



GEOGRAFIAS DAS EMERGÊNCIAS E OS CORPOS NEGROS (DES)EDUCADOS: UM ESTUDO SOBRE TENSÃO REGULAÇÃO-EMANCIPAÇÃO, IDENTIDADES NEGRAS E ESPAÇO NO INSTITUTO DE APLICAÇÃO DA UERJ

Silvia dos Santos Silva¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ana Carolina Santos²

Universidade Federal Fluminense

Resumo

A UERJ ocupa lugar de destaque no que tange à implementação de políticas públicas afirmativas de corte racial, mesmo que no CAP-UERJ esta forma de ingresso só tenha sido alterada muitos anos depois. Ao considerarmos esse descompasso, refletimos as particularidades de uma escola socialmente afirmada como instituição de excelência e questionamos as repercussões dessa posição sobre a corporeidade dos estudantes negros que tiveram a experiência escolar singrada por políticas institucionais de reparação histórica e de valorização das existências negras. Nesse sentido, objetivamos compreender de que forma o espaço existencial de um coletivo estudantil negro, o CAPretos, contribui para identificação, resistência e permanência de corpos marginalizados na educação básica. Para isso, recorremos aos relatos de racismo trazidos por duas lideranças estudantis lidos e sistematizados a partir de episódios (Kilomba, 2019). Vislumbramos, por fim, a potencialidade de fissuras em um espaço embranquecido a partir da prática coletiva negra.

Palavras-chave: Antirracismo; Espacialidades Escolares; Coletividades Negras; Geografias Negras.

GEOGRAPHIES OF EMERGENCIES AND THE BLACK (DIS)EDUCATED BODIES: A STUDY

¹ Professora da rede municipal de Nova Iguaçu. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: rosasilvia67@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-6660>

² Doutora em Geografia (UFF). Profª. Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROFGEO-UERJ/ CAP-UERJ). E-mail: geog.carolina@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2530-7116>

ON THE TENSION BETWEEN REGULATION AND EMANCIPATION, BLACK IDENTITIES AND SPACE AT THE UERJ APPLICATION INSTITUTE

Abstract

The Rio de Janeiro State University (UERJ) stands as a reference in the implementation of race-based public affirmative policies, even though at CAP-UERJ this form of admission was only introduced many years later. Considering this discrepancy, we reflect on the particularities of a school socially recognized as an institution of excellence, and question the repercussions of this position on the corporeality of Black students, whose educational experiences have been shaped by institutional policies of historical reparation and the valorization of Black existence. Therefore, we aim to comprehend how the existential space of the Black student collective CAPretos, contributes to the identification, resistance, and permanence of marginalized bodies in basic education. To this end, we draw on stories of racism brought forward by two student leaders, read and systematized through the notion of episodes (Kilomba, 2019). Finally, we envision the potential for fissures to emerge within a Whiteness space through the collective practices of Black students.

Keywords: Antiracism; School Spatialities; Black Collectivities; Black Geographies.

GEOGRAFÍAS DE LAS EMERGENCIAS Y LOS CUERPOS NEGROS (DES)EDUCADOS: UN ESTUDIO SOBRE LA TENSIÓN REGULACIÓN-EMANCIPACIÓN, LAS IDENTIDADES NEGRAS Y EL ESPACIO EN EL INSTITUTO DE APLICACIÓN DE LA UERJ

Resumen

La UERJ ocupa un lugar destacado en lo que respecta a la implementación de políticas públicas afirmativas de carácter racial, aunque en el CAP-UERJ esta forma de ingreso solo se haya modificado muchos años después. Al considerar este desfase, reflexionamos sobre las particularidades de una escuela socialmente reconocida como institución de excelencia y cuestionamos las repercusiones de esa posición sobre la corporeidad de los estudiantes negros que vivieron la experiencia escolar atravesada por políticas institucionales de reparación histórica y de valorización de las existencias negras. En este sentido, buscamos comprender de qué manera el espacio existencial de un colectivo estudiantil negro, el CAPretos, contribuye a la identificación, resistencia y permanencia de cuerpos marginados en la educación básica. Para ello, recurrimos a los relatos de racismo presentados por dos líderes estudiantiles, leídos y sistematizados a partir de episodios (Kilomba, 2019). Finalmente, vislumbramos la potencialidad de fisuras en un espacio blanqueado a partir de la práctica colectiva negra.

Palabras clave: Antirracismo; Espacialidades Escolares; Colectividades Negras; Geografías Negras.

Introdução

Nos momentos em que voltamos nosso olhar ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, sobretudo em nossas experiências nas diferentes etapas das disciplinas de Estágio Supervisionado, nos atentamos ao fato do CAP-UERJ ser um espaço profundamente distinto de outras escolas da rede pública que frequentamos ou observamos, notadamente as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e demais escolas estaduais vinculadas à Secretaria de Educação do governo fluminense, tratando-se de um instituto entendido pela sociedade como de excelência. Essa diferença constantemente afirmada e assimilada não existe apenas em termos de infraestrutura e práticas institucionais, mas nas relações que moldam um cotidiano sempre singular e enriquecido das múltiplas vivências que atravessam os sujeitos daquela comunidade, com trajetórias tão diversificadas quanto podemos esperar. O CAP-UERJ não é um local que se caracteriza somente pela diversidade de experiências que ali se encontram, conduzindo a afetações que transformam uma pessoa por inteiro, mas é uma instituição cuja maior marca também consiste no histórico das desigualdades que se reproduziram em seu corpo discente, com maior força a partir das décadas de 2000 e 2010.

No trabalho de conclusão do curso da graduação em Geografia (Silva, 2025), detalhamos com profundo enfoque o processo de implementação das políticas afirmativas de corte racial que vieram a transformar de maneira emblemática, na história do CAP, seu espaço. Discutimos como a estruturação de tais políticas abriu caminho para que os estudantes negros, antes solitários e acuados, pudessem se reencontrar com suas potencialidades e sua autoestima, atribuir sentido à sua formação. Discutimos, sobretudo, as condições que levaram à criação de um coletivo estudantil negro, o CAPretos, um espaço constituído para o enfrentamento ao racismo, às estruturas de poder que as políticas afirmativas, sozinhas, não conseguem desagregar.

Ao passo em que nos detemos à complexidade deste quadro, particularmente no que diz respeito às relações raciais que nele se estabelecem, suscitamos a seguinte questão: diante das expectativas socialmente estabelecidas sobre uma escola de excelência e vinculadas aos pressupostos

instituídos pela branquitude, quais foram os mecanismos fundados por estudantes para estabelecer a afirmação individual e coletiva da negritude em um espaço marcado por profundas transformações objetivamente relacionadas à implementação das cotas raciais? Tomando essa indagação como ponto de partida buscamos reconstituir as experiências espaciais de duas estudantes, expressas em seu testemunho, como algo que encontra lastro em uma na realidade coletiva. Para isso realizamos entrevistas semiestruturadas com duas ex-estudantes integrantes do coletivo CApretos – que aqui identificamos (de maneira fictícia) como Dandara e Luisa – analisadas tomando em conta a perspectiva do sujeito trabalhada por Grada Kilomba (2019). Nosso debate retoma que uma escola de excelência, "uma escola pintada de branco", passa a ter seu espaço subvertido pela corporeidade e vivências espaciais de jovens negras que tornam a entendê-lo a partir de uma experiência marcada pelo contrassenso vigente na tensão regulação-emancipação, realidade em que observamos a emergência de um saber geográfico que se transmuta em conhecimento-emancipação (Gomes, 2017).

