



## **DESAFIOS PARA O ENSINO DAS TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE / MS**

*Evelyn de Souza Santiago Candido da Silva* <sup>1</sup> e *Victor Ferri Mauro* <sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tece algumas reflexões sobre o ensino das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em escolas das redes pública e privada do município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Para a obtenção e produção dos dados e informações aqui apresentados, utilizamos, prioritariamente, entrevistas semiestruturadas e observação direta de atividades escolares realizadas no ensino remoto emergencial. Nesse sentido, buscamos observar experiências de professores no ensino das temáticas e identificar as abordagens desses temas nas aulas de História na Educação Básica. Na percepção dos interlocutores da pesquisa, alguns dos desafios para o ensino das referidas temáticas se concentram na persistência do preconceito racial e religioso em nosso país; nas deficiências da formação docente (inicial e continuada), e na necessidade de maior colaboração entre profissionais da Educação Básica, pesquisadores das universidades e ativistas dos movimentos sociais pela igualdade de direitos.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Ensino de História; Lei 11.645/2008.

## **CHALLENGES FOR TEACHING AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS THEMES IN THE DISCIPLINE OF HISTORY IN SCHOOLS OF CAMPO GRANDE / MS**

### **Abstract**

This article presents some reflections on the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in public and private schools in the municipality of Campo Grande, capital of Mato Grosso do Sul. To obtain and produce the data and information presented here, we used, primarily, semi-structured interviews and direct observation of school activities used in emergency remote teaching. In this sense, we seek to observe teachers' experiences in teaching the themes and identify the approaches to these themes in History classes in Basic Education. In the perception of the research interlocutors, some of the challenges for teaching these themes are concentrated in the persistence of racial and religious prejudice in our country; on the deficiencies in teacher

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em História pela UFMS.

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



training (initial and continuing), and on the need for greater collaboration between Basic Education professionals, university researchers and activists of social movements for equal rights.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; History teaching; Law 11.645/2008.

## 1. Introdução

O presente artigo deriva de uma pesquisa de mestrado, da qual fomos, respectivamente, autora e orientador, e tem por objetivo investigar o andamento do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena em escolas públicas e particulares de Campo Grande / MS. Os dados e informações aqui apresentados foram prospectados principalmente a partir de entrevistas semiestruturadas e de observação direta de atividades escolares trabalhadas no ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19.

A pesquisa contou com a colaboração, na condição de interlocutores, de dois professores e uma docente que ministram aulas em diferentes escolas públicas e uma educadora que leciona em escola particular de classe média, todos na disciplina História. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho do ano de 2020. Para dificultar a identificação desses profissionais, de modo a evitar constrangimentos para os mesmos em seus ambientes de trabalho, nos referimos a eles aqui por nomes fictícios e ocultamos os nomes das escolas.

Todos os entrevistados eram egressos de instituições federais de ensino de Mato Grosso do Sul e pessoas que conhecíamos previamente, o que facilitou o acesso a elas.

O professor Manoel, o mais experiente de todos os interlocutores, se autodeclara preto. Quando foi entrevistado tinha 49 anos de idade e 27 de exercício do magistério na educação pública na capital do estado. Era docente efetivo das redes estadual e municipal, licenciado em História no ano de 1994 e mestre em Educação, em 2006. Militante de causas sociais, apresentou a nós inúmeras reflexões de sua experiência enquanto educador, ativista e homem negro que valoriza suas raízes nordestinas.

O professor Humberto, autodeclarado branco, que tinha 33 anos de idade e 10 anos de docência na Educação Básica, ministrava aulas em duas escolas municipais como servidor efetivo. Licenciado em História, em 2011, e mestre em Antropologia, fez ponderações bastante enriquecedoras sobre docência, formação de professores e preconceito religioso dentro das escolas.

A professora Helena, 36 anos de idade, se autodeclara parda, mas também se identifica como preta, segundo ela, devido à sua ascendência de avós e bisavós pretos. Licenciada em História desde 2012, cursou especialização na década de 2010 e trabalhava como temporária nas redes municipal e estadual. Ela apresentou uma visão sensível à causa da educação das relações étnico-raciais, muito coerente e engajada nas práticas antirracistas no cotidiano escolar.

A professora Lídia, autodeclarada branca, na época com 27 anos de idade, era licenciada em História desde 2018 e cursava o mestrado em Antropologia Social. Simultaneamente atuava na rede privada, em uma escola cujo público era de classe média-alta. Por meio dos seus relatos, foi possível observar a características da formação inicial dos educadores e como a temática étnico-racial é tratada de forma transversal.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica foi instituída pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e alterada cinco anos mais tarde através da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescentou como componente curricular obrigatório a temática da História e Cultura Indígena. A legislação determina que ambos os assuntos devam permear todo o currículo do Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas áreas de educação artística, literatura brasileira e história do Brasil.

