trabalhar” e que todos participam e, assim, “Todo mundo continua unido. Todo mundo continua pé no chão”, pois:

Nós somos discriminados. Muitos passam por aí e falam assim: aí nessa casa mora só macumbeiro. Nós não somos macumbeiros. Nós somos espíritas.... Então, não existe macumbeira. Existe umbandista. Eu sou umbandista e sou espírita. Não é macumbeira. Macumbeira é uma árvore e uma fruta.

Tanto nas falas de Elizabeth Florência da Silva, presidenta da comunidade, quanto nas de Natalícia Gonçalves Barbosa, é perceptível a preocupação com o preconceito racial. Além do racismo, entretanto, Silva identificou outros componentes:

Não é justo você ser chamado de negra, de gorda, de macaco.... Não acho justo porque a gente se sente humilhado, eu digo assim como ser humano. Muito humilhado. E, se a lei for severa, muitos vão mudar mesmo, senão não vai mudar a população. O ser humano vai ser humilhado, por exemplo, se chegar no mercado, se a pessoa é negra e é gorda, a pessoa já olha dos pés à cabeça pra você, se você vai conseguir ou não vai conseguir trabalhar. Se vai conseguir ou não vai conseguir fazer aquele serviço. Então, tem que parar. Tem que dar chance para o ser humano.

A discriminação racial incorpora o preconceito em relação ao peso corporal, um insulto adicional sofrido pelas mulheres quilombolas. Atitudes como essas encontraram representatividade nas palavras do então deputado federal e ex-presidente Jair Bolsonaro, proferidas no Clube Hebraico do Rio de Janeiro (instituição que representa um povo historicamente perseguido na Alemanha nazista), ao comparar o peso corporal de afrodescendentes a arrobas. Isso corrobora as afirmações de Ribeiro (2019), para quem:

⁴⁷ Natalícia Gonçalves Barbosa, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 64 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 21/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Ribeiro, 2019, p. 25).

Em dois contextos históricos recentes e distintos, os avanços no governo de Dilma Rousseff (2011-2014/2015- 2016) e os retrocessos sob a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022) para com a população negra. Os/as afrodescendentes obtiveram melhorias em suas lutas por direitos e políticas públicas na gestão da presidenta Rousseff. Por outro lado, enfrentaram as tentativas de desmonte de direitos adquiridos, atrasos na regularização da documentação de seus territórios e a face explícita do racismo institucional no governo Bolsonaro. Na percepção da colaboradora Silva⁴⁸ “E, se a lei for severa, muitos vão mudar mesmo. Senão, não vai mudar a população”. A justiça considerou as falas do então presidente réu como “piadas e bom humor” evidenciando que a lei nunca foi aplicada de maneira igual para negros/as e brancos/as.

Sílvio Almeida (2019) afirma que:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros (Almeida, 2019, p. 48).

A dor causada por tais situações conduz à reflexão expressa por Silva⁴⁹ pontua “tem que parar”. A educação brasileira contribuiu com a disseminação das ideias racistas, devendo agora repensar seu papel e buscar reparar com uma educação que verdadeiramente discuta, promova e incorpore práticas antirracistas. Nesse sentido, Meihy e Holanda (2015, p. 78), entre outros, argumentam a história oral como tema da transformação social e mecanismo de mudanças sociais.

Em tempos de “políticas afirmativas” e de inclusão social, por certo, a história oral independente teria um papel importante como formuladora de postulados ágeis para gerar argumentos que instruem políticas públicas capazes de mudar o status quo histórico (Meihy; Holanda, 2015, p. 78).

No mesmo sentido, Oliva e Conceição (2023) propõem que:

Os efeitos de longa duração do racismo e do colonialismo, o aumento dos discursos de ódio e dos negacionismos históricos podem ser confrontados também pelas contribuições das ações e das lutas antirracista, feminista, anticolonial e pelos debates

⁴⁸ Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

⁴⁹ Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

de alguns norteadores conceituais relacionados aos Estudos Africanos, Afrodiaspóricos e das relações raciais no Brasil (Oliva; Conceição, 2023, p. 11).

Um desmonte significativo ocorreu em Corumbá. A notícia⁵⁰ de que o Incra deixaria de atender no município, transferindo suas atividades para Campo Grande, gerou manifestações tanto das comunidades quilombolas quanto dos assentados. A manifestação em frente à unidade, em três de novembro de 2020, protestava contra o fechamento e exigia agilidade na regularização das terras. Todavia, a unidade seguiu atendendo aos assentados, porém, com um único funcionário, o gestor Dorival Canavarros dos Santos. O atendimento aos quilombolas passou a ser realizado a partir da sede em Campo Grande.

Vi, de perto, cair por terra a luta secular do Movimento Negro brasileiro por algum reconhecimento e por políticas públicas como uma pessoa envolvida nessa construção. Vi conquistas serem extintas formalmente na primeira tarde de governo do Golpe, 13 de maio de 2016, o que se consolidou em agosto do mesmo ano e seguiu com a eleição de 2018 e a eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2019. (Silva, 2023, p. 59)

Assim, com as dificuldades históricas enfrentadas somam-se as mudanças sofridas no Incra a partir do Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 vinculando-o ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Com isso, intensificou-se a influência de mineradoras, pecuaristas e do agronegócio sobre os territórios quilombolas.

O processo de reconhecimento da comunidade Maria Theodora como remanescente de quilombo encontra-se em estágio indeterminado pelo Incra, uma vez que o reduzido número de funcionários dificulta o atendimento e o avanço nas pesquisas de identificação quilombola, requisito essencial para a efetivação do registro. Todavia o reconhecimento efetuado pela FCP contribui no sentido de atender questões como a alimentação. Segundo Silva⁵¹, “Quando vem alguma coisa do governo para minha família, eu desço para ir receber. Se for sacolão, vem uma quantia x para minha comunidade e assim também pra as outras comunidades”.

Nos questionamentos levantados, há a busca por um projeto de artesanato para as mulheres quilombolas que as atendam dentro da própria comunidade ou em lugares próximos, desde que oferecido de forma fixa e regular. Um projeto em andamento, o grupo de dança zumba, com mulheres da comunidade representa um passo importante na participação junto aos eventos realizados pela Fundação de Cultura Municipal.

À espera da titulação das terras para realizar modificações, Silva diz que “Creio que alguma coisa eles vão fazer. Eles não querem que desmanche a casa do meu avô, a casinha

⁵⁰ Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=120737>. Acesso em 20 jun. 2024.

⁵¹ Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

deles de madeira, se for para acabar acabe com o próprio tempo. A casa fica onde o Joãozinho mora, ele morou só ali”. A casa de madeira retoma os fundamentos da comunidade Maria Theodora e mantém a identidade quilombola. Por outro lado, a tradição festiva que os legitimam retratados em comemorações: Cosme e Damião, a participação no Banho de São João desde os tempos da mãe de santo Cacilda segue com a bisneta de Maria Teodora, Joyce.

Nas questões relacionadas ao ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas municipais, a entrevistada⁵² recorda que:

Na época que eu dava aula, é só a história do livro. Não se mudou alguma coisa na escola sobre a história do negro. Faz cinco anos que parei de trabalhar. Só um pouco de representatividade, antigamente o pessoal falava que nós viemos do macaco, aquela trajetória. Essa ainda está na minha cabeça. Isso que eles estão estudando na escola. Como se falassem de algo longe, não parece que falava da gente.

Muitas histórias das mulheres quilombolas foram perdidas ou foram silenciadas nas temporalidades e espacialidades. Um passado de luta e resistência marcado pela luta e resistência alimenta o presente e as memórias de Natalícia Barbosa, Elizabeth Correa, Sthefany Xavier, Ercília Ozório e Laycillia Samaniego Ortiz. Assim, projetam um futuro em que ocupam seus lugares de fala, buscam por políticas públicas, demarcação de territórios e reparação.

3.5 As festividades nas comunidades quilombolas Família Osório, Campos Correia e Maria Theodora

A cultura africana está no cotidiano brasileiro desde o período colonial resultado das inúmeras gerações de africanos que aqui chegaram principalmente durante a forçosa diáspora africana. No contexto da escravidão, as culturas africanas e, posteriormente, as afro-brasileiras resistiram à tentativa de apagamento e, por conseguinte, seus modos de olhar, sentir e viver atravessaram a escravidão, a miscigenação e enfrentam o racismo com seus mecanismos de dominação.

Um dos mecanismos utilizados pelos colonizadores, a transformação do/a negro/a em coisa e ter a memória apagada com o intuito de acabar com as práticas culturais e a história africana. Assim, a presença do/a africano/a e do/a afro-brasileiro/a independentemente das intenções ou resistências existentes, o/a branco/a teve a influência cultural africana. Muitos/as afro-brasileiros/as encaram a discriminação, procurando reduzir o abismo cultural existente.

⁵² Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

Enquanto nos quilombos organizaram a resistência, nos espaços culturais organizaram os princípios da liberdade.

Nesses espaços culturais organizaram o samba e a capoeira que sobreviveu. O primeiro tornou-se expressão nacional da democracia racial e, a segunda virou patrimônio cultural. O/a negro/a encontrou no futebol e na música popular formas de ascensão social. Considerando esses fatores, muitos saberes e costumes africanos caminham com a sociedade brasileira. No entanto, as necessidades de moradia, escolarização e valorização cultural de afrodescendentes e quilombolas seguem à margem, excluídos e, no caso, da religião, estigmatizada.

A religiosidade africana que, juntamente com o catolicismo português vieram d'além-mar, impactou a crença da casa grande e, mesmo que às margens influenciaram aspectos essenciais da fé dominante. No passado, perseguidos pela classe dominante brasileira europeizada e cristianizada e seus aparatos de força, no presente, sofrem com a intolerância e continuam a ocupar uma posição periférica como se o país fosse construído à imagem e semelhança do/a branco/a.

Fanon (2022) lembra que:

A Igreja nas colônias é uma Igreja de brancos, uma igreja de estrangeiros. Chama o homem colonizado não para o caminho de Deus, mas para o caminho do branco, para o caminho do senhor, para o caminho do opressor. E, como se sabe, nessa história são muitos os chamados e poucos os escolhidos (Fanon, 2022, p. 38-39).

É importante ressaltar que a face da cultura africana, ao ser desterritorializada, adquiriu novas configurações, incorporando tradições indígenas e europeias, mas preservando sua essência original e memória. Vestiram-se de resistência de seu povo e de sua raça. No campo do sagrado, as crenças religiosas africanas, no território brasileiro, assimilaram-se ao culto dos/as santos/as católicos/as. Desse modo, em Mato Grosso do Sul, tem-se o Banho de São João realizado nas cidades de Corumbá e Ladário que se associa ao catolicismo na prática de sua fé. A celebração acontece na passagem do dia 23 para o dia 24 de junho e é marcada por diversas atividades religiosas, decoração de andores e altares, queima de fogueiras, rezas e terços.

De acordo com os Patrimônios Tombados em Mato Grosso do Sul, essa manifestação teve origem nos quintais das famílias da região, tendo o peso do sincretismo, por reunir catolicismo e religiões afro-brasileiras, como umbanda e candomblé. Em Corumbá, realizam-se procissões pela Ladeira Cunha e Cruz até o banho nas águas do rio Paraguai, reunindo a população e os devotos no local. Inscrita em 2008 no Livro das Celebrações do Estado, foi reconhecida como patrimônio cultural do Brasil em 2021.

