

# As estratégias de resistência e enfrentamentos: desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) nas universidades brasileiras

*Strategies of resistance and confrontations: developments in the consolidation of Black Student Collectives in Brazilian universities*

Luana Ribeiro da Trindade<sup>a</sup> 

**Resumo** Por mais que se tenha ampliado a entrada de estudantes autodeclarados pretos e pardos no ensino superior no Brasil, o governo não ofereceu todos os recursos necessários para que as ações afirmativas fossem de fato concretizadas. Muitos(as) estudantes negros(as) precisam, constantemente, lutar pela permanência nas universidades e relatam um sentimento de não pertencimento ao espaço. Com a pandemia do novo coronavírus, o processo de ensino e aprendizagem precisou passar por adequações e aprimoramentos a partir da incorporação de aulas na modalidade on-line, conseqüentemente, isso escancarou as desigualdades raciais existentes na educação superior. Diante desse contexto, reflito as estratégias de resistência dos estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos coletivos de estudantes negros(as) nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras.

**Palavras-chave** Estudantes negros(as). Coletivos de estudantes negros(as). Universidade pública. Desigualdade racial.

**Abstract** *As much as the entry of self-declared black and mixed-race students into higher education in Brazil has increased, the government has not offered all the necessary resources for affirmative action to actually be implemented. Many black students constantly need to fight for permanence in universities and report a feeling of not belonging to the space. With the pandemic of the new coronavirus, the teaching and learning process had to undergo adjustments and improvements from the incorporation*

---

<sup>a</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduada em Serviço Social pela Faculdade Salesiana de Vitória (atual UniSales). Professora substituta no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins.

*of classes in the online modality, consequently, this widened the racial inequalities existing in higher education. Given this context, I reflect on the resistance strategies of students who carry out their political agency around the black category and its consequences in the consolidation of black student collectives in Brazilian public, federal and state universities.*

**Keywords** *Black students. Black student collectives. Public university. Racial inequality.*

## INTRODUÇÃO

Ao fazer uma leitura sobre a história do ensino superior no Brasil é possível observar que a universidade, desde sua criação no período colonial, foi pensada a partir de um projeto de educação para atender aos interesses da elite branca; com isso, restringiu o acesso à educação para a população negra. Entretanto, muitas famílias negras do início do século XX, mesmo com todo esforço e dificuldade, conseguiram, mediante diferentes mecanismos, que seus filhos(as) tivessem acesso à educação, conquistassem o título universitário e sucesso na carreira escolhida. Como é o caso de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Virgínia L. Bicudo, Abdias Nascimento, Milton Santos, entre outros(as), que durante anos foram inviabilizados/silenciados na memória e história da educação universitária no Brasil, como abordei em outra oportunidade (Trindade, 2018).

Como estratégia de superação do racismo, desde o início do século XX, o direito à educação esteve na pauta das lutas das organizações negras. Em 1931, a Frente Negra Brasileira – FNB proporcionou atividades educacionais oferecidas aos seus sócios; em 1944, o Teatro Experimental do Negro – TEM destacou-se como protagonista na dramatização, trabalhou a questão do analfabetização e buscou sensibilizar os próprios negros para que eles tivessem consciência da situação em que estavam inseridos, e em outras diversas organizações negras no decorrer da história.

Após o ano 2000, fruto da luta e resistência dos Movimentos Negros brasileiros, desde a década de 1930, os processos de exclusão de negros(as) na educação passaram a ser debatidos com mais intensidade, fazendo com que as ações afirmativas para esses(as) estudantes nas universidades públicas começassem a ser implementadas (Gomes, 2009, 2011); principalmente, após a promulgação da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas) (Brasil, 2012). Com isso, presenciamos um expressivo aumento de estudantes negros(as) nas universidades pública brasileiras. Entretanto, por mais que se tenha ampliado a entrada no ensino superior, o governo não ofereceu todos os recursos necessários para que as ações afirmativas fossem de fato concretizadas; não construindo uma política

de financiamento específica para o total sucesso da mesma e, conseqüentemente a qualidade de vida de estudantes negros(as). Majoritariamente, esses(as) estudantes necessitam compartilhar momentos de estudo com a constante luta pela permanência na universidade.

A esse contexto somou-se ainda, em março de 2020, o isolamento social (que dura mais de dois anos) por causa do novo coronavírus (Covid-19). As conseqüências das crises econômicas, sociais e humanitárias geradas pela pandemia tiveram grandes impactos sociais, com isso, as desigualdades sociais tornam-se ainda mais intensas e visíveis. Vale destacar que com o isolamento social, houve a necessidade de modificação na modalidade de ensino nas universidades (que passaram do presencial ao remoto, utilizando plataformas digitais). Isso impactou todo o processo de ensino-aprendizagem da comunidade acadêmica, mas, sobretudo para os(as) jovens negros(as), que precisam realizar suas atividades de forma remota e o fazem, muitas vezes, sem os recursos materiais e financeiros necessários. Dessa forma, houve uma sobreposição das dificuldades de adaptação a essa nova modalidade de aula e de estudo com a falta de recursos. Uma das conseqüências são os desgastes emocionais.

Diante da situação questiono sobre como os discentes em questão se organizam e criam possíveis estratégias de resistência e enfrentamentos nas universidades. Assumindo como proposta refletir tais estratégias e os enfrentamentos dos(as) estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) – CENs nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras<sup>1</sup>.

