

COTIDIANO ESCOLAR/(RE)TRATO SOCIAL: CURRICULANDO AS RELAÇÕES RACIAIS

Sandra Maria **Machado** – UFES

Resumo

O estudo em questão aborda experiências de pesquisa sobre a formação de professores, produção e manutenção do racismo no ensino fundamental. Tal análise foi realizada em Vitória, ES, com vistas a problematizar as tensões à implementação da Lei 10.639/2003, a partir das DCNs para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Baseia-se em estudos realizados por Munanga (2008-1986), Machado (2014), Skliar (2014-2001), Carvalho (2009), Romão (2001), entre outros. Verifica-se que a formação inicial e continuada de professores é de fundamental importância, quando se pretende alternativas às questões raciais que se encontram estabelecidas no cotidiano escolar, onde pobres e negros são constantemente discriminados. Fatos estes apontados como responsáveis pela limitada participação de negros no sistema escolar. Tal situação desafia professores a buscarem novas competências e habilidades para potencializar as práticas pedagógicas, no sentido de atenderem às exigências das diretrizes. Percebe-se que a formação por meio de política pública continua fragmentada, desarticulada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diversidade etnicorracial. Diferença. Racismo.

COTIDIANO ESCOLAR/(RE)TRATO SOCIAL: CURRICULANDO AS RELAÇÕES RACIAIS

...Início de conversa...

O contemporâneo não se faz ignorando as pegadas de quem já fez o caminho. Só se pode ler o passado à luz do presente¹.

¹ Da autora, com base na leitura do texto: O que é o contemporâneo? E outros ensaios / Giorgio Agamben – Chapecó, SC: Argos, 2009.

Em pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas, o Brasil tem sido apontado como sendo um país excludente e discriminatório. Em especial, pobres e negros (pretos e pardos), são os mais discriminados entre os discriminados. A discriminação racial é pontada como um dos fatores responsáveis pela limitada da participação de negros no sistema escolar.

No final da década de 1980, Hasenbalg (1987) apontava para a existência em nosso sistema de ensino público, de um mecanismo de recrutamento, onde crianças negras eram conduzidas para as escolas mais pobres, por sua condição de classe e pelo estigma da cor. Uma vez constituída essa *clientela* socialmente homogênea, os docentes atuavam no sentido de reforçar a crença de que os alunos negros e pobres não eram educáveis. Embora pareça uma teoria aterrorizante isso era real, já que os autores faziam tais afirmações com base em diversas pesquisas científicas.

Alguns anos depois, Romão (2001) chamava a atenção para a formação de professores que não os preparava para o trabalho com a diversidade. Em função disso, tais profissionais tendiam a padronizar o comportamento aprendente de seus alunos de modo singular, baseado no eurocentrismo, concluindo que as crianças negras não acompanhavam os conteúdos, uma vez que eram defasadas econômica e culturalmente, relaxadas e desinteressadas.

Tais observações, embora tenham sido feitas em um tempo considerável, inicialmente em 1987, (quase três décadas), ainda se fazem presentes. As condutas analisadas que permitiram aos pesquisadores fazerem tais afirmações, foram apoiadas em estudos de estereótipos raciais e culturais que ainda hoje estimulam/causam a evasão escolar. Associada a esses e outros fatores, está a formação de professores que ainda anda longe de ser um problema superado.

É importante salientar que a escola não é o lugar onde nascem as teorias que acentuam o racismo e as demais formas de discriminações. Entretanto, esse espaço educativo tem sido usado há séculos, para através de milhares de laudas de tratados, trabalhos monográficos, dissertativos e outros, justificar o injustificável, as supostas inferiorizações de determinadas classes de pessoas em detrimento de outras. É a ciência a bem da efetivação das posturas racistas e discriminatórias forjadas ao longo do tempo, através da história.

Autores de várias pesquisas elaboradas acerca dos livros didáticos detectaram a presença de conteúdos estereotipados, discriminatórios, pejorativos e/ou preconceituosas sobre negros e indígenas. Algumas destas conclusões são trazidas por Munanga (2008), que faz uma análise das seguintes proposições:

- 1) Nas ilustrações e textos, os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou ainda animalizados.
- 2) Não existem ilustrações relativas às famílias negras; é como se negros não tivessem famílias.
- 3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e a mais inteligente.
- 4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto.
- 5) Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem. (MUNANGA, 2008, p. 53).