Quando consideramos a multiplicidade dos saberes acumulados pela população negra ao longo da Modernidade, somos levadas a pensar sobre o fato de que suas formas de estruturação estão diretamente associadas à diversidade de experiências espaciais que compõem a realidade desse grupo. Afirmar o papel do espaço geográfico na produção de saberes nos permite compreender, nesse sentido, o contexto fundador das diferentes matrizes epistêmicas que configuram a escala mais ampla de conhecimentos que compõem as Epistemologias Negras, ou seja, exige de nós que observemos a diversidade cultural não somente dos povos africanos que atravessaram o Atlântico, mas da própria composição da população que se forma na América em processos posteriores ao sequestro, como a miscigenação que sucedeu do estupro das mulheres africanas e originárias escravizadas. A complexidade infindável dessa realidade leva-nos à reflexão de que é preciso mapear tais conhecimentos e, mesmo como um procedimento de pesquisa, submetê-los a outra forma de sistematização com o intuito de – literalmente – reconhecê-los e as suas potencialidades para a construção de perspectivas melhor direcionadas sobre a realidade e suas problemáticas.

Ao estruturarmos a problemática deste estudo, logo notamos a necessidade de pensarmos de modo direcionado, um modo que correspondesse à questão levantada e que indicasse nossa posição na pluralidade de pensamentos que configuram as Epistemologias Negras. Essa perspectiva convergente, que entrelaça – como não deve deixar de ser – ação política e pedagógica, nos possibilitou delimitar um cabedal de análise mais localizado em meio à diversidade de pensamentos em disposição no corpo epistemológico negro. O processo de organização desse ponto de vista levou-nos, por sua vez e em um momento posterior, a constituir um procedimento de reflexão mais estreito e direcionado em que pudemos elaborar os elos que associam ações político-pedagógicas com a produção do espaço geográfico na escola, o que trabalhamos ao longo do presente trabalho como o reconhecimento de uma geo-grafia negra do espaço escolar (Guimarães, 2020).

Observar a realidade espacial do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira do ponto de vista de um grupo sociorracial obrigou-nos a refletir em uma trajetória lastreada por uma epistemologia centrada na experiência de racialização da sociedade brasileira. Experiência esta que envolve, considerando suas práticas institucionais, a configuração de Estado que condiciona de forma relacional as características de uma escola pública, aos sujeitos que essa escola deverá educar. Assumimos que o CAp-UERJ, uma instituição que carrega o status de escola de excelência, histórica e espacialmente não se constituiu para receber de forma majoritária, em seu corpo estudantil, crianças e jovens negras (os), pois parte do que distingue o Estado brasileiro e sua formação republicana cambaleante é justamente o aparte do acesso da população negra à educação pública formal no contexto do pós-Abolição (Gomes, 2017), processo que acometeu de modo longo e profundo as chamadas escolas públicas tradicionais (Lima, 2016). Identificar esse fato, na tentativa de correlacioná-lo à existência do coletivo CApretos, demandou que uma reflexão fosse construída em uma conformação diversa daquela que apresenta a carga subjetiva da branquitude, ou seja, que prescinde do conhecimento organizado pelas (os) negras (os) em sua subjetividade coletiva e por meio das lentes que esse ponto de vista nos oferta condicionando aquilo que

precisamos decifrar, compreender e que se constitui, assim, no que Guimarães (2015) denomina como nosso *afro-epistemológico*.

O Impacto das Cotas Raciais: entre ser um capiano e ser uma capiana negra

É fundamental que iniciemos esta seção com uma contextualização do quadro institucional em que o CAP-UERJ se insere para que possamos introduzir a análise de Mônica Almeida (2016) e, com ela, traçar algumas considerações. A autora, no intuito de discutir os tensionamentos decorrentes da implementação das ações afirmativas de corte racial no CAP-UERJ, parte do argumento de que este é socialmente afirmado como um instituto de excelência, problematizando os discursos que o caracterizam dessa maneira e trazendo à tona quais seriam os aspectos atribuídos ao instituto de aplicação que assim o significam. Correlacionar a condição de local de excelência à elitização desta instituição é importante, assim sendo, para que possamos compreender o CAP-UERJ do ponto de vista das relações de poder evidentes em um espaço que, até o momento da implementação do sorteio público, por exemplo, dificilmente simbolizava um caminho aberto às crianças negras da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro.

No primeiro momento, Almeida descreve o processo de sancionamento da Lei 6.434/2013 (Rio de Janeiro, 2013), que institui o sistema de cotas no Instituto de Aplicação, a partir dos relatos por ela trabalhados, como uma imposição do governo do estado do Rio de Janeiro, que significou um marco não somente para a instituição, mas para a UERJ em sua totalidade. É necessário retomar que a UERJ foi uma das primeiras universidades públicas do Brasil a adotar o sistema de cotas em seu vestibular, no ano de 2002 (Penha-Lopes, 2007), mais de dez anos antes de o CAP – mesmo sendo uma de suas unidades acadêmicas – vivenciar o mesmo processo. Esse descompasso institucional nos alerta para uma questão complexa levantada na análise de Almeida (2016) acerca de como a implementação das ações afirmativas foi tratada pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A autora narra, a partir de relatos concedidos pelo diretor da escola à época da construção de sua tese, a realização de uma audiência pública que foi

questionada pela comunidade escolar (de acordo com o diretor) tendo em vista a ausência de um espaço de representação que efetivamente contemplasse a comunidade e suas ideias sobre a questão das ações afirmativas. Tendo a lei, ainda com esses impasses, sido aprovada por unanimidade na Assembleia Legislativa, o CAP-UERJ passou a ter como responsabilidade o estabelecimento de reserva de vagas para “os seguintes estudantes carentes: I - que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino; II – negros, pardos e índios.” (Rio de Janeiro, 2013) além dos demais deveres associados.

Ao confrontarmos esse processo com as narrativas das interlocutoras da pesquisa, observamos algumas convergências e desencontros que devemos problematizar a fim de situar o espaço do CAP-UERJ e suas vivências. Na primeira entrevista, realizada com Dandara, desenvolvemos nosso primeiro eixo de modo a esclarecer alguns aspectos que nos dão evidências dos processos implicados na formação da identidade de Dandara em sua trajetória no CAP-UERJ e no CAPretos. Como é possível observar no seguinte diálogo:

Silvia - Seu ano de ingresso?

Dandara - 2010. [...] Ingressei no 1º ano do Ensino Fundamental. Apreendi a ler e escrever no CAP.

Silvia - O que te levou a estudar no CAP?

Dandara - Minha mãe ficou sabendo do concurso e me inscreveu. Eu era criança e não sabia a dimensão. Entrei e minha mãe super emocionada, lembro até hoje! Foi na escola me buscar chorando. Na minha escola era escola de bairro. Para você ver a dimensão, na minha escola de bairro botaram uma faixa na frente da escola...

Silvia - Era uma escola privada?

Dandara - Sim. Entendeu? Então eles botaram uma faixa na frente da escola. [...] Então eu sabia que tava acontecendo alguma coisa importante, mas eu não tinha noção da dimensão. Quando eu entrei no CAP, isso é até uma coisa que eu queria contextualizar: foi muito difícil para mim a adaptação. Porque eu entrei num ano que recém tinham sido aberto as cotas raciais na escola...

