

Mundo acadêmico e realidade negra entre políticas afirmativas e antropologia e/da educação

Academic world and black reality among affirmative policies and anthropology and/of education

Neusa Maria Mendes de Gusmão

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

RESUMO

As políticas públicas se colocam no cenário nacional de modo a evidenciar vários momentos em que experiências de acesso e permanência no universo acadêmico para as populações negras têm assumido configurações diversas bastante debatidas desde os anos 1990. Neste texto, pretende-se apontar aspectos positivos dessas políticas, buscando, porém, refletir a respeito de práticas que, no meio acadêmico, constituem experiências complementares e/ou alternativas às posturas mais engessadas das instituições educacionais no cumprimento das políticas afirmativas, voltadas apenas ao sistema de cotas. Nesse processo, desvela-se o importante papel das políticas públicas e da antropologia na configuração de projetos educativos alternativos no interior das instituições de ensino superior (IESs), que recebem estudantes afro-brasileiros e de nacionalidades africanas e latino-americanas.

Palavras-chave: Políticas afirmativas, Mundo acadêmico, Realidade negra, Antropologia, Educação.

Recebido em 15 de junho de 2022.
Avaliador A: 13 de julho de 2022.
Avaliador B: 15 de agosto de 2022.
Aceito em 06 de outubro de 2022.



ABSTRACT

Public policies are placed in the national sphere in order to highlight several moments in which experiences of access and permanence in the academic universe for black populations have taken on different configurations, an issue debated since the 1990s. In this text we intend to point out positive aspects of these policies, however seeking to reflect on practices that, within the academic environment, constitute complementary and/or alternative experiences to the plastered postures of educational institutions in compliance with affirmative policies, that is, only observing the quota system. In this process, the important role of public policies and anthropology in the configuration of alternative educational projects within higher education institutions (IES's), which receive Afro-Brazilian, as well as African and Latin American students.

Keywords: Affirmative policies, Academic world, Black reality, Anthropology, Education.

INTRODUÇÃO

[...] a presença negra nas universidades brasileiras permitiu reterritorializar as relações sociais no Brasil, evidenciando assim, [*sic*] a resistência dessa população aos processos de subordinação, salientando as inúmeras histórias de homens negros e mulheres negras que nos servem de referência para continuarmos produzindo saber e exercendo uma intelectualidade negra. (FELIPE, 2020, p.8).

O debate sobre a Lei nº 12.711/2012¹, conhecida como Lei de Cotas, e a luta para lhe dar continuidade e aprimorar seu alcance nas discussões governamentais de 2022² trouxeram-me à mente experiências e escritos de minha autoria a respeito da presença de homens negros e mulheres negras na academia (GUSMÃO, 2009; GOMES; GUSMÃO, 2016), além de textos em que trato da presença crescente de africanos em diversas instituições de ensino superior (IESs) no Brasil (GUSMÃO, 2006, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014). Os casos em tela se

¹ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos) Fonte: portal.mec.gov.br Acesso: 01 maio 2022. Vale lembrar que a lei de 2012 foi atualizada pela Lei nº 13.409/2016.

² A chamada Lei de Cotas, em seu artigo sétimo, recomendava a revisão da lei em dez anos, ou seja, em 2022. Por essa razão, encontram-se em debate na Câmara dos Deputados, em Brasília, mais de 30 propostas que defendem sua manutenção, sua ampliação ou sua extinção.

pautam por políticas de diversas naturezas: no caso de grupos tidos como minoritários, tais como indígenas, negros e brancos oriundos da escola pública, incide a Lei de Cotas; no caso de estudantes estrangeiros nas IESs brasileiras, entre eles os estudantes africanos, incidem acordos institucionais como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)³, vistos como programas de mobilidade e formação em nível superior.

O que essas políticas têm em comum? Ambas, segundo Cermeño (2020, p. 332), dizem respeito a um “conjunto de políticas e de práticas desenvolvidas por sistemas acadêmicos, universidades e pesquisadores/as para lidar com a globalização” que, por sua vez, resultam na “formulação de políticas específicas em ensino, pesquisa e extensão”. A autora retoma Gusmão (2011b) e afirma que

A abertura e a expansão que se coloca como oportunidade aos chamados outros nacionais, sejam eles indígenas, mestiços, brancos ou pobres, envolve [*sic*] também os estrangeiros e os coloca, a todos, como integrantes de um contexto de ensino marcado por alto grau de segregação racial, econômica e espacial, por relações de hierarquia, diferenciação e poder. (CERMEÑO, 2020, p. 334).

Assim, ainda que difiram entre si, tais políticas são pensadas a partir de cenários nacionais e dão o tom dos contextos das políticas brasileiras no campo educacional, ao mesmo tempo que possibilitam experiências que vão na “contramão” da ordem instituída, ou seja, suscitando experiências alternativas de imersão num campo segregado que fez e faz com que as IESs brasileiras se tornem espaços de formação de consciência e identidade para os segmentos contemplados com a ação do Estado, antes mesmo do próprio Estado se posicionar⁴.

Em uma possível linha do tempo, pode-se afirmar que o movimento das IESs resultou, dentre outros fatores, das influências exercidas por dois eventos: o Projeto UNESCO, entre os anos de 1950 e 1960, cujo objetivo era compreender o racismo e as possíveis formas de superação do fenômeno, e a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. Entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI, portanto, diversas

3 Esses programas envolvem políticas de cooperação entre o Brasil e países em desenvolvimento da América Latina e da África, que oferecem vagas em universidades brasileiras com vista à formação de quadros de países em desenvolvimento (GUSMÃO, 2012).

4 Numa aula magna, Munanga nos lembra que antes mesmo da Lei de Cotas muitas IESs públicas federais e estaduais implementaram o sistema de cotas sem contar com “o amparo da lei”. As IESs assim o fizeram por consciência da maioria de seus membros e com base em sua autonomia acadêmica (MUNANGA, 2022).

IESs brasileiras, motivadas pelo espírito dessas iniciativas, se posicionaram, criando ações e espaços que possibilitaram “outros modos de exercer as relações de saber e poder” (SILVA, 2020, p. 241) no contexto educacional, visando o ingresso nas universidades de segmentos desde sempre alijados dessa oportunidade, entre eles os negros. Tal fato instaura outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, sem desconsiderar o que se encontra constituído, mas está sujeito a olhares mais críticos.

Ao refletir acerca do movimento de enegrecimento das IESs brasileiras por meio das políticas e do papel do Estado no campo educacional, retomo alguns estudos para debater as possibilidades de outros processos educativos, tidos como complementares e/ou alternativos aos processos vigentes, com possíveis relações com o campo da antropologia no universo educacional das IESs brasileiras.

DO QUE JÁ FOI DITO: UNIVERSIDADE E SUJEITOS NEGROS OU AFRO-BRASILEIROS

Em meus escritos, falo de histórias de vida e trajetórias de sujeitos de origem africana e de afro-brasileiros cujos processos de formação em terras brasileiras expõem os impactos vividos tanto na estrutura universitária como na sociedade como um todo. A pergunta que faço, cerca de dez ou mais anos depois dos escritos dos anos de 1990, é a seguinte: após a instituição da Lei nº12.711/2012, quais são as histórias de ontem e de agora que o mundo acadêmico nos conta? Como a antropologia e a educação se fazem presentes nesse universo complexo, estratificado e altamente seletivo das IESs brasileiras?

Reterritorialização, resistência, saberes e intelectualidade negra nas universidades brasileiras são os termos que nuançam o debate acerca das possíveis respostas a para essas perguntas. Sem dúvida, houve avanços, como a própria Lei de Cotas demonstra, mas os limites ainda persistem, e isso se apresenta nos debates contraditórios sobre essa política. No contexto do Legislativo brasileiro, entre 1989 e 2021, 34 proposições foram movimentadas a favor e contra a Lei de Cotas, 17 delas movimentadas na atual legislatura, evidenciando “uma disputa polarizada e acirrada entre perspectivas de revisão da legislação” (BOLETIM-OLP, 2021), envolvendo posições a favor e contra a Lei, num embate de suma importância para os sujeitos excluídos de oportunidades e de visibilidade na sociedade brasileira. A luta não se dá apenas no âmbito do Legislativo, mas também no da sociedade civil, travada por muitos outros grupos e

instituições que buscam contribuir para a garantia da permanência e da ampliação do alcance da lei neste ano de 2022⁵. O caso do PEC-G e do PEC-PG não se encontra num momento desafiador como o vivido pela Lei de Cotas; é importante, no entanto, considerá-los, para que possamos traçar um perfil disto que é a sociedade brasileira e as instituições de educação superior em pleno século XXI, quanto as suas relações com negros brasileiros e sujeitos negros e não brancos⁶ de outras nacionalidades e/ou etnias.