Desde a promulgação dessas duas leis, os educadores brasileiros têm buscado com mais interesse materiais que possam subsidiá-los em conhecimentos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena aplicáveis ao público infantil, juvenil e adulto. O número de publicações didáticas especializadas vem crescendo de lá para cá.

Também aumentou nos últimos anos o interesse pelo assunto na produção acadêmica. Ao pesquisar o termo “Lei 11.645/2008”, encontramos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES - 7.105 trabalhos sobre o tema em programas de pós-graduação em Educação e, nos programas de pós-graduação em Antropologia, de 2015 a 2019, 31 teses e 44 dissertações. Buscando na mesma plataforma pesquisas relacionadas ao ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, o resultado apontou 58.497 trabalhos em programas de Educação, e mais 594 teses e 1.402 dissertações em programas de Antropologia.

Considerando apenas dissertações e teses defendidas em universidades brasileiras entre os anos de 2015 e 2019, destacamos seis pesquisas que se relacionam em forte proximidade com o campo de interesse do presente artigo.

A dissertação de Mario Lopes dos Santos Neto (2015) analisou as experiências de dois professores de História autodeclarados negros de uma escola na comunidade do Curuzú/Liberdade, em Salvador-BA, com o tema das relações étnico-raciais em sala de aula. Um dos resultados da pesquisa evidenciou que “os professores têm grande dificuldade de trabalhar com questões que envolvem a Lei 11.645 e questões mais amplas envolvendo raça na escola” (Santos Neto, 2015, p. 148).

A pesquisa de Zilfran Varela Fontenele (2016) investigou o impacto da Lei 11.645 no ensino de História a partir dos relatos de professores em duas escolas estaduais de Pau de Ferros-RN. Os resultados obtidos a partir da observação das falas dos professores entrevistados foram: “existência de lacunas nos processos de formação nos cursos de graduação em Licenciatura em História [...] estas lacunas de formação docente estão presentes nas diversas universidades do estado, da região e do país” (2016, p. 148).

Joilson Silva de Sousa (2017), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender a abordagem dos conteúdos da temática indígena nas aulas de História em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE. Como resultado, o autor destaca: “percebemos que a Temática Indígena é contemplada de maneira incipiente” (Sousa, 2017, p. 126).

Em Mato Grosso do Sul, com objeto de pesquisa bastante semelhante ao nosso, Elizabeth Vieira Macena (2018) investigou a aplicação da Lei 11.645 nas escolas da rede pública de Ponta Porã e a inserção da temática indígena nas aulas de História; Daniele Gonçalves Colman (2018), por sua vez, analisou a influência da mesma lei no currículo das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal na capital a partir da perspectiva de oito professores de diversas áreas do conhecimento.

Nilva Heimbach (2019) desenvolveu uma pesquisa com professores de Artes que trabalham em estabelecimentos públicos de ensino de Campo Grande, buscando compreender como a instituição da Lei 11.645 contribuiu nas práticas desses educadores no que tange à apresentação das etnias/culturas/saberes indígenas nas aulas de tal disciplina.

Os resultados das pesquisas aqui elencadas indicam certa fragilidade na aplicação do que determina a lei, tanto em Mato Grosso do Sul quanto em outros estados. Contudo, com base no que sabemos a partir de relatos informais de ex-alunos e profissionais da educação, acreditamos que as realidades apresentadas nesses trabalhos não se diferem muito de outras vivenciadas em demais partes do território nacional.

A partir dos trabalhos acima mencionados, percebemos a ocorrência de vários obstáculos a serem superados para o desenvolvimento a contento do ensino das temáticas afro-brasileira e indígena no Brasil, em todos os níveis sequenciais. Situação análoga pode ser constatada em nosso próprio estudo.

Nos tópicos que seguem, discorreremos acerca da abordagem da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos escolares - especialmente na disciplina de História -, sobre as negociações que resultaram na sanção da Lei 11.645 e a respeito do protagonismo dos movimentos negro e indígena na edificação desse marco legal. Apresentamos também uma reflexão sobre a concepção da base legal nas últimas três décadas para o desenvolvimento do debate das temáticas afro-brasileira e indígena em sala de aula. Por fim, apresentamos as considerações dos nossos interlocutores sobre as suas experiências profissionais e tecemos análises interpretativas a partir de seus relatos.

