

**Sujeitos e Arquivos Escolares: diálogos pela reeducação
das relações étnico-raciais e desenvolvimento da práxis
educativa**

**School Subjects and Archives: dialogues for the re-education of ethnic-
racial relationships and the development of educational practices**

*Júlio César Virgínio da Costa*¹

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de História e Sub-Coordenador do Núcleo de História do Centro Pedagógico da UFMG. E-mail: jcvc@ufmg.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns indícios e a potencialidade de uma prática educativa que atende à questão da reeducação das relações étnico-raciais na Educação Básica, utilizando um arquivo escolar e outras fontes. Para essa realização, foram utilizadas algumas fotografias do arquivo escolar e entrevistas com profissionais do Centro Pedagógico da UFMG e bolsistas que nela atuam foram feitas. A fase inicial da pesquisa sinaliza alguns indícios de que as práticas desenvolvidas atendem à Lei 10.639/2003, que vem sendo ampliada e valorizada na escola e pelo público escolar e não escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/03. Arquivos escolares.

ABSTRACT

This article aims to present some evidence and show the potential of an educational practice that addresses the issue of re-education of ethnic-racial relations in Basic Education, using a school archive and other sources. In order to accomplish that, some photographs from the school archive were used and interviews with professionals from the Pedagogical Center of UFMG and scholars who work in it were done. The initial phase of the research shows some evidence that the practices developed comply with Law 10.639 / 2003 and that this law has been expanded and valued at school and by the school and non-school public.

Keywords: History teaching. Law 10.639 / 03. School files.

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa) ”. Carlos Rodrigues Brandão (1982)

1. Reflexões iniciais: problema e problemática

As questões que apresento para reflexão neste texto ecoam as problemáticas que me instigaram a mobilizar esforços em diversas esferas constitutivas de minha vida profissional, como docente e pesquisador. Essas problemáticas levaram ao desenvolvimento de uma pesquisa que trate da efetivação da Lei. 10.639/03 na Educação Básica, ou seja, de como a referida lei vem sendo trabalhada na práxis cotidiana. De como ela pode, ou não, contribuir para que os grupos excluídos da História e suas lutas possam ser incorporados/as ao currículo escolar².

A Lei 10.639/03 vem sendo objeto de muitas reflexões e práticas que resistem ao racismo estrutural e ao apagamento curricular da África, dos africanos e dos afrodescendentes. Compartilho da compreensão de que, apesar das dificuldades de aplicação, a Lei é um elemento fundamental no fortalecimento de práticas escolares que buscam a reeducação das relações étnico-raciais e o combate a uma história única

² A pesquisa está em sua fase inicial e sofreu uma interrupção por causa da pandemia do COVID-19, pois os arquivos escolares do Centro Pedagógico estão indisponíveis para acesso. Também não posso, ainda, realizar as entrevistas dos 22 dos 64 docentes da instituição que se envolvem mais diretamente com a prática investigada e que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

(ADICHE, 2019, p.11), que também silencia nos currículos outros sujeitos, como indígenas, mulheres e crianças.

Há várias experiências e reflexões de valiosa contribuição para os estudos sobre ensino de história e relações étnico-raciais em diálogo estreito com a lei 10.639/03. Entre eles, destaco o texto de Nilma Lino Gomes (2009), que traça um histórico do MNU no Brasil das lutas e conquistas dos movimentos sociais, como por exemplo, as ações afirmativas; o de Júnia Sales Pereira (2009), que diria ser seminal na reflexão sobre “Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08”; o de Verena Alberti (2013); as reflexões sobre as licenciaturas em História e a Lei 10.639 no texto de Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) e as de Carlos Serrano e Maurício Waldman (2010), na excelente obra: *Memória D’África: a temática africana em sala de aula*; o texto, também importante, que nos apresenta os impactos de um projeto de grande relevância no processo formativo para a aplicação da Lei, de Aderivaldo Ramos Santana e Larissa Oliveira Gabarra: *Projeto “A Cor da Cultura”*: uma experiência de implementação da Lei 10.639/03 (2012); a pesquisa de Lorene Santos (2013) sobre o Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/2003, dentre outros.

Essas são questões muito caras às reflexões que tenho desenvolvido no campo do ensino de história. Reflexões que se iniciam mais fortemente em nossa sociedade a partir da Constituição de 1988, em seu artigo 5º e dos PCNs (1996), especialmente quando estes tratam dos temas transversais em conexão com as leituras que venho realizando sobre a implementação da Lei 10.639 e em outras práticas por mim já realizadas. Como exemplo cito as disciplinas optativas ofertadas no doutorado/bolsa Capes Reuni FAE/UFMG, os artigos escritos, sendo eles Costa (2017) e Costa (2013), o minicurso ofertado no *Perspectivas do Ensino de História* de 2015, dentre outras ações.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um projeto de pesquisa que dialoga com essas contribuições. Apresento elementos da fase inicial da pesquisa, na qual tenho me detido na reunião e análise de documentos dos arquivos do Centro Pedagógico da UFMG sobre a Festa da Consciência Negra, integrante dos eventos escolares do mês da Consciência Negra. Realizo a pesquisa na condição de pesquisador e docente desta instituição, em que atuo na Educação Básica e com inserções na graduação.³

Ao analisar os documentos produzidos e arquivados pelo CP/UFMG, tenho percebido indícios da memória que se pretende criar sobre a Festa da Consciência Negra. Percebo que é uma fonte importante de investigação do cotidiano escolar e da práxis educativa.

As trajetórias e as experiências podem ser altamente significantes para o processo educativo e não apenas a chegada ou um determinado *produto final* elaborado ou destinado ao corpo discente: um texto, uma apresentação teatral, uma avaliação, a confecção de um cartaz, a elaboração de jogos pedagógicos e outras práticas pedagógicas.

Penso que é justamente essa a principal assertiva de Carlos Rodrigues Brandão (1982), especificamente quando nos instiga a pensar que “*somos humanos porque aprendemos a andar*”. Os arquivos mobilizados, juntamente com as vozes de sujeitos entrevistados, permitem perceber como tem sido o “andar” da comunidade do CP em busca da maior compreensão da Lei. 10.639/03 e suas aplicabilidades no combate ao racismo e aos preconceitos na educação básica.