As reflexões aqui levantadas são frutos de pesquisas e vivências que já venho realizando, antes da pandemia, com universitários negros(as) a partir das narrativas trazidas por eles(as) em entrevistas abertas, observações sistemáticas no campo e leituras de conteúdos que circulam na internet publicados pelos(as) próprios(as) estudantes em suas redes sociais digitais (*Facebook e Instagram*). Os estudos foram desenvolvidos no período de Mestrado (2016-2018) e Doutorado (2018-2021), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

---

<sup>1</sup> Saliento que a coleta de dados realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, baseia-se na autodeclaração da população. Sendo assim, a totalidade de pessoas negras no Brasil é dada pela soma da quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Acrescento ainda que, compreendo “negro” enquanto categoria de autodefinição política empregada pelos Movimentos Negros brasileiros. Categoria operacionalizada desde a Imprensa Negra dos anos 1920 e chegando aos dias atuais com os coletivos de estudantes negros(as).

Considerando a relevância da questão e por ser um assunto bastante atual, o que reforça a necessária produção desta escrita, busco cobrir uma importante lacuna na discussão; enfatizando as desigualdades relacionadas ao racismo na educação superior, visto o atual contexto de pandemia do coronavírus que afeta de forma desigual a vida da população negra no Brasil. Bem como, destacando a emergência dos CENs nas universidades públicas brasileiras.

Dediquei-me, inicialmente, a abordar as relações étnico-raciais no Brasil, para, assim, no segundo tópico, seguir com uma breve contextualização acerca do processo de implementação de ações afirmativas para garantir o ingresso de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras e a emergência dos CENs. Após situar esses debates, direciono a escrita, no terceiro tópico, para uma reflexão sobre as principais formas de enfrentamento e estratégias de resistência mobilizadas pelos estudantes negros(as), em especial aqueles(as) inseridos(as) nos coletivos, sobretudo, em período de pandemia do novo coronavírus.

## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Conforme abordado em outro estudo (Trindade, 2018), torna-se ainda mais “naturalizado” e menos submetido às críticas àquele conceito nativo, “ou seja, [que] possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano” (Guimarães, 2003, p. 95). No Brasil, o termo “raças” pode ser visto como um conceito nativo, visto que, durante muito tempo, foi uma categoria de posição social. Assim como, ao longo da história, por sistema de castas, pela nacionalidade, religioso e outros, conforme mostra Hofbauer (2006). Com base na cor de pele, africanos(as) de diferentes localidades do continente foram escravizados(as) e suas identidades modificadas, sendo todo(as) identificados(as) como *negros*. Ao chegarem no Brasil, por exemplo, o seu lugar na sociedade era o da escravização. “[...] A raça era nativamente importante para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. A raça foi chamada originalmente de ‘classes’” (Guimarães, 2003, p. 99).

No século XIX, as sociedades ocidentais e americanas identificaram as populações que faziam parte de outros continentes como *populações nativas* pelo fato destas terem características físicas (morfológicas) e comportamentais que se distinguiam dos valores e padrões estéticos e das chamadas *civilizações* (Guimarães, 2003, 2009a, 2012). Tal construção histórica, ligada às subdivisões da espécie humana, pode ser vista como uma forma de dominação por parte da população que se dizia pertencente às raças superiores e uma forma de inferiorizar as populações que não pertenciam a elas.

Tanto os que eram identificados como negros ou como mestiços representavam as raças inferiores. Do ponto de vista da construção de uma nação moderna, essas raças inferiores impossibilitavam o progresso da nação. Assim, o *branqueamento* da população foi visto como uma possibilidade. Tal ideia seria concretizada por meio da miscigenação seletiva e da disseminação, no final do século XIX, da política imigratória (introduzindo no Brasil imigrantes brancos) (Seyferth, 1995). Nesse processo, a população mestiça, progressivamente, chegaria a um fenótipo branco, conforme postulava o autor João Baptista Lacerda. Com isso, as “raças inferiores” seriam eliminadas via seleção natural e social.

Um dos doutrinadores mais destacados da época e médico legista, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), não era favorável ao branqueamento e compreendia o “mestiçamento” como um processo complexo, classificando-o como “a falência da nação”. Ao mesmo tempo, dividia os brasileiros em seis grupos: “brancos, negros, mulatos, mamelucos ou caboclos, cafuzos e pardos” (Hofbauer, 2006; Seyferth, 1995). De certa forma, seu discurso privilegiava a “raça pura” e, para Schwarcz (1999), mesmo sem ter a intenção, ele defendeu a existência da diversidade cultural entre os grupos de africanos no Brasil. No final do século XIX, além de Nina Rodrigues, podemos destacar outras produções descritas como *estudo do negro*, escritas por João Batista Lacerda, Sílvio Romero e outros (Trindade, 2018).

Com o passar do tempo, mais precisamente a partir do início do século XX, o conceito de raça começou a ser questionado e discursivamente seu conteúdo começou a ser abandonado. Observou-se que as subdivisões da espécie humana não poderiam ser identificadas pela genética e as diferenças entre os grupos poderiam cientificamente ser explicadas pelas diferenças culturais (Guimarães, 2003; 2009a).

Inspirado na antropologia cultural de Franz Boas<sup>2</sup>, Gilberto Freyre, em 1933, publicou o livro *Casa Grande & Senzala*, assim dando início a “[...] uma mudança no modo como a ciência e o pensamento social e político brasileiro encaravam os povos africanos e seus descendentes, híbridos ou não” (Guimarães, 2009a, p. 63). A miscigenação, então, passa a ser descrita por Freyre (1933) como algo característico da nação brasileira e os mestiços incorporados lentamente à sociedade. Fatos que contribuíram para difundir no Brasil a tese da *democracia racial*, quer dizer, a falsa ideia de um país sem preconceito racial, portanto, modelo de convivência racial perfeita e harmônica.

---

2 De acordo com Franz Boas “[...] embora não seja necessário considerar as grandes diferenças de tipos que ocorrem numa população como fruto da mistura de diferentes tipos, é fácil perceber que a mistura desempenhou um papel importante na história das populações modernas” (Boas, 2005, p. 70).

