

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM CONVITE À INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

ANTI-RACIST EDUCATION: AN INVITATION TO CREATIVE INSUBORDINATION

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: UNA INVITACIÓN A LA INSUBORDINACIÓN CREATIVA

Carla Cristina Goulart Farias¹
carlacgoulart@hotmail.com

Monica Regina Ferreira Lins²
monicarlins@gmail.com

Gabriela Félix Brião³
gabriela.felix@gmail.com

RESUMO

O ato de oposição ao *status quo*, ou ao estado das coisas, pode ser considerado uma posição insubordinada. No que se refere à educação básica brasileira, os modelos e práticas estiveram entrelaçados por muito tempo aos parâmetros eurocêntricos e a uma historiografia segundo a versão do colonizador. Foi preciso que os movimentos sociais lutassem e pressionassem para que leis fossem criadas a fim de que as escolas inserissem nos currículos a contribuição da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira, até então negada e desconhecida por grande parte dos estudantes. Este trabalho apresenta, inicialmente, reflexões quanto a necessidade urgente de práticas educativas que contemplem a luta antirracista, traçando de forma histórica a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro como um ato em si insubordinado, que rompe com as aspirações sociais e políticas no decorrer da História e, ainda, aponta para a relevância do docente que, inserido na luta pela educação democrática e antirracista, visando a qualidade de vida e de aprendizagem dos educandos, rompe com os padrões eurocêntricos enraizados no sistema educacional brasileiro e de forma ética se apresenta insubordinado criativo, correspondendo ao convite que se estabelece no cotidiano de sua prática e encontra nas diretrizes e referenciais em torno das relações étnicoraciais, ferramentas a favor do fazer docente. Tendo como base metodológica a pesquisa bibliográfica, serão conceituados os termos relacionados à educação antirracista e insubordinação criativa a partir de autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Lia Vainer, Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA; PRÁTICAS EDUCATIVAS; DOCENTES; INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA.

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT

The act of opposing the status quo, or the state of affairs, can be considered an insubordinate position. With regard to basic Brazilian education, models and practices have long been intertwined with Eurocentric parameters and a historiography according to the colonizer version. It was necessary for social movements to fight and press for laws to be created in order for schools to include in their curricula the contribution of African and African descent history and culture in the formation of Brazilian society, hitherto denied and unknown by most students. This work initially presents reflections on the urgent need for educational practices that contemplate the anti-racist struggle, historically tracing the insertion of blacks in the Brazilian educational system as an act in itself insubordinate, which breaks with social and political aspirations throughout History and also points to the relevance of the teacher who, inserted in the struggle for democratic and anti-racist education, aims at the quality of life and learning of students, breaks with the Eurocentric standards rooted in the Brazilian educational system and ethically presents himself as creative insubordinate, corresponding to the invitation that is established in the daily practice and finds in the guidelines and references around ethnic-racial relations, tools in favor of teaching. Based on the bibliographic research methodological basis, the terms related to anti-racist education and creative insubordination will be conceptualized from authors such as Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Lia Vainer, Beatriz D'Ambrosio and Celi Lopes.

KEYWORDS: ANTI-RACIST EDUCATION; EDUCATIONAL PRACTICES; TEACHERS; CREATIVE INSUBORDINATION

RESUMEN

El acto de oponerse al statu quo, o al estado de cosas, puede considerarse una posición insubordinada. Con respecto a la educación básica brasileña, los modelos y prácticas se entrelazan desde hace mucho tiempo con parámetros eurocéntricos y una historiografía según la versión colonizadora. Fue necesario que los movimientos sociales lucharan y presionaran para que se crearan leyes para que las escuelas incluyan en sus planes de estudios la contribución de la historia y la cultura afrodescendientes en la formación de la sociedad brasileña, hasta ahora negada y desconocida por la mayoría de los estudiantes. Este trabajo presenta inicialmente reflexiones sobre la urgente necesidad de prácticas educativas que contemplen la lucha antirracista, trazando históricamente la inserción de los negros en el sistema educativo brasileño como un acto en sí mismo insubordinado, que rompe con las aspiraciones sociales y políticas a lo largo de la Historia. y señala también la relevancia del docente que, insertado en la lucha por la educación democrática y antirracista, apunta a la calidad de vida y el aprendizaje de los estudiantes, rompe con los estándares eurocéntricos arraigados en el sistema educativo brasileño y se presenta éticamente como un insubordinado creativo, correspondiente a la invitación que se establece en la práctica diaria y encuentra en los lineamientos y referencias en torno a las relaciones étnico-raciales, herramientas a favor de la docencia. Partiendo de la base metodológica

de la investigación bibliográfica, se conceptualizarán los términos relacionados con la educación antirracista y la insubordinación creativa a partir de autores como Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Lia Vainer, Beatriz D'Ambrosio y Celi Lopes.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ANTIRACISTA; PRÁCTICAS EDUCATIVAS; DOCENTES; INSUBORDINACIÓN CREATIVA.

INTRODUÇÃO

O combate ao racismo no Brasil conta hoje com um conjunto de legislações antirracistas fundamentais para o estabelecimento de uma política educacional de ações afirmativas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, que visam reparar uma dívida histórica com os afrodescendentes e os povos indígenas. A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, e a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que acrescentou a mesma obrigatoriedade ao ensino de história das culturas indígenas, tornaram-se os artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Abriam-se novas perspectivas teórico-metodológicas indicando a necessidade de uma ruptura com o racismo epistêmico que produziu apagamentos das histórias de africanos, afro-brasileiros e indígenas dos livros didáticos e das salas de aula a partir da disseminação de uma visão eurocentrada do conhecimento.