³ Esta pesquisa conta com o apoio da PRPQ/UFMG com recursos e, principalmente, com o valioso apoio de um Bolsista de Iniciação Científica, Daniel Leite Gonzalez Motta, que fez a seleção de algumas fonte-fotos aqui apresentadas, transcreveu as entrevistas aqui mobilizadas e está atuando em outras frentes de trabalho.

A pesquisa afina-se com uma perspectiva de estudo de caso, uma abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1998, p. 21-22)

Assim, busco sintonizar tal abordagem com os pressupostos teóricos e com o campo em questão, considerando aspectos das narrativas dos docentes de história e outros, enquanto profissionais críticos e reflexivos, embasados em suas concepções de ensino de história em relação à temporalidade histórica e às questões da diversidade étnico racial, assim como de estudantes e demais participantes da comunidade escolar, envolvidos direta ou indiretamente nas atividades didático-pedagógicas afeitas à História e Cultura Afro-Brasileira.

A pesquisa tem permitido pensar em como essas trajetórias, essas experiências formativas que se iniciam em 2012, superam a mera e equivocada concepção de que a Lei 10.639/03 trata-se apenas da inclusão de conteúdos. Na verdade, o que se propõe, ao nos debruçarmos sobre as Diretrizes correlatas à Lei, é a efetiva mudança de postura e de visão, agora positivada da África, dos africanos e dos afrodescendentes e de sua história na história do Brasil.

Este artigo está estruturado em cinco partes. Na primeira parte, abordo o problema da pesquisa; na segunda parte, apresento os referenciais teóricos que embasam as reflexões; na terceira, faço uma reflexão sobre os indícios que nos levam a crer na potencialidade dos arquivos escolares para a compreensão de práticas de reeducação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar; na quarta, apresento alguns elementos da pesquisa e, finalmente, algumas considerações provisórias.

2. Referenciais teóricos na/da práxis

Dois grandes eixos epistemológicos estão sendo norteadores da pesquisa que dá origem a esse artigo. O primeiro eixo de meu referencial teórico, ou diria melhor, teórico-prático, é denominado Relações Étnico-Raciais, que nos últimos anos passaram a fazer parte da Educação Básica. Seria a junção das reflexões que se apresentam na literatura, em parte já sinalizada anteriormente, a qual se trata da busca pela visão positivada dos aspectos referentes à Lei, da compreensão da recepção da mesma, do enfrentamento bastante necessário e urgente da colonização do ser e do poder e saber que ocorre nas sociedades que foram colonizadas a partir do período Moderno. Foi nesse contexto que em 2003, a Lei n. 10.639 foi incluída legalmente no currículo oficial, a obrigatoriedade de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas instituições escolares. Ficou estabelecido que o conteúdo programático deve contemplar

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A lei estabelece, ainda, que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão "ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p.1)

Sendo uma determinação legal, isso implica em uma significativa modificação no currículo, tanto nas escolas de educação básica, quanto nos cursos de formação de professores, ou pelos menos deveria implicar. Segundo Jurjo Torres Santomé (1995, p.159), uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é preparar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos

de uma sociedade que, também, se espera solidária e democrática. E é aí que os arquivos escolares ganham outra dimensão, pois podem possibilitar, quando da sua existência, organização e disponibilidade, o acompanhamento ou não desta lei/prática no cotidiano escolar. Talvez mais do que acompanhamento, as percepções dos elementos para pensarmos: Como a aplicabilidade da lei vem sendo construída pela comunidade escolar? Quais os limites do fazer docente na elaboração dessa aplicabilidade? Quais avanços e por quais reflexões passam essas práticas? Quais dilemas impedem, ou mesmo impulsionam as ações? Quais resistências são encontradas dentro da comunidade escolar? O quão sensíveis e potentes podem ser essas práticas?

A despeito das polêmicas e acaloradas discussões em diversos âmbitos da sociedade, essa lei busca estimular uma intervenção curricular que promova uma reeducação das relações étnico-raciais no país.

Cumprido salientar que a referida lei não deve ser tomada como um ato isolado e exclusivo do Executivo brasileiro. Faz tempo que movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, denunciam a violação de direitos e lutam por reparações sociais relativas à população negra e afrodescendente no Brasil, através das chamadas políticas afirmativas, como salientado por Gomes (2009). Suas ações passam pela reflexão dos envolvidos e daqueles que sofrem de maneira direta ou indireta com estas questões tão intrincadas em nossa sociedade, como percebemos na fala de um entrevistado:

Eu acho que, esse dia, essa comemoração representa uma afirmação daquilo que o povo negro é capaz de fazer. Uma representação também de tudo que ele vem sofrendo ao longo do tempo né, negativamente falando, uma forma talvez de sei lá, de se auto afirmar perante a sociedade. E mostrar do que ele é capaz de fazer, tomando

por base a carga de preconceito, que vem acontecendo ao longo do tempo. (Trecho de entrevista realizada pelo autor com o TAE J em março de 2020) ⁴ (Grifo nosso)

O entrevistado é um Técnico Administrativo em Educação (TAE) da escola pesquisada, negro, e responsável pela cobertura fotográfica dos eventos e da organização e conservação do arquivo fotográfico da instituição. E, para além do seu trabalho, pude reconhecer fortemente o quanto o profissional se sensibiliza e reflete na questão sensível e central na prática educativa por ele acompanhada desde 2015. A entrevista demonstra o quanto ele estabelece ligações entre o evento e a realidade brasileira e, portanto, a sua também.

Certamente é um indício nessa fase inicial da pesquisa de que o evento, suas atividades e as sequencias didáticas que são instauradas anteriormente podem promover reflexões e sensibilidades e, como nos indica o trecho acima, demonstrar a realidade brasileira e descortinar estereotípias.