## **2. Diversidade racial, cultural e étnica nos currículos**

Diversidade racial, social, cultural, étnica e de gênero são assuntos que estão na pauta de discussões no campo da Educação no Brasil, especialmente após a redemocratização do país. Essas temáticas ganharam força a partir dos anos 1980, devido ao aumento da oferta do ensino para as classes populares,

bem como, pela emergência dos movimentos sociais que se articulam em torno de demandas por igualdade de direitos e valorização de suas especificidades.

Tratar adequadamente da diversidade sociocultural no contexto educacional brasileiro é um grande desafio, considerando a sensibilidade desse tema, os preconceitos arraigados em nossa sociedade e as limitações que os professores da Educação Básica enfrentam tanto em termos de acesso a cursos de capacitação quanto em razão da qualidade dos materiais pedagógicos disponíveis.

Promover uma educação capaz de valorizar tal diversidade requer, antes de tudo, a desconstrução de estereótipos e o combate a preconceitos historicamente arraigados no senso comum. Para além de reconhecer que indígenas e afrodescendentes participaram da formação da sociedade brasileira, é preciso lutar por uma sociedade onde esses segmentos e outras minorias tenham o direito de ser e de existir a seu modo, de acordo com seus costumes e tradições, gozando assim de respeito e cidadania plena.

Grosso modo, o currículo educacional é classificado de três formas: currículo formal, elaborado e instituído pelo Poder Público; o real, que de fato é vivenciado no ambiente escolar, e o oculto, que organiza de forma extraoficial o cotidiano, como uma espécie de cultura escolar. Apesar de muitas pesquisas evidenciarem o déficit entre currículo formal e a prática docente, ele ainda é o principal norteador.

Os currículos escolares são mecanismos de manutenção de poder, por isso é que alguns conteúdos são privilegiados em detrimento de outros. Segundo Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 8):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Não apenas o currículo, mas o próprio sistema educacional reflete, em suas práticas, os interesses das classes dominantes, tornando-se um conjunto no qual as práticas pedagógicas e os conteúdos ministrados são selecionados e formatados segundo critérios estabelecidos por essas classes.

Pierre Bourdieu, em seu livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, alerta para os perigos de reduzir a análise sobre o sistema de ensino à relação direta com os interesses das classes dominantes. Contudo, na mesma obra, o autor argumenta que, apesar de dispor de autonomia relativa, o sistema de ensino exerce a “função ideológica de legitimação da ordem estabelecida” (Bourdieu, 1992, p. 208).



[...] o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta (Bourdieu, 1992, p. 208).

Se é possível reproduzir estruturas que auxiliam na manutenção do *status quo* por meio do sistema de ensino, podemos inferir que, por meio do próprio sistema, seja possível mudá-lo. Talvez essa afirmação soe muito idealista, mas acreditamos que a educação é um dos caminhos para desconstrução de ideologias e discursos justificadores de dominação.

Embora reconheçamos que a reflexão a respeito da construção e da execução dos currículos - bem como o seu alcance político e social - é de extrema importância, passaremos ao largo dessa discussão para tratarmos diretamente das abordagens didáticas sobre diversidades étnico-raciais e culturais indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997; 1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000), e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) referente à disciplina História.

### **3. Legislação educacional e a temática étnico-racial na disciplina História**

A discussão sobre temas relacionados às relações étnico-raciais nessa disciplina faz-se necessária, pois as narrativas históricas difundidas na mídia e em outros meios de divulgação em massa são, muitas vezes, utilizadas para fins político-ideológicos não raro tendenciosos. Por meio delas, secularmente foram criados heróis e vilões, salvadores e vítimas, vencedores e vencidos. A suposta prevalência da herança cultural europeia em nosso país foi em muitos momentos exaltada como uma esperança na capacidade de fundar uma civilização portentosa nos trópicos, enquanto a participação de indígenas e negros na formação sociedade brasileira era abordada de maneira marginal.

A mais recente Constituição Federal, aprovada em um período de reabertura democrática do país, consolidou o espírito do igualitarismo formal, combatendo o racismo e incentivando e protegendo as manifestações culturais e crenças dos mais diversos povos que compõem a nação. No âmbito da Educação, o Art. 242, § 1º, dispôs que o ensino de história do Brasil "levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". Toda essa movimentação, em grande medida, refletiu as reformas educacionais da década de 1990 e início dos anos 2000, tanto que a LDB, os PCN, os PCNEM datam desse período.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, embora contenha avanços significativos, somente incorporou em seus princípios considerações sobre a diversidade étnico-racial a partir de 2013, com a promulgação da Lei 12.796.