Diante de tais questões, parece estranho que alguns professores, quando perguntados sobre como percebem a questão racial na escola, dizem não existir nenhum conflito com esse enfoque. Alguns afirmam que não existe o racismo na escola, como relata uma professora ao conversarmos² sobre racismo em um momento de formação de professores:

“Esse negócio de racismo é meio complicado. Na minha família eu sempre convivi com pessoas racistas. Minha avó sempre falava algumas coisas não muito positiva sobre os negros que trabalhavam pra mãe dela. Acho que isso não me atingiu, eu gosto dos meus alunos pretos. Ensino a eles da mesma forma que ensino aos demais. Não vejo racismo na escola. O que me fez ficar com certo receio de preto não foi que a minha família falou. Eu só passei a ter medo **deles** depois de um assalto que sofri. Quando eu morava na roça, e isso não faz muito tempo, minha casa foi invadida e me fizeram refém por quase duas horas, infelizmente os bandidos eram pretos, então, a partir daí, pra mim preto representa perigo” (Relato de uma Professora. Grifo da autora).

O grande desafio em lidar com as questões relacionadas ao imaginário racial na escola, se dá na existência de formas *deformadas* com que geralmente se lida com a questão. São frequentes as piadas e apelidos de cunho preconceituoso para com colegas. Essas práticas geralmente são feitas sob a argumentação de serem expressões de carinho para com o outro. Não se tem a sensibilidade para perceber o desconforto explícito, na expressão facial daquele/a para quem a *brincadeira* é direcionada.

² Nessa tentativa de comunicação, usaremos os verbos na 1ª pessoa do plural por entendermos que nos constituímos a partir da soma das muitas pessoas que passam por nós. Nessa passagem deixam parte de si e levam parte de nós. Assim, nos constituímos na multiplicidade.

...A diferença que insiste em aparecer...

As posturas explicitadas anteriormente são legitimadas também quando professores/as e demais atores do cotidiano escolar, tentam amenizar atitudes preconceituosas, com discursos previamente instituídos que não fazem o menor efeito, já que não levam à reflexão sobre as práticas consideradas discriminatórias como podemos perceber no discurso seguinte:

“Essa coisa de diferença é um assunto problemático. Todo mundo igual, não é ninguém melhor que ninguém, tem preto bom e preto desonesto, tem branco bom e branco desonesto. Ultimamente parece que todo mundo quer levar vantagem em tudo. Todo povo tem a sua história, alguns conseguiram tomar essa história mais acessiva. E outros, sabe-se lá porque, não tem uma historicidade organizada. Mesmo sabendo da luta histórica dos negros, da importância deles para a construção do Brasil, é muito difícil encontrar argumentos muitos positivos sobre eles. **Os próprios alunos percebem onde eles, os negros, se encontram na sociedade**” (Relato de Professor. Grifos da autora).

Diante do contexto argumentativo citado, cabe uma indagação. O que faz com tais professores se sintam tão à vontade em verbalizar, de forma tão eloquente e, ao nosso ver, ingênua, um emaranhado de palavras que poderiam ser consideradas com posturas preconceituosas e discriminatórias? Mesmo que as lutas do povo negro sempre tenham sofrido tentativas de anonimato, apesar da história oficial ocultar os movimentos de resistência desse povo, antes, durante e depois da abolição, é pertinente salientar que este povo nunca aceitou passivamente o processo de escravização.

A “*coisa da diferença é assunto problemático*”, dita pelo professor, é, no mínimo, preocupante. A diferença é percebida como preocupação. Ser diferente, nesse caso, é receber um rótulo atribuído a uma pessoa em função do não pertencimento a um modelo que se pretende hegemônico, previamente estabelecido, geralmente pelo capitalismo, nesse caso, pelo capitalismo estético.

Para Machado (2014), essa rizomatização do capitalismo, tem imposto as regras de pertencimento social. O enquadramento, ou não, nos modelos ditados por esse regime acaba por promover encontros, (des)encontros e possibilidades discursivas que interferem no currículo escolar e é disseminador das mais variadas formas de intencionalidades e tensões que interferem nos processos de subjetivação de estudantes negros e outros considerados como não portadores da *norma*, ou como portadores da diferença.

Para (SKLIAR, 2014, p. 156), “diferença’ é uma palavra pronunciada muito antes numa palavra-objeto, numa palavra-política, numa palavra-pedagógica, palavra sem ninguém-dentro e sem ninguém-do-outro-lado”. O autor vai além dessas assertivas acerca da diferença, fala também do processo de produção do “outro”.