É nesse contexto que temas referentes ao ingresso e à permanência de homens negros, mulheres negras e não brancos no ensino superior têm sido retomados em calorosos debates, bem como relatos pregressos e atuais de estudantes negros, afro-brasileiros ou não, que mostram que ainda há impasses nas relações de convivência, aprendizagem e permanência por parte desses sujeitos, tanto no meio acadêmico como na sociedade brasileira como um todo. Diante dessa situação, proponho dimensionar o campo de luta, a partir da antropologia, no universo da educação de ensino superior, por seu alcance e seus impasses, tanto os teóricos como aqueles relativos a vivências específicas, compreendidos como parte de um campo marcado por relações de poder, de lutas e resistências.

Em um artigo escrito em coautoria com Janaina Damasceno Gomes em 2016, afirmávamos que, criados sob a égide do capital, com “regras e normas que visam o controle do conhecimento e do campo científico” pelos próprios pares, tanto a ciência como o campo científico seriam áreas “de embates entre competências e saberes autorizados ou não, que se confrontam no espaço das universidades” (GOMES; GUSMÃO, 2016, p.38). Ao dizer isso, pretendíamos, naquele momento, pensar como as universidades, enquanto espaços educativos marcados pela ambiguidade, também se apresentavam como um “território complexo que possibilita[va] o confronto de ideias por meio da produção do conhecimento e do contexto político em que a formação do estudante, a docência e a pesquisa aconte[ciam]” (GOMES; GUSMÃO, 2016, p. 39). Assumíamos sobretudo que a universidade não se fazia apenas reprodutora da realidade e do *status quo*, como a história do passado colonial nos contava.

Naquele momento e hoje, entendíamos que

[...] a universidade e tudo que representa pode também, possibilitar a constituição

5 Entre elas está a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que, em novembro de 2021, reuniu um grupo de associados para discutir e propor a manutenção e a ampliação da Lei de Cotas. Dos encontros virtuais, resultou uma nota técnica enviada aos parlamentares como contribuição para esse debate. A ABA também participou institucionalmente da audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 10 de dezembro de 2021 sobre a questão de cotas.

6 Indígenas, negros, latino-americanos, africanos etc.

de novas mentalidades capazes de “revolucionar a ordem estrutural cotidiana e conferir um outro significado à atividade [de formação e de docência], bem como às pessoas envolvidas, [...] [tendo em vista que] seu cotidiano envolve acontecimentos singulares e extraordinários como experiência vivida. (ROCHA, 2001, p. 220).

Em uma possível linha do tempo do mundo acadêmico brasileiro com respeito a docentes negros, as trajetórias acadêmicas de duas mulheres negras – Virginia Leone Bicudo e Josildeth Gomes Consorte –, analisadas por Gomes e Gusmão (2016), nos mostram experiências de formação e processos de vivência nas hostes acadêmicas daquele período, em torno de 1950, portanto antes da Lei de Cotas e de ações afirmativas⁷ no cenário nacional. Suas trajetórias demarcam um período anterior às lutas coletivas por educação implementadas dos anos 1960 em diante, quando diversas organizações negras, como o Movimento Negro Unificado (MNU), foram responsáveis pelas conquistas articuladas por lutas específicas junto ao Estado-nação nos anos seguintes, entre elas as políticas afirmativas, principalmente após a Constituição de 1988.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o meio acadêmico criou barreiras ligadas a raça, gênero e cor para os sujeitos negros. Até então, as trajetórias acadêmicas desses sujeitos eram tidas como excepcionais. Os casos de Bicudo e de Consorte mostram como “a academia é um exemplo de espaço condicionador do pensamento que roteiriza e compacta tudo que é feito lá dentro” (CAVALCANTE, 2020, p. 225), também sendo, porém, um espaço que possibilita outros destinos. Isso se observa na trajetória de ambas as pensadoras: no caso de Virginia Leone Bicudo, o sistema cumpre seu objetivo no esforço intelectual de manutenção do legado branco, masculino e capitalista, como diz Cavalcante. Na trajetória da professora Josildeth Gomes Consorte, a ressignificação do conhecimento se dá a partir da experiência entre pares – um coletivo negro –, que a conduz a uma produção intelectual comprometida com outros saberes, principalmente os afrocentrados, algo que aconteceu, no entanto, muitos anos após o início de sua carreira acadêmica. Na trajetória de Consorte, o conhecimento se faz como espaço de “libertação das ideias e do corpo” (GOMES e GUSMÃO, 2016)), de uma superação de subalternidade que, embora tardia, tendo ocorrido apenas a partir de 1990, se realiza a partir do coletivo de mulheres negras⁸ que adentram a universidade a partir das décadas de 1970 e 1980.

7 “As Ações Afirmativas como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social” (PIOVESAN, 2005, p. 49).

8 Grupo Negro das PUCSP, formado em 1979, no interior da PUC/SP, sendo uma vertente do Movimento Negro em São Paulo. Muitos projetos do Grupo Negro foram desenvolvidos com o apoio do Departamento de Antropologia dessa instituição. VER: SANTOS, Gevanilda Gomes, Grupo Negro da PUC/SP., *Cadernos de Pesquisa*, 1987, n.63, pp.135-136. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/96>. Acesso: 30 mar. 2022.

Isso acontece primeiro em meio a um tempo de negação identitária de Bicudo e de Consorte como mulheres negras, num condicionamento de gênero e raça que corresponde ao final da primeira metade do século XX e ao início da segunda metade século, quando já havia um claro reflexo social na organização dos movimentos sociais e negros na sociedade e na academia.⁹

As trajetórias de Bicudo e de Consorte revelam aspectos importantes e comuns de outras histórias que estudantes negras de gerações mais novas também nos contam a respeito de suas trajetórias em diferentes universidades públicas e privadas (GOMES, 2008; SOUZA, 2006). Entre esses aspectos estão a condição de classe, a delimitar a possibilidade de estudos – essas estudantes quase sempre foram ou são as primeiras de sua família a ter acesso à universidade, muitas vezes com o auxílio de outros parentes, que contribuíam para garantir a formação daqueles considerados com maiores chances de cursar o ensino superior –; as dificuldades de relacionamento em sala de aula, por serem quase sempre as únicas figuras negras entre brancos; a invisibilidade, a discriminação e o ingresso no meio acadêmico que as embranquece ou, como diz Gomes (2013; 2016) as leva à perda da cor como forma de superar a barreira da cor e permanecer em um meio hostil. A permanência dessas estudantes no meio universitário, portanto, constitui um desafio e uma tormenta difíceis de vencer. Muitas paravam no meio do caminho e param ainda hoje.

É assim que, na história de Bicudo, hoje muito referenciada, os percalços sofridos a levam a abandonar a vida acadêmica e a se dedicar à psicanálise¹⁰, até morrer “negra, pobre, esquecida” (GOMES, 2013; GOMES e GUSMÃO, 2016). Consorte, ainda hoje professora emérita da PUC-SP, trilha um caminho brilhante, mas, pioneira nos estudos sobre o negro e a educação no início dos anos 1950, como pesquisadora do Projeto Unesco abandona o tema e só volta a considerá-lo em seus cursos de pós-graduação nos anos 1990, sob pressão do Grupo Negro da PUC, formado por um contingente de mulheres negras oriundas de uma geração de ativistas do movimento negro. As histórias das duas consistem em um demarcador de duas fases:

[...] a primeira [,] em que suas trajetórias são singulares e isoladas e, [sic] a segunda, quando suas trajetórias são tramadas no interior da coletividade negra e de seus

9 Um dos pontos de inflexão dessa mudança, será o Projeto da Unesco entre os anos de 1950/1960, busca por um modelo de relações harmoniosas e, no qual o Brasil seria o modelo. Virginia e Josildeath, foram ambas pesquisadoras engajadas no Projeto da Unesco. A primeira no Sudeste, via Escola de Sociologia e Política e, a segunda no Nordeste, através da Universidade da Bahia.

10 Em 2020 foi o ano do centenário de nascimento de Virginia em razão de sua presença e ajuda na divulgação e legitimidade desse campo, embora fosse também socióloga, foi a psicanálise que mais a homenageou em seu centenário em 2020.

propósitos. Na primeira fase (primeira metade do século XX), a presença de mulheres negras no ensino superior é quase sempre minoritária, quando não única, compondo quadros discentes e docentes das instituições a que pertencem. Fato que acarreta que suas jornadas acadêmicas tenham se dado com pouca ou nenhuma interlocução e acolhimento por parte de outros sujeitos em condições similares às suas. Nestes casos, qualquer tipo de associação seria realizado fora do ambiente acadêmico e correspondente à fase anterior aos anos de 1960/70. (GOMES; GUSMÃO, 2016, p. 50).