Sobre isso, Figueiredo e Vianna (2020) afirmam que:

São fundamentais políticas afirmativas no ensino superior, na pesquisa, nos postos de trabalho no interior do Estado. A otimização acontece quando, por um lado, o Estado proporciona à sociedade instrumentos oficiais de reconhecimento e proteção do patrimônio; e, por outro, os diversos segmentos da sociedade educam o Estado, ensinam sobre suas referências culturais e suas práticas de salvaguarda. Para isso, é preciso a promoção sistemática e permanente de processos de educação patrimonial – que se dão das comunidades tradicionais para dentro do Estado, o que inclui as universidades públicas (Figueiredo; Vianna, 2020, p. 93).

Pensando essa troca entre Estado e segmentos sociais, o trabalho da senhora Natalícia Gonçalves Barbosa, na comunidade Maria Theodora, em referência às práticas religiosas de matriz africana faz dela uma conhecedora de toda a estrutura que envolve a realização do ritual, desde os vestuários passando pela preparação dos alimentos até a sessão propriamente dita. Em relação aos ritos, Natalícia Barbosa⁵³ afirma “como nós trabalhamos com o espiritismo, todos os que morreram na senzala, voltam pra trabalhar”. Em relação às influências africanas, completa “Eu fui da religião da África que veio pra cá. Onde meus parentes eram escravos e deixou pra nós”.

Costa e Silva (2020) entendem que as comunidades quilombolas de Mato Grosso, com suas festas, guardam relação com os africanos diaspóricos, e que o patrimônio cultural quilombola configura um instrumento de defesa, reparação de direitos e resistência negra, tornando-se, assim, um canal para a conquista de políticas públicas e resistência. Assim, o reconhecimento e o registro de bens materiais e imateriais trouxeram valorização das culturas e das pessoas que foram historicamente marginalizadas. Para as comunidades reconhecidas consolida-se o protagonismo, o pertencimento a esses bens e o resgate da ancestralidade. Que nas palavras de Costa (2021):

Essas manifestações culturais são elementos que permitem as comunidades negras manifestarem o sentimento de identidade e de pertencimento. As festas de santo realizadas nas comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso do Sul estabelecem uma relação intrínseca entre religiosidade, fé e memória da diáspora africana (Costa, 2021, p. 50).

A comunidade quilombola Maria Theodora participa da festividade do Banho de São João. Segundo a atual presidenta, Elizabeth Silva, essa tradição remonta aos tempos da “minha tia Cacilda”. Nos dias atuais, a presidenta menciona que sua prima Joyce (bisneta de Maria Theodora) formou um grupo de crianças que, todos os anos, participa da celebração no Porto Geral.

⁵³ Natalícia Gonçalves Barbosa, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 64 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 21/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

A ACTHEO tem a identidade cultural representada pela religiosidade com as tendas Nossa Senhora da Guia e Nossa Senhora da Conceição. Para Natalícia Barbosa⁵⁴, a festividade religiosa mais importante ocorre no dia 13 de maio: “Pra nós é assim, como nós trabalhamos com o espiritismo, todos os que morreram na senzala, voltam pra trabalhar” e que todos participam e, assim, “Todo mundo continua unido. Todo mundo continua pé no chão”. Pois,

Nós somos discriminados. Muitos passam por aí e falam assim: aí nessa casa mora só macumbeiro. Nós não somos macumbeiros. Nós somos espíritas. Eu fui da religião, que veio da África pra cá. Onde meus parentes eram escravos e deixou prá nós. Então, não existe macumbeira. Existe umbandista. Eu sou umbandista e sou espírita. Não é macumbeira. Macumbeira é uma árvore e uma fruta”.

Outro evento comemorativo é a distribuição de doces em homenagem ao dia de Cosme e Damião, atividade organizada por Porcina, neta de Cacilda. A atual presidente também introduziu a distribuição de marmitas às pessoas carentes, no dia 12 de outubro em comemoração ao dia de Nossa Senhora Aparecida. Os recursos para a realização das festividades provêm de doações e, também, da própria comunidade. Elizabeth Silva⁵⁵ ressaltou que “Todas as celebrações são importantes e não podem parar, é a alegria não só da comunidade, mas, para a população em si”.

A comunidade Campos Correia passou a participar desde 2019, do Banho de São João. Criaram o Nhô Correia que se realiza em uma rua lateral, no dia 24 de junho, e tem o apoio de toda a comunidade e vizinhos não quilombolas. Xavier disse que “Nhô Correia é uma festa grande. Toda comunidade participa unida”.

De acordo com Paulo Correia, eles fazem as orações e “adorações” (venerações) ao santo. Com o andor decorado e em procissão, toda a comunidade segue a Ladeira Cunha e Cruz para o banho propriamente dito. Quanto à realização da festividade, Nhô Correia, o quilombola, diz que toda a “adoração” é feita para depois seguirem com as comidas e bebidas típicas, a dança da quadrilha. A comunidade enfeita a rua com motivos juninos e conta com o apoio da prefeitura municipal para realização dessa festa.

As manifestações culturais existentes nas comunidades quilombolas de Corumbá (Cosme e Damião, Banho de São João, Arraiá do Nhô Ozório, Nhô Correia) são associadas à produção simbólica e identitária. Para isso, é preciso levar em consideração que os componentes culturais ligados tanto ao catolicismo quanto à religiosidade de matriz africana se reorganizaram no interior dessas comunidades quilombolas, fortalecendo, assim, o sincretismo cultural.

⁵⁴ Natalícia Gonçalves Barbosa, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 64 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 21/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

⁵⁵ Elizabeth Florência Corrêa da Silva, neta de Maria Theodora Gonçalves de Paula, atualmente com 53 anos, foi entrevistada pela autora dessa dissertação, no dia 26/03/2024 em sua residência, localizada na comunidade.

Nessa perspectiva de promoção do reconhecimento e da valorização da cultura negra e das comunidades quilombolas corumbaenses como protagonistas de suas narrativas e memórias, Souza (2021) identificou:

Quanto às relações culturais, na Comunidade Família Ozório preservam-se as rodas de capoeira e tradições religiosas, entre elas, o Banho de São João no dia 24 de junho, além de jogos de futebol: a comunidade conta com o time de futebol feminino, as “Quilombelas”, que disputam campeonatos municipais, regionais e até internacionais, representando a resistência da comunidade quilombola (Souza, 2021, p. 194).

De acordo com Ercília Ozório, a festividade tradicional na comunidade é o São Cosme e Damião no qual “cada um tem suas promessas, a devoção. Faz a sua obrigação. Compra o saquinho, reparte, faz bolo”. Outra festividade, Nhô Ozório, é realizada na quadra da comunidade, um espaço valorizado para o lazer. A festa, organizada pelos próprios quilombolas, conta com uma barraca decorada com motivos juninos, a quadrilha das crianças organizada pelas professoras quilombolas Angélica, Laycília e Luzia. Há, também, a comercialização de cachorro-quente, espetinho, guaraná, licor de vários sabores, pastel, bolo, entre outros. Dona Ercília Ozório lembra que “não é como antes... a quadrilha que eles fazem aqui, não é bonitinha como era antigamente. Tinha o casal, né? O casamento”. Segundo as lembranças da mulher quilombola, “os menininhos chegavam pra dançar e a senhora era chamada pra dançar”.

Costa e Silva (2021) lembram que:

A celebração gera um momento de integração entre as comunidades urbanas e aquelas tradicionais da região pantaneira, envolvendo aspectos da diversidade religiosa, sendo cultuada por devotos católicos e de religiões de matriz africana, entre elas o candomblé e a umbanda (Costa e Silva, 2021, p. 117).

Palco da culminância celebrativa, o rio Paraguai (lugar de práticas culturais, como o banho de São João) e seu entorno, são considerados lugar de memória para as populações ribeirinhas, quilombolas e povos originários, conforme apontado por Costa e Silva (2021):

Se encontram ameaçados pela construção de usinas hidrelétricas, instalação de mineradoras, aumento do desmatamento, tragédias ocasionadas pelos incêndios florestais e, conseqüentemente, pelo fenômeno das mudanças climáticas (Costa; Silva, 2021, p. 117)

Nesse sentido, destaca-se também a preocupação com a preservação da vida dos detentores do notório saber dos patrimônios materiais e imateriais da região pantaneira. Essa situação gera ainda apreensão quanto à reprodução cultural, uma vez que a destruição desse ecossistema acarreta danos irreparáveis a toda cadeia ambiental, geográfica e histórica que se

liga a ele. Assim, nesse contexto de luta pela sobrevivência encontram espaços para demonstrar criatividade e celebrar, entendendo que é uma forma de resistência.

CAPÍTULO IV - HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS AQF2C, AQUIRRIO E ACTHEO EM UM SÍTIOELETRÔNICO.

Neste capítulo relataremos situações mais significativas na constituição das comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Abordaremos as histórias e memórias relacionadas à Associação Quilombola Comunidade Ribeirinha Família Osório (AQUIRRIO), primeira a ser reconhecida como comunidade remanescente de quilombo. Na sequência, a Associação Quilombola Comunidade Família Maria Theodora Gonçalves de Paula (ACTHEO), segunda certificada pela FCP e a terceira (e última comunidade certificada) a Associação Comunidade Campos Correia (AQF2C).

O conteúdo deste capítulo está relacionado aos processos de elaboração do recurso didático. Portanto, apresentará as etapas e sessões do Website www.quilomboscorumbá.com.br que contou com a colaboração das comunidades quilombolas pesquisadas, visando atender as necessidades educacionais de ensino e pesquisa e, por outro lado, apresentar as histórias e as demandas das comunidades quilombolas Maria Theodora, Campos Correa e Família Osório. Para atingir tal objetivo, busca-se vencer as limitações físicas de espaço e tempo, por conseguinte, identificar as referidas comunidades de forma visual, textual e atividades pedagógicas por meio de uma navegação simples.

Entende-se que no trabalho docente sempre houve limites impostos pelas condições materiais, e no caso da escola pública limitações socioeconômicas de docentes e discentes e da própria estrutura física das unidades escolares. Isso torna a utilização de instrumentos digitais, nesses locais, uma possibilidade de superar ainda que parcialmente, as dificuldades internas de cada escola. Nesse contexto, a internet se tornou uma rica fonte de pesquisa para alunos/as e professores/as e um recurso atrativo para o ensino-aprendizagem, visto que oferecem textos, vídeos, games, documentários, podcasts entre outras formas de interação.

Ao construir caminhos para promover o ensino de História antirracista, o uso da tecnologia da informação apresenta possibilidades de se conhecer e se ensinar sobre as histórias das comunidades quilombolas corumbaenses reconhecidas pela FCP e também fonte de pesquisa para alunos/as e professores/as, em diferentes espaços. Nessa perspectiva, o Website tornou-se um recurso didático viável dado que atende às demandas em sala de aula de forma atrativa, e, por sua dimensão, contribui para desconstruir preconceitos e, assim, fortalecer as identidades das comunidades quilombolas ACTHEO, AQF2C e AQUIRRIO.

Em conformidade com a História Pública e diferentes metodologias e práticas utilizadas como a história oral, exposições em museus e documentários, o uso de mídias digitais não se reduzem a um mero entretenimento. Também fomenta discussões sobre o passado e suas implicações no presente e, igualmente a prática de disseminar e apresentar o conhecimento histórico de forma acessível e relevante para o público, fora do ambiente acadêmico.

A partir dessas premissas passou-se a buscar um recurso didático que atendesse de forma aprazível as demandas da sala de aula. No decorrer da estruturação do mesmo verificou-se a necessidade de buscar apoio e orientação de professores/as e tecnólogos/as que trabalham na construção de sítios eletrônicos e tecnologias digitais.