Nesse processo de outrificação, resta aos negros, assim como para muitos “outros”, a vida perambulada, culpada, calada, cerceada, limitada às paredes frias e monocromáticas do isolamento social. Para o autor, o escólio da diferença sintetiza todo o acovardamento dos homens em sua eterna necessidade de estar no mundo entre os outros. E, “supor a diferença em alguns e não em outros resulta de um longo exercício de violência”.

O autor vai além e enfatiza que usar a “língua para enganar, para enclausurar, para reduzir, para enjaular, para agravar, para injuriar, diminuir, assim”, ilude, encerra, restringe, aprisiona, ultraja e diminui a linguagem, mas, sobretudo em relação à vida. E vai mais longe quando diz que:

[...] a diferença não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos (SKLIAR, 2014, p. 156).

Para o autor, “o território da diferença se encontra devastado pelas sucessivas cruzadas que tentaram acabar com a alteridade” (SKLIAR, 2001, p. 161). Dessa forma, o sujeito é levado a abominar o diferente e a insistir na normalidade como destino obrigatório. Os espelhos individuais exigem imagens inatingíveis. Assim, torna-se necessário perseguir o inatingível numa devastadora fuga de si mesmo, em busca do que a normalidade exige.

Nesse sentido, “*Os próprios alunos percebem onde eles, os negros, se encontram na sociedade*”, dito pelo professor, soa como uma espécie de *profecia social*. São *obrigados* a se verem nos *seus lugares* sociais. Esses lugares sociais se traduzem como sendo os lugares de periferia, de subserviência, de subemprego, de tensões, que acabam por vampirizar as subjetividades dos corpos negros.

Nesse sentido, podemos questionar sobre os currículos escolares que tem se desenhado ao longo da vida escolar de estudantes negro/as. Que processo educativo é esse que permite que professores de escolas públicas, que tem em sua maioria estudantes negros/as, consigam expor de forma tão à vontade, ideias e pensamentos tão limitados com

relação às questões raciais? Até quando os sujeitos negros da sociedade e, conseqüentemente, da escola terão seus processos de subjetivação tão vilipendiados? Até quando as reivindicações do povo negro serão ignoradas ou atendidas pela metade?

Em resposta às muitas manifestações em prol da efetivação da igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros, feitas pelos movimentos sociais, em especial, pelo Movimento Negro ao longo de décadas, o Governo Federal modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e sanciona em 2003, a Lei 10.639³. Entretanto, em 2015, dose anos depois de sancionada, uma parcela significativa de professores(as) alega desconhecer tal lei.

A lei em questão, apesar de ser muito importante, aponta componentes curriculares prioritários, (Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras), sem, contudo, assinalar caminhos para o processo de formação de professores, destes e demais componentes. Também não prioriza as escolas de educação infantil, onde estudam em maior número, crianças negras. Tais crianças, ao chegarem à escola, se deparam com professores que não tiveram nenhuma formação para o tratamento das questões que se referem às relações etnicorraciais.

Os processos formativos apenas são sugeridos na Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004, cuja redação contém o seguinte teor:

Art. 1° - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1° As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados na Resolução (BRASIL, 2004).

³Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 pertinente à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

[...].

Obs.: A lei em questão foi modificada pela Lei 11.645/2008 que incluiu os Povos Indígenas.

Mesmo sendo flagrante o descaso com relação e este documento, ele aponta para a necessidade de as coordenações pedagógicas estarem atentas à formação de professores no sentido de aprofundarem os debates sobre tais questões:

Art. 3º A Educação das Relações Etnorraciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004.

[...]

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, idem).

Sob e a égide eurocêntrica, os estabelecimentos de ensino se eximem do cumprimento de leis que tenham como foco as temáticas raciais. As demandas por conhecimentos históricos, com fins de galgar outro lugar para os saberes africanos e afro-brasileiros é de fundamental importância para evitar a precarização das discussões acerca destas questões.

Diante de tais evidências, trazemos outras interrogações: como superar o déficit da formação de professores sobre conteúdos que se referem ao Continente Africano? Como dissociar a descendência de africanos da descendência de escravizados? Como lidar com situações de racismo na escola? Como fugir dos fracos discursos instituídos que não produzem nenhum efeito no combate a tais situações? Como falar sobre as estatísticas que mostram escancaradamente o extermínio de jovens negros cometidos pela violência do tráfico e policial? Como tencionar para que haja o entendimento de que a história dos africanos **no** Brasil não está separada da história **do** Brasil?