Gomes e eu pudemos identificar nessas trajetórias um momento de inflexão e mudança entre os anos 1960 e 1980¹¹, com a organização crescente do segmento negro brasileiro, que passa a ver na educação de nível superior mais uma forma de militância em que mentes e corpos negros passam a ocupar esses espaços negados. O fato se acentua com o reconhecimento do Brasil como sociedade multirracial na Carta Magna de 1988 e nos anos seguintes, após a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas. Nesse processo, a conquista da luta social enegrece cada vez mais as estruturas embranquecidas do ensino superior tanto público como privado.¹² Resistência, luta e (re)existência são, assim, protagonizadas por gerações mais novas de mulheres negras, cuja militância, como no caso do Grupo Negro da PUC-SP, levou a professora Consorte a retomar sua origem, sua história e a reflexão acadêmica sobre o negro em 1990, ou seja, muitos anos depois de seu ingresso na vida universitária.

Outro exemplo da inserção do sujeito negro no mundo acadêmico e dos limites desse campo consta de artigo a respeito das trajetórias de três professores negros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já nos anos de 2000, cujos dados obtidos em pesquisa me coube analisar (GUSMÃO, 2009). Os relatos ganham proeminência por assumir uma prática pedagógica engajada no campo educacional, não restrita à sala de aula, e sim como uma prática humana definidora de uma identidade étnico-racial marcada pela busca constante por autonomia e responsabilidade social e coletiva, não sem percalços.

A chegada desses sujeitos à educação superior se fez e se faz vencendo barreiras comuns às massas negras e estruturando um caminho de mão dupla, isto é, o de ter que dominar um conhecimento que não reconhece a cultura negra e se pauta por uma tradição europeia, branca e cristã. Todos os três docentes, membros de famílias negras de cultura religiosa de matriz

11 A razão, segundo Munanga (2022), foi a de que o Projeto UNESCO (1950/1960), abriu nas IESs brasileiras, uma área de Estudos de Relações Raciais, instaurando disciplinas que mudam a discussão do racismo do foco da denúncia para o de propor formas de erradicação do racismo, abrindo possibilidades para políticas de intervenção e ampliando os horizontes dos grupos negros como irá acontecer nos anos seguintes.

12 Outras políticas de caráter inclusivo: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; Programa Universidade para Todos – PROUNI; Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; Sistema de Seleção Unificada – SISU. Todos criados entre 2000 e 2010.

negra, enfrentam dificuldades advindas de preconceitos presentes no senso comum e no espaço acadêmico. Reproduzo algumas falas de professores ouvidos pelo projeto da UFMG:

Eu entrei na universidade um pouco tarde [...]. Então ali, nos idos de 75, 76 eu comecei a sistematizar a crítica ao racismo. E essa crítica, ela me levou a pensar a minha origem de filho de umbandista, né? [...] E era uma experiência magnífica que só depois de 30 anos eu fui entender a riqueza dela e como que ela marca culturalmente a cabeça da gente que é criado dentro de ambiente negro.

Meu pai era militante, quer dizer, a minha militância no movimento negro ela começou com ele, meu pai era militante, eu era pequeno, desde a minha infância eu sei, eu caminho nessa questão. (GUSMÃO, 2009, p. 192).

O campo religioso e o campo político da militância negra ainda na infância desses docentes estão na base de suas opções, convicções e ações, expressadas de modo visível, cujo centro é a questão racial. As dificuldades e os limites colocam, portanto, o drama de se sentir negro e vivenciar o peso da ideologia da miscigenação, que tende a “clarear” o negro que se faz docente no ensino superior. Por outro lado, toda a compreensão da cultura negra construída no universo familiar é considerada folclórica pelos próprios pares acadêmicos, referida “como fragmento da cultura africana [,] e o fragmento iria morrer, tá? E, também, tá... Era uma cultura que se opunha à cultura científica” (GUSMÃO, 2009, p. 193).

Nesse contexto de contradições e negações, serão as relações construídas fora do mundo acadêmico, no campo religioso e na militância negra, os caminhos de empoderamento social e militante que implicarão um processo de troca, estudos e reflexões que os levam a tematizar a vida do aluno negro e do professor negro no interior da universidade. Como alunos e/ou docentes, exige-se continuamente deles que demonstrem competências que não se cobra de sujeitos brancos na academia. Mesmo após muitos anos na carreira acadêmica, continuam a enfrentar dificuldades advindas da discriminação, do preconceito e do racismo. Como diz Almeida, o racismo “[...] é uma decorrência da própria estrutura social. Ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2020, p. 50).

A partir dessa visão, pode-se afirmar a existência de um campo tenso em que operam as identidades e as culturas que portam os sujeitos negros, em particular dos que adentram o espaço escolarizado em todos os seus níveis, especialmente nas universidades particulares ou públicas onde, em geral, o negro não está. Tal ausência e tal invisibilidade obrigam a tomada de consciência, redimensionam os papéis, bem como as práticas sociais e educativas desses sujeitos, e conformam outra modalidade de luta e resistência para além deles próprios no compromisso para com o próximo, igual e diferente. Esses estudantes negros atuam, então,

no interior dos espaços acadêmicos de modo integrado com o mundo além da academia e unem outros saberes e experiências em suas concepções de mundo e suas práticas políticas e pedagógicas. Reorganizam o aprender e o ensinar em função de alternativas pedagógicas decorrentes da vida vivida. Tais experiências de ensino, por sua vez, se fazem objeto de reflexão sobre o ato de educar. Ao mesmo tempo, evidenciam caminhos na capacidade de se reciclar diante dos saberes instituídos e dos saberes instituintes que lhes chegam nas experiências na sala de aula e entre seus pares na academia e fora dela, através de vivências com outros grupos. Se fazem agentes mediadores entre um universo e outro, transportando saberes que de outra forma estariam ausentes da formação de seus alunos. São eles agentes de um campo político, complexo e intenso. Falam de si, por si e para si, mas também falam do outro, sobre o outro e para o outro (RODRIGUES, 2021). Como diria Paulo Freire (1997), aprendem a ler o mundo para vencer barreiras, ocupar um lugar próprio e ter sua existência reconhecida. Aprendem e ensinam tanto quanto ensinam e aprendem.

Na rápida amostragem de limites, avanços e lutas presentes nas histórias de vida e trajetórias de mulheres negras e homens negros no meio acadêmico aqui considerados, evidencia-se a marca pessoal e intransferível de todos eles: a de serem homens e mulheres negros e, em particular, negros e negras brasileiros. Evidencia-se o que é o Brasil, um país que se diz plural, mas não reconhece a própria pluralidade de seu povo, já que se pauta por ideologias discriminatórias em torno de quem é cidadão e pressupõe a existência de cidadãos de segunda classe e não cidadãos, obrigando-os a se organizar a partir das experiências vividas, criando estratégias de vida e de ação na luta imperativa da questão racial, no campo educacional e fora dele. Mas seria esse quadro diferente para o estudantes africanos que aqui chegaram a partir dos anos 1990?

Dos anos 1990 para cá ocorre a intensificação dos processos de migração com finalidade de estudo da parte de jovens negros de origem africana¹³, e a sociedade brasileira, estratificada e racializada, sofre um embate ao se colocar diante desses estudantes negros e africanos que chegam às universidades a partir de políticas e acordos entre países. O que essas trajetórias nos dizem?

13 Fato decorrente de processos de internacionalização que envolve trocas científicas, universitárias e culturais entre países e que geram processos de mobilidade com a finalidade de estudos, neste caso, principalmente de sujeitos provenientes dos PALOP, Países Africanos de Língua Portuguesa. São eles: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe.

DO QUE JÁ FOI DITO: UNIVERSIDADE E ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL

No início da década de 1990,

[...] a problemática do estudante africano nas instituições brasileiras não é objeto de reflexão acadêmica e científica, a não ser de poucos pesquisadores e, muitas vezes, só o são, *[sic]* por parte dos próprios estudantes africanos que tomam a experiência de viver no Brasil como temática de suas monografias, dissertações e teses. Fora isso, estudantes africanos só encontram visibilidade, *[sic]* quando vítimas por violência, quase sempre de ordem racial, que ganham as mídias impressas e televisivas. (GUSMÃO, 2012, p. 15).