A educação é um processo que se efetiva por toda a vida em diversos ambientes, tanto os formais, como a escola, quanto os não formais, como a família, o mundo do trabalho, os movimentos sociais, as galerias de arte, os museus, os arquivos, os cinemas, dentre outros. Obviamente que a escola como espaço de educação formal se orienta por referenciais teóricos, requer um aparato material e dispõe de legislação específica para ocupar papel preponderante nesse processo, isto é, o de ensinar, de proporcionar reflexões e realizar práticas que visem, dentre outros objetivos, promover uma reeducação para as relações étnico-raciais. Essa escola, contudo, está inserida em uma sociedade multicultural e pluriétnica, carregada de distorções históricas, dentre as quais a de não reconhecer e promover o respeito à alteridade.

⁴ Optei por transcrever as entrevistas em sua forma literal, portanto, não fazendo nenhum ajuste de ortografia. Além disso, os entrevistados terão seus nomes preservados.

Sendo assim, em determinadas circunstâncias essa instituição é convocada e até mesmo obrigada por força legal a adotar práticas e/ou a inserir em seu currículo conteúdos que estavam silenciados e/ou negados ou apresentados historicamente de forma distorcida e/ou estereotipada.

Por tudo isso, “essa lei veio responder às demandas de inclusão no currículo mínimo escolar da História e da Cultura da África e dos Afrodescendentes que, em relação às outras temáticas, eram quase inexistentes” (SANTANA e GABARRA, 2012, p. 24). Por extensão, ela veio para nos ajudar a compreender melhor as manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil e a perceber a existência de cultura(s) afro-brasileira(s) presente(s) e influente(s) em nosso cotidiano. Dessa maneira, a principal expectativa dessa lei é criar condições para superar alguns problemas históricos que caracterizam nossa sociedade: as desigualdades raciais, o racismo e a ausência de políticas públicas para os excluídos, todos esses elementos presentes no racismo estrutural (ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2019).

O centro das atenções passa a ser o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade de matriz multicultural e pluriétnica, de matrizes europeias, africanas e indígenas, mas cujo processo histórico é fortemente caracterizado pelo eurocentrismo. Esse aspecto dificulta a construção de um senso de pertencimento comum e a integração curricular, instituindo e/ou reforçando a prática de “currículos turísticos”. Por “currículos turísticos”, Santomé (1995) esclarece que se tratam da afirmação de uma visão única, isolada do contexto e muitas vezes assentada na dimensão folclórica de um determinado tema, povo ou cultura, o que não contribui de forma efetiva para a desconstrução dos estereótipos historicamente construídos.

Sendo assim, é possível dizer que o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira se propõe a descortinar as questões que configuram nossa identidade brasileira e o conhecimento de nossa matriz pluricultural e étnica, na promoção de uma reeducação e uma prática pedagógica que seja pautada pela compreensão da

alteridade. Mais do que isso, entendo que essa lei nos induz a efetivamente tentar superar a tantas vezes denunciada perspectiva eurocêntrica no ensino de história, que reproduz a concepção colonialista e racista.

Outra questão pertinente é a de que não se trata apenas de inverter essa perspectiva eurocêntrica por outra, por exemplo, afrocêntrica. Ao contrário, é preciso incluir novas posturas e formas de abordagem desses conteúdos diante desses temas e da vida que se apresenta para além dos muros das escolas e das salas de aula. Ou seja, é a adoção de uma outra perspectiva, de uma outra configuração, diferente da qual o Brasil vem sendo pensando. É necessário uma perspectiva reconfigurada que não se perca nos currículos turísticos, que apresente uma visão de longa duração da história da África, dos africanos e dos afrodescendentes e que seja um referencial teórico-prático para uma verdadeira práxis contra o racismo estrutural.

O segundo eixo se refere às Epistemologias da Prática, que entendo ser um referencial que me auxilia a compreender a prática educativa ou prática de ensino no contexto de ação, que extremamente complexa que não pode ser conhecida apenas pelo que acontece na sala de aula. Seriam necessários outros elementos constitutivos dessa ação para entendê-la em sua plenitude. Esta reflexão me leva à busca pelas fontes e, conseqüentemente, pelos arquivos, especialmente considerando o papel e na importância de arquivos escolares, como já salientado.

Essa constatação, segundo Zabala (2010), não impediria a percepção da prática educativa. O que seria necessário para esta análise seria a adoção de referenciais que ajudem a compreender o que acontece na sala de aula. Metodologias que levem em consideração outras questões que envolveram esse ato tão complexo e de tempos imbricados. Segundo Zabala (2010), práticas são momentos e processos educativos reflexivos que não podem ser reduzidos ao momento em que se produzem ou desenvolvem os processos educacionais na aula. A prática educativa, nesta visão, teria

um momento anterior e outro posterior, que devem constituir peças substanciais em todas as práticas educativas. Zabala ainda vai além e afirma que,

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/aluno e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 2010, P.17) (Grifo nosso)

Ou seja, por prática de ensino ou educativa o autor considera as sequências de atividades estruturadas para a efetivação de certos objetivos educacionais determinados. As unidades teriam a virtude de manter todo o caráter unitário e reunir toda a complexidade que a prática envolve, ao mesmo tempo em que são também instrumentos que possibilitam incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: *planejamento, aplicação e avaliação*. (ZABALA, 2010, p. 18)

Nesse sentido, é perceptível um diálogo com algumas concepções de epistemologias da prática que buscam reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual (Giroux *et al*, (1997) e como crítico-reflexivo (Schon⁵ 1992,2000) (Pimenta, 2005; Ghedin 2005; Libâneo 2005), para estruturar o diálogo teórico/epistemológico do processo da pesquisa sobre a prática educativa na Educação Básica, visando a promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais.

⁵ Donald Schon não apresenta suas reflexões sobre a formação específica do docente, mas acreditamos que esse aspecto não invalida sua contribuição neste campo e, ademais, sabedores das críticas que sua epistemologia sofre, buscamos em diálogo com os paradigmas do professor como intelectual e professor autônomo superar os possíveis limites desta epistemologia.

Essa adoção explicita minha concepção de valorizar a experiência e reflexão na experiência, ou seja, aquilo que Dewey (2007) chamou de conhecimento tácito, e de valorizar também a prática profissional como momento de construção de conhecimentos, que se daria a partir da reflexão e da análise e problematização da prática empreendida pelos próprios docentes nos sete anos de realização da Festa da Consciência Negra.