Contrapondo o estudo de Almeida (2016) a esse relato, temos um descompasso presente no fato de que as cotas raciais só foram implementadas nos processos de admissão do CAP-UERJ com a promulgação da Lei 6.434/2013 (Rio de Janeiro, 2013), ou seja, três anos após o ingresso de Dandara na escola. Essa “incongruência” chama a atenção para um questionamento bastante significativo: quais as motivações levaram uma estudante ingressante em um momento anterior à implementação das cotas a carregar consigo a interpretação de uma “identidade cotista” que pode estar objetivamente fundamentada em uma

identidade racial construída no espaço escolar? Conforme apresenta Vânia Penha-Lopes (2007):

Argumentar que a identidade racial se constrói a partir de interpretações se escora no conceito de socialização. De um modo geral, socialização é o processo pelo qual os indivíduos passam a fim de assumir um papel social. Esse processo é administrado por agentes de socialização, ou seja, pessoas e grupos que interagem com os indivíduos e os treinam para o designado papel em vários contextos sociais: por exemplo, a família, a escola, a rua, a universidade (Penha-Lopes, 2007, p. 149-150).

Enxergamos que a construção de uma hipótese pode se aprofundar ao constataremos que o ingresso de Dandara se deu em momento posterior à instalação do sorteio público como processo de admissão de estudantes no CAP-UERJ para o 1º ano do Ensino Fundamental, um marco que estabeleceu certa democratização no acesso à instituição (Almeida, 2016). Entretanto, na sequência do seu relato ela nos oferece mais pistas:

Dandara - Muito dos alunos de lá eram filhos de funcionários¹, pessoas que tinham instrução, que sabiam qual era o nível da escola, que tinham dinheiro, que preparavam os filhos para entrar. [...] Ou seja, a maioria dos alunos do CAP eram brancos e ficou muito claro [...] quem era cotista e quem não era. Porque quem era cotista eram os alunos pretos e quem não era eram os alunos brancos. Quem morava em periferia? Os cotistas. Quem não morava? Os que eram brancos.

Silvia - E quando você ingressou, você entrou numa turma que era muito negra ou numa turma que era muito branca?

Dandara - Eu entrei numa turma que era muito branca. Era eu e mais três alunos negros.

É possível que Dandara tenha sido beneficiária de alguma da série de políticas implementadas “informalmente” pelo instituto, como as modalidades de bolsa-auxílio que existiram anteriores à Lei 6.434/2013 (Rio de Janeiro, 2013), o que nos permite deduzir que a “identidade cotista” refletida por ela também se deve ao fato de a escola ter sido a fonte de renda de sua família durante algum tempo, condição diversa dos estudantes “filhos de funcionários” por ela mencionados e interpretados como aqueles que faziam com que ela se

¹ Antes da Lei 6.434/2013, Almeida (2016) observa que já havia um sistema de reserva de vagas (50% tanto no sorteio público quanto no processo seletivo para ingresso no 6º ano) voltado ao atendimento de crianças cujos responsáveis fossem professores, servidores técnico-administrativos ou funcionários do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Esse sistema, como a autora avalia a partir de suas entrevistas, constituía um perfil de estudantes predominantemente branco e de classe média, os sujeitos de um instituto de excelência. O que Dandara observa tem procedência: uma escola que tinha como única perspectiva de política afirmativa de acesso, um percentual de vagas para filhos de servidores públicos de uma universidade que ainda hoje preserva em seus quadros, especialmente quando nos referimos à carreira docente, maioria de pessoas brancas.

percebesse diferente no novo contexto de socialização em que estava inserida no CAp-UERJ.

Nossa segunda entrevistada, Luisa, ingressou no CAp-UERJ no ano de 2015 através do processo de admissão via concurso público para o 6º ano do Ensino Fundamental, como cotista, em um contexto particular:

Silvia - O que te levou a estudar no CAp? Como funcionou esse processo?

Luisa - Eu lembro que na época que eu comecei a estudar pro CAp foi um momento bem complicado na minha família, porque a gente tinha uma condição financeira muito boa e meu pai tinha perdido o emprego. Eu tava ali no 4º ano do Ensino Fundamental e a minha mãe, com as últimas economias que a gente tinha, resolveu... Ela conversou comigo e pediu pra eu... Assim... Explicou que seria interessante eu entrar em um colégio público um pouco melhor. E aí, nesse 4º ano, eu passei o ano todo fazendo preparatório. E ela falava que se eu passasse pra lá seria ótimo e, se não, eu teria que ir para um colégio municipal. Eu tinha estudado a vida toda em colégio particular, então na época eu fiz prova para o CAp, para o Colégio Militar e para o Pedro II e passei na do CAp. Eu era cotista no CAp, entrei por causa da cota. Poderia passar horas falando como isso mudou minha vida, porque eu entrei e no mesmo ano meu irmão entrou também, só que no 1º ano do Ensino Fundamental, ele entrou por sorteio. Por lista de espera, ainda. Assim que a gente entrou, nós recebemos muitos auxílios porque nós éramos cotistas. No início eles davam as coisas. Eles davam uniforme, tênis, material e, depois de um tempo, com uma mudança lá da Reitoria, eles passaram a dar a bolsa mesmo [...]

No caso de Luisa, percebemos que seu processo de ingresso no instituto se deu em uma outra conformação, via concurso público e através da reserva de vagas, ou seja, das cotas raciais instituídas pela Lei 6.434/2013 (Rio de Janeiro, 2013). Ela narra o impacto desse ingresso (seu e do irmão) na renda familiar fazendo referência às políticas de permanência implementadas na forma de distribuição de materiais e de concessão de auxílios. Cabe enfatizar que, ainda segundo Almeida (2016), nos primeiros anos de vigência das ações afirmativas de corte racial, os estudantes cotistas do Instituto de Aplicação não tinham direito à bolsa-auxílio concedida aos demais estudantes da UERJ (de graduação) e discriminada na Lei 5.346/2008 (Rio de Janeiro, 2008), dispositivo que restabelecia o sistema de cotas, reestruturava as políticas afirmativas na universidade (mas não no CAp-UERJ) e que vigorava no período de ingresso das estudantes. Sobre isso, a autora situa o panorama definido no *“Plano de Intervenção do Serviço Social no CAp/UERJ 2015”*:

Tendo em vista que os estudantes cotistas do CAp não foram equiparados aos cotistas da Universidade que recebem uma bolsa auxílio no valor de R\$ 400,00, o CAp incorporou ao Programa Bolsa Auxílio Permanência [de 2008] todos os cotistas ingressantes em 2014 e 2015, considerando o mesmo perfil social e critérios socioeconômicos. A chegada destes estudantes potencializa o debate e solicita veementemente respostas sobre a criação de infraestrutura para sua permanência de qualidade. Detalhando as demandas dos cotistas

trazidas por seus familiares nas entrevistas iniciais e em atendimentos com o Serviço Social, observamos que estas são bem semelhantes àquelas já apresentadas pelos bolsistas, dizendo respeito aos custos com a alimentação na escola e o transporte já que a gratuidade viabilizada para estudantes no município do Rio de Janeiro, não atinge aos responsáveis que precisam acompanhar seus filhos pequenos e tão pouco se estende àqueles residentes em outros municípios. Neste sentido, o debate sobre o transporte escolar se coloca como tema essencial para estas famílias. Outra demanda, consiste nos gastos com atividades curriculares realizadas fora do espaço escolar — como expedições e visitas — que integram o calendário letivo da instituição e o acesso ao uniforme (Almeida, 2016, p. 115, apud Plano de Intervenção do Serviço Social no CAP/UERJ 2015).

