

Acolhimento e cuidado na cooperação acadêmica internacional

Silvia Garcia Nogueira¹
Universidade Estadual da Paraíba

Paulo César Marins Nunes²
Universidade Federal da Paraíba

Fábio Marques de Souza³
Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: O presente artigo pretende discutir as possíveis conexões entre o acolhimento de estudantes lusófonos em universidades brasileiras como um ato de cuidado, que deveria abranger práticas e políticas de inclusão social efetivas e afetivas. Para isso, parte da análise de um conjunto de percepções de interlocutores das pesquisas de caráter etnográfico empreendidas entre 2009 e 2022, em universidades portuguesas e brasileiras. Ao final, apresenta alguns desafios com correlatas sugestões para mitigá-los, tais como questões relacionadas aos vistos, à moradia, à inte(g)ração na sociedade e na universidade destino, à falta de informação sobre o sistema acadêmico e à saúde mental, entre outras.

Palavras-chave: cooperação acadêmica internacional; CPLP; sofrimento mental; acolhimento; cuidado.

¹ Doutora e Mestre em Antropologia pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, jornalista graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora da graduação e da pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba.

² Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Ordem Jurídica, Ministério Público e Cidadania pela Fundação Escola Superior do Ministério Público da Paraíba, graduado em Direito pela Fesp – Ensino Superior da Paraíba.

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor na Faculdade de Linguística, Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Welcoming and care in international academic cooperation

Abstract: This article aims to discuss the possible connections between the welcoming of Portuguese-speaking students at Brazilian universities as an act of care, which should encompass effective and affective social inclusion practices and policies. To this end, it begins by analyzing a set of perceptions from interlocutors of ethnographic research conducted between 2009 and 2022 in Portuguese and Brazilian universities. Finally, it presents some challenges with related suggestions for mitigating them, such as issues related to visas, housing, integration into society and the host university, lack of information about the academic system, and mental health, among others.

Keywords: international academic cooperation; CPLP; mental suffering; welcoming, care

Acogida y cuidado en la cooperación académica internacional

Resumen: El presente artículo pretende discutir las posibles conexiones entre la acogida de estudiantes lusófonos en universidades brasileñas como un acto de cuidado, que debería abarcar prácticas y políticas de inclusión social efectivas y afectivas. Para ello, parte del análisis de un conjunto de percepciones de interlocutores de investigaciones de carácter etnográfico realizadas entre 2009 y 2022, en universidades portuguesas y brasileñas. Al final, presenta algunos desafíos con sus correspondientes sugerencias para mitigarlos, tales como cuestiones relacionadas con los visados, la vivienda, la inte(g)ración en la sociedad y en la universidad de destino, la falta de información sobre el sistema académico y la salud mental, entre otras.

Palabras clave: cooperación académica internacional; CPLP; sufrimiento mental; acogida; cuidado.

“Ninguém me escolheu”. A frase dita por uma jovem timorense, em um contexto da sala de aula, no qual o professor indicava que a turma se organizasse em grupos para apresentar um seminário, expressa a combinação do sentimento de solidão e de tristeza que muitas vezes acomete estudantes internacionais. Longe da família, dos amigos, do país de origem e da familiaridade cultural, estudar fora pode significar tanto a construção de autonomia, a capacitação profissional de boa qualidade e a mobilidade social familiar no retorno quanto sinônimo de sofrimento, frustração e dor.

Situações afetivamente semelhantes a essa foram relatadas ao longo de pesquisas de caráter etnográfico empreendidas entre 2009 e 2022 junto a estudantes de países lusófonos em universidades brasileiras e portuguesas⁴. Nelas, o foco comum recaiu sobre as interações cotidianas desses alunos durante a mobilidade estudantil e suas interpretações a respeito de suas vivências, dentro e fora da sala de aula, e nos modos como as instituições os acolhiam e como se sentiam (ou não) acolhidos.

Acolhimento, aqui, pode ser entendido sob diferentes concepções. Além da recepção formal desse conjunto de pessoas no país e nas universidades, acolher pode ser compreendido como cuidar, no repertório das emoções aplicado a tal universo. O *locus* escolhido para as reflexões empreendidas é o espaço acadêmico e o seu entorno, compondo um universo social no qual convergem dimensões individuais e institucionais, permeadas por questões relacionadas a políticas públicas nacionais e internacionais.

Diante desse panorama, pretende-se neste artigo discutir as possíveis conexões existentes entre o acolhimento de estudantes lusófonos nas universidades e no seu entorno como um ato de cuidado que deveria abranger práticas e políticas de inclusão social efetivas e afetivas. Para isso, partir-se-á de um conjunto de percepções de interlocutores das pesquisas e procurar-se-á apresentar alguns desafios com correlatas sugestões.

Como pensar o acolhimento na cooperação acadêmica internacional com práticas e premissas do cuidado e da inclusão social? Essa pergunta norteia a presente análise e interpretação sobre o tema. Espera-se, portanto, tecer algumas

⁴ As pesquisas foram desenvolvidas por uma de nós (Silvia Garcia Nogueira) a partir dos seguintes projetos: “Migrantes em trânsito na Paraíba. Políticas, normatizações e mapeamento de estrangeiros com vistos de trabalho, negócios e estudo”, “As migrações internacionais: sobre os conceitos teóricos e o aprofundamento da análise da situação contemporânea dos imigrantes brasileiros”, “A cooperação educacional entre o Brasil e o Timor-Leste: uma etnografia dos estudantes timorenses na Uepb/Paraíba”, “A cooperação educacional entre o Brasil e o Timor-Leste: uma análise sobre a experiência acadêmica dos estudantes timorenses na UEPB/Paraíba”, “Koperasaun Ne’ Ebe Buras Dadaun: um estudo sobre a cooperação Educacional Brasil/Timor Leste na Paraíba”, “Cooperação acadêmica do Timor-Leste com países lusófonos e inserção na CPLP: um panorama geral”; “Lusofonia e acolhimento de estudantes da CPLP em universidades brasileiras e portuguesas”, respectivamente, aprovados nos Editais PIBIC/UEPB/CNPq 2009-2010, 2010-2011; 2012-2013 e a continuação em 2013-2014, paralelamente a Edital Propeq/UEPB 2011-2013; 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; e em pós-doutorados no ICS/Universidade de Lisboa (2017-2018) na Universidade de Aveiro (2022) e na Universidade Federal Fluminense (2022). Aproveitamos para agradecer às instituições envolvidas nas pesquisas e, especialmente, aos interlocutores, que generosamente dispuseram tempo para compartilhar impressões e interpretações próprias sobre a experiência migratória e suas vidas.

reflexões sobre tal articulação multifacetada que abrange afetos, ações e políticas por diferentes agentes envolvidos na experiência da recepção de estudantes internacionais em instituições de ensino superior. Longe da pretensão de esgotar o assunto, busca-se poder contribuir com o debate sobre o tema.