... Curriculando a discussão...

Sabemos que o currículo se constitui como um elemento central, onde giram todos os debates sobre a escola e seu significado social. Sobre as questões tratadas até aqui, cabe o adição de outros pontos de interlocução: o que é possível re/significar com os currículos prescritos para o ensino das temáticas raciais praticados até então? Que currículo estamos praticando?

Podemos tratar o currículo como um espaço de constante conflito, de ativa produção cultural e que se constitui num lugar que produz processos de produção de

subjetividade e da alteridade. Desse modo cabem mais algumas perguntas: de que história da população negra estamos falando? Quais memórias estamos trazendo para serem ressignificadas? Como chegaremos de fato ao currículo próximo ao proposto por Carvalho (2009)?

[...] importa que a escola não seja concebida como uma parte homogênea do sistema educacional, que seja analisada e vivida em sua singularidade, buscando a afirmação de práticas alternativas e a superação das práticas verticais homogeneizadoras. Importa também que, no interior da escola, seja considerada a pluralidade que a habita em termos de classe social, raça, credo etnia, cultura e etc. (CARVALHO, 2009, p.134).

Todas as questões levantadas até aqui podem fazer com que nos sintamos receosos em falar sobre o assunto. Entretanto, podemos afirmar que o silenciamento não têm nenhuma contribuição a dar sobre a questão. Falar sobre o racismo, ao contrário do que é dito por muitos, não o produz nem o aumenta, ele já existe em escala estratosférica. Já foi plantado e muito bem *regado/adubado* ao longo dos séculos. Suas raízes são profundas, assim como são profundas as dores provocadas por ele.

A forma com que as memórias/histórias sobre a população negra têm sido contadas, fez com que o desconhecimento acerca da História da África e da cultura africana fosse acentuado. A hegemonia dos currículos eurocêntricos praticados nas escolas da educação infantil ao ensino superior, passando por aquelas que formam professores, fez/faz com que grande parte destes profissionais afirmem não possuir embasamento teórico para lidar com temáticas relacionadas ao imaginário racial provocando, assim, seu engessamento.

Há de se praticar currículos que possibilitem aos seus atores perceberem que as *africanidades brasileiras* estão para além da capoeira, da feijoada, do acarajé, das congadas. Todas essas manifestações são elementos culturais muito importantes, mas o legado africano, construído ao longo de muitos séculos vai muito além de tais manifestações. O legado africano, infelizmente, sofreu uma sistemática tentativa de apagamento ou de subestimação nos livros didáticos.

Nesses artefatos pedagógicos, geralmente os indígenas aparecem como corpos dóceis, os negros em condições de subserviência, passividade, quase sempre a partir do tronco, ilustrados de maneira caricaturada nas pincladas *eficientes* de Debret⁴, Rugendas⁵,

⁴ Jean-Baptiste Debret 1768-1848, pintor e desenhista nascido em Paris, integrou a Missão Artística Francesa, chegando ao Brasil em 1816.

⁵ Rugendas, Johan Moritz, 1802-1858, pintor alemão de cenas brasileiras, Chegou ao Brasil, em 1821, a fim de coletar material para pinturas e desenhos).

bem como, em outras mídias que circulam na escola e fora dela. É como se a história do negro trazido para o Brasil começasse nos portos onde foram desembarcados. A contribuição africana no âmbito da construção da história da humanidade é significativamente maior do que aquela a ela creditado.

Quantos livros didáticos dos mais variados componentes curriculares circularam durante décadas, carregados de textos e imagens preconceituosas, sem que professores interrogassem tais conteúdos? Assim, ao longo de nossa vida acadêmica, fomos sendo alimentados com doses reforçadas de *certezas científicas* que *oficializavam* a inferioridade dos descendentes de africanos. Tais certezas sempre vinham acompanhadas com a benção da igreja e o financiamento dos governos que visavam embranquecer a população com objetivo de agregar *valor* ao País perante a Europa.

A fala do professor descrita abaixo é carregada de momentos de desabafos e de possíveis *rebeldias* que corroboram com as teses citadas no parágrafo anterior. No trato com as questões relacionadas à temática racial, como se pode perceber, sobram incertezas:

“Olha...! Tem horas que eu fico meio perdido, o governo estabelece uma lei assim, no meio do nada, dizendo que tem que falar de negro, quando a única coisa de negro que nos foi passada foi a sua condição de escravo. O que se sabe sobre o negro além disso? E agora de onde que gente parte? Onde é que eu vou achar material com informações diferentes daquelas que estou acostumado a trabalhar? Por mais que eu tenha conhecimento de história, minha história é a oficial, essa que foi contada e que nos fizeram acreditar. A gente pode até trazer outras possibilidades, mas se o aluno perguntar onde está escrito, como é que eu indico a fonte?” (Professor J).

