



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Aplicadas



KARINA REGINA VENANCIO

IMPACTOS DO RACISMO NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES
NEGROS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA (2017-2018)

LIMEIRA

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Aplicadas



KARINA REGINA VENANCIO

**IMPACTOS DO RACISMO NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES
NEGROS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA (2017-2018)**

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências Aplicadas da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para obtenção do
título de Mestra em Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas.*

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Galdini Raimundo Oda

Coorientadora: Profa. Dra. Carolina Cantarino Rodrigues

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA KARINA REGINA
VENANCIO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANAMARIA
GALDINI RAIMUNDO ODA

LIMEIRA

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

V551i Venancio, Karina Regina, 1987-
Impactos do racismo na vivência universitária : a experiência de estudantes negros em uma universidade pública brasileira (2017-2018) / Karina Regina Venancio. – Limeira, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Ana Maria Galdini Raimundo Oda.
Coorientador: Carolina Cantarino Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Estudantes negros. 2. Ambiente universitário. 3. Identidade racial. 4. Racismo. I. Oda, Ana Maria Galdini Raimundo, 1965-. II. Rodrigues, Carolina Cantarino, 1977-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Impacts of racism on university experience : the experience of black students at a Brazilian public university (2017-2018)

Palavras-chave em inglês:

Black students

College environment

Race identity

Racism

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Ana Maria Galdini Raimundo

Silvia Maria Santiago

Juliana Pires de Arruda Leite

Data de defesa: 05-10-2023

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6982-6631>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1932342768225798>

Folha de Aprovação

Autora: Karina Regina Venancio

Título: Impactos do racismo na vivência universitária: a experiência de estudantes negros em uma universidade pública brasileira (2017-2018)

Natureza: Dissertação

Área de Concentração: - AA Modernidade e Políticas Públicas

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA/Unicamp

Data da Defesa: Limeira-SP, 05 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Maria Galdini Raimundo Oda (orientadora)

Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

Faculdade de Ciências Médicas - FCM/Unicamp

Profa. Dra. Silvia Maria Santiago (membro externo)

Faculdade de Ciências Médicas - FCM/Unicamp

Profa. Dra. Juliana Pires de Arruda Leite (membro interno)

Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Doro e Venancio, que, como a maioria de pais negros, sempre viram a educação como motor de mudanças na vida. Especialmente, à minha mãe, exemplo de persistência, paciência e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, Adrien e Diego, pela parceria e apoio em momentos difíceis e pelas alegrias compartilhadas, especialmente nos últimos anos. Aos meus sobrinhos, Bernoca e Bruna, que me motivam a ser mais persistente nas ideias e aos quais espero terem noção da força da negritude que carregam. Eles me motivam a melhorar a nossa realidade e que encontrem um mundo menos desigual ao longo da vida. A minha família foi meu primeiro laboratório sobre raça e a eles, agradeço imensamente as trocas e vivências.

À minha orientadora, Prof. Ana, e sua gigantesca generosidade e paciência. Obrigada por ter visto um pequeno vislumbre de possibilidade desse trabalho existir logo no primeiro contato e por sempre respeitar as decisões sobre a pesquisa, por incentivar e ser tão presente em todo o processo. Quando ingressei no programa, não tinha ideia de como conduzir o trabalho a partir das metodologias científicas disponíveis para o meu tipo de pesquisa, e sua paciência e disposição em ensinar, eu não teria conseguido. Obrigada, professora. Você elevou a minha escrita, olhar crítico e desenvoltura de pensamento a um nível que não imaginei ser possível. Agradeço também à Profa. Dra. Carolina Cantarino Rodrigues pela coorientação e por sempre instigar reflexões que certamente trouxeram olhares diferenciados à pesquisa.

Ao PPG-ICHSA, pela oportunidade de realizar a pesquisa em uma universidade mundialmente conhecida e que me proporcionou conhecer pessoas que propuseram riquíssimas reflexões.

Meu obrigada às professoras que compuseram a banca de qualificação e que trouxeram contribuições importantes para a continuidade do trabalho: Profa. Dra. Silvia Maria Santiago e Profa. Dra. Juliana de Arruda Leite. Também agradeço ao prof. Amilton dos Santos Júnior, pela disponibilidade e auxílio constante com o banco de dados.

Ao Santander e à DERI, pela bolsa de estudos concedida durante meu intercâmbio acadêmico na África do Sul. Poder buscar referências internacionais e ter contato com pesquisadores que possuem novas ideias sobre minha pesquisa foi essencial para o desenvolvimento final deste trabalho.

Às minhas amigas, que em nenhum momento da minha existência me deixaram pra trás. Para mim, a amizade é a maior expressão de amor e graças a vocês, sei que vivemos a máxima

desse sentimento. Obrigada, Renata Toledo, Renata de Moraes, Renata Oriole, Milena Pacheco, Ana Paula Ortega, Jéssica dos Santos e Bruna Jacon.

Aos amigos que o ICHSA me proporcionou o privilégio de conhecer: Pietro Gibertini, Bruna Fernanda Oliveira, Carol Filipini e Taís Brum. Obrigada por todos os compartilhamentos de angústia, revisões de texto, troca de bibliografia e pela parceria nesses 2 anos. Logo no início, ouvimos que iríamos aprender mais com os colegas do que imaginamos e hoje, vejo que sem vocês, muito menos seria feito. Mas, além disso, eu agradeço mais pela alegria compartilhada em tantos momentos. Vocês fizeram esse período muito mais valioso. Admiro cada um de vocês pela excelência acadêmica.

Ao meu parceiro de vida: Luiz Gustavo. Obrigada por me ensinar que o amor preto salva, cura e é revolucionário. A nossa parceira e incentivo incondicional me faz olhar a vida de forma diferente. Obrigada pelo amor e cuidado compartilhados todos os dias. Obrigada por me ensinar sobre o amor todos os dias e pela vida que estamos construindo. Meu amor por você vem de longe e vai muito além dessa vida.

EPIGRAFE

“Mas, em cada um dos rostos negros que encontro em minha caminhada, pulsa uma esperança de vida que desafia a violência do racismo. Viveremos!”

Sueli Carneiro, 2011, p. 85

RESUMO

O racismo é uma das bases da formação da sociedade brasileira que, desde a colonização, se utiliza de seus princípios para estruturar a hierarquia social, os símbolos e significados que cada grupo racial possui nas instituições. As atribuições desses significados impactam as relações interpessoais em todos os níveis, fazendo do racismo um problema complexo e enraizado em todas as áreas da sociedade. Há muitos estudos sobre os impactos das questões raciais nas desigualdades social, política e econômica. Além disso, é relevante observar os impactos do racismo nas subjetividades e identidades de sujeitos negros e brancos, em suas vivências e relações interpessoais.

Este trabalho visa discutir os impactos do racismo nas percepções e vivências universitárias dos discentes de graduação negros de uma universidade pública brasileira. No Capítulo 1, à luz da bibliografia, discutimos os conceitos de identidade e subjetividade, raça, as teorias raciais e suas relações com a identidade negra. O Capítulo 2 traz reflexões sobre as narrativas raciais históricas que fundamentaram a imagem e a posição das pessoas negras na sociedade brasileira, e comenta alguns dados atuais sobre as percepções de racismo, preconceito e discriminação no Brasil.

No Capítulo 3, apresentamos a literatura científica sobre desigualdades sociais na educação e relações raciais no ensino superior, qualidade de vida e saúde mental de estudantes negros, e sobre pertencimento e bem-estar no ambiente universitário. A seguir, são apresentados e discutidos dados secundários da pesquisa “O estudante da UNICAMP: perfil sociodemográfico e cultural, identidade pessoal e social, espiritualidade, sexualidade, qualidade de vida, uso de álcool e outras substâncias psicoativas, saúde física e saúde mental (2017-2018)”, acrônimo em inglês estudo *CAMPUS*. O grupo de alunos negros era minoritário na amostra, a maioria deles originária de famílias de menor renda, estudou em escola pública e recebeu bonificação no vestibular. Comparativamente aos estudantes brancos, um percentual maior de alunos negros conciliava estudos e trabalho, recebia bolsas de permanência, considerava seu desempenho acadêmico abaixo de média, referia não estar no curso de graduação desejado, tinha pior autoavaliação da qualidade de vida e praticava menos atividades físicas. Mais estudantes negros procuravam os serviços de assistência psicológica e psiquiátrica da universidade, e maior proporção referiu tentativas de suicídio, experiências de *bullying* e de discriminação por cor/raça na vida. Apresentavam maior probabilidade de ter

transtornos mentais comuns e maior percentual referiu comportamentos de autolesão não-suicida. Menor proporção de alunos negros afirmava se sentir pertencente à universidade e ser respeitado no campus. Para cerca de metade dos estudantes negros, sua origem racial era motivo de orgulho. Por outro lado, em respostas abertas apareceram sentimentos de inadequação, de não-pertencimento, de baixa autoestima, e de indefinição identitária.

Os resultados confirmam a hipótese de que o racismo e a discriminação racial estavam presentes no ambiente universitário, afetando negativamente a experiência de estudantes negros, agravando fatores prévios de risco e vulnerabilidade desse grupo. A partir da reflexão sobre tais resultados, propomos ações institucionais, em âmbitos locais e centrais da universidade, com o objetivo de mitigar os problemas encontrados, bem como para subsidiar futuras pesquisas.

Palavras-chave: universitários negros; vivências universitárias; identidade; racismo

ABSTRACT

Racism is one of the bases for the formation of Brazilian society, which, since colonization, has used its principles to structure the social hierarchy and the symbols and meanings that each racial group has in institutions. The attributions of these meanings impact interpersonal relationships at all levels, making racism a complex and deep-rooted problem in all areas of society. There are many studies on the impacts of racial issues on social, political, and economic inequalities. Furthermore, it is crucial to observe the impacts of racism on the subjectivities and identities of black and white subjects and their experiences and interpersonal relationships.

This work aims to discuss the impacts of racism on the perceptions and university experiences of black undergraduate students at a Brazilian public university. In light of the literature, Chapter 1 discusses the concepts of identity and subjectivity, race, racial theories, and their relationships with black identity. Chapter 2 reflects on the historical racial narratives that underpinned the image and position of black people in Brazilian society and comments on some current data on perceptions of racism, prejudice, and discrimination in Brazil.

Chapter 3 presents the scientific literature on social inequalities in education and race relations in higher education, black students' quality of life and mental health, and on belonging and well-being in the university setting. Next, we discuss secondary data from the research "Comprehensive Assessment of Multiple Parameters of University Students (2017-2018)" – acronym: *CAMPUS Study*. The group of black students was a minority in the sample; most of them came from lower-income families, studied in public schools, and received a bonus in the entrance exam. Compared to white students, a higher percentage of black students balanced studies and work, received permanence grants, considered their academic performance below average, reported not being in the desired degree course, had a worse self-assessment of their quality of life, and practiced less physical activity. More black students sought the university's psychological and psychiatric assistance services, and a more significant proportion reported suicide attempts, experiences of *bullying*, and discrimination based on color/race in their lives. They were more likely to have common mental disorders, and a higher percentage reported non-suicidal self-harm behaviors. A smaller proportion of black students said they felt they belonged to the university and were respected on campus. For about half of black students, their racial background was a source of pride. On the other hand, in open answers, feelings of inadequacy, non-belonging, low self-esteem, and identity uncertainty appeared.

The results confirm the hypothesis that racism and racial discrimination were present in the university, negatively affecting the experience of black students and aggravating previous risk and vulnerability factors for this group. Based on reflection on these results, we propose institutional actions at local and central levels of the university, intending to mitigate the problems encountered and support future research.

Keywords: black universities; university experience; identity; racism

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes negros e brancos nas áreas de conhecimento – PRG	71
TABELA 1 - Nível socioeconômico - ABEP	72
TABELA 2 - Orientação Sexual	72
TABELA 3 - Onde estudou no ensino médio?	73
TABELA 4 - Ingresso no curso	73
TABELA 5 - Como você avalia seu desempenho acadêmico?	74
TABELA 6 - Além de estudar, você trabalha?	75
TABELA 7 - Você ganha alguma bolsa da Universidade?	76
TABELA 8 - Como se sente sendo aluno desta Universidade?	76
TABELA 9 - Rede de apoio e procura de assistência psicológica/psiquiátrica	77
TABELA 10 - Experiência de discriminação e bullying na vida	79
TABELA 11– Pertencer ou ser desse grupo étnico de origem (ou cor da pele), é para você:	80
TABELA 12 – Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele), você se sente:	81
TABELA 13 - Estudantes de minha raça/etnia/cor de pele são respeitados na universidade?	83
TABELA 14 - Cultura e religião	85
TABELA 15 - Relacionamentos afetivos e amizades	85
TABELA 16 - Como você avalia sua qualidade de vida?	88
TABELA 17 - Pratica atividade física?	89
TABELA 18 - Alguma vez na vida você fez uma tentativa de pôr fim à sua própria vida (tentativa de suicídio)?	89
TABELA 19 – Legalização do aborto	93
TABELA 20 - Políticas de cotas raciais e para escolas públicas	94
TABELA 21 - Sua posição política pode ser definida como	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
MATERIAIS E MÉTODOS	17
1. CAPÍTULO 1: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E RACISMO	20
1.1 Conceitos de subjetividade, e identidade	20
1.1.1 Subjetividade	21
1.1.2 Identidade	24
1.2 A relação dos conceitos de raça, racismo e poder	28
1.3 Impactos do racismo e discriminação nas identidades e subjetividades	31
2. CAPÍTULO 2: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO BRASILEIRO	39
2.1 Narrativa 1: escravidão africana e construção das imagens sobre o negro	40
2.2 Narrativa 2: o período pós-abolição e a realidade do negro liberto	45
2.3 Narrativa 3: democracia racial, movimentos negros brasileiros e a construção de identidade	48
2.4 As relações raciais no Brasil atualmente	54
3. CAPÍTULO 3: AS PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS NA UNICAMP	57
3.1 Saúde mental e bem-estar de universitários	61
3.2 Resultados e Discussão	68
3.2.1 Composição da amostra da pesquisa CAMPUS	68
3.2.2 Apresentação e discussão dos resultados	69
3.2.2.1 Informações sociodemográficas	71
3.2.2.2 Situação estudantil e vivências universitárias	72
3.2.2.3 Identidade, pertencimento, vivências de discriminação	78
3.2.2.4 Autoavaliação sobre qualidade de vida e saúde mental	87
3.2.2.5 Valores e posição política	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXO	119

INTRODUÇÃO

Começo este trabalho alertando que falar sobre ele é também falar sobre parte da minha trajetória pessoal. Vejo que uma mulher negra que se dispõe a estudar e entender o impacto do racismo na subjetividade, torna impossível dissociar a Karina que escreve e analisa as informações da Karina com a vivência diária sobre o tema. Por isso, este trabalho é também falar um pouco sobre a construção identitária que me levou a pensar sobre as questões que hoje que fizeram essa pesquisa existir.

A dissertação tem como objetivo principal entender os impactos do racismo sobre as vivências e percepções dos estudantes negros de graduação da UNICAMP, que responderam os questionários da pesquisa intitulada "Estudantes universitários: saúde física e mental, identidade, valores, percepções de racismo, discriminação e ações afirmativas na universidade", cujo acrônimo em inglês é *Comprehensive Assessment of Multiple Parameters of University Students: CAMPUS study*. Nesta dissertação, portanto, são usados dados secundários, e detalhes do desenho e metodologia de pesquisa serão apresentados no capítulo 3.

A questão racial nunca foi um tema presente na minha família, mesmo todos - eu, meus dois irmãos mais velhos e meus pais - sendo pessoas negras morando na periferia de Limeira, cidade do interior de São Paulo. Questões sobre negritude, racismo e discriminação eram tratadas como a maioria das famílias negras daquela época tratam a questão, com o famoso “deixa disso” ou “a vida é assim mesmo”, o que por anos me levou a pensar que o racismo não nos atingia, pois não éramos absolutamente pobres, como víamos na TV. Vivíamos em um conjunto habitacional, mas havia dignidade na nossa casa, não passávamos grandes dificuldades financeiras. Viajamos algumas vezes com o restante da família, já que meu pai sempre trabalhou na indústria como mecânico de manutenção e minha mãe é funcionária pública na UNICAMP desde que me entendo por gente. Então, teoricamente, a minha realidade já não condizia com o que significava “ser negro”.

Com o tempo e a exposição em situações no trabalho, faculdade, relacionamentos e amizades, a inquietação causada pelo sentimento de “não-pertencimento” começou a ser mais frequente, principalmente após o meu ingresso como funcionária técnico-administrativa da universidade. Foi a partir de 2015, imagino eu, que comecei a ter mais contato com as pautas raciais e comecei a pensar mais criticamente sobre tudo. Acredito que o momento político brasileiro de 2016, seguido da fatídica eleição de 2018, me impulsionou nas reflexões sociais e raciais.

Mas o marco dessa percepção das relações entre raça e experiência de vida foi em uma viagem para Cabo Verde, em abril de 2019, durante um processo de mobilidade no âmbito administrativo que fui contemplada na universidade. Lá, a percepção de ser uma mulher negra e me reconhecer como igual naquela sociedade foi algo que ainda não tinha sentido. Todos ali pareciam ocupar um espaço que era natural de existir, o que não acontecia comigo por exemplo, em relação ao trabalho: muitos imaginavam que eu trabalhava nos serviços gerais na universidade ou que era de algum serviço terceirizado. Aqui, eu sempre fui uma mulher negra que, teoricamente, não ocupava o espaço que a sociedade e senso comum esperavam de mim. Lá, eu era apenas uma mulher que estava aprendendo algumas coisas em outro país.

Após esse retorno de viagem, passei a refletir sobre o meu papel no mundo, além das inquietações pessoais que, até então, eu não havia relacionado às questões raciais. Após muitas leituras, muitas conversas com amigos, eu conheci bell hooks e, aí, conheci Frantz Fanon, que me abriu para um mundo de traumas, capítulos e capítulos sobre negritude e subjetividade e os seus impactos. Certamente, bell e Fanon me convidaram a trilhar os caminhos para entender a minha negritude. Eu me lembro de quando terminei de ler “Pele Negra, Máscaras Brancas” e o sentimento e pensamento de que eu precisava dar vazão àquelas ideias de alguma forma. E assim, por inúmeras conjecturas, o meio acadêmico e ingressar no mestrado foi o caminho mais óbvio a seguir. Essa pequena, porém, importante contextualização, se faz necessária para entender as motivações, de onde surgiu e como esse assunto se introduziu de forma tardia na minha vivência.

Então, é assim que essa pesquisa se situa: acontecimentos e relatos dos universitários participantes do estudo que se misturam à minha própria vida, mas sempre à luz do conhecimento teórico. Durante todo o processo de escrita e de estudos, a maior dificuldade, sem dúvidas, foi transitar entre analisar criticamente os dados e a literatura e a minha própria vivência.

O trabalho foi estruturado em cinco seções:

A introdução busca contextualizar o trabalho, os pontos de partida e as motivações para o seu desenvolvimento.

No Capítulo 1 - Identidade, Subjetividade e racismo, o leitor encontrará três tópicos principais, que são: Conceitos sobre subjetividade e identidade, A relação dos conceitos de raça, racismo e poder e os e Impactos do racismo e discriminação nas identidades e subjetividades.

O Capítulo 2 - As narrativas históricas e a formação identitária do negro no Brasil dispõe dos seguintes tópicos: Escravidão africana e construção das imagens sobre o negro, Pós-abolição: a realidade do negro liberto, democracia racial, movimentos negros brasileiros e a construção de identidade e as relações raciais no Brasil atualmente.

No Capítulo 3 - Percepções e vivências de universitários negros na UNICAMP são apresentadas as análises qualitativas e quantitativas da pesquisa, através dos tópicos: informações sociodemográficas; situação estudantil e vivências universitárias; identidade, pertencimento, vivências de discriminação; autoavaliação sobre qualidade de vida, saúde mental; e valores e posição política.

As considerações finais da pesquisa trazem a síntese do trabalho e as sugestões de ações institucionais para os problemas encontrados.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente dissertação tem dois conjuntos de materiais usados em sua confecção. O primeiro é composto pela exposição e análise crítica de material resultante de revisão bibliográfica, usado principalmente nos Capítulos 1 e 2. O segundo conjunto é constituído pelos dados secundários que resultaram de estudo conduzido por outros pesquisadores na UNICAMP, como se detalha a seguir, apresentados no Capítulo 3, onde há também material de revisão bibliográfica na discussão dos resultados.

Para desenvolver o Capítulo 1 do presente trabalho, a revisão bibliográfica focou nos conceitos encontrados em disciplinas variadas sobre identidade e subjetividade, o surgimento dos conceitos de raça, teorias raciais e seus impactos nas identidades e subjetividades da comunidade negra. O material reunido para o Capítulo 2 teve como objetivo apresentar as narrativas históricas que fundamentaram a formação da sociedade brasileira e estudos atuais sobre as percepções de racismo, preconceito e discriminação no Brasil. Para desenvolver o Capítulo 3 o levantamento do material foi realizado a partir da literatura disponível sobre desigualdades sociais na educação, relações raciais no ensino superior, qualidade de vida e saúde mental de estudantes negros, pertencimento e bem-estar no ambiente universitário. O extenso levantamento bibliográfico também procurou trabalhos com objetivos correlatos a este no cenário brasileiro. Foram incluídos estudos internacionais relacionados à experiência universitária de estudantes negros nos Estados Unidos e na África do Sul. A escolha destes 2 países se deu pelo histórico de escravização e consequente formação social.

No Capítulo 3 foi realizada uma análise a partir dos dados secundários obtidos na pesquisa CAMPUS. A pesquisa intitulada "Estudantes universitários: saúde física e mental, identidade, valores, percepções de racismo, discriminação e ações afirmativas na universidade", cujo acrônimo em inglês é *Comprehensive Assessment of Multiple Parameters of University Students* – CAMPUS, teve caráter transversal, exploratório, com abordagem predominantemente quantitativa e descritiva e foi subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX) da UNICAMP.

A obtenção dos dados aconteceu entre junho de 2017 e outubro de 2018, por meio de aplicação em sala de aula de um questionário estruturado (Anexo), anônimo, com 238 questões, sendo a maioria das perguntas fechadas e com uso de instrumentos padronizados, e

algumas questões abertas. O projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (número CAAE 62765316.6.0000.5404).

Os coordenadores de curso dos três *campi* da Universidade foram contatados pelos responsáveis pelo projeto para verificar a possibilidade de aplicação dos formulários em salas de aula, o que foi realizado mediante autorização dos docentes. No dia da aplicação, após a explicação da equipe da pesquisa sobre a natureza e objetivos do projeto, os estudantes que aceitassem participar da pesquisa assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e respondiam individualmente o questionário.

Desde o fim da aplicação dos questionários e durante o ano de 2019, os dados coletados foram inseridos em planilhas do Excel e depois exportados para o software SPSS, construindo-se assim um banco de dados. Participaram desta etapa de digitação das respostas alunos de graduação treinados, supervisionados por estudantes de pós-graduação envolvidos no projeto e orientados pelo coordenador da pesquisa, Professor Amilton dos Santos Júnior, do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. O banco de dados foi corrigido e checado exaustivamente pela equipe, de maneira a eliminar erros e inconsistências (Soares, 2021). Esse banco de dados foi usado no presente trabalho, que é o primeiro a destacar e analisar questões relacionadas à raça/cor no estudo CAMPUS.

Os dados quantitativos da pesquisa foram analisados através das distribuições de frequências das variáveis selecionadas, em número absoluto e porcentagem. A associação estatística entre as variáveis foi verificada por meio do teste do Qui-quadrado de Pearson, com nível de significância de 0,05 e intervalo de confiança de 95%, sendo que os valores foram registrados como $p < 0,001$, $p < 0,01$ e $p < 0,05$ (estatisticamente significativos) ou $p > 0,05$ (não significativos).

A pesquisa CAMPUS também fornecia dados qualitativos, pois em alguns tópicos do questionário havia perguntas abertas, opcionais, em que o participante podia se expressar brevemente. Foram selecionadas as respostas dos alunos autodeclarados pardos e negros. Após a combinação das questões abertas selecionadas e o componente “cor/raça/etnia”, as respostas foram extraídas do banco de dados e transcritas em uma planilha de Excel, sendo realizada uma pré-análise selecionando as categorias de respostas que seriam analisadas, tendo como critério a relevância para a discussão. As questões abertas analisadas foram as seguintes:

- Questão 56: “Qual a coisa mais importante que a UNICAMP poderia fazer, realisticamente, para melhorar a sua experiência como aluno de graduação nesta universidade, para estudantes como você?”;

- Questão 104: “Se for o caso, (se possível), faça comentários sobre ter sido ou se sentido discriminado por ser negra(o) ou parda(o)”;

- Questão 105: Se possível, faça comentários sobre sua identidade relacionada a ser negra(o) ou parda(o)”;

- Questão 106: Você percebe ou sente aspectos de racismo no meio social atual? Descreva;

- Questão 107: Fala-se que no Brasil o preconceito ou discriminação racial seria na verdade um preconceito de classe, ou seja, discrimina-se a/o negra/o por ela/e ser pobre, e se ela/e não for pobre, a discriminação diminui. O que você pensa disso?”.

Tais respostas escritas formaram um pequeno *corpus* documental, que procurei analisar sistematicamente, agrupando as respostas por categorias, um princípio do método de análise de conteúdo (Cardoso et. al, 2021; Sousa, Santos, 2020), embora as intenções do estudo original e o pequeno tamanho do material não permitissem realizar a análise de conteúdo propriamente dita. A preparação do material consistiu na categorização do que eu gostaria de observar, para além dos dados quantitativos, a partir do conjunto de respostas para cada uma das perguntas acima. Assim, as respostas foram agrupadas em categorias e registradas numericamente em frequência simples, depois interpretadas e discutidas no local pertinente do Capítulo 3.

CAPÍTULO 1: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E RACISMO

A ideia de pensar identidade, subjetividade e racismo como três conceitos que se conectam tem sido objetivo de muitos trabalhos que envolvem as relações raciais. Nas definições desses termos residem muitas possibilidades e conceitos correlatos à constituição do sujeito, tais como a personalidade, a individualidade, a particularidade ou ainda a singularidade. Esses conceitos podem variar dependendo da disciplina ou a partir do ponto de vista que deseja analisar. O consenso é que os conceitos de identidade e subjetividade se referem àquilo que afeta diretamente o sujeito, sua consciência de si, percepção do mundo e relações intersubjetivas. Assim, nesta pesquisa, optei por buscar fontes na antropologia, sociologia e principalmente na psicologia. Quando os efeitos do racismo são adicionados nos aspectos psicológicos essa visão se expande e se complexifica. Este capítulo buscará relacionar esses conceitos para embasar as discussões seguintes.

A seção 1.1 tratará sobre subjetividade e identidade. No tópico “1.1.1. Subjetividade” apresentarei as definições sobre o conceito de subjetividade, como ela é construída e também outros conceitos como individualidade e personalidade. No tópico “1.1.2. Identidade”, trarei a contextualização de forma que seja possível relacioná-la ao conceito de subjetividade e como os dois se influenciam mutuamente. Também serão exploradas as questões de identidade social, identidade pessoal, a diferença entre política de identidade e identidade política e como todos esses conceitos construídos e desenvolvidos ao longo da vida, podem levar o sujeito a alcançar uma subjetividade plena, onde é possível vislumbrar uma emancipação política e social.

Na seção “1.2 A relação dos conceitos de raça, racismo e poder” apresentarei como a ideologia e as teorias raciais influenciaram o surgimento do racismo como prática política e como ele se mantém vivo até os dias de hoje. E, por fim, na seção “1.3 Impactos do racismo e da discriminação nas identidades e subjetividades negras”, a proposta é relacionar todos os conceitos discutidos nas seções anteriores.

1.1 Conceitos sobre subjetividade, identidade e racismo

Em significado amplo, é possível entender a subjetividade como aquilo que diz respeito ao sujeito. A identidade pode ser tida como um agrupamento de características que pode ser capaz de diferenciar uma pessoa ou um objeto e que a partir dessas características acontece uma individualização. Logo, considero que os dois conceitos - subjetividade e

identidade - estão interligados, pois um diz respeito ao sujeito e o outro é o que diferencia e individualiza esse sujeito de outros indivíduos dentro da comunidade em que ele está inserido.

1.1.1 Subjetividade

Quando pensamos em sujeito, é natural relacionar essa ideia ao que entendemos por um ser humano. No entanto, o conceito de homem/ser humano é relativamente novo na história, na filosofia, sociologia, ciências sociais e ciências humanas. Michel Foucault na obra *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas (1999)* exemplifica e nos leva a refletir sobre as principais mudanças durante a transição da Idade Média e Idade Moderna em relação aos signos e significados que, após serem organizados, se tornaram disciplinas como biologia, taxonomia e economia. Nesta obra, Foucault posiciona o homem enquanto ser humano, conceito que surgiu principalmente durante o período do Renascimento Europeu, movimento que aconteceu entre os séculos XIV e XVI, influenciado principalmente pelo *cogito* cartesiano que posiciona o homem como um ser pensante e autônomo.

Muitos autores nos trazem a reflexão que a Idade Moderna caracteriza aquilo que entendemos como ser humano até os dias atuais. Mignolo (2011) apresenta uma narrativa sobre o poder que a transição da Idade Média para a Idade Moderna teve na sociedade e como isso vem evoluindo desde os inícios do século XVI. Para ele, até aquele momento, o mundo poderia ser considerado mais policêntrico e plural, pois existiam diversos povos e reinos na China, África ou no Oriente Médio. Com o surgimento da modernidade europeia, observou-se uma mudança, por meio da colonização de povos e expansão das ideias mercantilistas e, posteriormente, da ideologia capitalista.

Mbembe (2018) sustenta que essa visão europeia demonstra que eles estavam inclinados a não considerar a identidade como um pertencimento mútuo de todos em um mesmo mundo e sim a relação entre os iguais. O avanço do colonialismo europeu, baseado na escravização africana, desencadeou três níveis de consequências para os povos colonizados: a concepção de que o negro africano poderia ser considerado uma moeda de troca; a extinção das línguas nativas desses povos, resultando na necessidade de criar uma linguagem própria entre os escravizados para que eles pudessem conviver uns com os outros, o que pode ser considerada uma forma de desidentificação; e, mais adiante, os efeitos da expansão econômica, política e cultural resultando em uma forma mais complexa de ver o mercado econômico.