Acolhimento, cuidado e inclusão

A cooperação acadêmica internacional e a mobilidade estudantil podem ser pensadas ao menos sob duas perspectivas: uma que entende o acolhimento e a recepção de estudantes quanto aos seus aspectos formais; outra que busca captar as emoções envolvidas na experiência da capacitação no exterior. No primeiro caso, compõem esse universo o estabelecimento de protocolos diplomáticos e políticos assinados entre os cooperantes, os mecanismos e as regras da burocracia estatal e da burocracia institucional das universidades e as responsabilidades mútuas assumidas pelos envolvidos em termos de compromissos firmados. Esses elementos impactam direta ou indiretamente nas rotinas de órgãos governamentais que tratam da questão, de setores específicos das instituições de ensino superior e dos estudantes internacionais. Políticas e programas de recepção de estudantes oriundos de diversos países fazem parte de uma estratégia que é simultaneamente nacional e da instituição receptora para projeção internacional. Receber bem esses estudantes pode significar a construção de uma reputação prestigiosa junto a outros Estados e instituições no mundo.

Mas é possível – e desejável – compreender a formação no exterior a partir do entendimento de que são pessoas com origens socioculturais e trajetórias de vida distintas, que ao buscarem a capacitação longe do cotidiano conhecido, da família e dos amigos depositam, nessa experiência, sonhos, desejos e expectativas de um futuro melhor, de responsabilidade para com o desenvolvimento do seu país (sentimento comum aos estudantes de países lusófonos do Sul Global), entre outros. A vivência internacional de uma grande maioria composta por jovens estudantes abrange o compartilhamento de sentimentos e emoções comuns relacionados às demandas e pressões cotidianas de um *savoir-faire* que implica no conhecimento da cidade onde a universidade está localizada e nos modos de se locomover nela; na interpretação correta sobre como interagir com as pessoas do lugar (dentro e fora da universidade); na compreensão do funcionamento do sistema acadêmico institucional; e no domínio dos conteúdos ensinados em seus cursos.

Tudo isso, na sua face negativa, costuma gerar sentimentos como solidão⁵, ansiedade e frustração, podendo ainda estar relacionados à baixa autoestima e sensação de inadequação social. É nesses momentos que a saudade de casa e a vontade de desistir surgem, como expressos em alguns relatos. Na face positiva, sentimentos de realização pessoal, ganho de autonomia e independência na constituição do *self*, aquisição de novos hábitos, costumes, amigos e aprendizados podem reforçar uma percepção de si e da vivência migratória como boa e favorável.

Ainda que aparentemente os aspectos emocionais possam parecer de ordem individual⁶, os efeitos que causam podem afetar, potencialmente, a própria inter-

⁵ Sobre a questão da solidão experienciada por estudantes, e nos modos do que aqui podemos entender como autocuidado, ver a análise etnográfica de Nogueira (2020). Para outras emoções compartilhadas por estudantes, em especial durante a pandemia de Covid-19, mais detalhes em Álvares *et al.* (2023).

⁶ Um aprofundamento sobre saúde mental e seus aspectos vivenciados como sofrimento individual na universidade (“máquina de moer gente”), ver Martins *et al.* (2025).

nacionalização institucional. Isso porque maus desempenhos acadêmicos, desistências nos cursos e ex-alunos insatisfeitos repercutem negativamente na construção do prestígio da universidade em rankings globais e nacionais. Contrariamente a isso, os estudantes que emocionalmente se relacionam de modo positivo com o que Mandola Jr. e Galo (2010) chamam de uma relação *self-lugar*⁷, a cooperação acadêmica internacional e a recepção de estudantes internacionais podem ser politicamente interpretadas como um jogo do tipo ganha-ganha, ou seja, todos saem satisfeitos com os resultados alcançados.

Tem-se, assim, que acolher bem esses estudantes pode ser interpretado como um ato de cuidado. O ato de cuidar, compreendida com base numa ideia de moral, foi discutida por autores como Guimarães, Hirata e Sugita (2011), Carrasco, Borderias e Torns (2011) e Medina (2021), que entendem o termo relacionado em suas dimensões práticas e simbólicas a “um campo muito vasto de ações e atitudes” (MEDINA, 2021: 5), mas que também abrange uma dimensão corporal (SANTOS, SANTOS e ENNES, 2025).

De acordo com Medina (2021: 6), cuidado é um termo polissêmico que possui como alguns de seus significados “o indispensável para satisfação de necessidades mais básicas; autocuidado; o cuidado do outro; a provisão das condições em que o cuidado se realiza, como o cuidado da casa; e mesmo a gestão do cuidado”.

Com a palavra, os estudantes

A cooperação acadêmica internacional representa diferentes possibilidades para os Estados, as instituições e as pessoas que dela participam. Para os Estados, os vínculos construídos formalmente entre os parceiros da cooperação podem representar o desejo de colaboração mútua e demonstração, no tabuleiro das relações internacionais, de que o cooperante é ou pode vir a ser um aliado político. Para as instituições, como as de ensino superior, trata-se de uma estratégia de melhoria de reputação e prestígio em rankings acadêmicos nacionais e globais por meio de sua internacionalização. No nível individual, em especial para os estudantes, a realização da capacitação fora do seu país de origem pode ser uma oportunidade de melhor formação profissional e chance de obtenção de bons empregos, entre outras motivações.