Vale lembrar que nesse período já estavam em vigor vários dispositivos que regulamentavam a educação para as relações étnico-raciais no Brasil, dentre eles, as já mencionadas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Para o ensino de História, a LDB, desde sua redação inicial, de forma superficial, estabelece, no Art. 26, § 4º, que os conteúdos de história do Brasil considerem as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Entretanto, a orientação para inclusão de conteúdos que tratam sobre diversidades nas disciplinas surgiu nos anos de 1998 - com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental - e de 2000 - com o PCN do Ensino Médio.

Das orientações dos PCNs para o ensino de História em nível fundamental, a valorização da pluralidade e das diferenças étnicas, culturais, sociais e de gênero se constituem como um dos seus objetivos. Para o Ensino Médio, a compreensão da construção das identidades individuais e de grupo é apresentada como um dos requisitos para a consolidação da formação da cidadania.

Mesmo considerando as diferentes matrizes na história do Brasil, os PCNs, assim como a LDB, sugerem as discussões dos conteúdos relacionados aos povos negros e indígenas mais como um registro da simples existência dos mesmos do que de um relato de suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

A BNCC é mais um dos documentos da legislação educacional que, além de estabelecer os conteúdos, competências e habilidades mínimas que os estudantes da Educação Básica de todo o país devem aprender e dominar, visa colaborar para o ajuste da sintonia das ações e políticas públicas das três esferas de poder “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017, p. 8).

Há muito tempo o desejo de se estabelecer uma base comum para a educação nacional vem sendo gestado. No Art. 210 da Carta Magna em vigência, ficam estabelecidos “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). No entanto, a homologação da BNCC só foi possível em 2017, após um longo e conturbado processo de elaboração coletiva.

Um dos pontos mais polêmicos da BNCC diz respeito justamente à disciplina de História. A primeira versão preliminar, de 2016, recebeu duras críticas do núcleo conservador de dirigentes do Ministério da Educação - MEC - e foi considerada “brasileira” e “presentista”. No entanto, essa proposta foi

defendida por muitos professores e pesquisadores da área, já que resultava de um amplo debate que envolveu especialistas. Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 90) avalia que,

[...] o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um longo período de consulta pública. Não obstante a essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica [...] ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Na versão final da BNCC, os conteúdos relacionados às temáticas indígena, africana e afro-brasileira estão presentes como temas transversais em diversos componentes curriculares, como História, Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Para o Ensino Médio, além dos componentes já mencionados,

[...] devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. (Brasil, 2017, p.523).

Esses documentos são apenas parâmetros e diretrizes a serem considerados na construção dos Projetos Político Pedagógicos - PPPs - dos estabelecimentos de ensino do Brasil. As escolas estaduais, municipais e particulares têm autonomia para elaboração de seus PPPs. Para tanto, os estabelecimentos seguem as regulamentações definidas pelas respectivas secretarias de educação e pelo governo federal. Destacamos que para esta pesquisa não foram verificados os PPPs das escolas em que os nossos interlocutores atuam, pela dificuldade de acesso surgida em tempos de pandemia e porque o nosso interesse maior era dar destaque aos relatos dos professores sobre suas experiências práticas.

Mais do que lutar pela formalização da diversidade nos conteúdos curriculares, faz-se necessário vivenciá-la em sala de aula, reivindicando ampliação da oferta de vagas na Educação Básica e Superior reservadas às populações negra e indígena, como também o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à permanência desses públicos-alvo nos cursos.



O Plano Nacional de Educação - PNE (2014), com vigência entre 2014 e 2024, na busca pela redução das desigualdades educacionais e da valorização das diversidades, estabeleceu dentre as diretrizes, em seu Art. 2º, inciso III, a "Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Tal documento apresenta vinte metas, sendo que a oitava delas visa:

Ampliar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, de modo que ela atinja, ao final do PNE, 12 anos, no nível Brasil, bem como alcance o mesmo patamar para as populações residentes no campo, na região de menor escolaridade e para os 25% mais pobres. Além disso, a Meta 8 almeja também igualar a escolaridade média entre os negros e não negros. Desse modo, os objetivos da Meta traduzem o traçado pela Diretriz III do PNE: a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. (Brasil, 2014, p. 137-138).

O conjunto de normas que subsidiam a educação para a diversidade é amplo e vem sendo estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante tímida, já que muitas das ações partem das iniciativas pessoais dos professores ou das coordenações pedagógicas. Isso ficou bastante evidente em nosso trabalho de campo, pois, quando consultamos os educadores sobre cursos de formação continuada sobre as temáticas afro-brasileira e indígena que os mesmos haviam frequentado, obtivemos relatos pouco animadores.