DaMatta (1981), ao discutir o que denomina de *a fábula das três raças*, mostra que no Brasil, diferente dos Estados Unidos, o racismo foi fundado a partir do processo de hierarquização e controle social dos negros e indígenas. Nas palavras do autor:

[...] um sistema de fato profundamente anti-igualitário, baseado na lógica de <um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar>, que faz parte de nossa herança portuguesa, mas que nunca foi realmente sacudido por nossas transformações sociais (DaMatta, 1981, p. 83)

Perante o exposto, faz-se necessário acrescentar que as desigualdades em Portugal eram justificadas pela lei, porém atingiam apenas a população branca pobre. No Brasil esse processo de hierarquização é semelhante, pois a população branca sempre busca socialmente estar em posição de superioridade com relação aos negros e os indígenas. Como enfatiza Damatta (1981, p. 64) “[...] realizando um perfeito transplante de ideologias de classificação social, técnicas jurídicas e administrativas de modo a tomar a colônia exatamente igual em estrutura à Metrópole”. Paixão (2014, p. 58), coadunando com DaMatta (1981), afirma que para Gilberto Freyre “[...] o nosso padrão de sociabilidade integra todos, independentemente de suas origens e tipos, em uma mesma totalidade, conquanto dentro de um cenário pronunciadamente hierarquizado”. Portanto, nota-se ainda, conforme demonstra DaMatta, que a recém-formada sociedade brasileira observava apenas a miscigenação do branco, do negro e do indígena de forma harmoniosa, fechando os olhos para a verdadeira desigualdade que ainda era mantida no Brasil, suavizando essas relações (Trindade, 2018). Bento (2014, p. 48) complementa dizendo que tal fato “[...] fornece à elite branca argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais”.

Em 1935, Donald Pierson, estudante de doutorado em Chicago, mostrou-se interessado em estudar no Brasil a integração e a mobilidade social dos negros, porém ao chegar no país encontrou diferentes estudos sobre a história social dos negros, desenvolvidos pelos acadêmicos brasileiros. O trabalho de Pierson reforçou a existência de uma sociedade multirracial – que não poderiam ser atribuídas à “raça” as barreiras no convívio e a mobilidade social entre brasileiros(as) de diversas origens étnico-raciais, ou seja, suas conclusões apontam que o preconceito estava relacionado à classe e não à cor.

Dez anos após, em 1945, Virgínia Bicudo<sup>3</sup>, defendia sua tese de mestrado, *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e “[...] pela primeira vez a experiência e as atitudes de pretos e mulatos e não de brancos [são colocados] como central para aferir a existência de preconceito na cidade de São Paulo” (Gomes, 2013, p. 97). Foi um estudo de poucas páginas, mas que teve relevância na história das Ciências Sociais no Brasil. A autora optou por realizar uma pesquisa de campo, pouco utilizada na época, trazendo informações de escolas de diferentes bairros, entrevista com famílias de estudantes (pobres e de classe média) e dados sobre a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931 (aparecendo com um nome fictício). Nesse sentido, demonstrou, ao contrário do seu orientador, Donald Pierson, que o preconceito de cor existia no Brasil independentemente do *status* econômico ao qual a pessoa pertencia e negava a possibilidade de embranquecimento social do negro em ascensão (Gomes, 2013).

Para combater o racismo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, após a Segunda Guerra Mundial, acreditava que inicialmente seria importante “[...] analisar e decodificar contextos e razões que permitiam a existência de ‘relações raciais’ menos conflituosas” (Hofbauer, 2006, p. 262). Mesmo os estudos enfatizando a existência de relações raciais perfeitas e harmoniosas no Brasil e este ser considerado modelo para os outros países, ainda era perceptível as desigualdades entre pretos e brancos no país. Sendo assim, a UNESCO, no começo dos anos 1950, patrocinou pesquisas acerca das relações raciais. Foram convidados para realizar os estudos diversos pesquisadores como Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Roger Bastide e outros(as).

Para analisar a situação dos negros no sudeste do país, foram utilizadas técnicas de observação da sociologia e da antropologia, isto é, ao contrário de outras pesquisas, esses pesquisadores buscavam entender o preconceito de cor “[...] encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição de sociedade de casta para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna” (Guimarães, 2004, p. 19).

Gomes (2013, p. 129) mostra que:

O Projeto Unesco-Anhembi em São Paulo se desenvolveu entre os anos de 1951-1953, bem como inclui pesquisas prévias realizadas por Bastide nos anos 1940. Seus resultados foram publicados em três fases: (1) como artigos seriados na

---

3 Virgínia Leone Bicudo, foi uma socióloga e psicanalista brasileira, nascida em São Paulo, em 1910, a primeira profissional não médica a ser reconhecida como psicanalista.

Revista Anhembi, durante o curso de 1953-1955; (2) como o *Relatório Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* publicado em 1955 pela Anhembi; (3) como o estudo “autônomo” *Branco e Negros em São Paulo* de Bastide e Fernandes publicado em 1959, e ainda tem um desdobramento posterior em *A integração do negro na Sociedade de Classes* (1964), tese de cátedra de Florestan Fernandes no departamento de Sociologia da USP (grifos da autora).

Sobre o último autor citado acima, o sociólogo Florestan Fernandes, tem-se que a primeira edição do projeto Unesco, ao fazer a análise em seu estudo da transição da ordem escravocrata para a sociedade de classes, chega à conclusão de que essa passagem ainda conservava a ordem racial e as relações hierarquizadas da sociedade escravocrata. Além disso, Florestan afirma que a integração dos negros à sociedade de classes aconteceu de modo tardio e subordinado, sendo, portanto, “[...] o ‘preconceito de cor’ a expressão da resistência das classes dominantes brasileiras a se adequar à nova ordem competitiva” (Guimarães, 2009b, p. 152).