Nem sempre a expectativa gerada antes da mobilidade corresponde ao que os estudantes encontram na chegada e no primeiro ano no destino da mobilidade. Problemas burocráticos com vistos, incertezas quanto ao local de moradia, desconhecimento sobre o funcionamento do sistema acadêmico e da cidade em que a universidade se localiza e isolamento social são algumas das recorrências relatadas por alunos de países lusófonos em situação de estudo no Brasil e em Portugal.

Outros estudos, como o de Carneiro (2018:21), apresentam questões semelhantes. Na sua pesquisa sobre estudantes estrangeiros no ambiente acadêmico da Universidade de São Paulo, analisando o papel das instituições públicas brasileiras na recepção dos imigrantes, destaca que identificou “obstáculos interpostos por consulados e pela Polícia Federal e Militar desde o pedido de admissão, a

⁷ A ideia de *self-lugar* implica numa mútua constituição entre o *self* e o lugar, ou seja, está relacionado à formação do migrante como “pessoa”, já que, conforme Mandola Jr. e Gallo (2010) “o *self* é composto por dinâmicas, fenômenos e laços sociais que se desenrolam em uma “realidade geográfica”. Esta, repleta de memórias e vivências particulares, corresponde a um território de segurança. A partir de “percepção, sensação, cognição, representação e imaginação, o lugar-se constitui” (NOGUEIRA, 2020: 584-5).

chegada do estudante ao Brasil e durante sua permanência para estudos”. A morosidade dos serviços migratórios é um destaque da autora, gerando “transtornos aos intercambistas”.

Nas pesquisas realizadas ao longo do tempo, a questão do visto, a ida à Polícia Federal (Brasil) ou ao Sistema de Estrangeiros e Fronteira português⁸ é um momento que gera ansiedade recorrente para estudantes estrangeiros (NOGUEIRA, 2017). Atrasos na emissão do visto de estudo acarretou para muitos deles também um atraso na chegada à universidade e a perda de ritos iniciais de integração e “boas-vindas” institucionais aos calouros, de conteúdos ministrados na sala de aula e de apresentações mútuas entre estudantes nacionais e estrangeiros. Como disse uma interlocutora da Guiné-Bissau de uma licenciatura em Portugal, “cheguei completamente perdida. Tive dificuldade com o Português, com o conteúdo das disciplinas, com tudo. Quase desisti!”⁹.

Ainda que os estudantes de países de língua portuguesa muitas vezes optem por esses dois destinos nacionais pela pressuposta facilidade com o idioma, o não domínio da variante do Português considerada adequada academicamente torna-se, paradoxalmente, um elemento para locuções discriminatórias dentro e fora das universidades. Uma estudante timorense no Brasil, e outra brasileira, em Portugal, expressaram do seguinte modo isso: “eu achava que ninguém queria fazer grupo comigo por eu ter um português ruim” (timorense, em relato demonstrando tristeza); “nos trabalhos escritos, alguns professores corrigiam e criticavam o português, dizendo que eu precisava escrever em português e não em ‘brasileiro’. A língua é única e ‘brasileiro’ não existe, não é língua” (brasileira, em tom indignado).

Por outro lado, professores ouvidos, em especial em universidades portuguesas, apresentavam seus pontos de vista sobre o assunto: “o estudante está em Portugal, em uma universidade portuguesa, então deve dominar o português daqui” (professor de uma universidade em Lisboa); “a universidade garante algumas variantes do Português, além da portuguesa, a brasileira também costuma ser bem aceita. O grande problema é que nós professores não dominamos todas as variantes do Português, então preferimos tomar como base a nossa” (professora da Universidade de Aveiro); “o que importa é seguir uma regra única nos trabalhos escritos. Se escreve em Português na variante portuguesa, isso tem que ser no texto todo. Se na brasileira, a mesma coisa. O que não pode é escrever parcialmente em versão do Brasil e na de Portugal” (professora de uma Universidade em Lisboa).

Alguns estudantes de fala oficial portuguesa possuem diferentes graus de domínio do idioma. Entre os países africanos dos Palops (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), angolanos, moçambicanos e caboverdianos costumam ter menos dificuldades. Já dentro da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), guineenses e timorenses possuem mais dificuldades, uma vez que apesar de o Português ser língua oficial, poucas pessoas dominam o idioma, sendo mais socializados em outras línguas (como a língua crioula, no caso da Guiné-Bissau, e o Tétum, no caso de Timor-Leste, ao lado de línguas maternas).

Além do idioma, como também observado por Carneiro (2018), são várias as dificuldades de acesso aos direitos e à integração à vida acadêmica. No campo de

⁸ O controle da migração em Portugal a partir de 2023 ficou sob a responsabilidade da Polícia de Segurança Pública (PSP), da AIMA (Agência para a Integração, Migrações e Asilo) e/ou da Unidade Nacional de Estrangeiros e Fronteiras (UNEF).

⁹ As pessoas ouvidas nas pesquisas tiveram seus nomes desidentificados, assim como não foram fornecidos dados mais específicos que as pudessem identificar (curso, idade, etc.). O intuito é garantir o anonimato dos interlocutores, como de praxe na pesquisa antropológica.

estudo da autora, assim como no universo de pesquisa aqui analisado, os momentos em que as interações entre alunos estrangeiros e nacionais são demandados, a despeito de os laços sociais já terem se constituído entre eles, podem tornar-se fontes de sofrimento para os estudantes internacionais. Como já mencionado na abertura do artigo, não ter sido escolhido para a composição de um grupo (pelo grupo) para apresentação de seminário em sala de aula, em vez de auxiliar a integração e promover o acolhimento, reforça a fronteira entre nacionais e estrangeiros e marca a diferença entre eles. Dois relatos são significativos nessa direção:

Eu nunca era escolhida para nada. Ninguém me convidava para fazer grupo de estudo ou para uma atividade na sala de aula. Aí teve uma prova e eu me saí muito bem. Dali pra frente começaram a me chamar e falar mais comigo. Eu era a mesma pessoa...o que mudou? (Aluna de licenciatura brasileira, em uma universidade portuguesa)

Cheguei depois de as aulas começarem, e os grupos já haviam sido formados. Acho que eles [estudantes nacionais] já eram conhecidos desde o ensino secundário. Ninguém me escolhia. Acabei depois me unindo com outros que não foram escolhidos. Acho que o professor não deveria deixar nas mãos dos alunos escolherem. Ele próprio é que deveria formar os grupos. (Aluno de graduação angolano, em uma universidade brasileira)

Assim como identificado nas falas acima, Carneiro (2018: 27) também encontrou percepção estudantil semelhante em sua pesquisa, a partir da fala de S.A.N., aluna de graduação peruana: “Não sei se é em toda faculdade, mas houve um problema com os outros alunos, que era o de trabalhar em grupo, porque aí sim, eu me senti discriminada”.