O professor Manoel, por exemplo, quando indagado sobre formação continuada para atender o estabelecido pelas leis 10.639 e 11.645, relatou o seguinte:

Já teve, já foi ofertado, como posso dizer a você? Parece uma coisa meio protocolar, não é resultado de uma política de formação tanto da SEMED [Secretaria Municipal de Educação], quanto da secretaria [Secretaria Estadual de Educação - SED]. Eu participei. Nesse tempo todo eu participei uma, duas vezes só, oito, dez horas (Professor Manoel, entrevista, 12/06/2020).

A professora Helena relatou que ao longo dos oito anos em que leciona a disciplina, somente uma vez foi ministrado curso de formação voltado às temáticas afro-brasileira e indígena. Sobre isso ela pondera que faltavam mais investimentos na formação acadêmica e na formação continuada dos professores. Segundo ela,

[...] tivemos palestras com a professora Jacira [Assis], e com a professora Eugênia [Portela]. A Jacira falou sobre a questão indígena, e a Eugênia sobre a temática afro. Foi muito proveitoso, gostei muito, sabe! Mas eu acho que falta, acho que falta. Talvez se tivesse mais... as pessoas que não têm essa consciência da importância deles, do profissional de educação, no combate do racismo, porque a gente precisa combater, as pessoas que não

tivessem essa consciência conseguissem despertar através dessas formações. Falta bastante! (Professora Helena, entrevista, 18/06/2020).

A respeito dos temas abordados na formação continuada e as metodologias e ferramentas pedagógicas apresentadas para inserção das temáticas raciais em sala de aula, ouvimos de um de nossos interlocutores o seguinte:

(Manoel) - Ficou ainda muito naquela questão da contribuição do negro na formação do Brasil, a cultura, que eu lembro, foi mais ou menos há uns dois anos.

(Pesquisadora) – Mas, e sobre os indígenas?

(Manoel) - Indígenas não. Não me lembro, sinceramente. Posso ter um ato falho aqui, mas não me lembro desse tempo que eu dou aula de algum curso de formação oficial com relação a isso. Lembro assim, na época do Zeca [ex-governador Zeca do PT], quando o Zeca ganhou o governo aqui a secretaria [SED] criou um departamento e procurou construir uma política pública com as comunidades indígenas, questão das escolas... é isso! (Professor Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Fica evidente que no plano prático ainda há muito a ser feito, todavia, muitas conquistas no âmbito da educação para a diversidade foram alcançadas graças aos esforços coletivos de professores, pesquisadores e membros de movimentos sociais.

No próximo tópico trataremos sobre o percurso até o estabelecimento da Lei 11.645 e o protagonismo dos movimentos negro e indígena na edificação desse marco legal, bem como os desafios enfrentados pelos professores na sua aplicação.

#### **4. A Lei 11.645/2008 e os desafios para sua aplicação no ensino de História**

Da Primeira República (que durou de 1889 até 1930) até os dias atuais, vários grupos e instituições integradas por negros e não negros engajados nas lutas sociais deram vida às lutas contra a desigualdade racial no país. Designados genericamente como “Movimento Negro”, os vários movimentos sociais que lutam pela causa das populações negras do Brasil e reivindicam há muito tempo paridade de direitos. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 121),

[...] na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na

segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado.

Muitas conquistas no âmbito da educação vinham sendo reivindicadas pelos movimentos negros e indígenas desde a década de 1970, o que refletiu na elaboração de uma legislação educacional em que esses grupos passaram a ser considerados. Faziam-se necessárias políticas públicas de acesso à educação e inserção nos postos mais valorizados do mercado de trabalho e ações que visassem a superação do racismo e das desigualdades sociais.

Para Amílcar Araújo Pereira (2012, p. 112), “A denúncia do ‘mito da democracia racial’, como um importante elemento na luta contra o racismo, é uma das características marcantes presentes nas organizações do movimento negro criadas a partir da década de 1970”.

Como resultado dessa luta social, a Lei nº 10.639 finalmente foi sancionada em 2003, depois de muitos anos de articulação política por parte de lideranças do movimento negro. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2008, p. 99) aponta que

No caso específico dessa lei - entendida como uma medida de ação afirmativa -, o Movimento Negro, ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial.

O Parecer CNE/CP 003/2004 traz em seu bojo o entendimento que a referida Lei é “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” (p. 2).