Quando adentramos a década de 2020, nota-se que o quadro pouco mudou. Numa rápida busca por sites disponíveis, percebe-se que, no geral, ainda são os estudantes africanos que refletem sobre suas experiências nas universidades brasileiras, tomando suas trajetórias e as trajetórias de outros africanos como temas de suas pesquisas acadêmicas. Essa realidade envolve a reflexão e a construção de conhecimento a partir de uma realidade que a academia como um todo parece não ter aceitado ainda. Ao tomarem essa responsabilidade nas próprias mãos, esses estudantes expõem a ilegitimidade do tema para a formulação do conhecimento científico enquanto demanda de ensino no interior das IESs. Essa é uma questão que cresceu nos dois últimos séculos e afetou não só o corpo discente das IESs, de origem africana ou não, mas também os espaços institucionais e sociais onde os estudantes se inserem, demandando outros modos de aprender e produzir conhecimento. Disso resulta o questionamento das práticas educativas, da realidade das instituições de ensino e de suas relações com os chamados “diferentes”, questionando, em última instância, a própria realidade nacional como um todo.

Não bastasse o fato de que a temática do negro não é vista como tema prioritário pelas pesquisas e pela docência, a invisibilidade das relações entre o Brasil e os países africanos – no tocante às migrações temporárias ou ditas especiais e à própria definição teórica do que são tais processos – revela como os campos científico e pedagógico desconhecem ou minimizam as experiências vividas por quem se encontra aparentemente “fora de lugar” ou ocupa um lugar próprio enquanto negros, africanos e afro-brasileiros no meio universitário brasileiro. Se estão “fora de lugar”, qual seria o lugar próprio para tais sujeitos?

Nos estudos realizados no início dos anos 1990, discursos construídos por diferentes agentes no campo da educação e no campo político de inserção desses sujeitos na realidade do país revelaram que a sociedade brasileira elabora sentidos e significados dessa presença

africana no tecido social, originando atitudes e comportamentos de aceitação ou rejeição do imigrante africano e/ou estudante estrangeiro de origem africana “na terra do outro”. É por isso que as narrativas de estudantes africanos no Brasil trazem a marca da “viagem”, a expor realidades em transição e vidas em (con)formação no campo de uma *intelectualidade* negra marcada pela internacionalização de pessoas, países e do próprio continente africano. Isso não se dá, no entanto, sem desafios e embates quando os estudantes se fazem presentes em contextos marcadamente estratificados, seletivos e racistas como as instituições de ensino superior no Brasil.

Tal como acontece com o negro brasileiro, muitos dos negros africanos que migram com para estudar são os primeiros e únicos membros da família que alcançam a universidade, em razão das políticas vigentes e da transformação das realidades internas de seus próprios países na segunda metade do século XX. Em grande medida, seus percursos e trajetórias estudantis dependem do apoio de familiares que ficam na África ou mesmo de parentes imigrados, que formam um *pool*¹⁴ para viabilizar o projeto de ascensão familiar (GUSMÃO, 2013). Muitos enfrentam problemas de sobrevivência e dificuldades para se manter nos países de acolhimento, entre outros problemas decorrentes de estar longe de casa e de suas origens, como expressam as muitas narrativas a respeito da experiência de estudar em outro país (GUSMÃO, 2011a; 2011b; 2013). Nessas histórias, os problemas do cotidiano envolvem a questão da moradia, dificuldades econômicas e relativas a língua – embora muitos falem português, não são compreendidos por colegas e pelos professores na sala de aula, que muitas vezes alegam que esses alunos não sabem falar nem escrever. Discriminações diversas os levam a compreender que “não são daqui, apenas estão aqui”. Por sua vez, os estudantes brasileiros os veem como sujeitos privilegiados não por seus méritos, mas por serem apoiados pelas políticas nacionais vigentes (GUSMÃO, 2014, p. 50).

A questão do mérito e do privilégio serão temas vivenciados junto a negros brasileiros beneficiados pela Lei de Cotas, fato que escancara a ordem estrutural do racismo brasileiro, voltado a negros em geral, brasileiros ou não. Parte das barreiras com que africanos e afro-brasileiros encontram, portanto, dizem respeito ao racismo estrutural, que no Brasil coloca todos diante de questões identitárias, de afirmação e autoestima. No caso dos estudantes africanos, as referências próprias e as novas referências que se impõem no contexto migratório entram em conflito. Subuhana (2005) constata que o preconceito de cor e/ou racial afeta aos

14 Neste caso, “*pool*” significa uma união de parentes cujo objetivo é dar condições àquele que migra para estudar, de modo a viabilizar um projeto familiar.

estudantes africanos, que descubrem aqui outra dimensão relativa à cor da pele, enfrentando discriminações que antes desconheciam e os obrigam a refletir sobre sua condição enquanto pretos e a se “descobrirem” africanos e estrangeiros.

“Estrangeiro”, nesse contexto, é uma categoria distintiva na realidade brasileira e em meio ao contingente negro de origem nacional, já que é valorizada. Por sua vez, a diversidade de origem étnica e social dos estudantes de origem africana os torna parte de um contingente referido tão somente como “africanos”, um termo que lhes é vazio de significado. “Africano” consiste numa categoria na qual os próprios estudantes a princípio não se reconhecem, por ser desprovida de especificidade e ligada a um lugar distante, desconhecido e indistinto: a África.

Ao mesmo tempo, porém, tanto o estudante negro brasileiro como o estudante negro de origem africana são vistos e negados em função da cor da pele. Esse fato evidencia o significado da raça no caso brasileiro como demarcadora das relações nos espaços de vivência dos sujeitos negros. Isso ocorre até mesmo diante dos órgãos gestores das universidades, nas possibilidades de assistência e na invisibilidade para com o alunado que partilha a vida acadêmica, pois tais sujeitos, nacionais ou não, desconhecem a si próprios como sujeito.

Como diz uma jovem angolana, “ser negro no Brasil é muito difícil, só pelo fato de ter a pele negra as coisas da vida se tornam complicadas” (GUSMÃO, 2006). O sentimento também expressa as dificuldades do mundo social e educacional em que o racismo, camuflado ou não, impõe aos sujeitos negros brasileiros e africanos a assimilação dos processos de discriminação e racismo e a reação diante da ordem que os nega. Essa reação vem por meio da criação de redes de apoio, que organizam festas em que a sociabilidade entre pares diz respeito à sua vida na África, e aproximam os alunos de fora do país de outros estudantes estrangeiros, pela condição similar que vivenciam no mundo acadêmico – “driblam”, assim, o preconceito e o racismo da sociedade brasileira, demarcando identidades próprias e processos singulares de estar no mundo contemporâneo. Os estudantes negros de origem nacional, por sua vez, também se organizam em coletivos de pares e buscam agir e interagir para conhecer a si próprios e entrar em contato com as trajetórias do negro brasileiro. Para ambos esses estudantes, a aprendizagem de si e do outro é um divisor de águas capaz de transformar a percepção de quem são na África, de quem são no Brasil e das razões que os movem de um lugar invisível e periférico para um universo tradicionalmente negado ao negro: a academia. É assim que afro-brasileiros e negros de origem africana vivem o embate da realidade acadêmica em processos de estudos e formação.

NEGROS E NEGRAS DAQUI E DE LÁ: INTELECTUALIDADE E EDUCAÇÃO

No pouco que o resumo dos itens acima revela, percebe-se que no século XXI negro e negras brasileiros e africanos de diferentes origens se transformam mediante as situações vividas na realidade brasileira e no universo acadêmico. Se muitos se perdem pelo caminho¹⁵, porém, outros tantos se empoderam por meio de redes sociais de ajustes, tanto no meio acadêmico como fora dele, ao criar coletividades que permitem reproduzir experiências, saberes e culturas negras na universidade e na sociedade à sua volta. Esse “dentro e fora”, tal como “fora e dentro”, impõe uma circulação não apenas de sujeitos, mas de histórias, culturas, saberes múltiplos, e lutas, revelando processos de reterritorialização, resistência e afirmação identitária que os tornam sujeitos diferentes daqueles que um dia foram, mas lutam, no entanto, pela afirmação daquilo que são: homens e mulheres negros, afro-brasileiros e “africanos” desta ou daquela origem. Todos reverberam que vivenciar a percepção de que a vida estudantil como um lugar negado ou que não lhes é “próprio” os torna reagentes ou resistentes dentro do meio acadêmico, mas não só. Ao tomar consciência dessa realidade e do mundo à sua volta, assumem o aprender e o ensinar, aprendendo de modo a se fazerem aprendizes do “novo” e agentes de uma realidade nova antes inimaginável, objeto de uma reflexão e de um ensino que rompem estruturas e apontam possibilidades no campo educacional.

A estudante afro-brasileira Dediane (2021) comenta a falta de visibilidade do campo acadêmico e a necessidade de assumir o compromisso de caminhar em coletividades¹⁶. Esse caminho se revelou importante nas trajetórias da professora Josildeth G. Consorte e dos professores da UFMG nos anos de 1990, revelando-se também nas trajetórias atuais de negros e negras brasileiros e africanos alunos e docentes nas IESs brasileiras. Nos relatos até aqui considerados, ordena-se a linha do tempo em dois séculos, entremeados por um período de transição: o século XX, até os anos 1950 e 1960, marcadamente individualista; o período da segunda metade desse século, entre os anos 1970 e 1990, que traz processos emergentes de luta

15 Há relatos de sofrimento físico e mental, perda identitária, adoecimento e, muitas vezes, mortes prematuras provocadas pelo desespero ou pela violência que afetam os negros, brasileiros ou não, no tecido social.