3. Arquivos escolares como elemento do desenvolvimento da prática e da trajetória do professor reflexivo

Os arquivos escolares são compreendidos como locais de memória sobre a cultura escolar, os processos de escolarização e a história da instituição. Segundo Gonçalves (2006, p. 3), eles “registram e constituem a cultura material escolar, específica daquela instituição [...] e são testemunhas da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que as produziu”, deixando assim sua condição de depósitos de papéis, “entulhos” ou os denominados e conhecidos por “arquivos mortos”.

Quando da existência e disponibilidade dos arquivos, eles podem possibilitar uma oportunidade para um movimento de dentro para fora e de fora para dentro, um processo dialético, poderíamos dizer. Um fragmento dos tempos imbricados na dinâmica escolar no olhar de quem chega, de quem está ou já esteve registrado em diversas fontes, das quais os pesquisadores e também os docentes da instituição podem descortinar muitas informações referentes à cultura escolar, conforme já salientado.

Essa temática sobre a qual estou me debruçando apresenta reflexões desde os anos 90, conforme salientado por Gonçalves (2006) e Bresci *et al* (2016), em relação aos

arquivos escolares como fonte de pesquisa. Nesse sentido e ampliando minhas questões, a autora nos esclarece que

As questões referentes à cultura escolar e a fontes que permitam sua percepção e estudo acabam por fazer voltar os olhares aos arquivos escolares, em busca de registros documentais que permitam a reconstituição da cultura material escolar das instituições educativas. (GONÇALVES, 2006, p. 2)

Portanto, parto de um pressuposto de que aparentemente pode ser óbvio que as escolas produzem diversos documentos e registros não apenas da administração/burocracia escolar, mas também do âmbito pedagógico. Porém, esses documentos estão sendo mobilizados em qual sentido? Existem com qual concepção? De um arquivo que contempla parte da história daquela instituição ou simplesmente um “arquivo morto”? Estão organizados por categorias de documento? Visuais, materiais, escritos, dentre outros?

É perfeitamente possível encontrar, como no caso da pesquisa que dá origem a esse texto, um arquivo escolar somente de fotografias, em um setor que é responsável pela captação das imagens em todas as atividades da escola e do arquivamento e conservação das mesmas. Talvez não seja tão comum, mas existem inúmeros documentos comprobatórios de um cotidiano escolar arquivado nas escolas do Brasil, embora não saibamos em quais condições se encontram, porque nem sempre estão organizados como arquivos escolares.

O contato com essa documentação tem me mobilizado a pensar sobre a seguintes questões: como seria a apropriação do docente ao acessar essas fontes e assim pensar, reflexionar e questionar suas próprias práticas? Como seria se todo esse material fosse disponibilizado para seu uso como documentos em uma aula na própria escola? Qual seria a potência desse ato?

Um exemplo de como o arquivo escolar pode colaborar com a ação reflexiva do professor se encontra na fala de uma professora desta instituição, que expressa uma postura reflexiva e intelectual ao nos falar de sua práxis:

É, porque ano passado a gente trabalhou [...] tipos de significados de diferentes tipos de máscaras. Então é, desenho formato dos olhos das máscaras eles (sic) tem uma representação específica. Fazem referência a diferentes elementos então, da terra, do fogo, da guerra da força e tal. Então esse ano foi a primeira vez que eu trouxe isso, e aí os professores, eles vão desenvolvendo cada um à sua maneira, mas assim, a pesquisa que eu venho desenvolvendo é para poder trazer isso à luz, porque é uma percepção que eu tenho muito de fora né, porque tá dentro do trabalho de cada um, mais que assim tem uma pincelada ou outra ao longo do ano [...]. (Trecho de entrevista de realizada pelo autor com a professa P. em fevereiro de 2020)⁶ (Grifo nosso)

Temos um movimento reflexivo da docente quando ela está no processo de refazenda de suas memórias e avança em outras práticas⁷ no trabalho de entrelaçamento dos tempos: passado-presente-passado e futuro.

Os tempos sobrepostos no processo de refazenda, como na poesia de Gilberto Gil (1994), envolvem movimentos de reelaboração, pausa, recolhimento e ajustamento, conforme apontam as reflexões dessa docente, que em sua práxis demonstra o quão sensível é sua atuação. E, assim, na refazenda, os docentes reflexivos ensinam e aprendem nos tempos imbricados entre um ano e outro, nesse caso específico, envolvidos em práxis educativas comprometidas com a promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais nas escolas da educação básica no Brasil.

⁶ Optei por transcrever as entrevistas em sua forma literal, portanto, não fazendo nenhum ajuste de ortografia.

⁷ Fotografia que ilustra a reflexão está no próximo tópico, p. 15.

Assim como essa educadora desenvolve um processo de refazenda no exercício de comparação de diferentes práticas e momentos, nesta pesquisa utilizo o acervo fotográfico sobre a Festa da Consciência Negra do CP/UFMG como elemento de desenvolvimento do meu processo reflexivo com docente dessa instituição. As fontes que analiso se encontram em quatro arquivos dentro do próprio colégio e não se restringem apenas às fotografias. Em especial, nesse texto, me deterei apenas no acervo fotográfico⁸. Também mobilizo algumas entrevistas que realizei com docentes, técnicos administrativos e bolsistas que acompanham as atividades cotidianas da instituição e participam do evento. Os bolsistas⁹ são parte importante da pesquisa porque pretendo investigar como a temática da Lei. 10.639/03 vem ou não sendo trabalhada na universidade/formação inicial.

4. Alguns apontamentos a partir da análise inicial das fotografias

Segundo Pimenta (2005), a adoção da epistemologia da prática coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência e vem valorizar a profissão docente, os saberes desses profissionais, do trabalho realizado em equipe e da crença e concepção de que a escola é também espaço de formação continuada. Acrescento que os arquivos podem ser recursos potentes para que essas práticas sejam analisadas, interpretadas e divulgadas, como podemos perceber no trecho da fala de uma das entrevistadas, transcrito na seção

⁸ Conforme já indicado, por causa do COVID-19, não estou tendo acesso à escola, estamos no trabalho remoto, proibidos pela reitoria de irmos ao campus. Os documentos dos arquivos também não podem deixar a escola. Portanto, nesse momento, focamos nossas atenções às cópias de itens do arquivo que conseguimos antes da pandemia.