É interessante notar que o movimento negro vem tendo um papel destacado na proposição de políticas educacionais em Mato Grosso do Sul, pelo menos, desde os anos 1990. Conforme relato do professor Manoel:

Com relação à temática afro-brasileira, não teve disciplina específica, no entanto o debate sobre a temática negra sempre esteve presente, pois neste período, em 1992 e 1993, o movimento negro sul-mato-grossense estava bastante engajado com a articulação do grupo Tez e do Ben-Hur Ferreira [ex-deputado federal]. A pauta racial, a questão do negro era uma coisa de fora para dentro pelos movimentos, pela luta política que se travava naquele momento histórico. (Professor Manoel, entrevista, 12/06/2020).

Assim como o movimento negro, o movimento indígena, nos anos de 1980 e 1990, adquire um caráter educativo, no sentido de promover e difundir um

projeto educativo emancipatório. Sobre isso, o filósofo e escritor Daniel Munduruku (2012, p. 223-224) diz:

Nesta direção está o artigo 231 da Constituição Federal - uma das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980 - quanto a recentemente aprovada lei n. 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" - uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000 -, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro [...].

Para falarmos sobre o percurso trilhado até o estabelecimento da Lei 11.645, é necessário retornarmos ao ano de 1999, quando foi apresentado o Projeto de Lei nº 259, que resultou na Lei 10.639. Este PL foi proposto pelos deputados federais Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS). Em 2005, a deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP) propôs o PL nº 109/2005 que gerou a Lei 11.645.

É importante destacar que, apesar dessas proposições terem sido oficializadas pelos/as deputados/as federais citados/as, elas são frutos de décadas de engajamento dos movimentos negro e indígena organizados. Sobre a Lei 10.639, Gomes (2011, p. 115) diz o seguinte:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação [...] No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com relação à Lei 11.645 e a atuação dos movimentos sociais na viabilização da mesma, Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 90) apontam que:

O panorama pós-1988 mostrou-se mais favorável aos índios e afrodescendentes, embora problemas seculares persistam em relação a essas populações. A maior visibilidade das questões envolvendo as chamadas minorias étnicas e a criação de leis que garantem a inserção de temas antes não explorados nas salas de aulas são demonstrações das mudanças que vêm se operando no Brasil nas últimas décadas. Importante se faz lembrar, contudo, que tanto a Lei n.º 10.639, de 2003, como a Lei n.º 11.645/2008, não

foram criadas como “presentes” do Poder Público, mas são o resultado concreto de lutas iniciadas no período colonial e que não devem se arrefecer, pois há muito a ser feito.

A partir da mobilização de várias frentes dos movimentos indígenas, a LDB novamente é alterada, desta vez por meio da Lei n.º 11.645, que acrescenta ao Art. 26 a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena. Para o professor indígena Gersem dos Santos Luciano (2016, p. 20), da etnia Baniwa, a promulgação desta última lei aprimorou as políticas públicas voltadas às populações indígenas e negras, uma vez que:

[...] em médio e longo prazo pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas. O desconhecimento ou o falso conhecimento, assim como a indiferença com relação a esses segmentos sociais e étnicos vigentes na sociedade brasileira, sempre foram as principais causas da ausência de políticas públicas coerentes e adequadas a eles. Cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados acerca das realidades e demandas dos referidos segmentos sociais terão mais sensibilidade e compromisso com os seus direitos e mais qualificados para pensar, criar e implementar políticas públicas para eles.

Apesar de ambas as leis vigorarem há mais de dez anos, os desafios para a sua operacionalização a contento ainda são inúmeros. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que metade dos interlocutores apontaram as deficiências na formação docente (inicial e continuada) como um dos desafios. E essa demanda por formação é recorrente em várias pesquisas que tratam não somente da Lei 11.645, mas também no tocante ao conjunto de conhecimentos que compõem a educação para a diversidade.

Tal como a professora Helena, a professora Lídia destaca a falta de formação específica como um sério problema:

Eu acho que não é um desafio só para mim, é para todos os professores, né! É ... conhecimento, acesso a cursos, acesso à informação sobre esse conhecimento, certo!? Óbvio que eu tento estudar, que eu tento fazer uma aula melhor possível, mas eu gostaria, por exemplo, que existisse um curso específico que trabalhasse com isso, né! Seria muito melhor para mim, com certeza, e para muitos professores que tivessem vontade de fazer. Por exemplo, lá na escola, com certeza, os professores de geografia, de história (outros professores), de língua portuguesa, de literatura, artes gostariam de fazer porque é uma temática, como eu falei várias vezes, transversal, que é abordada em várias disciplinas (Professora Lídia, entrevista, 26/06/2020).