Observamos, desse modo, uma concordância entre as informações indicadas pela entrevistada e o processo de institucionalização de políticas afirmativas de corte racial no CAP-UERJ. Ao cruzarmos o relato de Luisa com o de Dandara, aprofundamos nossa análise acerca dos sentidos que essas políticas de permanência produziram sobre a identidade dessas estudantes, uma vez que já expusemos uma correlação objetiva entre o fato de elas terem sido inseridas nesses programas de auxílio — tendo ingressado como cotistas ou não — e o estabelecimento de uma alteridade em relação aos demais estudantes (brancos) que não partilhavam das mesmas fragilidades socioeconômicas (Almeida, 2016).

Dandara - Os alunos que eram cotistas recebiam lá o material, então eles eram identificados pela mochila que era diferente, pelo tênis que era igual. [...] Na hora de pegar o lanche, que a gente não pagava, a gente ia para uma fila diferente assinar.

Dandara - Lembrando: a maioria dos alunos... Tinha alunos brancos? Tinham. Mas a maioria dos alunos eram negros.

Dandara explora um desdobramento das políticas afirmativas que evidenciam um aspecto significativo de seus instrumentos de aplicação repletos de fragilidades após a promulgação da Lei 6.434/2013 (Rio de Janeiro, 2013): a posição definida para os estudantes cotistas no espaço da escola reforçava um processo de estigmatização que, no caso de estudantes negros, é diretamente fundamentado no caráter que a raça institui enquanto um marcador socioespacial da diferença. A diferenciação a partir da segregação e do constrangimento desses estudantes, segundo o que Almeida (2016) avalia, apesar de não compor o discurso dos instrumentos normativos balizadores das políticas afirmativas²,

² Em referência a uma proposta de Ato Executivo de Decisão Administrativa apresentada pelo instituto de aplicação ao Conselho Universitário da UERJ, no ano de 2013, que discrimina a implementação do Programa de Bolsa-Auxílio à Permanência para discentes da Educação Básica (PBAP), Almeida (2016) explicita um trecho do documento (em seu artigo 4º, item 'd') que orienta nitidamente que "Não será admitida qualquer discriminação ou publicação vexatória dos estudantes bolsistas beneficiados pelo PBAP." (Almeida, 2016, p. 114, apud Plano de Intervenção do Serviço Social no CAP/UERJ 2015).

terminou sendo a ordem do cotidiano, uma vez que houve a incorporação de uma diversidade mais ampla de estudantes ao passo que as desigualdades apresentadas entre eles também se aprofundaram a partir das próprias práticas institucionais da escola.

Assim, ao reconhecer uma correspondência evidente entre identidade racial e o processo de *entender-se* cotista, compreendemos que há uma categorização mais profunda dos estudantes negros em paralelo aos demais, uma vez que estamos considerando uma diferença que é sobreposta: além de cotistas, negros. Nesse ponto, visualizamos um recorte específico que centraliza a *diferença* entre ser um *capiano*, nesta categoria supostamente universal que significa a experiência de ser estudante do CAP-UERJ, e ser uma *capiana* negra, cotista, enfim, um corpo marcado por atravessamentos que, interseccionados, definem uma experiência escolar posicionada na qual a inferiorização é atrelada de forma hierárquica ao que se constitui como “seu modo de ser”.

Entendemos que a observação dessa lógica através da qual as identidades das entrevistadas se conformaram pode não representar a totalidade das percepções de estudantes negros e cotistas do CAP-UERJ e suas experiências socioespaciais. Interessa-nos destacar, contudo, como as experiências próprias dessas estudantes nos apontam evidências de uma dimensão já densamente refletida: a escola é atravessada por relações de poder, relações configuradas a partir de estruturas que são racistas, acrescentamos nós. Essas relações formulam geometrias (Massey, 2024) que representam um jogo de forças que a todo momento provoca um reposicionamento de existências, bem como das espacialidades que elas ensejam.

No campo das geometrias de poder é que as identidades se movimentam, traduzindo uma metamorfose permanente que, para nosso estudo, indica um processo bastante complexo: apesar de o sistema de dominação tencionar a formação de uma identidade negra subalterna, cordial e passiva (Moura, 1983), com a insurgência do CApretos percebemos uma recomposição das subjetividades de nossas entrevistadas em torno de uma nova identidade racial que reflete um outro ponto de vista sobre ser negra, sobre ser negra e estudante do CAP-UERJ.

Em muitos pontos de nossas entrevistas, verificamos uma dimensão temporal estruturante das narrativas sobre a experiência escolar, em que esta é apresentada por nossas entrevistadas a partir de sua incorporação às diferentes fases da vida pelas quais passaram durante a estada no CAP-UERJ (a infância e a juventude, por exemplo). Ao discutirmos essas experiências do ponto de vista da identidade, foi possível compreender os descaminhos que elas vivenciaram na formação de uma consciência política sobre o Eu e o Outro, uma consciência que problematiza as interações com diferentes sujeitos presentes no cotidiano da escola (como os estudantes e os professores brancos). Em alguns desses descaminhos, vimos Dandara e Luisa narrarem uma mudança simbólica em suas expectativas, quando a negritude emerge em seus discursos como uma categoria que atravessa sua identificação enquanto processo de afirmação política.

Isso posto, caminharemos na próxima seção no sentido de aprofundar nosso entendimento sobre a relação das entrevistadas (e do CAPretos) com a instituição escolar. Uma vez reconhecida uma temporalidade evidente em suas narrativas, não é nossa intenção travar debate sobre todos os aspectos que compõem a experiência escolar como uma experiência de vida das duas, mas compreender justamente a esfera do descaminho, do ponto de inflexão que definiu o Eu como uma abertura para a insurgência do Nós. Interessa-nos, assim sendo, refletir através da categoria analítica da juventude, mais especificamente a *relação* da juventude mobilizada no CAPretos, com a escola e os desdobramentos espaciais implicados nesse cenário.

Perspectivas de Jovens Estudantes Negras: nosso coletivo, nosso espaço

Vimos, até aqui, que não é possível pensarmos o CAP-UERJ a partir de uma categoria estudante que desconsidere a multiplicidade de *formas de ser* um *capiano*, o que pode ser superado quando interseccionamos essa dimensão à categoria de juventude. Compreender as experiências de Dandara e Luisa como jovens estudantes negras do CAP é, portanto, o caminho de análise que escolhemos para melhor evidenciar as geograficidades que materializam esse descaminho, que as conduziu ao anseio de colaborarem com a construção de um

espaço que produzisse o enfrentamento ao racismo de forma ativa no cotidiano e no espaço da escola:

Luisa - Quando a gente começou com o CApretos, foi muito diferente do que eu, pessoalmente, imaginei que seria. [...] Eu imaginava que, por conta do CAp ser um colégio mais aberto, político, seria uma boa adesão. As pessoas iam entender, iam gostar... E não foi essa a realidade, sabe, pelo contrário. Por muito tempo falaram que não tinha necessidade daquilo. Já aconteceu de [...] escreverem escondido no quadro, tipo “CApretos não me representa”. Ou então irem em reuniões do CApretos para dar suas opiniões, sabe. Então acho que não um caso de racismo específico para mim, ou que eu me senti assim no CAp, mas na presença do coletivo...