Outra transição da Idade Média para a Moderna foi a do conceito de ser vivo para o homem ou ser humano, como é conhecido atualmente. Na transformação da história natural em biologia, da análise das riquezas em economia e na desconstrução da ideia clássica de linguagem, o homem passa a ter um significado, onde a representação deixou de ser o objeto e tornou-se companheiro do sujeito empírico: o homem, se tornando também um fenômeno (Foucault, 1999). Nessa representação, os seres não se manifestam em sua própria identidade, mas sim na relação com o ser humano, é o homem que fala, que é visto pelos demais animais, ele é o princípio e o meio de toda produção na cadeia de necessidades. Segundo Domanska (2013), a ideia antropocêntrica, que indicava que a espécie humana estava no centro do mundo, apresenta a possibilidade de discriminar o homem de outras espécies, causando então uma hierarquia das necessidades entre espécies consideradas humanas e as não-humanas. Relação bastante diferente da filosofia africana onde todo espírito vivente, seja ele animal, vegetal, mineral ou humano pode interferir em outro ser, sem hierarquia de valor (Lopes, Simas, 2022). Ainda para esses autores, essa visão é bastante diferente das reflexões europeias, que viam a natureza como algo a ser dominado pelo homem para melhoria das cadeias produtivas e circulação maior do capital.

Seguindo o pensamento de Foucault, é possível afirmar que a Era Clássica designou ao humano um lugar no mundo e a Era Moderna designou esse lugar ao homem, influenciada, principalmente, pelas ideias de René Descartes. É importante ressaltar que todo este contexto e as transformações descritas por Foucault a partir do século XVI sobre economia, linguagem e sobre o ser humano tem como centro a Europa. O conceito de homem, da economia e até mesmo as línguas fundamentais são as europeias: italiano, espanhol, português, alemão, francês e inglês. As seis linguagens mencionadas baseiam-se no grego e no latim e providenciaram as ferramentas para criar a concepção de conhecimento, que foi estendido às colônias na América, Ásia e África (Mignolo, 2009). Essa ideia de homem universal influenciou o projeto da Europa Ocidental de universalização, que buscava suprimir as diferenças e ditar as normas do novo conceito de sociedade moderna aos povos colonizados, passando então a classificar as diferenças entre dois pólos: civilizado-selvagem, moderno-primitivo ou ainda intelectual-biológico, criando a ideia de inferioridade racial dos colonizados. (Fanon, 2008; Mbembe, 2018; Almeida, 2020).

Com essa contextualização, é possível identificar o que hoje é chamado de sujeito e o decorrente conceito de subjetividade. De acordo com Kilomba (2019), o sujeito tem atuação e se apresenta em três escalas diferentes: social, individual e política, constituindo assim as

interfaces da subjetividade. Desta forma, um indivíduo é considerado um sujeito, de fato, quando esses três níveis são reconhecidos pelo próprio sujeito e pelas pessoas que o cercam, alcançando assim o *status* mais puro ou absoluto do que é ser reconhecido como sujeito, ou seja: “elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados, oficialmente na sociedade.” (Merechil, 1997 apud Kilomba, 2019, pp. 74-75). O âmbito social tem uma configuração capaz de gerar sentido, que passa a ser produzido de acordo com a experiência de cada sujeito, afetando então toda sua trama de relações de forma singular e plurideterminada (Furtado et. al., 2016). Portanto, se a instância social é capaz de atribuir sentido a determinados sujeitos, a forma com que cada sociedade está fundamentada ao longo dos anos pode afetar os três níveis citados por Kilomba (2019). Na Seção 1.3 deste capítulo, trarei alguns dados para exemplificar como as relações sociais podem afetar a vivência de pessoas negras.

Para Hall (2000), existem três tipos de sujeitos: o sujeito do Iluminismo, que é baseado unicamente na razão e consciência de suas ações; o sujeito sociológico, que é constituído pela complexidade moderna e os conflitos internos dessa pessoa, possibilitando discutir o que é interno e o que é externo a ela; e, por fim, o sujeito pós-moderno, mais caracterizado pela sua historicidade do que pela biologia, sendo constituído e alterado pelas relações e complexidade que cercam a pessoa. Os sociólogos Adorno e Horkhmeier e o filósofo Edmund Husserl elaboraram teorias acerca do homem como um sujeito que se constitui de forma independente e sem influência do meio em que vive, assim como também postulava René Descartes. Já para pensadores de outras disciplinas, o pensamento é inverso: o homem só se desenvolve plenamente em contato com o outro. Ainda entre os séculos XVIII e XIX, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel sugeria que as pessoas poderiam estar mais sujeitas a sofrerem com doenças mentais devido ao isolamento e privação do convívio social. Importante citar aqui que esse não é um pensamento da chamada Idade Moderna, já que na Grécia Antiga os filósofos Platão e Aristóteles também discursaram sobre essas questões (Nogueira, 2021).

A subjetividade pode ser entendida como “[...] uma dimensão do sujeito, assim como a objetividade que, relacionadas dialeticamente no contexto social, produzem o sujeito.” (Maheirie, 2002, p. 37). Ou ainda, conforme Castoriadis (1999): “O sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático. Chamarei de subjetividade a capacidade de receber sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo” (p.35). Por se

tratar de algo relacionado ao sujeito, e sendo o sujeito atravessado pelos símbolos e significados sociais, é de se esperar que a subjetividade seja considerada como algo complexo e que não está apenas na origem individual do sujeito, mas também se manifesta e é influenciada pelo círculo social em que o sujeito está inserido. O conceito de subjetividade também pode ser definido como a capacidade de produção e organização dos significados a nível social (Fortunato et. al., 2016) e que mesmo entrelaçada aos significados sociais, a subjetividade manifestada pelo sujeito é capaz de produzir características individuais e singulares de cada sujeito, fazendo com que ele se diferencie de todo o grupo ao qual se identifica.

Quando se fala em sujeito, existem ainda outros termos que influenciam sua construção social, que se relacionam e que tornam o sujeito único entre os demais. De acordo com Da Silva (2009): “a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade” (p. 174)

O desafio em definir subjetividade pode se apresentar como uma armadilha teórica, já que pode parecer simples defini-la como “aquilo que é referente ao sujeito”. E chamo de armadilha teórica, pois, se a subjetividade se refere ao sujeito e os sentidos que ele atribui e recebe, quem é e qual a origem do conceito de sujeito estudado? Naturalmente, as considerações acima não esgotam as muitas possibilidades de definição de subjetividade, mas parecem suficientes para os objetivos deste trabalho. A seguir, tratarei sobre o conceito de identidade, tão complexo quanto o de subjetividade

1.1.2 Identidade

Os referenciais sobre identidade encontram-se em literaturas de diversas disciplinas, como antropologia, filosofia, psicologia, sociologia e até mesmo na matemática. No sentido de delimitar os significados de identidade mais pertinentes ao escopo deste trabalho, a discussão foi baseada em alguns conceitos da Psicologia Social e das Ciências Sociais.

Boaventura de Sousa Santos (1994) entende que é preciso avaliar todas as transformações sociais ao tratar sobre os processos identitários que começam a surgir a partir da Idade Média, no final do século XV. É possível afirmar que ele entende que subjetividade e identidade são conceitos semelhantes, pois, “O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade.” (Dos Santos, 1994, p. 32), onde as subjetividades individuais são aquelas

capazes de produzir o conceito de comunidade por meio da ação humana. Assim, as subjetividades coletivas seriam o produto do conjunto das subjetividades individuais que ao longo dos anos passaram a disputar espaço nas sociedades. Ao longo dos anos, a subjetividade individual foi privilegiada, graças ao pensamento liberal e aos princípios do mercado.

Paiva (2007) afirma que o conceito de identidade vem mudando ao longo dos anos, principalmente pelo advento da modernidade, e na pós-modernidade de forma mais acelerada, o que ocasionou na supressão de algumas identidades, o surgimento de outras tantas, além de uma nova ordem entre elas. Por muitos anos, a questão identitária se apresentou como uma discussão entre um conceito permanente e fixo da pessoa.

Dentro do campo disciplinar da Psicologia Social, o psicólogo brasileiro Antônio da Costa Ciampa foi um dos pesquisadores que ofereceu reflexões interessantes sobre o conceito. Inicialmente, ele propõe que a identidade pode ser influenciada pelas ideologias de cada sujeito, principalmente pelo capitalismo, de forma que a identidade do sujeito seria moldada por ele. Dentro desse sistema social, cada indivíduo deve atuar dentro de uma proposta organizacional pré-estabelecida para cada um e manter um comportamento considerado adequado. (Ciampa, 1977). Na concepção mais recente, ele propõe que após o processo de transformação pessoal é possível buscar a emancipação do sujeito. Essa ideia torna a mudança mais dinâmica com o avanço do capitalismo, pois as identidades podem sofrer influências das constantes mudanças econômicas e sociais.

Essas reflexões sobre identidade são importantes para o contexto brasileiro. A invasão dos portugueses ao nosso território e, conseqüentemente, a expansão da ocupação populacional europeia e africana, juntamente com a população indígena já existente, são concomitantes à expansão das ideias da modernidade europeia, ao desenvolvimento do capitalismo e à hierarquização de grupos sociais baseada no conceito de raça. Assim, é necessário compreender o fio condutor de como a formação da identidade pode ser influenciada por ideologias ou ainda por expectativas baseadas em comportamentos considerados adequados.

A questão da identidade também pode ser entendida como a possibilidade de responder perguntas do tipo: “quem é ele?”, “quem sou eu?” ou ainda “quem é você?”, sendo possível compreender o impacto da possível influência ideológica e social acerca da ideia de identidade. Com essas perguntas, sabemos que onde existe uma pessoa que pergunta e outra que responde, ambas as partes respondem e perguntam a partir de papéis localizados e distintos nas relações de interação social. Esse pensamento pode ser discutido pelo conceito

de identidade social e identidade pessoal, indicados por Moreira (2020). Ele menciona o conceito de identidade social como sendo “a percepção que um indivíduo tem de si mesmo, tendo em vista o pertencimento a um determinado grupo.” (Moreira, 2020, p. 72). Ideia também defendida pelo psicólogo Henri Tajfel, de acordo com Paiva (2007), sendo o sentimento de pertencimento coletivo uma escolha pessoal ou uma imposição, mantendo o caráter de pertença como principal ponto a se destacar. Já a identidade pessoal são as características percebidas na própria individualidade, onde o sujeito apresenta histórias e complexidades únicas, de forma que seja possível o diferenciar dos outros sujeitos naquele contexto.

Ao tratar sobre as questões das identidades sociais, Paiva (2007) traz algumas teorias de outros intelectuais sobre o tema. Como a Teoria do Papel, do psicólogo Theodore Sarbin, que mesmo não buscando compreender totalmente a questão do “eu”, entende que as relações são constituídas por papéis, que são elaborados de acordo com as expectativas comportamentais relacionadas às posições ocupadas. Ainda segundo os autores, a identidade social é o resultado de uma conexão de papéis conquistados.

Se cada sujeito tem um papel social, em cada lugar onde é feita a pergunta “quem sou eu?” ou ainda “quem é você?”, a resposta em relação à identidade certamente terá variações. Por exemplo: no meu trabalho, quem me pergunta “Quem é você?”, eu responderei a partir do meu local de trabalho. Se fizerem a mesma pergunta com relação à minha família, responderei a partir deste local: como filha, irmã, neta, sobrinha e tia. Se me perguntarem em relação à vivência acadêmica, responderei enquanto aluna. E em cada uma dessas personagens ou papéis, cada uma delas representará características identitárias diferentes, porém todas elas correspondem a um mesmo sujeito.

Os conceitos de política de identidade e identidade política são importantes para o trabalho. As políticas de identidade são aquelas características ou estigmas tidos como obrigatórios para a identificação de um indivíduo em um grupo. A ideia da identidade política é ter a possibilidade de relacionar igualdade e diferença (Souza Filho et al., 2020). O sujeito que possui identidade política é capaz de questionar a si próprio e também o sistema que rege as políticas de identidade no âmbito “negativo”. Seria como se o indivíduo questionasse quais as possibilidades existentes no interior das políticas de identidade poderiam garantir maior autonomia das ações e nas relações com os outros indivíduos, sem desconsiderar toda a sua história pessoal. As chamadas políticas de identidade, no conceito de Goffman (1988), são definidas quando alguns estigmas são atribuídos a certos indivíduos e espera-se que esse

indivíduo se comporte e mantenha esse papel, para que seu pertencimento ao dito grupo social seja validado pelos demais. Dentro do conceito de identidade política, é necessário sempre analisar, observar e considerar a história de cada sujeito; observar e reconhecer os valores que baseiam as próprias atitudes e decisões, assim como a consciência e até certa resistência à homogeneização dentro dos grupos sociais semelhantes (Dantas, 2014).

Essa definição de Goffman pode ser observada através de perspectivas “negativas” e “positivas”, no entanto, as duas partem do mesmo ponto de vista e é quem está observando a situação que dará os seus sentidos e conotação. Trarei aqui o meu exemplo pessoal: eu sou uma mulher heterossexual, que cresci em uma região periférica da minha cidade, filha mais nova de pais praticamente separados, que por um período usava produtos para “diminuir e controlar o volume do cabelo”, e criada em uma religião protestante. Muitos desses estigmas estão “condizentes” com aquilo que a maioria dos jovens negros vivem: região periférica, lares em que a mulher é o arrimo da família e que sofre pressão estética em diversas situações. Outros podem levantar questões “divergentes”, como a religião, por exemplo.

Muitos podem entender que as políticas de identidade possuem um caráter limitante, pois podem cercear a liberdade do indivíduo, por exemplo, no caso de indivíduos negros, onde algumas expectativas sociais e políticas são esperadas deles. Na outra ponta da discussão, estão aqueles que entendem que existem alguns aspectos das políticas de identidade que são benéficos, pois é possível criar um ambiente com possibilidade de maior autonomia, liberdade e então, emancipação. Os limites entre a liberdade individual e suas motivações e as representações coletivas são importantes e levantam algumas reflexões.

É claro que não pretendo aqui deslegitimar discussões importantes sobre opressão, racismo, sexismo e desigualdades raciais, no entanto, é sempre necessário pensarmos sobre esse fio condutor entre um pólo e outro. A forma como me apresento não pode ser tida como um estigma que desqualifica o meu discurso, visto que o estigma é tido como algo negativo e que dita o que é normal ou não ao outro, como indica Goffman (1988).

Quanto à identidade política, ela é a articulação entre uma política de identidade que me mostra as possibilidades que aquela identidade pode representar e me apresentar aos demais, e a possibilidade de ter autonomia necessária para decidir como me construo socialmente, sem desconsiderar todas as questões identitárias. O conceito de identidade pode ser considerado um devir (Barros, 2019), então é algo que o sujeito terá que desenvolver ao longo da vida, tendo que transitar entre as semelhanças do seu próprio grupo social e as diferenças de outros grupos sociais. No campo da Sociologia, o intelectual Stuart Hall (2000)

propõe alguns pontos interessantes sobre a questão identitária. Para o sociólogo, a definição de identidade passa pelo sentimento de pertencimento a um determinado grupo específico onde o sujeito consegue se identificar e atingir a completude da identidade em fatores que possam preencher lacunas internas, ou seja, o autor corrobora a ideia de que a identidade é mutável e pode sofrer transformações ao longo da vida, e que a nova configuração da sociedade moderna e pós-moderna tem influenciado a constituição das identidades.

Ainda sobre os conceitos da Sociologia, a definição de identidade neste campo do conhecimento tem similaridades com a da Psicologia Social, onde a identidade também é um processo dinâmico influenciado pelas interações sociais e a maneira como cada indivíduo aceita ou recusa alguma relação social na comunidade, o que poderia se desdobrar em uma identidade individual e uma identidade pessoal, sendo a primeira a percepção de identidade “para si” e a segunda, como a percepção “para o outro” (Zanata, 2011). Vale ainda observar que, do ponto de vista histórico, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, a ideia de identidade se articulou ao conceito de nação, ou seja, haveria uma identidade compartilhada pelos habitantes de determinada região e isto seria uma das justificativas para a delimitação de fronteiras nacionais (Wacholz, 2016).

Portanto, concluo que a identidade é aquilo que nos diferencia e que pode ser manifestado coletivamente, porém construído no âmbito da individualidade. Também é possível considerar que subjetividade e identidade são conceitos que caminham juntos. As ideias de identidade social e identidade coletiva fazem muito sentido e condizem com o propósito deste trabalho, pois olha cada sujeito dentro do seu contexto social e aquilo que é esperado dele e do outro, dentro dessa expectativa.

1.2. A relação dos conceitos de raça, racismo e poder

Em discussões cotidianas sobre raças é muito comum ouvir a afirmação de que somos todos humanos, ou ainda de que somos todos iguais. Do ponto de vista biológico ou científico, tal afirmação não está equivocada, mas quando falamos de raças nas ciências humanas e sociais, o sentido é outro. Sendo assim, o objetivo desta seção é apresentar os conceitos sobre raça e racismo e como essas ideias influenciaram importantes fatos e momentos históricos ao redor do mundo. Além disso, também buscarei demonstrar como o racismo se tornou e tem sido mantido como um sistema de poder político-social.

As missões exploratórias entre meados do século XIV e o século XV aconteceram em um período de muitas descobertas, principalmente pelos navegadores europeus. Eles passaram

a conhecer outras culturas e territórios, o que os levou a tentar entender e classificar essas diferenças. Também passaram a se questionar sobre a origem dos seres vivos, seja na fauna, na flora e na espécie humana. Entre os séculos XVII e XIX, as principais teorias sobre a origem humana se dividiam em monogenistas e poligenistas. A monogenia pregava que os homens tinham a mesma origem e a poligenia acreditava em diversas origens, ideia que se tornava cada vez mais aceita, dada a diversidade encontrada em outros continentes, além do europeu (Gould, 1999).

A partir de então, os europeus passaram a associar alguns comportamentos tidos como adequados às populações de pele mais claras, as chamadas populações civilizadas, e a considerar as demais populações como incivilizadas ou, ainda, incivilizáveis, principalmente a partir do século XIX. Segundo o ponto de vista de Joseph Arthur de Gobineau, famoso diplomata e propagador de ideias racistas, a extinção de raças selvagens teria se dado pela sua natureza primitiva, que não acompanhara o desenvolvimento do mundo moderno. Ele ainda difundia estereótipos sobre a bestialidade das populações negras e a ideia de que pessoas da raça amarela não apresentavam capacidade inventiva. Contemporâneo de Gobineau, Charles Darwin publicou a célebre obra “A origem das espécies” em 1859, em que propõe uma história da evolução das espécies, que foi interpretada cada qual à sua forma, seja por monogenistas ou poligenistas. A discussão das ideias darwinistas extrapolou o conteúdo biológico da obra e passou a ser também sobre questões políticas e culturais, introduzindo os conceitos darwinianos de “competição”, “evolução” ou ainda “seleção do mais forte” para áreas como a linguística, pedagogia ou a sociologia (Gould, 1999), recebendo o nome de determinismo social. Stuart Hall (2016) apresenta a sequência de fatos que relaciona os efeitos do sistema de representação gerado pelas ideias da teoria das raças, devido ao encontro dos europeus com continente africano no início do século XVI, a posterior “partilha” da África com a Conferência de Berlim que buscavam hegemonia e maior poder territorial e, finalmente, o período pós Segunda Guerra Mundial entre Europa e América do Norte alterando definitivamente os processos de subjetivação e representação social.

Segundo Schwarcz (1993), os termos darwinistas passaram a ter um cunho racial, chamado de darwinismo social, que era baseado em três premissas: a primeira que havia uma diferença essencial entre as raças humanas, condenando a miscigenação; a segunda dizia respeito à crença na hereditariedade dos atributos morais e físicos, o que resultaria em um mundo separado por culturas superiores e inferiores; e a terceira que entendia que esses atributos culturais e raciais determinariam o lugar desses sujeitos na escala da evolução

civilizatória. Essas teorias raciais passaram a ter um viés político, mais tarde se convertendo no que conhecemos por eugenia, que é a etapa mais complexa do darwinismo social e que passa pela postulação de uma política do controle reprodutivo das populações ditas inferiores.

Com essa classificação e hierarquização ideológica das raças, onde negro e raça passam a ser sinônimos, surge um novo sistema de poder e organização sociopolítica. Se antes do século XVIII o poder se dava, principalmente, pela disciplina dos corpos, a partir deste período a conjuntura de poder se reinventou e passou a dominar o homem enquanto espécie, o que Foucault (1976) define como biopoder. Para ele, este período é marcado pelo surgimento de duas tecnologias que agem de formas sobrepostas: a primeira sendo exercida no âmbito individual e disciplinar, e a segunda através do desenvolvimento de técnicas capazes de controlar grupos populacionais. Ainda segundo Foucault, o racismo é indispensável para que o biopoder funcione adequadamente.

Existem diversas definições de racismo que trazem a tônica de hierarquização, acesso ou restrição que definem privilégio ou desvantagem ou a crença de que esse processo de diferenciação é natural (Munanga, 2004; Almeida, 2020). No entanto, o conceito que se aproxima do propósito do trabalho é o de Kilomba (2019): “O racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano - África - selva - selvagem - primitivo - inferior - animal - macaco.” (p. 130). Esse conceito de racismo moderno pode ser considerado como uma definição mais arrojada, pois se tornou a base do Estado que utiliza os conceitos de raça para o pleno exercício do poder e controle social.

É necessário apontar a importância do discurso nas práticas sociais, tendo ele a capacidade de formar sujeitos ou objetos que podem se movimentar dentro da estrutura social (Carneiro, 2023). É a partir do discurso que toda prática e tecnologia de poder se propaga, tendo como gênese os saberes e domínios que tenham representações positivas ou não, por meio de situações, verdade e posicionamentos conflitantes (Foucault, 1970; Coulouris, 2004). Ou seja, o discurso que permeia o significado da raça negra é parte de um projeto de poder que subjuga e entende os pertencentes desse grupo racial como parâmetro da humanidade: “o saber sobre o negro é considerado como prática discursiva de diferenciação social segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça produzidos no interior de relações de poder.” (Carneiro, 2023, p. 39)

Um ponto importante é que o conceito de raça como cunho ou lugar social não está restrito à população negra e à escravidão, como assinala Francisco Bethencourt, em sua obra

“Racismos - Das Cruzadas ao Século XX”, onde traz um amplo levantamento sobre como a hierarquização das raças refletiu em diversas partes do mundo. A Segunda Guerra Mundial é um exemplo de como o racismo e a hierarquização social das raças sempre serviu a projetos políticos, como o nazismo contra judeus e a discriminação contra os povos ciganos.

Contemporaneamente, é possível afirmar que tanto a antropologia quanto a biologia não comprovaram essa diferenciação significativa entre os grupos humanos, principalmente após o sequenciamento do genoma humano em 2003. A história nos mostra que a construção do termo raça é uma ideia relativamente recente e aparece justamente após o contato de uma determinada população com outra. Portanto: “a partir dessa origem, raça era uma ideia folclórica, uma concepção culturalmente inventada para limitar e restringir o poder, saúde e privilégio.” (Smedley et al., 2005, p. 22).

Embora não tenha sentido em termos biológicos, a ideia de raça é usada pelas ciências sociais atualmente “(...) como conceito nominalista – isto é, para expressar algo que não existindo, de fato, no mundo físico, tem realidade social efetiva.”, nas palavras de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2011, p. 266).

1.3 Impactos do racismo e discriminação nas identidades e subjetividades

O racismo é uma prática essencial para a formação da sociedade brasileira influenciando questões objetivas, entre elas a desigualdade social, violência e desvantagem econômica que são compartilhadas por um determinado grupo de pessoas. Porém, o racismo também afeta aspectos subjetivos pois, além dos reflexos coletivos, produz alterações na constituição da subjetividade por meio da internalização de estereótipos que associam pessoas negras, por exemplo, à preguiça, ao crime ou a outros atributos indesejáveis (Jesus Costa, 2018).

Os estudos recentes sobre os efeitos do racismo e da discriminação racial buscam identificar as correlações destes com a saúde física ou mental com aspectos socioculturais, como identidade racial, autoestima coletiva, socialização racial, sendo que há uma importante vertente na psicologia que correlaciona as vivências discriminatórias e traumas psíquicos (Carter et al., 2018; Kirkinis et. al., 2018).

Antes de entender os impactos do racismo, é importante esclarecer o que se entende por preconceito e discriminação racial. O preconceito é o julgamento atribuído a uma pessoa a partir de uma característica que a relaciona com determinado grupo racial. A discriminação é quando o tratamento acontece de forma diferenciada de acordo com o grupo racial a que essa

pessoa pertence (Almeida, 2021). Ainda para esse autor, a discriminação racial pode apresentar o aspecto direto, que é quando alguém repudia o outro de forma declarada; o aspecto indireto, quando um determinado grupo racial é ignorado; o aspecto positivo, que acontece quando ações de correção de desigualdade são elaboradas; e o aspecto negativo, que priva e restringe o acesso a determinados espaços.

Refletir sobre como as relações sociais afetam a construção do sujeito e os desdobramentos disso é importante para entender a construção das sociedades modernas e pós-modernas. Quando se fala de subjetividade negra, isso é importantíssimo, pois assim é possível observar como as agressões ocasionadas pelo racismo podem afetar a vida das pessoas. Mesmo sendo considerada, basicamente, como algo relacionado ao sujeito e aquilo que torna esse sujeito único, a origem da subjetividade não é um processo exclusivamente interno. Desta maneira, conforme afirma Silva (2009), um sujeito só consegue desenvolver a própria subjetividade através do processo de troca constante com o meio externo.

A filósofa Sueli Carneiro (2023), ao discorrer sobre o conceito de contrato social de Charles Mills, entende que o discurso capaz de legitimar o poder é feito somente por meio da anuência de indivíduos considerados iguais entre si. É este contrato que, segundo Carneiro sustenta o que ela chama de dispositivo de racialidade, utilizando o conceito de dispositivo de sexualidade de Michel Foucault, e reivindicando a racialidade também como um dispositivo importante de separação do normal e do anormal, com base nas teorias raciais.

Vale mencionar o impacto do racismo na constituição da subjetividade das pessoas brancas. Considerando a definição de racismo como um sistema centrado na manutenção do poder de determinados grupos sociais e seus respectivos privilégios e desvantagens, o racismo afeta sujeitos brancos e negros, de formas diferentes, em maior ou menor escala (Hooks, 2019; Schucman, 2014; Gonçalves, 2020). De acordo com Schucman (2014), pessoas brancas tendem a demonstrar uma neutralidade racial e se entenderem como a norma e padrão racial, o que torna a discussão sobre as relações raciais algo referente apenas a outros grupos, e não a eles próprios. Eles desenvolvem percepções de valores morais, éticos e estéticos que estão conectados ao significado de ser branco, o que faz que essa parcela da população não perceba os próprios privilégios e a construção da própria subjetividade. Além disso, Swartz (2016) observa que pessoas brancas, principalmente as mais jovens, podem apresentar sentimento de culpa, vergonha e injustiça pelo acesso a facilidades e a certos privilégios. Ao mesmo tempo que podem desenvolver um sentimento de impotência no combate ao racismo institucional,

com o subterfúgio de não poder alterar o passado, ou ainda, apesar da culpa, entender como injustas ações reparatórias, como as políticas de ação afirmativa.

Os impactos do racismo na população branca podem ser compreendidos por meio do conceito de branquitude, o que considero ser uma variação do conceito do contrato social de Mills, mencionado acima. Em termos históricos, ser branco é tido universalmente como possuir ascendência europeia, tendo o valor relacionado à sua origem (Sovik, 2009). A ideia desse orgulho europeu se deu principalmente após a expansão das civilizações ocidentais e formação dos grandes conglomerados coloniais, o que influenciava na percepção de brancos sempre em posições superiores, bem como o controle da narrativa do europeu em relação aos outros povos (Bento, 2002). Ainda de acordo com a autora, é dentro deste cerne colonial que nasce a branquitude, por meio de uma identidade comum e totalmente oposta àquela de outros grupos.

No Brasil, ao longo dos séculos, as pessoas ricas ou pobres se beneficiaram dos significados socio-raciais que eram e ainda são capazes de incluir ou excluir determinados grupos a determinados espaços. Assim, se identificar como uma pessoa branca vai além da cor da pele, pois também inclui o acesso aos privilégios garantidos, às posições e *status* social (Schucman, 2014; Almeida, 2020). Importante mencionar que acesso e privilégios não estão aqui relacionados apenas à classe socioeconômica, pois se trata também de acesso à história familiar e ao passado, direito à representação cultural e política, o privilégio de não ser automaticamente associado a estigmas negativos e questões que passam pela construção positiva de subjetividade e identidade. É através do poder do discurso que, em sociedades multirraciais, a negação de direitos de um determinado grupo resulta na afirmação de direitos de outro grupo, alimentando a estrutura e o funcionamento do biopoder (Carneiro, 2023). Essa hipótese de Sueli Carneiro pode nos ajudar a entender o tensionamento do avanço das políticas públicas de combate à desigualdade e à exclusão, pois esse avanço para alguns significa o poder diminuído para outros.

A representação das imagens tem um papel fundamental nestes jogos de poder, já que elas carregam um viés ideológico. Por muito tempo, elas foram criadas e produzidas principalmente por pessoas brancas, reproduzindo assim os mais variados estereótipos. Isso resultou em uma distorção da autoimagem que sujeitos negros tem de si próprios, já que as imagens possuem um papel fundamental na sociedade e parte do nosso autorreconhecimento e da nossa noção de si tem origem naquilo que vemos, no que é retratado e no reconhecimento de outra pessoa. É possível assumir, então, que a partir do reconhecimento é possível

identificar determinadas características em nós mesmos (sejam naturais ou atribuídas e/ou depositadas pela sociedade), tornando possível nos identificarmos uns com os outros, formando o que se pode chamar de identidade, fundamentada através da interação que criamos uns com os outros (Fernandes e Souza, 2016).