16 A filosofia africana Ubuntu – “eu sou porque nós somos” – está presente na luta de negros brasileiros e se faz presente nos estudos dos estudantes africanos que olham para suas trajetórias, mas têm em mente tantas outras trajetórias que os conformam enquanto coletividades. Desse modo, pensar a si mesmo é pensar o coletivo, contribuir com ele em qualquer lugar que se esteja.

coletiva; e século XXI, em que negros brasileiros ou não, e sujeitos não brancos, expressam o sentido coletivo da luta e da resistência diante de uma realidade adversa e racista.

Nos tempos atuais, a questão do compromisso e da coletividade também se apresenta tanto nas pesquisas dos estudantes afro-brasileiros como nos trabalhos daqueles que migraram para estudar, os ditos “africanos”. Para os estudantes africanos que aqui estão, importa mostrar – por meio de atividades diversas, como palestras e debates em diferentes grupos e no próprio trabalho acadêmico (na tese de conclusão de curso, o TCC, na dissertação de mestrado e/ou na tese do doutorado) – uma visão da África que rompa com o desconhecimento e com os estereótipos que os brasileiros possuem a respeito do continente. É nesse processo que os estudantes assumem suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas como temas importantes e significativos para pensar o passado e o presente das gentes negras aqui e lá, em terras distantes. Além de aprofundarem o conhecimento em torno de seus países de origem, buscam conhecer outras realidades, tanto brasileiras como africanas, e aprofundam seus conhecimentos a respeito do Brasil e da África, assumindo a antropologia, bem como outras ciências humanas, como campos científicos de base. Nas IESs brasileiras, negros afro-brasileiros e africanos se tornam agentes de um conhecimento que os fortalece na luta em torno da diferença e da diversidade social e cultural, movidos pelo desejo de reconhecimento e de direitos plenos.

Afro-brasileiros atuam em torno de movimentos sociais organizados, ONGs, grupos de estudos, cursinhos populares e grupos de religiosidade afro, bem como escolhem temas de pesquisa e ensino voltados à realidade de diferentes grupos negros na religião, nas artes, nos quilombos e nos movimentos negros, entre tantos outros âmbitos pouco contemplados e pouco legitimados na academia. Tal propósito os leva a aprofundar os próprios conhecimentos do universo negro brasileiro, a resgatar outras trajetórias “no chão da vida”, a refletir sobre si mesmos, revendo traumas e reestruturando identidades. Resultam daí um intenso processo de aprendizagem e a produção de um conhecimento que não se restringe ao mundo acadêmico, impondo o reconhecimento de experiências e saberes e exigindo outras epistemologias que possam dialogar com os saberes legitimados. Revelam-se nessa prática formas alternativas de ensino e aprendizagem estruturadas a partir do valor fundamental da coletividade, dos mundos de “dentro” e de “fora” da academia como realidades interligadas.

Afro-brasileiros e africanos de diferentes origens se dedicam, assim, a produzir um conhecimento que se agregue ao conhecimento já legitimado do meio acadêmico e obrigue a academia a repensar a existência de saberes múltiplos, referentes a quem “está aqui e é de lá” e a quem é daqui e desconhece suas próprias trajetórias históricas. A construção desses outros saberes em diálogo com os saberes instituídos do meio acadêmico torna esses estudantes

intelectuais engajados em processos de resistência, por meio da (re)existência em espaços negados, exigindo uma revisão dos próprios passos em meio aos passos de tantos outros sujeitos. Eles obrigam-se, por assim dizer, a assumir um compromisso que antes não se impunha em suas trajetórias pessoais. É esse o caminho que os faz ser intelectuais engajados, a conformar uma *intelectualidade negra* em movimento. Como diz Munanga (2022), a academia forma cientistas e intelectuais, mas nem sempre um cientista é um intelectual. Segundo o autor:

[...] intelectuais são aqueles estudiosos/as que [,] além de produzirem conhecimento, mantêm [*sic*] regularmente, durante suas vidas de estudiosos/as [,] uma análise de um discurso crítico constante sobre a sociedade, sobre o mundo, a humanidade, suas realidades ou problemas, sem estarem a serviço de uma ideologia ou partido político. São intelectuais, sobretudo porque colocam em xeque a neutralidade da ciência e deliberadamente se colocam ou colocam seus conhecimentos para solucionar problemas da sociedade. (MUNANGA, 2022).

Por essa razão, a professora Vera Rodrigues (2021) alerta que a centralidade temática da questão racial em estudos *sobre* sujeitos negros desenvolvidos *por* sujeitos negros não cria intelectuais cuja produção se dá em torno de si mesmos, já que trajetórias individuais reverberam e fazem eco em experiências da coletividade. Segundo Rodrigues, é a filosofia Ubuntu que os orienta, ou seja: “eu sou porque nós somos”. É por isso que o “fazer [dos negros brasileiros e não brasileiros], portanto, precisa ecoar. Ecoar no outro. Entre os meus. No mundo. Pro mundo. Para o mundo. Pelo mundo” (RODRIGUES, 2021).

Docente negra da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Rodrigues afirma que “evidenciar a intelectualidade negra é promover uma reviravolta nos registros históricos oficiais da humanidade” (RODRIGUES, 2021). Nas palavras da doutora em Antropologia, essa reviravolta “é uma resposta à estrutura racista que insiste em nos negar, mas também é uma resposta afetiva para nós, negros e negras, porque o papel da intelectualidade sempre nos foi negado” (RODRIGUES, 2021). Segundo a autora, a trajetória do intelectual negro se faz de duas maneiras: “caminhando e em coletividade”. O valor da coletividade como sentido e luta que se faz junto, não de modo individual, revela as formas de ser de negros e negras, brasileiros ou não, de irmanar-se em processos de visibilidade, autonomia e direitos de um por todos e de todos por um. Ao resgatar a importância da intelectualidade exercida pelo sujeito negro, a professora se refere aos processos de formação, pontuando o significado da ascensão social e da condição intelectual enquanto possibilidades de quebrar as barreiras da cor, gênero e poder, que situam esse sujeito em universos antes interditos, entre eles as universidades brasileiras.

Em outro trabalho (GUSMÃO, 2014), afirmo que as IESs são instituições que, por sua

natureza, desafiam as possibilidades do intelectual negro, seja ele brasileiro, seja estrangeiro. Trata-se de pensar não apenas a natureza histórica de tais instituições, a colonialidade que deve ser desconstruída, mas também o racismo científico que lhe é inerente. A educação superior existe num quadro permanente de conflito e de tensões em torno de diferentes sujeitos, particularmente do sujeito negro em busca de qualificação orientado pelo mundo branco, cristão e europeizado, que não dialoga com outros saberes, não reconhece sua legitimidade e impõe “verdades” absolutizadas. Daí a importância de colocar frente a frente diferentes histórias e sujeitos que, em sua diversidade social, étnica e racial, possam desconstruir a história única em vigor e colocar em movimento experiências e saberes de modo a movimentar outras epistemologias e formas de conhecimento.

Em um universo de saberes e culturas muito diversas, contam as culturas e experiências históricas que carregam e constituem um cabedal de ensino e aprendizagem que questiona a própria natureza da educação institucionalizada. No caso do estudante negro e afro-brasileiro, ou mesmo de origem africana, por mais difícil que seja a vivência no interior da academia, a universidade não os aniquila como pessoas; em meio aos limites e ao racismo do espaço acadêmico, na universidade

[...] experiências advindas da graduação e pós-graduação [...], na própria universidade e, principalmente, na moradia estudantil e nos movimentos e projetos sociais e culturais dos quais participam, que as estudantes negras [e os estudantes negros] têm a possibilidade de intensificar o contato com outros negros e moldar a sua identidade. (GOMES, 2008, p. 141).

Através das práticas sociais politizadas de parte significativa de estudantes negras e negros, bem como dos docentes negros aqui descritos, percebe-se a postura de retorno de saberes aprendidos em grupos semelhantes aos seus. Esses saberes dialogam com outras experiências, em diferentes espaços e para além da academia. Esses sujeitos militam, assim, em práticas educativas engajadas e buscam reforçar a descoberta de sua própria negritude, originando um ativismo a partir dela (GOMES, 2008, p. 141).