Os relatos dos outros interlocutores chamaram nossa atenção, pois diferem das demandas relacionadas à formação destacadas tanto por



interlocutoras desta pesquisa, quanto de participantes de outras pesquisas relacionadas a esse tema. Nesse sentido, cada um deles apresentou outros desafios para o ensino das temáticas. Para o professor Manoel, os desafios extrapolam, e muito, o ambiente da escola:

O desafio é persistir a luta pela igualdade social, gênero, pela igualdade racial. Eu estou convencido que se não houver um movimento, se não ampliar o movimento pela luta de direitos, se não houver um enfrentamento radical ao neofascismo no Brasil de hoje, que já era latente na sociedade brasileira, que é histórico no Brasil... O desafio neste momento histórico é conjugarmos forças para enfrentar o neofascismo e o fascismo no Brasil, combinando a luta racial, com luta social, com a luta pela igualdade de gênero, e isso passa por atores dos movimentos, pela universidade. Não adianta lutar só pelo conteúdo. (Professor Manoel, entrevista, 12/06/2020).

A narrativa acima exposta apresenta uma compreensão de que a formação cidadã trabalhada na escola não está de forma alguma dissociada da participação ativa na vida política da sociedade.

O professor Humberto, por sua vez, destaca o estigma das religiões de matriz africana como um sério problema a ser enfrentado. A desinformação e o preconceito em torno desse tema geram resistências quanto à disposição em conhecer as crenças e ritos mais a fundo e desencadeia discussões acirradas em sala de aula:

[...] dentro da minha experiência o maior desafio é essa questão da religião. Porque, por exemplo, em um dos colégios que estou, quando eu comecei a falar do racismo e grande parte dos alunos negros, eu percebi que eles se interessaram, né? Eu estava falando numa perspectiva bem interessante, até de empoderamento para eles, né. Então estava legal eles se interessaram. Aí, quando eu trago para questão da religião, que essa perseguição às religiões afro também é uma forma de racismo e tal... eu vejo que a adesão já não é completa, sabe? Quando eu falo das outras coisas ... da questão de grande parte, maioria da população carcerária ser negra, questão de salário, questão enfim... vai trazendo essas questões assim eles vão: "é, é verdade tal...". De repente, quando eu trago para a religião afro já..., né? (Professor Humberto, entrevista, 22/07/2020).

É fato de conhecimento notório que no Brasil as religiões de matriz africana são alvo de estigmatização e perseguições, principalmente por parte de alguns praticantes e sacerdotes de religiões cristãs. A demonização dos orixás e dos ritos de possessão propalada em várias igrejas, por exemplo, se constitui em uma forte barreira para que as pessoas se disponham a conhecer melhor os preceitos da umbanda e do candomblé.

No decorrer da pesquisa, percebemos que algumas ações estão sendo desenvolvidas para o estabelecimento efetivo das temáticas afro-brasileira e

indígena na disciplina de História e na Educação como um todo, ainda que timidamente. Contudo, fica patente que é preciso haver mais incentivo e investimento do Poder Público na formação dos professores, como também maior aproximação entre universidades e os profissionais que atuam na Educação Básica, possibilitando subsidiar a prática docente.

É importante mencionar que algumas ações vêm sendo empreendidas dentro das IES, na tentativa de mitigar as lacunas na formação dos acadêmicos e profissionais da educação no que tange às temáticas aludidas, como, por exemplo, a constituição de diretórios chamados Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI.

A UFMS oferece disciplinas relacionadas a tais temáticas, abertas a toda comunidade acadêmica. Além disso, são desenvolvidos diversos projetos de extensão. Ocorre ainda a oferta de cursos de pós-graduação em nível de especialização, por meio da Agência de Educação Digital e à Distância - AGEAD. Como exemplo, destacamos o curso "Antropologia e História dos Povos Indígenas", ofertado em 2015, visando contribuir para a aplicação qualificada da Lei 11.645 na prática escolar.

Um dos interlocutores desta pesquisa, o professor Humberto, relatou que sua participação nessa especialização, como tutor, e, posteriormente, como orientador, foi um incentivo para que ele aprofundasse seus conhecimentos sobre a lei supracitada.

Eu conheci as Leis 10.639 e 11.645, é ... pela minha aproximação, né, com o universo afro-brasileiro em pesquisa, porque não houve, pelo menos que eu me lembre, não houve nenhuma, nenhuma discussão sobre isso na nossa faculdade de História. Foi 2007 a 2011. Que me lembre, não teve nada, porém, como eu já tinha esse interesse de pesquisa pelo/por religiões afro-brasileiras, culturas africanas e tal, então eu acabei entrando em contato com essa lei. De início assim eu não aprofundei, né? E aí, em 2015, eu trabalhei como tutor e depois como orientador na Pós-Graduação Antropologia e História dos Povos Indígenas, comandada pelo Hilário, professor Hilário [Aguilera Urquiza] da Antropologia. E aí, como eu era tutor e depois também fui orientar, eu orientei seis trabalhos, inclusive. Desses seis, dois eram de indígenas, né? Então aí eu aprofundei a leitura sobre a lei, artigos, né, que discutiam sobre essa Lei 11.645. Fiz umas leituras mais minuciosas da lei, aí aprofundei um pouco mais o contato. Ainda não me considero um especialista no assunto, né? Se agora eu tivesse que dar uma palestra sobre a lei eu teria que estudar bastante, mas pode-se dizer que eu tenho sim um contato com a lei (Professor Humberto, entrevista, 22/07/2020).