Florestan Fernandes, em suas primeiras publicações, apontava que a discriminação racial poderia desaparecer conforme o sistema capitalista fosse consolidado, fato que se concretizaria mediante a organização de uma luta política da população negra juntamente com a população branca aliada. Entretanto, após amadurecimento político do sociólogo, podendo ser observado em *O significado do protesto negro* (1989), afirma ser essencial para a tomada de consciência coletiva a combinação de classe e raça, visando a democracia como uma realidade. Aponta que os negros continuarão sofrendo com os obstáculos raciais, em geral, camuflados, mesmo se qualificando. Em vista disso, afirma: “nada de isolar raça e classe. Na sociedade brasileira, as categorias raciais não contêm, em si mesmas, uma potencialidade revolucionária” (Fernandes, 2017, p. 35).

Outros estudos publicados na primeira edição do relatório da pesquisa da UNESCO foram realizados por Oracy Nogueira, que desenvolveu o estudo em uma comunidade rural denominada de Itapetininga, no interior de São Paulo, e por Thales de Azevedo (1955), que fez uma análise da sociedade baiana com o objetivo de verificar os mecanismos de ascensão social dos “homens de cor” nos mais diversos segmentos sociais, políticos, religiosos, educacionais e etc. Thales de Azevedo, mesmo recusando o preconceito racial, pois ainda se pautava na ideia da democracia racial, defendia a educação como primordial para a ascensão social de pretos e mestiços. Vale destacar que também foram convidadas para participar Virgínia Bicudo e Aniela Ginsberg, que colaboraram com estudos sobre atitudes raciais com ênfase na psicologia, mas, segundo Gomes (2013), no que diz respeito



ao projeto UNESCO, ambas as pesquisadoras foram pouco analisadas (Trindade, 2018).

Os estudos desenvolvidos a partir da década de 1940-1950, como os de Gilberto Freyre, Donald Pierson e Thales de Azevedo, favoreceram as interpretações acerca das relações raciais na sociedade brasileira fossem fundamentadas nos grupos de cor, o que excluiu a existência do racismo no país (Silva, 2000).

Oracy Nogueira (1985), influenciado pelos estudos de pesquisadores estadunidenses, constata que as relações raciais no Brasil possuem características que difere das relações raciais nos Estados Unidos. No contexto americano prevalece o *preconceito de origem*, quer dizer, quando uma pessoa tem ascendência de outro grupo étnico (independente da aparência física da pessoa), é classificado e hierarquizado pelo grupo (discriminador) branco, sintetizando a ideia de ‘uma gota de sangue’. Já no Brasil, quanto mais escura é a pele de uma pessoa, mais sofre com o preconceito. O que diferencia simbolicamente um grupo de outro são as diferenças físicas da pessoa. Isso foi denominado pelo autor de *preconceito de marca*, ou seja, para Nogueira (1985, p. 292) essa expressão “[...] não constitui senão uma reformulação da expressão ‘preconceito de cor’”.

Conforme Seyferth (1995), a ideia de origem não é ausente no Brasil e o que realmente prevalece é a aparência, mas o fenótipo não é apenas o que serve como discurso racista, por isso, afirma que não foi intenção do Oracy Nogueira (1985) mostrar uma dicotomia rígida. Em outras palavras:

A origem, malgrado toda polidez que cerca as relações com ‘pessoas de cor’ que ascendem socialmente, pode ser evocada por referências outras que não a ascendência direta; e o refrão mais corriqueiro remete quase sempre à ocupação e/ou condição social presumível dos antepassados (Seyferth, 1995, p. 195).

As análises feitas por Seyferth (1995) ainda demonstram que essa ideia de origem aparece de forma indireta como marca racial semelhante a referência à hereditariedade, mesmo quando a aparência da pessoa é branca. “A mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias, nem mesmo quando elas podem desaparecer por obras da natureza ou da tecnologia” (Seyferth, 1995, p. 195).

Conforme pode ser visto no resultado do Censo realizado pelo IBGE e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 1976, foram levantados, por autoatribuição, 136 cores diferentes para a população brasileira, indicando a complexidade nos padrões de classificação racial no país. Segundo Schwarcz (1999), muitas vezes,

as misturas de definições estão baseadas na descrição da cor, na condição econômica e no contexto social, o que teria gerado uma indeterminação da população.

Vale mencionar que diversos estudos sobre a temática racial foram retomados no final da década de 1980, e início da década de 1990. Também foi nesse período que nos levantamentos de indicadores sociais a questão étnico-racial começou a ser incorporada, demonstrando, que a raça não tem classe social e a pobreza tem cor. Os dados da PNAD, de 1982, analisados por Hasenbalg e Silva (1990), demonstram, por exemplo, que as desigualdades se estabelecem no acesso à educação superior, tendo em vista a disparidade na quantidade de estudantes negros e brancos. Para Paixão (2014), os autores supracitados ao discutirem as desigualdades sociais e as disparidades raciais no Brasil, mesmo influenciadas pela academia norte-americana, avançam com essa temática (interrompida na década de 1970), já conhecida do pensamento social brasileiro. Ainda na década de 1990, o movimento negro brasileiro, no plano político e social, voltou a se reorganizar e produzir, de forma independente da produção acadêmica (norte-americana ou brasileira), uma leitura sobre as desigualdades raciais no Brasil (Trindade, 2018).

Dado o exposto, coadunando com Guimarães (2009a, 2009b) parto da definição de “raça” como uma construção política e social. Para o autor, mesmo compreendendo que o conceito de etnia possibilita uma amplitude maior, trocar o termo “raça” por etnia não soluciona as questões de dificuldades analíticas, pois os grupos raciais são um tipo particular dos grupos étnicos. No Brasil, ainda é muito comum as pessoas entenderem raça como cor; porém, “[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (Guimarães, 2009a, p. 47).