Entre os interlocutores lusófonos no Brasil e em Portugal, o termo discriminação e correlatos não costumou ocorrer. Isso não significa que ações discriminatórias e percepções sobre as discriminações sofridas não estavam presentes. Nos contextos etnográficos aqui tomados como fonte, a palavra discriminação era quase um tabu. Ela só foi ouvida específica e explicitamente relacionada a alguma vivência em lugares externos às universidades receptoras. Lugares como mercado, por exemplo:

quando vi, tinha um segurança ao meu lado. Uma aluna brasileira que estava comigo foi que perguntou se havia algo errado e começou a discutir com ele. Eu nunca teria coragem de fazer isso. (aluna de mestrado moçambicana, em Portugal)

A sala de aula também pode ser palco de ações discriminatórias, ainda que o termo não tenha sido literalmente utilizado: “O professor ministrou a aula e perguntou quem tinha dúvidas. Formou-se uma fila em frente a ele. Com os alunos portugueses, ele tirou as dúvidas e deu explicações. Na minha vez, ele indicou uma página do livro para eu ler” (aluna de licenciatura timorense, em Portugal)

No caso de um aluno de doutorado angolano estudando em uma universidade no Estado do Rio de Janeiro, ele relacionou discriminação racial um temor pela própria segurança. Disse que tinha medo de sair à noite e sofrer uma violência policial por ele ser negro e poder ser confundido com bandido. Desabafou que não imaginava que tinha essa discriminação racial no Brasil, até que outro colega dele angolano e negro sofresse uma dura abordagem da polícia¹⁰.

Três estudantes brasileiras em Portugal ouvidas relataram grande dificuldade para alugar apartamento em Lisboa e Aveiro. Uma delas, aluna de doutoramento, preocupada, narrou seu principal obstáculo na chegada:

¹⁰ O mito da democracia racial (FREYRE, 2005) no contexto aqui analisado, assim como também aparece na leitura de Carneiro (2018).

Quando cheguei aqui ninguém queria alugar para mim. Todos diziam que não estava disponível [para alugar]. Uma vez pedi para um amigo português ligar e disseram o preço...ou seja, estava disponível para ele mas não para mim. Tive que ir para um hotel, gastando um dinheiro que não esperava. Foi bem difícil, e eu ainda estava com meu filho. Quase desisti. Nesse meio tempo, fiquei em casa de amigos. Depois acabei ficando por dez meses. Meu tempo no alojamento está acabando e se eu não conseguir nada, vou voltar para o Brasil e escrever minha tese lá.

No Brasil, um aluno guineense relatou que quando chegou no aeroporto, não tinha aonde ir. Um colega que tinha celular emprestou para ele fazer uma ligação para um conhecido ajudá-lo. Este o abrigou por alguns dias e depois o auxiliou a se inserir em um apartamento com vários estudantes mais perto da universidade em que ele iria estudar. Depois conseguiu uma vaga no alojamento da universidade.

A questão da moradia é central e fonte de preocupação também das instituições de ensino. Uma representante desse setor numa universidade portuguesa disse que tenta fazer o máximo possível para alocar os estudantes, inclusive com parcerias com donos de imóveis locais, mas que a demanda é muito maior do que a oferta de leitos. Outra representante de outra universidade disse que os estudantes já chegam sabendo que não há leitos disponíveis e que precisam resolver por conta própria.

No Brasil, uma instituição oferece alojamento estudantil, mas com poucas vagas e dando preferência a nacionais de outros lugares. Outra, que também não costuma oferecer para estrangeiros, diante de um protocolo de cooperação acadêmica bilateral com Timor-Leste, ofereceu inicialmente alojamento e depois encaminhou os alunos para alugarem por conta própria. Estudantes que chegam pelo Programa Estudante Convênio (PEC)¹¹, como observado por Carneiro (2018: 24), “embora o governo brasileiro não financie a estadia e os estudos”, podem “se candidatar a bolsas ou ajudas de custo junto a instituições públicas ou privadas brasileiras, nas mesmas condições que os nacionais”.

Em todos os contextos dos alunos pesquisados ao longo do tempo (no Brasil, Campina Grande, João Pessoa, Niterói, Rio de Janeiro; Em Portugal, Aveiro, Braga, Évora, Lisboa, Porto), a unanimidade entre os interlocutores era que o momento mais difícil, por diferentes razões, era o da chegada propriamente dita, ou seja, o primeiro dia no aeroporto e na cidade, e durante o primeiro ano. As dificuldades envolvem diversas questões: não ter para onde ir (moradia), não ser recebido por ninguém – mesmo quando estava programado um *buddy*¹² ou outra pessoa para encontrá-lo lá -, desconhecimento da cidade e das formas de se locomover nela, diferenças climáticas entre o país de origem e o de chegada (“quando cheguei na estação de trem na cidade, não sabia que era tão frio. Não tinha roupa para aquilo”, contou um estudante guineense em Portugal).

Além disso, a não compreensão do sistema acadêmico, dificuldades com

¹¹ De acordo com Barros e Nogueira (2015: 122), o “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de cooperação técnica e educacional internacional da República Federativa do Brasil direcionado aos países em vias de desenvolvimento ou países que aqui consideramos pertencer ao que a literatura designa de Sul global por não fazerem parte ainda dos países centrais e dos países do Norte global (Europa Ocidental e América do Norte, nomeadamente). Portanto, o PEC-G traduz-se num significativo dispositivo de cooperação educacional internacional que o Brasil disponibiliza aos países que se enquadram nessas condições e que apresentam características de países em vias de desenvolvimento”. Já o “PEC-G é administrado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou ainda Itamaraty) e o Ministério da Educação (MEC), em que o primeiro é auxiliado pela Divisão de Temas Educacionais (DCE) e as Repartições consulares e Missões diplomáticas acreditadas nos países participantes desse Acordo de Cooperação, e o segundo conta com a colaboração da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e das Instituições de Ensino Superior (IES)”.