É por conta desse processo que esses estudantes se percebem como intelectuais cuja meta não é simplesmente a ascensão social ou o “embranquecimento”, de modo a facilitar sua aceitação no mundo social; se percebem, na verdade, como intelectuais que compreendem esse mundo e buscam ações comprometidas com o, próximo, um igual, mas também, com o outro, e diferente. Ao se perceberem dessa maneira, pensam a intelectualidade negra por outros caminhos, negando a visão tradicional de que o negro que estuda “embranquece” e rompe com seu grupo de origem. O compromisso com o mesmo se transforma no processo

de conhecimento cultural, historicamente determinado, das relações entre o “eu” e o “outro”; torna-se um processo em que a descoberta do “igual” se dá na relação do que o outro é e representa, não como indivíduo, mas como membro de um coletivo específico de iguais que faz parte de um contexto mais geral, chamado humanidade e composto pela imensa diversidade da existência humana.

IESs BRASILEIRAS E PROGRAMAS ALTERNATIVOS DE FORMAÇÃO: O PAPEL DA ANTROPOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

A mobilidade social possibilitada pelo ensino superior no geral confere aos estudantes a condição de proprietários de um campo muito valorizado, o saber de nível superior. É assim que eles se fazem intelectuais acadêmicos e ampliamos espaços de atuação pessoal e familiar, embora não rompam os limites de uma posição subalterna de classe (GUSMÃO, 2014).

Mesmo assim, essa é uma das muitas razões que leva tais docentes a encontrar nas IESs uma possibilidade de atuação mais condizente com uma prática engajada, decorrente de uma visão de mundo transformada por suas próprias trajetórias. A vida pessoal se torna matéria-prima para um exercício docente mais reflexivo e crítico, pois reconhece na história particular a historicidade coletiva do povo negro, seja no Brasil, seja na África. As IESs se tornam, então um espaço de lutas, de resistência e de atuação engajada.

O que importa resgatar nesse cenário, como vimos nas histórias até aqui relatadas, é o avanço de um debate a respeito da diversidade e dos direitos humanos e a respeito de sua perspectiva coletiva depois dos anos 1970. Como diz Munanga (2010, p. 40), “a saída [do racismo está] na educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares”. Há um esforço significativo por parte de negros africanos e afro-brasileiros no enegrecimento das estruturas acadêmicas e na construção de suas histórias pessoais, raiz da luta coletiva pelo direito de serem iguais e diferentes, elaborando práticas pedagógicas inovadoras.

Por tudo isso, pode-se afirmar que mesmo antes da Lei nº 12.711/2012, como dizem Moreira *et al* (2017), muitas universidades não esperaram o amparo da lei para criar

[...] um conjunto de iniciativas, programas ou políticas que visam favorecer uma parcela da sociedade que se encontra com reduzidas condições de competição, geralmente como consequência de discriminações negativas atuais ou historicamente arraigadas. Não deve, portanto[a Lei nº 12.711/2012] ser interpretada como sinônimo

de cotas raciais ou se voltar para qualquer estratégia isolada. O sistema de cotas é a mais simples das formas de discriminação positiva [e o mais comum processo das IESs]. (MOREIRA *et al*, 2017).

É aqui que as iniciativas complementares e/ou alternativas nas IESs se desenvolvem desde os anos 1990, mais intensamente a partir das décadas de 2000 a 2010, com o objetivo de “otimizar o ensino e a aprendizagem, educando para além da profissionalização [...], na possibilidade de convivência e troca entre pessoas de diferentes origens culturais e sociais” (MOREIRA *et al*, 2017). Tal processo acontece de formas diversas, desde a implantação de IESs voltadas para segmentos específicos (mas não só), caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada pela Lei nº 12.189/2010, e da Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada pela Lei nº 12.289/2010, até a implantação de programas específicos no interior de inúmeras IESs brasileiras, tais como a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre outras.

Essas ações “fogem ao padrão” são aqui designadas como iniciativas de “contramão” por não se limitarem ao sistema de cotas e pelo fato de que incentivam o princípio da convivência e do respeito entre diferentes. Além disso, assumem como objetivo a integração de saberes diversos ao saber acadêmico consolidado, inspirando o respeito às diferenças, e contribuem para a produção de um conhecimento que se volta à questão dos direitos e da igualdade de coletividades inteiras. Tais ações são ações afirmativas de caráter amplo, enquanto processos de ensino e aprendizagem e é por essa razão que devem ser defendidas como políticas públicas de grande importância por todos os segmentos nacionais, excluídos e não excluídos, negros, brancos, sujeitos de todas as cores e origens. Para a antropologia, esse é o contexto fundamental para “entender o ser humano em convivência coletiva, desde o nível macroestrutural das grandes sociedades ao nível micro das relações face a face nos grupos” (FREITAS, 2021, p.3)

A antropologia e a educação, portanto, possuem papéis significativos nos debates em torno da continuidade e da ampliação da Lei nº 12.711/2012, mas não só, a própria lei vai além das cotas, ao proporcionar ações e projetos diversos que complementam e sensibilizam os sujeitos em sua formação, mas principalmente por proporcionar uma vivência e sociabilidade gestada no convívio com as diferenças. Ações, projetos e programas voltados à diversidade e aos direitos humanos permitem a formação de sujeitos mais sensíveis à pluralidade do meio social não apenas em seu percurso acadêmico, mas também no exercício profissional que se segue à formação, o que beneficia a sociedade como um todo. Por isso, é imprescindível compreender a amplitude da inclusão social e das ações afirmativas como uma necessidade que

se impõe na defesa da Lei nº 12.711/2012 e de outras políticas públicas. Nessa defesa está em jogo a construção de saberes e conhecimentos que possam oferecer alternativas tanto dentro da lei como fora da legislação, no âmbito da educação superior e da própria sociedade.

Em um universo de diálogo entre campos científicos, cabe à antropologia e à educação evidenciar as dificuldades e os embates em grupos e coletivos, ensejando possibilidades e o alcance da lei, consideradas as dificuldades das políticas públicas e de sua permanência, bem com a necessidade de manutenção e ampliação da própria lei no campo das lutas sociais. Como afirma Munanga (2022) “o pluralismo do pensamento não empobrece, pelo contrário, enriquece”. Fato que não pode ser menosprezado.

A antropologia deve e pode assumir um lugar de destaque nesse processo, na medida em que a questão da diversidade é o cerne do pensamento antropológico, tanto quanto a multiculturalidade. Ambas constituem desafios aos sistemas de ensino e, portanto, no âmbito da educação. Caberia à antropologia e à educação unir-se em processos de compreensão das realidades humanas em que os chamados “outros” se inserem, em particular no campo educacional do ensino superior, onde o debate está instaurado. Esse momento de intenso debate revela a importância das ações complementares e das alternativas em andamento nas IESs brasileira. Conhecer-las é também um modo de ecoar as lutas sociais pela inclusão, pela permanência e pela formação dos chamados “outros”.

Propostas e objetivos diversos voltados para a diversidade cultural e social humana revelam o diálogo com a ciência antropológica como uma das dimensões da luta pelos direitos humanos. Esse fato se estende também a outros campos e áreas de conhecimento no interior das IESs brasileiras. É com esse intuito que apresentamos algumas IESs, além de algumas ações e programas, para além das cotas, voltados para a diversidade, como propostas alternativas e/ou ampliadas da própria Lei nº 12.711/2012, propostas que revelam novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem no âmbito institucional e para além dele.

Duas IESs nacionais – a UNILA e a UNILAB– são exemplos decorrentes de políticas afirmativas que, por sua organização e seus princípios, assumem a questão negra como parâmetro de formação dos estudantes brasileiros, africanos e de outros contextos e conferem um papel central à formação desses sujeitos no campo da antropologia. A UNILAB possui dois campi, um no Ceará e outro na Bahia¹⁷, e a UNILA fica em Foz do Iguaçu, na região da tríplice fronteira¹⁸. Ambas as IESs, embora possuam características específicas e diferenciadas, têm por

17 A sede da Unila fica Foz do Iguaçu, no Paraná, e a Unilab tem campi em Redenção, no Ceará, e em São Francisco do Conde, na Bahia.