O mito da democracia racial ainda informa relações de poder que expressam, em indicadores sociais, as desigualdades e as desvantagens entre indígenas, negros e pardos em relação aos brancos, seja na distribuição de renda, nos locais de moradia, no acesso à escolarização e ao mercado de trabalho, nos altos índices de encarceramento. Produziu-se a crença de uma supremacia branca, sem que se leve em conta as vantagens estruturais que o racismo proporciona para homens brancos. Assim, dizer que o “brasileiro” resulta de uma mistura de raças, o branco, o negro e o indígena, que vivem harmonicamente e que somos uma democracia racial, tem servido para justificar os discursos meritocráticos, com afirmações de que as oportunidades são iguais para todos e as conquistas dependem apenas do esforço individual de cada sujeito.

Munanga (2010) afirma que o “nosso racismo é um crime perfeito” e lembra que para falarmos de mérito deveríamos lembrar que nas disputas por vagas no mercado de trabalho ou nos exames para entrada nas universidades não saímos do mesmo ponto de partida. Vejamos o que o antropólogo e professor brasileiro-congolês nos diz:

Então, essa coisa de pensar que a diferença é simplesmente social, é claro que o social acompanha, mas e a geografia do corpo? Isso aqui também vai junto com o social, não tem como separar as duas coisas. Fui com o tempo respondendo à questão, por meio da vivência, com o cotidiano e as coisas que aprendi na universidade, depoimentos de pessoas da população negra, e entendi que a democracia racial é um mito. Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do apartheid, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira. (2010).

Falar de racismo no século XXI, diante da crença do mito da democracia racial é um grande desafio, assim como discutir uma educação antirracista que defenda uma descolonização do ser e do saber. Para compreender melhor o que esses termos representam na prática e ainda, o que o conceito de Insubordinação Criativa aplicado à docência, que aponta para a preocupação com a qualidade de vida dos sujeitos e para ações que sobretudo contemplem a ética e a democracia, tem a ver com estes, é preciso voltar à História.

Tendo como base metodológica a pesquisa bibliográfica, o presente trabalho apresenta inicialmente, aspectos históricos sobre a educação dos povos escravizados no Brasil, africanos e afrodescendentes, passando por períodos distintos de organização política e social (Império e República), assim como o movimento de abolição da escravatura. Na segunda parte deste trabalho, serão destacados o acesso da população negra à escola, assim como as reflexões sobre as práticas educativas e a educação antirracista, tendo como referências autores como Kabenguele Munanga na conceituação do racismo e como este se manifesta no espaço escolar; Nilma Lino Gomes refletindo sobre educação e currículo e Lia Vainer Schucman contextualizando a ideologia do branqueamento. No diálogo entre educação antirracista e insubordinação criativa, destaca-se a contribuição das autoras Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes na conceituação e esclarecimento sobre o termo (insubordinação criativa) relacionado à educação e prática docente.

SUJEITOS E CONTEXTOS- A HISTÓRIA EM FOCO

No campo da Educação, é possível percorrer os séculos anteriores, marcados pelo genocídio de povos indígenas e pela escravização de africanos e seus descendentes, e analisar mudanças, estagnações e retrocessos desde que neste solo iniciou-se o projeto de colonização portuguesa. Educar, inicialmente, representava domesticar, no caso dos habitantes originários das terras brasileiras. Missões foram empreendidas com o objetivo de “ensinar” aos indígenas a língua, a religião, a cultura

e o comportamento em aspectos gerais, seguindo os moldes do colonizador. Aos habitantes que eram vistos como mão-de-obra, restava aprender a conviver com a “civilização”, fato que não muda com o advento da escravização africana no século XVII. Os brancos europeus que atravessavam o período do Renascimento e do Iluminismo pensavam-se como sujeitos da razão, dotados de uma superioridade em oposição à inferioridade subhumana dos povos que habitavam os territórios invadidos e dominados. A ideia de raças estruturou a expansão do colonialismo criando bases sólidas para o desenvolvimento do capitalismo.

No início do século XIX, a partir de 1808, com a chegada da Família Real e das elites portuguesas, a visão de educação passa a ser adaptada a esta nova etapa histórica e são criadas instituições com a finalidade de suprir demandas profissionais, com ofícios específicos, onde os beneficiados exclusivos eram os filhos de famílias nobres. Indígenas, negros africanos e afrodescendentes, ocupavam-se da mão-de-obra pesada, como construções de estradas, plantações, minerações, além do trabalho doméstico realizado nas fazendas, casas e palacetes por mulheres negras, estas que também se encarregavam do cuidado com as crianças pequenas da nobreza.

Em 1822, o Brasil deixou de ser colônia portuguesa, porém, enquanto a Europa cortava laços escravistas através de abolições, o país concentrava uma das maiores populações de escravizados da América. Ao passo que se discutia sobre o Estado imperial independente, era necessário traçar o conceito de cidadão deste império. Nesta conceituação de cidadãos ativos, que poderiam desfrutar de direitos básicos e tinham o voto como dever político, negros escravizados ou libertos (alforriados) e indígenas estavam de fora. Estes não eram considerados cidadãos e até os direitos básicos, como o de ir e vir, eram restritos.

A escravização de africanos e afrodescendentes foi uma marca profunda e de vasta extensão visto os três séculos de exploração do trabalho, castigos físicos e nenhuma valorização dos conhecimentos, cultura e histórias destes povos trazidos ao Brasil à revelia. Foram trezentos anos marcados pela exploração e por outro lado por resistência, seja por meio do sincretismo, das revoltas, fugas ou reivindicações abolicionistas. Em 1888, o documento que tornava ilegal a escravidão no Brasil, fruto de pressões internacionais e revoltas internas, foi assinado.

Segundo Dantas (2012, p. 85): “A Lei Áurea, que extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil, não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social dos egressos do cativo e de seus descendentes”. A Abolição da Escravidão marca um capítulo de lutas pela cidadania dos negros no Brasil, pois esta não garantiu os direitos negados pelos três séculos anteriores.