¹² Trata-se de um programa que mobiliza estudantes voluntários que já estão na universidade para receber e acompanhar os estudantes internacionais que chegam nos primeiros dias. Podem fazer parte tanto estudantes nacionais quanto da mesma nacionalidade do estudante que chega.

adaptação de conhecimento tecnológico exigida em alguns cursos, com a língua, com o conteúdo (“o modo de estudar em Timor-Leste era bem diferente”, como disse uma aluna em Portugal) e para fazer amizade com os nacionais, com adequação à rotina alimentar por hábitos culturais distintos e com o gerenciamento do orçamento mensal para despesas em uma moeda que não a sua (“quando recebi a primeira bolsa¹³, ela chegou acumulada. Era muito dinheiro. Mande dinheiro para uma prima que estava em outra parte do Brasil. Na metade do mês, não tinha mais dinheiro para nada”, aluna timorense).

Conforme detectado por uma psicóloga dos serviços de acolhimento de uma universidade portuguesa, e nos relatos coletados, há uma diferença entre estudantes de graduação/licenciatura e mestrado em relação aos de doutorado. O primeiro ano tende a ser o mais difícil tomando-se como base questões empíricas, psicológicas e emocionais para o primeiro grupo, e os últimos tendem a ser os que geram mais sofrimento para os doutorandos¹⁴. Para estes, há uma preocupação com a escritura e o prazo de defesa da tese – no caso português, ainda uma preocupação com o pagamento de mais uma anuidade a cada ano em que não se defende a tese, diferentemente do Brasil nas universidades públicas e gratuitas -, que se junta a uma expectativa (ou não) ansiosa de retorno ao país de origem e o que lá encontrará (emprego, readaptação social e cultural após a mobilidade em outra cultura, convívio com a família, etc).

Todas essas questões apresentadas estão diretamente relacionadas e inseridas na dimensão cotidiana da cooperação acadêmica internacional e atravessam as interpretações sobre o acolhimento estudantil nesse contexto. Mas não são apenas os alunos que são afetados. As instituições de ensino superior também estão atentas a elas, ainda que haja muito o que fazer. Nesse sentido algumas ações e serviços são oferecidos nas instituições pesquisadas. Todas oferecem serviços voltados para ação social, mas nem sempre é possível atender a todos. É quase uma unanimidade entre os representantes das universidades que a demanda pelos serviços é muito maior do que a capacidade de atendimento a elas.

Assim, a oferta de alojamento existe em algumas universidades portuguesas e brasileiras, mas não são suficientes. Tendo em vista as políticas estratégicas de atração de estudantes estrangeiros e de internacionalização pelas instituições, talvez seja o caso de se repensar profundamente essa equação para um bom acolhimento.

Quanto aos processos de familiarização e integração dos estudantes à cidade e à vida acadêmica, a maioria das universidades possui algum tipo de programa para isso: mentorias, tutorias, *buddies*, interlocução com organizações voltadas para estudantes estrangeiros ou uma região (os Palops, por exemplo) e projetos de professores. Como casos bem-sucedidos, a Universidade de Aveiro possui dois setores específicos (o Claim e a Aveiro Intercultural), que procuram dar suporte aos estudantes internacionais, e o projeto Laboratório de Cidadania Intercultural (Labic) em parceria com o conselho de Aveiro e a ONG Mon a Mon, entre outros parceiros, funcionam de modo atuante.

Um ponto nevrálgico no acesso aos serviços ofertados pelas universidades no Brasil e em Portugal parece ser o do conhecimento sobre eles por parte dos estudantes. Ainda que nos sites das universidades pesquisadas possam ser encontra-

¹³Na ocasião, a bolsa recebida do governo timorense era de 740 dólares mensais.

¹⁴Para Vaz (2025: 341), que realizou pesquisa sobre alunos de pós-graduação, o sofrimento mental é detectado, e demanda práticas de autocuidado por parte dos estudantes, uma vez que “[n]o contexto da pós-graduação, o cuidado é um termo que expressa a preocupação dos sujeitos de pensarem a longo prazo, de estabelecerem rotinas mais saudáveis ou de se desligarem do ambiente de alguma maneira”.

das uma série de informações úteis, recorrentemente os interlocutores da pesquisa diziam desconhecê-los.

Outro problema comum é que muitas vezes alguns serviços são oferecidos, como os de atendimento psicológico em setores específicos da universidade ou no consultório-escola dos cursos de Psicologia, mas, em geral, os alunos não conhecem, não sabem que têm direito a eles, desconhecem como ter acesso, sentem que é uma questão individual¹⁵ ou a demanda é muito maior do que a capacidade de atendimento do setor. Além desse campo da saúde mental, os serviços relacionados à saúde física também são uma questão: no caso brasileiro, a maioria dos estudantes não sabe que pode ter acesso ao Sistema Único de Saúde (Sus) gratuitamente como estrangeiro, incluindo os atendimentos de emergência do hospital universitário da sua instituição, quando é o caso, e tampouco a quem recorrer; no caso português, também ocorre desconhecimento de que há hospitais ligados às universidades em que podem ser atendidos, via encaminhamento pelas instituições.

Finalmente, uma observação comum a estudantes em universidades brasileiras e portuguesas, é que as ocasiões nas quais eles se sentiram mais bem-acolhidos decorreram de iniciativas particulares de um professor. Alguns relatos referiram-se a ações como pegar o estudante no aeroporto, levar para almoçar/jantar, apresentar a cidade com um passeio por ela, explicar o sistema acadêmico, fazer rodas de conversa para discutir temas variados (racismo, gênero, cultura local) e estimular encontros extramuros da universidade incluindo alunos nacionais e internacionais. Os estudantes detectam que embora acreditem que essas ações foram importantes para eles, pensam que deveriam ser iniciativas institucionais e não individuais. Como disse um aluno guineense: “assim como tem professor que é sensível, tem outros que não são. Não deveria depender da pessoa”.

