

A EDUCAÇÃO COMO PONTO NODAL DA LUTA ANTIRRACISTA BRASILEIRA: UM OLHAR ACERCA DAS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DOS MOVIMENTOS NEGROS

RAQUEL ALMEIDA MENDES¹ 

RAFAEL STRAFORINI¹ 

RESUMO: Mediante retomada historiográfica da atuação política dos movimentos negros brasileiros, baseado nos escritos de Nilma Lino Gomes sobre o movimento negro educador e nas reflexões de Alex Ratts sobre o movimento negro de base acadêmica, buscamos compreender as práticas articulatórias que contribuíram para fixar o significante “educação” como ponto nodal no campo discursivo da luta antirracista no Brasil, centralizando diferentes demandas dos sujeitos negros, desde o acesso e a permanência nas escolas/universidades até as lutas por práticas pedagógicas culturalmente responsivas e racialmente justas. Assim, em síntese, trata-se de um ensaio teórico construído a partir da revisão da literatura nacional e em diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Palavras-chave: Movimentos negros. Educação antirracista. Ponto nodal. Teoria do Discurso.

THE EDUCATIONAL AGENDA AS A NODAL POINT IN THE BRAZILIAN ANTI-RACIST STRUGGLE: A LOOK AT THE DISCURSIVE ARTICULATIONS OF BLACK MOVEMENTS

ABSTRACT: Through a historiographical review of the political actions of black Brazilian movements, based on the writings of Nilma Lino Gomes on the educator black movement and the reflections of Alex Ratts on the academic-based black movement, we seek to understand the articulatory practices that contributed to establishing the signifier ‘education’ as a nodal point in the discursive field of the anti-racist struggle in Brazil, centering different requests from black subjects, from access and permanence in schools/universities to the struggles for culturally responsive and racially just pedagogical practices. To summarize, this is a theoretical essay based on a review of the national literature and in dialogue with the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe.

Keywords: Black movements. Anti-racist education. Nodal point. Discourse Theory.

1. Universidade Estadual de Campinas  – Instituto de Geociências – Campinas (SP), Brasil. E-mail: almeidamendesraquel@gmail.com; strafo@unicamp.br

Editoras de seção: Nilma Gomes  e Wilma Coelho 

LA EDUCACIÓN COMO PUNTO NODAL EN LA LUCHA ANTIRRACISTA BRASILEÑA: UNA MIRADA A LAS ARTICULACIONES DISCURSIVAS DE LOS MOVIMIENTOS NEGROS

RESUMEN: A lo largo de una revisión historiográfica de las acciones políticas de los movimientos negros brasileños, a partir de los escritos de Nilma Lino Gomes sobre el movimiento negro educador y de las reflexiones de Alex Ratts sobre el movimiento negro de base académica, buscamos comprender las prácticas articuladoras que contribuyeron a establecer el signifiicante ‘educación’ como punto nodal en el campo discursivo de la lucha antirracista en Brasil, centralizando diferentes demandas de los sujetos negros, desde el acceso y la permanencia en las escuelas/universidades hasta la lucha por prácticas pedagógicas culturalmente sensibles y racialmente justas. En suma, se trata de un ensayo teórico basado en una revisión de la literatura nacional y en diálogo con la teoría del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

Palabras clave: Movimientos negros. Educación antirracista. Punto nodal. Teoría del Discurso.

Introdução

A articulação dos diferentes movimentos sociais no contexto brasileiro gerou e ainda gera inúmeras pressões ao Estado na busca por melhorias da condição de vida de grupos marginalizados. A confluência de interesses engajados pelo viés de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outros, bem como suas intersecções, traçaram caminhos em prol da garantia e acesso a direitos básicos, tais como saúde, moradia, emprego e educação. O último direito destacado é base das nossas considerações neste tópico, tendo em mente a democratização do direito à educação e o engajamento de movimentos organizados ao final da década de 1970, como representação da luta em prol da equidade e justiça social.

Durante o processo de redemocratização do Estado brasileiro e a partir da segunda metade do século 20, tornou-se notório os esforços advindos dos movimentos negros em constituir, mediante a arena dos espaços públicos e políticos, o levante das questões atreladas à discriminação racial (Sposito, 2000), estruturalmente mantidas mesmo após o 13 de maio de 1888, data que demarca o suposto processo simbólico de abolição de escravatura por meio da assinatura da Lei Áurea.

A institucionalização do abandono e da negação do acesso às terras para os ex-escravizados expõe a falácia da ideia de liberdade para nada mais que um variado conjunto de acordos políticos, entre eles a Lei de Terras, que legitima a dominação e a manutenção da violência racial oriunda das relações entre a casa grande e a senzala, como bem nos destaca (Souza, 2017) – especificamente das elites dos senhores de escravos e a propulsão de narrativas de esquecimento do cenário de escravização, bem como da banalização de um acontecimento definidor das nossas relações sociais, culturais e econômicas até os dias de hoje.

O ex-escravo e seus descendentes saíram espoliados da escravidão e despreparados para o trabalho livre, incapazes, enfim, de se adequar aos novos padrões contratuais e esquemas racionalizadores e modernizantes da grande produção agrícola e industrial, tornando-se doravante marginais por força da lógica inevitável do progresso capitalista (Azevedo, 2004, p. 18).

As considerações da autora no excerto acima corroboram com o entendimento da persistência das desigualdades de cunho racial no contexto pós-abolição da escravatura e de sobre como as relações entre senhores e escravizados mantiveram-se, ainda que em outros moldes, regidas pela dualidade dominador/dominado dentro das instituições sociais e dos discursos continuados da formação territorial brasileira, com ode às matrizes europeias em detrimento dos grupos negros.

Foi no intuito de assegurar a voracidade dos interesses econômicos e sociais das elites desse país que a violência racial foi promovida e naturalizada desde o psiquismo – na ideia de inferioridade dos povos negros (Fanon, 2008) – até a materialidade da vida nos centros urbanos, onde negros/negras passam a ocupar os espaços mais longínquos, com a ausência de equipamentos e serviços urbanos, expostos às intempéries do meio ambiente (Aguiar; Souza, 2019) e da dupla discriminação por classe e raça. Desse modo, a segregação socioespacial hoje existente é fruto dos mecanismos reiterados desde o processo de colonização e, também, da forma moderna de acumulação de capital no território brasileiro.

É na intenção da mudança de curso nos desígnios do racismo, em suas mais diversas formas, que os movimentos negros somam forças e estratégias de resistência coletivas, plurais e cotidianas, buscando subverter a condição de abandono ao qual a negritude brasileira tem lidado há muitas gerações. Por meio das leituras e considerações de teóricos/teóricas negros e negras sobre a historiografia das articulações políticas brasileiras no campo racial, é notório o lugar de evidência direcionado à educação, vista como meio profícuo de constituição de práticas antirracistas.