A Proclamação da República, em 1889, apresentou outro cenário de lutas por parte da população negra no Brasil. Junto às lutas concretas, estavam as lutas ideológicas, afinal, foi no mesmo século XIX que correram por toda a Europa, respingando nos outros continentes, as teorias racistas que discorriam sobre a inferioridade dos africanos e afrodescendentes e demais povos não brancos, não europeus, como explicam Ribeiro e Gonçalves (2012, p. 13):

Chamamos de teorias racistas as teorias europeias e norte-americanas que se declaravam contra a mistura das raças vigentes no século XIX. Para elas, havia uma ordem natural que hierarquizava as raças humanas, conforme ocorria com os demais seres vivos. Nessa escala, o branco da Europa Ocidental assumia a posição de liderança. Essas teorias foram defendidas no Brasil, por um dos mais importantes intelectuais defensores da eugenia e do racismo do século XIX, o Conde de Gobineau (1816-1882).

Tais teorias, no Brasil, serviram para definir não apenas traços físicos como capacidade cognitiva, padrões morais e culturais; sendo a Europa o modelo de máxima civilização e superioridade. Deste contexto, surge ainda, como forma de livrar o Brasil do estado de barbárie, já que negros e mestiços configuravam a maioria da população, as autoridades brasileiras pretendiam através da imigração de trabalhadores europeus, embranquecer a população em longo prazo.

A classificação social a partir de teorias racistas acabava por excluir cada vez mais a população negra de projetos políticos e sociais. Quanto mais retinta a cor da pele, maior a barreira, ainda que por um lado, a Constituição (1824) destacasse que os cidadãos eram iguais perante a lei. Essas teorias foram descartadas após avanços dos estudos biológicos e científicos, entretanto, Munanga (2005, p. 5) infere que:

[...] a sociedade atribuía uma escala de valores entre as raças, onde os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela” e, estabelecia relações entre o caráter biológico (da raça negra) e as qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores, nascendo daí o racismo ligado ao conceito de raça.

Se a ciência desmistificava e derrubava as teorias raciais, na prática, negros, agora teoricamente libertos (período republicano), eram excluídos da convivência social com as “classes superiores”, sem poder frequentar bailes, clubes, salões; serviços de saúde também eram restritos a essa população, que por ter moradias precárias, sem salubridade, acabavam acometidos por doenças como a tuberculose. A interdição seguia também na área educacional, em que os mesmos estavam privados de frequentar as instituições de ensino públicas ou particulares, estas últimas, pouco cogitadas devido à situação de pobreza que a maioria dos negros enfrentava. Por muito tempo, a historiografia não registrou as reivindicações da população preta na luta por direitos e condições de vida, o que fez com que muitos tivessem a ideia da

domesticação e fragilidade destes. Atualmente, pesquisas e documentos destacam a “presença política da população negra” em organizações que lideraram revoltas (Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, dentre outras), organizaram movimentos e instituições de mobilização em prol de melhorias de vida que deveriam acontecer ante a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

Os diferentes grupos dos movimentos negros se organizaram no país ao longo do século XX, mais precisamente entre 1920 e 1930, quando das primeiras organizações políticas surgiram até 1970, quando passamos a conhecer como Movimento Negro Contemporâneo. Este tem como principal finalidade a atuação em relação à questão racial. Formado por um conjunto de entidades, organizações ou indivíduos que lutam contra o racismo e por direitos da população negra, considerando que a diversidade e a pluralidade são elementos principais deste Movimento Social. Neste trabalho, ainda que os Movimentos Negros atuem em amplas frentes como política, saúde e cultura, nos ateremos a educação e então a contribuição deste na formação de frentes e organizações voltadas para o ensino e pesquisa, como os NEAB's (Núcleo de estudos afrobrasileiros) ou a ABPN (Associação de Pesquisadores Negros).

Frutos das mobilizações e reivindicações, o Estado brasileiro foi pressionado a criar leis que pudessem garantir direitos e projetos de reparação para a população afrodescendente. Em 1951, a Lei Afonso Arinos (Lei 1.390) instituiu o preconceito racial como contravenção penal; mais tarde, em 1985, essa lei foi ampliada através da Lei Caó (Lei nº 7.437) que considerava como contravenção, não apenas a discriminação por raça/cor, mas também por sexo ou estado civil.

POR UMA ESCOLA “DE COR”

Como fora destacada nas linhas introdutórias deste trabalho, a preocupação inicial com a educação dos negros e indígenas no Brasil aconteceu por parte da ordem dos jesuítas, religiosos que vieram de Portugal. Esta ação girava em torno, principalmente, da propagação da fé salvadora e suas práticas, como guardar o domingo como dia santo, por exemplo, e da domesticação dos corpos, a fim de conter qualquer intuito de rebeldia. A imagem do negro foi associada à condição de escravizado e representada de forma maçante pela violência, o que não se pode negar, afinal a escravidão na América foi marcada pela violência física e por outras formas de exploração do trabalho compulsório; entretanto, há de se destacar que a escravidão também foi marcada pela resistência, por sincretismos e insubordinações, como expresso no fato de muitos negros escravizados aprenderem a ler e noções matemáticas fora dos espaços formais de educação. Segundo Fonseca; De Barros (2016):

Grande parte dos letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler, escrever e contar em espaços não escolares; o mundo vivido pelos escravos era ainda mais marcado por esses aprendizados ocorridos em espaços exteriores ao mundo da escola (in FONSECA, 2002) (FONSECA; DE BARROS, 2016, p. 102).

O fato de haver negros letrados em uma sociedade escravista incomodava e assustava a elite brasileira e este incômodo e preocupação eram expressos em forma de leis, como aconteceu em Minas Gerais no ano de 1835, a qual estabelecia que os escravizados estavam proibidos de frequentar as escolas públicas; mas alguns acabavam aprendendo através de professores particulares que ensinavam nas vilas; afinal, a educação dos filhos era uma grande aspiração de mudança de futuro tanto de escravizados quanto de libertos forros. Anos mais tarde, em 1883, no Paraná, foi sancionada uma lei que tornava obrigatório o ensino primário de filhos de escravas nascidos livres (em decorrência da Lei do ventre livre em 1871).