Para Frantz Fanon (2008), um dos principais autores que relaciona negritude e psique, o autorreconhecimento só é efetivo quando validado pelo outro. A ideia vai muito além do pensamento sobre “o que eu vejo”, mas também inclui “o que veem/pensam sobre mim”, o que, para o sujeito negro, imerso em uma sociedade racista, passa a ser algo extremamente doloroso:

“[...] para pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha. Isso destrói e arreventa as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer. Com frequência, ficamos devastados pela raiva reprimida, nos sentimos exaustos, desesperançados e, às vezes, simplesmente de coração partido. Essas lacunas na nossa psique são os espaços nos quais penetram a cumplicidade irrefletida, a raiva autodestrutiva, o ódio e o desespero paralisante” (Hooks, 2019, pp. 35-36).

Dessa maneira, nossa concepção e reconhecimento sobre nós mesmos passa pelo olhar do branco, que possui o controle narrativo a seu favor. Assim, são reproduzidos estereótipos e ideias racistas, como o negro retratado em posições inferiores da sociedade, a visão hipersexualizada que homens e mulheres negras recebem, afetando assim as relações pessoais, o bem-estar e a saúde mental. Fanon (2008) nomeia essa ideia dissociada de si mesmo como uma psicopatologia neurótica, que pode ser entendida no trecho a seguir: “Eis na verdade o que se passa: como percebo que o preto é o símbolo do pecado, começo a odiá-lo. Porém constato que sou negro.” (p. 166).

A grande questão para as pessoas negras é conseguir se enxergar e reconhecer além do que a sociedade branca diz sobre elas. E é aí que se encontra, talvez, um dos principais impactos do racismo no campo subjetivo. Hooks (2019), na passagem acima citada, menciona que o fato de pessoas negras não terem controle sobre a sua imagem é algo que as estraçalha. Dentro da minha experiência, como uma mulher negra que transitou em ambientes onde a presença branca é majoritária - seja nos trabalhos ou ambiente escolar - considero esse como um dos impactos e efeitos que mais desestabilizam uma pessoa negra, ao longo da sua existência. A consciência de que a imagem que as pessoas ao meu redor têm de mim chega antes mesmo da minha presença, é perturbadora.

O racismo também opera no reconhecimento e na identidade racial de pessoas pardas, criando o que é chamado de limbo identitário. Eles podem se identificar tanto com pessoas brancas quanto com pessoas pretas. O pardo é o resultado das políticas de miscigenação adotadas pelo Brasil por muitos anos, seja pelo incentivo da vinda de europeus, principalmente após a abolição da escravidão, ou pelos estupros normalizados (Gomes, 2019). É muito comum que essa confusão identitária seja mais acentuada em pessoas de pele mais clara, pois elas podem ter um sentimento ainda maior de inadequação e de não-lugar, já que não tem acesso ao significado social de “ser branco”, mas também podem não possuir traços fenotípicos tão evidentes como de pessoas negras.

Ao longo dos últimos anos, muitos estudos têm sido divulgados sobre a saúde da população negra. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde é influenciada por fatores socioeconômicos e culturais, que afetam tanto a saúde física quanto a mental. De acordo com Martins et al. (2020), existem muitos fatores estressantes que estão ligados ao preconceito e à discriminação racial, impactando a saúde mental por vias diferentes. Um exemplo que os autores citam é que grupos discriminantes e grupos discriminados possuem uma relação desigual de poder, e isso pode ser refletido no acesso a bens de serviço e desigualdades socioeconômicas, ou ainda em episódios de discriminação no âmbito individual no dia-a-dia, que se dão por insultos, ofensas ou piadas depreciativas - podendo elevar ainda mais os níveis de estresse e, conseqüentemente, piora no quadro de saúde mental. Smolen e Araújo (2017) indicam que a prevalência de transtornos mentais é maior em “pessoas não-brancas” e que a cor de pele tem potencial de interferir no acesso a oportunidades sociais, financeiras e educacionais dessas comunidades.

Dados do Ministério da Saúde demonstram que a população negra, principalmente os jovens, são mais suscetíveis a apresentar ideias suicidas, considerando todos os estigmas em torno da questão e as questões que são estruturais do racismo no Brasil, dificultando uma abertura sobre o tema entre os jovens (Brasil, 2018). Em relação aos fatores que desencadeiam esses pensamentos, o documento cita: sentimento de não-lugar, a ausência de sentimento de pertença, o sentimento de inferioridade, a rejeição, a negligência, os maus tratos, o abuso e violência, o sentimento de inadequação e inadaptação, o sentimento de incapacidade, a solidão e isolamento social, além da não aceitação da identidade racial, sexual e afetiva, de gênero e de classe social.

Quando incluída a questão de gênero, os impactos são mais expressivos. O relatório governamental indica que em 2015 as tentativas de suicídio entre jovens e adolescentes negras

foi 35% mais elevada que aquelas de jovens e adolescentes brancas. Em 2016, esse número diminuiu, porém entre a comunidade negra era 20% maior que entre a comunidade branca. Já em suicídios cometidos por jovens, a taxa de ocorrência é maior entre jovens negros do sexo masculino (Brasil, 2018). É possível sugerir que aconteça por diversos motivos, como o estigma maior entre o público masculino sobre saúde mental e a forma de interação social no dia a dia.

Martins, Lima e Santos (2020) realizaram uma revisão sistemática sobre como o contato frequente com discriminações específicas e racismo desencadeia prejuízos à saúde mental de pessoas negras, como baixa autoestima, transtornos mentais comuns (ansiedade, depressão, insônia) e a abuso de substâncias psicoativas, o que agrava esses sintomas psíquicos e pode se associar ainda a outros problemas como hipertensão, diabetes ou obesidade. Os autores citam outros impactos tais como: homens negros são mais associados à criminalidade e são a maior população carcerária no Brasil (em 2022, 68,2% das pessoas privadas de liberdade eram pessoas negras); mulheres negras estão mais suscetíveis à violência física e sexual; mulheres afro-americanas relatam 20 vezes mais estresse que as mulheres brancas da mesma faixa etária. Ainda em relação às mulheres, mulheres pretas e pardas brasileiras apontam que a aparência física é o principal motivador de racismo na escola, além de perceberem o racismo de forma mais acentuada na forma de xingamentos, ofensas e tratamento desigual (Instituto Peregum, 2023).

Todos esses fatores impactam nos níveis de autoestima, pois estão muito relacionados à forma como cada indivíduo se relaciona com ele mesmo e com os demais, considerando que apresentar bons níveis de autoestima e autoeficácia pode resultar em visões mais positivas sobre si e das próprias capacidades (Martins, Lima e Santos, 2020). Ainda sobre fatores relacionados à autoestima e autoimagem, os impactos do racismo se apresentam como uma insatisfação pessoal constante, com o poder de definir e determinar o que é o belo ou o feio, legitimando a manutenção de padrões relacionados à ideologia que podem discriminar alguns corpos (Santos, 1986).

Os processos de autoidentificação e autoestima são construídos desde a infância e assim o racismo causa impactos precocemente. Como indica Fanon, mesmo que uma criança negra cresça em um ambiente saudável e normal (Fanon (2008, p. 128) menciona que o “do domínio mental, é anormal aquele que pede, chama, implora”), ela encontrará uma sociedade diferente daquilo que viveu e sofrerá as consequências do racismo da mesma forma. Além disso, o desenvolvimento da criança se dá através do relacionamento com seus pais e a partir

do reconhecimento. Assim, a visão distorcida que o racismo provoca na psique dos pais, se não tratada, pode macular a infância de muitas formas, como problemas de autoimagem, baixa autoestima, não reconhecimento de autoridade, sentimentos de insuficiência nas relações, vergonha e inadequação (Nogueira, 2021).

O racismo e os estigmas sobre a cor de pele também acompanham mulheres gestantes e em trabalho de parto, como se elas fossem biologicamente criadas para parir, não necessitando de tantas medicações, ou ainda pelo estigma de serem mais fortes e terem maior resistência à dor, o que não é cientificamente comprovado (Leal et. al. 2006; Flaeschen, 2020). O estudo de Leal et. al. (2016) constatou que mulheres negras apresentam um risco maior de não receberem orientações adequadas no pré-natal, de falta de vinculação à maternidade ou de ausência do acompanhante durante o trabalho de parto. O estudo demonstra que essas mulheres têm menos chance de serem encaminhadas a cesariana, que estão mais sujeitas a sofrerem intervenções mais dolorosas, como indução do parto por ocitocina ou episiotomia, e a terem menos acesso à anestesia, se comparadas às parturientes brancas.

O campo afetivo também é atravessado pelo racismo. O conceito de família e relações afetivas da população negra foi duramente desmantelado pela escravização, visto que homens, mulheres e crianças poderiam ser vendidos a qualquer momento pelos seus senhores, o que causava imenso sofrimento a eles. Por isso, suprimir os sentimentos era uma tática de sobrevivência dos escravizados, pois as emoções poderiam ser lidas como vulnerabilidade, que adicionadas às condições de extrema pobreza, fome, castigo físico e psicológico tornavam a situação ainda mais desesperadora (Hooks, 2010). A autora ainda cita que após a abolição da escravidão muitos até poderiam estar dispostos e desejosos em experienciar sentimentos de afeto, amor e constituição de família, no entanto, as barreiras emocionais já estavam construídas, afetando, portanto, a subjetividade de pessoas negras até hoje. Essas consequências negativas produzem um sentimento de não-merecimento de amor e distorções sobre as relações afetivas em todos os níveis (Fanon, 2008; Nogueira, 2018).

O racismo é um sistema de operação social que extrapola os contextos sociais e limites geográficos. A comparação da sociedade brasileira com a sociedade norte-americana e sul-africana é algo que costuma aparecer quando falamos de relações sociais e racismo, dado o histórico de escravização, discriminação e segregação desses países. Mesmo que a formação histórica e diversos fatos tenham elementos diferentes, é possível notar alguns sentimentos

comuns como o de inadequação, vergonha ou confusão identitária, especialmente entre jovens e estudantes (Carolissen, Van Wyk, Cornelius, 2012; Hooks, 2020).

Um estudo sul-africano buscou responder à pergunta de como o passado afeta o presente de negros e brancos sul-africanos nos dias atuais, dado o legado do *Apartheid*. Swartz (2016) mostra que, ao responder essa pergunta, pessoas negras compartilham sentimentos parecidos de inadequação, culpa, inferioridade, dificuldade de pertencer a um grupo, especificamente no caso de pessoas consideradas pardas; não-pertencimento e maiores dificuldades de mobilidade social, além da pobreza intergeracional, dado o histórico de segregação naquele país, em todas as áreas.

Entender os impactos do racismo na subjetividade das pessoas negras é importante para poder refletir, propor mudanças e alterar narrativas que perpetuam esses estereótipos: “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Costa, 1986, p. 104).

A subjetividade é constituída pelas mediações sociais e pela linguagem, sendo ao mesmo tempo produto social e construção subjetiva (Alves, 2019), desta maneira é possível trazer outros questionamentos sobre identidade, subjetividade e teorias raciais: como é possível que a subjetividade de um indivíduo negro seja positiva e que este estabeleça uma relação saudável consigo próprio? Como é possível, se durante um longo período da construção das relações sociais no nosso país, muitos sentidos e estigmas negativos foram direcionados às pessoas negras? No caso da sociedade brasileira, que é fundamentada no racismo, é importante ter todos estes conceitos em mente para entender como as narrativas sociais se moldam às relações sociais no Brasil, ao longo da história.

CAPÍTULO 2: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo de discutir as narrativas históricas que baseiam a formação da sociedade brasileira e seus impactos na construção identitária das pessoas negras.

De início, é importante discutir que considero a construção historiográfica como narratividade, nos termos propostos por Paul Ricoeur (1994), que afirma que a narrativa histórica se baseia em princípios ontológicos e epistêmicos, sendo que os segundos se orientam pelos primeiros. No princípio ontológico, entende-se como acontecimento o que aconteceu necessariamente no passado, como propriedade absoluta. Já no princípio epistêmico, algo é atribuído aos seres agentes que sofrem ou realizam a ação. Ricoeur argumenta que o que aconteceu no passado não está ao alcance do historiador e que a história é contada pela narrativa de outra pessoa do passado, resultando assim em um ato de compreensão e fé no que foi contado anteriormente. Ou seja, a história é uma narrativa presente que se nutre de narrativas passadas, feitas por diferentes narradores e difundidas por meios diversos, sendo que apenas algumas dessas narrativas chegam até o presente ou são consideradas relevantes na historiografia.

Considerando criticamente quais eram os agentes detentores das narrativas coloniais, perguntamos quais fatos foram escolhidos para serem destacados desde que os negros africanos chegaram ao Brasil, quem assumiu a iniciativa de contar essa história e como a narrativa colonial e pós-colonial nos trouxe até este momento. Neste sentido, trago os seguintes questionamentos: Quais as posições e os interesses dos narradores sobre o período em que a escravidão era uma realidade no Brasil? Como a narrativa colonial de subjugação do negro se tornou a única história possível para essa população? Como essa narrativa foi determinante para os desdobramentos em relação à formação da identidade do negro no período pós-abolição da escravidão? Ou ainda: “Como uma ficção ganha força material, molda a apreensão de um mundo e torna-se motor do real?” (Barros, 2019, p. 25)

Dessa forma, serão aqui consideradas três narrativas históricas que confluem para a construção da identidade negra no Brasil: a primeira, influenciada pelas teorias de racialização, resulta na construção do significado do “ser negro” antes e durante o período colonial; a segunda, que se estabelece no período pós-abolição; e a terceira, que fala sobre a construção da identidade racial por meio da contestação do mito da democracia racial, entre os anos 1950/70 e, por fim, as narrativas correntes após os anos 1980. No último tópico do capítulo, estão apresentados alguns estudos atuais sobre a pauta racial.

2.1 - Narrativa 1: Escravidão africana e construção das imagens sobre o negro

Para retratar as atuais relações raciais na sociedade brasileira é necessário debruçar-se sobre o período colonial e os eventos que marcaram profundamente a sociedade da época. Por isso, este tópico trará fatos históricos, considerando a invasão no continente americano a partir de 1492 por Cristóvão Colombo e, posteriormente, a invasão do território brasileiro por Pedro Álvares Cabral, em 1500.

O perfil dos habitantes do Brasil até 1500 era formado por povos nativos que habitavam a região por muitos anos antes deste momento. Esses povos possuíam seus próprios sistemas socioeconômicos e políticos, suas agriculturas, religião, formas de viver, de se alimentar, de se relacionar entre si e com a terra, e seus próprios costumes culturais. A partir do início e expansão das expedições colonizadoras autorizadas desde 1530, juntamente ao incentivo da presença de portugueses nas colônias em 1532, esse cenário começa a se alterar significativamente. Antes do século XVI, período em que os historiadores datam o início da Idade Moderna, os povos e comunidades se uniam por afinidades religiosas ou questões políticas. A partir do contato com outras sociedades organizadas de maneiras desconhecidas até então, revelou-se um horizonte com novos costumes, culturas, religiões e organizações sociais.

A Idade Moderna pode ser dividida em três fases consideradas cumulativas: a fase comandada pela Espanha e Portugal, aproximadamente entre os anos 1500 e 1750; a comandada pela Inglaterra, França e Alemanha entre os anos 1750 e 1945; e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos, entre os anos 1945-2000 (Mignolo, 2011). Para esse autor, desde os anos 2000 vivemos sob uma nova ordem mundial, que é policêntrica e conectada pelo mesmo pensamento econômico: o capitalismo.

Inicialmente, o foco será a primeira fase: a católica-ibérica, entre os anos de 1500 e 1750, que compreende o período de invasão e colonização do Brasil. Da modernidade, inclusive, resulta a fabricação da América:

“A civilização que se abateu sobre estas terras, vindas do outro lado do mar, vivia a explosão criadora do Renascimento: a América surgia como uma invenção a mais, incorporada junto com a pólvora, a imprensa, o papel e a bússola ao agitado nascimento da Idade Moderna.” (Galeano, 2019. p. 35)

Seria equivocado afirmar que essa mudança se deu apenas pelo descobrimento de novas línguas, novos seres vivos e novas formas de viver, ou ainda pelo novo papel da economia, fazendo surgir disciplinas Filologia, Biologia e Economia Política, respectivamente

(Foucault, 1999). Junto à transição da Idade Média para a Idade Moderna, surgiram também novas formas de pensar a riqueza, o que ela significava e as técnicas de controle e poder sobre as populações.

No início do século XVI, as ideias mercantilistas ganharam força e, segundo Foucault (1999), o mercantilismo não era somente um sistema que relacionava riquezas e espécies monetárias, mas uma articulação que tornava a moeda o instrumento de representação e análise da riqueza e, por sua vez, as riquezas eram representadas pelo conteúdo da moeda. O ouro e a prata se tornaram instrumentos para mensurar riqueza, de análise e comparação rigorosa entre as mercadorias. Foi através da experiência do mercantilismo que o domínio das riquezas se transformou em um sistema de representação. Assim, é possível afirmar que os fatores históricos da ascensão do Renascimento e a expansão da política mercantilista trouxeram uma nova face às expedições europeias: teve início, então, o caráter colonizatório com viés e influência do mercantilismo e, posteriormente, do capitalismo (Novais, 1969).

Novais entende que se deve considerar os fatores de ocupação e valorização das novas terras, a princípio, excluindo as colônias classificadas como comerciais, de posição ou de conquista. Assim, resta como tipologia de colônia as de povoamento e de exploração, onde as de povoamento eram instaladas em “(...) regiões pouco habitadas, de ambiente geográfico semelhante ao da metrópole” (1969, p. 57). Já as de exploração, ou de plantação, existiam apenas para abastecer a metrópole de produtos coloniais: café, açúcar, algodão, tabaco, entre outros itens. Após a invasão do território brasileiro por parte dos portugueses, a região passou a ser considerada como colônia de exploração e também de povoamento.

Após a invasão, era necessário começar a exploração da terra. Os portugueses logo assumiram a missão de catequizar os indígenas e posteriormente escravizá-los, onde considera-se que: “(...) o século XVI é o da conversão, o século XVII dos resgates e descimentos, e o século XVIII, do trabalho.” (Ramos, 2014, p. 247). Segundo Pacheco Neto (2015), a escravização e dominação dos nativos aconteciam por três principais fatores: os colonizadores, até aquele momento, não dispunham de recursos suficientes para importar os negros africanos, visto que a estimativa era que estes custavam de cinco a dez vezes mais que os nativos; os nativos brasileiros não apresentavam custo financeiro, além do custo da expedição; e havia uma grande oferta de mão-de-obra.

A missão de escravizar os povos nativos para extração dos itens de abastecimento da metrópole não foi bem sucedido por um período maior por dois motivos principais: os indígenas conheciam a região melhor que os colonizadores recém-chegados, facilitando a

organização de fugas e movimento de resistências; e os colonizadores dizimaram os povos com maior facilidade por armas de fogo e por doenças, como indica Galeano (2019): “Violência e doença, batedores da civilização: o contato com o homem branco, para o indígena, continua sendo o contato com a morte” (p. 78). Estima-se que a população de indígenas no Brasil no início do século XVI era de 3 milhões de habitantes e, em meados do século XVII, já havia caído para 700 mil pessoas (Garcia, 2020). Com essa diminuição da oferta de mão-de-obra e a expansão da exploração da colônia pela metrópole, fez-se necessário buscar alternativas para que o projeto de manutenção da colonização seguisse.

Com as viagens exploratórias se intensificando a partir do século XVI, portugueses e espanhóis, em sua maioria, tiveram contato com alguns pontos do continente africano, onde a prática da escravidão se encontrava consolidada, no entanto, com motivações distintas: eram, em sua maioria, escravizados de guerra ou em decorrência de dívidas. Apesar da comercialização de escravizados existir na África muitos anos antes da chegada dos europeus, o número de escravizados aumentou consideravelmente após a Idade Moderna e o tráfico negreiro organizado, principalmente, por europeus.

Este momento coincide com a transformação das ideias mercantilistas, conforme menciona Foucault (1999), indicando que a troca é o momento em que o valor de determinada mercadoria é firmado entre as partes e é definido de acordo com três possibilidades: um produto tido em superabundância (não utilizado até aqui ou que não será utilizado imediatamente) e que falta ao outro; um produto, que é considerado com valor nulo para um, torna-se positivo para o outro e, por se tratar de uma situação simétrica, a utilidade e o preço se correspondem por inteiro; ou ainda, em caso de superabundância para um, não basta para a necessidade do outro, criando então novos valores para determinadas mercadorias.

Assim, é possível inferir que a população negra escravizada no continente africano recebia um valor atribuído pelos europeus, que muitas vezes trocavam os escravizados por outros produtos, representando o que Foucault (1999) indica como atribuição de valores por utilidade. Conforme era necessário povoar a América e havia uma alta relação de oferta e demanda de escravizados no continente africano, essa população passou a ser utilizados exclusivamente como mercadoria e mão-de-obra barata para as colônias. Esses conceitos, juntamente com as teorias raciais de categorização e inferiorização, influenciam também a forma como a população negra era vista no momento da captura e como eram comercializados na colônia, pois eram tidos apenas como uma mercadoria lucrativa e não como sujeitos com suas próprias particularidades, comunidades e identidades. Entendo que

esse encadeamento de fatos é o momento em que as identidades e subjetividades da população negra que seria enviada ao Brasil começam a ser dizimadas.

Ao levantar a quantidade e as origens da população negra escravizada nas Américas, foi constatado que entre os séculos XVI e XIX, a maioria era de Senegâmbia (uma região entre Senegal e Gâmbia), Serra Leoa, Costa do Ouro, Costa do Benin, África Central Atlântica e África Oriental e do Sul (Eltis e Richardson, 2003). No capítulo “África, números do tráfico atlântico”, Alencastro (2018) apresenta uma estimativa sobre a quantidade de negros africanos enviados ao Brasil durante o período do tráfico negreiro (1550-1850), que seria de 4,8 milhões, sendo que a precisão desses dados se dá pelos registros dos navios negreiros e pelos registros de compra e venda de escravizados pelos colonos. Ainda pelos cálculos de Alencastro (2018), estima-se que de cada 100 pessoas desembarcadas no Brasil durante este período, 86 eram escravizados africanos e apenas 14 eram colonos e/ou imigrantes portugueses. Para Mattos (2016) o número de cativos durante o tráfico negreiro estima-se entre 3,5 e 3,6 milhões de pessoas, representando 38% dos escravizados trazidos da África.

A supressão das identidades tinha início na captura da população negra no continente africano. O documentário “Atlântico Negro” descreve um ritual de esquecimento que os africanos eram submetidos antes de embarcarem ao Brasil:

“Em Uidá, onde ficava um dos grandes portos de embarque de escravos, os negros percorriam um percurso de 5km da cidade até o porto. Neste percurso, todo escravo que seria embarcado era obrigado a dar voltas em torno de uma árvore: a árvore do esquecimento. Neste lugar se encontrava a árvore do esquecimento. Os escravos homens deviam dar nove voltas em torno dela. As mulheres, sete. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória e esqueciam seu passado, suas origens e sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou se rebelar. [...] E então, rezavam pelos escravos na praia para que eles fizessem uma boa viagem.” (Atlântico Negro, Renato Barbieri. Brasil, Gaya Filmes, 1998).

A identidade cultural, política, a linguagem, todos os signos e símbolos africanos eram substituídos pelos que os colonizadores julgavam serem mais apropriados ao conceito de ser humano. Com a chegada da população negra da África às colônias europeias, há relatos sobre os batismos realizados pela Igreja Católica, determinando novos nomes e sobrenomes e uma dominação que lhes retirava de sua identidade nativa e de suas memórias, impondo sobre aqueles corpos uma grande autoridade religiosa e política (Moreira e Pereti, 2020).

No ensaio intitulado *Necropolítica*, publicado em 2018, o filósofo camaronês Achille Mbembe define a condição de escravizado como sendo uma perda em três níveis: perda de um “lar”, perda dos direitos sobre o próprio corpo e perda do próprio *status* político. Por mais que a escravidão na África existisse antes da Idade Moderna, o modelo era totalmente diferente da praticada no período colonial. Por ser frequentemente de uma mesma região ou etnia, o escravizado e o senhor estavam em um ambiente familiar, no sentido político ou cultural. Situação bastante diferente do escravizado da colônia europeia, que era mantido em uma posição social humilhante, fator determinante que impossibilitava a reconstrução de sua própria identidade e de sua cultura nas colônias (Moreira e Pereti, 2020). A aculturação obrigatória vivida pelos escravizados pode ser considerada também como uma forma de sobrevivência:

“Primeiramente sua despersonalização quando, capturado, o africano comprado, vendido, hipotecado, alugado, legado, incapaz de diálogo e de vontade própria, tornava-se um animal de carga de quem se poderia questionar a existência da alma que, no entanto, a Igreja lhe reconhecia. Depois, a difícil reconquista de uma personalidade adaptada, com relativa felicidade, às imposições da sociedade que o acolhia, uma sociedade com dupla estrutura na qual a comunidade negra e a comunidade branca coabitavam de maneira original.” (Mattoso, 2016, p. 31)

As pessoas traficadas durante este período sofreram de inúmeras formas, seja na travessia continental sob péssimas condições, o que resultava em um altíssimo índice de mortalidade, seja no apagamento de identidade, ou ainda na separação das pessoas do seu convívio e costumes, prática comum que visava a desmobilização de possíveis revoltas ou de articulações de resistência. Ainda era essencial que os escravizados se adaptassem à nova realidade social, administrassem os possíveis conflitos entre as etnias e povos que eram misturados pelos senhores, e ainda tinham que passar pelo processo de “repersonalização”, como uma forma de sobrevivência (Mattoso, 1994). Essa nova personalidade que o escravizado precisava assumir era dominada pelo estigma da inferiorização e pela necessidade de aparentar uma identidade social servil, que era o que os senhores esperavam dessa população e que conseguiam através de persuasão ou pela coerção.

Considerar as culturas fora do berço europeu como inferiores foi um projeto de dominação bem-sucedido, onde o que era diferente do ideal branco europeu universal se encontrava em desajuste com os demais. Esses fatos fizeram com que a população negra escravizada fosse reduzida ao *status* de mercadoria, um bem ou um capital (Maringoni, 2011; Mattoso, 1994), até o fim oficial do tráfico negreiro, oficialmente datado em 1850. Como

explanado no capítulo anterior, a ideia de expandir este discurso sustentou toda a política socioeconômica da época, e garantia a hegemonia europeia em outros territórios.

Como nos mostra Mbembe (2018), a definição de escravo se caracteriza por prejuízos nos níveis políticos, o que pode ser observado pela legislação da época. Na Constituição de 1824, havia a discussão sobre cidadania: no art. 6 eram considerados cidadãos brasileiros as pessoas nascidas no Brasil, homens livres nascidos de mães brasileiras ou ainda que tivessem pais brasileiros e aqueles que prestavam serviço ao exército brasileiro. Já no art. 7, pessoas sentenciadas a crimes estavam sujeitas a perder a cidadania e, no art. 8, pessoas que fossem consideradas incapazes física e moralmente, além dos sentenciados por crimes, poderiam perder os direitos políticos. Também é nesta versão da Constituição que os direitos políticos estavam garantidos apenas aos cidadãos que comprovassem uma renda em indústrias, comércio, bens ou ainda por trabalho remunerado. Isso resultava em contemplar poucas pessoas negras, visto que as sentenças eram comuns, pelos motivos mais banais, e pouquíssimos negros possuíam trabalho remunerado.

No Código Penal de 1830, encontram-se várias garantias em relação à integridade física, à honra ou à segurança de outras pessoas, no entanto, previam-se punições diferentes para negros escravizados e pessoas livres, mesmo que elas tivessem cometido crimes semelhantes (Westin, 2020). Essa configuração da sociedade perdurou por praticamente seis décadas e teve alguma mudança na Constituição da Primeira República, em 1891. Também havia distinção em relação ao acesso à educação, pelo Decreto 1.331-A/1854, que proibia que escravizados frequentassem escolas e autorizava que lhes negassem as matrículas. Isso mudou minimamente com o Decreto 7031/1878, que permitia que apenas homens negros libertos tivessem acesso à educação, excluindo mulheres negras e escravizados.

É em meio a esse cenário que a identidade racial brasileira tem início, unindo o período colonial, o dismantelamento das identidades anteriores, a repersonalização como forma de sobrevivência e todos os estigmas fortemente reafirmados pelas teorias raciais.

2.2 - Narrativa 2: O período pós-abolição e a realidade do negro liberto

As relações em uma comunidade são constituídas historicamente e cada participante de uma cultura estabelece o sentido de um objeto ou de uma pessoa e, por esse motivo, nada tem um sentido intrínseco e os significados são passíveis de transformação (Hall, 2016). Por isso, é possível afirmar que, durante todo o período colonial e imperial, a relação estabelecida

entre negros e brancos foi baseada em uma hierarquia social, o que se manteve após a abolição formal da escravidão, em 1888.

A população negra não era reconhecida como detentora dos direitos mais básicos por não terem um *status* pleno de seres humanos, tornando-os descartáveis naquele contexto social (Bethencourt, 2018; Barros, 2019). Também recorro ao conceito do dispositivo de racialidade que, durante o período colonial, transformava o africano em uma máquina econômica (Carneiro, 2023), trazendo justificativas que fortaleciam o pensamento de desumanização do negro e de humanização de brancos.

Os movimentos abolicionistas e as revoltas de escravizados resultaram na abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, fazendo do Brasil o último país das Américas a abolir a escravidão. Era comum que muitos intelectuais na época defendessem um modelo de escravidão com melhores condições e menos castigos físicos, assim a insatisfação dos escravizados não chegaria a interferir na produção e na economia. Parte dos abolicionistas demonstravam certa preocupação social com os recém-libertos. Joaquim Nabuco, por exemplo, propunha um decreto de lei onde os senhores dos engenhos fossem obrigados a oferecer aulas aos antigos escravizados, o que foi rejeitado pelos legisladores da época. A expectativa dos abolicionistas, como Nabuco, André Rebouças, Rui Barbosa, entre outros, era que houvesse uma ampliação geral do acesso à educação para as classes pobres. Assim, seria possível proporcionar mais oportunidades econômicas aos negros brasileiros, alcançando maior igualdade no país (Maringoni, 2011). No entanto, isso não ocorreu, como se sabe.