É por este caminho que o presente trabalho foi desenvolvido, no intuito de dialogar sobre as implicações das lutas políticas organizadas de grupos negros a partir da década de 1970 e o lugar de privilégio atribuído à pauta educacional no conjunto dessas lutas. Perante uma retomada historiográfica da atuação dos movimentos negros no Brasil por parte de importantes pensadores, com destaque para a prof.^a dra. Nilma Lino Gomes e seus escritos acerca do movimento negro educador (Gomes, 2017) e para o prof. dr. Alex Ratts em suas pesquisas e reflexões sobre o movimento negro de base acadêmica (Ratts et al., 2006; Ratts, 2011). Ainda que tais autoras/es sejam os principais horizontes teóricos previamente citados, também buscamos dialogar com produções afins nos campos da educação, do ensino de geografia, da geografia das relações étnico-raciais, sociologia e ciência política.

Por meio dessas duas chaves de análise e organização do pensamento negro nas décadas finais do anos 2000, apresentadas pelos teóricos citados acima, é que buscamos, à luz dos pressupostos pós-estruturalistas da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, compreender as práticas articulatórias e as cadeias discursivas compostas mediante a atuação política dos/as negros/as e a construção de pontos nodais “[...] que parcialmente fixam significados, e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, um resultado, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 113).

A infinitude do campo discursivo envolto do movimento negro e os esforços direcionados em prol da equidade racial nos defrontam com um processo de negociação de sentidos por parte dos sujeitos atingidos pelo racismo e que, ativa e coletivamente, se articulam em prol de estabelecerem um sentido comum de atuação, um ponto nodal que consiga atender, provisoriamente, às demandas em prol da dignidade e mudança do lugar subserviente vivido por negros/as. O ponto de confluência de diferentes e, em alguns casos, até divergentes movimentos sociais organizados a partir da pauta negra tem sido a educação, sobretudo na garantia do ensino público e gratuito, assim como na formulação e implementação de currículos educacionais que abordam as temáticas negro-africanas.

No tocante à estruturação e organização das reflexões, o presente artigo foi subdividido entre dois tópicos. No primeiro, intitulado “[...] *a educação é o campo escolhido*”: o movimento negro que educa,

produz e articula saberes, centramos os debates nas elucubrações do teor educativo que marca a atuação dos movimentos negros no Brasil, a partir dos escritos de Gomes (2017). O segundo tópico, nomeado como *“A cor dessa cidade universidade sou eu”: a educação superior como ponto nodal das articulações do movimento negro de base acadêmica*, conta com os debates de Ratts et al. (2006) e Ratts (2011) sobre o movimento negro de base acadêmica, ou seja, do ativismo de jovens universitários negros na universidade. Cabe ressaltar que os dois tópicos contam com nossas considerações, subsidiadas na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, acerca da discursividade política e das articulações oriundas do processo de concepção da educação (tanto no rol das instituições escolares básicas quanto das universidades) como principal cadeia discursiva da luta antirracista brasileira, haja vista a multiplicidade de demandas e identidades existentes.

“[...] A Educação é o Campo Escolhido”: O Movimento Negro que Educa, Produz e Articula Saberes

Antes de estabelecer o debate acerca do movimento negro educador, acreditamos ser necessário discutir quem debate, quem escreve sobre a intelectualidade desse movimento. No universo acadêmico, onde as subjetividades são costumeiramente mitigadas em prol de noções de distanciamento sujeito-pesquisador/sujeito-pesquisado e das relações de poder envoltas sobre o que e quem deve ser tomado como referencial de conhecimento, apostamos num movimento que também parte do reconhecimento sobre o que e quem se evidencia numa pesquisa.

A intelectual negra Sueli Carneiro (2005) atesta as considerações acima e aborda, em sua tese intitulada *“A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”*, os mecanismos de inferiorização que o dispositivo da racialidade opera, associada à concepção do paradigma do Outro de Roseli Fischmann (1994). A conformação e reprodução dos processos de discriminação, para Carneiro (2005), são oriundos de uma unidade histórica e pedagogicamente anterior que atribui sentidos e modos de conceber o Outro na dimensão do não-ser, do não-humano (Fig. 1).

A escravidão africana e os desdobramentos dos discursos criados e reiterados, como tradição teórica de subjugação de povos negros e indígenas, simbolizam a condição do Outro, e isso também se revela na racionalidade científica, como bem nos propomos problematizar nessa breve introdução de tópico.



Fonte: Jesus Carlos Imagens (1980).

Figura 1. Primeira manifestação de rua do Movimento Negro Unificado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo

Desse modo, acreditamos que:

A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar (Carneiro, 2005, p. 29).

Em tom dialógico com os pressupostos de Carneiro (2005), bem como de inúmeros intelectuais negros que há décadas dedicam-se a desnaturalizar o racismo científico e suas consequências no perfil educacional da população brasileira, a professora Nilma Lino Gomes – estudiosa no campo da educação das relações étnico-raciais e à qual nos dedicaremos na discussão sobre movimento negro educador – é reflexo e espelho das políticas educacionais articuladas anteriormente e em curso neste país. Reflexo porque os intelectuais acadêmicos de hoje são interpelados ante a projeção dos corpos negros ativistas das décadas passadas, e espelho porque representa, dentro e apesar da academia *eurobranca*, a força teórico-metodológica das pedagogias antirracistas sistematizadas em gênese no coração dos movimentos negros e desdobradas nela, em nós, em outras e outros que virão depois dela e depois de nós.

Como bem nos reforça Conceição Evaristo, outra grande intelectual contemporânea forjada no campo das escritas negras poéticas:

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade (Evaristo, 2017, p. 24-25, grifos nossos).

E são nas insurgências de vozes e discursos articulados pelos sujeitos racializados que Gomes (2017) debate a historiografia do movimento negro, entendendo-o enquanto uma diversidade de modos de organizar e posicionar politicamente pessoas negras na luta contra o racismo, configurando-se enquanto “[...] um ator coletivo e político constituído por um conjunto de variados grupos e entidades políticas” (Gomes, 2017, p. 27) que, apesar de possuírem equivalências no constructo antirracista, também dispõem de particularidades e disputas internas que resultam na construção de variadas pautas.