Uma mudança significativa no cenário educacional e nos debates sobre educação e cidadania acontece no ano de 1881, com a então denominada Lei Saraiva, uma lei que atendia aos interesses políticos, afinal, garantir que todos pudessem ler e escrever ajudaria no processo eleitoral para o exercício do direito de voto. Neste contexto, aumentou a criação de Grupos Escolares e Escolas Normais, atendendo, assim, as crianças e aos aspirantes a professores. Se por um lado o decorrer do século XIX apresentou significativos projetos de instrução para a população negra brasileira, tais projetos diferenciavam na teoria e prática (FONSECA; DE BARROS, 2016); pois havia entraves para que tal instrução ocorresse de forma eficaz, tais como condições sociais, precariedade de material, professores despreparados e condições de frequência das aulas. Condições estas em que

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares [...] Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso se explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época. (SOUZA, 1998, p. 27).

Fosse em instituições de caridade, com aulas particulares, asilos de órfãos ou escolas de improviso, aprender a ler e a escrever, no Brasil do século XIX, para a população preta, era sim um ato de rebeldia, contra um sistema apoiado nos laços escravistas, ainda que pairasse no ar, o famoso mito da democracia racial que tentava negar ou ainda camuflar o racismo existente na sociedade. No processo de “rebeldia”, os negros criavam suas próprias escolas nos quilombos ou nas áreas onde estavam os cortiços; ainda que a historiografia não tenha vastos documentos sobre isso, há registros de escolas como o Colégio Perseverança (em Campinas), o Colégio São

Benedito, que em 1902 fora criado para alfabetizar os filhos de homens de cor da cidade (Campinas); a Escola Primária do clube Negro Flor de Maio de São Carlos (São Paulo); Escola dos Ferroviários de Santa Maria (Rio Grande do Sul), além de cursos oferecidos pelo movimento social da época, denominado Frente Negra Brasileira (FONSECA; DE BARROS, 2016).

No início do Século XX, entre 1920 e 1930, quando os países tentavam se recuperar da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no Brasil, houve um período de significativas mudanças que visavam à progressão e desenvolvimento do país e foi preciso repensar o que seria essa progressão em diversas áreas, entre elas, a educação. Neste período, ocorreram mudanças que estavam respaldadas por nomes importantes, tais como: Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro), Anísio Teixeira (Bahia) e Francisco Campos (Minas Gerais). Estes criticavam o caráter elitista da educação brasileira e o não acesso da grande maioria populacional (afrodescendente) a uma escola pública que deveria ser gratuita, de acesso de todos e livre de discriminação por raça. Tais mudanças e propostas culminaram, ainda, na criação de universidades e nas discussões sobre a relevância da cultura africana sendo aprendida e compartilhada nos espaços acadêmicos.

Foi a partir do ano de 1960 que a presença de alunos negros nas escolas públicas tornou-se mais comum. Contudo permanecia o dilema de ampliar a oferta de vagas e evitar a evasão desses estudantes nos diferentes níveis, que continuavam a abandonar os bancos escolares, seja porque os currículos precisavam, de fato, abraçá-los como sujeitos do conhecimento, seja porque tinham de garantir o sustento de sua sobrevivência física.

Marcado por vorazes ataques à liberdade de expressão, o período de ditadura militar e a acentuada promoção de uma educação tecnicista e militar, desfavoreceram o estado de progressão educacional vivenciado no país. O período que marca o governo do Brasil, administrado por patentes militares, representou um aprofundamento de retrocessos para a educação de negros, que continuaram a sofrer insultos, violências físicas e morais e permaneceram a ser identificados com estereótipos morais, intelectuais e estéticos negativados. Foi necessário que os movimentos e organizações negras se mobilizassem em prol da população negra e de um currículo pedagógico que contemplasse a história e a cultura dos indígenas, africanos e afrodescendentes como patrimônio do Brasil.

Foi a partir do processo de redemocratização do Brasil, iniciado em 1980 e que resultou na Constituição de 1988, que surgiram novos projetos de educação focados na dignidade do ser humano e na luta pela erradicação de qualquer forma de discriminação (sexo, cor, raça, entre outras). As lideranças do país, pressionadas pelos movimentos sociais, nos quais se destaca a ação dos Movimentos Negros,

começaram a pensar em políticas públicas de ações afirmativas que contemplassem de fato a inserção das pessoas negras na sociedade. O aparato de leis e diretrizes que surgem a partir da Carta Magna de 1988, que reconhece a diversidade étnica no país, representa uma grande abertura para a inserção da população negra no processo de educação formal. Acrescentando a esta, temos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que apontavam para a necessidade e urgência em contemplar a diversidade étnica, socioeconômica e cultural na sociedade brasileira. A Lei 10639/2003, foi outro marco no campo da educação, torna obrigatória em escolas públicas e particulares o ensino da História e Cultura afro-brasileira em toda a educação básica, sendo alterada pela Lei 11645/2008 que inclui neste contexto a história indígena.

NA CIRANDA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Numa sociedade racista, não basta não ser racista.
É necessário ser antirracista.
Angela Davis

Em diferentes experiências culturais, a ciranda representa uma brincadeira, uma dança de roda que coordena gestos e movimentos em circularidade. Pensando no significado dessa brincadeira, muito comum nas infâncias, em algumas releituras o objetivo era permanecer dentro da roda, de mãos dadas formando elos. Associamos essa imagem ao processo de educar crianças e jovens no Brasil, onde os índices de evasão engendram a perversidade das desigualdades sociais. Na ciranda, os movimentos precisam ser coordenados, girando todos na mesma direção. Será esta a mesma perspectiva da educação brasileira, voltada para a diversidade étnica e a valorização das culturas que formaram essa sociedade em movimento? Será que o movimento educacional é democrático e coordenado na mesma direção, contemplando todos os sujeitos? Olhar para o cenário educacional brasileiro atual é identificar que, ainda que haja projetos e Leis que contemplem a questão étnico-racial, as crianças pobres, pretas e moradoras de bairros periféricos continuam invisibilizadas e fora da roda.