Desenvolvida nos finais dos anos 1960 nos Estados Unidos e vinte anos depois no Brasil, a internet foi considerada 'o protótipo da Super Via da Informação', expressão usada para reforçar o aspecto universal, bidirecional e de multimeios da comunicação propiciada pela rede, ela ignora o tempo e o espaço” segundo Moraes, Lima e Franco (2012, p.43 e 58). A Web é “em escala reduzida, uma imagem refletida do mundo em que vivemos”, e os Websites, “os locais virtuais habitados por diversas entidades”, segundo os autores, também conhecidos por sites ou sítios. Em 2004, surgiu a Web 2.0 como plataforma de interação, colaboração e cooperação entre usuários. Assim:

A essência da construção coletiva do conhecimento é permitir que os usuários sejam mais que meros espectadores: eles fazem parte do espetáculo. Os melhores sites são ferramentas para que os internautas gerem conteúdo, criem comunidades e interajam (Moraes; Lima & Franco, 2012, p.63).

O acesso a recursos educacionais diversificados por professores/as e alunos/as é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e acessível. Segundo Anjos e Silva (2018, p.30) a cultura digital “tem atraído as gerações mais novas que já nasceram imersas nas diferentes tecnologias e exigem que seus processos educativos sejam produzidos a partir do uso das tecnologias”. Outro ponto destacado por Anjos e Silva na educação são os impactos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na aprendizagem, como ferramentas para potencializar o aprendizado, ampliando funções cognitivas como memória, percepção e raciocínio, além de promoverem experiências autênticas.

O uso de TDIC pode possibilitar a modificação, amplificação e exteriorização de numerosas funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação, raciocínio. A memória pode ser ampliada a partir do uso de banco de dados, hiperdokumentos, arquivos digitais. A imaginação pode ser estimulada a partir de simuladores e instrumentos de criação e representação do pensamento abstrato. A percepção pode ser estimulada por meio de sensores digitais, realidades virtuais. O raciocínio pode desenvolver-se através de inteligência artificial. Tais tecnologias podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o

potencial de inteligência coletiva das identidades humanas (Levy, 2011 *Apud* Anjos; Silva, 2018, p. 30).

Esse ponto fornece uma visão sobre como as TDICs podem ser integradas na educação com práticas pedagógicas interativas que promovem a inclusão e a construção de conhecimentos considerando as diferentes identidades. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se mais plural e democrático.

Por conseguinte, o/a aluno/a continua como protagonista de sua aprendizagem, visto que o acesso ao Website pode ocorrer também fora do horário escolar e com isso amplia o contato dos/as discentes com a história quilombola. Com a criação do Website sobre as comunidades quilombolas de Corumbá/MS, espera-se o enfrentamento individual do racismo de alunos/as e professores/as por meio da reflexão histórica. Ao usar a referida tecnologia amplia-se a memória através de pesquisas com a história dos/as quilombolas corumbaenses e também se conhece e valoriza-se a história das mulheres quilombolas. Nesse sentido, espera-se construir uma escola mais humanizada, democrática e acolhedora.

Por outro lado, como nem todos/as os/as alunos/as têm acesso à internet, o acesso ao conteúdo dar-se-á também por meio de visitas aos laboratórios de informática das escolas. Acesso esse previamente agendado com uso em horário alternativo para que os/as discentes conectem o conteúdo e atividades pedagógicas disponibilizadas online.

Desse modo, o conhecimento histórico é divulgado de forma ética e acessível para uma variedade de públicos alinhando-se à a História Pública, conforme Almeida e Rovai (2011). Originado na Inglaterra nos anos 1970, o conceito de História Pública se expandiu para outros países apontando a inter-relação entre memória e narrativa, promovendo a construção de identidades coletivas e a justiça social. Portanto, a construção de identidades coletivas está ligada à maneira como as histórias são contadas e lembradas.

A história não é apenas um relato do passado pronto, uma história que a criança reproduz, mas também um meio de formar e reforçar a identidade de grupos sociais, comunidades e nações. Além disso, a História Pública busca promover a justiça social, utilizando a narrativa histórica para abordar questões sociais, culturais e políticas, e a escuta de grupos que muitas vezes são marginalizados ou silenciados na narrativa histórica tradicional. Essa abordagem visa democratizar o conhecimento histórico e torná-lo acessível a todos, contribuindo para uma maior consciência crítica sobre o passado e suas implicações no presente e futuro.

Em conformidade com Almeida e Rovai (2011):

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. 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”, nas palavras de Benjamin Filene (Almeida; Rovai, 2011, p.7).

Esse ponto fornece uma visão sobre como as TDICs podem ser integradas na educação com práticas pedagógicas interativas que promovem a inclusão e a construção de conhecimentos considerando as diferentes identidades. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se mais plural e democrático.

Por conseguinte, o/a aluno/a continua como protagonista de sua aprendizagem, visto que o acesso ao Website pode ocorrer também fora do horário escolar e com isso amplia o contato dos/as discentes com a história quilombola. Com a criação do Website sobre as comunidades quilombolas de Corumbá/MS, espera-se o enfrentamento individual do racismo de alunos/as e professores/as por meio da reflexão histórica. Ao usar a referida tecnologia amplia-se a memória através de pesquisas com a história dos/as quilombolas corumbaenses e também se conhece e valoriza-se a história das mulheres quilombolas. Nesse sentido, espera-se construir uma escola mais humanizada, democrática e acolhedora.

Por outro lado, como nem todos/as os/as alunos/as têm acesso à internet, o acesso ao conteúdo dar-se-á também por meio de visitas aos laboratórios de informática das escolas. Acesso esse previamente agendado com uso em horário alternativo para que os/as discentes conectem o conteúdo e atividades pedagógicas disponibilizadas online.

Desse modo, o conhecimento histórico é divulgado de forma ética e acessível para uma variedade de públicos alinhando-se à a História Pública, conforme Almeida e Rovai (2011). Originado na Inglaterra nos anos 1970, o conceito de História Pública se expandiu para outros países apontando a inter-relação entre memória e narrativa, promovendo a construção de identidades coletivas e a justiça social. Portanto, a construção de identidades coletivas está ligada à maneira como as histórias são contadas e lembradas.

A história não é apenas um relato do passado pronto, uma história que a criança reproduz, mas também um meio de formar e reforçar a identidade de grupos sociais, comunidades e nações. Além disso, a História Pública busca promover a justiça social, utilizando a narrativa histórica para abordar questões sociais, culturais e políticas, e a escuta de grupos que muitas vezes são marginalizados ou silenciados na narrativa histórica tradicional. Essa abordagem visa democratizar o conhecimento histórico e torná-lo acessível a todos,

contribuindo para uma maior consciência crítica sobre o passado e suas implicações no presente e futuro.

Em conformidade com Almeida e Rovai (2011):

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. 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”, nas palavras de Benjamin Filene (Almeida & Rovai, 2011, p.7).

Nicolazzi (2019) em “Os historiadores e seus públicos” afirma que a História Pública promove um diálogo entre a teoria da história, a prática historiográfica e o ensino de história, possibilitando que o conhecimento histórico seja acessível e relevante para diferentes públicos. O autor enfatiza que:

O que se considera fundamental hoje em dia é a plurivocalidade dos enunciados a respeito do passado, as múltiplas vozes que ora entram em tensão e disputa, ora criam formas compartilhadas de legitimidade. De todo modo, são vozes que apenas podem se manifestar em um espaço público democratizado e aberto (Nicolazzi, p.2019, p.217).

Nesse sentido a história deixa de ser um monopólio de enunciação, mas um espaço onde múltiplas vozes e narrativas sobre o passado podem coexistir e entrar em diálogo, enriquecendo a compreensão histórica e democratizando a produção do conhecimento. Igualmente, a História Pública influencia debates sobre memória, justiça e identidade na sociedade contemporânea e torna o conhecimento histórico mais acessível. Da mesma forma, promove a inclusão de diferentes grupos sociais e suas narrativas, o que é essencial para uma compreensão mais abrangente e plural do passado. Ademais, contribui para a formação de uma sociedade mais informada e participativa.

Carvalho (2016) pesquisou a importância das redes sociais como um fenômeno histórico e seu impacto no campo da História Pública. O autor em tela discute como os/as historiadores/as podem utilizar essas plataformas para desenvolver projetos significativos e compartilhou o exemplo do Café História, que conecta milhares de pessoas no Brasil e no mundo, se tornando referência em História nas redes sociais. O pesquisador enumerou três razões para acreditar nas plataformas digitais: público amplo e heterogêneo para promover a divulgação científica, também a construção do conhecimento com a colaboração popular, e “como fenômeno histórico, constitutivo da experiência dos homens nas temporalidades, podem e devem ser tomadas como objeto de estudo do historiador” (Carvalho, 2016, p.43).

Se de um lado a presença de historiadores/as e docentes nas redes sociais é crucial para combater a disseminação de informações errôneas, pois, ao ocupar esses espaços, os historiadores/as podem oferecer conteúdos de qualidade e promover uma discussão esclarecida sobre a História. Por outro lado, os/as é necessário que professores/as estejam preparados/as para moderar e gerenciar as interações nas redes sociais, garantindo um ambiente respeitoso e produtivo para o aprendizado. Nesse sentido, os sites, blogs, redes sociais, entre outros podem ser integrados ao processo educacional, promovendo um aprendizado mais interativo e acessível, além de incentivar a participação ativa dos/as alunos/as na construção do conhecimento.

Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010) destacam como a Internet pode ser uma ferramenta poderosa para a educação, promovendo a inter e pluridisciplinaridade, além de oferecer ambientes ricos em recursos para uma aprendizagem significativa. Segundo as autoras, a análise dos websites educacionais é fundamental para garantir que eles sejam desenvolvidos de forma planejada, favorecendo o aprendizado de alunos/as e professores/as.

Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) analisaram as mudanças nas interações sociais contemporâneas e como elas influenciam a subjetividade dos/as jovens. Entendendo que as tecnologias digitais impactam a formação dos sujeitos, influenciando como os/as jovens aprendem a conhecer, fazer, conviver e ser. Afirmam que:

As TDIC têm exercido a função de instrumentos mediadores dos processos de aprendizagem dos nativos digitais quanto a aprender a conhecer e aprender a fazer em vivências cotidianas ou no acesso à cultura tecnopopular (Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015, p. 608).

José Armando Valente (2018) discute como as tecnologias digitais vêm transformando os processos educacionais em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Ressalta, ainda a importância da inovação pedagógica, destacando que a integração dessas tecnologias deve ser feita de maneira consciente e planejada, com o objetivo não apenas de promover a inclusão digital, mas também a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Valente, o/a aluno/a:

Pode usar as TDIC para desenvolver atividades inovadoras, como a produção de narrativas digitais, criando histórias por meio de diferentes meios digitais, como vídeo, imagens, animações que, além do conteúdo específico, proporcionam oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, crenças e valores (Valente, 2018, p.29).

A adoção das tecnologias digitais traz consigo desafios e oportunidades, além de promover a de colaboração entre alunos/as e professores/as para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Nesse sentido, Valente (2018, p. 38) argumenta

que “Sem o esforço das instituições de ensino, renovadas e inseridas na cultura digital, as desigualdades e os impactos sociais e econômicos poderão ser ainda maiores”.