Consideramos benéfico o não estabelecimento do consenso na teoria democrática, afinal, a esfera de atuação do político não deve dispor de mecanismos essencialistas de consenso e reconciliação, uma

vez que o confronto é constitutivo da humanidade e condição de existência da diversidade. É no campo da consensualidade que o liberalismo se vale para impor verdades universais que não são representativas (Mouffe, 2015); ao contrário disso, reproduz-se uma “universalização”, uma tentativa de fechamento arbitrária dos sentidos de mundo em nome de narrativas e jogos de poder existentes. Desse modo, entendemos a impossibilidade de fechamento das cadeias discursivas (enquanto máximas universais e imutáveis) como prerrogativa necessária para que os movimentos sociais consigam, a partir de seus ativismos e suas constituições de pautas provisoriamente fixadas, alcançar a hegemonia.

Assim, na medida em que Gomes debate a existência dos discursos acerca I) da retomada de Zumbi dos Palmares na luta abolicionista; II) da urgência em criminalizar as práticas racistas; e III) da percepção sobre a educação formal que negligencia os saberes étnico-raciais, a autora expõe a pluralidade de pautas abordadas nos movimentos negros e, por conseguinte, as disputas internas comuns à natureza relacional das identidades coletivas. Desse modo, não bastava apenas o elemento racial fenotípico para aglutinar sujeitos e encaminhar politicamente suas reivindicações anti-hegemônicas; era necessário entender que o coletivo resulta numa variada gama de frentes discursivas, sendo necessário estabelecer suturações em torno do campo discursivo, de modo a constituir, temporariamente, uma cadeia articulatória entre as variadas lutas que passam a compor uma ordem social organizada, possível de antagonizar o espaço de poder ocupado pelo hegemônico equivalente ao racismo.

Identificamos em Gomes (2017) que, entre os numerosos significantes, é a educação que ganha centralidade e se fixa no campo da discursividade, como ponto nodal na atuação dos movimentos negros ao fim do século 20, conforme atestamos nos escritos abaixo:

[...] a educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como importante espaço tempo passível de intervenção e de emancipação social mesmo em meio as ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p. 24, grifos nossos).

A disputa via campo educacional, evidenciada acima, não está necessariamente relacionada à ideia de que as demais demandas foram/são pouco urgentes, irrelevantes, e/ou devam ser eliminadas – gerando assim uma solução para as disputas internas dos sujeitos coletivos –, mas que houve uma suspensão provisória destas a fim de universalizar o discurso, tornando-o mais representativo no jogo das diferenças. Nos aportes pós-estruturalistas da Teoria do Discurso, “[...] o universal nada mais é do que um(ns) particular(es) que em algum momento se tornou(ram) dominante(s)” (Laclau, 2011, p. 54), articulado(s) em torno de um ponto nodal. Assim, a ideia de ponto nodal consiste em um “[...] discurso que articula em torno de si outros discursos” (Santos, 2019, p. 151).

Para que elos fossem estabelecidos em torno da educação, foi preciso discutir raça e identidade étnico-racial como elemento aglutinador e primeiro fator de equivalência entre coletivos negros, no intuito de i) conscientizar/mobilizar os sujeitos ante à sua condição étnico-racial e, após mobilizados, ii) traçar estratégias de reivindicação no campo político. Nessa perspectiva, Domingues (2009, p. 102) ressalta:

Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

A articulação política a ser estabelecida nesse contexto não estava previamente organizada, pois não bastava somente o abstracionismo da narrativa sobre ancestralidade e valorização da identidade negra, ou somente a ideia de irmandade dada pelos aspectos de cor e raça para que o político fosse, de maneira eficaz, operado. Desse modo, fazia-se necessário o entendimento das regras e normas do campo democrático de reivindicação de direitos para que fosse dada a possibilidade de desestabilização do outro hegemônico e a concepção, dentro do campo institucional/legal, de sucessivas medidas reparatórias negligenciadas pelo Estado no pós-abolição.

Nos processos educacionais jesuíticos do Brasil colônia, alinhados na conformação das castas sociais, cabia às elites o ensino superior e erudito (propedêutico), voltado para a manutenção da estrutura colonial de poder, enquanto aos negros e indígenas cabia o ensino de ofícios, a fim de corroborar e reafirmar o lugar degradante da escravização (Casimiro, 2007). A negligência educacional também atuava (e segue vigente) como mecanismo de permanência do ex-escravizado nas classes mais empobrecidas.

Domingues (2009), em sua pesquisa historiográfica sobre os protestos da negritude e a escolarização no Brasil (1889-1937), destaca o papel de expoentes negros e grupos organizados no encorajamento de seus pares em prol da instrução intelectual dada na escola. Somado a isso, o pesquisador também destaca a atuação dos coletivos na tessitura de denúncias, via imprensa negra, ao Estado relapso que pouco se movimentou em prol de sanar a baixa escolarização da população afro-brasileira. Por meio de associações, clubes e entidades autônomas, os sujeitos negros buscaram alternativas ao preterimento da educação formal e abriram seus próprios espaços formativos, a exemplo da escola “Progresso e Aurora”, fundada em 13 de maio de 1908 pela “Sociedade Amigos da Pátria”, com registros que apontam o vínculo de cerca de mil estudantes durante uma década de atuação.

Em movimento similar, o Teatro Experimental do Negro (Fig. 2), liderado pelo intelectual e ativista Abdias do Nascimento, também atuava no sentido de instruir e inserir a negritude nas atividades artísticas e culturais, com preocupação, inclusive, na constituição de oficinas de alfabetização e partilha de saberes sobre os temários africanos e afro-brasileiros no projeto dramatúrgico. Por intermédio dessas e de outras iniciativas é perceptível que os ambientes não formais de educação representam um espaço-tempo de resistência para a luta antirracista desde antes do levante sistemático do movimento negro contemporâneo, haja vista a negligência dos espaços formais no âmbito do ingresso e da permanência de sujeitos negros, assim como na formulação de currículos que falham na abordagem acerca dos saberes africanos e afro-brasileiros – perspectiva ainda recorrente perante as lacunas da Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003).



Foto: Arquivo Nacional (1957).

Figura 2. Encenação do espetáculo *Sortilégio (mistério negro)*, de Abdias do Nascimento.

Apesar de não contemplar o recorte temporal adotado na presente discussão, acreditamos ser pertinente destacar a escolarização, o anseio por corpos negros educados, como projeto de longa data no ativismo negro brasileiro. Nossa opção em destacar as estratégias ao fim do século 20 tem a ver com a ínfima mudança do panorama de negligência desde a “abolição”¹, e em face disso a efervescência do movimento negro ante a organização inédita de entidades negras em todo o país, com destaque para a atuação do Movimento Unificado Contra Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente renomeado para Movimento Negro Unificado (MNU).