Uma vez descrita a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, no próximo tópico apresento brevemente as transformações ocorridas nas universidades públicas brasileiras e trago apontamentos acerca do ingresso dos(as) estudantes autoidentificados(as) negros ou negras nas universidades brasileiras – discussão que também nos levará a uma reflexão sobre como é construída a percepção étnico-racial e o auto-reconhecimento da identidade e a consolidação dos CENs.

## **NOVO PERFIL UNIVERSITÁRIO: A ENTRADA DE ESTUDANTES NEGROS(AS) E A EMERGÊNCIA DOS COLETIVOS DE ESTUDANTES NEGROS(AS)**

Nos anos 1970 a formação de cursos de pós-graduação em Educação possibilitou o ingresso de vários intelectuais negros nas universidades públicas brasileiras.

Assim, no período de redemocratização, iniciado na década de 1980, emerge um novo perfil de intelectual tematizando, principalmente no campo educacional, acerca das relações raciais (Gomes, 2011). Conforme Cruz (2005), a presença considerável de estudantes negros(as) tem possibilitado a realização de estudos e pesquisas sobre relações raciais nas escolas brasileiras. Em São Carlos - SP, por exemplo, foi formado no final da década de 1970 “[...] o primeiro grupo de negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos contemplando a temática Negro e Educação” (Cunha Junior, 1999 *apud* Cruz, 2005, p. 24).

Conforme discutido no tópico anterior, no final da década de 1980, e início da década de 1990, começaram a ressurgir no Brasil estudos sobre as desigualdades no acesso à educação e a questão étnico-racial passou a ser introduzida nos levantamentos de indicadores sociais. Os Movimentos Negros continuavam lutando por uma política de integração dos negros como cidadãos de direito, especificamente, reivindicando políticas institucionais para promover o ingresso da população negra às universidades.

Após décadas de discussões para que as escolas abordassem a história, a cultura e a participação societária das pessoas negras no país, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB da educação nacional (Lei nº 9.394) (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas (públicas e particulares), do ensino fundamental até o ensino médio. Também foi sancionado o Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno – CNE/CP 03 (Brasil, 2004) e a Resolução CNE/CP 01 (Brasil, 2004), que regulamenta e institui as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* além de tratar acerca da educação das relações étnico-raciais – chama atenção para a necessidade da formação de professores para ministrarem os temas propostos pela lei e para a inclusão nos currículos, de todos os níveis de ensino, a discussão da questão racial.

Esse novo contexto proporcionou um significativo aumento de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras, mais precisamente, após julgamento favorável, no Supremo Tribunal Federal - STF, da reserva de vagas para negros e a implementação da política de reserva de vagas reafirmada pela promulgação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) que obriga as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reservarem, para candidatos cotistas que estudaram em escola pública, metade das vagas (50%) oferecidas em seus processos seletivos anuais. Sobre a letra da lei é preciso ressaltar que desse

percentual (50%) há uma divisão para candidatos(as) que são oriundos de famílias de baixa renda. E dentro dessa divisão é estabelecido o recorte étnico-racial (estudantes declarados pretos, pardos e indígenas).

Desde 2004 a implementação das cotas passou a ter um curso ascendente, repercutindo no aumento de matrículas de pessoas autodeclaradas pretas e pardas no ano de 2008 (Freitas *et al.*, 2020). Porém, ainda que se observe um significativo aumento do número de pessoas negras e de baixa renda matriculadas nas universidades, é preciso destacar que esse crescimento não teve a mesma proporção dos investimentos realizados nas universidades públicas.

Considerada um espaço de socialização e transformação social, a universidade passou a ser vista, nas últimas décadas, como um espaço para além da transmissão de conhecimento. Uma reflexão crítica trouxe para o debate público que a universidade contribui para a transformação da sociedade, mas também (e ao mesmo tempo) serve para a manutenção de bases hierarquizantes. Em linhas gerais, critica-se que as universidades atuam objetivando a sua manutenção eurocêntrica no mundo, com condutas autoritárias, impositivas, de culpabilização e adaptação, buscando, portanto, a integração do estudante negro(a) a partir de perspectivas funcionalistas. Nesse sentido, a socialização deve ser entendida não como sinônimo de integração, mas como um processo contínuo, considerando o contexto social e histórico. O modelo de socialização universitária brasileira ainda segue uma lógica meritocrática, baseada pelo discurso conservador, tradicional e racista.

No contexto atual de acesso de estudantes negros(as) às universidades públicas por meio das políticas de ações afirmativas, é possível inferir que houve mudança no perfil da universidade. Muitos desses discentes negro(as) estão evidenciando (de diferentes formas e de maneira mais incisiva), as complexidades das relações raciais dentro das instituições. As pesquisas que realizei anteriormente (Trindade, 2018, 2021), assim como de Bernadino-Costa *et al.* (2019), mostram que, em geral, muitos jovens negros(as) são os(as) primeiros(as) de suas famílias a ingressar na universidade, agora com recursos escassos e sucateada.

É possível perceber, a partir da revisão de bibliografia acerca das relações étnico-raciais no Brasil e o processo de (re)construção da identidade, bem como nos relatos das entrevistas com estudantes negros(as) e nas observações no campo realizadas anteriormente (Trindade, 2018, 2021), um sentimento, por parte desses(as) discentes, de não pertencimento à universidade. Isso, por causa das recorrentes situações racismo e a discriminação racial que permeiam suas vidas em diversos momentos ou mesmo por, muitas vezes, ser a única pessoa negra no espaço universitário, seja no curso ou departamento. Todavia, é possível notar

que esses estudantes negros(a) começam a perceber essas situações de racismo, principalmente as produzidas institucionalmente, após o ingresso na universidade. Consequentemente, passam a rememorar e compreender situações e experiências vivenciadas no passado. Isso pode ser enquadrado a partir das reflexões de Pollak (1992, p. 4) que diz que: “[...] as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.”