18 Fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai.

princípio e projeto de formação e docência a antropologia como ciência ligada à educação. A criação da UNILA e da UNILAB acontece

[...] entre os anos de 2003 e 2014, [quando] houve uma significativa expansão do ensino superior de natureza pública que beneficiou regiões e segmentos populacionais tradicionalmente alijados de acesso à educação e, em particular [,] à educação superior. Como parte do plano nacional de reestruturação das Universidades Públicas Federais brasileiras, a UNILA é implantada no ano de 2008, na Região Sul do Brasil, atendendo [,] assim, a tríplice fronteira, Brasil- Argentina-Paraguai, tendo por princípio a integração regional. No caso da UNILAB, criada um ano depois da UNILA, [sic] e localizada em dois municípios, um cearense e outro baiano, a proposta foi e é de cooperação com países africanos de língua portuguesa e tem por objetivo a formação de professores para a educação básica. Desta forma ambas as universidades públicas e temáticas definem os eixos principais de atuação no campo educacional. O que os autores apresentam de ambos os contextos, um ao Sul e outro no Nordeste brasileiro, a respeito da criação de ambas as instituições, mostra a expectativa em torno de ações afirmativas para integração de estudantes afrodescendentes no ensino superior e a existência de [um] projeto político institucional que, entre outros aspectos, assumiu a Antropologia para formação dos sujeitos, desde a graduação. [...] Por sua vez, os conflitos, sejam de raça, etnia, gênero, colocam em pauta a necessidade de se pensar a educação para a diversidade e, [sic] falam da importância dos dois projetos – da UNILA e da UNILAB – como inovadores no projeto de integração internacional e que indicam as potencialidades de uma “nova diáspora educativa” para a produção do conhecimento crítico e emancipador. (OLIVEIRA e GUSMÃO, p. 32-33).

Nos exemplos da UNILA e da UNILAB há dois pontos de suma importância para o presente debate: ambas são resultado do processo de expansão do ensino superior realizado pelo Estado brasileiro via políticas públicas e resultam da “expectativa em torno das ações afirmativas para integração de estudantes afrodescendentes [, africanos e latino-americanos] no ensino superior” (OLIVEIRA; GUSMÃO, 2022). Nesse quadro conjuntural, dois aspectos serão fundamentais para a inserção e a formação da população negra afrodescendente e de origem africana e latina: a abertura para o enegrecimento das estruturas do ensino superior por meio do ingresso de negros e não brancos na universidade e, fundamentalmente, a definição da perspectiva antropológica como um aspecto central dos currículos e da formação de novos intelectuais, sujeitos de uma “nova diáspora educativa” voltados à produção de um conhecimento crítico e emancipador, como dizemos no prefácio da obra citada.

A importância da antropologia em ambas IESs revela uma mudança importante na estrutura mais comum das IESs brasileiras, que, para além das cotas, assumem um campo científico – a *antropologia e seu diálogo com a educação* – como fundamental para a docência, para a pesquisa e para a extensão, um tripé que se assenta sobre o projeto educativo de uma formação reflexiva e crítica. Aqui está o desafio: construir IESs como o lugar dessa tripla construção, cujo movimento tem por natureza objetivos e propósitos específicos de legitimação dos sujeitos

como agentes de ensino, ou seja, docentes, pesquisadores e intelectuais, particularmente negros e não brancos. Sujeitos que encontram barreiras para se fazerem críticos e assumirem a própria condição como tema de produção do conhecimento, do ensino e da pesquisa, mas assumem um papel de intelectuais negros engajados na luta contra a discriminação, contra o racismo e pelos direitos de uma sociedade verdadeiramente democrática, por meio da análise crítica e constante da sociedade, do mundo, da humanidade e de suas realidades ou problemas.

Outras práticas alternativas de reconhecimento da diversidade e da luta pela inclusão para além da UNILA e da UNILAB, enquanto estruturas universitárias inovadoras e centradas na questão da diversidade, ocorrem no período de 2000 a 2010, por meio de programas de graduação, pós-graduação e extensão no interior das IESs tradicionais. Constituem ações e programas específicos voltados para a questão da diversidade e da inclusão de diferentes grupos, por vezes segmentos nacionais como negros, quilombolas e indígenas, bem como de grupos regionais diversos. Todas essas iniciativas dialogam interdisciplinar e transdisciplinarmente com várias ciências, entre as quais estão a antropologia e a educação. Muitas experiências de ensino, pesquisa e extensão transformam, portanto, não apenas a paisagem branca e masculina predominante do conjunto de estudantes mediante seu enegrecimento e sua feminização, mas também instauram a circulação de outros saberes que não aqueles que tradicionalmente configuram os processos educativos consolidados. Muitas vezes tais ações e programas também instauram outros modos de ensinar e aprender, alterando as estruturas e conduzindo o mundo acadêmico a diálogos na fronteira de grupos e de conhecimentos diversos que impacta “verdades constituídas” e possibilitam a flexibilização de saberes e da construção de outras temporalidades no processo educacional.

Esse movimento introduz nas estruturas consolidadas novas realidades de formação por meio de processos educativos diversificados que consideram formas pedagógicas organizadas em torno do princípio da convivência de pessoas, grupos e saberes diversos e de práticas integradas de ensino, pesquisa e extensão, para além da temporalidade comum aos cursos de formação tradicionais. Trata-se de programas e ações que geram uma nova forma de docência e formação comprometida com a realidade de diferentes grupos: pescadores, lavradores, trabalhadores do campo, idosos, migrantes, quilombolas e indígenas, entre outros. Em sua maioria, tais programas e ações instauram processos de ensino e formação que assumem uma temporalidade compartilhada entre universidade e comunidade e fomentam um trânsito inovador no cenário educacional brasileiro.

Não é possível, no âmbito deste artigo, dar conta das experiências que se espalham pelo território nacional, mas, à luz de alguns exemplos, pode-se inferir que há territórios

diferenciados e em diálogo no interior das IESs brasileiras responsáveis pela criação de espaços de luta e resistência com novas formas de educar que consideram o “dentro e o fora”, tal como “o fora e dentro” e o “dentro e fora” da escola, envolvendo diferentes saberes, epistemologias e formas de exercício de uma intelectualidade comprometida que inaugura outros modos de estar na universidade e na sociedade.

Esse é o caso do Programa de Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (Mespt) da Universidade de Brasília. A experiência do Mespt, criado em 2009, atende a uma diversidade crescente de estudantes, além de contextos comunitários e institucionais. Trata-se de um programa interdisciplinar e interunidades que envolve quatro unidades acadêmicas da UNB desde 2017¹⁹.

Como diz Nogueira (2021, p. 166),

[...] o MESPT não é propriamente uma experiência de cotas na pós-graduação, visto que não são abertas vagas destinadas às PCTs²⁰ em um curso já estabelecido pela universidade. Diferentemente, desde sua origem, o curso vem sendo modelado de forma específica para o desenvolvimento de uma formação intercultural e antirracista.

O princípio da interculturalidade, termo eminentemente antropológico e presente também no campo educacional, norteia a inclusão de grupos excluídos, como “quilombolas, indígenas e membros de comunidades tradicionais” (NOGUEIRA, 2021) tais como quebradoras de coco, membros de comunidades ribeirinhas, terreiros e outras comunidades, no pressuposto de uma convivência multiétnica voltada ao combate do racismo. Para Nogueira (2021, p. 170), antropóloga e gestora do Mespt, “é igualmente importante que estejamos abertos à aprendizagem dos princípios de realização desses outros modos de conhecer e viver”. Cabe ainda destacara importância do processo de ensino do Mespt, estabelecido a partir de um “tempo compartilhado”, ou seja, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em parte na academia e em parte nas comunidades de origem, de modo a integrar os saberes científicos e os saberes originários de diferentes grupos. Ambos os tempos contam como parte constitutiva do período de formação institucional, fato que exige novas formas de ensinar e aprender tanto dos alunos como dos professores.

Outra ação que merece destaque diz respeito à UFG: o Programa de Educação no Campo como Licenciatura, que compreende uma graduação de quatro anos e se caracteriza pela

19 Ver histórico dos MESPT em: <http://www.mespt.unb.br/index.php/historico>. Acesso em: 20 maio 2022.

20 PCTs no caso do campo educacional diz respeito a Projeto Curricular de Turma e que visa articular diferentes saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes no desenvolvimento de competências.

pedagogia da alternância, que combina três momentos: um tempo na universidade, um tempo na comunidade e um tempo na universidade. Trata-se de um programa que, tal como o Mespt, transforma o período acadêmico em um tempo de trânsito entre a comunidade e a universidade, o que permite a circulação de saberes acadêmicos e não acadêmicos e implica a convivência entre sujeitos de origens e histórias diversas. O contexto favorece práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares, além de proporcionar a articulação da educação com as realidades específicas das populações do campo, no contexto de uma pedagogia da alternância. O Programa da UFG atende ainda aos princípios de uma educação intercultural, capaz de proporcionar uma formação crítica das relações entre a sociedade, o campo e a educação, por meio das ciências sociais e humanas, entre as quais se situa a antropologia.