De acordo com Locastre e Szlachta Júnior (2022), a Cultura Digital proporciona novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores, rompendo barreiras tradicionais e promovendo um diálogo mais dinâmico e inclusivo no processo educativo. Com isso, a integração das tecnologias digitais possibilita que o ensino de História se conecte de maneira mais efetiva com a realidade contemporânea dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Tomaz (2006) discutiu como a tecnologia pode ser utilizada para enriquecer o ensino da disciplina de História. Para esse autor a informatização no ensino deve ser vista como um recurso auxiliar na construção de um processo pedagógico significativo. Argumentou que a utilização de softwares educacionais e ferramentas tecnológicas podem transformar a maneira como os conteúdos históricos são apresentados e compreendidos e os/as alunos podem explorar informações de forma mais envolvente e contextualizada. Por outro lado, a formação inicial e continuada dos/as professores/as deve incluir o uso dessas tecnologias e, assim, integrá-las efetivamente em suas práticas de ensino. Pois:

O que precisamos buscar é a maneira mais adequada de inclusão do computador no processo de didatização dos conteúdos específicos da disciplina de História, tendo em vista a criação de um novo "habitus", na prática profissional docente (que incorpore essa tecnologia no conjunto de regras de funcionamento da construção de determinado tipo de saber), mas que entregue ao professor os meios capazes de realizar essa inclusão, já durante sua formação profissional (Tomaz, 2006, p. 2).

A proposta é que, ao incorporar a informática no ensino de História, os/as educadores/as desenvolvam novas estratégias didáticas que favoreçam a construção do conhecimento histórico de forma mais acessível e atraente para os/as alunos/as, promovendo uma cultura didática inovadora que valorize a tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Birro (2018) sugere a criação de mapas digitais interativos em Ensino de História e patrimônios invisíveis e silenciados aos discentes do curso de licenciatura em História da Universidade de Pernambuco. Nesse contexto:

Alguns estudantes destacaram a importância da iniciativa, que visa ao mesmo tempo trazer a visibilidade e romper processos de naturalização de desigualdades alavancados pela pretensa “neutralidade” do universo digital. Outrossim, sobre a importância de pensar em novas abordagens e caminhos possíveis para professores e pesquisadores em História, considerando as constantes e rápidas mudanças no mercado de trabalho (Birro, 2018, p.160).

O autor aponta que:

As licenciaturas em História no país investem pouco na interdisciplinaridade com colegas do campo tecnológico e não avançam para a inclusão de disciplinas que

abordem o Ensino e a Tecnologia. A consequência é um avanço trôpego na esfera digital, que encontra muitas barreiras no tradicionalismo da área e nas disputas dos campos internos já consolidados (Birro, 2018, p.174).

Com essa constatação de resistência à inovação nas licenciaturas em História, evidencia-se a necessidade de uma abordagem mais integrada que inclua a tecnologia como parte fundamental da formação docente, capacitando os/as professores/as para utilizarem efetivamente as ferramentas digitais no ensino de História. Além disso, é essencial contemplar também os/as docentes em exercício nas diversas redes de ensino brasileiras.

Com essas reflexões sobre o uso da tecnologia em sala de aula e a História Pública, propõe-se a criação do sítio eletrônico www.quilomboscorumba.com.br com objetivo de contribuir com a reparação histórica das comunidades quilombolas de Corumbá/MS no ensino de História, combater o racismo e difundir estudos e pesquisas sobre elas. Espera-se também que a história e a memória de resistência quilombola se tornem amplamente conhecidas pelos próprios quilombolas, munícipes, professores/as e interessados/as em História africana e afro-brasileira.

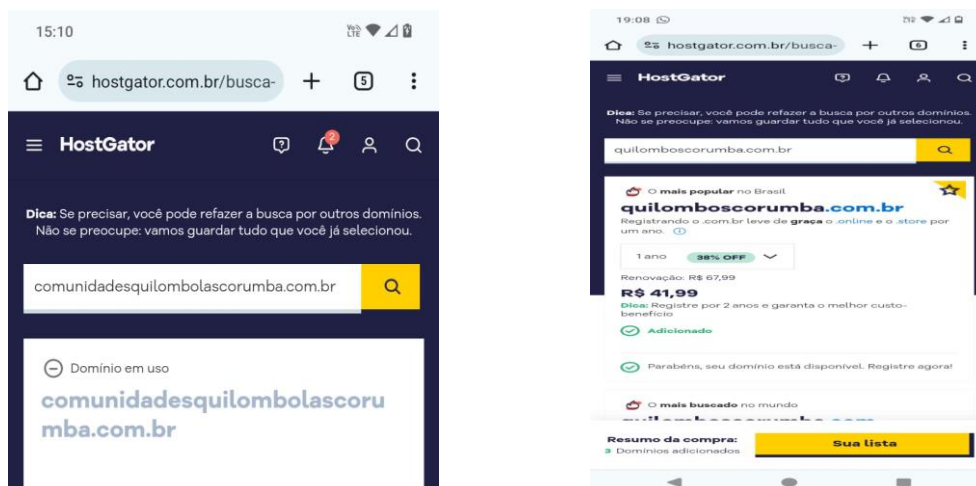
4.1 Construção e estrutura do Website www.quilomboscorumba.com.br

O Website sobre a história e as memórias das comunidades quilombolas de Corumbá/MS foi concebido como um recurso pedagógico voltado ao ensino de História na rede municipal de ensino de Corumbá. Conforme Diácopulos (2022):

A internet se tornou uma importante ferramenta no processo ensino aprendizagem, proporcionando um ambiente propício para a pesquisa, troca de conhecimento, interação ativa e ambiente colaborativo. São inúmeras as ferramentas, das mais complexas as mais simples, que podem ser utilizadas como instrumento de mediação no ensino na rede (Diácopulos, 2022, p.102).

O sítio eletrônico foi desenvolvido em uma plataforma de hospedagem chamada HostGator, disponível na rede mundial de computadores. O Hostgator é uma empresa de hospedagem de sites e que oferece ferramentas para criação de websites e revenda de domínios. As despesas com o registro do domínio online são realizadas anualmente, e o primeiro pagamento feito com recursos próprios garantindo a propriedade até agosto de 2025. Outro fator considerado foi o preço acessível, que tornou a relação entre investimento e retorno vantajosa.

Figura 04 – Registro do domínio do website Quilombos Corumbá.



Fonte: <https://www.hostgator.com>.

O passo a passo para a construção do Website iniciou-se com a pesquisa inicial para a escolha do domínio e o registro em nome do técnico Bryan da Silva Cerqueira⁵⁶. O técnico Cerqueira se prontificou em registrar visando à desburocratização do processo. Na finalização do recurso didático a administração passará para a autora dessa dissertação. Destaca-se também a autorização e colaboração das comunidades para a construção do site, no sentido de envio de fontes escritas e imagéticas, bem como a participação nas entrevistas.

O comando inicial escolhido www.comunidadesquilombolasdecorumbams.com.br já se encontrava indisponível e assim, optou-se pela busca e registro do domínio www.quilomboscorumba.com.br. Nesse sentido, o termo 'quilombos' visibiliza e conecta as comunidades quilombolas e, permite o contato virtual entre quilombolas, professores/as, alunos/as e a população. Atendeu-se também à disponibilidade do nome pretendido, efetuando o registro e o pagamento da anuidade e da hospedagem. Assim, em parceria com o professor Carlos Eduardo de Souza⁵⁷ e o técnico Cerqueira iniciou-se a criação do Website.

No passo a passo de construção do recurso didático o segundo passo foi a abertura de uma conta na Plataforma Wordpress (Figura 4), após a escolha do domínio, mais conhecido como endereço eletrônico, registrado em nome das comunidades como www.quilomboscorumba.com.br fazendo referência às três comunidades objeto dessa pesquisa. Seguindo as orientações da ferramenta, passou-se ao layout da página, depois o nome e a edição do cabeçalho e rodapé, logotipo personalizado para Website, paleta de cores e integrações para

⁵⁶ Técnico em Webdesign, Copyright e Gestor de tráfego.

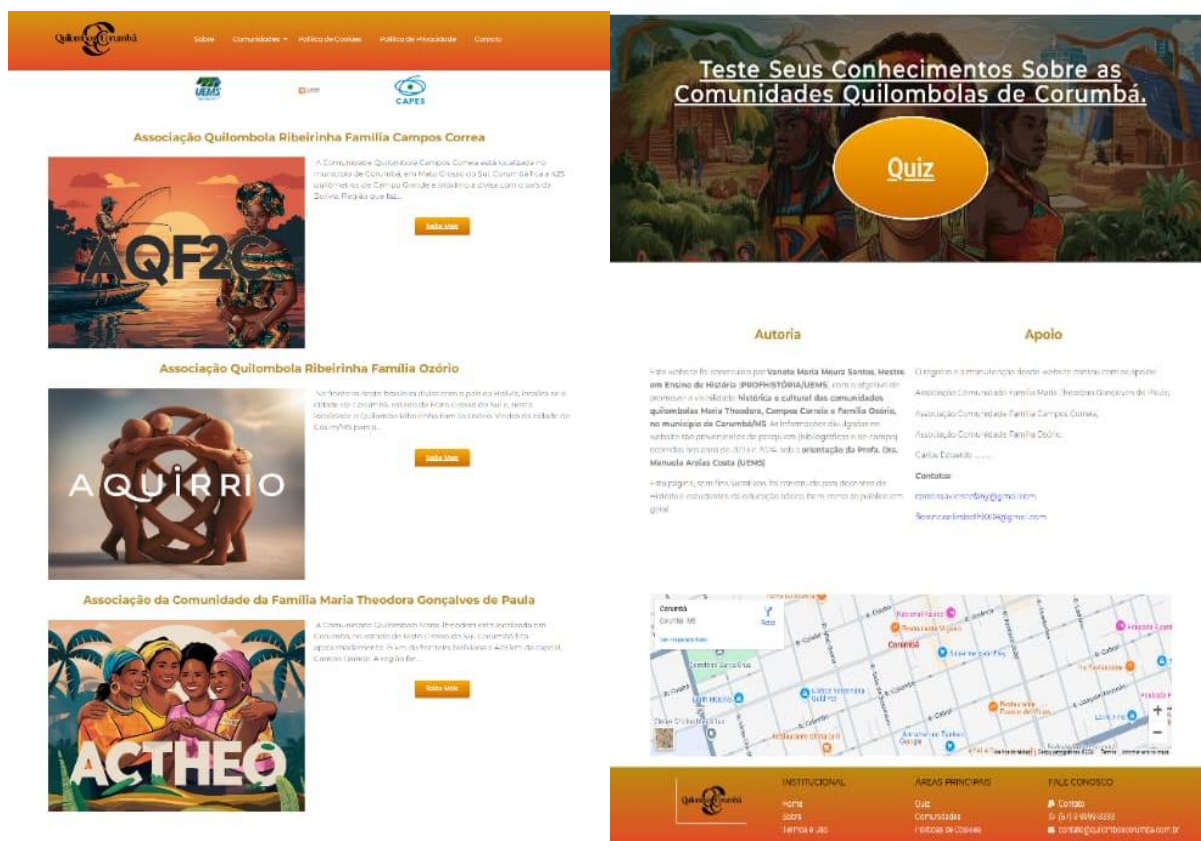
⁵⁷ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atualmente professor pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

links de outras páginas. Predominando a cor dourada nos títulos, nos textos o cinza claro e os links em azul. A paleta dourada em referência ao brasão original da comunidade AQUIRRIO, o tom cinza para harmonizar as cores e o azul em referência aos brasões originais das comunidades AQF2C e ACTHEO. A seguir realizou-se a configuração das páginas para preenchê-las com conteúdo, finalizou-se e publicou-se.

A plataforma WordPress disponibiliza o uso para computadores e também se pode fazer a configuração para celulares e tablets, o que torna mais acessível para as comunidades quilombolas, professores/as e alunos/as.