No que tange aos professores inseridos no ambiente acadêmico, Ferreira e Santos (2025: 256-8) ressaltam que a “precarização do trabalho docente atinge também a saúde dos professores”, que estão “submetidos a mecanismos contraditórios que o ordenam à qualificação e inovação sem que haja estrutura e suporte estatal”, além de serem pressionados por metas e rankings educacionais “que controlam seus passos” mas que geram processos de despersonalização e “sensação de mal-estar crônico”, denominado pelos autores como o “mal-estar docente”. Quanto a este, existiriam dois tipos de indicadores: “os fatores primários, ‘que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas”, e os fatores secundários, ‘referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência”.

Embora não seja aqui possível aprofundar as pesquisas etnográficas realizadas como base para a presente discussão, é preciso reforçar que os distintos choques culturais vivenciados pelos estudantes, assim como outros problemas de natureza concreta cotidiana geram afetos que interferem não apenas na sua saúde mental, seu desempenho acadêmico e interação social na experiência migratória, como também, institucionalmente, pode impactar sobre a própria internacionalização das universidades (construída em parte pelo prestígio internacional a partir das percepções estudantis) e na cooperação acadêmica como um todo (um Estado pode optar por não enviar seus nacionais a um país que não os acolhe bem).

Várias questões interpretadas pelos próprios interlocutores das pesquisas são

¹⁵ Como analisado por Martins *et al.* (2025: 313), ocorre um “silenciamento e a falta de implicação das pessoas que constituem a universidade, diante do sofrimento psíquico de estudantes, docentes e técnicos”, constituindo-se como “o entendimento de que os problemas de saúde mental são de ordem individual e resolvem-se com psicoterapia e fármacos (MAIA, 2022)”.

atravessadas por traços de uma estrutura social mais ampla marcada por características excludentes, assimétricas e hierárquicas que classificam de diferentes modos diferentes indivíduos. Como lembra Carneiro (2018: 26), no contexto brasileiro estudado por ela, a discriminação é “expressa em leis migratórias e sugerida na existência de leis antirracistas no Brasil”, se manifestando “no ambiente universitário brasileiro, tanto em relação a professores acadêmicos, como a estudantes com determinados estereótipos étnicos e sociais, vítimas desse preconceito”.

Mas não somente no Brasil. Nesse sentido, de acordo com Vaz (2025: 338),

os valores que nutrimos nas sociedades ocidentais produzem um grau estruturante de sofrimento, baseado em um regime de produtividade, competitividade e meritocracia peculiar do que se denomina “mundo acadêmico”, um contexto que é visto como elitista, privilegiado e de altos ganhos pessoais para quem segue essa trajetória. Por outro lado, esse “mundo” não é natural, mas formado por políticas públicas, autogestão, e uma série de relações fronteiriças bastante ambíguas e idealizadas.

O sentimento de exclusão nos distintos ambientes acadêmicos e no entorno social da universidade de algum modo foi traduzido em grande parte da interlocução com os estudantes. Ser bem-recebido e ser (bem)cuidado nas vivências cotidianas da mobilidade estudantil estão direta ou indiretamente ligados a um contexto mais amplo de acolhimento e inclusão social.

Acolhimento e inserção social como política pública

O acolhimento institucional como política pública é um instrumento de inclusão social emancipadora que garante direitos sociais. Em geral, os direitos sociais estão elencados nas Constituições dos Estados, tornando-se fundamentais na promoção da inclusão social. É por meio da formulação de políticas públicas, que se possibilita o acolhimento voltado para mitigar as vulnerabilidades e minimizar as grandes desigualdades sociais, em particular com os Estados sendo pausados pela justiça social ao promoverem tais direitos (GIMENEZ, 2006).

No Brasil, em novembro de 2017, o Estatuto do Estrangeiro que antes vigorava, foi substituído por uma nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), construída com a participação de diversas representações estatais e da sociedade civil, incluindo imigrantes e de associações de acolhida. Entre outros benefícios, facilitou “a concessão do visto temporário e a autorização de residência aos imigrantes portadores de diploma universitário ou com intensão de desenvolver atividades de ensino, pesquisa ou extensão acadêmica no Brasil” (CARNEIRO, 2018: 26). Some-se à nova lei, abrangendo particularmente o universo lusófono, no campo das Relações Internacionais, uma orientação da política externa brasileira direcionada estrategicamente para a cooperação internacional com o Sul Global e com parceiros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

O acolhimento institucional em Portugal está fundamentado na Constituição da República Portuguesa e na Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. A política educacional inclusiva e de acolhimento institucional do governo português estabeleceu alguns outros Decretos-leis de inserção no sistema educacional português para os imigrantes, tais como o Decreto-lei 54/2018 e o Decreto-lei 7/2025, assim como outras medidas e organismos institucionais de educação inclusiva e de acolhimento estudantil foram criados como a Direção-Geral da Educação (DGE), que desempenha o papel de implementar orientações as escolas, no intuito de traçar estratégias e processos para a melhoria dos acolhimentos como

o guia “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”¹⁶. A Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA)¹⁷, que centraliza as principais ações de acolhimento ao aluno imigrante, visto que, trabalha como uma estrutura de apoio integrados como outros Centros da administração pública e Órgãos ligados ao Ministério da Educação de Portugal. Ademais, conforme, há na política externa portuguesa uma preocupação e uma espécie de senso de responsabilidade para com suas ex-colônias. No caso de estudantes de países lusófonos, por exemplo, isso se reflete em um pagamento de anuidade (as “propinas”) com valores com descontos e também algumas facilidades com os vistos.

Em um panorama geral, pode-se dizer que o implemento de leis voltadas para o acolhimento institucional estatal pode assegurar a participação igualitária de todos na construção de uma sociedade mais democrática. No campo dos direitos humanos, a dignidade da pessoa humana prioriza a pessoa humana como o centro das preocupações Estatais, e as políticas públicas de inclusão social devem garantir os direitos básicos essenciais e o alcance de tratamentos igualitários. Nesse sentido, pensar o acolhimento como forma de inclusão social tem o condão de assegurar de forma legal a plena atuação das pessoas no processo efetivo de participação social, com atenção para minorar desigualdades sociais latentes e equilibrar os acessos às oportunidades. Como posto por Carvalho (2016: 53):

A acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius* dela participantes como membros ativos.