A experiência descrita mostra que a universidade, sobretudo a pública, tem papel importante na socialização do conhecimento. Como demonstramos aqui, o meio acadêmico tem desenvolvido inúmeras pesquisas sobre relações étnico raciais e sobre os currículos e outros aspectos da Educação Básica. Todavia, nem sempre esse conhecimento tem chegado às escolas, ou se

expressa numa linguagem difícil de ser aplicada diretamente ao público não universitário.

## 5. Considerações finais

A revisão da literatura e a nossa própria pesquisa revelam a existência de fragilidades no tocante às condições de execução prática dos preceitos aludidos pela Lei 11.645.

Quando se trata dos conteúdos na disciplina História, as barreiras apontadas na maioria dos casos envolvem lacunas ou ausência de componentes das temáticas na formação inicial dos docentes, material didático deficiente ou insuficiente para o subsídio das aulas e ausência de formação continuada para os professores.

Por meio dos relatos dos professores que levantamos no trabalho de campo, fica evidente que o conjunto de normas que respaldam a educação para a diversidade é amplo e vem sendo estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante discreta e dificultosa. Boa parte das ações exitosas são iniciativas individuais dos professores ou de outros membros da comunidade escolar, que, em boa medida, se apoiam na própria intuição do que individualmente se entende ser o correto a se fazer.

A aplicação de entrevistas enriqueceu o nosso olhar sobre a questão porque nos permitiu conhecer a subjetividade dos educadores a respeito de suas práticas profissionais cotidianas.

Ao longo da pesquisa, observamos que metade dos interlocutores considerou as deficiências na formação docente como um dos maiores desafios a serem enfrentados. E essa demanda por formação é recorrentemente detectada em várias pesquisas que tratam não somente da aplicação da Lei 11.645, mas também acerca do campo da educação para a diversidade como um todo.

Tendo em conta a bibliografia consultada, somos levados a acreditar que os desafios elencados por nossos interlocutores não são uma especificidade da realidade campo-grandense ou sul-mato-grossense, mas são reflexo de uma situação de precariedade que é generalizada há muitas décadas nas mais diversas regiões do país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 jul. 2019.



BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio):** Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192). Acesso em 7 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, 2017. Versão Final. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun., 2016.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei 11.645/2008 no Ensino Fundamental.** 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v.12, n.23, p.100-122, 2007.



FONTENELE, Zilfran Varela. **O ensino de temas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas em escolas públicas de Ensino Médio.** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HEIMBACH, Nilva. **Culturas indígenas, ensino de arte e a lei 11.645/2008:** possibilidades interculturais? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 25, n. 49, p. 11-23, jul./dez. 2016.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã:** subsídios para o ensino da temática indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-35.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 11, p. 111-128, 2012.

SANTOS NETO, Mario Lopes dos. **As ressonâncias de uma reparação tardia:** um estudo sobre as experiências docentes diante de ensino de história e cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais na comunidade do Curuzú, Salvador (BA). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. A Lei 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na Educação Básica. In: SILVA,



Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. (org.). **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 67-99.

SOUSA, Joilson Silva de. **Temática indígena na escola: saberes experienciais de docentes de história na rede pública municipal de Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

## **FONTES ORAIS**

PROFESSORA HELENA. [36 anos]. Entrevistadora: Autora deste artigo. Campo Grande, MS, 18 jun. 2020.

PROFESSOR HUMBERTO. [33 anos]. Entrevistadora: Autora deste artigo. Campo Grande, MS, 20 jul. 2020.

PROFESSORA LÍDIA. [27 anos]. Entrevistadora: Autora deste artigo. Campo Grande, MS, 26 jun. 2020.

PROFESSOR MANOEL. [49 anos]. Entrevistadora: Autora deste artigo. Campo Grande, MS, 12 jun. 2020.

Recebido em: 27 de maio de 2024.  
Aceito em: 28 de setembro de 2024.  
Publicado em: 02 de janeiro de 2025.