A garantia legal de frequentar a escola, não promoveu de imediato a possibilidade de ser sujeito histórico no processo de ensino por parte de crianças negras que não se viam nos brinquedos, nos livros, nos discursos, no currículo e nas práticas educativas no interior da escola. Os currículos, as estratégias metodológicas, os recursos e a formação de professores por muito tempo estiveram moldados a um

ensino eurocentrado, reproduzindo na escola o racismo e também a discriminação de gênero e de classe.

Algumas barreiras são indispensáveis para a mudança desse quadro, entre elas, do silêncio e da ignorância, sendo esta última representada pelo significado mais completo da palavra. O silêncio se dá quando muitos educadores preferem não tocar no assunto - racismo ou discriminação - entendendo que o fato de não tocar no assunto seja a alternativa para a superação deste ou por acreditar que estes não existem na sociedade brasileira. A ignorância acontece quando, de fato, os educadores ignoram a temática e não buscam em estudos e pesquisas estratégias eficazes e contextualizadas para a erradicação dos mesmos.

Gomes (2012) relaciona a Lei 10639/03 como instrumento de ruptura epistemológica e ruptura de silêncio no espaço escolar, pois aponta que

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105).

Para enfrentar o racismo faz-se necessário enfrentar o conflito trazido pela falácia da democracia racial, expressão ideológica do racismo à brasileira, e o ideário da branquitude com o supremacismo branco mantenedor de privilégios e vantagens.

Segundo Schucman (2018), a intelectualidade branca aceitou que as bases do progresso fossem alicerçadas segundo o ideal branco de civilização europeia. Assim nos diz a autora:

Os efeitos da ideologia do embranquecimento e o fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho e etc. Portanto, essa forma de classificação não raramente eliminou a identificação dos mestiços com

a negritude e fez com que estes não se classificassem como negros, bem como contribuiu para que permanecessem intactas todas as estereótipias e representações negativas dos negros. (SCHUCMAN, 2018, p. 43).

É possível encontrar ainda professores e educadores, que alegam não perceber nos espaços escolares ações de discriminação entre os estudantes, ou entre estes e os professores, seja nas brincadeiras ou nas formas diretas de insultos, apelidos ou escolhas baseadas no fenótipo. O não reconhecimento do preconceito e as suas variadas manifestações, acaba por perpetuar o silêncio e a invisibilidade. É preciso romper com essas questões, é preciso discutir e orientar os educadores e futuros educadores quanto ao posicionamento diante das questões raciais, como sinalizam as **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**:

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não racistas. É importante evitar as preferências quando os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas. (BRASIL, 2006, p. 39)

Rever e reavaliar a postura dos educadores, não significa, porém, despertar para o favorecimento da educação das crianças negras. Há quem possa confundir esse movimento e tomar para si a ideia de favoritismo. Se há favoritismo e prioridade, estes devem girar em torno da educação cidadã, do educar para o exercício da cidadania, não apenas dos direitos e deveres, mas das relações cidadãs. Para tanto, é necessário um pouco mais do que pré-disposição e boa vontade por parte daqueles que são mediadores do processo, que direta ou indiretamente são formadores de opiniões. Nesta perspectiva, Santos e Costa (s/p) afirmam que

Não se trata de educar todos como iguais, mas sim educar na diferença, ressaltando as especificidades. Não se trata apenas de respeitar a consciência negra, mas de resgatar as demais etnias de uma educação envenenada pelos preconceitos. Pois as memórias que vieram da África, e que hoje se encontram intimamente entrelaçadas em várias dimensões do simbolismo brasileiro, pertencem a todos, sejam brancos ou negros.

Educar para a diversidade é não negá-la, mas apresentá-la como característica da sociedade brasileira, valorizando assim, todas as contribuições étnicas e culturais que a permeiam. É importante destacar outras barreiras que afetam de forma direta o ensino na perspectiva democrática e antirracista, como por exemplo, a representação de pessoas negras nos materiais didáticos - principalmente nos livros -, em imagens pejorativas ou de violência, como aponta Silva (1987, p. 57)

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

Muitas crianças em situações econômicas vulneráveis têm no material didático, principalmente nos livros didáticos, os únicos recursos para aprender. A criança negra que percebe as imagens inferiorizantes de negros nestes materiais têm sua autoestima diretamente afetada podendo negar ou não querer reconhecer-se naquela identidade ali representada. Estereótipos são ferramentas para o preconceito e discriminação do outro. A questão da representação do negro nos livros didáticos gerou diversos trabalhos e pesquisas (Silva, 2011) em décadas recentes, além de produções literárias em que os negros se tornam protagonistas das histórias e estão inseridos em contextos culturais e sociais que representam o legado histórico que deixaram seus ancestrais e que foram impressas ou distribuídas como contraposições ao estereótipo em questão. É certo que muitas dessas produções ainda estão fora das escolas, mas o caminho tem sido percorrido.

A escola é lugar de convívio e aprendizagens plurais, o educador que assim a compreende está comprometido com a educação democrática (SINGER, 2010) e antirracista. A educação democrática destaca o papel do educador como apoiador dos educandos na busca por autonomia. Diante do exposto, Singer (2010, p. 26) destaca que

Ao fazer a opção pela vida prudente, a educação democrática legitima as experiências de conhecimento da comunidade e reconhece estudantes e educadores como iguais, membros de uma mesma comunidade que se corresponsabilizam por suas escolhas e pelo bem comum.