Por outro lado, os direitos sociais, apesar de estabelecidos constitucionalmente e formalmente dispõem de um arcabouço de garantias legais, carecem de exequibilidade e discricionariedade dos legisladores e os membros do poder executivo para que o ganho social seja materializado em acolhimento institucional. Além de vontade política, é fundamental que existam mecanismos de governança orçamentária e de financiamento para a implementação das políticas públicas voltadas para esse acolhimento.

Ainda que, especificamente, no caso do Brasil, algumas leis tenham sido pensadas e formuladas como políticas públicas de acolhimento institucional - tendo como bons exemplos as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Cotas para Deficientes, de cotas raciais para ingresso nas Universidades públicas e institutos federais e cotas raciais na política e a Brasileira de Inclusão (LBI), guiadas em alguma medida para a inclusão e promoção da justiça social –, casos de discriminação de raça/etnia, gênero e classe seguem ocorrendo cotidianamente no país, indicando a presença marcante de uma lógica de exclusão, marginalização e estigmatização de determinadas parcelas da população.

Entre os interlocutores no Brasil, ao menos cinco estudantes mencionaram que faziam uma imagem do país muito diferente do que lá encontraram. Alguns apontaram que esperavam maior integração com os estudantes nacionais, principalmente no começo. Assim como analisado por Carneiro (2018: 30) na sua pesquisa, os estudantes parecem ter sido “capturados pela fantasia da democracia racial e da cordialidade do brasileiro”. Já entre os de Portugal, os interlocutores

¹⁶ Mais informações estão disponíveis em Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de alunos migrantes em meio educativo Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo / Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE), em <https://www.dge.mec.pt/noticias/inclusao-de-alunos-migrantes-em-meio-educativo>. Acesso em 28/08/2025

¹⁷ Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), em <https://www.gov.pt/entidades/agencia-para-a-integracao-migracoes-e-asilo>. Acesso em 28/08/2025.

não mencionaram tecer imagens distintas em relação ao que encontraram. Talvez pelo fato de uma percepção de que o estudo a ser empreendido na ex-metrópole já traga em si um entendimento previamente formado quanto a isso.

Desafios e possibilidades para um bom acolhimento e cuidado

As interpretações que os estudantes internacionais possuem sobre os desafios que enfrentam cotidianamente na experiência da mobilidade estudantil, no contexto destas pesquisas aqui utilizadas de base etnográfica, dialogam com algumas manifestações presentes semelhantes em contextos diversos analisados por outros autores (MARTINS *et al.*, 2025; SANTOS, SANTOS e ENNES, 2025; ÁLVARES *et al.*, 2023; CARNEIRO, 2018). Isso permite inferir que as recorrências encontradas nos distintos universos sociais das pesquisas ultrapassam suas delimitações específicas, podendo ser tomadas como referências mais amplas para uma reflexão mais profundo sobre acolhimento e cuidado de estudantes universitários internacionais no ambiente acadêmico universitário.

Como já explorado, 1) questões burocráticas como tirar e renovar vistos, 2) moradia, 3) inte(g)ração na sociedade e na universidade destino, 4) falta de informações sobre a cidade, a universidade e os serviços públicos ou universitários a que têm direito, 5) dificuldades com o conteúdo e a relação professor-aluno na sala de aula, 6) a questão da língua para alguns grupos (em especial, timorenses e guineenses) constituem um conjunto de desafios que geralmente é percebido como um mau-acolhimento – do país, da instituição, das pessoas do lugar. Uma das consequências disso pode ser o sofrimento e o adoecimentos mental. Muitas vezes, cientes disso, os próprios estudantes apresentam os modos como gostariam de ser recebidos, indicando, nesse sentido, alguns caminhos para mitigar tais desafios.

Algumas soluções apontadas por eles são: 1) apoio maior da universidade no momento de tirar ou renovar vistos, estabelecendo uma espécie de convênio entre as instituições de ensino superior e os órgãos governamentais competentes e/ou ter representantes da universidade que façam isso junto com eles; 2) disponibilização de mais alojamentos e/ou tratativas com donos de imóveis particulares na direção de aluguéis mais adequados à realidade financeira dos estudantes; criação de um programa em que os estudantes que chegam possam morar com uma família local ao menos por seis meses, o que ajudaria nos custos e também na integração cultural e socialização; 3) mais iniciativas de acolhimento dentro e fora da universidade ao longo do primeiro ano, levando em conta os frequentes atrasos das chegadas à instituição devido à burocracia dos vistos; 4) informações mais claras e constantes sobre os serviços oferecidos, sobre os campus (como se locomover e onde ficam os setores) e a quem recorrer em cada caso específico; 5) programas de sensibilização de professores, técnicos e outros funcionários quanto às dificuldades dos alunos dentro e fora da sala de aula, inclusive tolerância maior em relação ao português e suas variantes; 6) algum tipo de preparação antes da mobilidade e durante o primeiro ano no que tange à língua portuguesa, principalmente para os estudantes da CPLP que possuem o Português como língua oficial mas onde poucos são os falantes no país.

No que se refere especificamente às questões de saúde mental, um primeiro passo é aumentar a oferta de serviços psicológicos e a ampla divulgação sobre esse direito e o modo como acessá-lo em caso de necessidade. Paralelamente, po-

dem ser feitas campanhas – para os estudantes nacionais e os estrangeiros – explicitando que não se trata de um problema individual que deve ser resolvido em isolamento do aluno. Antes, deve constituir-se como uma preocupação de todos, uma vez que, como bem-colocado por Martins *et al.* (2025, p. 307), “as manifestações do mal-estar na contemporaneidade vêm se delineando segundo o contexto em que vivemos, marcados pelas práticas neoliberais que se reproduzem nos ambientes acadêmicos”, entre outros meios, via o “produtivismo acadêmico” voltado para o alcance do “nível de excelência”. Os autores sugerem, então, uma “escuta do mal-estar e do sofrimento”.