A população negra foi declarada livre, porém em nenhum cenário isso era verdadeiro. A mesma população que contribuiu com o crescimento econômico da colônia, em sua maioria nas plantações de café, algodão e açúcar, continuou sendo marginalizada: “O aumento do número de desocupados, trabalhadores temporários, mendigos e crianças abandonadas nas ruas redonda também em aumento da violência, que pode ser verificada pelo maior espaço dedicado ao tema nas páginas dos jornais” (Maringoni, 2011).

Assim como no período colonial, o sistema legislativo brasileiro instaurado nos primeiros anos da República promulgou leis que favoreciam a repressão às classes marginalizadas, em sua maioria composta pela população negra “livre”. As leis eram resultado de políticas públicas estabelecidas entre o governo e outros atores sociais como os grupos com maior influência social ou influência em uma região específica (Rhodes, 2008). A elite branca era favorecida e tinha a visão de que pessoas negras eram inferiores e estavam ali apenas para servir; o poder público, para favorecer a elite, adotava medidas que

mantinham esta hierarquia social. Mesmo que a legislação da abolição da escravatura não cite diretamente a exclusão de pessoas negras do convívio social, na prática, essas ferramentas legais resultaram em segregar, marginalizar e impedir o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, emprego e moradia dessa parcela da população.

O primeiro Censo Nacional foi realizado em 1872, e apresenta um retrato do Brasil imperial, mostrava uma população de mais de um milhão e meio de pessoas escravizadas. No Censo de 1890, após a Proclamação da República, o objetivo principal não era realizar um mapeamento racial e, sim, das nacionalidades representadas na população, resultante da política de imigração para repor a mão-de-obra escrava (Piza e Rosemberg, 1999). Uma explicação para tal foco é a influência da narrativa sobre os supostos benefícios da miscigenação no país, que ganhara força principalmente após a abolição.

A Constituição da Primeira República (1891) garantia a igualdade de todos perante a lei, porém, no mesmo ano alguns decretos e leis foram criados criminalizando as práticas culturais de matriz africana e até mesmo proibindo a prática da capoeira (Decreto nº 847/1890). Ainda nesses primeiros anos após a Proclamação da República, observou-se que muitos projetos sociopolíticos começaram a ganhar força impulsionados pela difusão das ideias das teorias raciais (Schwarcz, 1993). O Decreto nº 528/1890 dispunha sobre o incentivo à introdução de imigrantes europeus, proibia o desembarque de imigrantes negros e asiáticos no país, exceto se autorizados pelo Congresso Nacional. Além disso, previa que proprietários de terras que empregassem imigrantes europeus receberiam auxílios e favores governamentais.

As teorias do racismo científico, juntamente com as políticas eugenistas de embranquecimento, fizeram com que o Estado brasileiro estimulasse a vinda de 2,5 milhões de europeus, que migraram para o Brasil entre 1890 e 1914 (Decreto nº 528/1890), sendo que 987 mil tiveram sua passagem de navio paga por subsídios do Estado e, após a Primeira Guerra Mundial, outros 847 mil europeus chegaram ao país.

A miscigenação se tornou um importante projeto de embranquecimento da nação. O Estado apresentava projeções que indicavam que a miscigenação racial no Brasil, se feita de forma sistematizada, faria com que negros e mestiços desaparecessem do país em aproximadamente um século. Tais estimativas foram apresentadas por representantes brasileiros no Congresso Internacional das Raças, em 1911, e que visava atrair mais imigrantes europeus para o Brasil (Souza, Santos, 2011). O incentivo à imigração europeia

resultou na escassez de trabalho remunerado e regular para os negros, aumentando o número de moradores de rua e de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Vale destacar que a narrativa em torno da escravidão moldou o valor do trabalho no Brasil que, sendo compulsório para o escravizado, não podia ser reconhecido de forma positiva, além de estigmatizar o trabalho manual (Carneiro, 2023). O Decreto nº 847/1890 previa prisão para pessoas que fossem encontradas em situação de mendicância, alcoolizadas ou ainda que, mesmo em boa condição de saúde, não provessem o próprio sustento. No quesito moradia e saúde, Pereira (2016) mostra que, na transição do século XIX para o século XX, os índices de mortalidade eram altos e deixavam evidentes as condições precárias em que a comunidade negra vivia após o fim da escravidão e da monarquia.

Em resumo, existiu uma política deliberada de exclusão por parte do Estado Brasileiro no período pós-abolição, impactando todos os segmentos sociais, com o aumento institucionalizado da mão-de-obra branca imigrante, que ocupou quase a totalidade das funções remuneradas no país, e o conseqüente aumento de negros marginalizados e sem trabalho, ou ainda permanecendo nas fazendas como forma de sobrevivência. Essa política de exclusão dos negros veio repercutindo historicamente em termos de saúde pública, economia, educação, habitação e mobilidade social, acentuando cada vez mais a desigualdade social característica do país.

2.3 - Narrativa 3: democracia racial, movimentos negros brasileiros e a construção de identidade

Luis Claudio Palermo, em seu artigo “Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais” (2017) oferece uma cronologia da historiografia da escravidão e das relações raciais no Brasil, indicando suas três principais vertentes históricas: a narrativa de Gilberto Freyre (1933), a narrativa da Escola Paulista de Sociologia (anos 1950/70) e, por fim, a narrativa adotada após os anos 1980.

Gilberto Freyre, em 1933, exaltava a miscigenação como um legado positivo da colonização, em sua obra “Casa Grande e Senzala”. Freyre defendia que o Brasil havia sido formado pelas três raças: brancos, negros e indígenas e que, graças ao processo colonial europeu, todas elas viviam em harmonia e tinham acesso aos mesmos direitos. Além disso, a obra sugere todo o esforço do colono português, principalmente, em se adaptar ao novo clima, estrutura social e oferece exemplos de como a população negra, teoricamente, foi beneficiada

neste processo, o que é possível de verificar nos trechos abaixo, retirados da 48ª edição, de 2003:

- “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (p. 33).
- “Pelo intercuro com mulher índia ou negra, multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação - contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos - foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação, senão biológica, social” (pp. 74-75).
- O português no Brasil teve de mudar quase radicalmente o seu sistema de alimentação, cuja base se deslocou, com sensível déficit, do trigo para a mandioca; e o seu sistema de lavoura, que as condições físicas e químicas de solo, tanto quanto as de temperatura ou de clima, não permitiram fosse o mesmo doce trabalho das terras portuguesas” (p. 76).
- “(...) foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores” (p. 265).
- “Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação” (p. 265).

Ao longo de toda a obra, é possível notar como o autor acreditava nos benefícios da colonização portuguesa, inclusive a colocando como menos agressiva, com uma cordialidade mútua, como nos trechos em que ele descreve as relações sexuais entre senhores e mulheres negras como consequência do perfil exótico das mulheres, relativizando os estupros cometidos na época. Apesar de tentar colocar os povos originários e tradicionais como iguais em importância social e contribuições, é possível perceber notoriamente como o autor sugere uma superioridade da raça branca e como os colonizadores europeus foram fundamentais para que negros e indígenas pudessem viver em uma sociedade considerada civilizada.

Embora muitos aspectos centrais ligados à ideia de “democracia racial” estejam na obra de Gilberto Freyre, ele não criou o termo e nem o mencionou especificamente em seus

livros principais, embora tenha sido um dos mais conhecidos defensores da ideia da singularidade das relações raciais no Brasil, da ausência de preconceito e discriminação de cor na sociedade brasileira, e dos valores positivos decorrentes da mestiçagem e do lusotropicalismo (Guimarães, 2001, 2006).

De acordo com Antonio Sérgio Guimarães (2001), entre as décadas de 1930 e 1960, ocorreu um processo parcial de integração dos negros à sociedade brasileira, em termos culturais e materiais. Nesse período, os movimentos negros organizados se concentravam na luta universalista contra o preconceito racial e pela integração dos afrodescendentes à sociedade de classes. Segundo a análise histórica de Guimarães, inicialmente, nos anos 1950, alguns ativistas negros e intelectuais usaram o termo para “designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político de inclusão do negro na modernidade brasileira do pós-guerra - compromisso rompido a partir do regime militar instalado em 1964.” (Guimarães, 2001, p. 147).

Em contraponto a esse ideal de futuro do movimento negro, a ideia de que o Brasil já era efetivamente uma democracia racial, uma sociedade sem discriminação, em que os conflitos raciais e sociais tinham se resolvido de forma pacífica, foi ressaltada pelo regime autoritário que vigorou no país entre 1964 e 1985, e apoiada pelo pensamento conservador. O Brasil seria uma sociedade sem “linha de cor”, por não ter barreiras legais que separassem brancos e negros e que impedissem a ascensão social de pessoas negras (Guimarães, 2001).

Nesse caso, a miscigenação era considerada um legado escravocrata a ser celebrado (Andrews, 1997). Para Barros (2019), a celebração da miscigenação teria sido como uma borracha que tentava apagar os inúmeros crimes cometidos durante o período colonial. As afirmações de Freyre foram usadas para negar o racismo e relativizar a própria escravidão, a desumanização e subjugação da população negra por mais de 300 anos.

A ideia da suposta harmonia entre as raças foi fomentada como forma de perpetuar o poder de um grupo dominante, pois conceder uma identidade racial a um grupo pode dar poder a ele ou subordiná-lo (Resadori e Rios, 2018). Pode-se considerar que a narrativa da democracia racial desencadeou acontecimentos políticos que negligenciavam as necessidades da população negra no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, e que perpetuavam a dominação de brancos sobre os negros, além da diferenciação estabelecida pela luta de classes. Além disso, o fato de os levantamentos oficiais do governo não apresentarem dados estatísticos em relação à cor de pele/raça silenciava ainda mais as necessidades específicas de um grupo altamente marginalizado.

A partir de certo momento, o combate ao que passou a ser chamado de “mito da democracia racial” tornou-se central para o movimento negro, na luta identitária, por direitos e contra a ditadura militar (Guimarães, 2001, 2006). A teoria da democracia racial também foi combatida de forma contundente por intelectuais brasileiros, principalmente sociólogos da Universidade de São Paulo (USP), da chamada Escola Paulista de Sociologia. Juntamente com o Movimento Negro Unificado (MNU), eles foram os responsáveis por combater a teoria da democracia racial e considerá-la um mito, entendido apenas como uma narrativa que favorecia a dominação política, resultando em desmobilização da comunidade negra. Na outra ponta da discussão, estaria a consolidação da discriminação e preconceito racial sistematicamente direcionada aos negros (Guimarães, 2011).

Ainda que tenha sido duramente questionada pelo movimento negro e por intelectuais progressistas (como o sociólogo Florestan Fernandes, entre outros), e que atualmente não se sustente mais em termos acadêmicos, a narrativa sobre a democracia racial permanece tendo efeitos reais (Carneiro, 2023; Gonzalez, Heisenberg, 2022). Como observa Lília Schwarcz, o “mito se mantém para além de sua desconstrução racional” (Schwarcz, 1999, apud Guimarães, 2001, p.160) e, ainda quando se reconhece social e legalmente a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil, a ideia de uma suposta harmonia racial está sempre subjacente, por paradoxal que isso pareça.

Todo o discurso da democracia racial afetou diretamente a construção da identidade e constituição dos sujeitos negros brasileiros, pois teoricamente eles eram livres, usufruíam de todos os direitos e oportunidades e não havia mais discriminação. Observamos que os níveis necessários para a constituição do sujeito (social, político e individual) foram corrompidos pela discriminação racial ocasionada pelo racismo institucional e estrutural, abrindo uma lacuna na possibilidade de uma identidade racial positiva. Segundo a ativista Sueli Carneiro (2011), um fato que chama a atenção na sociedade brasileira é que a ausência de identidade racial ou confusão racial é assumida como algo da nossa própria natureza, como se a indefinição identitária fosse intrínseca ao negro brasileiro. Ela afirma que o negro precisa se desvincular de uma imagem alienada que o aprisiona para buscar e construir a própria identidade em seus próprios termos. Mas, o que seria uma imagem alienada de si mesmo?

Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, discorre sobre ao fato de que “o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica” (Fanon, 2008, p. 162). Pois, devido às teorias raciais, ele seria definido socialmente através de arquétipos inferiores como sujo, pecado, feio, indesejável, promíscuo, sexual; enquanto ao branco seriam

atribuídos os arquétipos superiores de paz, pureza ou inocência. É aqui que Fanon posiciona de forma incisiva a psicopatologia neurótica em que, ao se deparar com sua negritude, automaticamente, ele reconhece em si mesmo as características esperadas socialmente de um negro. Ao mesmo tempo, consegue identificar em si, características “destinadas” a um branco. A sensação chega a ser, de fato, dissociativa. É muito comum ouvir que “você é um negro inteligente” ou ainda “você é negro, mas tem traços bonitos”. É como se fosse necessário reforçar uma característica desejável e naturalmente encontrada em uma pessoa branca (inteligente ou bonito) existente apesar da negritude encontrada naquele ser.

Ao refletir sobre a desumanização da população negra, acredito ser importante pontuar o quão difícil é o processo de reconhecimento e desvinculação dos estereótipos da identidade racial no Brasil. Por isso, ser negro não é ser identificado apenas pelo tom de pele. É o que a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (2011) chamou de “tornar-se negro”:

“O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto ele, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que no Brasil, nascer com a pele preta e ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (p. 77).

Este entendimento é similar ao visto no pensamento do ativista sul-africano Steve Biko que desenvolveu o conceito de *Black Consciousness Movement* (BCM). Durante os anos do *Apartheid* ele disseminava a ideia de que a consciência negra era a principal arma contra a discriminação e segregação racial, e que ser negro era além da cor da pele (Bohmer et. al., 2021; Bazana, 2017). O BCM ainda é muito conhecido e estudado no país sul-africano por se entender que, através da apropriação da narrativa, mudanças nas identidades coletivas e individuais poderão resultar em benefícios para a população negra.

Mesmo em meio ao cenário de repressões e negação do racismo, os movimentos e coletivos negros continuaram a se fortalecer, com destaque ao Movimento Social Negro (MSN), que surgiu na década de 1920, com o objetivo de lutar pela libertação a partir de “estratégias de fuga e resistência cultural, sua trajetória é longa e com fortes momentos, apagamentos históricos e revigoramentos, que aponta erros históricos, denuncia e demarca espaços de reivindicação de direitos” (Nascimento, 2017). A história dos movimentos negros pode ser resumida com o surgimento do MSN entre as décadas de 1920 e 1930, com foco no modelo liberal; entre os anos 1940 e 1950, com foco no modelo populista; e, nos anos 1970 e

1980, foco na desintegração entre os aspectos étnicos e as demais dimensões sociais (Gonçalves, 1998). Em 7 de julho de 1978, é lançado publicamente o MNU, que surge como uma organização pioneira na luta por direitos e no enfrentamento ao racismo e discriminação racial no Brasil, além de subverter de vez o mito da democracia racial e o apagamento do termo “raça” para reivindicar a origem africana dos negros brasileiros (Guimarães, 2011).

Vale destacar que ações articuladas de resistência e luta da população negra não aconteceram apenas após a abolição em 1888, pois sempre existiram várias frentes de resistência ao longo da história brasileira. Tais movimentos contribuíram para a construção e consolidação de uma democracia estável no país, garantindo a inclusão das necessidades da comunidade negra na legislação (Gonçalves, 2018; Gonzales e Hasenberg, 2022). O avanço e a ascensão de movimentos negros podem ser considerados como peça fundamental para os avanços nas questões de identidade e na obtenção dos direitos, por meio da subversão narrativa.

Saímos de uma narrativa onde o conflito das raças não existia para a afirmação e reivindicação de uma identidade e consciência negras, com a apresentação de novos elementos, discussões e questões levantadas pelos líderes do MNU (Trapp e Silva, 2011). A ação do movimento negro sempre foi, e continua sendo, fundamental para garantir a inclusão da população no cenário democrático do país e na garantia de direitos básicos. Em determinados momentos, a luta foi pela garantia de direitos civis, que se configuram na convivência social, e por direitos políticos, que garantem a representação política, em outros, o papel do movimento negro foi fundamental também para os direitos sociais, que são aqueles que garantem a convivência em condição de igualdade. Todos esses direitos se refletem automaticamente na construção imagética social, atribuindo sentido e significado à comunidade negra e fortalecendo ainda mais as identidades e subjetividades.

Neste sentido, um marco importante foi a aprovação da Lei Afonso Arinos (Lei 1390/1951), a primeira lei que tratava sobre o preconceito e discriminação racial, colocando no cenário nacional a discussão sobre preconceito, discriminação e racismo (Venancio e Oda, 2022). Infelizmente, a lei por si só não foi suficiente para barrar o avanço do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira, mas foi fundamental para colocar em foco este debate. A Lei Afonso Arinos vigorou até 1989, e foi substituída pela Lei Caó (Lei 7716/1989), que amplia as penas para quem comete discriminação ou preconceito racial.

Outra forma de incentivar a desconstrução do mito da democracia racial foi a luta pela melhor qualificação dos dados censitários, com o objetivo de formulação de políticas

públicas, o que aconteceu principalmente a partir da década de 1970 e vem ganhando cada vez mais terreno (Anjos, 2013).

Outro avanço obtido pelo MNU foi a unificação das categorias de pretos e pardos, na década de 1980, constituindo a raça negra no Brasil, classificação que é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) até hoje. A população parda na sociedade brasileira é fruto da extensa política de embranquecimento, conforme já comentado aqui. Por ter sido considerada uma população localizada racialmente entre brancos e negros, essa população vinha sendo invisibilizada pela negação da própria identidade (Gomes, 2019). Essa unificação na classificação censitária é importante, pois o sujeito pardo possui uma identidade racial distante do significado de ser branco e bem mais próxima de ser negro.

O ano de 1995 foi importante para as pautas da comunidade negra, pois Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a assumir a existência do problema racial no Brasil. Este é um marco político visto como um dos mais simbólicos dentro do MNU e, segundo Carneiro (2011), uma das principais consequências foi o governo brasileiro trabalhar pela primeira vez juntamente com o MNU, propondo e implementando políticas públicas que proporcionassem a inclusão racial. Outro marco importante foi a participação do MNU na Conferência Mundial de Durban, onde governos do mundo todo, juntamente com Organizações Não Governamentais e outros movimentos sociais, discutiram sobre o racismo e as políticas antirracistas.

Recentemente, alguns avanços nas políticas públicas começaram a ser desenvolvidos e implementados no Brasil como, por exemplo, a lei que prevê a obrigatoriedade do ensino da temática “História e cultura africana e afro-brasileira” (que ainda enfrenta grandes obstáculos para ser efetivamente implementada nas escolas), a elaboração da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, além das demais políticas de ação afirmativa no ensino superior, como aprovação de cotas para estudantes negros e pardos, e a Lei 14.532/2023, que equipara o crime de injúria racial ao de racismo. Tais políticas e ações afirmativas são essenciais para que o país consiga avançar no grau de maturidade histórica por meio da reapropriação da própria história, além de ser um dever ético e moral relacionado ao reconhecimento das desvantagens sistemáticas praticadas contra determinados grupos raciais (Carneiro, 2011).

2.4 - As relações raciais no Brasil atualmente

As narrativas coloniais, o racismo científico e as teorias sobre as relações raciais após a abolição permeiam toda a construção identitária no país. Nogueira (2021) disserta que esse sistema de representação é o resultado de diversos fatores desencadeados pelas relações entre os indivíduos e grupos sociais.

Mesmo que não tenha havido uma segregação racial como em outros países, como nos Estados Unidos com a Lei Jim Crow e o *Apartheid* na África do Sul, a institucionalização da segregação também aconteceu no Brasil. É possível afirmar que a narrativa da democracia racial e o conceito do dispositivo de racialidade resultaram na representação do corpo e na identidade negra. Consequentemente, fez com alguns mitos fossem institucionalizados e consolidados na sociedade brasileira, levando a uma compreensão de que determinadas pessoas estariam destinadas a um determinado lugar social (Meyer e Rowan, 1977; Pinto, Ferreira, 2014).

A pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (2023) do Peregum - Instituto de Referência Negra, analisou uma amostra de abrangência nacional de 2 mil participantes de 127 municípios brasileiros e apresenta um panorama onde que a questão racial ainda tem um longo caminho a ser trilhado. A pesquisa identificou que 81% dos entrevistados afirmam que o Brasil é um país racista, contestando veementemente a teoria da democracia racial. Destes 81%, a maioria dos que concordam com a afirmação são mulheres pretas ou pardas, seguidas de homens pretos. No entanto, apenas 11% concordam em algum grau que possuem atitudes e atos racistas, o que mostra uma grande contradição e permite levantar o questionamento: onde estão os racistas do país e o que é considerado uma atitude racista? Isso mostra que a maioria das pessoas ainda não relaciona determinados comportamentos como discriminação racial ou como atitudes deliberadamente racistas. Outro ponto importante da pesquisa é evidenciar que a pirâmide social brasileira se mantém estratificada: a maioria dos posicionamentos, visões e percepções de homens brancos é inverso aos das mulheres pretas (Instituto Peregum, 2023).

A pesquisa ainda aponta que as principais manifestações de racismo na sociedade brasileira podem ser observadas na forma de violência verbal (xingamentos e/ou ofensas), tratamento desigual, violência física, negação de oportunidades, intolerância religiosa, exclusão, isolamento ou ainda desprezo por grupos específicos, pressão e constrangimento estético, ignorar a existência de certos grupos, práticas ou ações que podem desfavorecer alguns grupos, desigualdade de investimentos, negação do direito à história e à memória e de ações institucionais do Estado brasileiro (Instituto Peregum, 2023).

Ainda é possível consultar os dados sobre percepção do racismo institucional, experiências de racismo na família, no trabalho e na escola, além de constatar que a maioria da população entrevistada entende que as políticas públicas existentes não são suficientes para promover inclusão e mais oportunidades. A pesquisa detectou que existe predominância na percepção de manifestações racistas nas relações interpessoais. É importante salientar que essa pesquisa indica uma possível mudança no ideário social brasileiro sobre a convivência amistosa entre os grupos raciais, perceber que o racismo vai além de violência física e/ou xingamentos, além de reforçar que a teoria da democracia racial não passa de um mito, já que aponta que os três principais grupos que sofrem com o racismo são pessoas pretas, indígenas e imigrantes africanos (Instituto Peregum, 2023).

Todos esses dados são importantes para dimensionar que, apesar das sombras existentes sobre essa pauta, o país tem conseguido, a passos muito lentos, avançar em discutir e nomear situações que, poucos anos atrás, não eram consideradas como racismo e discriminação, como no caso de negação de oportunidades e tratamento desigual. Novas perspectivas devem ser traçadas a partir dessa realidade para ser possível mensurar os resultados práticos na comunidade negra.

A identificação sobre o significado de ser branco ou ser negro não está apenas relacionado à cor da pele e sim a todo um sistema de privilégios ou desvantagens sociais. O “tornar-se negro” é um processo de reconhecer-se politicamente, ter conhecimento dos próprios direitos e ter ciência do motivo que faz com que nós, pessoas negras, não consigamos acessá-los em plenitude (Silva, 2018). O “tornar-se negro” pode ser entendido, então, como uma forma de assumir uma identidade política e autônoma dentro da sociedade.

Todas as narrativas expostas dão um panorama da complexidade que é pensar a identidade negra no Brasil, bem como o entendimento do ser negro como um devir, muito diferente do que acontece com pessoas brancas, que nunca precisaram reivindicar a própria identidade, pois ela sempre lhes foi resguardada. Entender as narrativas que envolvem a nossa existência e, apesar delas, reconhecer-se como um corpo político, nomear as violências sofridas e ainda entender-se como detentor de direitos, é o que posso afirmar ser a máxima do “tornar-se negro”. Uma vez entendido, situado e marcado pela própria consciência, do próprio corpo, da própria negritude e da própria existência, o caminho se abre para a resistência consciente e a busca pela emancipação individual e coletiva.

CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS NA UNICAMP

Este capítulo tem como objetivo descrever os impactos do racismo e da discriminação nas vivências e percepções universitárias dos estudantes de graduação negros da UNICAMP que participaram da pesquisa CAMPUS, usando para isso dados secundários, conforme demonstrado na seção **Materiais e Métodos** desta dissertação.

Como apontado nos dois primeiros capítulos, o racismo é a base da formação da sociedade brasileira e desde a colonização estrutura a sua hierarquia social, determinando posições desiguais de cada grupo racial. O racismo impacta as relações em todos os níveis, devendo ser analisado na perspectiva das relações raciais. Considerando que a universidade é uma instituição que reproduz a desigualdade da sociedade em que se insere, devemos de início refletir sobre as dimensões dessas desigualdades.

O Brasil tem um histórico de índices elevados de desigualdade em todos os setores da sociedade, principalmente em relação à população preta e parda (Jaccoud, Behin, 2002), sendo que 44% da população brasileira considera que raça, cor de pele e/ou etnia são os principais fatores que geram desigualdades no país (Instituto Peregum, 2023).

O conceito de desigualdade geralmente é relacionado apenas à desigualdade socioeconômica. No entanto, tomo aqui o conceito mais amplo entendendo por desigualdade "a capacidade desigual de funcionar plenamente como um ser humano, a capacidade desigual de escolher uma vida de dignidade e bem-estar" (Therborn, 2013 apud Swartz et. al. 2018, p. 121). O sociólogo sueco compreende que existem três tipos de desigualdades: vital, existencial e de recursos, que são produzidas e reproduzidas por meio de quatro mecanismos: distanciamento, exclusão, hierarquização e exploração; e que tais mecanismos são sustentados por três instituições sociais: a família, a nação e o capital.

Therborn (2013) chama de desigualdade vital as chances de vida desiguais entre os grupos e que pode ser medida, por exemplo, por taxas de mortalidade, níveis de nutrição e expectativa de vida. A desigualdade existencial se refere à autonomia, liberdade ou ainda à dignidade, e é claramente observada nas relações de poder. Já a desigualdade de recursos se refere ao acesso a recursos materiais e ao capital simbólico. Quanto às instituições que reproduzem a desigualdade, temos a família como a principal fonte de riqueza ou pobreza intergeracional; o capitalismo com seu sistema de criação e separação de pessoas dentro da ordem econômica; e, por fim, a nação, com suas fronteiras físicas ou invisíveis, capaz de interagir com as forças globais e influenciar a vida individual ou coletiva.

Os mecanismos de reprodução da desigualdade são capazes de transformar o processo social, causando resultados distintos. O distanciamento é o mecanismo que produz as categorias de "vencedores" e "perdedores", fortalecendo o pensamento neoliberal meritocrático, juntamente com o pensamento tecnocrático. A partir dessa divisão, tem-se o mecanismo de exploração, que cria as categorias de “superior” e “inferior”. Depois, vemos a exclusão, que é o mecanismo limitador de progresso e avanço social, impulsionado principalmente pela discriminação étnico-racial, de gênero ou por orientação sexual. E, por fim, temos o mecanismo de hierarquização, que é resultado da classificação institucionalizada dentro de uma organização formal ou em normas culturais intangíveis.

Cada nível escolar possui os objetivos e as missões para as crianças e jovens que se dedicam a essa atividade fundamental na sociedade, conforme previsto na Constituição Cidadã de 1988. As universidades têm como objetivo disseminar e ensinar conhecimentos acadêmicos, mas também possuem um importante papel na formação dos indivíduos. Tal entendimento é considerado missão da UNICAMP de acordo com o Planejamento Estratégico 2021-2025 (UNICAMP, 2020)

Contrariando a previsão de garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que consta no Art. 206 da Constituição Federal de 1988, o mapa educacional brasileiro mostra que nem todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades de frequentar a educação básica, muito menos estar em espaços em que uma das missões é desenvolver o estudante como cidadão. As desigualdades raciais no acesso à educação são indicadores da maior vulnerabilidade socioeconômica de pretos, pardos e indígenas. Dados do IBGE nos mostram que a desigualdade no sistema de ensino acompanha a população negra no Brasil desde o ensino básico.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua de 2022, a população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres, sendo que 42,7% dos brasileiros se autodeclararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2020).

Os dados mais recentes referentes à educação mostram que, em 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu, no entanto segue com altos índices entre idosos, pretos, pardos e indígenas (IBGE, 2023). Dados da PNAD mostram que, entre os entrevistados autodeclarados pretos ou pardos com idade superior a 15 anos, 7,4% eram analfabetos, representando mais que o dobro do índice encontrado entre as pessoas brancas (3,4%). Já entre os idosos, enquanto brancos analfabetos representavam 9,3%, entre os pretos e pardos esse índice

chegava a 23,3%. A proporção entre pessoas de 25 anos ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória atingiu mais da metade da população brasileira (53,3%). Porém, mais uma vez, vemos a discrepância entre brancos e negros, sendo respectivamente 60,7% e 47%.

De acordo com a citada pesquisa, os jovens brancos entre 18 e 24 anos representavam 29,2% dos estudantes de graduação, enquanto 15,3% de jovens pretos ou pardos da mesma faixa etária se encontravam no mesmo ciclo de educação. Na mesma faixa etária, 70,9% de jovens pretos e pardos não estudaram ou não concluíram nenhum curso de nível superior, frente a 57,3% dos jovens brancos. Ainda sobre jovens nessa faixa etária, foi observada uma taxa maior de mulheres pretas e pardas frequentando a escola: enquanto elas representam um percentual de 32,6%, e os homens representam 28,1%.

É importante notar que o aumento da frequência líquida (a relação entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária) entre jovens com idades de 18 a 24 anos (idade em que supõe-se o ingresso ao ensino superior) vem aumentando ao longo dos anos, como resultado das políticas de ampliação do acesso à educação superior, lideradas pelo Ministério da Educação por meio de três diretrizes principais: 1) ampliação de vagas nas instituições federais de ensino; 2) ampliação do Financiamento Estudantil (FIES), iniciada em 1999; e 3) implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 (Castro, 2009).