Esse processo de consciência ou mesmo sensibilidade para as situações relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação, seja no âmbito institucional ou vivenciada cotidianamente fora desse espaço, possibilita que eles(as) tornem-se negros(as). Isto é, passam a identificar-se como negro(a), consequentemente posicionando-se e refletindo criticamente a respeito dessas situações vivenciadas. Ora, a identidade passa, então, a ser fator relevante de mobilização. Esses(as) jovens negros(as), então, passam a questionar a cultura acadêmica posicionando-se e organizando-se coletivamente de diferentes maneiras e conforme as demandas. É possível perceber que é nesse contexto que emergem os chamados CENs; um espaço coletivo diaspórico (imaginário ou real), de diálogos, de troca, de reconexão com a ancestralidade, de resistência, de fortalecimento, de afeto, de acolhimento, de (re)construção de identidade e de produção de novas formas de expressão corpóreo-estética (Trindade, 2021).

Os CENs estão garantindo aos(às) estudantes uma experiência menos árida no ensino superior, indo contra o processo de socialização interno à universidade, que traz uma metodologia de aprendizagem influenciada por conteúdos eurocêntricos e hegemônicos dominantes. Isso faz os estudantes negros(as) inseridos, sobretudo, nos CENs buscar transformar a universidade, esse não-lugar<sup>4</sup>, nos termos de Augé (1994), em um lugar, carregado de histórias, significados e símbolos (Trindade, 2021).

Foi possível notar que esse processo de (re)construção da identidade dos(as) universitários(as) negros(as) é iniciado de maneira não idêntica para todos. Cada um(a) vai se identificando de uma maneira diferente. Em grande parte, acontece quando ingressam na universidade, após o contato com outro(as) estudantes, CENs, professores(as) e grupos de estudo e pesquisa (Trindade, 2018). Conforme Stuart Hall (2015, p. 16), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser

---

4 Para Augé (1994, p. 73): “lugar pode se definir com identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir em como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar”, isto é um espaço de passagem, cujas relações são incapazes de produzir identidade”.

adquirida ou perdida. Ela tornou-se politizada”. A identidade, portanto, não é fixa, está em constante movimento ao longo do processo histórico. Gradativamente em construção e reconstrução, não se constituindo *a priori* – o sujeito não é, torna-se. Por isso, o autor sugere a expressão *identificação*.

Além disso, venho demonstrando que os estudantes negros(as) também demarcam uma diferença dentro do próprio grupo negro. Podemos dizer que performatizam uma *comunidade de memória* (Appiah, 2014), mas estabelecendo elementos marcadores de diferenciação (Hall, 2013, 2015) – soma-se aos símbolos negros as diferentes clivagens identitárias, expressas em termos de classe, etnia, gênero, sexualidade, entre outros (Trindade, 2021).

Desta forma, é preciso estar atenta(o) para como esses(as) estudantes negros(as), principalmente os que estão inseridos nos CENs, mobilizam suas estratégias de resistência e enfrentamentos, sobretudo, no contexto de isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus, e como estão lidando com essa nova realidade. Assim, passo para o próximo tópico.

## **ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E ENFRENTAMENTOS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) NEGROS E NEGRAS**

Muitos(as) estudantes autodeclarados pretos(as) ou pardos(as) relatam a dificuldade para ingressar nas universidades. O processo burocrático para fazer a inscrição e a falta de informação e esclarecimento por parte dos(as) funcionários(as) das mesmas, causando desmotivação em prosseguir com a matrícula. Ainda é possível dizer que muitos(as) estudantes negros(as) não puderam contar com o apoio familiar, seja no incentivo ao estudo ou mesmo para as questões financeiras. Ingressar e permanecer na universidade, muitas vezes, é um projeto individual, idealizado por diferentes interações, experiências e valores.

Ao adentrar a universidade, nota-se que muitos(as) estudantes negros(as), independente de terem optado ou não pelo sistema de reservas de vagas, passam a se identificar como negros(as), mediante relação com outros(as) estudantes, professores(as) e diferentes organizações negras, conforme pode ser visto no relato abaixo:

[...] eu não entendia o que era ser negro, mas eu sabia que tinha alguma coisa errada nessas relações aí porque eu era visto de uma forma, então eu só busquei saber como é o que era... como explicar esse fenômeno [...]. E quando eu entrei na UFES foi que eu tive [...] esse contato um pouco maior também porque houve muitas modificações, aqui já tinha lançado as cotas, então já estava efervescente

e escancarado algumas coisas ali. Aí eu entrei no NEJA - Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos e aí lá eu comecei a ter acesso aos negros, mas de uma forma... e uma perspectiva diferente [...] (Pablo *apud* Trindade, 2018).

O estudante, em entrevista por mim realizada, relata sua percepção ‘sobre algo estar errado’ e segue dizendo que, ao ingressar na universidade, passou a ter mais contato com um professor negro e com as pessoas que faziam parte do Núcleo de estudos Afros Brasileiros – NEAB e, com isso, começou a refletir mais sobre ser negro(a) e a estudar sobre as relações étnico-raciais, pois queria entender o motivo pelo qual era tratado de maneira diferenciada. No entanto, é possível observar, conforme analisado por Souza (2019), que o tratamento dado pelas universidades envolve identificar todos(as) os(as) estudantes não apenas como discente, mas com uma nova identidade: a de cotistas, racializando-os, desconsiderando muitas de suas individualidades subjetivas, culturais, sociais e econômicas.

Esses(as) jovens negros(as) estão pressionando as universidades por mudanças de práticas, descolonização dos currículos e solicitando/reivindicando uma política de permanência que contemple não apenas auxílios para transporte, alimentação, moradia, pesquisa, mas também o acompanhamento e cuidado da saúde mental e um espaço para denúncia das fraudes nas cotas.