Tanto a educação democrática quanto a educação antirracista podem parecer utópicas diante do grande desafio histórico-social posto resumidamente até este ponto, mas para que serve a utopia senão para nos motivar a algo que idealizamos? Motivar e mover, são dois verbos que devem caminhar juntos neste longo processo já iniciado e que conta com diversas pesquisas e estudos já produzidos a fim de orientar o trabalho no campo educacional. É possível então, compreender o que ressaltam Oliveira e Candau (2010, p. 32)

As diretrizes determinam também algumas condições para sua realização como: condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação ou,

como afirma o documento do CNE, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” [...].

As diretrizes descritas no trecho acima estão para além de decisões políticas, pois se constituem orientações pedagógicas que valorizam a pluralidade e a interculturalidade. Dentre tantas barreiras que devem ser conhecidas e então superadas e que não caberiam todas citadas neste trabalho, é possível inferir que educar no contexto social e político em que o Brasil está inserido, diante de uma perspectiva antirracista, é um ato de insubordinação por si. Insubordinação que deve existir e ser manifesta em cada sala de aula deste país, mas não no sentido literal da palavra apenas, mas que esta insubordinação esteja acompanhada do adjetivo – criativa. Insubordinação criativa experimentada e vivenciada nas práticas docentes.

ENTRE ANORMALIDADE E A (DES) OBEDEIÊNCIA: A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Neste ponto, falaremos do conceito de Insubordinação Criativa e como esta pode estar inserida na luta por uma educação antirracista. O conceito de Insubordinação Criativa surgiu no século XX, ano de 1981 nos Estados Unidos e foi decorrente de observação e pesquisa ante ao comportamento e atitudes de gestores escolares que recorreram a prática de Insubordinação Criativa diante das demandas burocráticas que as escolas estão submetidas (MORRIS et al., 1981). A pesquisa apontava as decisões tomadas pelos diretores de escola e que muitas vezes não contemplavam em obediências às diretrizes superiores tendo como meta o favorecimento da comunidade escolar. Cerca de dez anos mais tarde, as ideias relacionadas a este termo, são incorporadas pela área de saúde, mais precisamente no núcleo da enfermagem e utilizando outro nome que também compreendia a desobediência a regras superiores em prol do bem-estar e melhorias no tratamento do paciente - a subversão responsável (HUTCHINSON, 1990).

Além da gestão escolar ou da área de enfermagem, o conceito de Insubordinação Criativa chega à Educação Matemática, primeiro norte-americana, com Rochelle Gutierrez (GUTIERREZ, 2013), para dois anos mais tarde chegar ao Brasil com Beatriz D’Ambrosio e Celi Lopes (D’AMBROSIO; LOPES, 2014). Na área, o conceito está associado às práticas do professor que ensina Matemática, como também às pesquisas em Educação Matemática; entretanto, a Insubordinação Criativa pode ser facilmente aplicada em qualquer área pedagógica (assim como por alunos, supervisores, pessoal de apoio etc.), estando vinculada a bases éticas por representar uma

ação de oposição e, geralmente, um desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas. (D'AMBROSIO; LOPES, 2014, p. 22).

O comportamento de seguir regras sem reflexão sobre as mesmas pode ser chamado de normopatia. A normopatia é cultivada por “[...] indivíduos que se comportam na sociedade, aceitando como normais as coisas como elas são, pois assim devem ser, passam tranquilos, são bem considerados e, muitas vezes, até aplaudidos” (D'AMBROSIO, 2015, p. 28).

Para uma educação antirracista é preciso romper com normalidades construídas em mais de trezentos anos de escravidão no Brasil. Para D'Ambrosio (2015, p. 3) “Alguns argumentam que valores, ética, e moralidade devem ser ensinados em casa e não na escola. Mas eu discordo, não está certo aprender sobre amor e respeito em casa e viver numa sala de aula onde se enfrenta o racismo e a intolerância”.

O professor ou educador que percebe que seu trabalho não pode ser limitado a cumprir ano após ano as demandas burocráticas e/ou ditas “normais” de forma passiva é ousado ao romper com o pensamento normopata dominante. Na educação, a normopatia é especialmente danosa, pois permite que os indivíduos ajam sem refletir com os outros envolvidos no processo a eficácia de tais demandas burocráticas ou sensibilizar-se ao ponto de perceber que as mesmas demandas não contemplam a todos. Um educador atento às normopatias vigentes (e disposto a confrontá-las) é um educador adepto a ações de insubordinação criativa, pois como destacam D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 4)

Um profissional da Educação que busque formar estudantes éticos e solidários não deve conceber o ensino como transmissão de conceitos já elaborados e construídos, não deve limitar sua prática docente apenas aos objetivos previamente determinados, sem considerar o contexto no qual seu aluno está inserido. Dessa forma, a atuação docente dependerá de sua sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4).

Neste contexto, ser um educador ou educadora insubordinado criativo não é recusar-se em obedecer às normas em um ato de rebeldia ou revolta, mas utilizar-se de conhecimentos, de suas experiências individuais e coletivas e ainda, da sensibilidade para compreender que a não obediência a determinadas normas pré-estabelecidas acarretará benefício aos educandos. Algo que a Insubordinação Criativa traz para pensar na prática de cada docente é que a insubordinação, que muitas vezes é vista com uma conotação negativa em nossa sociedade, pode ganhar contornos positivos com o conceito (GARNICA, 2014). Contudo, é importante observar que não é uma

insubordinação somente, a criatividade está presente para auxiliar na ação subversiva “para que os objetivos dessa atitude sejam atingidos” (D’AMBROSIO; LOPES 2014, p. 14). Essa opção do praticante deve considerar uma mudança com sua decisão insubordinada.