Especificamente em relação ao ensino superior, o acesso foi ganhando maior destaque e atenção, principalmente no que diz respeito à democratização das oportunidades de ingresso, a partir dos anos 2000. Essa reivindicação se tornou uma grande bandeira dos movimentos negros, principalmente a partir da década de 1970, que após ajudarem a enfraquecer o mito da democracia racial, passaram a ver o ensino superior como uma forma de combate a essas desigualdades, principalmente após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban em 2001 (Alberti e Pereira, 2006).

Logo após a Conferência de Durban, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como forma de reconhecimento da contribuição social da comunidade negra no Brasil. No entanto, apesar da lei completar 20 anos em 2023, mais da metade dos entrevistados da pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (2023), considera que a didática utilizada sobre o tema de cultura e história da África é pouco ou nada adequada e entendem ser relevante estudar sobre a temática racial nas escolas.

Outro marco importante na luta contra discriminação racial foi a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). O estatuto é considerado atualmente o principal instrumento legal para garantir a igualdade de direitos não só da população negra, mas também de povos originários e tradicionais, como indígenas e ribeirinhos, que somavam quase 2,5 milhões de pessoas em 2020 (Brasil, 2020).

Com a aprovação da Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, o cenário da educação superior começou a mudar progressivamente. A lei destina uma quantidade de vagas para alunos de escola pública, para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas no ensino superior federal, para que a presença dessas pessoas possa alterar a constituição das universidades, de forma que a realidade institucional seja mais condizente com a realidade demográfica da sociedade brasileira. Além disso, a lei pode ser considerada como um dos principais mecanismos de reparação ante a longa história de exclusão educacional que as comunidades negras e indígenas viveram no país, por séculos.

Diferentemente das políticas antidiscriminatórias, que se resumem a punições, as ações afirmativas têm a proposta de melhorar a qualidade de vida de grupos e indivíduos discriminados (Daflon, Feres Junior, Campos, 2013). Conforme o IBGE (2019), após a implementação da Lei de Cotas e dos demais programas de democratização do ensino superior na rede pública, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e, na rede privada, o aporte nos financiamentos estudantis, como o FIES e o PROUNI, a presença de negros no ensino superior atingiu 46,6% na rede privada e 50,3% na rede pública, até o ano de 2018. Os dados do Censo 2022 ainda não foram integralmente divulgados até o momento, e por isso não foram aqui incluídos.

É essencial citar que reivindicar políticas afirmativas não significa uma desqualificação da população negra, pois elas representam a afirmação do sujeito negro como detentor e conhecedor dos próprios direitos, em um país onde até os direitos mais básicos foram negligenciados pelo Estado (Carneiro, 2011). A democratização do acesso ao ensino superior é muito relevante, principalmente quando se fala em universidades públicas, mas é necessário analisar quais condições para permanência esses alunos de maiorias minorizadas recebem após o ingresso, quais as suas percepções sobre racismo, discriminação e preconceito e se a experiência universitária tem sido positiva ou não para eles. Corrigir essas disparidades é fundamental para o fortalecimento da identidade negra e para a transformação da sua experiência na sociedade. Muitas pessoas podem atrelar essas correções apenas ao momento

de ingressar no mercado de trabalho (Daniels e Damons, 2011), no entanto, todos os setores têm uma parcela de participação no combate à discriminação.

Nas seções seguintes, abordarei mais sobre as experiências universitárias da seguinte forma: Na seção “3.1 Saúde mental e bem-estar de universitários” serão apresentados estudos nacionais e internacionais que mostram a relação entre saúde mental, bem-estar e o ambiente universitário. Na seção “3.2 Resultados e Discussão” apresentarei aspectos gerais da comunidade discente e análises comparativas entre características de participantes negros e brancos na pesquisa CAMPUS. Nessa seção, serão destacados os seguintes pontos: informações sociodemográficas; situação estudantil e vivências universitárias; identidade, pertencimento e vivências de discriminação; qualidade de vida e saúde mental; e valores e posição política.

3.1 Saúde mental e bem-estar de universitários

Segundo a OMS, saúde mental é definida como “um estado de bem-estar em que um indivíduo realiza as suas próprias capacidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar produtivamente e é capaz de dar um contributo à sua comunidade” (WHO, 2013, p. 38). Esse conceito de saúde vem se fortalecendo após a OMS entender que ter saúde é mais complexo do que não apresentar nenhuma doença física e envolve condições de bem-estar mental, social e físico.

Por isso, quando relacionamos saúde mental e ambiente universitário é importante lembrar que a universidade é um ambiente institucional considerada como um microcosmo dos ambientes socioeconômicos para qual os estudantes estão sendo preparados, podendo ter um impacto positivo na transição da academia para o ambiente de trabalho (Daniels, Damons, 2011). No entanto, não só os impactos positivos são esperados na vida dos estudantes, considerando que as mesmas lógica e dinâmica sociais reprodutoras de desigualdades são encontradas dentro da academia, visto que ela é uma extensão daquilo que se vive em outros lugares. Dados do Instituto Peregum (2023), analisando uma amostra de abrangência nacional de 2 mil participantes de 127 municípios brasileiros, mostram que dos entrevistados que concordam totalmente que estudam em uma faculdade/escola/universidade racistas, a maioria são mulheres pretas (10%) e homens pretos (9%), seguidos pelo indicativo de morar em municípios periféricos.

A entrada na universidade exige do estudante uma série de recursos psicológicos, como questões comportamentais relacionadas à gestão de tempo e habilidades como

concentração e organização, que podem ser fatores estressantes para o estudante que apresenta alguma deficiência em um ou mais desses aspectos (Árino, Barbagi, 2018). Além da preocupação com a vida acadêmica, o estudante também se depara com questões relacionadas às expectativas da vida profissional e suas aspirações após a conclusão do curso, ou ainda com problemas financeiros, afetivos ou familiares causadores de estresse, o que pode desencadear sintomas emocionais e alterações comportamentais de diversas gravidades (Padovani et. al, 2014).

Somados a esses fatores, a discriminação e o preconceito racial são violências e fontes adicionais de sofrimento, sendo possível afirmar que os estudantes negros nas universidades constituem um grupo de risco no quesito saúde mental e bem-estar. Isso porque, geralmente, são estudantes que estão em realidades socioeconômicas desvantajosas, moram distante geograficamente das cidades universitárias, já possuem um histórico de violências estruturais e agressões em âmbito racial, e ainda sofrem com os impactos subjetivos do racismo e da discriminação. Soma-se a necessidade de conciliar a vida acadêmica com a vida profissional, em grande parte dos casos. Além disso, o ingresso na universidade acontece usualmente na transição para a fase adulta, após a conclusão do ensino médio, o que naturalmente é uma fase de incertezas, descobertas, rupturas e novas vivências.

Como já mencionado ao longo dos dois primeiros capítulos, o racismo também precariza a saúde, o bem-estar e a psique da população negra e, a partir deste diagnóstico, alguns estudos também adicionam o ambiente educacional como um fator estressor. O aumento significativo da parcela de estudantes negros na universidade nos últimos anos pode dar a falsa sensação de que a maioria dos problemas raciais estão resolvidos, visto que houve uma inclusão com resultados positivos quantitativos. É fundamental considerar quais as especificidades dos impactos da discriminação racial no ambiente universitário, para que seja possível que a inclusão seja feita em um ambiente que promova o bem-estar e não o adoecimento físico ou mental (Correia-Zanini et al., 2021). Para além da inclusão, é necessário pensar nas condições do ingresso e permanência e como se dá a experiência desses alunos nesse ambiente.

No Capítulo 1, apresentei os conceitos de políticas de identidade, identidade social e identidade coletiva e suas implicações nas vivências de pessoas negras, e os estigmas que esses corpos trazem. Agora, adiciono a esta discussão o ambiente universitário, refletindo sobre como os estigmas de subjugação, sentimento de inferioridade, sentimento de não-lugar, não-pertencimento, a falta de perspectiva e de sonhos afetam diretamente os alunos, que viam

a universidade como um lugar inalcançável ou que sequer cogitavam o ingresso naquele espaço. Dessa maneira, um lugar que poderia trazer novas e boas perspectivas pode se transformar em um lugar de sofrimento e manutenção de violências cotidianas. Diversas pesquisas ao redor do mundo têm sido desenvolvidas a fim de compreender como as experiências de estudantes negros e outras minorias são afetadas pela discriminação racial e as variadas formas de agressão.

A literatura atual nos mostra que os impactos negativos do racismo nas subjetividades, identidades e experiências universitárias não são uma exclusividade brasileira (Carolissen, Van Wyk, Pick Cornelius, 2012; Swartz, 2016; Hooks, 2020). Trarei a seguir trabalhos dos Estados Unidos e da África do Sul, por serem sociedades onde os problemas raciais são frequentemente comparados aos vistos no Brasil.

Uma pesquisa nos Estados Unidos da América relaciona a melhora no enfrentamento às questões relacionadas à discriminação étnico-racial com o ativismo político durante o período acadêmico. Segundo Hope et. al. (2018), a partir de dados da *Minority College Cohort Study*, que realizou um estudo longitudinal entre ingressantes negros e latinos em 2013, se constatou que o grupo sofre mais com os estigmas relacionados a eles e tem menor apoio institucional e social que os estudantes brancos, além de haver maior índice de depressão entre os estudantes negros e de ansiedade entre os latinos. Ainda de acordo com os autores do estudo, aqueles jovens que optaram por se envolver no ativismo político conseguiram atingir melhores níveis de bem-estar individual e bem-estar coletivo, refletindo também no desempenho e eficiência escolares.

Os pesquisadores Busby et. al. (2019) analisaram a relação entre realizar ou não a triagem para risco de suicídio, entre 1.559 estudantes negros de 4 universidades norte-americanas, além de identificar as barreiras para buscar apoio em serviços especializados de saúde mental. Os resultados apontam que 66% destes alunos não recebiam serviços de saúde mental, sendo que a maioria eram estudantes do sexo feminino. Eles concluíram que é necessário um reforço na conscientização do que são problemas de saúde mental tratáveis, além de ajudar os estudantes a desenvolverem ferramentas para lidar com os problemas da sua geração.

Outra pesquisa norte-americana buscou identificar as questões de saúde mental caminhando em uma direção oposta, utilizando o conceito de saúde mental positiva. Mushonga e Henneberger (2020) analisaram 235 estudantes negros, divididos em 2 grupos de universidades norte americanas predominantemente brancas e universidades historicamente

negras. O estudo identificou fatores como autoestima, espiritualidade e identidade racial como fatores de proteção que promovem melhor saúde mental e sucesso acadêmico. Abordagem similar é encontrada no artigo de McGee e Stovall (2015), que estudaram o enfrentamento ao racismo entre estudantes negros de universidades historicamente brancas dos Estados Unidos, por meio do desenvolvimento de consciência crítica da opressão social sofrida, participação em ações e organizações comunitárias e participação em atividades da sociedade civil, concluindo que estar em comunidade pode trazer um sentimento maior de pertencimento e resultar no desenvolvimento de habilidades e relações necessárias para suportar e transpor as violências sofridas.

Um amplo estudo na África do Sul acompanhou 80 estudantes, em oito universidades do país, por um período de cinco anos. Swartz et. al. (2018) apresentam qual a percepção dos estudantes negros em relação ao racismo, e os relatos são muitos parecidos com o que foi observado pela pesquisa CAMPUS: muitos estudantes não tinham uma identidade racial bem estabelecida, enquanto outros relatavam diversas situações e divisões raciais nos *campi*. Além disso, os autores apontaram que os estudantes percebiam diferença no tratamento de estudantes brancos e negros e diferenças no acesso a recursos de permanência estudantil. Logo após o primeiro ano da coleta de dados, os pesquisadores conseguiram detectar que diversos problemas destes estudantes estavam relacionados a questões de saúde mental, que envolviam sentimento de fracasso, problemas relacionados à identidade sexual e à falta de conhecimento sobre os mecanismos para buscar ajuda para transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, ou ainda traumas relacionados à violência de gênero. Outros sentimentos envolviam a questão da exclusão pela diferença de idioma, sexismo, sentimento de inferioridade e ainda medo de buscar a ajuda necessária. No caso do estudo sul-africano, adicionam-se questões relacionadas ao preconceito e à discriminação linguísticos, às diferenças étnico-culturais, aos problemas financeiros e ao pagamento de mensalidades nas universidades.

Um outro trabalho, desenvolvido por Bazana e Mogotsi (2017), discutiu sobre identidades sociais e integração racial em universidades historicamente brancas da África do Sul, observando a mesma problemática de não-pertencimento vista no Brasil: “As identidades são uma viagem de autodescoberta para os estudantes negros, que enfrentam desafios tanto em casa como na escola, sentindo por vezes que não pertencem a lado nenhum, tendo de provar a sua negritude em casa e a sua branquidão na escola” (p. 7, tradução livre). Os pesquisadores apontam que o ensino superior é baseado em uma epistemologia eurocêntrica,

portanto colonial, e que a universidade passou a aderir a uma integração artificial, buscando submeter a identidade de estudantes negros a identidades já estabelecidas nesses espaços, causando prejuízos no bem-estar psicológico dos estudantes. Os autores buscam fornecer dados para o desenvolvimento de políticas institucionais, por meio da sensibilização, de forma que as unidades não sejam espaços de ensino meramente abertos ao acesso, mas sem de fato respeitar a construção identitária de cada grupo.

Um estudo com adolescentes africanos buscou entender como controlar a própria narrativa auxiliou na construção da identidade. Boehmer et. al (2021) realizaram um projeto em forma de *workshops* inspirados nas ideias de Consciência Negra de Steve Biko e puderam analisar como as narrativas moldam o entendimento do próprio lugar no mundo e como essas narrativas fazem com que os jovens entendam suas ações. Um ponto interessante do estudo é sobre a condução das intervenções, visando o empoderamento dos participantes, dissociando, por exemplo, a ideia de caridade daquela de direito de cidadania. Esse estudo mostra a possibilidade de entender a mudança da mentalidade como uma forma de enfrentar o racismo institucional, pois as intervenções realizadas durante os *workshops* propiciavam aos jovens o compartilhamento da humanidade e a diminuição de estereótipos. É possível observar aqui a similaridade com o pensamento brasileiro de que “tornar-se negro” é um ato político e que tem relação com questões além da cor da pele.

Ainda na África do Sul, Leibowitz et. al. (2007) conduziram um projeto colaborativo com 95 estudantes da *University of Western Cape* e *University of Stellenbosch* de origens raciais e de classe variadas, com o objetivo de analisar e discutir as formas de interação entre eles. O resultado encontrado mostra que, em um primeiro momento, os participantes se engajaram mais conforme as discussões sobre comunidades, identidades e histórias de vida avançavam. Apesar dos estudantes evitarem determinados assuntos, ao aprofundar o debate, houve abertura para assuntos relacionados à diversidade e ao reconhecimento da história e seus impactos.

Em outro estudo sul-africano, Carolissen e Bozalek (2017) realizaram uma pesquisa por três anos, com a participação de 282 estudantes dos cursos de psicologia, serviço social e terapia ocupacional da *University of Stellenbosch*, uma universidade historicamente negra e branca. Foi identificado que tanto os estudantes brancos como os estudantes negros tinham ideias que reforçavam os estereótipos raciais dentro da própria instituição, indicando um processo de internalização das construções sociais e dos discursos hegemônicos.

No Brasil, vários estudos a respeito de estudantes negros nas comunidades acadêmicas têm sido desenvolvidos nos últimos anos. A maioria são trabalhos de natureza qualitativa, que procuram captar as percepções e experiências dos estudantes. A tese de Santos (2009), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), contou com a participação de 100 estudantes negros e reforça que as políticas de ação afirmativa configuram um processo contínuo e que impactam a construção identitárias de estudantes negros, proporcionando uma permanência estudantil de qualidade suficiente para obter um bom desempenho acadêmico, possibilitando inserção em outros meios e oportunidades de mobilidade.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Passos (2015) aplicou um questionário a 14 participantes (4 professores, 11 coordenadores e 3 estudantes negros), com o objetivo de observar qual o impacto das políticas afirmativas na mudança de cultura acadêmica da instituição. Os resultados encontrados elencam os desafios da implantação das ações afirmativas no dia a dia da universidade e como elas poderiam garantir, além do acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento social dos estudantes negros da instituição. O trabalho de Zonta e Zanella (2020) foi conduzido com um grupo na UFSC e outro na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir da participação em oficinas de produção de textos, com o objetivo de propor um debate sobre os sentidos da experiência de universitários negros originários de escolas públicas e de movimentos sociais ligados ao campo. Utilizando técnicas da análise discurso dos textos produzidos, as pesquisadoras puderam constatar os desafios ideológicos e identitários impostos aos estudantes, reconhecendo a importância da presença de estudantes negros no ensino superior público como forma de combate à hegemonia acadêmica.

Alves e Casali (2021) conduziram um estudo na Universidade Federal Pelotas (UFPEL) com entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes, que responderam perguntas sobre políticas afirmativas relacionadas a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. Os resultados demonstram as barreiras materiais e simbólicas que estes estudantes enfrentam e indicam o longo caminho que o ensino superior brasileiro tem a trilhar. O trabalho de Marques (2018) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), entrevistou 6 estudantes negros entre 20 e 35 anos e aponta que, além de resolver as dificuldades no acesso, é preciso fortalecer o sentimento de pertencimento étnico-racial destes estudantes em espaços historicamente brancos, onde a diversidade racial e cultural era pouco presente. O autor ainda salienta que o principal desafio

da universidade é garantir espaços e visibilidade, e conseqüentemente a ressignificação das lógicas sociais vigentes.

A revisão bibliográfica de Abreu e Ximenes (2020) fez o levantamento de 48 trabalhos acadêmicos brasileiros, com o objetivo de relacionar pobreza e permanência estudantil no ensino superior e suas implicações psicossociais. Os resultados apontam para um aumento dos estudos que procuram atribuir aos estudantes negros a condição de sujeitos de pesquisa e não apenas objeto de estudo. Os problemas encontrados caminham lado a lado com aqueles apontados na literatura: falta de acesso a uma educação básica de qualidade, dificuldades financeiras de permanência na instituição, falta de acesso a serviços adequados nas instituições, além do frequente sentimento de não-pertencimento ao espaço acadêmico.

Um estudo brasileiro que realizou entrevistas semiestruturadas em três universidades públicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UNICAMP, trouxe alguns pontos importantes sobre a construção do sujeito político universitário. Lima (2020) apresenta entrevistas com 20 universitários negros que participaram em algum momento de coletivos negros. Nos três locais, mesmo que distantes geograficamente, inicialmente a universidade surgia como um lugar inacessível e, depois, como uma possibilidade, graças às políticas de cotas. Porém, após o ingresso, os novos universitários eram tomados por um sentimento de estranhamento ao não conhecer outras pessoas parecidas fisicamente com elas, acarretando um sentimento de solidão naquele espaço e a busca por pares. Conclusões semelhantes foram as de um estudo realizado com 8 estudantes negros cotistas, que haviam obtido a maior nota de corte em cada unidade de ensino da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em que Furtado (2018) aponta estratégias que passam pelo apoio da instituição, além da aproximação com o movimento negro, como formas de enfrentamento à discriminação racial e de fortalecimento da identidade.

O sentimento de não-pertencimento não é exclusivo de alunos de universidades públicas brasileiras. Santos (2012) conduziu uma pesquisa que buscava entender como as políticas de igualdade racial da Faculdade Zumbi dos Palmares¹ poderiam criar um sentimento de pertencimento dos estudantes. Mesmo essa sendo uma instituição com um projeto pedagógico voltado para a inclusão de estudantes negros, e onde as abordagens favorecem a

¹ “Instituição de ensino privada, sem fins lucrativos, e tem por missão primordial a inclusão da pessoa negra e/ou de baixa renda no ensino superior, viabilizando a integração de negros e não negros em ambiente favorável à discussão da diversidade social, no contexto da realidade nacional e internacional” (Faculdade Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://zumbidospalmares.edu.br/quem-somos/>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

construção de identidade positiva e o pertencimento racial, a autora aponta que os processos histórico-sociais e econômicos no país ainda influenciam a percepção dos estudantes quanto ao ambiente universitário. A pesquisadora observa que a faculdade propicia um ambiente favorável à pertença racial e à coletividade, mas também estimula o individualismo, com doses de meritocracia, mesmo sendo um ambiente acolhedor.

Em resumo, o racismo é um sistema baseado na dominação, sustentado pela validação de uma classe dominante, que se instala em relações de poder e subjugação de um grupo racial em relação ao outro, ou ainda, um sistema onde alguns corpos são considerados menos capazes que outros. Estando a sociedade brasileira alicerçada neste sistema, ele afeta todas as suas relações sociais, econômicas e políticas. Então, ter a ideia de que o ingresso no ensino superior poderia ser a principal solução desse problema é quase uma ingenuidade. O ingresso no ensino superior e a correção de injustiças são parte fundamental da resolução do problema educacional da população negra no Brasil, mas por si só não são suficientes para implicar alterações de estrutura social. Assim, a democratização do ensino superior deve ser vista apenas como uma das etapas, das muitas necessárias, para uma mudança estrutural significativa.

A seguir, apresento e analiso dados de uma pesquisa realizada na UNICAMP, procurando compreender o perfil e as vivências de estudantes negros nessa universidade, em determinado período (2017-2018).

3.2 Resultados e Discussão

3.2.1 Composição da amostra da pesquisa CAMPUS

A Universidade Estadual de Campinas foi fundada em 1966, e vem sendo considerada uma das melhores universidades da América Latina, e a segunda melhor do estado de São Paulo.

Na época da coleta dos dados (2017/2018), a UNICAMP possuía cerca de 20.000 estudantes de graduação (UNICAMP, 2022). A pesquisa teve como público-alvo os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação nas três cidades em que a universidade está instalada: Campinas, Piracicaba e Limeira, todas no Estado de São Paulo. Foi utilizada uma amostragem não-probabilística e não-randomizada, tendo sido incluídos alunos dos períodos diurno, noturno ou integral, presentes em sala de aula no dia designado para a aplicação dos questionários naquela turma. A escolha das turmas foi realizada através de um

sorteio aleatório, respeitando os critérios de distribuição por área de conhecimento, com o objetivo de garantir uma quantidade significativa de estudantes de cada área. Os cursos foram assim agrupados, por área: Artes e Humanidades, Ciências Básicas, Ciências da Saúde, Exatas e Tecnológicas e ProfFIS.

A realização da pesquisa foi bem recebida por parte dos coordenadores de curso, setores administrativos, docentes e do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP, e 6.906 estudantes responderam os formulários. Essa quantidade de respostas superou o percentual mínimo inicialmente definido de 20%, e correspondeu a 34,5% dos estudantes de graduação da UNICAMP participando da pesquisa, o que foi considerado um percentual significativo. A maior parte da amostra da pesquisa era formada por jovens entre 17 e 25 anos (90,7%), sendo a idade média de 21,4 anos (desvio padrão $\pm 3,6$).

É importante esclarecer quais eram as opções de autodeclaração de cor/etnia disponíveis no questionário, que não seguiram a atual padronização do IBGE. A pergunta (85a, ver Anexo) era: “Em relação ao seu grupo étnico de origem ou cor da pele, como você se situa?”, sendo possível incluir mais de uma resposta, e as opções eram: “branca”, “parda”, “negra”, “oriental”, “árabe”, “judeu”, “indígena” e “outra”. Desta maneira, julgamos inadequado inferir arbitrariamente qual seria a cor dos estudantes autodeclarados negros, ou seja, se ao se declararem negros eles consideravam sua cor da pele como preta ou se seriam de cor parda se identificando etnicamente como negros.

Assim, os dados estão sendo trabalhados conforme foram colhidos e, quando se usar a denominação “negros” estarão somados os estudantes autodeclarados negros e pardos, uma vez que não havia a opção de cor “preta”. Em resumo, a maneira como essa informação foi colhida não permitiu que fossem aqui analisados separadamente os estudantes pardos e pretos, o que se constituiu em um limite para o presente estudo, uma vez que se perderam aspectos relacionados ao fenômeno denominado colorismo, ou seja, a discriminação e a exclusão crescentes de acordo com a cor mais escura da pele.

3.2.2 Apresentação e discussão dos resultados

A elaboração desta seção da dissertação foi feita com base em recorte dos dados considerando os estudantes de graduação autodeclarados negros e pardos, em comparação com estudantes autodeclarados brancos. As respostas a serem analisadas foram escolhidas a partir da intenção de mapear as características sociodemográficas dos estudantes negros, bem como identificar suas vivências na universidade, a percepção de identidade e de

pertencimento, os valores e a posição política, além de indicadores de qualidade de vida e saúde.

Optou-se por fazer aqui a apresentação dos resultados junto à discussão, à luz da literatura levantada e das reflexões apresentadas nos Capítulos 1 e 2.

Neste sentido, os resultados analisados foram agrupados em cinco tópicos, que dizem respeito a:

- 1- Informações sociodemográficas
- 2- Situação estudantil e vivências universitárias
- 3- Identidade, pertencimento, vivências de discriminação
- 4- Autoavaliação sobre qualidade de vida, saúde mental
- 5- Valores e posição política

Os resultados quantitativos da pesquisa são apresentados por meio de distribuições de frequências das variáveis selecionadas, em número absoluto e porcentagem, em gráfico e tabelas, por meio de estatísticas descritivas. Quando pertinente, a associação estatística entre as variáveis foi verificada por meio do teste do Qui-quadrado de Pearson, com nível de significância de 0,05. Nas tabelas a seguir, os percentuais encontrados foram registrados como tendo valores $p < 0,001$, $p < 0,01$ e $p < 0,05$ (estatisticamente significativos) ou $p > 0,05$ (não significativos). Os cálculos foram feitos por meio da ferramenta *Chi-Square Test Calculator* do site *Social Science Statistics*.

Os resultados qualitativos se referem à análise de comentários feitos pelos estudantes autodeclarados negros e pardos a cinco perguntas abertas, conforme já mencionado no tópico Materiais e Métodos. No item sobre vivências universitárias (3.2.2.2) se incluiu respostas à **questão 56**: “Qual a coisa mais importante que a UNICAMP poderia fazer, realisticamente, para melhorar a sua experiência como aluno de graduação nesta universidade, para estudantes como você?”. No item sobre identidade (3.2.2.3) se analisaram as seguintes respostas: **questão 104**: “Se for o caso, (se possível), faça comentários sobre ter sido ou se sentido discriminado por ser negra(o) ou parda(o)”; **questão 105**: Se possível, faça comentários sobre sua identidade relacionada a ser negra(o) ou parda(o)”; **questão 106**: Você percebe ou sente aspectos de racismo no meio social atual? Descreva; **questão 107**: Fala-se que no Brasil o preconceito ou discriminação racial seria na verdade um preconceito de classe, ou seja, discrimina-se a/o negra/o por ela/e ser pobre, e se ela/e não for pobre, a discriminação diminui. O que você pensa disso?”.

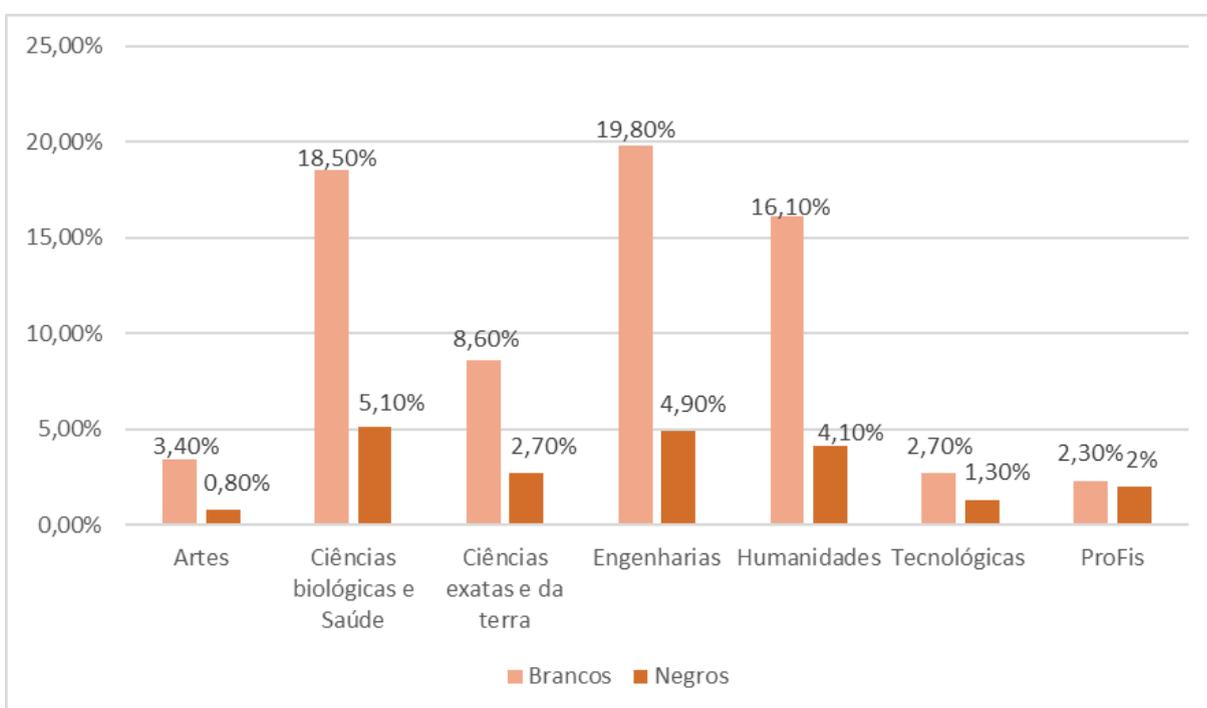
3.2.2.1- Informações sociodemográficas

Para delimitar os grupos raciais, utilizei a pergunta “Em relação ao seu grupo étnico de origem ou cor da pele, como você se situa (pode incluir mais de uma resposta)”. Foi identificado que 469 estudantes assinalaram 2 respostas de identificação de cor; as respostas não foram excluídas de acordo com o explicado no tópico 3.2.1., por corresponder a 6,8% da amostra total, não alterando os resultados significativamente.