As conquistas dos movimentos negros com relação à educação étnico-racial e à disseminação da cultura afro-brasileira e africana no ensino básico²¹ também permitiu a ampliação dos debates sobre educação quilombola. Hoje, há ações e programas estruturados no interior das IESs ou com sua aprovação, como é o caso do projeto que reúne professores universitários da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), além de militantes negros, no Projeto Quilombando: estágio de vivência em comunidades quilombolas do Território do Velho Chico (PURIFICAÇÃO, 2021), cujo objetivo é o de proporcionar estágios de estudantes universitários em comunidades quilombolas e vice-versa, ou seja, levar jovens quilombolas ao meio universitário. A proposta de levar um universitário lá, para vivenciar e experienciar a comunidade quilombola, busca a “[...] quebra de muros que separam as instituições educacionais superiores dos diversos grupos que historicamente foram excluídos do direito de acessar o ensino superior, de construir sonhos e alcançar um futuro mais promissor.” (PURIFICAÇÃO, 2021, p.163).

Da mesma forma, espera-se que esses estudantes acadêmicos vivenciem experiências que possibilitem “a quebra dos estereótipos, sejam eles de identidade, [de] cultura, [de] modos de vida e [d]o espaço físico” (PURIFICAÇÃO, 2021, p. 162).

21 Lembro, aqui, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003).

(IN)CONCLUSÃO

Em todas as iniciativas citadas neste texto, persiste a ideia de que “educar para a democracia é co-educar-se [*sic*] para a transgressão da realidade que, constantemente, supera nossa imaginação e, por isso mesmo, requer maior empenho e mais criatividade” (ROCHA, 2001, p.22). A coeducação envolve todos os sujeitos presentes no processo pedagógico e repercute nos termos teóricos e metodológicos com os quais o conhecimento se constrói, mas, “para gestar o novo, é preciso ousar experimentar, nos deixar afetar e criar espaços de autorreflexão, sem os quais corremos o risco de persistir nos padrões de injustiça e racismo que criticamos e desejamos superar” (NOGUEIRA, 2021, p. 172).

Os diferentes cenários que aqui se apresentam como caminhos alternativos para uma sociedade mais igualitária possuem os seguintes propósitos em comum: fomentar uma educação para a diversidade por meio da incorporação de processos educativos dentro e fora da escola e reconhecer acontecimentos comunitários, seus símbolos e significados, ocorridos em um contexto de poder que deve ser conhecido e desconstruído de modo a apontar alternativas possíveis aos sujeitos excluídos do campo educacional em todos os níveis. Por essa razão, a ciência antropológica, aliada a outras ciências, permite que se acessem possibilidades de reflexão e ação, já que em seus pilares a diversidade se explicita como desafio à ação de desconstrução e reconstrução de alternativas no meio social. Como diz Ingold (2015, p. 345) “a antropologia é uma investigação sobre as condições e possibilidades de vida humana no mundo”, e é essa ciência, aliada à educação, que tem condições de atender as demandas desse novo tempo.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
2. CAVALCANTE, Alexia Tomásia Ferreira; MACHADO, Raimunda Nonato da Silva. O conhecimento afrocentrado: a produção epistemológica da resistência. *In*: BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; BATISTA, Ilana Brenda Mendes. **Políticas públicas e diversidade. Quem precisa de identidade?** Teresina: EdUFPI, 2020. p. 225-230.
3. CERMEÑO, Lourdes Angelica Pacheco. Políticas públicas de inclusão social frente à diversidade cultural. *In*: BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da;

- BATISTA, Ilana Brenda Mendes. **Políticas públicas e diversidade**. Quem precisa de identidade? Teresina: EdUFPI, 2020. p. 332-342.
4. DEDIANE. A intelectualidade negra vem do chão da vida! **Defensoria Pública do Estado do Ceará**, 19 nov. 2021. (Série Afrofuturo: por uma consciência negra). Disponível em: <http://defensoria.ce.def.br/noticia/a-intelectualidade-negra-vem-do-chao-da-vida>. Acesso em: 06 maio 2022.
 5. FELIPE, Delton Aparecido. Prefácio. In: ARAUJO, Marivania Conceição; MOREIRA, Liege Torresan; FELIPE, Delton Aparecido (org.). **Trajetórias negras na universidade: resistência, histórias e intelectualidades**. Livro 2. Maringá: Uniedsul: UEM, 2020. p.7-8.
 6. FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora OlhoD'Água, 1997.
 7. FREITAS, Marcel de Almeida. Antropologia e educação escolar: a educação indígena, o combate à misoginia, à LGBTfobia e à discriminação contra a cultura afro-brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 3-15, jul. 2021.
 8. GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano e sociabilidade de estudantes negros na Unicamp**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
 9. GOMES, Janaina Damaceno. **Os segredos de Virginia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
 10. GOMES, Janaina Damaceno; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Raça, gênero e classe social: a educação e seus desafios. In: SCOTT, Parry (org.). **Educação, feminismo e Estado no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 35-65.
 11. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. **IMPULSO**, Piracicaba, v. 17, n. 43, p. 45-57, mai./ago. 2006.
 12. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Questão racial e docência: olhares e trajetos. In: PRAXEDES, Vanda; TEIXEIRA, Inês de Castro; GONZAGA, Yone. **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 191-199.
 13. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COSTA, Ana Bérnard da; BARRETO, Antonia (org.). **COOPEDU – Livro de Actas “Portugal e os PALOP. Cooperação na Área da Educação”**. Lisboa: ISCTE/IUL; Leiria: IPL, 2011a. p. 283-299.
 14. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Na terra do outro”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. **Dimensões**, Vitória, v. 26, p. 191-204, 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2568>. Acesso em: 14 out. 2022.

15. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. **TOMO**, São Cristóvão, n. 21, p. 13-36, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895>. Acesso em: 14 out. 2022.
16. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Intercâmbios científicos Brasil-África: quem aprende o quê? *In*: CANÊDO, Letícia; TOMIZAKI, Kimi; GARCIA JR, Afrânio (org.). **Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização**. São Paulo: FAPESP: Hucitec Editora, 2013. p. 272-293.
17. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. **O Público e O Privado**, Fortaleza, v. 23, p. 39-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2560>. Acesso em: 14 out. 2022.
18. INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.
19. MOREIRA, Glaucia Oliveira; FERRARESI, Flávio Henrique; CARVALHO, Emanuel; AMARAL, Eliana. Inclusão e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior**, Campinas, 11 ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 14 out. 2022.
20. MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre o debate nacional a respeito do multiculturalismo na escola e das cotas no ensino superior. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 20, n. 46, p. 35-44, jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002160793>. Acesso em: 14 out. 2022.
21. MUNANGA, Kabengele. AULA MAGNA 2022 - FFLCH - Professor Kabengele Munanga. **YouTube**, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ycCV0ldkdRE>. Acesso em: 27 abr. 2022.
22. NOGUEIRA, Mônica. Educação intercultural e antirracismo nível de pós-graduação: a experiência do MESPT. *In*: SILVA, Givânia Maria; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves (org.). **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 166-172.
23. OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO. Ciências Sociais Articuladas - O Congresso e a Revisão da Política de Cotas. **Observatório do Legislativo Brasileiro**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://olb.org.br/>. Acesso em: 05 ago. 2022.
24. OLIVEIRA, Amurabi; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Prefácio. *In*: LIMA NETO, Avelino Aldo de; PERERA, Eric; FERREIRA, Flavio Rodrigo Freire. **Diversidade e educação**: experiências de resistência e de criação. Natal: EDUFRRN, 2022. p. 17-33.
25. PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fapesp.br/publicacoes>.

fcc.org.br/cp/article/view/421/424. Acesso em: 24 maio 2022.

26. PURIFICAÇÃO, Joseilton de Oliveira. Quilombando: estágio de vivência em comunidades quilombolas do Território do Velho Chico. *In*: SILVA, Givânia Maria; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves (org.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 158-165.
27. ROCHA, Maria Zélia Borba. Cristóvam, Milene e minhas meias furadas...Ou de como uma aprendiz de professora ensina política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... Ou ainda... Docência: a barca de Caronte. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 211-224, 2001.
28. RODRIGUES, Vera. A intelectualidade negra vem do chão da vida! **Defensoria Pública do Estado do Ceará**, 19 nov. 2021. (Série Afrofuturo: por uma consciência negra). Disponível em: <http://defensoria.ce.def.br/noticia/a-intelectualidade-negra-vem-do-chao-da-vida>. Acesso em: 06 maio 2022.
29. SILVA, Maria do Socorro Borges. O que se aprende com os pés no chão da comunidade sobre educação, direitos humanos e poder. *In*: BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; BATISTA, Ilana Brenda Mendes. **Políticas públicas e diversidade. Quem precisa de identidade?** Teresina: EdUFPI, 2020. p. 241-252.
30. SOUZA, Fabiana Mendes de. **Anônimos e invisíveis: os alunos negros na Unicamp**. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
31. SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Neusa Maria Mendes de Gusmão

Doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1990). Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em 1998 e 2002. Professora Titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5627-1286>. E-mail: neusagusmao@uol.com.br