Luisa conta que viveu uma quebra de expectativas em relação à recepção do coletivo por outros estudantes. Apesar de entender e de relatar alguns “episódios” (Kilomba, 2019) de racismo no cotidiano da escola. Ela retoma a percepção que tinha sobre como os “conhecimentos políticos” eram emergentes em sala de aula e em outros tempos-espacos da escola e que, para ela, o CAp tinha essa característica, muito embora o racismo existisse. É importante ressaltar que sua narrativa é fruto de uma experiência situada de uma estudante que, ao ingressar somente no ano de 2015, vivenciou os avanços tímidos – a partir da implementação das políticas de permanência, por exemplo – que a instituição vinha promovendo no sentido de receber *jovens* estudantes que terminaram por traçar, através de suas diferentes subjetividades, múltiplas possibilidades de experienciar a escola.

Silvia - O que especificamente [...] te levou a entender que era importante participar desse espaço?

Dandara - [...] Eu atribuo super isso à Tereza, mesmo, porque ela era uma pessoa que era mais velha, que era rodeada de pessoas, amigos, que era *cool*, assim, legal. E ela falou e foi ouvida. [...] Então quando ela fez esse movimento de fundar, entre aspas, o CApretos, chamar para ter um coletivo, da gente pensar um nome e tudo mais, fui uma das primeiras a tá lá. Fui uma das primeiras, primeira reunião eu tava lá.

Tanto Dandara quanto Luisa mencionam o papel de Tereza³, uma estudante mais velha a quem elas atribuem a iniciativa de fundar o coletivo CApretos, no processo de formação (Lima, 2016) desse espaço:

Silvia - O que é que te levou a participar do CApretos, a comparecer nessas reuniões?

Luisa - [...] Eu acho que eu fui muito mais de cabeça aberta, eu fui muito curiosa, entendeu? [...] Eu era do 9º ano... Eu era do 1º ano do Ensino Médio! E a Tereza era do 2º. Ela tinha ido na sala falar sobre isso. Não lembro... Mas eu lembro que por um tempo foi eu, Dandara e ela. E a gente passava nas salas falando, “Olha, vai ter reunião tal dia!”, e no início foi muito assim. Eu lembro que foi chegando um, foi chegando outro. E eu fui muito mais, tipo, curiosa, pra saber. [...] Eu achava que isso era tão meio que, sei lá, coisa dos

³ Como não conseguimos entrevistá-la no momento de construção da pesquisa, esta estudante será identificada (de forma fictícia) apenas como “Tereza”.

Estados Unidos, coletivo de negros. Eu nem sabia que tinha, por mais política que eu me considerava naquela época. [...] Eu achava que era só, não sei, no início, um sonho muito grande. Tipo coletivo dos Panteras Negras, assim. Eu não me lembro que tinha isso nas escolas. Até que a Tereza me mostrou que, tipo, tinha um no CAP-UFRJ. Eu lembro que ela conhecia alguém de lá e me mostrou eles. Eu acho que eu fiquei, tipo, muito mais otimista, sabe. Eu acho que, tipo... Caraca, eu achei tão legal! Tão maneiro, sabe? Eu fui com essa cabeça. Acho que isso me deixou... Eu fiquei interessada em participar.

Segundo os relatos das duas entrevistadas, Tereza era uma estudante mais articulada e conectada a estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), que construíam seu próprio espaço de enfrentamento, o que a inspirou a promover uma movimentação semelhante no instituto de aplicação. Observamos, com isso, um diálogo entre estudantes que, a partir de uma identidade estudantil constituída em comum, produziram formas de mobilização que subverteram suas respectivas instituições. Espaços estes produzidos em conformidade com as expectativas (racistas) socialmente construídas sobre “escolas de excelência”. Tereza, as entrevistadas narram, deu o primeiro passo no sentido de elaborar uma forma de mobilização que questionasse as estruturas de poder presentes no instituto de aplicação que, com o ingresso de tantas crianças e jovens negros, apenas fez aprofundar o racismo institucional que já era latente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em nossas entrevistas, um episódio em particular foi descrito tanto por Dandara quanto por Luisa como o acontecimento derradeiro que impulsionou a criação do coletivo. Segundo ambas, foi durante as Olimpíadas do CAP-UERJ, um evento anual que mobiliza, com grande força e expectativa, toda a comunidade escolar em torno de práticas coletivas esportivas, sendo uma delas a formação de torcidas segmentadas por cores que representam as bandeiras (times). Cada uma das torcidas possui representantes, chamados de chefes de bandeira, que concorrem para serem eleitos os/as melhores dentre todos/as os/as outros/as:

Dandara - [...] [Tereza] entrou na escola, ela não era da escola. Ela entrou na escola e ela era esse ponto principal que começou a questionar várias coisas que aconteciam na escola. Como por exemplo: tinha as Olimpíadas, isso antes do CAPretos... Tinha as Olimpíadas e tudo o mais e, aí, uma das meninas se fantasiou por cor... E aí, tinha os chefes de bandeira que eram eleitos pela escola e tudo o mais, e aí as meninas se fantasiavam dos personagens da bandeira e os meninos se fantasiavam também. E aí, teve

uma menina, que era da bandeira verde e que se fantasiou de Tiana⁴. Tiana é uma princesa preta, só que ela era branca. Isso, para mim, ficou muito marcado. [...] Sabe quando vira aquela chave na sua cabeça? Isso virou um bafafá, porque a Tereza... Ela foi fazer a campanha dela [de chefe de bandeira] na sala da Tereza, que na época estava no 1o [...]. A Tereza falou [...]... Levantou a mão, interrompeu: “Mas por que que você tá fantasiada de Tiana? Nada a ver você tá com essa fantasia. Não tem sentido.”. Questionou. E aquilo virou um burburinho na escola. [...] As pessoas realmente se questionaram. Gente que tava falando “Nossa, ela exagerou.”, mas uma esmagadora parte da escola tava dando a razão. Realmente... Ela fez um cartaz, botou a Tiana branca, como se fosse ela, entendeu? Isso levantou uma discussão na escola. E a Tereza foi o ponto principal para essa discussão acontecer.

Na narrativa de Dandara, ela descreve o papel inicial de enfrentamento protagonizado por Tereza ao questionar o modo como uma estudante branca se apropriou de uma personagem negra para angariar votos como chefe de bandeira. Essa situação, embora tenha sido vista de forma controversa por algumas pessoas, serviu para suscitar algum nível de debate a respeito da existência do racismo em um instituto como o CAp-UERJ, o que de forma alguma é uma realidade admitida por todos os seus sujeitos (Almeida, 2016). A ambiguidade que as estruturas de dominação racistas assumiram em nosso país (Gomes, 2011), solidificadas através do mito da democracia racial, conduz a uma negação de que há esta dimensão a ser enfrentada na/pela escola.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2003) propõe um entrelaçar que nos auxilia no entendimento das práticas político-pedagógicas e, portanto, socioculturais (Dayrell, 1996), introduzidas por essas estudantes no espaço do CAp-UERJ, admitindo que:

Essa presença significativa da cultura negra não pode ser entendida, na nossa opinião, como uma simples coincidência. Percebemos que, para compreender as redes e as práticas culturais juvenis, há de se compreender como estas interferem no processo de construção da identidade negra e como se articulam com uma identidade juvenil da periferia (Gomes, 2003, p. 231).