A amostra total foi de 6.906 estudantes, brancos representando 4.896 (71,4%), os negros (negros e pardos) 1.433 (20,9%), os orientais e outros somavam 530 (7,7%) e os casos omissos foram 47 (0,7%). De início, já se observa que essa configuração racial com cerca de 21% de negros destoa dos dados oficiais do IBGE (2020) onde os negros representam cerca de 56% (cerca de 47% de autodeclarados pardos e 9% pretos), os brancos cerca de 43% da população brasileira.

O Gráfico 1 mostra a distribuição dos participantes negros e brancos nas áreas de conhecimento.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes negros e brancos nas áreas de conhecimento



Fonte: elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Total de casos omissos: 56 (0,8%).

Quanto ao gênero dos participantes aqui analisados, 2.363 (48,4,3%) eram de estudantes brancas do gênero feminino e 2.518 (51,5%) de brancos masculinos; entre os autodeclarados negros e pardos, 662 (46,4%) eram do gênero feminino e 763 (53,4%) eram do masculino.

Em relação ao nível socioeconômico, de acordo com os critérios da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisas (ABEP), os resultados se encontram na Tabela 1. Observa-se que os alunos brancos se concentravam nas classes A e B, 89,4% contra 71,9% dos negros. Apenas 10,1% dos estudantes brancos estavam na classe C, contra 26,2% dos negros. Nas classes D-E há quatro vezes mais alunos negros (1,7%) do que brancos (0,4%). As diferenças são significativas ($p < 0,001$).

Tabela 1 - Nível socioeconômico - ABEP					
	Classe A	Classes B1-B2	Classes C1-C2	Classes D-E	Total
Branco	1964 (40,1%)	2416 (49,3%)	495 (10,1%)	21 (0,4%)	4896 (100%)
Negros	272 (18,9%)	760 (53%)	376 (26,2%)	25 (1,7%)	1433 (100%)

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018.

Quanto à orientação sexual, os dados apresentam um número predominante de alunos heterossexuais, similar entre negros e brancos, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Orientação sexual					
	1	2	3	4	Total
Branco	3749 (79,5%)	284 (6%)	528 (11,2%)	153 (3,2%)	4714 (100%)
Negros	1034 (75,6%)	93 (6,8%)	188 (13,7%)	51 (3,7%)	1366 (100%)

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 321

Legenda: 1 – Heterossexual. 2 – Homossexual. 3 – Bissexual. 4 – Assexual, sem orientação definida e outras.

3.2.2.2- Situação estudantil e vivências universitárias

Este tópico tem o objetivo de apontar as possíveis diferenças entre os participantes brancos e negros nas questões relacionadas às situações estudantis e vivências universitárias. Entendo que as vivências universitárias não estão relacionadas apenas ao desempenho acadêmico, mas também aos relacionamentos interpessoais e à rede de apoio, institucional ou não, encontrada durante o período acadêmico. Todas as análises serão realizadas combinando a variável escolhida e as variáveis de raça/cor de pele.

O ingresso no vestibular costuma ser discutido durante o Ensino Médio, fazendo com o que o aluno seja exposto às ideias e definições sobre o futuro. Ao analisar a origem dos estudantes e o ingresso no curso por meio das questões: “Onde estudou no ensino médio?”, “Recebeu pontos/bonificação no vestibular?” e “Entrou no curso desejado?”, foram encontrados resultados com diferenças entre os grupos com significância estatística.

Tabela 3 - Onde estudou no ensino médio?				
	1	2	Total	p-valor*
Branco	2048 (42%)	2824 (58%)	4872 (100%)	p < 0,001
Negro	1051 (73,4%)	380 (26,6%)	1431 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 56

Legenda: 1 – Parte ou todo em escola pública. 2 – Parte ou todo em escola particular,

*Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Tabela 4 - Ingresso no curso					
	Questão	Não	Sim	Total**	p-valor*
Branco	Recebeu bonificação no vestibular?	2969 (62,8%)	1762 (37,2%)	4731 (100%)	p < 0,001
Negro		436 (33,2%)	877 (66,8%)	1313 (100%)	
	Questão	Não	Sim	Total***	p-valor*
Branco	Entrou no curso desejado?	373 (7,6%)	4503 (92,4%)	4876 (100%)	p < 0,001
Negro		159 (11,2%)	1256 (88,8%)	1415 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. ** Casos omissos: 338. *** Casos omissos: 86

É possível notar que os estudantes negros estudaram na maior parte em escola pública e receberam mais bonificação no vestibular. Assim como os estudantes brancos, a maioria dos alunos negros entraram no curso desejado (88,8%), sendo que o percentual dos que não entraram (11,2%) difere significativamente daquele dos alunos brancos (7,6%). Embora o percentual seja pequeno, o fato de não ingressar no curso desejado pode ter sido um fator de estresse importante para esse grupo.

A literatura mostra que mulheres e negros tendem a optar por cursos de menos prestígio social e menos concorridos, e não necessariamente por cursos e carreiras que tenham

o desejo de exercer ao longo da vida (Artes, Ricoldi, 2015). Os resultados encontrados reforçam este dado, visto que 11,7% das estudantes negras afirmam não ter ingressado no curso desejado, versus 7,9% das estudantes brancas.

De acordo com Feres Júnior e Daflon (2014), as discrepâncias entre o acesso ao ensino superior entre estudantes brancos e negros mantém algumas desvantagens observadas fora também do ambiente acadêmico, já que os alunos negros, além das desvantagens socioeconômicas, ainda podem sofrer com “(..) um desencorajamento diante dos estudos que deriva de atitudes de professores e colegas e até mesmo de materiais didáticos que propalam o imaginário que preserva lugares sociais subalternos para as crianças não-brancas” (p. 32).

Em relação à situação estudantil, foram escolhidas cinco questões para identificar possíveis diferenças entre os grupos. São elas: “Você já perdeu um (ou mais de um) semestre em seu curso na UNICAMP?”, “Já usou algum remédio ou substância (café, energéticos, drogas ilícitas, etc.) para estudar melhor ou melhorar o desempenho acadêmico?”, “Como avalia seu desempenho acadêmico?”, “Além de estudar, você trabalha?”, e “Ganha alguma bolsa da Universidade?”.

Após as análises estatísticas, foi verificado não haver diferença entre os dois grupos no que era referente à perda de um ou mais semestres no curso e quanto ao uso de substâncias psicoativas para melhorar o desempenho acadêmico. Quanto à perda de semestres do curso, responderam sim 12,6% dos alunos negros e 11,3% dos brancos. Sobre a segunda pergunta, relataram ter usado remédios ou substâncias para melhorar o desempenho acadêmico 49,7% dos estudantes negros e 52,1% dos brancos.

Em relação à autoavaliação do desempenho acadêmico, uma proporção maior alunos negros se consideravam abaixo da média (23,5% contra 16,8% dos brancos), uma diferença significativa, o que pode ser explicado pela sabida diferença da qualidade do ensino público e ensino privado. Estudantes de escolas públicas possuem diferenças que podem manter algumas desigualdades e privilégios entre os alunos, afetando, portanto, o desempenho acadêmico na universidade, ou ao menos a autoavaliação dele. Vale ressaltar que estudos indicam de forma consistente que o rendimento acadêmico médio dos alunos que ingressaram por meio de políticas de inclusão na Unicamp, e em outras universidades brasileiras, tem sido similar ao desempenho de outros alunos da universidade (Pires & Vargas, 2018). Os dados estão na Tabela 5:

Tabela 5 - Como você avalia seu desempenho acadêmico?

	Acima da média/na média**	Abaixo da média***	Total****	p-valor*
Branços	3881 (83,2%)	783 (16,8%)	4664 (100%)	p< 0,001
Negros	1023 (76,5%)	313 (23,5%)	1336 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 65.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. ** Somatório das respostas: “bem acima da média”, “acima da média” e “na média”. *** Somatório das respostas: “bem abaixo da média” e “abaixo da média”. **** Não foram consideradas as respostas “não sei”.

Além do tipo de ensino cursado durante o ensino médio, outros fatores podem afetar o desempenho acadêmico. Um deles é o fato de muitos estudantes precisarem conciliar a vida acadêmica e trabalho, resultado que também apresentou diferença significativa entre os grupos, havendo mais alunos negros que trabalhavam (37,1% versus 30%), conforme os dados abaixo:

Tabela 6 - Além de estudar, você trabalha?				
	Não	Sim	Total	p-valor*
Branços	3421 (70%)	1467 (30%)	4888 (100%)	p< 0,001
Negros	895 (62,9%)	529 (37,1%)	1424 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 65.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. **

Também foram analisadas questões referentes à prática de outras atividades e aos relacionamentos interpessoais na universidade: “Desenvolve ou já desenvolveu iniciação científica, pesquisa científica, iniciação artística, pesquisa artística?”, “Pratica atividade artística regularmente?”, “Como você vê seu relacionamento com docentes?” e “Como você vê seu relacionamento com colegas?”. Essas respostas não apresentaram diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos, mas é relevante apontar seus resultados. O percentual dos alunos que faziam atividades artística foi de 67% entre os alunos negros e 69,4% entre os brancos. Quanto à prática de iniciação científica, responderam sim 33,2% dos estudantes negros e 34% dos brancos. Sobre o relacionamento com docentes, era considerado bom ou regular por 88,4% dos alunos negros e 89,3% dos brancos. Com respeito ao relacionamento com colegas, 94,9% dos alunos negros e 95,1% dos brancos o considerava bom ou regular.

Em relação a bolsas de permanência da universidade, a porcentagem de estudantes negros era significativamente maior entre os que recebiam o apoio institucional (41,4% versus 22,7%):

Tabela 7 - Você ganha alguma bolsa da Universidade?				
	Não	Sim	Total	p-valor*
Branco	3765 (77,3%)	1108 (22,7%)	4873 (100%)	p < 0,001
Negro	835 (58,6%)	589 (41,4%)	1424 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 84.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. **

Mesmo havendo mais estudantes negros que recebiam bolsas de permanência, a Tabela 6 apontou para o fato de muitos alunos negros precisarem conciliar trabalho e estudo. Isso poderia ser atribuído ao valor da bolsa recebida ser insuficiente para manter todas as despesas na universidade, ou ao fato de estudantes negros terem menos suporte financeiro da família, ou ainda precisarem trabalhar para complementar a renda da família. Esses pontos também podem estar relacionados aos resultados sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Na Tabela 8, está o resultado das respostas à questão: “De modo geral, como você se sente sendo um(a) estudante da UNICAMP (autoestima, realização pessoal, orgulho etc.)?”, sendo que eram três as opções de resposta: me sinto mal, indiferente, ou bem e realizado. Embora a maioria de ambos os grupos se sentisse bem sendo aluno da UNICAMP, entre os que se sentiam mal ou indiferentes, o percentual de negros (31,5%) foi maior do que o de brancos (27,7%), de forma estatisticamente significativa. Isso pode estar relacionado à trajetória educacional, ao contexto social dos estudantes e ao histórico elitista da universidade pública no Brasil, causando nos alunos negros um sentimento de “não-pertencimento” ao espaço acadêmico:

Tabela 8 - Como se sente sendo aluno desta universidade?				
	Mal/indiferente	Bem	Total	p-valor*
Branco	1348 (27,7%)	3520 (72,3%)	4868 (100%)	p < 0,01
Negro	446 (31,5%)	972 (68,5%)	1418 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 65.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. **

Em relação à rede de apoio pessoal e ao suporte institucional de saúde mental, foram analisadas duas questões: “Você tem alguém dentro da Universidade/Faculdade com quem possa contar para ajudar a lidar com seus problemas pessoais?” e “Você já procurou nesta Universidade/Faculdade algum dos serviços de assistência psicológica e/ou psiquiátrica ao estudante?”. Em ambas as análises, resultaram diferenças entre os grupos com significância estatística.

Tabela 9 - Rede apoio e procura de assistência psicológica/psiquiátrica					
	Questão	Não	Sim	Total**	p-valor*
Branco	Você tem alguém dentro da Universidade com quem possa contar para ajudar a lidar com seus problemas pessoais?	1168 (23,9%)	3724 (76,1%)	4892 (100%)	p<0,001
Negro		434 (30,3%)	996 (69,7%)	1430 (100%)	
	Questão	Não	Sim	Total***	p-valor*
Branco	Você já procurou na Universidade algum dos serviços de assistência psicológica e/ou psiquiátrica ao estudante?	4128 (85%)	733 (15%)	4861 (100%)	p<0,05
Negro		1159 (81,4)	265 (18,6%)	1420 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. ** Casos omissos: 55. *** Casos omissos: 98

Observa-se na Tabela 9 que mais estudantes brancos (76,1%) possuíam ajuda na universidade para lidar com problemas pessoais do que estudantes negros (69,7%), e estes eram os que mais procuraram ajuda institucional para assistência psicológica ou psiquiátrica (11,2% contra 7,6% dos alunos brancos). Isso indica que os estudantes negros tinham maiores taxas de sofrimento mental mais grave, necessitando de ajuda especializada.

A pesquisa também contava com questões abertas onde os estudantes poderiam responder livremente, como: “Qual é a coisa mais importante que a UNICAMP poderia fazer, realisticamente, para melhorar a sua experiência como aluno de graduação nesta universidade, para estudantes como você?”. Foram encontradas 1.204 respostas (84% do total de alunos negros). As categorias encontradas nesta pergunta foram: relacionamento com docente e didática, como pode ser observado nas respostas “cobrar mais os docentes quanto à aplicação da matéria, pois em sua maioria, não há um verdadeiro comprometimento com o aprendizado do aluno, o que torna as aulas muito desestimulantes!”, “exigir formação social dos docentes, que muitas vezes tem excesso de capacitação profissional e falta de educação” ou ainda

“maior integração professor/aluno” ou ainda “melhorar e aproximar a relação professor/aluno, pois ele é um educador e não apenas um cientista”; pedido de apoio institucional, como nas respostas encontradas “melhoria das condições da moradia estudantil; ampliação do atendimento psicológico, disposição de mais especialistas no CECOM (Centro de Saúde da Comunidade)”, “oferecer maior apoio psicológico e financeiro para alunos que procuram por isso” ou “Apoio psicológico, até tem, mas demora demais e você vai ficando mais doente” . Além disso, foram encontradas, em menor frequência e pulverizadas nas respostas, pontuações sobre flexibilização da grade e carga horárias do curso e mais oferta de atividades culturais, políticas ou extracurriculares.

Em síntese, é possível afirmar que algumas desigualdades eram mantidas dentro do ambiente universitário, afetando as vivências acadêmicas e situações estudantis de estudantes brancos e negros, sendo o primeiro grupo mais beneficiado que o segundo. Mesmo que a bonificação no vestibular e disponibilização de bolsa de permanência estudantil apresentassem um percentual maior entre os negros, isso não mostrava suficiente para equiparar o cotidiano no *campus* com os estudantes brancos, nos quesitos de autoavaliação do desempenho acadêmico, possibilidade de se dedicar exclusivamente ao curso e à vida universitária, bem como para estimular um sentimento positivo sobre a relação estudante e universidade, o que pode ser confirmado através da observação das respostas abertas.

3.2.2.3- Identidade, pertencimento, vivências de discriminação

No questionário havia um bloco de perguntas destinadas à identidade e um bloco específico de perguntas complementares aos estudantes que assinalaram a cor da pele e/ou etnia negro e pardo. Foram escolhidas todas as questões deste bloco, devido à sua importância e por serem essenciais para o entendimento das vivências gerais destes estudantes, como amizade, relacionamentos afetivos e românticos, cultura e religião negras. Também foram incluídas aqui as questões relacionadas ao sentimento de pertencimento em determinado grupo étnico-racial, discriminação por cor de pele, percepção de respeito no *campus*, espiritualidade e vivência de *bullying*.

Em relação ao *bullying* e à discriminação por cor de pele/raça, os resultados apontam para a mesma direção da literatura científica, em que pessoas de pele negra - independentemente se mais ou menos escuras - sofrem mais com a discriminação e/ou *bullying* por características fenotípicas. A proporção de negros que sofreram *bullying* na vida foi de 49,5% e a de brancos 40,7%.

Como esperado, a proporção de estudantes negros que já se sentiram discriminados pela cor é muito maior que a dos brancos (56,5% versus 9,9%), considerando o total das respostas “poucas vezes na vida”, “algumas vezes” e “frequentemente”. A distribuição das respostas dos estudantes negros foi: “poucas vezes” 24,3%, “algumas vezes” 25,9%, e “frequentemente” 6,6%. Já os estudantes brancos responderam: 7,5% “poucas vezes”, 2,3% “algumas vezes” e 0,1% “frequentemente”. Pode-se supor que a percepção dos estudantes brancos de discriminação racial deva se referir a perdas de seus privilégios.

A Tabela 10 aponta que nos dois casos, bullying e discriminação baseada no grupo étnico ou cor de pele, há diferença estatística significativa entre os grupos. Quando separada por gênero, a ocorrência de discriminação entre estudantes negras (57,6%) é sete vezes maior que a de estudantes brancas (8%); com relação a ser discriminada frequentemente, 49 estudantes negras (7%) afirmaram que o são, contra apenas 1 estudante branca (0%).

Tabela 10 - Experiências de discriminação e <i>bullying</i> na vida					
	Questão	Não	Sim	Total**	p-valor*
Branco	Na sua vida, já sofreu alguma forma grave de <i>bullying</i> ?	2891 (59,3%)	1984 (40,7%)	4875 (100%)	p<0,001
Negro		718 (50,5%)	705 (49,5%)	1423 (100%)	
	Questão	Não	Sim****	Total***	p-valor*
Branco	Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele) você já sentiu que foi discriminada(o):	4400 (90,1%)	483 (9,9%)	4883 (100%)	p<0,00001
Negro		621 (43,5%)	860 (56,5%)	1427 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$. ** Casos omissos: 78. *** Casos omissos: 2305. **** Respostas: poucas vezes na vida, algumas vezes na vida e frequentemente.

Segundo dados do Instituto Peregum (2023), escola/faculdade/universidade são os principais espaços onde as pessoas relatam sofrer racismo e discriminação ao longo da vida, sendo relatado por 64% dos jovens entre 16 e 24 anos, e por 48% das mulheres pretas e 42% das pardas. A mesma pesquisa aponta para um maior percentual de violência motivada pela raça/cor/etnia contra mulheres pretas (63%), sendo quase cinco vezes maior do que contra mulheres brancas (13%). Na mesma questão para homens pretos (57%) e brancos (15%), essa diferença é de quase quatro vezes.

Tanto os dados de *bullying* quanto os de discriminação convergem com os dados divulgados atualmente pelo Anuário de Segurança Pública (2023). Os casos de injúria racial e racismo passaram, respectivamente, de 5,8% em 2021 para 7,6% em 2022 e de 1% em 2021 para 1,7% em 2022. Não é possível verificar qual era o retrato dos anos em que a nossa pesquisa foi realizada (2017-2018), pois esse tipo de informação passou a constar apenas depois de 2019. Assim, não é possível verificar o que de fato aumentou: se os casos ou se as denúncias, ou se as duas hipóteses caminham juntas.

A definição de pertencimento é variada, mas pode ser entendida como um processo em que são construídas fronteiras entre os que fazem parte e os que não fazem parte de determinado grupo; Tais fronteiras podem ser construídas das seguintes formas: “[...] ter nascido ou ter-se casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e ‘legados culturais’, apresentar caracteres fenotípicos (como cor da pele) semelhantes (Meyer, 2006, p.63). Por isso, reforço que a narrativa apresentada sobre cada grupo é determinante para ter percepção e sentimento positivos ou negativos sobre pertencer a um determinado grupo racial. É bastante contraditório esperar que alguém, que só tenha tido acesso a narrativas negativas sobre os legados culturais do grupo a que essa pessoa se pareça ou pertença pelas características fenotípicas, desenvolva um sentimento positivo de pertencimento. Hooks (2019) relata que, devido às narrativas e imagens atribuídas ao corpo e ao significado do que é ser negro, muitas pessoas tendem a recusar tal pertença, pois, todos os elementos ligados a esse significado remetem à dor, ao sofrimento e à submissão.

Foram escolhidas duas questões para inferir o grau de pertencimento entre os dois grupos, analisando as respostas a “Pertencer ou ser desse grupo étnico de origem (ou cor da pele) é para você” (quatro alternativas: muito importante, importante, indiferente ou negativo) e a: “Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele) você se sente” (quatro opções: muito orgulhoso, orgulhoso, indiferente ou envergonhado). Para 46,5% dos negros, ser desse grupo era muito importante/importante, contra 17% dos brancos. Tinham muito orgulho/orgulho da própria cor 49,9% dos estudantes negros, contra 8,5% dos brancos. Os resultados estão nas Tabelas 11 e 12 e as diferenças entre os grupos são significativas nos dois casos.

Tabela 11 - Pertencer ou ser desse grupo étnico de origem (ou cor da pele), é para você:

Muito importante/ Importante	Indiferente/ Negativo	Total	p-valor*
---------------------------------	--------------------------	-------	----------

Branços	828 (17%)	4041 (83%)	4888 (100%)	p < 0,001
Negros	664 (46,5%)	764 (53,5%)	1428 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 79.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Tabela 12 - Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele) você se sente:				
	Muito orgulhoso/ Orgulhoso	Indiferente/ Envergonhado	Total	p-valor*
Branços	412 (8,5%)	4454 (91,5%)	4866 (100%)	p < 0,001
Negros	711 (49,9%)	712 (50,1%)	1423 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 86.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Importante salientar um ponto interessante sobre esses dados: o percentual de estudantes negros que assinalou opções positivas sobre o sentimento de pertencimento e a origem ou cor de pele é superior ao percentual dos estudantes brancos. No entanto, na Tabela 11 vemos que mais da metade dos alunos negros assinalaram ser indiferente ou negativo para eles terem origem negra, sendo que o percentual dos que assinalaram indiferente foi 52,3% e dos que consideraram negativo de 1,1%. Na Tabela 12, vemos que o sentimento em relação à cor da pele/grupo étnico era indiferente ou motivo de vergonha para metade dos estudantes negros (49,2% indiferentes e 0,85% envergonhados).

Considerando a perspectiva de gênero, 54,2% das estudantes negras consideravam muito importante/importante pertencer a seu grupo racial, contra 39,6% de alunos negros ($p < 0,00001$). Isso indica que o senso de pertencimento racial tinha maior importância na identidade das mulheres negras, quando comparada com os homens negros.

Outra reflexão inevitável que esses resultados trazem é sobre a branquitude. Para 82,5% dos estudantes brancos, pertencer ao grupo branco era indiferente e para 0,4% era negativo; para 86% deles, ser branco era motivo de indiferença e para 5,4% de vergonha. Pessoas brancas não se sentem racializadas, pois a raça é sempre do outro, uma vez que ser branco e seus privilégios é algo naturalizado. O maior percentual entre os que responderam ser indiferente pertencer a determinado grupo podem ser relacionados ao conceito de identidade, discutido no Capítulo 1. Considerando a identidade como o conjunto de características que diferencia um grupo de outro, pessoas brancas nunca tiveram que reivindicar uma identidade positiva pois elas sempre foram consideradas com individualidades e singularidades próprias, diferentemente de pessoas negras que, ao longo da história, sempre foram tidas como grupo homogêneo (Hall, 2008; Almeida, 2020). Assim, é

possível refletir que para uma construção positiva sobre a própria identidade, as ideias de pertencimento ou sentimentos positivos em relação ao grupo étnico de origem é uma via importante a ser observada.

A tese de Lima (2020), apontou que os participantes dos coletivos negros da UNICAMP ainda sofrem com esse estranhamento ao ingressar na vida universitária. Isso mostra que a experiência de “pertencer a um grupo racial” não é homogênea e nem linear, nem mesmo dentro do próprio grupo. Cada estudante negro, dentro da própria narrativa, perspectiva e realidade avança em seu próprio tempo de um polo a outro. O movimento dos últimos anos tem mostrado que a difusão de conteúdos sobre a origem dos negros no Brasil e o combate à narrativa homogênea negativamente estereotipada da população negra no país pode levar a essa nova percepção. No entanto, estudos mais aprofundados sobre essa temática podem ser idealizados a partir dessa diferença entre os grupos e entre estudantes negros.

Em suma, os resultados das Tabelas 11 e 12 apontam para o apresentado no Capítulo 2, na discussão sobre as narrativas sociais na construção da imagem do negro no Brasil, juntamente com a definição de pertencimento mencionada anteriormente. Os dados também estão na mesma direção dos resultados de outra pesquisa sobre a importância da autodeclaração de raça/cor/etnia: entre as pessoas que consideram essa questão muito importante, 52% são do grupo formado por homens pretos, mulheres pretas e pardas. Já no lado oposto, pessoas que consideram que a autodeclaração não é nada importante (28%), são do grupo formado por homens e mulheres brancos (Instituto Peregum, 2023).

Considerar essas diferenças nas experiências, bem como na dinâmica universitária, se mostra importante para analisar a percepção de respeito dentro do *campus*. Segundo o dicionário, respeito significa “[um] sentimento que impede uma pessoa de tratar alguém mal, de ser malcriada ou de agir com falta de consideração na maneira como se comporta com os outros; estima” ou ainda “sentimento que leva alguém a tratar as outras pessoas com grande atenção e profunda deferência; apreço”. Entendo por respeito um sentimento fundamental para as boas relações interpessoais, bem como para uma boa convivência, visto que denota estima, consideração e apreço. A Tabela 13 aponta para diferente percepção de respeito entre os grupos, com significância estatística. As respostas possíveis eram seis: discordo fortemente, discordo e discordo um pouco; concordo um pouco, concordo e concordo fortemente; sendo agrupadas para análise em duas categorias, discordo e concordo.

Quando separados por gênero, os percentuais mostram que as estudantes negras eram mais impactadas pelo desrespeito, pois 33,8% delas discordavam que eram respeitadas no

campus, contra apenas 4,5% das estudantes brancas. A diferença estatística entre os grupos foi significativamente maior para as mulheres negras ($p < 0,00001$). Ou seja, enquanto para mulheres e homens brancos não havia diferenças na percepção sobre ser respeitado no campus, as estudantes negras sentiam-se menos respeitadas do que homens e mulheres brancos e do que homens negros, indicando que discriminações de gênero e de raça tem efeitos sinérgicos e indissociáveis para as mulheres negras, o chamado “racismo genderizado”.

Tabela 13 - Estudantes de minha raça/etnia/cor de pele são respeitados na universidade?				
	Discordo	Concordo	Total	p-valor*
Branco	230 (4,7%)	4636 (95,3%)	4866 (100%)	p < 0,001
Negro	417 (29,3%)	1004 (70,6%)	1421 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 93.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Apesar da porcentagem de estudantes negros que concordavam que eram respeitados no *campus* poder ser considerada relativamente alta, 70,6%, é muito inferior à de estudantes brancos que assinalaram a mesma resposta, 95,3%, resultado que foi inversamente proporcional quanto aos que discordaram e que não se sentiam respeitados na universidade. Este é um dado a ser observado com cautela, pois esse sentimento pode desencadear diversos outros problemas, como: o reforço da ideia de a universidade não ser um lugar para estudantes negros e de outros grupos minorizados, problemas nas relações interpessoais, desestímulo acadêmico, impactos na saúde mental e física, sentimentos de baixa autoestima, autoeficácia e autovalor; entre outros desencadeamentos que podem surgir por esse sentimento de desrespeito universitário.

Nas questões abertas, os alunos puderam expressar mais livremente as suas opiniões sobre essa temática. Sobre pertencimento, discriminação e identidade, responderam a duas perguntas abertas: “Se possível, faça comentários sobre sua identidade relacionada a ser negra(o) ou parda(o)” e “Se for o caso, (se possível), faça comentários sobre ter sido ou se sentido discriminado por ser negra(o) ou parda(o)”.

Em relação à identidade, a questão aberta contou com 358 respostas (24,9% do total de alunos negros), A maioria dos estudantes autodeclarados pardos comentou sobre o conflito entre não ser branco o suficiente para usufruir dos privilégios desse grupo e nem tão “negros” o suficiente para reivindicar os seus direitos. Além disso, alguns mencionaram que podem ser

não ser lidos como pardos pelo tom de pele mais claro e pela origem em uma família multirracial, como por exemplo: “A família da minha mãe é branca e me sentia discriminada por ter a cor da pele mais escura e diferente deles, por isso foi muito importante para mim me identificar como negra e me reconhecer como tal” ou “eu sou filha de preto e branca. Não me vejo como nenhum, me vejo deslocada”. Entre os autodeclarados negros, a principal mensagem é sobre o não-pertencimento ao espaço acadêmico e a dificuldade de identificação com os seus semelhantes na universidade: “Eu me descobri realmente como negra após o ingresso na faculdade”, “A universidade não é pensada, formada para os meus” ou “Às vezes é ruim se sentir uma minoria nesse espaço de universidade”. Em ambos os casos, o orgulho em pertencer a raça negra foi obtido após a aceitação e “descoberta” da própria negritude através do contato com a cultura, tradições familiares e estudos sobre o tema: “É necessário sempre ressaltar as identidades e culturas negras”, “Sou negra de pele mais clara e demorei para me identificar e aceitar, hoje, assumo e amo minha identidade” e “Devido a cor clara de pele só fui reconhecer minha ascendência na faculdade.”

Já em relação às experiências de discriminação, 278 estudantes autodeclarados pardos e negros (19,4% do total), responderam à questão aberta. A maioria das respostas apontam para a discriminação por traços fenotípicos (cabelo, nariz e cor de pele), sofrimento rotineiro do racismo recreativo nas relações interpessoais e durante a vida escolar, autoexclusão para tentar se preservar e tentar evitar situações discriminatórias, sentimento de impotência e vergonha ao perceber a discriminação e o tratamento diferenciado em estabelecimentos, seja por seguranças, no atendimento diferenciado ou inexistente e na suposição de pobreza: “É comum entrar em lojas e o segurança ficar te observando” ou “Já fui discriminada até num mercado de Barão Geraldo [bairro onde fica a cidade universitária], quando um segurança pediu para abrir minha bolsa (achou que eu era pedinte)”.