Uma vez discutidos os percalços encontrados no caminho de discentes negros(as) ao chegarem na universidade (acesso, permanência e sentimento de pertença), agora, adentro as problemáticas referentes ao contexto do isolamento social, por conta do Covid-19. Estudantes negros(as), durante a pandemia, viveram uma sobreposição de dificuldades, ou seja, houve a falta de material, recurso financeiro e conhecimentos para processos de ensino-aprendizagem remotos.

Por meio da Portaria nº. 343 de 17 de março de 2020 o Ministério da Educação autorizou “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020, texto digital). No entanto, é possível notar que tal Portaria não levou em consideração a dificuldade de acesso à internet de muitos(as) estudantes negros(as), nos espaços de produção de conhecimento. Ademais, o Estado não apresentou uma proposta para como seria garantido o acesso às tecnologias de forma igualitária para todos(as) os(as) estudantes. Estudo como o de Venturini, Lima e Bertolozzi (2020, p. 16) demonstram que:

Os dados da Pnad Contínua de 2019 mostram que no ensino superior (graduação e pós-graduação) há um maior acesso às tecnologias necessárias em comparação

com o ensino básico. Enquanto 67% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental não possuem computador com acesso à internet, entre os estudantes de graduação esse percentual é de 23%. No entanto, a desigualdade racial neste nível educacional é marcante, já que a proporção chega a 30% dos estudantes pretos e 29% dos pardos em cursos de graduação, em comparação com 17% dos brancos.

Dessa maneira, em período de pandemia, o acesso de conhecimento on-line tornou-se um obstáculo ainda mais desafiador para universitários(as) negros e negras, beneficiários(as) de programas de ações afirmativas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal situação retoma um antigo debate acerca da desigualdade social, com um viés socioeconômico racial, mediante a dificuldade de muitos estudantes negros(as) no acesso à internet e às plataformas digitais devido à falta de equipamentos adequados (não possuem computadores – notebooks ou desktops –, celulares ou tablet), a falta de um espaço adequado para o estudo em suas residências - essas, muitas vezes, em situações precárias, sem nenhuma infraestrutura ou mesmo sem o apoio familiar.

Situações como essas podem ser notadas no trecho da entrevista transcrito abaixo (que foi realizada com um estudante da UFES, antes da pandemia, e que relata a sua relação com a família). Nas palavras do(a) estudante:

[...] uma maneira encontrada para [ele] conseguir estudar foi ficar na universidade depois do horário de aula. Haja vista que ele reside mais longe, entende que ‘perde muito tempo dentro do meio de transporte’ e afirma que, dentro do ônibus, muitas vezes, é impossível ler alguma coisa. Na verdade, depois foi percebendo que prefere passar maior parte do seu tempo dentro da UFES não apenas para conseguir estudar, mas para ignorar algumas coisas dentro de casa.

Situações que provocaram até mesmo impactos psicológicos nos estudantes como desgastes emocionais, exaustão, angústia, desmotivação e casos de depressão. Nesse cenário em que vivemos, a incerteza sobre o retorno das aulas presenciais em todo o país, a insegurança financeira e alimentar, as perdas de familiares de pessoas que foram acometidas pelo Covid-19, tem-se como uma das diversas consequências o abandono das aulas que, muitas vezes, também foram (e são) necessária(s) para os(as) estudantes negro(as) se inserirem no mercado de trabalho de modo a auxiliar na renda familiar.

Tais situações foram identificadas com base em um breve levantamento feito nas redes sociais dos CENs (*Instagram* e *Facebook*), mediante postagens e compartilha-



mentos realizados pelos integrantes (Leitão, Gomes, 2017). Muitos coletivos possuem sites e redes sociais para agregar mais integrantes e/ou facilitar a comunicação entre eles(as) e entre eles(as) com outros coletivos e demais organizações negras. Ainda, os(as) alunos(as) universitários(as) trouxeram diferentes conteúdos denunciando e problematizando, principalmente, o racismo. A internet também tem sido utilizada como espaço digital de socialização, organização, de luta, de produção de conhecimento, de conteúdo e até mesmo (re)construções da identidade. É um espaço onde sentem-se representados, buscam referências, realizam pesquisas, produzem conteúdos, etc. Na pandemia, essa conectividade tornou-se mais intensa, levando em consideração a facilidade com algumas formas de comunicação disponibilizadas pelas operadoras de celulares no Brasil (Venturini, Lima, Bertolozzi, 2020).

Alguns CENs também têm como estratégia de ação o fortalecimento e a motivação na continuidade dos estudos, dessa maneira, buscam ajudar os(as) colegas negros(as) que estão passando por dificuldades financeiras. Além de passar conforto e segurança para seus pares, atenuando as dificuldades encontradas no dia a dia, construindo, dessa forma, uma comunidade ligada pelo fortalecimento e o afeto, dimensões que precisaram ser intensificadas durante a pandemia. Assim, muitos estudantes negros(as), de maneira comprometida e engajada com o trabalho coletivo (principalmente aqueles inseridos nos CENs), estão buscando romper com todas as situações que silenciam e oprimem suas vozes, histórias e vidas. Para tanto, mobilizaram (mesmo que de forma remota) criando ações que visavam assegurar seus direitos básicos. Principalmente, trazendo diferentes conteúdos correlacionando as questões raciais com a pandemia. Em alguns casos, foi necessário um enfrentamento mais direto. Discentes negros(as) se ariscaram e foram até a universidade buscando ter, por parte da instituição de ensino, uma escuta, uma solução para as questões, principalmente as relacionadas ao auxílio alimentação, como foi o caso dos universitários na UFES.