Fundado no ano de 1978, o MNU é reflexo do agravamento do cenário de racismo e seus correlatos no contexto da ditadura militar. Os coletivos negros, ao se articularem em escala nacional, culminaram em medidas mais efetivas na luta contra violência policial, assassinato de negros/as e atos de discriminação racial, pautas presentes na primeira manifestação do MNU no dia 7 de julho do mesmo ano de surgimento (Fig. 3), nos degraus do Teatro Municipal de São Paulo, contando com participação de cerca de 2 mil pessoas.



Foto: Jesus Carlos Imagens (1980).

Figura 3. Marcha do Movimento Negro Unificado no centro de São Paulo.

A organização que “[...] elege educação e trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo”, segundo a leitura de Gomes (2012, p. 738), também é responsável por constituir uma geração de intelectuais negros e negras vistos como referência na inserção e dedicação ao estudo das questões raciais nos espaços acadêmicos.

No contexto de redemocratização do país, pós fim da ditadura militar, frente às inúmeras disputas da/na Assembleia Nacional Constituinte, a agenda do movimento negro com enfoque mais universalista – no sentido de pensar as políticas educacionais – reordena suas estratégias políticas e reconhece que grande parte da população negra ainda não era contemplada, mesmo com o avanço das pautas educacionais para a diversidade (Gomes, 2017).

O reconhecimento da manutenção do *status quo* da negritude despertou a agenda das ações afirmativas na modalidade de cotas de ingresso no ensino superior como alternativa emergencial para mudança do perfil educacional da população negra. Apoiados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), defendemos que esse movimento se tratou de uma nítida representação da volatilidade do lugar hegemônico que precisou de outros contornos, de modo a contemplar a heterogeneidade dos sujeitos em diferentes níveis e espaços educacionais, sendo necessário, na ordem dos particularismos, reapropriar o tom universalista escolhido.

Assim, a escolha da educação destaca-se como projeto comum e ponto nodal capaz de representar, de maneira mais universal, os muitos particularismos da pauta contra o colonial antirracista. Tal percepção se faz presente nas reflexões de Gomes (2017, p. 24), afinal:

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como importante espaço tempo passível de intervenção e de emancipação social mesmo em meio as ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

O ponto nodal centrado na educação coloca o movimento negro como a principal força política capaz de construir caminhos e estabelecer conexões entre a comunidade negra, a escola básica e a universidade – espaços que costumavam ser predominantemente excludentes para esse grupo social. As reivindicações nesse contexto derivam do reconhecimento de que “[...] a escola é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento” (Gomes, 2017, p. 53). Portanto, além da necessidade de desenvolver políticas públicas que garantam a inclusão da comunidade negra nos processos educativos formais, a escola é também vista como um meio propício para a reflexão e disseminação dos conhecimentos negros, sem ignorar e contrapondo-se ao papel anterior da escola na reprodução de estigmas raciais.

“A Cor dessa *Cidade* Universidade Sou Eu”²: A Educação Superior como Ponto Nodal das Articulações do Movimento Negro de Base Acadêmica

Considerando o recorte temporal adotado, acerca do movimento negro a partir da década de 1970, destaca-se, entre as muitas faces desse coletivo, a articulação das pautas raciais por jovens estudantes negros dentro das universidades – ou seja, o enfoque na educação superior como campo de disputa dos (poucos) sujeitos negros que percorriam os espaços restritos da academia (ainda mais) *eurobranca* à época.

Lima e Prates (2015), ao analisarem as desigualdades raciais no Brasil nos últimos 40 anos, identificaram que houve um crescimento significativo das taxas de escolarização líquida de jovens entre 18 e 24 anos do ensino superior dos grupos de negros e pardos, saindo da insignificante taxa de entre 0% e 1% em 1980 para próximo dos 30% em 2010, mas ainda assim muito desigual em relação à taxa de 60% para o grupo de brancos nesse último ano. Mas nos interessa aqui dar visibilidade à demanda do movimento negro por acesso ao ensino superior, pois os dados de taxa líquida de matrícula de jovens pretos em idade entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior não chegava a 1% em 1980, ou seja, de cada 100 jovens negros, estatística e alegoricamente, não se chegava a ser nem um corpo preto inteiro a frequentar o ensino superior! Foi contra essa extrema violência racial que o acesso ao ensino superior foi assumindo uma demanda equivalencial dentro das inúmeras outras demandas, também legítimas, no movimento negro brasileiro. Alex Ratts – importante pesquisador do campo da antropologia, geografia e educação das relações étnico-raciais –, além de suas notáveis contribuições no debate das espacialidades negras, quilombolas e indígenas e da rememoração de intelectuais negros como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, tece considerações e um arrojado panorama das atuações de coletivos negros na universidade, e ainda os novos ativismos advindos desse espaço em face do racismo acadêmico.

Para Ratts (2009, p. 8), a roupagem do racismo operado nos espaços de produção de ciência “[...] se desdobra na manutenção de uma sub-representação negra nos corpos docente e discente”, mecanismo

promulgado desde as teorias raciais eugenistas no século 19 e na propagação de ideias atreladas à divisão da humanidade por critérios raciais – a qual, na esteira biológica, hierarquicamente brancos ocupam lugar de prestígio em detrimento de outras raças e das várias problemáticas geradas mediante os processos de miscigenação (Schwarcz, 1993). O ideário de civilidade e desenvolvimento sadio da nação brasileira foi, portanto, baseado na ideologia do branqueamento, tanto na ordem do fenótipo quanto da constituição de um discurso nacionalista fundamentado na matriz de formação socioterritorial *eurobranca* (Skidmore, 2012).

Ratts (2009), em diálogo com os inscritos de Lélia González (1983), expõe outra face do racismo acadêmico: a tentativa de tornar os/as negros/as na universidade em “infantes”, aqueles/as que não podem ser donos de seus próprios discursos – como a criança que é representada pela fala do responsável/adulto e, em situação similar, a condição da negritude mediante a negação e ou omissão da corporeidade e saberes afro-referenciados.

E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque é falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (Gonzalez, 1983, p. 225, grifos nossos).

O ato de falar, a própria linguagem, para Lélia Gonzalez e Alex Ratts, é instrumento de contraposição dos sub-representados; tem a ver com ir de encontro aos saberes colonizados e apostar não em novas, mas em outras epistemes que não as da modernidade-colonialidade (Quijano, 2005) que regem nosso imaginário representativo acerca do mundo e do outro.

Na lógica da modernidade/colonialidade, a construção dos conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados são constantemente reprimidas pelo sujeito hegemônico colonizador, como modo de reafirmação de seus próprios postulados. A ciência, também refém do primado moderno/colonial, estabelece como universal a redoma europeia e a miopia teórico-metodológica atribuída para quaisquer fontes alheias à branquitude³.