Questões relacionadas à cultura e religiosidade afro-brasileiras e a relações afetivas, de amizade e românticas, também foram respondidas pelos estudantes. O questionário destinava essas perguntas apenas aos estudantes que se autodeclararam como negros ou pardos. Por este motivo, os dados serão apresentados com porcentagem simples, sem comparação com o grupo de estudantes brancos. Em relação à religiosidade e cultura afro-brasileiras, acredito que, entendendo o cenário brasileiro das últimas décadas, a baixa participação dos estudantes pode ser uma extensão da ideia preconcebida sobre esses temas. A partir de 2016, o cenário sociopolítico no país passou por momento turbulentos, e essa temática passou a ser mais criticada e, ao mesmo tempo, com o avanço das redes sociais, este debate passou a se difundir

entre os jovens. Na Tabela 14, vemos que a maior parte dos estudantes se interessava pelo tema dos grupos de ativismo negro (62,3%), mas poucos participavam deles assiduamente (1,6%); com relação às religiões afro-brasileiras, mais da metade (55%) não participava e não se interessava, enquanto apenas 5,1% participavam ou seguiam assiduamente.

Tabela 14 - Cultura e religião					
Questão	1	2	3	4	Total
Em relação a grupos negros ou afros, relacionados à cultura negra, à luta contra a discriminação, você:	372 (29,8%)	777 (62,3%)	79 (6,3%)	20 (1,6%)	1248 (100%)*
Em relação às religiosidades africanas ou afro-brasileiras, você:	688 (55%)	499 (39,9%)	50 (4%)	14 (1,1%)	1251 (100%)**

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018.

Legenda: 1 - Não participa e nem se interessa. 2 - Interessa-se (leituras, conversas etc.). 3 - Participa. 4 - Segue assiduamente. * Casos omissos: 185. ** Casos omissos: 182

Assim como na hipótese levantada sobre religiosidade e cultura afro-brasileiras, as questões dos relacionamentos afetivos também passam por essa influência social. Nesse ponto é relevante mencionar que a busca pela cultura do colonizador também é uma forma de negar a própria negritude (Fanon, 2008). Portanto, entendendo todos os conflitos identitários que vimos até aqui, esse pode ser um dos motivos para os resultados vistos na Tabela 15, em que poucos alunos referiram ter amigos próximos negros (7,2%), assim como a maioria deles era indiferente ou não tinha preferência para namoros (89,1%).

Tabela 15 - Relacionamentos afetivos e amizades				
Questão	1	2	3	Total
Seus amigos mais próximos são:	90 (7,2%)	421 (33,9%)	728 (58,8%)	1239 (100%)*
Se você namora (ou quiser namorar), você prefere:	66 (5,5%)	63 (5,3%)	1058 (89,1%)	1187 (100%)**

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018.

Legenda: 1 - Pessoas negras ou pardas. 2 - Pessoas não-negras, em sua maioria. 3 - Indiferente ou sem preferência. * Casos omissos: 194. ** Casos omissos: 246.

A negação da negritude pode acontecer na busca por embranquecer os círculos sociais, os relacionamentos afetivos (sejam eles sexuais ou não) e as vivências sociais como um todo. O não reconhecimento e a distorção da própria imagem, como visto no Capítulo 1, pode levar ao afastamento de pessoas semelhantes em amizades e relacionamentos amorosos. Além

disso, o mito da democracia racial tem papel importante em como pessoas negras e brancas foram socializadas nas últimas décadas, preterindo o grupo dos negros em relação a outros. No entanto, há que se considerar que ter poucos negros em suas relações pode refletir também a pequena quantidade de pessoas negras na universidade, onde os estudantes tendem a concentrar seus círculos sociais.

Ainda neste bloco de análise, foram escolhidas outras duas questões abertas para obter mais informações sobre pertencimento, identidade e discriminação em âmbito mais geral, além dos limites da universidade. No caso, foram analisadas apenas as respostas dos estudantes autodeclarados pardos e negros. A questão “Fala-se que no Brasil o preconceito ou discriminação racial seria na verdade um preconceito de classe, ou seja, discrimina-se a/o negra/o por ela/e ser pobre, e se ela/e não for pobre, a discriminação diminui. O que você pensa disso?” recebeu 913 respostas (63,7% do total de alunos negros), e a maioria dos alunos entendia que essa afirmação não era verdadeira, visto que pessoas negras, mesmo que bem-sucedidas financeiramente ou em ascensão social, ainda são reconhecidas como negras e podem sofrer com o preconceito em maior ou menor grau, pois “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (Fanon, 2008, p. 44).

É possível observar essas ideias nos exemplos a seguir: “Acho errada, negros sofrem duas vezes: por serem negros e por serem pobres.”; “A condição social é um outro motivo para depreciar, mas um negro com boa condição social ainda é visto como ‘um negro que venceu na vida’ e não simplesmente como uma pessoa bem-sucedida”; “Acho parcialmente verdade. Um negro com alto poder aquisitivo pode até ser mais respeitado do que um negro pobre, mas as suas características, caso tenha, como cabelo crespo, lábios grandes etc., algumas vezes serão motivos de ironias e chacotas”; “Acho que não condiz com a realidade, até porque negros com poder aquisitivo/posições de prestígio na sociedade brasileira serão questionados por estarem ali, haverá um estranhamento”; “Discordo parcialmente. Um negro rico vai sofrer menos preconceito que um pobre, porém ele não está isento de sofrê-lo, porque nosso racismo é estrutural”; “Existe a questão de classe, porém o racismo atravessa esse ponto e se mantém existente”; “Isso não é real, negros ricos provavelmente serão colocados em prova de como conseguiram tal riqueza, o preconceito está na cor da pele”; ou ainda “Absurdo. O negro, mesmo rico, é julgado como inferior. A diferença é que o dinheiro lhe dá uma defesa maior”. Isso também rebate um importante argumento disseminado por muitos anos sobre o problema social estar acima do problema racial no Brasil.

A outra pergunta aberta analisada foi “Você percebe ou sente aspectos de racismo no meio social atual? Descreva”, com 634 (44,2% do total) respostas que vão ao encontro da literatura sobre o tema, onde a percepção do racismo se dá cotidianamente, com agressões em vários níveis, não só físicas, e especificamente na universidade, com a baixa representatividade e presença de pessoas negras entre o corpo docente e discente. A relação com os docentes, segundo os participantes negros pode ser influenciada pelo preconceito e racismo institucional: “A abordagem de alguns professores para questões de alunos negros na aula às vezes é negligenciada”; “A falta de presença de estudantes e docentes negros”; “A quantidade de alunos e colegas negros reduzida”; “Há muito racismo na universidade”; “Já ouvi de professor que negro é sujo e fedido” ou “No meio universitário percebe-se que muitos sequer conviveram com negros”.

É importante lembrar que a UNICAMP adotou a política de ingresso por cotas étnico-raciais em 2017, tendo a primeira turma de cotistas ingressado em 2019. Assim, é necessário que novos estudos sejam realizados sobre essas percepções, depois do aumento significativo de alunos negros na universidade.

3.2.2.4- Autoavaliação sobre qualidade de vida e saúde mental

Este tópico tem como objetivo apresentar e discutir os dados relacionados às autoavaliações sobre qualidade de vida e saúde física e mental dos estudantes participantes da pesquisa. Neste tópico, serão também mencionados os resultados da autoaplicação do questionário de saúde mental SRQ-20, analisados na tese de doutorado em demografia de Marina Mendes Soares (2021), a partir dos dados da pesquisa CAMPUS. Ainda serão apresentados e discutidos mais dois trabalhos resultantes da pesquisa CAMPUS, que aportam informações importantes sobre a saúde mental dos estudantes negros, os artigos *Nonsuicidal self-injury in undergraduate students: a cross-sectional study and association with suicidal behavior*, de Bárbara Bandeira e colaboradores (2022), e *Prevalence of suicidal behavior in Medical students*, de Leandro Schlittler e colaboradores (2023).

Foram analisada aqui as seguintes questões: “Como você avalia sua qualidade de vida?”, “Quão satisfeito você está com sua saúde?”, “Pratica atividade física?”, “Você tem ou teve algum problema ou transtorno de saúde mental (psicológico/psiquiátrico) significativo?”, “Você já tomou ou está tomando alguma medicação para algum problema psicológico/psiquiátrico ou de saúde mental?”, “Alguma vez na vida você fez uma tentativa de pôr fim à sua própria vida (tentativa de suicídio)?”, “Já fez uso de alguma substância

psicoativa?”, “Você já sofreu violência sexual verbal ou gestual (palavras ofensivas, cantadas/comentários desrespeitosos, gestos ofensivos, etc.)?”, “Você já sofreu estupro (relação sexual contra sua vontade)?” e “Você é capaz de aceitar sua aparência física?”

De acordo com a OMS (2012), qualidade de vida pode ser entendida como sendo “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. O formulário de pesquisa continha o Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde - versão abreviada, com 26 questões, mas aqui analisamos apenas as respostas aos dois primeiros itens, que correspondem às perguntas sobre autoavaliação da qualidade de vida e da satisfação com a saúde.

Os resultados referentes à autoavaliação da qualidade de vida se mostram diferentes entre os dois grupos. As opções de resposta eram cinco: muito ruim, ruim, nem boa nem ruim, boa, e muito boa. Na Tabela 16 vemos agrupados os resultados de muito ruim/ruim e de boa/muito boa. Observa-se que 34% dos estudantes negros a consideravam ruim/muito ruim, contra 20,5% dos alunos brancos, o que é uma diferença significativa.

Tabela 16 - Como você avalia sua qualidade de vida?				
	Muito ruim/ ruim	Boa/Muito boa	Total	p-valor*
Branco	1004 (20,5%)	3886 (79,5%)	4890 (100%)	p < 0,001
Negro	486 (34%)	945 (66%)	1431 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 56. Foram excluídas as respostas “nem ruim e nem boa”. **Legenda:** *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Sobre a satisfação com a própria saúde, a análise dos dados não resultou em diferença estatística significativa entre os dois grupos, sendo que 62,6% dos estudantes negros e 63,7% dos brancos estavam satisfeitos/muito satisfeitos com a sua saúde. Outra variável que não apresentou diferença estatística significativa foi a “Você é capaz de aceitar sua aparência física?”. No entanto, são dados que valem ser destacados pois uma maior parte das estudantes negras (59,1%) afirmaram ter dificuldade enquanto 57,9% das estudantes brancas afirmaram o mesmo. Já em relação aos estudantes do sexo masculino o mesmo é observado entre 46,1% dos estudantes negros e 42% dos estudantes entre os brancos.

Quanto à prática de atividade física, é sabido que ela é um dos fatores que aumenta os níveis de saúde física e mental, que apresentou diferença estatística significativa entre estudantes brancos e negros. A Tabela 17 indica que um percentual menor de estudantes negros praticava atividade física, 59,8% contra 63,1% dos alunos brancos.

Tabela 17 - Prática atividade física?				
	Não	Sim	Total	p-valor*
Branco	1766 (36,9%)	3021 (63,1%)	4787 (100%)	p< 0,05
Negro	563 (40,2%)	836 (59,8%)	1399 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 192.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Em relação à saúde mental, as perguntas “Você tem ou teve algum problema ou transtorno de saúde mental (psicológico/psiquiátrico) significativo?” e “Você já tomou ou está tomando alguma medicação para algum problema psicológico/psiquiátrico ou de saúde mental?” não apresentaram diferenças significativas nas respostas dos dois grupos. O percentual de alunos negros que responderam sim à primeira pergunta foi de 27% e os de brancos foi 28,3%. Quanto à segunda pergunta, faziam ou tinham feito tratamento com psicofármacos 16,9% dos estudantes negros e 15,4% dos brancos.

Sobre as perguntas relacionadas a tentativas de suicídio, as proporções foram de 6,7% entre os alunos negros e 5% entre os brancos, diferença com significância estatística, como se vê na Tabela 18. Ou seja, mais estudantes negros referiram ter tentado suicídio na vida.

Tabela 18 - Alguma vez na vida você fez uma tentativa de pôr fim à sua própria vida (tentativa de suicídio)?				
	Não	Sim	Total	p-valor*
Branco	4574 (95%)	241 (5%)	4815 (100%)	p< 0,05
Negro	1319 (93,3%)	94 (6,7%)	1413 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 160.

Legenda: *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

Ainda sobre essa temática, a literatura indica o aumento desse comportamento em pessoas cada vez mais jovens. Alguns fatores que podem ser destacados são: depressão persistente e ansiedade, bem como sentimentos como baixa autoestima, experiência de abusos sexuais ou físicos e falta de suporte de amigos e familiares. Outros fatores estressores podem ser adicionados à essa lista, como maior exposição à violência, discriminação ou *bullying* no

ambiente escolar e também o uso de substâncias psicoativas (Brasil, 2021). Um estudo do Ministério da Saúde analisou os dados de óbitos por suicídio entre 2010 e 2019 e indicou que, enquanto homens tem mais risco de morte, mulheres tem mais tentativas e ideação suicida, o que é um padrão encontrado na literatura internacional. O estudo indicou que a maior ocorrência é entre jovens brancos, porém com um aumento significativo entre jovens negros e indígenas nos últimos anos (Brasil, 2021).

O artigo de Leandro Schlittler e colaboradores (2023), derivado dos dados da pesquisa CAMPUS, apresenta a prevalência de comportamento suicida (pensamentos, planejamentos e tentativas suicidas) em uma amostra composta por 722 estudantes de graduação em medicina participantes do estudo. Pouco mais da metade era do gênero feminino (55,7%) e 73,3% eram brancos. Entre os estudantes, relataram pensamentos suicidas 196 (27,3%), planejamento suicida 64 (8,9%) e tentativas de suicídio 26 (3,6%). Nos 30 dias que antecederam a pesquisa, 36 (5%) pensaram seriamente em pôr fim à própria vida, e 11 (1,5%) o planejaram concretamente (Schlittler et al., 2023).

Segundo a distribuição por cor da pele/etnia, relataram pensamentos suicidas 33 (28,4%) alunos no grupo dos estudantes autodeclarados negros e pardos, 132 (26,4%) dos brancos, e 24 (33,3%) dos asiáticos, não havendo diferença estatística significativa entre os grupos. Também não houve associação entre pensamentos suicidas e gênero, idade ou estado civil. As análises estatísticas indicaram que os fatores relacionados à maior chance de comportamento suicida foram: ocorrência de *bullying* na vida, presença de transtorno mental, procura de assistência em saúde mental na universidade, estar insatisfeito com a sua performance acadêmica, usar de calmantes sem prescrição médica, ter baixo nível socioeconômico (classes C/D/E), morar sozinho ou com os pais, e ter orientação sexual LGBTQIA+. Ter uma religião e alto grau de religiosidade estavam associados a menor prevalência de pensamento suicidas. A diferença entre as taxas de pensamentos suicidas conforme a afiliação religiosa foi estatisticamente significativa, sendo que evangélicos e católicos mostraram taxas mais baixas quando comparados aos ateus e agnósticos, e àqueles que professavam outras religiões brasileiras (Candomblé, Umbanda, Kardecismo, Espiritismo, Ayahuasca) além de budismo e outras religiões orientais (Schlittler et al., 2023). Embora no grupo de estudantes de medicina negros não tenha sido encontrada diferença estatística significativa na prevalência de pensamento suicida, com relação aos outros grupos, podemos observar que eles têm vários fatores sobrepostos associados a maior chance de

comportamento suicida e, como visto na Tabela 18, na amostra geral os estudantes negros tiveram maior proporção nas tentativas de suicídio.

As respostas às questões relacionadas às experiências de violência sexual verbal ou gestual e ocorrência de estupro não apresentaram diferenças estatísticas significativas entre alunos negros e brancos, o mesmo ao combinar gênero e raça/cor da pele. O percentual de alunas negras que referiram já ter sofrido violência sexual foi de 41% e o de brancas foi de 41,8%. Quanto à ocorrência de estupro na vida, 10% das estudantes negras responderam sim, versus 8,7% das brancas. Apesar da diferença não ser significativa, maior proporção de alunas negras referiu a ocorrência de estupro ao menos uma vez ao longo da vida.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023) indica que adolescentes e jovens do sexo feminino são as principais vítimas de violência sexual e estupro, com um percentual mais elevado entre pretas e pardas. Entre as mulheres, 88,7% já foram vítimas de estupro, sendo que pretas e pardas representam 56,85% e mulheres brancas 42,3%. O índice de feminicídio também é maior entre mulheres negras: 61,1% das vítimas são negras. O relatório também aponta para um aumento em todos os índices de violência doméstica, psicológica e aumento de violência sexual, como assédio ou importunação sexual.

Ainda no âmbito da saúde mental, o questionário de pesquisa continha o instrumento padronizado de rastreamento SRQ-20 (*Self Report Questionnaire*), composto por vinte questões com respostas “sim ou não”, sendo que a cada resposta afirmativa é atribuído um ponto; o escore total possível é de vinte pontos, e quanto maior a pontuação, maior o risco de serem casos de Transtornos Mentais Comuns, que são sintomas como insônia, ansiedade, fadiga, irritabilidade, humor depressivo, dificuldade de concentração, queixas somáticas (Goldberg e Huxley, 1992). A análise da pontuação dos estudantes no SRQ-20 na pesquisa CAMPUS foi feita no trabalho que originou a tese de doutorado em demografia de Marina Mendes Soares (2021), que encontrou a prevalência geral de resultado positivo no SRQ-20 de 58,1%, considerando os estudantes de 17 a 25 anos (6.262 alunos). A autora afirma que “a análise da associação entre as características sociodemográficas com a classificação no SRQ-20 indicou que indivíduos do sexo feminino, pertencentes à raça/cor preta, nível socioeconômico CDE e não heterossexuais apresentaram maior prevalência de resultado positivo no SRQ-20” (Soares, 2021, p. 60). Os estudantes autodeclarados pardos tiveram uma posição intermediária, sendo os estudantes brancos aqueles com menor percentual de casos positivos. Soares constatou que estudantes negros apresentaram chance 34% maior de

resultado positivo para o SRQ20, quando comparados com alunos brancos. Esse dado se conecta ao da Tabela 9, sobre a maior procura dos serviços de saúde mental na universidade pelos alunos negros.

Em artigo igualmente derivado da pesquisa CAMPUS, Bárbara Bandeira e outros pesquisadores do projeto apresentaram a investigação sobre o comportamento chamado de autolesão não-suicida (ALNS) entre os estudantes participantes. A autolesão não-suicida se define como dano direto a um tecido do corpo, sem a intenção declarada ou conhecida de suicídio. Os comportamentos de ALNS podem envolver cortes ou ferimentos na pele, queimaduras, escarificações ou arranhões em várias partes do corpo. Pessoas que fazem ALNS, também chamada de automutilação, referem que esse comportamento diminui a tensão e a angústia e o descrevem a comunicação física de uma dor emocional; outros objetivos relatados são pedir ajuda de outras pessoas e resistir a pensamentos suicidas. O comportamento de ALNS está frequentemente associado a certos transtornos mentais, tais como transtornos depressivos e ansiosos, transtornos alimentares e transtorno de personalidade *borderline* (Bandeira et al., 2022).

Na amostra geral da pesquisa, 1.182 (17,8%) estudantes relataram pelo menos um episódio de ALNS na vida, a maioria mulheres (63,7%). Em termos estatísticos, o comportamento de autolesão foi associado ao sexo feminino, à cor da pele/etnia autodeclarada negra, a insatisfação com o curso escolhido, a receber bolsa de permanência, a histórico de *bullying* e de transtorno mental prévio, a ter buscado tratamentos psicológico ou psiquiátrico e a ter tido pensamentos suicidas e tentativas de suicídio (comportamento suicida). Com relação à cor da pele/etnia, considerando o total dos estudantes, dos que praticavam ALNS havia um percentual maior entre aqueles que se declararam negros, 85 ou 23,1% deste grupo, sendo 209 ou 18,3% do grupo de pardos (computados no artigo separadamente dos autodeclarados negros) e 856 ou 17,6% do grupo de estudantes brancos (Bandeira et al., 2022). Em síntese, todas as outras características associadas ao comportamento de ALNS estão presentes nos resultados dos dados dos alunos negros analisados na presente dissertação.

Tais resultados reforçam que o marcador racial é importante determinante nos quesitos qualidade de vida e saúde, especificamente saúde mental.

3.2.2.5- Valores e posição política

O último bloco de análises se relaciona a valores e posição política. Estes pontos fazem parte do entendimento do sujeito, subjetividade, lugar no mundo, ideias sobre a

sociedade e temas que podem influenciar não só a subjetividade e identidade pessoal, mas também afetam a identidade social. Foram selecionadas as seguintes questões: “Em relação a legalização do aborto, você é”, “Marque sua opinião sobre a descriminalização de todas as drogas ilícitas”, “Marque sua opinião sobre a legalização de todas as drogas ilícitas”, “Em relação a políticas de cotas/bonificações raciais nas universidades públicas, você é”, “Em relação a políticas de cotas/bonificações para estudantes das escolas públicas nas universidades públicas, você é”.

As variáveis relacionadas à descriminalização e legalização de todas as drogas ilícitas não apresentaram diferenças estatísticas entre os grupos. Eram favoráveis à descriminalização 25,5% dos alunos negros e 26,5% dos brancos; e favoráveis à legalização 15,7% dos alunos negros e 16,8% dos brancos. Apesar da pequena diferença percentual entre os grupos, é possível refletir sobre o aumento do apoio às pautas sociais mais conservadoras entre a população negra nos últimos anos, sendo que este avanço entre essa população é decorrente da assimilação e conseqüente internalização das ideias e narrativas da branquitude (Carvalho, 2022).

Já as questões relacionadas à legalização do aborto e políticas de cotas/bonificação resultaram em diferenças estatísticas significativas entre os grupos, como se vê nas Tabelas 19 e 20.

Tabela 19 - Legalização do aborto					
	Questão	Contrário	Favorável	Total**	p-valor*
Branco	Em relação a legalização do aborto, você é:	613 (15,9%)	3261 (84,1%)	3874 (100%)	p<0,001
Negro		218 (20,1%)	867 (79,9%)	1085 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Não foram consideradas as respostas “neutro” e “não tenho opinião”. *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

** Casos omissos: 240.

Observa-se na Tabela 19 que a maioria dos estudantes dos dois grupos eram favoráveis à legalização do aborto, mostrando um perfil geral progressista. Havia 20,1% dos alunos negros 15,1% dos brancos contrários à legalização, apontando haver proporcionalmente mais pessoas conservadoras quanto à essa opinião no grupo dos alunos negros. Quando se analisam as respostas somente das mulheres negras e brancas, vê-se que 19,4% das estudantes negras e

15,3% das brancas eram contrárias à legalização do aborto, similar ao percentual dos homens dos respectivos grupos.

Na Tabela 20, destacam-se os resultados referentes à aprovação das políticas de cotas/bonificações no vestibular. Nos dois grupos, a maioria era a favor das cotas raciais, e vemos que 21% dos alunos brancos e 8,3% dos negros eram contrários. Com relação às bonificações para escolas públicas, igualmente a maioria as aprovava, sendo que 2,8% dos alunos negros e 8,5% dos brancos não eram contrários.

Diante desses resultados, é importante lembrar que os dados são de 2017-2018, e o primeiro vestibular da UNICAMP que inclui cotas étnico-raciais foi em 2019, enquanto as bonificações para escolas públicas já estavam vigentes havia muitos anos, desde 2004 (o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS). Chama a atenção que 8,3% dos estudantes negros fossem contrários às cotas raciais e talvez uma pesquisa atual tivesse resultados diferentes.

Tabela 20 - Políticas de cotas raciais e para escolas públicas					
	Questão	Contrário	Favorável	Total**	p-valor*
Branco	Em relação à política de cotas/bonificações para estudantes de escola pública nas universidades públicas, você é	348 (8,5%)	3750 (91,5%)	4098 (100%)	p<0,001
Negro		35 (2,8%)	1223 (97,2%)	1258 (100%)	
Branco	Em relação à política de cotas/bonificações raciais nas universidades públicas, você é	817 (21)	3083 (79%)	3900 (100%)	p<0,001
Negro		99 (8,3%)	1096 (97,7%)	1195 (100%)	

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Não foram consideradas as respostas “neutro” e “não tenho opinião”. *Teste Qui-quadrado de Pearson. Significância estatística se $p < 0,05$.

** Casos omissos: 245.

Nos últimos anos as políticas de ação afirmativa na educação superior têm sido mais difundidas, com o objetivo de combater a ideia de que receber pontos ou ter reserva de vagas a alunos negros seja um demérito ou sinônimo de incapacidade. O reforço de que é dever do Estado garantir iguais condições de concorrência é sempre necessário. Os estudantes negros sofrem com a discriminação e preconceito racial e estão sujeitos à fatores que dificultam ainda mais o acesso ao ensino superior, tais como distância entre a residência e a cidade universitária, piores condições socioeconômicas, defasagem e piores condições de ensino e estrutura escolar, além das questões subjetivas já destacadas nos Capítulos anteriores. O

entendimento da necessidade de oferecimento de cotas e/ou bonificações raciais, para além das bonificações para escolas públicas, é uma ação essencial para correção das desigualdades educacionais históricas.

Em relação ao posicionamento político, os alunos puderam responder à seguinte questão: “Sua posição política pode ser definida como”, onde uma escala indicava opções que iam de marcadamente esquerda, passando pelo centro e chegando a marcadamente direita. Na Tabela 21, as posições à direita e à esquerda estão agrupadas.

Tabela 21 - Sua posição política pode ser definida como				
	Esquerda	Centro	Direita	Total
Branco	2482 (55%)	1009 (22,4%)	1018 (22,6%)	4509 (100%)
Negro	799 (62,5%)	308 (24,1%)	171 (13,4%)	1278 (100%)

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da pesquisa CAMPUS 2017/2018. Casos omissos: 650.

Pode-se observar que pouco mais da metade dos alunos brancos (55%) se considerava de esquerda, dividindo-se o restante quase igualmente entre centro e direita. Já os alunos negros tinham maior percentual à esquerda (62,5%) e apenas 13,4% à direita, contra 22,6% dos estudantes brancos. Considerando apenas as posições políticas de esquerda e de direita, a maior proporção de alunos negros à esquerda é significativa estatisticamente ($p < 0,001$).

O posicionamento político influencia os valores e as causas que as pessoas podem defender ou situações que estão dispostas a experienciar. De acordo com o Instituto Peregum (2023), pessoas com orientação política mais à esquerda são as que mais entendem ser necessário estudar sobre diversidade étnico-racial, sobre contribuições e empoderamento feminino e demais questões sobre gênero e sexualidade. Já as de posicionamento político mais à direita são as que mais discordam sobre a existência do racismo no Brasil, discordam sobre o tratamento desigual entre pessoas de etnias/raças diferentes, sobre a questão do perfilamento racial em abordagens policiais. São ainda as pessoas de direita que mais concordam que existem políticas públicas suficientes para a inclusão e promoção de oportunidades entre pretos, pardos e indígenas.

Sintetizando os resultados da análise do estudo CAMPUS, vimos que a maioria dos alunos negros era originária de famílias de menor renda, estudou em escola pública e recebeu bonificação no vestibular, e que o grupo era minoritário na universidade. Comparativamente aos estudantes brancos, um percentual maior de alunos negros precisava conciliar estudos e trabalho e recebia bolsas de permanência, maior proporção considerava seu desempenho acadêmico abaixo de média e referia não estar no curso de graduação desejado, além de

menor percentual sentir-se pertencente à universidade, e maior proporção não se sentir respeitado no *campus* devido à sua cor/raça. Também tinham pior autoavaliação da qualidade de vida e praticavam menos atividades físicas. Apresentaram maior probabilidade de ter transtornos mentais comuns e procuravam mais por serviços de assistência psicológica e psiquiátrica da universidade, além de terem maior proporção de histórico de tentativas de suicídio e comportamentos de ALNS, estes associados também ao gênero feminino. Quase metade dos estudantes negros já havia tido experiências de *bullying* e de discriminação por cor/raça na vida. Para cerca de metade dos estudantes negros, afirmar sua origem racial era importante e havia orgulho disso. Quanto à posição política, a maioria dos alunos negros se declarou de esquerda, em proporção maior que a dos estudantes brancos.

Vários dos resultados da pesquisa CAMPUS, tais como experiências cotidianas de discriminação racial, sentimentos de isolamento e não pertencimento à universidade, problemas de saúde mental, incertezas sobre a identidade ou negação da própria origem, e falta de apoio institucional e social, são semelhantes a estudos recentes realizados no Brasil (Furtado, 2018; Zonta & Zanella, 2020; Abreu & Ximenes, 2020; Lima, 2020) e em outros países que vivenciaram a colonização e a escravidão, como EUA e África do Sul (Carolissen & Bozalek, 2018; Bazana & Mogotsi, 2017; Swartz et al., 2018; Hope et al., 2018; Busby et al., 2019; Mushonga & Henneberger, 2020; Boehmer et al., 2021). Nesses locais, como aqui, tudo isso foi impulsionado não apenas pelas desvantagens contemporâneas, mas por um histórico de prejuízos que têm sido reconhecidos e reparados parcialmente nas últimas décadas.

A partir de todos os dados analisados neste trabalho é possível identificar alguns aspectos do pensamento sobre a desigualdade de Therborn (2013) operando claramente na universidade: ela mantém a desigualdade existencial, na medida em que fere a dignidade nas relações, como observado nas respostas abertas sobre o relacionamento com docentes e o apoio institucional. O que também pode ser caracterizado como um mecanismo de reprodução das desigualdades através da hierarquização. Ainda é possível observar as desigualdades por meio do distanciamento e exclusão, como os dados e relatos sobre o sentimento de não-pertencimento e à cor de pele/etnia de origem ou ainda mais evidentemente na questão: “Estudantes de minha raça/cor são respeitados no campus? ”.

Essa ideia da desigualdade existencial pode ser articulada à ideia de epistemicídio, nas palavras de Sueli Carneiro (2023), que vai além do apagamento de outras culturas:

“O epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isso porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (p. 88-89)

Todas as discussões até aqui têm convergido para a hipótese de que a universidade vem atuando de maneira a conservar as desigualdades sociais e educacionais entre os estudantes, mantendo padrões sociais brasileiros baseados nas classificações raciais. O resultado dessas ações tem sido a exclusão de negros e a promoção de brancos dentro de um mesmo espaço (Carneiro, 2023).