Dessa forma, precisamos situar que a insurgência do coletivo CApretos se calca na necessidade de haver um espaço de práticas antirracistas em um espaço cuja reprodução dessa violência também ocorre. A assunção da negritude como um caminho de afirmação individual e coletiva foi o que possibilitou a essas jovens construir um instrumento de *subversão* em um instituto onde, antes, se expunha, refletia e combatia o racismo com menos expressão (Almeida, 2016).

⁴ Tiana é a personagem principal da animação intitulada “The Princess and the Frog”, de Ron Clements e John Musker (2009). A personagem é emblemática por ser a primeira princesa negra representada em uma animação distribuída pela Walt Disney Studios.

Nossas entrevistadas nos evidenciam, através de seus relatos, os movimentos de tensionamento que somente a partir de uma condição de encontro se concretizaram, ou seja, somente ao passo que se viram como alvo comum de um sistema de opressão e observaram a urgência de se fortalecerem para suprimi-lo.

No desenrolar desse processo, o papel cumprido por Tereza foi fundamental ao contestar a postura da estudante branca e produzir um estado de ruptura naquilo que antes, possivelmente, era normalizado. O trabalho de Almeida (2016) expressa, com grande detalhamento, algumas perspectivas que demonstram como a ambiguidade do racismo contamina os discursos de certos sujeitos da escola o que demarca, para nós, algumas pistas de como a questão racial foi solapada, através de práticas discursivas que negavam a existência do racismo no CAP-UERJ. Foi necessário para a juventude negra, portanto, não somente ingressar e permanecer no instituto através de políticas institucionais incipientes, mas denunciar as violências racistas que vinha sofrendo para que a escola fosse, de alguma maneira, tensionada.

O fato de uma estudante branca ter se apropriado de um elemento da cultura negra, considerado por Tereza e por nossas estudantes como parte de uma experiência coletiva que encontra, na imagem desta, uma representatividade que historicamente não existiu para crianças negras, fez com que elas tomassem a atitude de politizar a questão. Essa seria, afinal, uma ação diretamente vinculada à tática empregada pelo movimento negro brasileiro ao longo do século XX (Gomes, 2017) a fim de refutar a ideia de democracia racial, reduzindo-a à qualidade de mito. Por meio de uma tradição de luta que objetivamente incorpora-se à formação da cultura negra, Tereza fez com que outros estudantes vissem como necessária a construção de um espaço de reflexão e ação que tivesse na politização da raça e, logo, na observação das assimetrias raciais existentes na escola, um pontapé para uma articulação.

Luisa - [...] A gente tentava fazer umas reuniões, assim, na hora do intervalo e parece que não era muito organizado, as questões se misturavam um pouco. Todo mundo queria dar opinião, aí a gente falava “Que assuntos a gente pode falar?”. Eu lembro exatamente desse dia: a gente tava conversando e assim, por incrível que pareça, foi uma reunião, assim, uma das primeiras... Tinha muita gente. A sala ficou completamente cheia, mais do que a gente esperava, eu e a Tereza, sinceramente. E aí, as questões eram tipo... Não tinha muito o que fazer. A gente não tinha uma referência de coletivo. Eu acho que só quem tinha era a Tereza, porque ela fazia parte disso, mas de resto ninguém fazia ideia de como funcionava um coletivo. Então a gente falava [...] “A gente vai falar de racismo? A gente vai

falar de cabelo cacheado?” [...]. Entendeu? Tipo, foi meio que desarticulado por muito tempo.

Muito embora Luisa considere o início de estruturação do coletivo confuso, chamamos a atenção para o fato de que, só após mais de 60 anos de história, o CAp-UERJ foi suficientemente ocupado por um corpo estudantil negro fortalecido para questionar desta forma o embranquecimento em seu espaço, nas relações, nas práticas curriculares e outras dimensões do cotidiano. Para nós, a própria condição de encontro estabelecida por esses estudantes reunidos com o objetivo de construir um coletivo institui um quadro de mobilização que evidencia e subverte as “geometrias de poder” (Massey, 2024) existentes até então. Em uma escola em que, através dos relatos coletados por Almeida (2016), notamos o modo como o mito da democracia racial atravessava os discursos de alguns servidores, é fundamental identificar a importância de uma movimentação como essa, especialmente por ter partido do corpo discente.

Enxergamos, nesse ponto, uma dimensão significativa da relação entre as jovens negras integrantes do CApertos e a instituição escolar (Dayrell, 2010), a da sociabilidade. Para Dayrell (2007) esse movimento:

[...] também está presente na própria relação com o tempo e com o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, criando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (Dayrell, 2007, p. 1111).

Assumimos que esse espaço intersticial de uma coletividade negra, isto é, inventado para além da lógica institucional da escola, afirma a demanda destas jovens por exprimirem as especificidades de sua condição juvenil como estudantes negras. A escola, ao deslocar suas vivências para a periferia das relações, através de práticas institucionais excludentes fundamentou, nelas, o anseio de que essas vivências também ocupassem a ordem do cotidiano, da sociabilidade como um caminho de existência. Desse modo, na medida em que elas experienciaram o aprofundar das disparidades raciais na instituição escolar, que tem agido para reprimir as potencialidades da juventude negra, essas estudantes tornaram-se protagonistas de sua experiência socioespacial.

Assim sucede a reflexão de Dayrell (2007):

Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver. Nesse contexto, tanto professores quanto alunos vêm se perguntando pelo papel da escola, pela sua função, levando-nos a interrogar sobre o lugar que esta ocupa na socialização dos jovens: Será que a escola “faz” a juventude? É com esse olhar que temos de analisar a relação da juventude com a escola (Dayrell, 2007, p. 1118).

Ao elaborar tal questionamento, o autor pondera sobre a esfera do cotidiano, em que as relações sociais se formulam através das diferentes posições assumidas pelos sujeitos envolvidos na vida escolar, uma dimensão que abrange também a apropriação do espaço. A relação entre esses sujeitos e a instituição constitui uma ação recíproca que define a escola exatamente como um processo permanente de construção social o que, no contexto de nosso trabalho, ajuda-nos a refletir a perspectiva relacional em que opera a formação identitária de nossas entrevistadas (Massey, 2024). Tal perspectiva, é o que permite que vejamos um quadro no qual, ao construírem uma experiência de emancipação através do CAPretos, nossas entrevistadas tensionam a “apropriação, elaboração ou reelaboração” (Dayrell, 2007, p. 1118) de um outro espaço escolar.

Estabelecer essa correlação é importante para que pensemos nos depoimentos das interlocutoras que, como já vimos, foram profundamente impactadas pelas políticas de ação afirmativa que ainda hoje vigoram no CAP-UERJ. Tanto Dandara quanto Luisa observaram, em tais políticas, um marco que possibilitou seu ingresso e/ou permanência no instituto de aplicação, o que nos leva a admitir que, sem a profunda atuação do movimento negro fluminense na disputa pela UERJ, ambas não teriam vivido a experiência escolar da mesma maneira. Vamos mais além: sem a agência do movimento negro politizando e tensionando as relações raciais de forma ampla na sociedade e, de modo mais específico, no mundo da educação, não haveria cenário possível em que uma coletividade estudantil negra pudesse insurgir. Dessa forma, Dandara afirma:

Dandara - Eu já... Nessa época [da fundação do CAPretos], eu já tava engajada em coisas, como eu falei, na Internet, ver vídeos... Via muito vídeo da Nataly Nery, que tinha sobre colorismo e tal. Enfim, já assistia muito...