Cabe destacar que as interações entre linguagem e política por parte de coletivos e movimentos sociais são extremamente necessárias para pensarmos o discurso não como elemento unicamente cognitivo, alheio ao fazer político ou mesmo sem implicação alguma neste campo, mas como mediador na construção de práticas articulatórias responsáveis por constituir e organizar as relações sociais, pois é no lócus das condições discursivas que fatos e objetos do político emergem (Laclau; Mouffe, 2015).

O social entendido como discurso se configura como o interior ao qual as atuações do político se desdobram (Mutzenberg, 2003); onde as formações discursivas concebem, dentro de uma pluralidade de significantes e de um sistema de relações, processos de identificação e negociação de fixação de sentidos parciais (Laclau; Mouffe, 2015) a fim de traçar um panorama coerente das lutas reivindicatórias dentro de determinada coletividade.

Os discursos acerca da negação dos espaços acadêmicos para negros/as, tanto em sua corporeidade quanto no reconhecimento de suas epistemes, é perspectiva central no cerne do movimento negro de base acadêmica, portanto, resultado de centramentos oriundos da constituição de uma vontade coletiva. Segundo Ratts (2009, p. 3), tal movimento foi inicialmente constituído por “[...] vários/as jovens negros/as acadêmicos/as que buscavam formar grupos de estudo e discussão da questão racial”. A prioridade desses grupos consistia no contexto universitário, no ativismo dado internamente nas instituições à época, ainda isentas de políticas de ações afirmativas.

A articulação dos grupos não hegemônicos na universidade expõe inquietações e se alinha à retomada dos movimentos negros nos anos de 1970, como “[...] o marco de um novo ativismo” (Ratts, 2009, p. 6), semelhante ao dos grupos feministas que também passam a disputar os espaços acadêmicos no mesmo período, conforme as considerações do autor.

De modo a exemplificar os coletivos de estudantes, docentes e ativistas negros/as atuantes no contexto universitário do início dos anos de 1970, destacamos a atuação do Grupo de Trabalho André

Rebouças (GTAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói-RJ, grupo este que abarcava estudantes dos mais diversos cursos, com maior evidência aos oriundos da área de humanidades, havendo também estudantes do campo de exatas.

Constituído enquanto um projeto de negritude acadêmica, o GTAR desenvolvia reflexões ligadas ao negro no Brasil e concebia, por meio de reuniões, encontros, eventos, entre outros sinônimos comuns à divulgação científica dentro da universidade, a possibilidade de abordar o debate das relações raciais na ótica de sujeitos racializados, não mais do racismo científico retroalimentado pelo apagamento das matrizes de conhecimento afro-diaspóricas e da conformação dos processos de escravização por critérios de cor/raça.

Ratts (2011) destaca que entre os propósitos em nível teórico e político do GTAR estavam a inserção de créditos sobre relações étnico-raciais no Brasil em cursos de humanidades e a reconstrução de programas de disciplinas já existentes nos currículos de ensino, tais como os relacionados à Antropologia do Negro Brasileiro, presente no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF. Também cabe destacar a atuação do grupo no processo de atualização e inserção de outros referenciais bibliográficos nos estudos sobre raça e a construção de redes de diálogos com pesquisadores/as do campo das questões raciais de outras universidades (alinhados/as com as perspectivas do grupo), tomando tais ações como critério de disputa da negritude do/no espaço acadêmico-científico.

Como referência de ativismo acadêmico dentro do GTAR/UFF, em Niterói destacava-se a jovem historiadora Beatriz Nascimento (Fig. 4), enquanto na Universidade de São Paulo (USP) contávamos com a atuação do jovem sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira (Fig. 5) – ambos empenhados em questionar/problematizar a atuação da universidade no enfrentamento das desigualdades raciais e do racismo no Brasil.



Fonte: Ministério da Igualdade Racial (2023).

Figura 4. Historiadora e ativista Beatriz Nascimento.



Fonte: Sociedade Brasileira de Sociologia (s. d.).

Figura 5. Sociólogo e ativista Eduardo de Oliveira e Oliveira.

De modo mais específico, Beatriz Nascimento desenvolveu amplo debate acerca das relações raciais e de gênero, tendo em vista as continuidades e implicações da herança escravista no contexto de modernização social no Brasil que, alinhada ao cerne da dominação ocidental europeia (Nascimento, 2021), tratou de revitimizar os grupos negros não apenas fisicamente, mas na propagação de sentidos de mundo, ideologias e hábitos nos quais estes/as são inferiorizados/as.

Beatriz Nascimento destaca em seus escritos os desdobramentos do pensamento colonial escravista no cotidiano de sujeitos negros e em sua própria corporeidade:

Há oitenta anos atrás minha raça vivia nas condições mais degradantes. Penso às vezes que talvez eu estivesse em meu continente de origem se não tivesse havido uma revolução econômica dos brancos, com a qual não tive nada a ver até hoje, pois a maioria dos meus iguais permanece social e economicamente rebaixada, sem acesso às riquezas do país que construiu. Quando de volta ao cotidiano, verifico que as pessoas veem minha cor como meu principal dado de identificação, e nesta medida tratam-me como um ser inferior (Nascimento, 2007, p. 96).

Mediante a retomada dos textos e da trajetória intelectual de Beatriz Nascimento, Ratts (2007) objetiva, antes de mais nada, interagir com sua voz, com suas perspectivas de mundo, oriundas de uma mulher negra, historiadora, pesquisadora e “atlântica”⁴ – como ela mesmo evidenciou em seus trajetos, voltados para a ampliação dos debates acerca das questões raciais nos circuitos acadêmicos; da condição do negro na universidade; bem como de sua corporeidade, identidade, cultura e seu espaço.

A abertura e sedimentação de caminhos realizados por Beatriz Nascimento em sua trajetória híbrida de intelectual/ativista e em suas disputas no espaço universitário, articuladas com a atuação de inúmeros outros importantes pensadores – tais como Lélia Gonzalez e Eduardo de Oliveira e Oliveira –, geraram meios, modos, métodos para as pesquisas sobre relações étnico-raciais, constituindo, mediante o mosaico dos inúmeros fronts abertos e mantidos em resistência dentro das salas de aula e das lutas estudantis de jovens negros/as, uma árvore baobá frondosa e enraizada na intelectualidade ancestral do nosso povo.

Seguimos, portanto, tensionando currículos, teorias, práticas de ensino e outros axiomas na educação básica e superior; articulando pautas e construindo cadeias de equivalência e diferença nesse campo escolhido para a luta antirracista, a fim de que os saberes negros não sejam mais folclorizados, estigmatizados como mítico/incivilizado ou homenageados em datas específicas do ano, mas devidamente reconhecidos como parte das muitas histórias e geografias desse país.