Diante do exposto, é possível dizer que os CENs estão sendo fundamentais nas universidades, visto que estão possibilitando e atualizando a nossa compreensão, no século XXI, acerca da organização da luta política (articulada com lutas sociais da sociedade civil) da juventude negra, nas universidades brasileiras, no que diz respeito à resignificação da presença de negros e africanos na formação social brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas nestas páginas permitiram apreender brevemente as mudanças, ocorridas nas universidades estaduais e federais brasileiras nas últimas

décadas, desencadeadas após as ações afirmativas. É possível perceber que esse novo perfil de estudantes negros(as) e periféricos(as) que adentra as universidades ainda é discriminado com base em teorias racialistas; o racismo se manifesta de diferentes maneiras e constantemente se reatualiza. Estes(as) estudantes começam a colocar em questão o modelo de socialização da universidade, visto que a universidade busca integrar, mas a partir de perspectivas eurocêntricas e racialistas. Perspectivas estas que ferem, subalternizam e impactam a população negra. As universidades ainda são (ao mesmo tempo) um espaço que deve ter compromisso com a transformação social e com a produção de conhecimento, mas é historicamente excludente. Isso faz com que esse(as) jovens negros(as) criem diferentes formas para serem reconhecidos; é dessa maneira que emergem os CENs.

É imprescindível chamar atenção para essa exclusão de estudantes negros(as) do acesso ao conhecimento e para as oportunidades desiguais quanto aos recursos necessários no processo de ensino-aprendizagem. Com a pandemia do coronavírus isso se acentuou e tornou-se mais visível, principalmente após a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de isolamento social. No ano de 2021, com o processo de reabertura das universidades, os estudantes negros(as) relatam potenciais sequelas ocasionadas pela pandemia e continuam buscando e refletindo sobre alternativas de resistência para atenuar os efeitos do contexto mencionado. Entendendo a educação na dimensão da diferença, da cidadania e dos direitos humanos, devendo ser garantida mediante políticas públicas efetivas, este texto apresentou uma breve contribuição para as estratégias de resistência dos(as) estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos CENs nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras.

Estas reflexões fomentam o debate para que as universidades realizem ações mais efetivas e enfáticas sobre as questões étnico-raciais e as ações afirmativas. Ou seja, as universidades públicas brasileiras precisam trabalhar ativamente no enfrentamento de toda forma de discriminação e estimular a difusão dos direitos humanos e o respeito às diferenças como práticas de construção da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPIAH, Kwame Anthony (2014). *Lines of descent: W.E.B. Du Bois and emergence of identity*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- AUGÉ, Marc. (1994). *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus.

- AZEVEDO, Thales (1955). *As elites de cor: um estudo sobre a ascensão social*. São Paulo: Nacional.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (2014). “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 25-57.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (2019). “Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico”. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 9-30.
- BIGOSSI, Fabiela. (2009). *Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOAS, Franz (2005). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BRASIL (2003). *LEI 10.639, de 09 janeiro de 2003*. Brasília, Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). (acesso em: 01/06/2022).
- BRASIL (2012). *LEI N° 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) (acesso em: 15/03/2020).
- BRASIL (2020). *PORTARIA N° 343, de 17 de março de 2020*. Brasília, Ministério da Educação. (acesso em: 27/04/2021).
- CRUZ, Mariléia dos Santos (2005). “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: ROMÃO. Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 21-34.
- DAMATTA, Roberto. (1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.
- FIGUEIREDO, Angela (2012). *Classe média negra: trajetórias e perfis*. Salvador: EDUFBA.
- FLORESTAN, Florestan (2017). *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular.
- FREITAS, Jefferson Belarmino de; POEMA, Portela; FERES JÚNIOR, João; BÉSSA, Águeda; NASCIMENTO, Vivian (2020). *As Políticas de Ação Afirmativa nas*

- Universidades Federais e Estaduais. Levantamento das políticas de ação afirmativa (2003-2018)*, Rio de Janeiro: GEMAA.
- GOMES, Janaína Damasceno (2013). *Os segredos de Virginia. Estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.
- GOMES, Nilma Lino (2009). “Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/ 03 no contexto das políticas públicas em educação”. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p.13-38.
- GOMES, Nilma Lino (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. (acesso em: 15/01/2019).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009a). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009b). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos estudos*, n. 54, p. 147-156.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009b). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos estudos* nº54 julho.(2012). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 24.
- HALL, Stuart (2013). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HALL, Stuart (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 73-89.
- LEITÃO, Débora K.; GOMES, Laura Graziela (2017). Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 42, n. 42, p. 41-65.
- MUNANGA, Kabengele (2005-2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, n.68, p. 46-57.
- NOGUEIRA, Oracy (1985). “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. NOGUEIRA, Oracy (org.). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- PAIXÃO, Marcelo (2014). *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba: CVR.
- POLLAK, Michael (1992). *Memória e Identidade Social*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos.
- SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz (1999). “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, p. 267-325.
- SEYFERTH, Giralda (1995). *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.175-203.
- SILVA, Maria Nilza (2000) O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?. *Revista Mediações*, v.5, n.2, p. 99-124. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9162> (acesso em: 12/04/2020).
- SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. (2019). *Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários*. Tese (Doutorado). Marília: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade estadual de São Paulo.
- TRINDADE, Luana Ribeiro da. (2018). *Universitários negros: Acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade*. Dissertação (Mestrado). Vitória: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.
- TRINDADE, Luana Ribeiro da. (2021). *Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste*. Tese (Doutorado). São Carlos: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos.
- VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia; SOUSA, Caio Jardim; BERTOLOZZI, Thayla Bicalho (2020). As desigualdades educacionais e a covid-19. *Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19, AFRO-CEBRAP*, n. 3. <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-covid-19-.pdf> (acesso em: 12/04/2022).