O Website fornece ao usuário em sua página principal, conhecida como “Home” (Figura 5), uma visão geral do recurso didático em questão. A página inicial com o logotipo que identifica o Website “Quilombos Corumbá” na parte superior à esquerda. Na barra de menu, dividida em cinco grupos: o “Sobre”, “Comunidades”, “Política de Cookies”, “Política de Privacidade” e “Contato”. Todos com conteúdo de visitação. No corpo do sítio eletrônico, as imagens representando as comunidades AQF2C, AQUIRRIO e ACTHEO, também um Quiz com atividades voltadas aos alunos da educação básica.

Figura 05 – Imagem parcial da página inicial (Home).



Fonte: <https://quilomboscolumba.com.br>.

O menu é fixo, permanecendo em todas as páginas permitindo ao usuário navegar a qualquer página que desejar. Os logotipos das instituições vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa, sendo elas a UEMS, o PROFHISTÓRIA e a Capes, na parte imediatamente inferior e centralizada, integrados de forma fixa ao menu (figura 5).

Figura 06 – Página inicial do Website (Parte superior).



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

As logomarcas das instituições vinculadas à pesquisa oferecem acesso direto aos sítios eletrônicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, do Profhistória nacional e do sítio eletrônico gov.br/Capes, conforme ilustrado acima. Por outro lado, o logotipo “Quilombos Corumbá” (figura 6) do website tem a função de redirecionar o visitante para a Home (página principal), ou seja, o retorno, caso o usuário esteja em outra página e deseje voltar.

Figura 07 – Barra de menu do Website – logotipo.



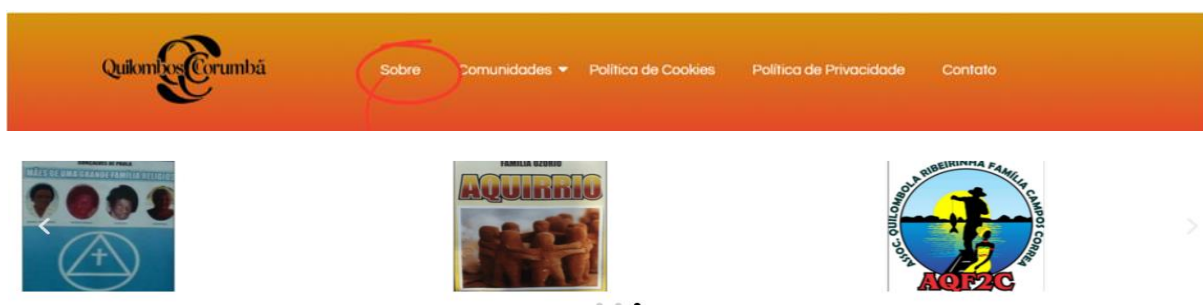
Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Na opção do menu “Sobre” (figura 7) será direcionado para uma página com a justificativa da criação do recurso didático ilustrado com os brasões das três comunidades. A seguir traz a identificação através de uma imagem da autora do sítio eletrônico e da dissertação. Na parte inferior, encontram-se links da Legislação relacionada às comunidades quilombolas: Lei nº 10639 de 09/01/2003; Decreto nº 4887 de 20/11/2003; Decreto nº 3.551 de 04/08/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A referida lei e os decretos funcionam

como links de acesso ao sítio eletrônico planalto.gov.br com as respectivas publicações. Ao clicar no link das diretrizes curriculares acessa-se o gov.br/inep com o tema.

Também o grupo de links de acesso para os seguintes sites: 1) IPHAN que tem por objetivo a preservação do patrimônio cultural brasileiro, tanto material quanto imaterial; 2) o website “Geoquilombolas” que realiza o mapeamento das comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso do Sul, um projeto desenvolvido por professores/as e alunos/as do IFMS. Visibilizando os eventos e as comemorações culturais das comunidades quilombolas sul-matogrossense; 3) o acesso à página do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que é a autarquia responsável pela titulação dos territórios quilombolas e também por apresentar dados referentes a eles em todo o território nacional; 4) Fundação Cultural Palmares que tem como objetivo promover e preservar a cultura, história e identidade negra do Brasil. Criada cem anos após a abolição, em 1988, através da Lei Federal nº 7.668, e subordinada ao Ministério da Cultura, a fundação faz menção ao Quilombo dos Palmares, comunidade que recebeu figuras importantes da resistência negra, entre eles Zumbi, Dandara, Ganga Zumba e muitos outros. Ao clicar em qualquer um dos links mencionados, o usuário permanece na página “Quilombos Corumbá”, mas, abrirá uma nova página para navegação na página solicitada.

Figura 08 – Barra de menu do Website - Sobre.



Este sítio eletrônico é o recurso didático do estudo realizado pela professora e mestranda Vanete Maria Moura Santos, intitulada "AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CORUMBÁ-MS: CAMINHOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA", sob a supervisão da Profa. Dra. Manuela Areias Costa, no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande.



Profª. Vanete Maria Moura Santos

Este site, fundamentado na vivência escolar e na pesquisa do mestrado profissional, apresenta as histórias e memórias das comunidades quilombolas de Corumbá-MS, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, destacando a contribuição das comunidades Família Osório, Campos Correia e Maria Theodora para o ensino de História Antirracista, diversificada e que fortalece o combate ao racismo, a reparação histórica e o dever de memória.

Legislação relacionada:

– [Lei 10639, 09/01/2003;](#)

– [Decreto n 4887, 20/11/2003;](#)

– [Decreto n 3.551, 04/08/2000;](#)

– [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.](#)

[IPHAN](#)

[Geoquilombolas](#)

[INCRA](#)

[Fundação Cultural Palmares](#)

[CONAQ](#)

Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Na opção menu “Comunidades” (Figura 8) uma pequena seta indica as três comunidades mencionadas. Cada comunidade possui sua própria página e acessível com um clique em uma das opções indicadas (figura 8 e 9): AQF2C, AQUIRRIO e ACTHEO.

Figura 9 – Barra de menu do Website – Comunidades.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Figura 10 – Barra de menu do Website – Comunidades AQF2C, AQUIRRIO, ACTHEO.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Ao clicar na opção menu “Política de Cookies” (Figuras 11 e 12), o usuário será redirecionado para a página “Política de Cookies”. O propósito desses cookies é lembrar as preferências configuradas e proporcionar uma experiência mais personalizada, sem a necessidade de inserir novamente os dados no website. Trata-se de uma página obrigatória para a construção de sites e para garantir a segurança do usuário.

Figura 11 – Barra de menu do Website – Política de Cookies.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Figura 12 – Política de Cookies.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Ainda no menu, ao clicar na opção “Política de Privacidade” (Figuras 13 e 14), o usuário será redirecionado para a página correspondente. O propósito é assegurar o respeito à privacidade em relação a qualquer informação coletada no site Quilombos Corumbá, em conformidade com as leis de privacidade da Web. Por essa razão, trata-se de uma página indispensável para qualquer website.

Figura 13 – Barra de menu do Website – Política de Privacidade.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

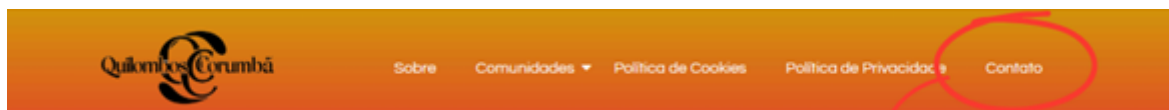
Figura 14 – Política de Privacidade.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

No último ícone da barra de menu, a opção “Contato” (figura 15) direciona-se para a página Contato, tendo o e-mail e WhatsApp do profissional no administrador do site.

Figura 15 – Barra de menu do Website – Contato.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Os principais conteúdos oriundos da pesquisa encontram-se na parte central do sítio eletrônico para visitação e estão organizados em três seções. Por meio do botão “Saiba Mais” acessa-se a história e as memórias das comunidades identificadas pelos ícones, cujos layouts foram desenvolvidos para identificação visual com base no brasão das referidas comunidades. Os brasões foram produzidos pelas associações representando as memórias familiares dos quilombolas.

Na seção 1, na parte central do corpo do site, inicia-se com uma introdução da História da Associação Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa – AQF2C, cujo brasão original (Figura 16) representa um casal de pescadores em memória de Teodoro Correia e Fermiana Correia, no rio Paraguai. A mulher está trajando vestes que remetem aos ancestrais africanos. No modo ilustrativo (Figura 17) utilizado na página, a imagem com dois pescadores numa canoa em um rio: um em pé com uma vara de pescar e o outro sentado. E, às margens desse rio, uma mulher negra com trajes típicos e um turbante na cabeça. Na parte central da imagem a identificação da comunidade na cor cinza. Na ilustração, observa-se ainda o rio sombreado pelas árvores que margeiam e o entardecer. Elementos estes ligados à história e memória da comunidade. Ao clicar na imagem ou no botão “Saiba Mais” será direcionado à página da

História e memória da referida comunidade. Essa estrutura mantém-se nas três seções do corpo do site.

Figura 16 – Brasão original da AQF2C.



Fonte: Acervo AQF2C (2024).

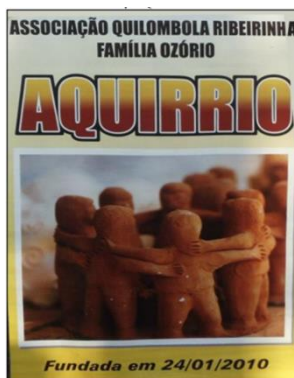
Figura 17 – Seção 1: Localização e formação da AQF2C.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

A próxima comunidade identificada é a Associação Quilombola Ribeirinha Família Osório – AQUIRRIO. O brasão original (Figura 16) traz uma escultura de materiais cerâmicos em tons terrosos, que representa a união por meio de seis quilombolas abraçados. Na parte superior a identificação da comunidade. Utilizada em festividades realizadas tanto na comunidade quanto na cidade. No modo 3D ilustrativo, a comunidade é representada pela escultura de mesma cor, com três personagens entrelaçados e com a identificação na parte central na cor branca, observado na figura 17. O acesso é feito de forma semelhante, clicando na imagem ou no botão 'Saiba Mais'.

Figura 18 – Brasão original da AQUIRRIO.



Fonte: Acervo da Aquirrio (2024).

Figura 19 – Seção 2: Localização e formação da AQUIRRIO.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Finalizando com a terceira e última comunidade, a Associação da Comunidade da Família Maria Theodora Gonçalves de Paula – ACTHEO. Na imagem original do brasão (Figura 20), Maria Theodora, a matriarca da família, é representada ao lado de suas três filhas: Maria Hercília, Cacilda Gonçalves e Escolástica Mariana. Na parte superior, encontra-se a identificação da comunidade na cor azul, e na inferior, um círculo branco contendo um triângulo e uma cruz. O brasão também apresenta a expressão “Aqui tem Deus” acompanhada da data de fundação da comunidade. Todo o brasão é colorido em tons de azul e branco. Por outro lado, no modelo ilustrativo (Figura 21) da página, a representação traz quatro mulheres negras em vestimentas coloridas, com as mãos entrelaçadas em meio à natureza. A identificação é feita por uma escrita na cor branca.

Figura 20 – Brasão original da ACTHEO.



Fonte: Acervo da ACTHEO (2024).

Figura 21 – Seção 3: Localização e formação da ACTHEO.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Com esse recurso espera-se contribuir com uma educação mais compromissada em reparar historicamente os direitos negados a essas comunidades. Coadunando com as orientações das pesquisadoras Abreu, Mattos e Grinberg (2019):

As aulas podem incorporar suas histórias e seus patrimônios, rompendo a invisibilização constantemente imposta, mediante convites para rodas de conversa. As escolas podem incentivar a visita a comunidades quilombolas e portadoras de saberes tão importantes quanto os que se encontram nas universidades. Se nada disso for possível, que a escola leve para seus espaços as pesquisas, os acervos e os filmes de história oral que divulgamos, ouvindo e valorizando os saberes dos mestres e representantes das histórias e culturas negras no Brasil (Abreu, Mattos, Grinberg, 2019, p.31).