Ainda dialogando sobre os propósitos da educação superior no debate antirracista contemporâneo ao movimento negro da década de 1970, as trajetórias acadêmico-ativistas de Eduardo de Oliveira e Oliveira e Beatriz Nascimento oferecem insights significativos sobre as dinâmicas promovidas por grupos, coletivos e expoentes negros na construção de cadeias de equivalência em torno da luta antirracista na educação superior. Embora tenham se desenvolvido em contextos geográficos e institucionais distintos, suas trajetórias convergiram na promoção de debates e reflexões sobre as questões negras, articuladas tanto a partir da corporeidade desses/as pesquisadores/as no contexto das universidades públicas quanto nas disputas teórico-científicas voltadas à valorização do pensamento negro no Brasil.

Para Eduardo de Oliveira e Oliveira, um dos principais líderes do movimento negro acadêmico no país, fazia-se urgente a luta contra o racismo na universidade e, em face disso, ele dedicou muito do seu ativismo à defesa e inclusão de estudantes e professores negros/as, assim como ao reconhecimento da contribuição da população negra para a ciência e a cultura brasileira.

Entre os inúmeros momentos formativos que marcaram esse período de ampla defesa e articulação dos discursos do movimento negro de base acadêmica, destaca-se “A Quinzena do Negro” (22 de maio a 8 de junho de 1987), sediada na Faculdade de Psicologia da USP e idealizada e organizada por Eduardo de Oliveira e Oliveira. O evento teve como objetivo fomentar um debate sobre a temática negra a partir da perspectiva de acadêmicos/as negros/as, contrapondo-se ao maniqueísmo presente em estudos que historicamente objetificavam os sujeitos negros sob a ótica de intelectuais brancos. Para Eduardo de Oliveira e Oliveira, era imprescindível afirmar o negro como sujeito de agência própria, consciente de sua identidade racial e de seu papel na produção do conhecimento. Como expressou em suas próprias palavras, o objetivo era “revelar o negro como criatura e criador” (Oliveira, 1977, p. 287).

Com a participação de intelectuais e ativistas negros e brancos, com os quais Eduardo dialogava em nível Brasil – Estados Unidos, as rodas de conversa, palestras e exposições de obras de arte e de noticiários da Imprensa Negra Paulista (Trapp, 2018) corroboraram para um corpus teórico, artístico, militante de denúncia e cobrança às autoridades universitárias. É nesse contexto que Eduardo, com muita veemência, explana as seguintes palavras:

Nós temos direito a essa Instituição, sobretudo essa aqui (a USP), que é pública. E o fato de fazer (A Quinzena do Negro) dentro da universidade é para que a universidade assuma sua responsabilidade para formar mais negros, para que possam, como Beatriz (Nascimento), que passou por uma universidade, de ir ao quilombo, à favela, seja lá onde for, e dar os ensinamentos dela lá. Agora, sem uma universidade, sem um crédito, seria até impossível eu conseguir esta semana aqui, porque eu seria apenas um negro. Hoje, depois de 10 anos ou 12 anos de trabalho, já me mandam entrar e sentar, porque eu sou Eduardo de Oliveira e Oliveira, que tem um título, que não pretende ser doutor, que não se branqueou, mas que usa disso como instrumento de trabalho para poder se afirmar como negro e ajudar a que outros negros se afirmem como tal (Oliveira, 1977, n. p. *apud* Ratts, 2011, p. 42, grifos nossos).

Seu grito por justiça social e racial dentro e fora do contexto universitário, mas especialmente voltado para os grillhões do racismo acadêmico, representou e ainda representa o eco da nossa existência enquanto pesquisadores/as negros no espaço ainda embranquecido demais da academia, das inconformidades que os demais participantes da formalidade da quinzena do negro (professores e discentes presentes) comungavam cotidianamente.

Talvez uma dúvida que permeia o imaginário do/a leitor/a, ao final deste tópico, seja por que concentrar esforços nas práticas socioespaciais de dois indivíduos para representar uma coletividade. Um dos possíveis caminhos para a resolução da questão é dado dentro dos pressupostos da Teoria do Discurso, afinal, também nos questionamos em que medida isso estabelece conexões com as demandas de particularismo e universalismo inerentes à referida teoria.

Para Laclau (2005) e Laclau e Mouffe (2015), a dicotomia *universalismo* e *particularismo* no âmbito da política é um importante instrumento na construção de identidades coletivas e na formação de elos comuns entre grupos sociais, mesmo diante da multiplicidade de demandas presentes no campo discursivo. Baseado em princípios mais amplos e abstratos, o universalismo não descarta e/ou invisibiliza as demandas particularistas, afinal, o conceito do universal decorre de consensos oriundos dos indivíduos e suas demandas específicas; assim, não são opostos, são relacionais e fluem a depender do que está sendo objetivado ao longo do tempo.

Para uma melhor atuação por parte dos movimentos políticos, o autor acima destaca a importância de conceber tanto uma visão universalista quanto particularista. Nesse sentido, tendo em mente o próprio

movimento negro e a centralidade dada à educação no combate ao racismo, temos uma configuração tanto universalista – na qual a educação (básica, não formal e superior) atua como ponto nodal de implementação de práticas antirracistas – quanto particularista, afinal, as pautas relacionadas a emprego, moradia, desigualdades de gênero, sexualidade, saúde coletiva, encarceramento da população negra, entre outras, não perdem sua relevância e, de todo modo, evidenciam o caráter provisório da educação como uma demanda que se hegemonizou referente ao recorte temporal adotado e o contínuo paradoxo do particular que se universaliza em prol de abranger princípios com base na formulação de uma hegemonia popular (Laclau, 2011).

Para nós, abordar a vida e o ativismo de intelectuais/ativistas negros é reconhecer a duplicidade acerca da dialética universal-particular, “o que sou/o que somos” de grupos sistematicamente dispersados, quer seja fisicamente, ante à diáspora negra, e também simbolicamente mediante a incipiência de referenciais positivos da negritude. Portanto, trata-se de garantir formas de mobilizar os indivíduos no campo do político, de modo que o algoz comum/equivalente de suas subjetividades, o racismo, não seja reificado por meio de vetos criados e recriados na reconstrução e retomada da identidade afro-originada.