Para centralizarmos nossa análise sobre o movimento negro e suas relações com o CAP-UERJ e, mais importante, com o CAPretos, é necessário que

abordemos a questão do corpo negro como chave para o entendimento dessa dimensão de construção de um espaço educativo emancipatório a exemplo do que acreditamos constituir o coletivo. Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 93), o corpo “pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores” e, além disso, ele também se afirma como meio a partir do qual vivenciamos o espaço (Silva, 2014). Dandara indica, em seu depoimento, a profusão de discussões relacionadas ao corpo negro que emergiram na Internet, nos últimos anos, o que Gomes (2017, p. 94) demarca como uma tendência que atravessa a sociedade e em que “seja para falar de dicas de beleza, seja para politizar a sua relação com o mundo, o corpo negro vem ganhando destaque [...]”.

Esta visibilidade atribuída ao corpo negro não se deu de forma aleatória, mas como parte dos questionamentos suscitados pelo movimento negro brasileiro em seu fazer político, nos tensionamentos provocados no processo de apropriação da categoria racial. O corpo ganha centralidade quando voltamos nossa atenção ao fato de que as leituras dominantes (reguladoras) construídas sobre o negro são aquelas atravessadas pela ambiguidade do racismo e pelo mito da democracia racial. Nesse sentido, Nilma Gomes (2017) localiza, na educação escolar, o meio de socialização através do qual predominam as construções discursivas reguladoras sobre o corpo negro.

Não obstante, a autora afirma:

A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema de intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras.

(...)

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção e revalorização. (Gomes, 2017, p. 95)

Assim, estabelecemos um nexos que pode indicar o seguinte rastro: ao passo que o movimento negro tem proposto leituras alternativas (emancipadas) sobre o corpo negro constituindo, no decorrer desse processo, conhecimentos-emancipação sobre a existência da comunidade negra, estudantes como Dandara informam sua experiência na apropriação destes conhecimentos. No espaço-tempo da educação escolar, ela pôde confrontar os discursos reguladores sobre seu corpo, que ditavam uma experiência socioespacial de subalternização. Quando identificamos a espacialidade do corpo

negro, portanto, alcançamos condições para compreender e afirmar sua inserção numa lógica conflitiva em que uma jovem negra, individual e coletivamente, define uma outra experiência socioespacial para si e para os seus, uma experiência de libertação das geografias e trajetórias reguladoras que, os discursos construídos nos processos educativos em uma escola de excelência, produzem sobre seus corpos.

Evidenciar o corpo negro como categoria-chave de nossa análise nos permite pensar essa dimensão sob a perspectiva da práxis, em que ela se torna substância da prática plenamente vinculada⁵ à consciência negra como base para a construção de raciocínios centrados no espaço (Santos, 2011), sobretudo o espaço da escola e as lógicas de poder que o atravessam. Nos relatos das estudantes, ambas caminham sobre o aspecto da consciência negra como uma perspectiva presente em diferentes espaços-tempos do instituto de aplicação, especialmente na práxis de alguns professores, o que Amauri Mendes Pereira (2003) entende como uma consequência da agência política estruturada pelo movimento negro a partir das movimentações em torno do centenário da Abolição⁶, em 1988. Segundo o autor:

É possível que o discurso da valorização étnica e da luta contra o racismo penetrando o cotidiano escolar tenha municiado o avanço do Movimento Negro, a longo prazo, por intermédio da conquista de corações e mentes para um projeto de educação não racializada - é isto que estou querendo investigar em iniciativas de educadores que ousam enfrentar o lugar-comum da mistificação dos problemas de relações raciais na escola. Esse Movimento Negro que recebe tal impulso, pois ele mesmo, e é isso que reitero, tem sido - com a criação difusa e complexa da consciência negra - um elemento primordial na produção de sentidos capazes de romper o absolutismo do mito da democracia racial, na escola e na sociedade (Pereira, 2003, p. 30).

⁵ Não pretendemos, aqui, reforçar a dicotomia positivista entre corpo e mente, mas posicionar Consciência Negra como uma perspectiva de apreensão das estruturas racistas de poder que fragmentam o espaço escolar em geometrias móveis de poder, que se encontram em um constante estado de fissura e reconfiguração graças, justamente, às perspectivas políticas de subversão das lógicas de dominação racistas. Pereira (2003, p.30) designa Consciência Negra como “o conjunto de ideias que giravam em torno das identidades e ideologias originadas no seio da militância”.

⁶ Desde os anos de 1970, o movimento negro contesta a valorização do 13 de maio e da Abolição, um marco que instituiu ao processo um caráter reformista. De modo a tensionar a perspectiva de que a Abolição tinha significado a libertação dos negros muito menos do que uma adaptação às demandas do capitalismo dependente, condição em que o Brasil se inseriu na conformação do sistema-mundo, o movimento tornou a pautar o 20 de novembro, data de morte de Zumbi dos Palmares, como um marco político de reflexão sobre a posição da população negra na sociedade brasileira após 1888.

Desde o ano de 2019, um grupo de professores propõe a construção da Semana da Consciência Negra no CAP-UERJ⁷, não somente como uma prática que atende ao previsto pela legislação educacional⁸, mas sobretudo como um espaço de ação que corresponde às demandas existentes relacionadas, como já discutimos, à problemática do racismo em uma escola de excelência. Trazemos esse importante evento do calendário escolar capiano para refletir o seguinte trecho do depoimento de Luisa:

Luisa - [...] o CApretos surgiu muito perto da Semana da Consciência Negra [de 2019]. Acho que até, talvez, por isso, sabe... Isso eu não vou saber... A Tereza que sabia isso, mas acho que... Acho que o [professor] A. procurou a Tereza, porque sabia que ela era isso e, aí, ela teve a ideia de criar o coletivo. Foi algo assim. Mas foi muito colado. Foi tipo, ali, outubro, novembro de 2019.

Encontramos, nesse trecho, uma confluência de fatores que contribuíram para que o espaço do CApretos se afirmasse. Embora Luisa não consiga precisar até que ponto a construção da Semana da Consciência Negra – além do episódio de tensionamento conduzido por Tereza durante as Olimpíadas – tenha fomentado a criação do coletivo, nos interessa pensar que essas iniciativas simultâneas por certo estão situadas em um contexto histórico-geográfico marcado pelo espraiamento de um discurso antirracismo no cotidiano escolar, um discurso subsidiado pela “ação guerrilheira” do movimento negro (Pereira, 2003). Em paralelo, portanto, estudantes e professores cavaram trincheiras de resistência (Lima, 2016) que acabaram por movimentar as geometrias de poder existentes, viabilizando experiências de emancipação que centralizam e afirmam o corpo negro como uma *geo-grafia expressiva de potencialidade*.

Dandara - [...] depois do CApretos, eu criei identidade. Eu assumi o meu cabelo, então... Parei de prender meu cabelo, eu ia com o cabelo solto. Eu cortei meu cabelo, porque eu fazia relaxamento. Eu cortei o cabelo curtíssimo, eu usava *black* na época. Então assim, o CApretos, pra mim, foi esse lugar de se identificar mesmo! Foi muito importante para minha formação como estudante e como pessoa. Porque eu consegui me identificar. Consegui, nos últimos anos ali da escola, conversar com outras pessoas, tá entendendo? Parar de me limitar a minha imagem.