À vista disso, enfatiza-se a relevância de integrar as histórias e os patrimônios das comunidades quilombolas no ambiente escolar, avançando-se em uma educação antirracista. Com isso, rompe-se com a invisibilidade ao incluir as histórias, memórias e saberes no currículo escolar, considerando que as escolas têm um papel central a reconhecer e valorizar essas

culturas, que foram marginalizadas. Com essa interação espera-se desmistificar preconceitos e promover uma maior empatia e compreensão.

Ao valorizar os saberes dessas comunidades, rompe-se com o paradigma em que apenas o conhecimento tradicional e as práticas culturais dominantes são reconhecidos e respeitados. Ao utilizar esse recurso cria-se um espaço de aprendizado que valoriza a diversidade cultural e a história afro-brasileira e quilombola. Com essa abordagem promove-se uma educação que não apenas ensina sobre a história e cultura das comunidades quilombolas, mas que também as integra ativamente no processo educativo, reconhecendo sua importância.

Na próxima seção foi inserido um Quiz (Figura 22) com um total de 21 questões sobre a história e memória das comunidades. A ilustração dessa atividade traz ao fundo o imaginário de um quilombo e a sua população, intitulado “Teste Seus Conhecimentos Sobre as Comunidades Quilombolas de Corumbá”. Ao centro da figura em tom laranja, está a palavra 'Quiz'. Assim, ao clicar nesse ícone, o usuário será direcionado para uma nova página, em que deve preencher os próprios dados (Figura 23). A seguir, clicar em iniciar para responder à primeira pergunta. Sobre isso, Carvalho (2006) diz que:

Um site educativo tem que ter subjacente os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação de qualquer site, mas, para além disso, um site educativo tem que motivar os utilizadores a quererem aprender, a quererem consultar e a quererem explorar a informação disponível. Para isso, o site deve integrar atividades variadas (Carvalho, 2006, p.7).

Coadunando com esse pensamento, Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010) afirmam que:

[...] considerando o processo de interação em um website educacional é imprescindível que o mesmo contenha atividades relacionadas ao tema abordado a fim de que o usuário possa fixar conhecimentos adquiridos. As atividades podem ser implementadas por meio de jogos (individuais e colaborativos), exercícios de correção automática, questionários, entre outros (2010, p. 35).

Nesse sentido, o sítio não se limita a apresentar as histórias e memórias das comunidades, mas também propõe atividades práticas que estimulam a exploração e despertam a curiosidade. Esse exercício interativo sobre as comunidades quilombolas de Corumbá pode ser utilizado como avaliação diagnóstica ou como instrumento para medir os conhecimentos adquiridos.

Figura 22 – Seção 4: Quiz: Teste seus conhecimentos sobre as Comunidades Quilombolas de Corumbá.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Figura 23 – Informativo sobre o jogo virtual Comunidades Quilombolas de Corumbá.

Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

A Figura 25 apresenta a primeira questão do jogo. Nela, é possível visualizar a pergunta inicial sobre a Comunidade Maria Theodora- ACTHEO: “Onde está localizada a Comunidade Maria Theodora? ”. Abaixo, encontram-se quatro alternativas disponíveis para resposta. O usuário poderá avançar após responder à questão proposta. Ao concluir a atividade, o (a) aluno (a) poderá visualizar a pontuação obtida.

Figura 24 – Quiz – primeira pergunta.

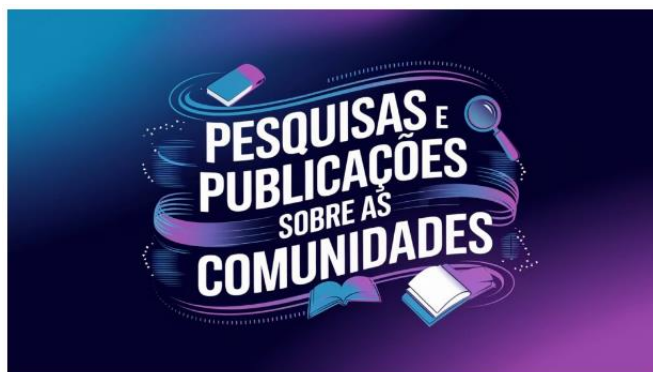
Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Todo o conteúdo apresentado, incluindo informações, imagens e as atividades do quiz, foi elaborado com base na pesquisa, que envolveu tanto a consulta a fontes bibliográficas

quanto a coleta de dados em campo. O desenvolvimento do jogo teve início em agosto, e sua versão final foi concluída em outubro de 2024.

Na próxima imagem, são destacadas, por meio do ícone, as pesquisas e publicações sobre as comunidades quilombolas Maria Theodora, Campos Correa e Família Osório. Ao clicar na imagem (Figura 25) o usuário será direcionado para uma página em que reúne essas pesquisas e publicações.

Figura 25 – Pesquisas e publicações sobre as comunidades quilombolas de Corumbá/MS.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Quanto às festividades, foi criada uma seção destinada a reunir fotografias e imagens das principais celebrações realizadas pelas respectivas comunidades. Ao clicar no ícone “Festividades” (Figura 26), o usuário terá acesso a um link do IPHAN, que direciona ao patrimônio tombado de Corumbá/MS, bem como a outro link sobre o Banho de São João de Corumbá e Ladário. Posteriormente, serão adicionadas imagens das celebrações promovidas pelas famílias quilombolas.

Figura 26 – Festividades.



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Figura 27 – Autoria e Apoio.

Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Em “Autoria e Apoio” (figura 27) localizado na parte inferior do site, a seção foi dividida em duas colunas, sendo que o espaço à esquerda foi destinado para as informações referentes à autoria, identidade visual do Website e apoio. À direita, encontramos-se as contribuições das associações para a elaboração do sítio. Encontra-se também, o endereço eletrônico de contato das líderes das comunidades Campos Correa, Maria Theodora e Família Osório.

A seguir foi inserido um mapa de localização do Google Maps (figura 28), permitindo ao usuário visualizar a localização das comunidades dentro da página. Mapa este da região de Corumbá traz a identificação das comunidades quilombolas com marcadores em vermelho.

Figura 28 – Mapa de localização das comunidades pelo Google Maps.

Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Na seção do rodapé, repetem-se as páginas e finalidades do menu. Essas opções foram inseridas por questões de praticidade, permitindo que o usuário acesse rapidamente os conteúdos sem precisar rolar até o topo da página.

Figura 29 – Página inicial do website (parte inferior).



Fonte: <https://quilomboscorumba.com.br>.

Termos e Uso (Figura 29) é uma das páginas obrigatórias para amparar, isentar de responsabilidades e estar conforme as leis de proteção ao usuário do sítio. Com tais termos, o administrador do site estará respaldado e cumprindo todas as normas aplicáveis para um site responsável. Assim, destaca-se a importância desse sítio educativo não apenas em cumprir com os princípios básicos de design e navegação, mas também de engajar e motivar os usuários a aprender e explorar o conteúdo. Procurou-se organizar uma estrutura clara que facilite a navegação, incluindo menu intuitivo, categorização lógica do conteúdo e uma arquitetura que permita aos usuários localizar facilmente as informações desejadas.

A navegação simples e direta permite que os usuários se movam pelo site sem dificuldades com links claros e retorno pelo logotipo do sítio. O design é visualmente atraente e adequado ao público-alvo, utilizando cores, fontes e imagens que não apenas capturam a atenção, mas também se alinham ao tema. Apresenta ainda uma comunicação clara e acessível, em que a história e a memória foram descritas em uma linguagem simples, capaz de estimular a curiosidade e motivar os usuários a aprenderem sobre as comunidades quilombolas corumbaenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa abordou-se a importância de uma educação antirracista impulsionada pela Lei 10.639/2003, por conseguinte, a necessidade de reavaliar a forma como a História é ensinada nas escolas brasileiras. Enfatizou-se que a história oficial frequentemente marginaliza as contribuições e a presença de populações africanas e indígenas, perpetuando estereótipos e uma visão distorcida da realidade. Por outro lado, evidenciou-se a relevância do reconhecimento e valorização das comunidades quilombolas e de sua história consoantes com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

A busca pela inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional é um papel desempenhado pelo Movimento Negro brasileiro na luta pelo direito à

educação. Desde a abolição da escravatura, o movimento tem se mobilizado para garantir que a educação não apenas informe, mas também forme cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e história.

A promulgação da referida lei que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, representou um marco importante na busca por reparação histórica e inclusão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as DCNERERs (2004) estabelecidos após a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, visaram democratizar o ensino e corrigir desigualdades históricas. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, especialmente em um contexto de retrocesso conservador que tentam silenciar discussões sobre racismo e direitos humanos. Portanto, a superação do racismo na educação ainda requer esforços contínuos e significativos.

A disciplina de História no Brasil tem uma trajetória marcada por lutas sociais e a busca por reconhecimento das vivências de grupos marginalizados. Desde o regulamento de 1838 do Colégio Pedro II, que refletia uma forte influência europeia, até a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a pesquisa histórica esteve atrelada a interesses de grupos dominantes, que moldaram a narrativa histórica de acordo com suas perspectivas. Dessa forma, a citada disciplina ainda precisa avançar no sentido de reparar um ensino eurocentrado, patriarcal, racista e excludente.

Já as reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores e o ensino das relações étnico-raciais revelaram um cenário complexo e desafiador. A resistência das afrodescendentes alcançou a academia, ampliando o debate sobre a história e a cultura afro-brasileira, e influenciou diretamente as escolas, com reflexos na formação docente e no desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos. Esse movimento continua a trilhar caminhos rumo aos mais diversos rincões brasileiros, fortalecendo as vozes das mulheres negras e quilombolas em sua luta por igualdade e reconhecimento.

Apesar da promulgação de leis como a n.º 10.639/2003, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades na implementação efetiva dessas diretrizes. A formação inicial de muitos professores é frequentemente marcada por uma perspectiva eurocêntrica, o que limita sua capacidade de abordar questões étnico-raciais de maneira crítica. Além disso, a resistência de pais e responsáveis, motivada por crenças morais e religiosas, dificulta a aceitação de conteúdos que tratam da diversidade étnica e cultural. A falta de políticas públicas eficazes e de formação continuada para os docentes também contribui para a superficialidade no tratamento dessas questões nas salas de aula.

As discussões sobre o tema dos quilombos e das comunidades quilombolas no Brasil destacaram a luta contínua contra o silenciamento e a invisibilidade histórica que essas populações enfrentam. Os quilombos, formados por descendentes de escravizados que buscaram liberdade, representam um símbolo de resistência e identidade cultural. No entanto, a perspectiva eurocêntrica que permeia o ensino de História frequentemente marginaliza essas narrativas, perpetuando a invisibilidade das experiências afro-brasileiras.

As comunidades quilombolas em Corumbá, Mato Grosso do Sul, são um reflexo da resistência e da luta por reconhecimento e direitos dos descendentes de africanos escravizados. A cidade, fundada em 1778, foi historicamente marcada pela presença do trabalho escravo e dos povos originários, que contribuíram para a configuração social da região.