Na complexidade e heterogeneidade do mundo contemporâneo, a constituição de práticas verdadeiramente democráticas devem decorrer de um movimento contínuo de consideração entre particular/universal, afinal, toda identidade política é marcada por divisões internas (particularismos) que constituem o universal mediante “a ausência de” e a falta de conteúdo específico que passa a ser provisoriamente ocupado por referências advindas internamente dos particularismos, em prol de hegemonizar sentidos outros pelo mecanismo da política, sentidos estes resultantes de um elemento outrora particular, pois, conforme os escritos de Laclau (2011, p. 33), “[...] a brecha entre o universal e o particular é irreparável, o que equivale a dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante”.

A noção de universalismo, interpelada com as especificidades da temática em tela nesse texto, oportuniza algumas ressalvas acerca da noção de ocidente e eurocentrismo como equivalente ao universal e sobre em que medida as narrativas que encaminham e/ou corroboram com essa ideia, assim como a ideia de aniquilação das práticas científicas e de produção de saberes advindos da Europa, podem gerar desdobramentos danosos para o avanço da ciência e para a vida dos sujeitos. Laclau apresenta pistas sobre esse debate e potencializa reflexões que acarretam em diálogos sobre a dimensão da colonialidade. Para o autor, essa tensão – que não deve ser resolvida – entre universal e particular propicia caminhos outros que não o do eurocentrismo, afinal o discurso eurocentrado carece de diferenciação entre os valores tomados como universais e os agentes sociais concretos que o encarnam, pois quem retroalimenta esse sistema senão as próprias relações de poder restritas a um seletivo grupo que ganha força para hegemonizar?

O universal havia encontrado seu próprio corpo, mas este ainda era o corpo de uma particularidade – a cultura europeia do século XIX. Assim, a cultura europeia era particular e ao mesmo tempo a expressão – não mais a encarnação – da essência humana universal (como a União Soviética seria depois considerada a pátria-mãe do socialismo). O ponto crucial aqui é que não havia quaisquer meios intelectuais de distinguir entre o particularismo europeu e as funções universais que ele deveria encarnar, uma vez que o universalismo europeu havia construído sua identidade precisamente pelo cancelamento da lógica da encarnação e, como resultado, da universalização de seu próprio particularismo (Laclau, 2011, p. 50).

Como é descrito no excerto acima, a condição de universalismo tomado da cultura europeia se deu, majoritariamente, pelo cancelamento da lógica de encarnação anterior, pautada na irracionalidade da religião, onde Deus representava o corpus universal irrepreensível. A partir dessa mudança de paradigma no

advento da modernidade, a personificação do universal ocupa o lugar não mais de uma entidade, mas uma ideia essencializada, a ideia da missão civilizatória emplacada pelos povos europeus a fim de que, a posteriori, outros grupos visto como “sem história” e “pouco desenvolvidos” chegassem ao patamar de civilizados.

É nessa transição que podemos atestar o eurocentrismo como uma essencialização da forma humana universal, a qual a modernidade passa a validar, contraposta ao corpo encarnado religioso e do proletariado, tornando-se mais um problema a ser resolvido, haja vista que o lugar de privilégio ocupado pelos europeus não decorre do jogo político em vistas de hegemonizar provisoriamente determinados sentidos de mundo, mas se trata de uma ratificação no entendimento da relação entre universal-particular, atuando como um agrupamento de princípios e valores que precedem as articulações dos atores sociais – gerando, nesse movimento, a encarnação do europeu como encarnação das funções universais. Em diálogo com o teórico decolonial Castro-Gómez (2017), as funções ocupadas pelo eurocentrismo dizem respeito a um axioma de outros universalismos abstratos existentes no decorrer da história, desde a percepção cristã irracional até a razão iluminista.

Tendo em vista os apontamentos acima, formulamos bases teóricas e filosóficas capazes de encaminhar para a ideia de que a postura antieurocêntrica não é, necessariamente, postura de contraposição ao universalismo, afinal, compreendemos que a luta anticolonial e antirracista deve ser feita com base na ideia de universalização de interesses no interior dos grupos envolvidos, quer sejam negros/as, quilombolas e/ou indígenas.

Assim, o corte antagônico da luta de atores sociais do movimento negro na contemporaneidade em prol da universalização do campo educacional (educação básica, superior e não formal), como pauta central na promoção de práticas antirracistas, e o corolário dessas ações – tais como criminalização do racismo, constituição de cotas raciais no ensino superior, legislação para a demarcação de terras para povos quilombolas, inserção de disciplinas de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, entre outros –, evidenciam caminhos profícuos no que concerne à universalização (provisória) de um dos muitos particularismos efervescentes no interior dos movimentos negros.

Considerações Finais

Nos últimos anos, boa parte dos estudiosos no campo das questões étnico-raciais têm desenvolvido o exercício de rememoração e reificação das trajetórias dos ativistas e ativismos negros, de modo a ratificar a expressão e a concretude de que “nossos passos vem de longe...”, como bem destaca Jurema Werneck (2010), no reconhecimento da sobreposição de distintas vozes, ações e fontes que mobilizaram a agenda antirracista no cerne das articulações dos movimentos negros em suas continuidades, descontinuidades, composições e rupturas – que, no caso de Werneck (2010), diz respeito aos agenciamentos de mulheres negras e, relacionado ao presente trabalho, às considerações sobre as cadeias discursivas construídas frentes às disputas educacionais.

Reconhecemos, portanto, nos meandros da Teoria do Discurso (Laclau, 2006; Laclau; Mouffe, 2015), a fundamental importância da construção de uma identidade coletiva para a formação de um campo político próprio, tendo em mente que a luta por uma educação antirracista e inclusiva demanda inúmeras contribuições para a formação de uma identidade coletiva negra crítica, capaz de reconhecer a diversidade cultural e a história dos negros no Brasil (Brasil, 2006). É por meio deste sentido de educação em disputa que o movimento negro busca promover a conscientização e a mobilização da população negra em torno de um projeto político comum.

Assim, têm-se no movimento negro um ator social atento aos limiares do universalismo da demanda educacional, afinal, não bastava somente demandar o direito ao ingresso, mas, também, garantir um cotidiano escolar com presença de sujeitos negros/as física e simbolicamente. Em face disso, o tensionamento acerca dos currículos de ensino e das práticas pedagógicas tradicionais vieram a calhar na contraposição do racismo acadêmico-científico vigente, constituindo um apelo por mudança em toda a estrutura educacional.

Conflito de Interesses

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceituação: Mendes RA; **Análise Formal:** Mendes RA, Straforini R; **Investigação:** Mendes RA; **Metodologia:** Mendes RA, Straforini R; **Escrita:** Mendes RA; **Aprovação final:** Mendes RA.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Todos os dados foram gerados/apresentados no artigo.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo 
Projeto No: 2021/12274-4

Agradecimento

Não se aplica.