⁷É possível acessar informações sobre a Semana, que ocorre anualmente, no site da UERJ. A título de exemplo:

<<https://www.uerj.br/agenda/8732/programacao-final-semana-da-consciencia-negra-cap-uerj-2019/>>.

Além disso, a comissão organizadora também mantém uma página nas redes sociais com registros de todas as edições: <<https://www.instagram.com/consciencianegracapuerj?igsh=ZG0yems2dzB4dThv>>.

⁸ Ver: Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

No relato de Dandara, ela descreve como a experiência de atuação no coletivo CAPretos demarcou uma profunda mudança na sua expressão corpórea e, como consequência, na sua identidade. A dimensão do corpo, inserida na lógica da emancipação, constituiu a espinha dorsal das sociabilidades por ela travadas, demonstrando o quanto a consciência negra, um campo ideológico-identitário atravessado, também, pela sistematização de saberes estético-corpóreos, significam ações espaciais. Ainda apoiadas no pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), trabalhamos esses saberes que, sendo aqueles:

mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro (Gomes, 2017, p. 77-78).

Dáí a relevância da construção de geo-grafias emancipatórias como forma de afirmar existências e de apropriar-se do espaço admitindo-o como um elemento-chave para a subversão de representações sociais hegemônicas e de identidades emancipadas. O corpo negro torna-se, nesse sentido, instância espacial apropriada pelo movimento negro em seu fazer político, uma instância que não se distingue do sujeito, mas que se articula a “processos, vivências e saberes produzidos coletivamente” (Gomes, 2017 p. 94). Percebemos Dandara refletir justamente um processo difundido através dos conhecimentos-emancipação que passaram a ocupar lugar no cotidiano da escola, nas sociabilidades e currículos praticados/experimentados em trincheiras abertas, fissuras espaciais perfuradas pela e para a ação política, instituídas à luz da luta social contra o racismo.

Desse modo, a partir de uma práxis coletiva instituída pela juventude negra, em que observamos o entroncamento entre ação e consciência (negra), reconhecemos o descaminho que engendrou novos referenciais de identificação em jovens estudantes negras cujas subjetividades foram, durante muito tempo, aparadas pela instituição escolar. Esse descaminho, vimos, associa-se diretamente ao fato de que, ao formular um marco que definiu o ingresso de crianças e jovens negros em seus quadros discentes, a própria institucionalidade do CAP-UERJ – atravessada por estruturas de poder – se reconfigurou para apartá-los de uma experiência escolar integral. Com a construção do CAPretos,

portanto, essas estudantes puderam finalmente travar sociabilidades que contemplassem suas necessidades refletindo, nesse processo, uma experiência social emancipada - política - que fissa geometrias de poder nas quais o antirracismo conquista, ao pé da letra, cada vez mais espaço.

Considerações Finais

Ao escolhermos o trilhar das epistemologias negras, espelhamos toda intencionalidade e carga existencial que atravessam nossa trajetória espacial, as formas através das quais nós mulheres negras vivenciamos e expressamos nosso espaço. De maneira que nesta pesquisa representamos nossa posicionalidade e propomos um estudo lastreado a partir do enegrecimento de nossa perspectiva, da construção de um olhar geográfico encarnado. Foi desde dentro que escolhemos olhar para a escola, para processos historicamente apagados pelas perspectivas hegemônicas sobre o espaço, mas que despertaram nossa atenção justamente pela relação com o *nosso* “espaço existencial” (Barbosa, 2023).

Entrevistar Luisa e Dandara permitiu que aprofundássemos nossas conexões em busca de reconhecer como a luta negra tem nos afetado e as nossas ações sobre o espaço geográfico, traçando ponto de vista mais específico sobre o espaço do Instituto de Aplicação. Situar a experiência escolar da perspectiva da juventude como categoria de vivência e de sociabilidade, definiu uma interpretação dos processos identitários envolvidos na construção do que é ser uma jovem estudante negra no CAP-UERJ. Nesse sentido, compreendemos a relação das interlocutoras com a instituição escolar e o quanto ela foi decisiva para que ambas se sentissem compelidas a criar um espaço coletivo de enfrentamento e de acolhimento, de luta, mas também de trocas afetivas.

O olhar posicionado sobre o espaço do CAP nos levou à identificação de um vínculo extenso entre a instituição e as ações do movimento negro, que envolve a estruturação das ações afirmativas de corte racial como um marco que redefiniu (a contrapelo) a vivência da juventude negra no instituto. Essa vivência constitui o ingresso e a permanência de sujeitos e corporalidades que passam a instituir, na escola de excelência, uma práxis política (e geográfica) fortalecida e fundamentada no corpo negro (Gomes, 2017) e no escopo ideológico-identitário

da Consciência Negra (Pereira, 2003), ambos bases do tensionamento histórico engendrado pelo movimento negro. A práxis, demonstramos, é o alicerce da produção de uma geo-grafia negra do espaço escolar, marcas que denotam processos de existência entricheirados em uma instituição de excelência atravessada por geometrias de poder que tem sido estruturadas de forma dominante pelo racismo.

Referências

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. **Ação Afirmativa de Corte Racial na Educação Básica em uma Escola de Excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016, 281p.

BARBOSA, Ana Carolina Santos. **Por Espacialidades de Trans-existência: trânsitos entre os sistemas normativos e a (re)apropriação do corpo**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

BARBOSA, Ana Carolina Santos; DIAS, Jane Ferreira; COSTARD, Larissa; SILVA, Silvia dos Santos; BERTHO, Vinícius Gonçalves de França. Antirracismo, Educação e Geografia: o potencial das coletividades negras na subversão do espaço escolar. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, p. 61 - 70, jul./dez.. 2021.

LIMA, Michelle Botelho Silveira. **Jovens do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Relações Étnico-Raciais: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 150p, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.): **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Escola “Faz” as Juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Escola (Relação Juventude e Escola). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.): **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 217-243.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, n. 18, abr 2011. p. 133-154.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 342p.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras e Geografias Negras. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial Caderno Temático: Geografias Negras . Abril de 2020, p. 292-311.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1a ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

MASSEY, Doreen. Geometrias do Poder e a Conceitualização do Espaço. **Boletim Campineiro de Geografia**, v.14, n.1, 2024. p. 237-246.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Globo Ed., 1983. 173p.

PENHA-LOPES, Vânia. Cotas Universitárias e Identidade Racial: o caso dos primeiros cotistas da UERJ. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n.9, dez 2007. p. 127-155.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilha na Educação: a ação pedagógica do movimento negro na escola pública. **Educação em Debate**, ano 25, v. 2, nº 46, 2003. p. 26-35.

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, Londrina, v. 1, 2011, p. 28-39.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3.708, de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro/RJ, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Lei 6.434 de abril de 2013**. Institui disciplina sobre o sistema de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, e dá outras providências. Rio de Janeiro/RJ, 2013.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Movimentos Sociais e Geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. 1a ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2011. 350p.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia?. In: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAIS, Marcelo Alonso (org.). **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 97-125.

SILVA, Silvia dos Santos. **Mobilização Estudantil no CAP-UERJ: o antirracismo como práxis na produção de espacialidades de r-existência na escola**. Monografia (Graduação em Geografia) - Instituto de Geografia: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. 82p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 88p.