Destacou-se a necessidade de reconhecer e valorizar as comunidades quilombolas corumbaenses em suas singularidades e relevância cultural, histórica e social. Visto que a invisibilidade dessas comunidades e suas narrativas históricas é um desafio que precisa ser enfrentado. Nesse sentido, o papel da disciplina de História em incorporar as histórias e saberes das comunidades quilombolas e promover diálogos entre professores/as, alunos/as e lideranças dessas comunidades enriquece o fazer histórico. Com isso, combate-se o eurocentrismo no currículo escolar, num movimento que fortalece a identidade, o sentimento de pertencimento e a consciência histórica tanto de discentes quanto docentes. Alcançando, assim, ações mais efetivas contra racismo.

A historiografia passou a visibilizar o protagonismo negro na luta pela abolição e também no pós-abolição. Todavia, as mulheres negras tiveram que lutar e muito para superar o lugar social a elas designado. A resistência das afrodescendentes chegou à academia, faz o caminho para a escola até chegar a todos os rincões brasileiros e alcançar a mulher negra e quilombola.

No município de Corumbá/MS, estudos de Almeida (2005), Souza (2021) e Albuquerque (2023), além da poesia de Lobivar de Mattos, entre outros, trouxeram visibilidade às questões étnico-raciais locais; entretanto, essas discussões ainda não haviam sido incorporadas de forma efetiva na rede de ensino corumbaense. Nesse sentido, este estudo propõe o uso da história e das memórias das comunidades quilombolas Maria Theodora Gonçalves de Paula, Família Campos Correa e Família Osório, tema diretamente relacionado ao ensino de História e às questões étnico-raciais, como opção metodológica de ensino.

A história da escravidão e a luta por reconhecimento ainda ressoam nas demandas atuais das referidas comunidades quilombolas, e é crucial que essas questões sejam abordadas nas discussões sobre políticas públicas e educacionais. O protagonismo das mulheres negras

quilombolas foi essencial para entender a complexidade da luta por direitos e igualdade. O registro e a valorização dessas histórias foram fundamentais para a construção de uma memória coletiva que reconhece a contribuição das mulheres contra a invisibilidade e o silenciamento.

O patrimônio cultural afro-brasileiro e quilombola, historicamente silenciado e marginalizado pelo racismo estrutural, é um componente essencial na construção da identidade nacional e na valorização das contribuições afrodescendentes à cultura brasileira. O reconhecimento do patrimônio cultural quilombola envolve a proteção de bens materiais e imateriais, como danças, músicas, culinária e práticas religiosas, que são expressões da resistência e da identidade dessas comunidades.

Ao pesquisar sobre a história e as memórias das mulheres quilombolas, apesar de enfrentarem o silenciamento, compreendem-se os papéis cruciais na formação e fortalecimento das comunidades. Por meio dos relatos das lideranças de Elizabeth Florência da Silva, Stefany Xavier e Laycillia Samaniego Ortiz e de outras quilombolas, evidenciou-se a importância da resistência e da luta por reconhecimento e direitos. Essa perspectiva dialoga com referências do feminismo negro, como Lélia González e Conceição Evaristo, cujas contribuições foram essenciais para dar visibilidade às questões enfrentadas por mulheres negras. A abordagem do feminismo negro serve como uma ferramenta de inclusão e resistência, permitindo que essas mulheres se organizem e lutem por reparação.

As mulheres quilombolas não apenas lutam para preservar a cultura e a identidade de suas comunidades, mas também são agentes de mudança, buscando a titulação de seus territórios e o acesso a direitos básicos. A escuta ativa de suas vozes é essencial para construir um futuro mais justo e igualitário, no qual suas histórias sejam reconhecidas, respeitadas e integradas às narrativas sobre a história e a cultura brasileiras. A participação dessas mulheres em espaços de liderança e decisão é um passo significativo em direção ao direito à história e ao dever de memória. O reconhecimento de suas contribuições é essencial para a construção de uma sociedade que respeite e celebre a diversidade.

Entre os desafios enfrentados pela comunidade quilombola AQUIRRIO, destaca-se a necessidade de melhorias na infraestrutura local, como a construção de espaços para reuniões e atividades comunitárias. A busca por um local de memória e a inclusão de crianças em instituições de ensino também foram abordadas, refletindo o desejo da comunidade de promover o desenvolvimento social e econômico de seus membros. A narrativa de presidente Laycillia Samaniego Ortiz enfatizou a importância da identidade quilombola e a luta contínua por reconhecimento e direitos.

A Comunidade Quilombola Ribeirinha Família Campos Correa — AQF2C enfatizou a importância da história e das tradições da comunidade, que se baseia em relações familiares e de compadrio, refletindo a cultura quilombola. A comunidade enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e ao acesso a serviços básicos, mas busca melhorias para garantir melhores condições de vida para seus membros. A AQF2C, assim como outras comunidades quilombolas, busca fortalecer sua identidade e promover a valorização de sua história e cultura, enfrentando as adversidades e reivindicando reconhecimento e reparação.

A Comunidade Maria Theodora Gonçalves de Paula – ACTHEO é reconhecida por suas práticas culturais e religiosas de matriz africana. A comunidade é conhecida por abrigar atividades religiosas que remontam à figura de Cacilda P. Barbosa, uma importante mãe de santo que teve um papel significativo na história local. A ACTHEO enfrenta desafios de visibilidade e reconhecimento, mas permanece como um ponto de referência para a cultura afro-brasileira em Corumbá. A seção ressalta a luta da comunidade por direitos e reconhecimento, destacando a importância de suas histórias e práticas na construção de uma identidade quilombola forte e resiliente. A busca por valorização e reparação é um tema central, refletindo a necessidade de reconhecimento das contribuições e da história das mulheres quilombolas.

Nesse sentido, a efetiva implementação de políticas de reparação desde a formação de professores que supere o eurocentrismo e os fundamentos da hierarquização no ensino, trazendo visibilidade e positividade à História dos povos africanos e afro-brasileiros. Rever e alterar as práticas colonialistas que marcam os currículos escolares. Passando pela construção de práticas educativas e emancipatórias através da Educação Antirracista de acordo com Pereira e Roza (2012), uma vez que a escolha de conteúdos didáticos e a formação de professores foram apontadas como áreas críticas que precisam de atenção. E, assim garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, representativa e antirracista.

A contribuição dessa dissertação, o website, elaborado como um recurso pedagógico visa promover o Ensino de História Antirracista nas escolas municipais de Corumbá/MS, incluindo as comunidades quilombolas como parte desse processo conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. O site eletrônico www.quilomboscorumba.com.br se destaca como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, promovendo pesquisa, interação, visibilidade e reconhecimento, além de garantir o direito à história e o dever de memória das comunidades Maria Theodora, Campos Correia e Família Osório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p.5-20, janeiro-junho de 2008.

ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. **Lei 10.639/03 – A inserção da História Africana e Afro-brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS**. Corumbá: UFMS/ Campus Pantanal, 2023.

ALMEIDA, Elaine Aparecida Cancian de. **A cidade e o rio: escravidão, arquitetura urbana e a invenção da beleza. O caso de Corumbá (MS)**. Dourados: UFMS/ Campus de Dourados, 2005.

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

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a Autoestima da Criança Negra, p. 117- 123. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador.– [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, África e os negros brasileiros. Superando o racismo na escola, p. 173 - 184. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARRUDA, Dyego de Oliveira. MARIANI, Milton Augusto Pasquotto. NOLASCO, Gabriel Luis Pereira. ARRUDA, Dayana de Oliveira. O cotidiano em territórios quilombolas de Mato Grosso do Sul, Brasil: do isolamento às múltiplas (re) existências. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 2, p. 563-582, abr./jun. 2021.

BELA OYÁ PANTANAL. <https://www.instagram.com/belaoyapantanal/> Acesso em 02 de jul. de 2024.

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História e Patrimônios Invisíveis e silenciados: um Guia para a Produção de Mapas digitais. Interativos. In **Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares** [recurso eletrônico] / Organização: Priscila Gontijo Leite, Cláudia Cristina do Lago Borges, Arnaldo Martin Szlachta Junior. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.1). P.153-178.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Didática Produção de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, nº. 164, p.487-515, jun./jun.2011.

BRAZIL, Maria do Carmo. **História e historiografia da Escravidão no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009, p.1- 9.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação 2022**, p.11. <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/> acesso em 22 de jul. de 2024.

CAMPESTRINI, Hildebrando. **Mato Grosso do Sul: Conflitos étnicos e fundiários**. Campo Grande, [s. n.], 2009.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, 17 (49), p. 117-132, 2003.

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

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro, FGV, 2011.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história. *Historiografia e nação no Brasil do século XIX*. **Diálogos, DHI/UEM**, v. 8, n.1, p. 11-29, 2004.

COSTA, Manuela Areias. BRANDÃO, Thaiane Sales. Vinte anos da lei 10.639/2003: reflexões sobre os avanços, desafios e impasses para implementação nas escolas públicas de Amambai-MS. In **Revista Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, jan./jun.2023. v. 22, n. 43, p.1-21.

COSTA, Manuela Areias; SILVA, Luciano Pereira. Patrimônio Cultural, Festas e Lutas Políticas em Comunidades Quilombolas de Mato Grosso Cultural. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 12, n. 22, p. 47-68, jan./ jun. 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**. SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015.

COSTA, Sandra Santana. Trajetória do Feminismo Negro no Brasil: Movimentos e Ações Políticas. **XIII Encontro Estadual de História: HISTÓRIA E MÍDIAS: Narrativas em Disputa**. 15 a 19 de set. de 2020.

CUNHA, Olivia Maria Gomes da. GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro. **Comunidade Quilombola Tia Eva (Campo Grande/MS): memória, ensino de história e educação antirracista**. Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. (O legado da “raça branca”), volume I / 3 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIABANI, Adelmir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV. Anais** São Leopoldo, 2007, p. 1-10.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência** I Paul Gilroy; tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34, p.432; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, p. 143 - 154. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, 2013, jan./mar, n. 47, p. 19-33..

GONZALES. Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

KNAPP, Gláucio. "**Por muito de minha livre vontade**": As Cartas de Liberdade no Sul da Província de Mato Grosso (1840-1888). Dourados/MS: UFGD, 2013, p. 1-165.

LIMA, Alessandra Rodrigues. Patrimônio Cultural Afro-brasileiro e o registro de bens imateriais: alcance e limitações. Dossiê: Patrimônio Imaterial no Brasil: trajetórias, participação social e políticas de reconhecimento. **Cadernos Nauí**, v. 9, n. 17, p. 39-58, jul./ dez. 2020.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil, P. 101 - 115. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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.

LOPES, Vera Neusa. Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos, P. 185 - 201. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvis; SCANAVACCA, Aline Cristina. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensinoaprendizagem. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n.2, p.23-40, Jul.-Dez. 2010

MATOS, Lobivar Barros de. **Sarobá**. Rio de Janeiro: Minha Livraria, 1936.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades de quilombo: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 104-111, dez./ fev. 2005/ 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPPIR, 2004.

MONTEIRO, Elaine; ABREU, Martha Campos. Patrimônio imaterial e afirmação negra: a política dos encontros para uma educação antirracista. Dossiê: Patrimônio Imaterial no Brasil: trajetórias, participação social e políticas de reconhecimento. **Cadernos Nauí**, v. 9, n. 17, p. 60-88, jul./ dez. 2020.

MOURA, Glória. O direito à diferença, P. 69 - 82. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUARQ - Museu de Arqueologia da UFMS. **Conversas museológicas - Patrimônio Cultural de Comunidades Quilombolas de Mato Grosso do Sul: festas, saberes e resistência.** YouTube, 26 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x0l5EXU_3pU. Acesso em 31 de maio de 2023.

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

MUNANGA, Kabengele. Apresentação, p.15 - 20. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In **Revista Brasileira De História**, São Paulo, set.92/ago.93, v.13, nº 25/26, p.143-162.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. In **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25 2023. Disponível em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>. Acesso em 31/10/2023.