Assim como Martins *et al.* (2025: 317) entendem, aqui também se compreende que “Política também é afeto e as pessoas precisam ser (re)afetadas e (re)mobilizadas”. Aproximar a ideia de (bom) acolhimento como a de cuidado significa tanto um grau de responsabilização para com aqueles que são recebidos no país, nas instituições e na sociedade de destino quanto empreender um movimento de humanização que compreende aqueles estudantes, em grande maioria jovens, como sujeitos que, em formação no exterior, são muito mais que números de matrículas e instrumentos estratégicos de projeção nacional e internacional.

Recebido em 30 de agosto de 2025.

Aprovado em 10 de novembro de 2025.

Referências

ALVAREZ, A. P. E.; TEIXEIRA, G. P. M.; ALBUQUERQUE, G. G.; RIBEIRO, S. G.; MIRANDA, T. C. A. Encantamento na escola: a convivência como via de cuidado em saúde mental com jovens. *Aceno*, 10(24): 167-86, 2023.

BARROS, D.; NOGUEIRA, S. G. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). *Revista de Estudos Internacionais (REI)*, 6 (2): 117-33, 2015.

CARNEIRO, C. S. Discriminação e preconceito em migração qualificada para o Brasil: restrições relatadas por estudantes na Universidade de São Paulo. *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, 2 (1): 19-35, 2018.

CARRASCO, C.; BORDERÍAS, C.; TORNS, T. “Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales”. In: CARRASCO, C.; BORDERÍAS, C.; TORNS, T. (comps.). *El trabajo de cuidados: história, teoría y políticas*. Barcelona: Catarata, 2019. pp. 11-93.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FERREIRA, C. A. L.; SANTOS, E. W. M. O mal-estar docente: as dificuldades do ser professor. *Aceno*, 12 (28): 253-70, 2025.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global editora, 2005.

GIMÉNEZ, Teresa Vicente. *La exigibilidad de los derechos sociales*. Valencia: Tiran lo Blanch, 2006.

GOMES, F. M. Si. “Um apego que faz mal”: reflexões sobre o trabalho do cuidado e os discursos sobre o amor (Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil). *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, (10): 1-21, 2021.

GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de *care* no Brasil, França E Japão. *Sociologia e Antropologia* (1): 151-80, 2011.

MANDOLA JR. E.; GAL, P. M. D. Ser migrante: implicações territoriais existenciais da migração”. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 27 (2): 407-24, 2010.

MARTINS, A. M.; ARAÚJO, A. S.; PERREIRA, I. C.; OLIVEIRA, L. F.; VIEIRA, M. J. F.; ROCHA, C. M. F. A universidade como “máquina de moer gente”: pistas para compreender o mal-estar e promover saúde no ensino superior. *Aceno*, 12 (28): 305-20, 2025.

NOGUEIRA, S. G. Os estudantes timorenses em rede: laços sociais e conforto emocional frente à solidão da experiência migratória no Brasil e em Portugal. *Etnográfica*, 24: 577-601, 2020.

NOGUEIRA, S. G. Percepções e afetos de policiais federais: interações com estudantes estrangeiros. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 19: 112-8, 2017.

SANTOS, B. M., SANTOS, C. O., ENNES, M. A. Estudantes internacionais no Brasil: algumas questões a partir da ideia do “corpo-migrante”. *Cadernos CERU*, Série 2, 36 (1): 62-79, 2025.

VAZ, I. Transtornos mentais e mudanças globais: neoliberalismo e sofrimento na vida acadêmica entre estudantes de pós-graduação. *Aceno*, 12 (28): 335-50, 2025.

VOLUME 13
NÚMERO 33
(SET./DEZ. 2026)

ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE
ISSN: 2358-5587

CHAMADA DE ARTIGOS

DOSSIÊ TEMÁTICO:

ÉTNOGRAFIA, ESCRITA DE SI
E ESCRITA ENTRE OS SEUS:
EXPERIMENTAÇÕES,
DESAFIOS
E POTENCIALIDADES

COORDENADORXS:

DR. DR. LEANDRO DE OLIVEIRA (UFMG)

DR. DR. FELIPE TUXÁ SOTTO MAIOR CRUZ (UFBA)

PRAZO FINAL
DE SUBMISSÃO:
30 DE JULHO
DE 2026

A Antropologia, desde sua institucionalização como disciplina, foi marcada por um viés coletivista/objetivista, priorizando noções como cultura, sociedade, estrutura e totalidade em detrimento de uma atenção à subjetividade, ao "biográfico" e à experiência pessoal. Nos anos 1970 surgem etnografias em que a/o antropóloga/o se constrói como personagem ativa no texto, tanto na interação com interlocutores quanto em uma explicitação seletiva de aspectos de sua trajetória e vida pessoais (articulada a posicionamentos político-epistemológicos). Esta antropologia reflexiva é coetânea à formação de pesquisadoras/es oriundas/os de comunidades tradicionalmente estudadas por antropólogos/os, que também recorrem a uma escrita de si em suas etnografias, dando ênfase a pertencimentos coletivos mais que a um exame da própria interioridade. Tais abordagens, por vezes rotuladas em bloco como autoantropologia ou autoetnografia, já foram alvo de suspeição por seu suposto individualismo e por seu distanciamento do ideal cientificista clássico. Não obstante, contribuem para a crítica ao presente etnográfico e autoridade etnográfica, e a reflexão sobre aspectos ético-políticos da pesquisa - contribuindo, nos termos de Donna Haraway, para a proliferação de "saberes localizados". A recente e crescente ocupação de espaços acadêmicos por pessoas negras, indígenas, transexuais e outros grupos minoritários tem potencializado a produção de pesquisas etnográficas por pesquisadores vinculados a estes grupos e categorias, que não somente falam sobre suas próprias experiências e comunidades, mas também tem atuado ativamente na denúncia e visibilização da branquitude, da cisgeneridade e das formas de letalidade e epistemicídio que estas direta ou indiretamente promovem. O dossiê pretende, simultaneamente, oferecer espaço para estas perspectivas antropológicas emergentes e um panorama da produção afinada com estas problemáticas.

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso

33