⁹ A unidade da instituição pesquisada recebe ao todo, por ano, mais de cem alunos de todas as licenciaturas da universidade em diversas atividades: bolsas e estágios curriculares.

anterior. Também as fotografias podem revelar elementos da prática e potencializar a reflexão sobre a mesma e sobre a trajetória docente, conforme se percebe na imagem a seguir:

Imagem 1

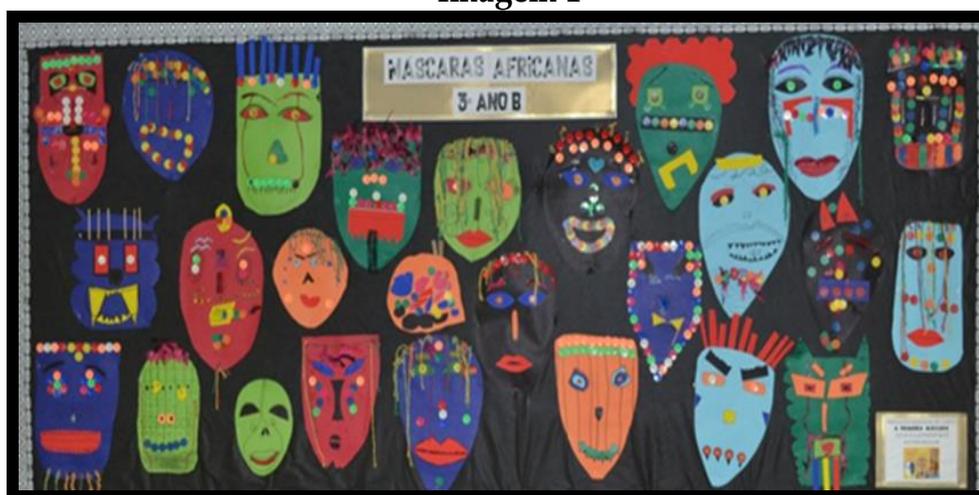


Foto do autor. Exposição do trabalho sobre máscaras africanas. Ano 2019.

Le Goff (1996), alerta para o cuidado que devemos ter com a fonte documental fotográfica e para necessidade de não esquecer de “seus diferentes constituintes e representações e ainda considerar o papel que a fotografia desempenha: um papel de documento ou de monumento.” Tendo em vista, portanto, que ela não é ilustração do real, mas leitura ou recorte do real, a fotografia acima pode ser lida como indício da práxis educativa.

Ao ler esta fotografia em diálogo com a narrativa da professora, percebo um movimento reflexivo com deslocamento cultural, temporal e sensível. A professora relata que esses elementos (as máscaras produzidas pelos estudantes e que compõem o mural fotografado) são fruto de uma pesquisa que vem desenvolvendo, portanto, ela é uma docente que pesquisa sobre a prática, reflete sobre sua práxis e compartilha, como destacado na entrevista, com outros docentes suas descobertas.

Nota-se também indícios de que foi um trabalho cuidadoso, com um acabamento de qualidade e de uma boniteza, como sempre nos lembra Paulo Freire, de nossas ações.

E desta feita, fico a me perguntar: quantas questões esse processo pode descortinar nos educandos? Como uma outra estética pode ser um processo de refazenda de nosso mundo existencial? Qual o potencial dessa fotografia para promover deslocamentos em relação a outras culturas?

Essa perspectiva abre possibilidades para se pensar sobre quais práticas críticas e reflexivas são efetivadas por esses profissionais a partir das diversas práticas que desenvolvem, sobre se elas possibilitariam responder às situações novas que se apresentam no fazer docente, das questões de indefinição do cotidiano da docência, dentre outros aspectos, além de despertar novas questões para o ensino e dos usos do passado no presente, via arquivos escolares. Nesse sentido, Líbano (2005, p. 63) esclarece que haveria uma realidade dada, independente de minha reflexão, mas que pode ser captada por minha reflexão. Essa realidade, para o autor, estaria sempre em movimento e seria captada pelo meu pensamento. Caberia ao pensamento, à teoria, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos, o que seria para o autor a construção da teoria-prática (práxis).

Nas análises do autor, ainda podemos identificar duas formas de reflexividade: a crítica e a neoliberal (linear, dicotômica, pragmática).

Neste caso, para Libâneo (Idem), o professor crítico-reflexivo que adota a reflexividade crítica, no tipo básico que interessa para esta pesquisa/análise, apresentaria as seguintes características: a) fazer e pensar a relação teoria e prática; b) ser agente numa realidade social; c) estar preocupado com a apreensão das contradições; d) apresentar atitude e ação crítica frente ao mundo capitalista e sua atuação; e) ter apreensão teórico-prática do real; e f) apresentar uma reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório, o que podemos identificar tanto no relato da entrevista acima, transcrita de um trabalho de longa duração e que atende ou busca atender os pressupostos da Lei 10.639/03, quanto no trabalho realizado, recortado nessa fotografia.

A ideia que é captada pelo autor, trabalhada por Schon (1992) e Zeichner (1993), é a de que o docente crítico-reflexivo possa pensar em sua prática e desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Seria a estrutura descrita por Schon (1992) sobre o desenvolvimento profissional, que se daria na prática, através da postura de indagação e reflexão sobre a própria prática em momentos distintos, mas em conexão. O que postula Schon (1992) é que o conhecimento que emerge nas situações de análise das práticas pode ser descrito e poderia dar forma à “teorias” de ação. Seria o que Schon (1992, 31) denomina de *conhecer-na-ação*.

Inserido nessa reflexão, Giroux (1997) nos indica que o docente como intelectual é aquele que promove em sua prática um ensino emancipador, democrático de igualdade e justiça social. O argumento do autor vai em direção a uma postura que seja contra a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro e transparente, afastado da conjuntura de poder, da história e do contexto social. Também Giroux (1997) apresenta em suas reflexões sobre *os professores como intelectuais* a preocupação de que os docentes precisarão reconsiderar e transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham.