Se existem atributos imprescindíveis aos docentes que caminham nesta rota, um deles é a busca pela autonomia, pensar e agir de forma rápida, coerente e autônoma diante das mais diversas situações que aparecem no cotidiano escolar. Para D’Ambrosio e Lopes (2015), os grupos colaborativos formados junto aos professores podem ser uma boa opção para conseguir a ousadia e a criatividade necessárias para lidar com as normas de forma mais equilibrada. Ou seja, não ser um professor que não se adequa a nenhum espaço, como também não ser um professor que leva uma vida profissional normopata.

Diante das pesquisas que envolvem a Insubordinação Criativa, é possível perceber que o professor/educador não “nasce” insubordinado, apesar de alguns considerarem tal identificação, como é o caso de Longo (2015). Muito pelo contrário, a sala de aula universitária também tem o poder de formatação para a obediência; para cumprir as normas internas e externas e assim ser considerado funcionário padrão. Todavia as teorias, diretrizes e normas, que são ensinadas nos cursos de licenciaturas, ganham novo significado quando encontram as múltiplas realidades do cotidiano escolar.

Diante disso, quando em situação de protagonista ou co-protagonista no processo de aprendizagem, qual o professor ou professora que de fato consegue gerir sua missão da melhor forma, o que obedece de forma indiscutível às normas externas, que por vezes ignoram aspectos culturais, regionais, sociais e econômicos, ou o professor(a) que subverte de forma responsável, consciente e crítica com a finalidade de alcançar e possibilitar aprendizagens (plurais porque não estão apenas relacionadas ao aspecto conteudista) significativas aos seus alunos? Há que surgir, cada vez mais, professores “militantes” (GALLO, 2002) que, diante do contexto em que estão inseridos, possam fazer deste um local de ativismo constante. Desta forma, compreendendo que

As tensões geradas na reflexão entre políticas públicas e a análise do contexto educacional local, o comprometimento com a aprendizagem dos educandos com base no respeito e consideração dos contextos locais negociam sentidos com ações subversivas, criativas e responsáveis. (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Tais tensões são percebidas por cada professor de maneira diversa. O contexto no qual a ação profissional se dá é determinante para a observação de uma insubordinação criativa. O que pode ser uma insubordinação criativa para um docente

em determinado espaço de tensões, pode ser algo corriqueiro em outro espaço, ou em outro contexto. A Insubordinação Criativa está vinculada aos contextos em que ocorre e, por isso mesmo, não pode se ver encerrada em cartilhas de como fazer ações deste tipo.

As gaiolas profissionais, epistemológicas, culturais, são jaulas que tentam trivializar o humano. Di Giorgi (1980, *apud* ALMEIDA; ARONE, 2017, p. 98) observa que

nós somos seres humanos porque fomos banhados pela cultura; bem, mas a cultura, este banho, evidentemente, é um banho que de certa forma nos serviu de trampolim para constituir o homem como criador de sua própria realidade pessoal, como ela é, mas serve também de jaula porque toda cultura é uma repressão que nos limita.

Nesse cenário, construir uma agenda de autoformação que busque alternativas para que o professor exerça sua autonomia indo de encontro ao pensamento normopata vigente (do qual todos nós fazemos parte e pensamos junto, mesmo sem perceber) é fundamental. As ações de insubordinação criativa, muitas vezes, surpreendem o agente por violar regras impostas por si mesmo (e não por um componente externo), as denominadas autoinsubordinações criativas (BRIÃO, 2017). Estas são as regras do “banho”, em que cada ser humano ressignifica de maneira única. A educação antirracista precisa de autoinsubordinações criativas para perseverar, pois o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) ainda persiste em nossa sociedade.

DO CONVITE À CONCLUSÃO

Este artigo é fruto de um trabalho final para uma disciplina de mestrado que versava sobre a Insubordinação Criativa na docência. Após a apresentação no curso, este foi expandido e reescrito junto à minha orientadora e também à professora regente do curso mencionado, de maneira colaborativa.

Eu, a primeira autora deste artigo, afirmo que durante a escrita inicial deste trabalho, uma pergunta insistia em minha mente: ao apresentar reflexões sobre a educação antirracista e a insubordinação criativa focando na ação docente, estaria eu atribuindo mais um fardo aos professores? Enquanto escrevo essas linhas finais, organizo mentalmente os lugares que ocupam cada sujeito da comunidade escolar e ao fazer este exercício, percebo que aquele que está à frente e isto não o coloca como “ator principal”, afinal a educação nada tem a ver com uma peça fictícia de teatro ou novela, ela é chão, voz, corpo, barulho, movimentos, pensamentos e emoções. Entretanto, estar à frente organizando, propiciando, ofertando e criando além de outros gerúndios que aparecem no processo, faz deste ser (professor/professora)

indispensável, por isso há que se investir e valorizar suas atitudes conscientes. Educar visando o antirracismo é processo urgente, ser subversivo responsável também, pois os cenários de desigualdades e silenciamentos são insistentes e enraizados.

Um convite é algo que pressupõe escolha, que se faz de forma consciente e culmina no aceite ou não do mesmo, não há imposições ou coações. No caso dos temas centrais deste trabalho, voltados à educação, o não aceite ao convite, pode representar a continuidade do estado de normopatia, ou da permanência do *status quo*. Por outro lado, o aceite ao convite, pressupõe um caminho repleto de obstáculos a serem superados, para estes fórmula não há, receita ou manual são inexistentes. O que é possível está na ação, na pesquisa, na história individual e na sensibilidade de cada um. Entretanto, ainda que não haja um modelo estático a ser seguido, é possível encontrar documentos legítimos que surgem a partir de movimentos insubordinados que propõe diretrizes para o trabalho e prática em sala de aula, como as **Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Estes documentos constituem não apenas o convite, mas as possibilidades acerca do fazer diferente em todos os segmentos da educação básica, sendo fonte e disparador de aspectos relevantes a serem observados e aprendidos de forma individual e coletiva no processo de (auto) formação.