Notas

1. Com destaque para as mesmas estratégias reificadas na “Reforma” do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) (Brasil, 2017), cuja essência destina aos pobres, pretos e filhos dos trabalhadores a educação profissional de nível médio e aos filhos da classe média alta e da elite uma educação propedêutica nas instituições particulares de educação voltadas para a preparação do ensino superior.
2. Em referência à canção “O canto da cidade”, lançada em 14 de agosto de 1992 como primeiro compacto simples da artista musical brasileira Daniela Mercury, escrita pelo músico e compositor Tote Gira como forma de afirmação do orgulho negro. Segundo o compositor, o verso “a cor dessa cidade sou eu” referencia a cidade de Salvador enquanto lugar de maior aglomeração da população negra brasileira, também considerada como maior comunidade de negros/as fora do continente africano.

3. Nossas perspectivas a despeito do conceito de branquitude se alinham aos da pesquisadora Grada Kilomba (Quiangala et al., 2015), sobretudo no estabelecimento de uma linha divisória entre as considerações do biológico e do social. Kilomba destaca, em entrevista, que branco não é uma cor; trata-se de uma definição relacionada a privilégios sociais e políticos historicamente direcionados a um grupo, e a branquitude tem a ver com a conformação da realidade material e simbólica desse grupo que, consciente ou inconscientemente, usufrui de acessos às estruturas dominantes e ao tratamento de ser humano universal.
4. “Eu sou atlântica” é a expressão dita por Beatriz Nascimento no documentário Orí (1989), dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber, no intuito de apresentar seus trajetos pessoais alinhados à atuação dos movimentos negros no Brasil, no período de 1977 a 1988. Por meio da perspectiva atlântica/transatlanticidade, a historiadora destaca as raízes africanas e os processos de resignificação advindos da experiência negra na diáspora como mecanismos de resistência dos povos negros em face das reconstruções decorrentes do projeto colonial nas américas.

Referências

AGUIAR, V.; SOUZA, L. A contribuição do movimento por justiça ambiental no combate ao racismo ambiental: apontamentos teóricos. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, Goiás, v. 8, n. 2, p. e82199, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/9828>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ARQUIVO NACIONAL. Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial. Fundo Correio da Manhã. Rio de Janeiro: **Arquivo Nacional**, 1957. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/noticias/dia-internacional-para-a-eliminacao-da-discriminacao-racial. Acesso em: 15 jan. 2024.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Annablume, 2004.

BRASIL. Lei n.º **10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a reforma do ensino médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 31, p. 1, 17 fev. 2017.

CARLOS, Jesus. Manifestação do Movimento Negro Unificado contra a Lei Afonso Arino e Caminhada por Zumbi nas ruas do centro da cidade de São Paulo, SP. São Paulo: **Jesus Carlos Imagens**, 1980. Disponível em: <https://www.jesuscarlosimagens.com/negros-s?lightbox=dataItem-kd69xx7d>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 29 set. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, S. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. **Analecta Política**, Medellín, v. 7, n. 13, p. 249-272, 2017. <https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02>. Acesso em: 19 nov. 2023.

DOMINGUES, P. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300014>

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FISCHMANN, R. **Discriminação, preconceito, estigma**: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo. São Paulo: Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; Fundação MacArthur; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1994.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. M. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223-244.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JÚNIOR, A.; BURITY, J. (Orgs). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectiva pós-estruturalista de análise social. São Paulo: Anna Blume, 2006. p. 21-38.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, E.; Mouffe, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo; Brasília: Intermeios; CNPq, 2015.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-192.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. Maria Beatriz Nascimento é inscrita no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. **Portal Gov.br**. Publicado em: 31 out. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/maria-beatriz-nascimento-e-inscrita-no-livro-dos-herois-e-heroínas-da-patria. Acesso em: 11 jun. 2025.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MUTZENBERG, R. Identidades e movimentos sociais numa sociedade indomável. **Revista Política e Trabalho**, João Pessoa, v. 19, p. 39-58, 2003.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, E. O. Etnia e compromisso intelectual. In: GTAR. **Caderno de Estudos da III Semana de Estudos do Negro na Formação Social Brasileira**. Niterói: UFF, 1977. p. 22-27.

QUIANGALA, A. C. et al. **Branco não é uma cor** (entrevista com Grada Kilomba). Distrito Federal: Preta, Nerd & Burning Hell, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 107-130.

RATTS, A. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial; Kuanza, 2007. p. 93-98.

RATTS, A. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J. (Orgs.). **Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 81-108.

RATTS, A. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU**: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, Londrina, v. 1, p. 28-39, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/38943858/Corpos_negros_educados_notas_acerca_do_movimento_negro_de_base_acad%C3%AAmica. Acesso em: 01 out. 2023.

RATTS, A. J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2006. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, I. S. **Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado da Bahia**: antagonismos na construção do saber geográfico docente e formação. 228f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1092685>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, T. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. Eduardo de Oliveira e Oliveira. **Sociedade Brasileira de Sociologia**. [s. d.]. Disponível em: <https://sbsociologia.com.br/project/eduardo-de-oliveira-e-oliveira/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato, São Paulo: Leya, 2017.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 73-94, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a05.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

TRAPP, R. P. A Sociologia Negra de Eduardo de Oliveira e Oliveira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 10, p. 193-221, 2018. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2018.v10.n.25.p194-221>

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 17 jun. 2023.

Sobre os Autores

RAQUEL ALMEIDA MENDES é doutoranda em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (IG/Unicamp). Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Mestra em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (PPGEO/IESA/UFG), na linha de Ensino-Aprendizagem em Geografia. Especialista (lato sensu) em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (DocentEPT/Cefor/Ifes). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/campus Araguaína). Integrante do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo) e do Tear: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Políticas Educacionais e História da Geografia Escolar. Desenvolve pesquisas na área de ensino de geografia e relações étnico-raciais.

RAFAEL STRAFORINI possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp de Rio Claro), mestrado em Educação Aplicada às Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) entre 2004 e 2009, da UFRJ entre 2009 e 2012 e, ainda, atuou como *Visiting Professor* na University of Toronto entre agosto e dezembro de 2023. É professor do Departamento de Geografia da Unicamp desde 2012, onde tornou-se Livre-Docente em 2021. É membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) da Universidade Federal de Goiás, e da Rede Latino-americana de Investigação em Didática da Geografia (Redladgeo). Tem experiência na área de geografia, com ênfase em ensino de geografia e geografia histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e políticas educacionais, formação de professores, história da geografia escolar, ensino-aprendizagem e geografia da educação. É editor da Revista Brasileira de Educação em Geografia.

Recebido: 13 maio 2024

Aceito: 29 maio 2025