Imagem 2

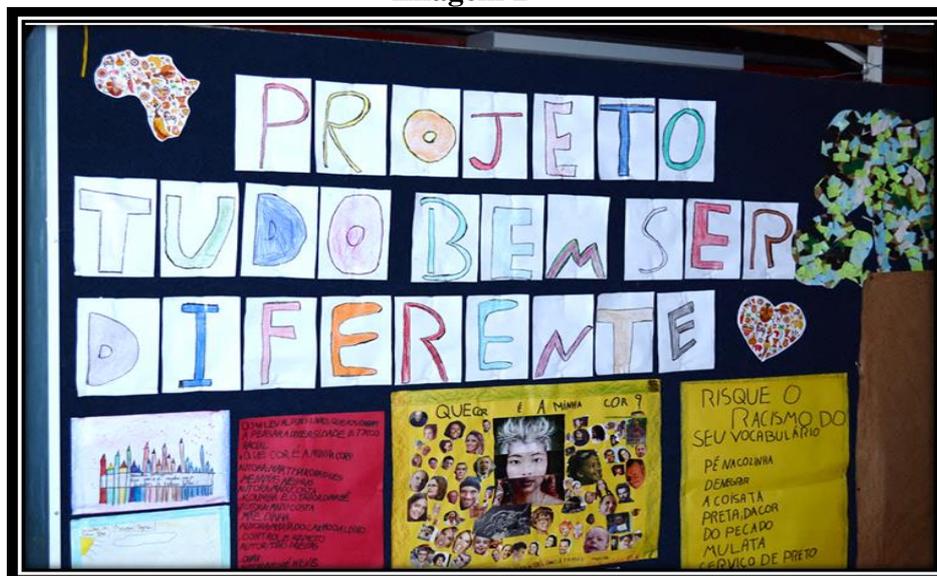


Foto do arquivo SIRT¹⁰- Festa da Consciência Negra de 2019.¹¹

Na esteira dessas reflexões, é possível perceber nesta fotografia do SIRT alguns dos elementos da epistemologia da prática, uma vez que além da reflexão e provocação do título, da nítida participação dos alunos na confecção das letras e dos recursos imagéticos, temos, bem no canto direito, uma mensagem que se relaciona de forma direta com os pressupostos acima elencados pelos autores, especialmente, por Giroux (1997), no dizer: “Risque o racismo de seu vocabulário.” Ou seja, um sinal de uma prática engajada por aqueles que deslocam por que creem, porque precisam e acreditam.

Finalizando, o autor também argumenta que, enquanto intelectuais, os docentes precisarão combinar reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as

¹⁰ SIRT – Setor de Informática do colégio, que é responsável pelo arquivamento das e cuidado para com fotos e vídeos de todos os eventos que ocorrem na instituição. Portanto, é uma forma de arquivo, mas, até nossa pesquisa, não havia sido consultado por nenhum pesquisador e nem tem sua divulgação como um arquivo da instituição.

¹¹ Fotografia selecionado pelo Bolsista (o nome do evento será inserido após avaliação às cegas) que foi incorporado à pesquisa em 2020, graças a um edital da Pró-reitoria de pesquisa da universidade.

habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e serem sujeitos que atuem de maneira crítica e comprometida com o desenvolvimento de um mundo mais justo e livre de exploração e opressões. De certa forma, tanto o trecho da entrevista e a fotografia colaboram para essa percepção.

Não só colaboram, mas também estão em sintonia tanto com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quanto com as reflexões do campo que se estabelece com mais força nos últimos anos.

Esta concepção de Henry Giroux (1997), em consonância com a epistemologia do professor reflexivo, fornece uma vigorosa crítica teórica que nos leva a pensar e encarar os docentes como intelectuais que podem promover um pensamento e uma pedagogia cada vez mais crítica.

Eles também podem desenvolver ou promover práticas, como já relatado e registrado no arquivo fotográfico do SIRT acima, de que a Festa da Consciência Negra de 2019 registrada na fotografia mobilizou os estudantes e buscou oportunizar aos mesmos desenvolver habilidades que possam tornar-lhes pensadores ativos e críticos de seu estar no mundo. É esse pensamento crítico que Giroux (1997, p. 99) define como “a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado para examinar criticamente a vida que levamos.”

Compreendo todo esse referencial que afirma a reflexão e a crítica como dimensões da profissão docente, porém, nesta pesquisa estou também diante do desafio de encontro com a dimensão sensível na formação e atuação desse intelectual. Suponho que a ação docente mobiliza a face intersubjetiva da profissão, trazendo ao *locus* de exercício profissional dimensões propriamente humanas, como são a intuição, as sensações e as formas de perceber o mundo (COSTA, 2016).

Às epistemologias da prática convocamos a tríade reflexão, crítica e sensibilidade, considerando o quão significativo pode ser ao campo de estudos sobre a profissão docente a amplificação de um referencial teórico, que para confirmar a condição intelectual dos docentes, secundarizou aspectos como o prazer de ensinar, a alegria diante da descoberta do novo pelos alunos e o encantamento diante da beleza dos artefatos da memória.

Imagem 3



Foto do arquivo SIRT¹²- Festa da Consciência Negra de 2017.

Esse processo de discussão deve ser estendido a outras esferas sociais, uma vez que a educação não é um ato exclusivo da instituição escolar. É preciso que se busque o combate aos “currículos turísticos”; que se invista na formação inicial e continuada de professores e na produção de materiais didáticos adequados; que se evite o debate fragmentado em disciplinas específicas e desconectado com a realidade na qual se vive. Finalmente, que se promova uma reflexão que nos potencialize no enfrentamento dos preconceitos que ainda são marca tão comuns na nossa sociedade, de mãos dadas

¹² SIRT – Setor de Informática do CP/UFMG, que é responsável pelo arquivamento e cuidado das fotos e vídeos de todos os eventos que ocorrem na instituição. Portanto, é uma forma de arquivo, mas até nossa pesquisa, não havia sido consultado por nenhum pesquisador e nem tem sua divulgação como um arquivo da instituição.

com a comunidade e em roda, juntos nas várias gerações e como iguais! Como a fotografia de 2017 registra.