Na fala do professor existem algumas informações importantes que valem à pena serem tensionadas: “*O governo estabelece uma lei assim, no meio do nada*”. Esse fragmento diz do desconhecimento do professor em relação às lutas do povo negro desde os tempos de escravização. Ele desconhece também o protagonismo Movimento Negro Brasileiro que tem uma história belíssima de lutas em prol do povo negro.

Quando o professor diz: “*Por mais que eu tenha conhecimento de história, minha história é a oficial, essa que foi contada e que nos fizeram acreditar. A gente pode até trazer outras possibilidades, mas se o aluno perguntar onde está escrito, como é que eu indico a fonte?*” Ele explicita as deficiências no processo de formação que não prepara professores para serem pesquisadores, farejadores de outras possibilidades, para além

daqueles conteúdos carregados de *verdades encomendadas* ao longo dos séculos pelos currículos baseados no eurocentrismo.

O currículo eurocêntrico, em vez de contemplar a efetivação de posturas pedagógicas que respeitem as diferenças, as transforma em desigualdades. Esse currículo dita quais conteúdos são dignos de serem ensinados e, entre os conteúdos dignos, não estão aqueles que tratam das culturas dos povos *indignos*.

OLIVA (2003), ressalta que o professor precisa estar entusiasmando e seduzido quanto à importância ensino de História da África para que tema seja tratado em sala de aula,

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independentemente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. (OLIVA, 2003, p.423-424).

Diante desta afirmação podemos fazer a seguinte interlocução: com toda história de preconceito e discriminação construída e reforçada sobre Continente Africano durante séculos, como se dá o entendimento a respeito das questões⁶ relacionadas ao povo negro? Quanto tempo esperar para a desconstrução dos estereótipos e a derrubada dos mitos sobre de inferioridade desse povo?

... Finalizando sem a intenção de concluir.

Ao chamar a atenção para o papel do ensino de história e cultura africana na construção/desconstrução do imaginário racial, não culpabilizamos os professores. Esses profissionais, em muitos casos, reproduzem os ataques à dignidade e às subjetividades dos estudantes negros, quase sempre, em função de uma acomodação causada pela ignorância formativa.

⁶ “A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez (no século XV), tudo isso, mais a necessidades econômicas de exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

O que queremos discutir é a forma com que os atores do cotidiano escolar são representados nas mídias didáticas, sala de coordenadores e diretores, para onde são encaminhados quando reagem fisicamente aos ataques que lhes são dirigidos verbalmente, (apelidos relacionados à cor da pele, textura de cabelos e outras características fenotípicas que lhes são próprias).

Ensinar qualquer componente curricular, significa dar sentido à prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola que promova o respeito às diferenças, que ensine para além dos mitos. Que não insista na reprodução de conteúdos sem reflexão crítica. Que promova uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento. No caso das questões relacionadas à História da África, que o ensino seja feito a partir de suas especificidades. Que consiga ler a história do negro no Brasil com olhos que não enxerguem apenas o *tronco* ou o *navio negreiro*, como se a história do povo negro começasse ali.

Somos utópicos a ponto de acreditarmos que certamente veremos um ensino que re/signifique as histórias. Que leve em conta os valores culturais locais, que considere que a população afrodescendente brasileira tem características culturais que lhes são próprias e precisam ser estudadas de forma mais completa, que seja compreendida, considerada e, conseqüentemente, valorizada.

Sobre a questão racial acreditamos com Skliar (2001), que ainda veremos uma educação que seja capaz de produzir *metamorfose*, e não *metástase*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios** / Giorgio Agamben – Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília, MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CARVALHO, Janete, M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq. 2009.

HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.

MACHADO, Sandra M. **“Capitalismo Estético” e currículo em suas imagens e narrativas etnicorraciais**. Comunicação oral apresentada no XVII ENDIPE, Fortaleza, Ceará, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, p. 423, 2003.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Cavalleiro, E. (Org) São Paulo: Summus, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: _____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 2001.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa, 1. Ed – Belo Horizonte, 2014.