OLIVEIRA, Letícia dos Santos. História do Imnegra de Corumbá/MS e a mulher Ednir de Paulo. In **Revista Historiar** vol. 13| Nº. 25| Jul./Dez. de 2021. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/403/343>. Acesso em 30 mar.2023, p.229

ONU. Mulheres. **Mulheres e Meninas Afrodescendentes: Conquistas e Desafios de Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Mulheres_e_Meninas_Afrodescendentes_WEB.pdf/ Acesso em: 09/09/2023.

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Mulheres. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. In **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PEREIRA, Júnia Sales, ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. In **Revista História Hoje**, 2012, v.1 nº1, p.89-110.

PLÍNIO DOS SANTOS. Carlos Alexandre Barboza. **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.

QUEIROZ, Hermano Fabrício Oliveira Guanais e. O Patrimônio Cultural Imaterial e a força normativa da Convenção para (da) Humanidade. **Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 14-37, jul. / dez. 2020.

RIBEIRO, D. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte (MG): **Letramento**, 2017.

ROCHA, Eunice Ajala. O processo de emancipação dos escravos na vila de Santa Cruz de Corumbá (1873 – 1888). **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, v. 4 n. 7 p. 81-102, jan. /Jun. 2012.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados, p. 39 - 68. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

SANTOS, Lourival. 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 **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n. 35, p. 239-259, jul./ dez. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre v. 16 n. 37, p.73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático, p. 21 – 38. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Maria Jose Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica, p.125 – 142. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras, p. 155 - 172. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, João Batista Alves de. **As trajetórias e resistências das comunidades quilombolas do Pantanal Sul-Mato-grossense [livro eletrônico]** – 1. Ed. – Porto Alegre, RS: TotalBooks, 2021.

TOMAZ, Marcio de Fátimo. Informática e ensino de História: construindo uma nova cultura na formação de professores. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v.5, n.1, jun 2006.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In **Tecnologia e educação [recurso eletrônico]: passado, presente e o**

que está por vir / organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. – Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. P. 17 -41.

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia). **Afro-Ásia**, 47, p. 79-117, 2013.

APÊNDICES

Roteiro para entrevista com moradores das Comunidades Quilombolas Maria Theodora Gonçalves de Paula, Família Campos Correa e Família Osório.

Nome do entrevistado: _____

Data da entrevista ____/____/____ Idade _____

Endereço: reside na comunidade () Sim () Não _____

Parentesco com os fundadores: Neto () Bisneto () Tataraneto ()

- Conte um pouco sobre a formação da comunidade onde mora.
- Como se deu a trajetória a sua trajetória como mulher, negra e líder?
- Em que momento passou a liderar a comunidade e há quanto tempo? Teve oposição à sua liderança?
- Como liderança participou do processo de reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo? Como ocorreu esse processo e como se encontra atualmente?
- Existem algumas particularidades na constituição social dos quilombos que contribuíram no sentido de se chegar à liderança feminina?
- Quais as principais necessidades das mulheres da comunidade hoje?
- Quais as necessidades da Comunidade hoje?
- Quais projetos estão sendo desenvolvidos na Comunidade para as mulheres?
- Existe grupo de mulheres na Comunidade?
- Em sua avaliação as condições de vida das mulheres da comunidade iriam melhorar com a titulação das terras?
- Recebem algum auxílio do governo federal?
- Querem manter a identidade quilombola? Como legitimam essa identidade? Qual a característica própria dessas comunidades quilombolas?
- O que pensa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas municipais? Se sentem representados?

Quiz da Comunidade Quilombola Maria Theodora Gonçalves - ACTHEO

Pergunta 1: Onde está localizada a Comunidade Quilombola Maria Theodora?

- A) Campo Grande
- B) Corumbá

- C) Cuiabá
- D) Mimoso

Pergunta 2: Qual é o nome da matriarca da comunidade?

- A) Cacilda Astrogilda
- B) Elizabeth Silva
- C) Maria Theodora Gonçalves de Paula
- D) Natalícia Gonçalves

Pergunta 3: Em que ano foi fundada a Associação da Comunidade Quilombola Maria Theodora (ACTHEO)?

- A) 2000
- B) 2010
- C) 1920
- D) 1990

Pergunta 4: Qual era a ocupação de Mariano Gonçalves de Paula, o marido de Maria Theodora?

- A) Agricultor
- B) Comerciante
- C) Cozinheiro
- D) Pescador

Pergunta 5: Qual festividade religiosa é considerada a mais importante pela comunidade?

- A) 13 de Maio.
- B) Banho de São João
- C) Dia de Cosme e Damião
- D) Natal

Pergunta 6: Quantas famílias vivem atualmente na comunidade, segundo a presidente Elizabeth Miranda?

- A) 10 a 15
- B) 20 a 25
- C) 30 a 35
- D) 40 a 45

Pergunta 7: Qual é a principal luta da comunidade Maria Theodora atualmente?

- A) Acesso à educação
- B) Reconhecimento cultural
- C) Direito a terra e documentação
- D) Melhoria na saúde

Gabarito:

- 1 - B) Corumbá
- 2 - C) Maria Theodora Gonçalves de Paula
- 3 - B) 2010
- 4 - C) Cozinheiro
- 5 - B) 13 de Maio.
- 6 - B) 20 a 25
- 7 - C) Direito a terra e documentação

Quiz: Comunidade Quilombola Campos Correia – AQF2C

Pergunta 1: Em que município está localizada a Comunidade Quilombola Campos Correia?

- A) Campo Grande
- B) Corumbá
- C) Poconé
- D) Cuiabá

Pergunta 2: Quem foram os fundadores da Comunidade Quilombola Campos Correia?

- A) Paulo e Stefany Correia
- B) Fermiana e Teodoro Correia
- C) Maria e João Correia
- D) Ana e Carlos Correia

Pergunta 3: Em que ano a Comunidade Quilombola Campos Correia recebeu a certificação de Autodefinição?

- A) 2010
- B) 2013
- C) 2015
- D) 2018

Pergunta 4: Qual é o principal recurso que a comunidade utiliza para sua sobrevivência?

- A) Agricultura
- B) Pecuária
- C) Pesca
- D) Comércio

Pergunta 5: Qual é o nome do evento cultural que a comunidade começou a participar em 2019?

- A) Festa de São João
- B) Carnaval Quilombola
- C) Festa da Colheita
- D) Banho de São João

Pergunta 6: Qual é o maior anseio da Comunidade Quilombola Campos Correia?

- A) Acesso à educação
- B) Garantia do direito à terra
- C) Melhoria na saúde
- D) Acesso à tecnologia

Pergunta 7: Qual é o nome do time de futebol masculino da comunidade?

- A) Os Guerreiros
- B) Os Vencedores
- C) Os Campeões
- D) Os Lutadores

Gabarito:

- 1.B) Corumbá
- 2.B) Fermiana e Teodoro Correia
- 3.B) 2013
- 4.C) Pesca
- 5.D) Banho de São João
- 6.B) Garantia do direito à terra
- 7.A) Os Guerreiros.

Quiz: Comunidade Quilombola Família Osório - AQUIRRIO

Pergunta 1: Qual é o nome da matriarca da Comunidade Quilombola Família Ozório?

- A) Laycillia Rodrigues

- B) Ercília Rodrigues Ozório
- C) Angélica Ozório
- D) Tereza Rodrigo Cabral

Pergunta 2: Em que ano foi expedida a certificação da Comunidade Ribeirinha Família Osório pela Fundação Cultural Palmares?

- A) 2020
- B) 2005
- C) 2010
- D) 2024

Pergunta 3: Qual é uma das principais atividades econômicas da comunidade?

- A) Indústria têxtil
- B) Cultivo de hortaliças
- C) Mineração
- D) Turismo

Pergunta 4: Qual é o nome do time de futebol feminino da comunidade?

- A) As Guerreiras
- B) As Quilombelas
- C) As Guerreiras do Sol
- D) Futebol Feminino Quilombola

Pergunta 5: Quais festividades tradicionais são mencionadas como parte da cultura da comunidade?

- A) Carnaval e Natal
- B) Banho de São João e Nhô Ozório
- C) Cosme e Damião e Nhô Ozório
- D) Natal e Cosme e Damião

Pergunta 6: Quem foi a primeira mulher a liderar a Associação Quilombola Família Osório?

- A) Ercília Rodrigues
- B) Luzia Rodrigues Ozório
- C) Laycillia Rodrigues

D) Angélica Ozório

Pergunta 7: Qual é a principal preocupação da comunidade em relação à infraestrutura?

- A) Coleta de lixo
- B) Falta de escolas
- C) Estradas pavimentadas
- D) Transporte público

Gabarito:

- 1 - B) Ercília Rodrigues Ozório
- 2 - C) 2010
- 3 - B) Cultivo de hortaliças
- 4 - B) As Quilombelas
- 5 - C) Nhô Ozório e Cosme e Damião
- 6 - D) Angélica Ozório
- 7 - A) Coleta de lixo

ANEXO

Ficha Celebrações⁵⁸

- Nome da celebração

Qual é o nome mais comum e outros nomes pelos quais a celebração é conhecida?

- Imagem

Possui fotos da celebração?

- O que é

Conte de forma resumida o que é a celebração.

- Onde é

Localize a celebração a partir das referências mais fáceis e conhecidas. (Informe onde ela ocorre e como é o local).

- Períodos importantes

Quais são os momentos ou datas importantes associadas à celebração? (Informe a data ou

⁵⁸ As metodologias utilizadas para a construção das entrevistas em trabalho de campo seguem os roteiros propostos nas Fichas do Inventário, categoria Celebrações, que constam no “Manual de Aplicação de Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação”, elaborado e publicado em 2013 pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), p. 25-29.

época da celebração e a sua duração).

- História

Conte sobre as origens e transformações da celebração ao longo do tempo.

- Significados

Quais os significados e funções têm as celebrações para a comunidade? - Descrição: Como a celebração ocorre?

- Programação

Quais são os eventos ou etapas que fazem parte da celebração?

- Pessoas envolvidas

Quais são as pessoas que organizam e participam da celebração e o que elas fazem?

- Comidas e Bebidas

Há alimentos especiais para esta celebração? Caso sim, quais são eles? Quem são as pessoas responsáveis por fazê-los?

- Roupas e acessórios

Há vestimentas e acessórios específicos utilizados para a celebração? Caso sim, quais são e para que servem? Quais são as pessoas que as usam? Quem são as pessoas que se caracterizam para a celebração? Quem é responsável por produzir as indumentárias? Há algo de especial na sua produção?

- Expressões corporais (danças e encenações)

Há danças ou encenações que acontecem na celebração? Em que parte da celebração elas acontecem e quais são as pessoas envolvidas diretamente?

- Expressões orais (músicas, orações e outras formas de expressões orais)

Se existirem, em que parte da celebração elas são realizadas e quais são as pessoas responsáveis por fazê-las?

- Objetos importantes (instrumentos musicais, objetos rituais, elementos cênicos, decoração do espaço e outros)

Há e quais são os objetos existentes na celebração?

- Estrutura e recursos necessários

Quais são as estruturas e os recursos necessários para celebração?

- Outros bens culturais relacionados

Junto à celebração estão associados outros bens como objetos, lugares etc.?

- Avaliação

Indique os principais pontos positivos e negativos para que a celebração continue sendo uma referência cultural. As pessoas dão importância à celebração? Elas se organizam para esse fim? Como? Ou a celebração está perdendo o significado que justifica sua preservação?

- Recomendações

O que poderia ser feito para melhorar as condições de existência, realização e transmissão da celebração?