É certo que as mudanças necessárias no currículo, nas estratégias e práticas não dependem exclusivamente do professor, mas sua presença e suas ações funcionam como um fio conector e condutor envolvendo os demais sujeitos da escola.

O tempo atual, ano de 2020, momento em que o mundo vivencia uma pandemia global, causada por um vírus invisível de alta mortalidade; tempo em que a escola vazia, se torna possível através das redes, em que o fio é certamente o professor que se reinventa, que utiliza de outros fios de energia, para conectar saberes diversos com seus alunos. Professor/professora que aprende de um dia para o outro novas ferramentas, que supera suas próprias limitações ao passo que vivencia de perto, ainda que distante fisicamente, as desigualdades expostas entre seus estudantes, sejam elas de acesso digital, de lugar salubre para o estudo, de alimentação ou até de compreensão dificultada pela falta da convivência e troca com os outros. A pandemia revelou também a desigualdade entre docentes, quando expôs a facilidade e /ou a fragilidade de acesso de tais ferramentas digitais seja por acesso ou por instrução necessária para o uso. Se mediar uma sala de aula presencial pode representar um grande investimento de energia física e emocional, o ensino remoto não é diferente e talvez os desafios sejam ainda maiores.

Destaco este panorama enquanto tento responder à pergunta insistente inicialmente mencionada nesta conclusão. Sim, em diversas situações educar pode parecer um grande fardo, mas transgredir, subverter e insubordinar tendo como ferramentas principais os princípios éticos, pode nos fornecer esperança de um mundo melhor em nossas salas de aula. Nem sempre o caminho é a obediência cega. Há que se pensar nisso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. S.; ARONE, M. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS**, São Paulo, n. 43, p. 97-113, maio/ago. 2017.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

BRIÃO, G. F. A pesquisa narrativa autobiográfica de uma professora de matemática: aproximações com a insubordinação criativa. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 4, p. 31-49, 21 dez. 2017.

D'AMBROSIO, B. S. A subversão responsável na constituição do educador matemático. In: OBANDO, G. (Ed.). **16º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa**. Bogotá: Asociación Colombiana de Matemática Educativa. 2015. p. 1-8.

D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C. E. **Trajetórias de educadoras matemáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. (Coleção Insubordinação Criativa).

D'AMBROSIO, U. Insubordinação criativa na educação e na pesquisa das disciplinas à transdisciplinaridade. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FONSECA, Marcus Vinicius; DE BARROS, Surya Aaronovich pombo (Org.). **História da educação dos negros no Brasil**. Niteroi: EdUFF, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 7(2), p. 169-178, jul/dez. 2002.

GARNICA, A. V. M. Insubordinar-se criativamente: inícios, continuidades e (re)inícios. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 17-22 (Apresentação).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012.

GUTIERREZ, R. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M.; CASTRO SUPERFINE, A. (Ed.). Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. 35th Chicago, IL: **Proceedings...** Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2013. p. 1248-1251.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, p. 18, 2013.

HUTCHINSON, S. A. Responsible subversion: A study of rule-bending among nurses. **Scholarly Inquiry for Nursing Practice: an International Journal**, Nova York, v. 4, n. 1, p. 317, 1990.

LONGO, C. Nós nos constituímos naturalmente insubordinados e, assim, nosso trabalho também... In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 103-131.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais: negros em Campinas**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MORRIS, V. C.; CROWSON, R. L.; HURWITZ JR., E.; PORTER-GEHRIE, C. **The urban principal: discretionary decision-making in a large educational organization**. 1981. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED207178>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

MUNANGA, K. **Nosso Racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crimeperfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>> Acesso em: 26 nov. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2020.

ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **Rencima**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, ago. 1993.

RIBEIRO, Ana Paula; GONÇALVES, Maria Alice (Org.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras letras, 2012. 128 p. v. 1.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena da. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2021.

SCHUCMAN, L. V.. **Famílias Inter-raciais: tensões entre cor e amor**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I. Projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987, p. 96-98.

_____. **A representação social do negro no livro didático** : o que mudou ? por que mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares No Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

CARLA CRISTINA GOULART FARIAS. Professora. Graduada em Licenciatura Plena em História e Pedagogia, pós- graduada em História e Cultura afrodescendente e Neurociência Pedagógica. Mestranda na área de Ensino em Educação Básica-PPGEB/UERJ.

MONICA REGINA FERREIRA LINS. Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000) e Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ) (2012). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 2003. Professora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), grupo interinstitucional (UFRRJ, UERJ, IFRJ), coordenando a Linha de Pesquisa Racismo e Antirracismo: História das Políticas Educativas para Crianças e Juventudes para Crianças e Juventudes Pobre e Negra.Com produção acadêmica concentrada nas seguintes temáticas: Direitos Sociais e História da Infância e Juventude no Brasil, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Relações Étnico-raciais e Educação; História da Educação e das Políticas Públicas em Educação e Memória do Ensino e de Práticas Pedagógicas.

GABRIELA FÉLIX BRIÃO. Possui doutorado em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro com estágio sanduíche de um ano na Miami University, Oxford, OH, USA - 2015/2016. Possui

graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2004) e mestrado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA (2005). É professora adjunto 1 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, efetiva desde 2006. Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ). Atua também nas Especializações em Aprendizagem em Matemática (IME-UERJ) e em Psicopedagogia (IP-UERJ). Participa da Comissão de Autorização de Pesquisa do CAP-UERJ. É membro efetiva do colegiado do PPGEB. É coordenadora de Graduação/Licenciatura e Estágio. É líder do grupo de pesquisa GEMat-UERJ. Participa também como coordenadora de linha de pesquisa do grupo GEPIC (UFRJ). Tem interesse na área de formação de professores, com ênfase em pesquisas narrativas, (auto)biográficas e insubordinadas criativas.

RECEBIDO: 08/12/2020

APROVADO: 16 /01 /2020