O registro fotográfico é mais um indício da ação sensível e que está em sintonia com as ações culturais, sociais e do cotidiano de comunidades africanas, de uma educação sensível, reflexiva e humana, da vida em comunidade. Das ações de unidade entre os grupos das comunidades em certas regiões do continente africano, de onde surgem os laços familiares, humanos e ancestrais e, mais ainda, os atos intergeracionais sensíveis de existência grupal.

Elementos estes que são formas e expressões pouco conhecidas em nosso país e que nos descortinam o continente como tal, e não o estereótipo deformado que se estabeleceu na perspectiva de uma história única e desinformada sobre o continente africano.

Busco analisar, com a realização desta pesquisa, o percurso das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas desde a promulgação da Lei. 10.639/2003, especificamente em relação à Festa da Consciência Negra. Como já indicado, é uma pesquisa qualitativa que responde à questões muito particulares, conforme já assinalado anteriormente por Minayo (1998), reforçando que ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, busco articular os dois referenciais teóricos que estruturam nossas reflexões e, desta forma, alcançarmos o objetivo geral da pesquisa: ANALISAR e COMPREENDER a aplicação da Lei. 10.639/03, a partir de um levantamento histórico das atividades didático-pedagógicas, especialmente as que envolvem as atividades comemorativas realizadas em novembro na UFMG/CP, desde a primeira atividade comemorativa da Festa, a partir do levantamento de fontes históricas relativas a esse evento: fotos, registros, gravações, vídeos e publicações internas à universidade, dentro dos próprios arquivos da instituição.

Nesse percurso trilhado, descobri valiosa fonte primária de pesquisa, que me permite fazer inferências iniciais sobre aspectos mais gerais relativos à instituição em que trabalho, que transcendem os sentidos específicos da festa.

Imagem 4



Foto do arquivo SIRT- grupo musical do CP/UFMG. Festa da Consciência Negra de 2018.

Imagem 5



Foto do arquivo SIRT¹³- apresentação da História e cultura angolana na Festa da Consciência Negra de 2015.

¹³ SIRT – Setor de Informática do CP/UFMG que é responsável pelo arquivamento e cuidado das fotos e vídeos de todos os eventos que ocorrem na instituição. Portanto, é uma forma de arquivo,

Imagem 6



Foto do arquivo SIRT¹⁴ - oficina de bonecas Abayomi realizada na Festa da Consciência Negra de 2015.

Nesse sentido, nas fotografias percebo o quanto a fala a seguir do TAE J encontra eco na realidade por ele descrita, pois identifico sinais de um evento com nítido envolvimento do público, dos educandos que estão tocando instrumentos, das pessoas, sujeitos partícipes, dançando, se movimentando e fazendo parte integrante e integrada do evento, na oficina de bonecas abayomi e no curso sobre a história e cultura angolana.

São perceptíveis os olhares curiosos, a atenção e o envolvimento desta oficina integrada ao evento, algo que nos sinaliza um pouco do como a Festa da Consciência Negra envolve diversos públicos e de como a temática pode ser trabalhada em diversas frentes e ações na educação básica.

mas, até nossa pesquisa, não havia sido consultado por nenhum pesquisador e nem tem sua divulgação como um arquivo da instituição.

¹⁴ SIRT – Setor de Informática do CP/UFMG que é responsável pelo arquivamento e cuidado das fotos e vídeos de todos os eventos que ocorrem na instituição. Portanto, é uma forma de arquivo, mas, até nossa pesquisa, não havia sido consultado por nenhum pesquisador e nem tem sua divulgação como um arquivo da instituição.

Ou seja, é um indício de como esta instituição vem tratando a temática e Lei 10.639/03 e o fazendo junto com a comunidade escolar. Indica muito sobre a concepção do Centro Pedagógico da UFMG, do ensino da escola e de seus docentes, quando é possível perceber as pessoas descontraídas, felizes, e numa integração entre escola e comunidade escolar.

É de certa forma uma representação daquilo que foi explicitado anteriormente sobre as dimensões da profissão docente, do desafio de encontro com a dimensão sensível na formação e atuação dos docentes como intelectuais sensíveis, e como também nos alertou Giroux (1997), sobre que o docente como intelectual é aquele que promove em sua prática um ensino emancipador, democrático de igualdade e justiça social e que defende a *Teoria Crítica Social*, que questiona e busca a alteração de uma prática educativa *tradicional* imposta aos menos favorecidos.

Olha, tem quinze anos que eu trabalho aqui, e essa festa da consciência negra vem ganhando relevância a cada ano. Como que ela acontece, são atividades que; voltadas mais não somente para o público negro mas para a comunidade em geral para mostrar a cultura, mostrar as festividades, danças e algumas comidas típicas que vieram sei lá da, desde a época da escravidão, esse tipo de coisa. Então, a cada ano essa festa tem tido mais relevância, tem atraído mais pessoas, ela tem sido cada vez mais, melhor estruturada, e é basicamente isso. Ela, tem tido uma relevância muito grande aqui na escola. (Trecho de entrevista de realizada pelo autor com o TAE J em março de 2020) (Grifo nosso)

As palavras do TAE J, lidas em conjunto com as fotografias e as outras entrevistas aqui apresentadas, reforçam a perspectiva aqui defendida sobre a reeducação das relações étnico-raciais, a defesa das ações que sejam afirmativas em relação África, aos afrodescentes e, por que não, aos excluídos da história, e de um ensino de história que possa promover uma compreensão da sociedade brasileira mais realista, sem visões estereotipadas, preconceituosas, assim como possibilitar a descoberta de novas práticas educativas, usos de outros suportes e fontes no ensino de

história e promover uma reflexão a partir das culturas negadas e silenciadas no currículo e em arquivos escolares.

A Lei 10.639/03 foi mote para uma revisão destas questões em práticas educativas escolares? Segundo os relatos dos docentes, quais as maiores dificuldades encontradas nas práticas na implementação dessa Lei? Obviamente sabemos, conforme salienta Pereira, que em relação à Lei 10.639/2003 (2011)

[...] não há como prever que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. (PEREIRA, 2011, p. 149)

Essa observação é aqui transformada em objeto e justificativa de pesquisa e reflexão nos campos da extensão e do ensino, porque a mesma pode ser transformada em uma questão: em relação a outras pesquisas, as recepções e as práticas educativas balizadas pela Lei 10.639/2003 no CP/UFMG apresentam semelhanças ou diferenças? Se o campo da recepção pode mesmo ser heterogêneo, quais são essas heterogeneidades?

Até o presente momento, o arquivo fotográfico vem me indicando essa possibilidade, nas suas milhares de fotos sobre o evento e no cruzamento, ainda inicial, de outros dados da pesquisa. Na participação de diversos públicos, de faixas etárias diferentes, – um convívio fraterno e compreensivo da constituição de nossa matriz racial e cultural, quando podemos nos dar as mãos e brincarmos juntas as brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

5. Considerações finais

A pesquisa é um dos pilares da ação do professor na universidade e no Centro Pedagógico no qual atuo. Ela prevê a reflexão sobre a prática pedagógica e a produção de conhecimento sólido sobre a educação básica por profissionais inseridos nessa modalidade de ensino. Analisar os arquivos da própria instituição e a eles ainda agregar falas de pessoas que nela trabalham tem sido para mim uma preciosa oportunidade de reflexão, o que eu não tinha enquanto professor em outras redes de ensino.

No que se refere às fotografias, obtive registros dos anos de 2015, 2017, 2018 e 2019, aos quais acrescentei também as minhas fotos, agora já na posição de pesquisador da temática, pois existe um olhar diferenciado entre dar cobertura a um evento ou estar imerso enquanto pesquisador no mesmo evento. Eu também fiz minha “cobertura” fotográfica em 2019. As fotos dos anos anteriores a 2019 perfazem um total de 1256. As análises dos registros fotográficos se iniciaram no dia 7 de outubro de 2019. Comecei pelo ano de 2015, observando e analisando com maior atenção aproximadamente 104 fotos. Mais especificamente sobre os documentos fotográficos do arquivo SIRT, do universo total foram analisadas, até o presente momento, com maior vagar, 191 fotografias da festa.

Do montante já analisado, fiz alguns recortes e criei algumas categorias para essa fonte da pesquisa. Os documentos analisados até o momento nos dão indícios do como a festa vem sendo organizada, do aumento do público presente e da diversidade de atividades. Outras importantes fontes de pesquisa confirmam esse movimento existente no CP/UFMG, como o conjunto dos projetos de pesquisa registrados no NAPq do colégio e dos projetos de ensino registrados junto à Coordenação Pedagógica – COPED, mas estes ainda precisam ser analisados.

As falas/pensamentos transcritos, bem como as fotografias analisadas, já apontam um caminho promissor para a pesquisa. Ainda terei, no pós-pandemia, mais de 20 entrevistas a serem realizadas e o acesso aos outros três arquivos da escola.

Pelo exposto até o presente momento, tenho ótimas impressões para os próximos passos, que serão: 1) continuidade das entrevistas; 2) continuidade da análise dos documentos do arquivo da escola; 3) análise dos projetos de pesquisa registrados no NAPq; 4) análise dos projetos de ensino registrados na COPED; 5) construção de um quadro analítico descritivo dos dados; 6) produção de relatório de pesquisa; 7) produção e publicação de artigos a partir das análises produzidas com a pesquisa.

Além de identificar os usos e recepções da Lei 10.639/2003, pretendo compreender se há uma aproximação entre a formação de professores e a prática pedagógica na educação básica e, ainda, divulgar os arquivos existentes na própria instituição. Voltar a atenção para o papel dos arquivos no ensino, nas práticas educativas e na formação docente reforça a necessária pauta de reflexões sobre as políticas de memória e de esquecimento nos tempos vigentes. Promover análises que possam nos levar a pensarmos o quanto é primordial desenvolvermos políticas de arquivamento, conservação e divulgação dessas fontes permite mais do que ver como a escola trata esses temas, pois nos leva à consideração dos desdobramentos práticos do arquivamento dessas fontes e sua importância nas lutas em torno do excluídos.

Referências bibliográficas

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

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

BARBOSA, M.S. Eurocentrismo, história e história da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 1. 2008. p.1-17.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: vida e morte — escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL. **Lei n. 10639, 09 de janeiro de 2003**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

BRESCI, Melissa Salaro et al. O acervo fotográfico escolar como documento histórico: o arquivo escolar do IFSULDMINAS – Campus Inconfidentes. In: **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 2016. p.18-21.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **A Literatura Africana como Pedagogia Libertadora na Prática do Ensino de História**. EDUCACAO UNISINOS (ONLINE), v. 17. 2013. p. 137-144

_____. **Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura**. Orientadora: Júnia Sales Pereira. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

_____. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. PRESENÇA PEDAGOGICA, v. 23. 2017. p. 70-75.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. [Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; tradução Roberto Cavallari Filho]. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Gilberto. Refazenda. **Refazenda**, Warner Music, 1994, Faixa 3 (3 min).

GOMES, Nilma Lino. **Limites E Possibilidades Da Implementação Da Lei 10.639/03 No Contexto Das Políticas Públicas Em Educação**. 2009. Disponível em: http://www.boell-atinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf. Acesso em out. de 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortês, 2005. p.129-150.

GONÇALVES, N. G. A escola e o arquivo escolar: discutindo possibilidades de interlocução entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação e seus Sujeitos na História**. Goiânia: UCG, v. I. 2006. p. 1.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação e professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortês, 2005. p.53-79.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr. 2011. p. 147-172.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortês, 2005. p.17-52.

SANTANA, Aderivaldo Ramos; GABARRA, Larissa Oliveira. Projeto "A Cor da Cultura": uma experiência de implementação da Lei 10.639/03. **Temporalidades**. Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 4, n.2, ago./dez.,. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/2003. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 57-83.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992 p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRANO, Carlos; Waldman, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em Outubro de 2020.

Aprovado em Novembro de 2020.