Apesar de todas as adversidades encontradas nas vivências dos estudantes negros encontradas na pesquisa CAMPUS, devemos supor que eles desenvolveram mecanismos de resiliência, um processo dinâmico que permite ao indivíduo se adaptar, por meio das características pessoais e dos contextos familiar, comunitário e cultural (Infante, 2005). Vale ressaltar que é necessário analisar se tal adaptação se faz de forma saudável, sustentável, de forma que o sujeito negro mantenha as particulares e singulares, preservando a própria subjetividade, sendo importante diferenciar adaptação de submissão. No caso dos estudantes da UNICAMP, o senso comunitário, o apoio familiar e a percepção de que a universidade os faria ascender socialmente devem ter colaborado para que eles encontrassem estratégias de adaptação e enfrentamento das dificuldades. No entanto, não temos dados empíricos da pesquisa para analisar este ponto, que seria um importante tema para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio ao final deste trabalho se mostrou na busca por entender os caminhos institucionais que a universidade desenhou para os seus estudantes e indicar novos caminhos que garantam que a experiência de estudantes de grupos minorizados seja mais respeitosa e igualitária, durante a trajetória acadêmica. A construção do trabalho mostrou como esse é um campo de disputa de forças injusto desde o início, pois se dá muito antes do ingresso da universidade. Muito influenciada pelas minhas vivências, pelos muitos acasos, confluências de acontecimentos e acessos ao longo da vida, o ambiente universitário nunca foi algo estranho, graças à minha mãe. Mesmo assim, saber que a possibilidade do ingresso na universidade existia era, e é, muito diferente de se reconhecer como pertencente a este espaço. Portanto, posso assumir que a universidade possui o seu significado e este significado não é o mesmo dependendo do lugar do qual você tenta acessá-lo. A narrativa colonial de menos valia de alguns corpos se faz presente, principalmente em espaços que denotam mais poder, prestígio e possibilidade de ascensão, como a universidade pública no Brasil.

Com o passar dos anos, comecei a entender que é necessário, antes de mais nada, que a universidade veja a si mesma de forma realista como um microcosmo reprodutor das desigualdades encontradas na dinâmica social que se perpetua fora dela. É necessário que a universidade reconheça o seu ambiente em que alunos, funcionários e docentes são afetados pelo racismo e estereótipos racistas e discriminatórios. Mudar esta lógica, decerto, não é uma tarefa simples, pois também envolve a bagagem anterior e pré-conceitos de toda a comunidade, que é múltipla em vários aspectos.

Assim, é imprescindível que a universidade ofereça mecanismos para que esse significado não seja mais um espaço de opressão aos estudantes negros. Durante meu período de intercâmbio acadêmico no *Human Sciences Research Council* (HSRC) na África do Sul, esse foi meu principal questionamento e direcionamento nos encontros com outros alunos e pesquisadores. Procurei entender como aquele país tem trabalhado as questões étnico-raciais tão presentes no cotidiano universitário. Acredito que o período foi de extrema importância para a pesquisa, pois foi o momento em que pude refletir de forma prática sobre o trabalho e com pesquisadores referências na área, trazer novos conceitos e pensar em novas perguntas que possam encontrar algumas respostas que busquei neste trabalho.

É necessário um genuíno desejar coletivo de uma universidade que não seja mais um ambiente reprodutor destas ideias que a impedem de garantir o cumprimento do estabelecido no âmbito de visão, valores e diretrizes onde são pautadas a inclusão, permanência, respeito

aos direitos fundamentais e à dignidade humana, além de garantir a formação de profissionais que se preocupem e se engajem com os problemas sociais contemporâneos.

Não seria correto afirmar que a UNICAMP não possuía projetos para a diversidade ou inclusão de minorias (UNICAMP 217, 2018). No entanto, o projeto de gestão desenvolvido durante o período em que se deu a aplicação da pesquisa (2017-2018) apresentou os resultados vistos no Capítulo 3, isto é, a falta de ações institucionais efetivas pode ser considerada como uma forma de gestão universitária e, dentro dessa forma de gestão, estudantes negros e das demais minorias tem muito mais obstáculos para avançar, seja o caminho que escolherem.

Neste sentido, os resultados deste trabalho trazem evidências robustas do racismo institucional praticado na universidade, onde a relação de poder e a dominação passam pela desigualdade racial naturalizada na sociedade e, conseqüentemente, na universidade. A hegemonia naturalizada de homens brancos, seguidos por mulheres brancas, é o que determina primeiramente os impedimentos à ascensão de mulheres e negros na instituição, e faz com que não se discutam questões relacionadas às desigualdades de gênero e étnico-raciais (Almeida, 2020).

Em 2019, a universidade instituiu a Diretoria Executiva de Direitos Humanos e, em 2023, designou um grupo de trabalho para a criação do Serviço de Acolhimento e Encaminhamento Institucional de Denúncias de Racismo (UNICAMP, 2019, 2023), o que são passos importantes no combate ao racismo institucional. Atualmente, uma mudança considerável pode ser observada na gestão do tema no Planejamento Estratégico (Planes) 2021-2025 da universidade, em que constam objetivos que visam a ampliação do acesso e da diversidade na comunidade universitária e as políticas de inclusão, permanência e apoio acadêmico. Essas ações estão divididas nas seguintes linhas de ação: disponibilização de vagas para ingresso, acompanhamento acadêmico, efetividade na formação de estudantes, acompanhamento de orientação educacional e mentoria, recursos para permanência, diversidade e saúde mental (UNICAMP, 2020).

O Planes é um importante documento dentro da gestão universitária, pois é uma diretriz para que todos os setores da universidade caminhem em uma mesma direção. Além das definições que devem ser baseadas no Planes vigente, as unidades de ensino, pesquisa e extensão da UNICAMP também podem adotar ações institucionais de forma autônoma que podem ter resultados positivos na desconstrução de alguns conceitos que mantêm a exclusão. No entanto, é necessário contar com a intencionalidade dos gestores no cumprimento das

ações definidas. Neste sentido, a seguir proponho algumas ações institucionais que poderiam ser adotadas na universidade. Irei considerar duas categorias de ações: as locais e de curto prazo, que podem ser adotadas por faculdades e institutos; e as centrais de médio e longo prazo, que demandam ações coordenadas de Reitoria, Pró-Reitorias e unidades de ensino.

Ações locais e de curto prazo:

1. Criação de disciplina sobre raça, racismo e discriminação obrigatória em todos os cursos de graduação. Pude cursar a disciplina CH014 - Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas II - Identidades, Subjetividades e Racismo durante o mestrado e foi muito interessante como o desenvolvimento da disciplina foi ao encontro do entendimento e desmistificação dos conceitos de raça, entendimento do racismo e os impactos nas relações raciais e identidades. Devido a especificidade de cada curso, é provável que determinados institutos não disponham de recursos humanos para ministrar o conteúdo em um curto prazo. Assim, orienta-se que sejam elaboradas atividades sobre o tema com a comunidade.
2. Comprometimento dos diretores das unidades em ampliar o debate sobre a diversidade étnico-racial nos *campi*. Assim como os cursos possuem autonomia em propor disciplinas, as unidades e o corpo diretivo das unidades também possuem autonomia para propor projetos institucionais.
3. Discussão sobre o conteúdo programático das disciplinas, que deveria ser incentivada de forma mais enfática entre os docentes, comissões e núcleos, de forma que elas apresentem conteúdos referentes à diversidade não só étnico-racial, mas de gênero também.

Ações centrais de médio e longo prazo:

1. Elaboração de um guia de boas práticas em diversidade e inclusão étnico-racial, nos mesmos moldes dos já disponibilizados sobre equidade de gênero, direitos humanos e promoção de bem-estar.
2. Capacitação do corpo técnico-administrativo e docente por meio de cursos introdutórios sobre a temática de diversidade e a importância da inclusão.
3. Criação de espaços de acolhimento psicológico para estudantes pretos e pardos, além da ampliação da oferta do serviço de apoio psicopedagógico, inclusive nos *campi* de Limeira e Piracicaba. O trabalho de Lima (2020) demonstrou o quanto é importante o apoio entre os participantes de coletivos negros. Porém, considerando todo o incentivo

à diversidade, é necessário que a universidade também tenha o papel institucional no apoio a esses estudantes.

4. Constituição de uma Comissão Permanente de Diversidade e Inclusão, com representantes discentes, docentes e técnicos administrativos, bem como os diretores de unidade e/ou representantes da administração. Dessa forma, o trabalho poderia ser contínuo e teria também um papel deliberativo.

Em síntese, é importante que a universidade interrompa o ciclo que repete as lógicas de submissão dentro das estruturas e as relações de ensino, pois se toda a estrutura educacional - seja no suporte administrativo ou entre os docentes - não tiver uma mentalidade diferente, nós não veremos uma verdadeira integração (Hooks, 2020). Sem ações da universidade para a mudança na mentalidade dela própria, veremos uma integração unilateral e, portanto, superficial, outro conceito elaborado por Steven Biko:

“A verdadeira integração é a possibilidade de cada homem, de cada grupo é alcançar o eu idealizado. Cada grupo deve ser capaz de atingir seu estilo de existência sem invadir ou ser ou ser impedido por outro. A partir desse respeito mútuo uns pelos outros e da total liberdade de autodeterminação, obviamente surgirá uma fusão genuína dos estilos de vida dos vários grupos. (Biko, 1986 *apud* Sandiso, 2017, p.10, tradução livre).

Enfim, é necessário que a universidade possibilite ao estudante negro opções além do dilema “desaparecer ou embranquecer”, onde este estudante tenha a possibilidade de existir e expressar os seus próprios desejos (Fanon, 2022).

Quando decidi ingressar na vida acadêmica, tinha o objetivo de entender os impactos do racismo na minha própria existência, levar isso a outros mais jovens e dar vazão a esses pensamentos. Ter ido além de entender as minhas questões pessoais é algo que dá muito mais sentido a esse trabalho. Ter feito um amplo trabalho em duas escolas municipais de Limeira com estudantes entre os 6º e 9º anos e vê-los começar a entender que o sentimento de inadequação não é um problema deles, é algo que dá e deu sentido a esse trabalho. Poder abrir o caminho para essa discussão na minha família como uma conversa natural, ter a possibilidade de levar esse conhecimento a eles e vê-los descobrir algo que não entendíamos e ver alguns despertares, é o que dá sentido a esse trabalho existir.

Encerro este trabalho desejosa pela efetiva transformação do espaço universitário. Um espaço que seja de integração, bem-estar e aprendizado mútuo entre os jovens negros e toda a universidade. Fico extremamente feliz em ver mais estudantes negros ingressando todos os anos, andar pela faculdade e vê-los vivendo, se divertindo e buscando um futuro melhor, o que eu sei que não é só sobre e para eles. É sobre quem veio antes, sobre quem vem depois, é a noção de muitas vezes ser o primeiro da família a alçar voos tão diferentes do que vemos e vivemos até hoje. Nós, quando avançamos, temos a plena consciência de que só estamos ali pois outros já estiveram.

A noção coletiva de dever manter o caminho aberto e pavimentado aos que virão, é do que busco me alimentar, apesar do cenário parecer um grande campo de disputa de poder. Reforço o que o trecho da professora Sueli Carneiro diz: “Mas, em cada um dos rostos negros que encontro em minha caminhada, pulsa uma esperança de vida desafia a violência do racismo. Viveremos” (2011, p. 85).

Este trabalho é o resultado de um desafio exaustivo e constante de ir contra as narrativas criadas, e é também o resultado da esperança e suporte coletivo. Que a gente viva, desafiando o racismo e se recusando a aceitar o que ele insiste em nos tirar diariamente, até mesmo aquilo que nem tivemos a possibilidade de querer e nem ousamos sonhar. Que esse trabalho seja o caminho aberto de algo, e a via pavimentada de tantos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. **Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática**. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, n. 50, p. 18-29, 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100003. Acesso em 31 ago. 2023.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. **A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo**. *Revista Estudos Históricos*, v. 1, n. 37, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2249>. Acesso em 16 nov. 2022.

ALENCASTRO, L. F. **África, números do tráfico atlântico**. In: Lilia M. Schwarcz e Flávio Gomes, **Dicionário da Escravidão e Liberdade**, Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, J. A. M. (2005). **Sobre Anamorfose: identidade e emancipação na velhice**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2021.

ALVES FILHO, M. **Em decisão histórica, Unicamp aprova cotas étnico-raciais e Vestibular Indígena**. Portal Unicamp. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/22/em-decisao-historica-unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-e-vestibular>. Acesso em 20 de nov. 2022

ALVES, C. P. **Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade**. *Textos e Debates*, v. 1, n. 31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i31.4255>. Acesso em 10 nov. 2022.

ALVES, V. K.; CASALI, C. **Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, p. 28-45, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45110/pdf>. Acesso em 31 de ago. 2023.

ANJOS, G. **A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais**. *Indicadores Econômicos FEE*, v. 41, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/view/2934>. Acesso em 22 out. 2022.

ARINO, D. O.; BARDAGI, M. P. **Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários**. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 nov. 2022.

ATVARS, T. D. Z; CRÓSTA, A. P. **Planejamento estratégico Unicamp 2016-2020.**

Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/650/planejamento-estrategico-da-unicamp-2016-2020>.

Acesso em: 15 out. 2022

BANDEIRA BES, S. J. A, DALGALARRONDO, P, AZEVEDO, R. C. S., CELERI, E. H. V. R. **Nonsuicidal self-injury in undergraduate students: a cross-sectional study and association with suicidal behavior.** Psychiatry Research. 2022 Dec; 318:114917. Disponível em: 10.1016/j.psychres.2022.114917. Acesso em 6 de set. 2023

BARBIERI, R. **Documentário Atlântico Negro - na rota dos orixás.** Brasília, 1998.

Disponível em: <https://vimeo.com/78719852>. Acesso em 23 mai. 2021.

BARROS, D. R. **Lugar de negro, lugar de branco? Esboço para uma crítica metafísica racial.** 1ª ed. São Paulo. Editora Hedra LTDA, 2019.

BAZANA, S.; MOGOTSI, O. P. **Social Identities and Racial Integration in Historically White Universities: A Literature Review of the Experiences of Black Students.**

Transformation in Higher Education. 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.4102/the.v2i0.25>. Acesso em 28 jan. 2023.

BENTO, C. **Pacto da Branquitude.** Companhia das Letras, 2022.

BETHENCOURT, F. **Racismos - Das Cruzadas do Século XX.** Companhia das Letras, 2018.

BOEHMER, E. et al. **Storying ourselves: Black Consciousness thought and adolescent agency in 21st-century Africa.** 2021. Journal of Postcolonial Writing. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/20.500.11910/16278>. Acesso em 27 jan 2023

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1981.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. **Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Codigo Penal dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20847%2C%20DE%2011%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. **Código Criminal do Imperio do Brazil** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 17 de nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 1390, de 3 de julho de 1951. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em 15 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Estatuto da Igualdade Racial completa 10 anos como principal avanço na construção de políticas públicas no país.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/julho/estatuto-da-igualdade-racial-completa-10-anos-como-principal-avanco-na-construcao-de-politicas-publicas-no-pais>. Acesso em 17 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016.** Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em 2 de out. 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo - a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo. Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUSBY, Danielle R. et al. **Black college students at elevated risk for suicide: Barriers to mental health service utilization.** Journal of American college health, v. 69, n. 3, p. 308-314, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1674316>. Acesso em 26 jul 2023.

CAMARGO, A.R. **Diretores/Diretórios dos Índios.** Portal MAPA: Memória da Administração Pública Brasileira. 2022. Disponível: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios>. Acesso 20 out. 2022

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso 18 jul 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Rio de Janeiro. Zahar, 2023.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo. Selo Negro Edições, 2011.

CAROLISSEN, R, VAN WYK, S e PICK CORNELIUS, M. 'I want my family to be white': Coloured adolescent schoolgirls' articulations of identity in a South African peri urban community. **Southern African Review of Education**, 2012. 18(1): 39 54. Disponível em: <https://www.scinapse.io/papers/98152800>. Acesso em 02 de set. 2022.

CAROLISSEN, R.; BOZALEK, V. **Addressing dualisms in student perceptions of a historically white and black university in South Africa.** In: Building the Anti-Racist University. Routledge, 2018. p. 55-68.

CARVALHO, D. D. **A construção discursiva conservadora entre agentes políticos negros.** 2022. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255624>. Acesso em 04 de set. 2023

CASTORIADIS, C. (1999). **Para si e subjetividade.** In A. Pena-Vega & E.P. do Nascimento (Orgs), o pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade (pp. 35-46). Rio de Janeiro: Garamond (s.d)

CASTRO, J. A. **Evolução e desigualdade na educação brasileira.** Educação & Sociedade [online]. 2009, v. 30, n. 108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Acesso em 11 Set. 2022.

CAVENAGHI, S; ALVES, J. E. D. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios.** Rio de Janeiro: Ens-Cpes, v. 120, 2018. Acesso em 20 out. 2022.

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; BRITO, A. M.; SCORSOLINI-COMIN, F. **Estressores e crença de autoeficácia em universitários negros.** Educação (Santa Maria), v. 46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442452>. Acesso em 11 set. 2022.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo.** In: **Violência e psicanálise.** Rio de Janeiro. Edições Graal, 2ª ed., 1986.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. e CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2013, v. 43, n. 148. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em 18 fev. 2022.

DANIELS, D.; DAMONS, L. **“I am more than just a coloured woman”– Narrating undergraduate experiences at a historically white South African university.** Africa Education Review, v. 8, n. 1, 2011. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.586162>. Acesso em 31 jul. 2022.

DANTAS, S. S. **Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa.** Psicologia & Sociedade, v. 29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i172030>. Acesso em 31 jul. 2022.

DOMANSKA, E. **Para além do antropocentrismo nos estudos históricos.** Expedições: Teoria da História & Historiografia, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: https://revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/1768. Acesso em 16 de março de 2023.

ELTIS, D. e RICHARDSON, D. **Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços.** Topoi (Rio de Janeiro) [online]. 2003, v. 4, n. 6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X004006001>. Acesso em 23 de mai. 2021.

Estados Unidos: Tavistock/Routledge, 1992.

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

FERNANDES, V. B. e SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros [online].** 2016, v. 00, n. 63. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em 15 mai. 2021.

FLAESCHEN, H. **Mulheres negras sofrem mais violência obstétrica.** ABRASCO: Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/8m-mulheres-negras-sofrem-mais-violencia-obstetrica/45463/>. Acesso em 25 out. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023.** Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em 25 jul. 2023

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** - 8ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** 48 ed. rev., São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, M. B., PEDROZA, R. L. S., e ALVES, C. B. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural.** Psicologia & Sociedade. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Acesso em 16 de março de 2023.

FURTADO, T. T. G. **A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise.** 2018. 135 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GARCIA, M. F. **Genocídio no Brasil: mais de 70% da população indígena foi morta.** Observatório do Terceiro Setor. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morta/>. Acesso em 20 out. 2022.

GOERGEN, P. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.** Educação & Sociedade [online]. 2013, v. 34, n. 124,. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300005>. Acesso em 18 fev. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOLDBERG, D.; HUXLEY, P. **Common mental disorders: a bio-social model.**

GOLDMAN, M. **Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa.** Revista de Antropologia, [S. l.], v. 39, n. 1, 1996. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1996.111620. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111620>. Acesso em: 26 out. 2022.

GOMES, L. F. E. **Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade.** Cadernos de Gênero e Diversidade, [S. l.], v. 5, n. 1, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i1.31930. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GONÇALVES, L. A. O. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 09, dez. 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 2 nov. 2022.

GOULD, S. J. **Negros e índios como espécies separadas e inferiores.** In: **A falsa medida do homem-.** [s. l.] : WMF Martins Fontes, 2014. Disponível em: <https://discovery.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=eb5afb6a-3076-3228-b5b5-d73eefd0a4e1>. Acesso em: 6 set. 2022.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo social**, v. 13, p. 121-142, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200007>. Acesso em: 31 jul. 2023

GUIMARÃES, A. S. A. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra.** Novos estudos CEBRAP. 2008, n. 81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000200009>. Acesso em: 6 set. 2022.

Guimarães, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, 29(1), 93–107. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>. Acesso em: 31 jul. 2023

Guimarães, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo** 20, 265-271. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p265-271>. Acesso em: 31 jul. 2023

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, 18(2), 269-287. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>. Acesso em: 31 jul. 2023

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In. SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/740>. Acesso em 4 de set. 2023

HAMILTON, C. V.; TURE, K. **Black power: Politics of liberation in America**. Vintage, 2011.

HOOKS, b. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. Portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/?gclid=Cj0KCQjwwfiaBhC7ARIsAGvcPe5gFv-y7nTn9FO_o05J7YuruoWvxL9jkNSZTZoIXSyUQPcP5mpklG0aAtBiEALw_wcB. Acesso em 25 set. 2022.

HOPE, Elan C. et al. **Political activism and mental health among Black and Latinx college students**. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, v. 24, n. 1, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2017-27607-001>. Acesso em 16 de nov. 2022.

IBGE, Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 24 jul 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor e Raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 22 de nov de 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 1ª edição. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 25 out. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª edição. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em 20 jul. 2022.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**, p. 23-38, 2005. Disponível em:

https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01ppplo.pdf. Acesso em 13 nov 2023.

INSTITUTO PEREGUM. Sumário Executivo da pesquisa Percepções sobre o racismo no Brasil. **Peregum - Instituto de Referência Negra. 2023**. Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br/>. Acesso em 27 jul 2023.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9164>. Acesso em 25 out. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**. 1ª ed.. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, M. C. et al. **A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2017, v. 33, n. Suppl 1, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078816>. Acesso em 16 out. 2022.

LEIBOWITZ, B. et al. **'It doesn't matter who or what we are, we are still just people: strategies used by university students to negotiate difference**. South African Journal of Psychology. v. 37, n. 4, p. 702-719, 2007. Disponível em: <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC98464>. Acesso em 25 jul 2023.

LIMA, A. F. **A identidade como “problema” de pesquisa**. Ecos-Estudos contemporâneos da subjetividade, v. 2, n. 2,, 2012. Disponível: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52555>. Acesso em 24 jul. 2022.

LIMA, S. **“A gente não é só negro!” interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários**. 2020. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1141261>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LOPES, N. e SIMAS, L. A.. **Filosofias africanas: uma introdução**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Interações, São Paulo, v. 7, n. 13, 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 set. 2022.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M. e LIMA, C. M. P. **Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio**. Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2009, v. 29, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>. Acesso em 16 set. 2022.

MARINGONI, G. **História - O destino os negros após a Abolição**. Portal IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content & id=2673%3Acatid%3D28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28). Acesso em 24 de mai. 2021.

MARQUES, E. P. S. **O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>. Acesso em 31 de ago. 2023

MARTINS, T. V.; LIMA, T. J.S.; SANTOS, W. S. **O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras**. Ciência & Saúde Coletiva. 2020, v. 25, n. 7,. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.29182018>. Acesso em 15 out. 2022.

MATTOSO, K. M. Q. **Ser escravo no Brasil - Séculos XVI-XIX**. Petrópolis, Vozes, 2016.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. n-1.São Paulo: Edições, 2018.

MCGEE, E. O.; STOVALL, D. **Reimagining critical race theory in education: Mental health, healing, and the pathway to liberatory praxis**. Educational Theory, v. 65, n. 5, p. 491-511, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/edth.12129>. Acesso em 26 jul 2023

MELO, R. **Do racismo cordial ao racismo amedrontado**. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/23/opiniaio/10.html>. Acesso em 25 set. 2022.

MEYER, J. e ROWAN, B. **Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony**. American Journal of Sociology, 83, pp. 340-363. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1086/226550>. Acesso em 16 mar. 2023

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 25 de set. 2021.

MIGNOLO, W. D. **Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom**. Theory, Culture & Society. (2009). Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>. Acesso em 24 de jun. 2021.

MIRANDA, D. R. **Significados do sinal de igualdade na Matemática**. 2019. - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo. Jandaíra, 2020.

MOREIRA, R. B.; PERETI, E. **A árvore do esquecimento e as tentativas de destruição da memória afrodiaspórica**. Revista UNIABEU, v.13, n 33, Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3860/pdf>. Acesso em 23 mai. 2021.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira., 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

MUSHONGA, D. R.; HENNEBERGER, A. K. **Protective factors associated with positive mental health in traditional and nontraditional Black students**. American Journal of Orthopsychiatry, v. 90, n. 1, p. 147, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/ort0000409>. Acesso em 26 jul 2023

NASCIMENTO, M. C. **Movimento Social Negro (MSN) e as religiões afro-brasileiras: questões identitárias e a promoção da igualdade racial**. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, n. 240, 2017. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/346/294>. Acesso em: 28 mai. 2021.

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. 1ª ed.. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NOVAIS, F. **Considerações sobre o sentido da colonização**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, v. 6,. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/download/56523/153356/350059>. Acesso em 25 set. 2021.

NOVELLINO, M. S. F. **Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres**. Anais, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/%20anais/article/viewFile/1304/1268>. Acesso em 15 set. 2022.

OLIVEIRA, A. M; BASTOS, R. **Os modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo**. Revista Expedições: Teoria & Historiografia, v. 6, n. 2, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2013). **Mental health action plan 2013 – 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>. Acesso em 13 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)**. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03>. Acesso em 18 de nov. 2022.

PACHECO NETO, M. **A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos**. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em:

<https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/10>. Acesso em 26 set. 2021.

PADOVANI, R. C. et al. **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário**. Rev. bras. ter. cogn. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 set. 2022.

PAIVA, G. J. DE. **Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea**. Psico, v. 38, n. 1. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1926> Acesso em: 27 out. 2022.

PALERMO, L. C. **Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais**. Dimensões, n. 39, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23871/dimensoes-n39-18638>. Acesso em 04 jul. 2021.

PASSOS, J. C. **Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas**. Educação em Revista, v. 31, p. 155-182, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>. Disponível em 31 de ago. 2023

PEREIRA, T. A. Z. **Mortalidade entre brancos e negros no Rio de Janeiro após a abolição**. Estudos Econômicos (São Paulo). 2016, v. 46, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-416146266taz>. Acesso 22 out. 2022.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jul. 2022.

PIRES, A.; WARGAS, B. M. S. Acesso ao ensino superior brasileiro: perfil dos ingressantes do programa de inclusão da Unicamp. **Revista Espaço Pedagógico**. 2018. 26 (1): 158-182. Disponível em: 10.5335/rep.v26i1.8367. Acesso em 10 de nov. 2023

PIZA, E., ROSEMBERG, F. **Cor nos censos brasileiros**. Revista USP, [S. l.], n. 40, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28427>. Acesso em: 2 nov. 2022.

RAMOS, A. R. F. **A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates**. FUNAI: Revista de Estudos e Pesquisas, 2004. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/handle/123456789/338>. Acesso em 30 out. 2022

RESADORI, A. H.; RIOS, R. R. **Identidades de gênero e o debate étnico-racial no direito brasileiro**. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v. 18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.27956>. Acesso em 7 jul. 2021.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa - tomo I**. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

SANTOS, B. S. (1994). **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. S. **Modernity, identity and border culture**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira_TempoSocial1994.pdf. Acesso em 27 de out. 2022.

SANTOS, D. B.R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em 31 de ago. 2023

SANTOS, M. A. O. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-22062012-131929. Acesso em: 2023-07-25.

SANTOS, R. A; SILVA, R. M. N. B. **Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura**. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 68, pp. 253-268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53577>. Acesso em 26 mai. 2022.

SCHLITTLER, L. X. de C., CELERI, E. H. R. V., AZEVEDO, R. C. S. de ., DALGALARRONDO, P., & SANTOS JÚNIOR, A. dos, (2023). **Prevalência de comportamento suicida em estudantes de Medicina**. Revista Brasileira De Educação Médica, 47(3), e097. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.3-2023-0069>. Acesso em 7 de set. 2023.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em 13 nov. 2022

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

SILVA, F. G. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia da educação, n. 28, 2009.

SILVA, F. G. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia da educação, n. 28, 2009.

SILVA, M. L. da. **Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil**. Horizontes, [S. l.], v. 32, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/94> . Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, M. L. Editora Perspectiva. **Tornar-se negra (O Racismo e o Negro no Brasil)**.

YouTube, 4 de abril de 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ck2kSZJeEDk>. Acesso em 2 nov. 2022.

SMEDLEY, A.; SMEDLEY, B. D. **Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race.**

American psychologist, v. 60, n. 1, 2005. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/fulltext/2005-00117-003.html>. Acesso em 22 ago. 2022.

SMOLEN, J. R.; ARAÚJO, E. M. **Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática.** Ciência & saúde coletiva, v. 22,, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1413-812320172212.19782016>. Acesso em 24 out. 2022.

SOARES, M. M. **Transtornos mentais comuns entre universitários e sua associação com fatores demográficos, socioeconômicos e vivências acadêmicas.** 2021. - Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/700>. Acesso em: 13 set. 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: Disponível em:

<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso 18 jul. 2023.

SOUZA FILHO, J. A. de, Gonçalves Neto, J. U., & Lima, A. F. de. (2020). **Metamorfoses no projeto de Antonio da Costa Ciampa: da proposta analítica a uma teoria de identidade.**

Psicologia Revista, 29(2), <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p285-309>. Acesso em 2 set. 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro.** 2ª ed.. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1986.

SOUZA, V. et al. **A feminização da pobreza no Brasil e seus determinantes.** Informe

Gepec, v. 24, n. 1,, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.48075/igepec.v24i1.22710> Acesso 15 set. 2022.

SOUZA, V. S.; SANTOS, R. V. **O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911:**

contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-81222012000300008>. Acesso em 2 nov. 2022.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SWARTZ, S. et. al. **Studying while black: Race, education and emancipation in South African universities.** Cape Town: HSRC Press. 2018.

TAYLOR, D. M.; USBORNE, E. **When I know who “we” are, I can be “me”:** The primary role of cultural identity clarity for psychological well-being. Transcultural

psychiatry, v. 47, n. 1, 2010. Disponível em: 10.1177/1363461510364569. Acesso em 19 de nov. 2022.

TRAPP, R. P.; SILVA, M. L. **Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política**. Revista jovens pesquisadores, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/2252/1624>. Acesso em 30 mai. 2021.

UNICAMP. **Planejamento Estratégico – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP 2021-2025**. 2020. Disponível em: https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf. Acesso em 31 de ago. 2023.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas (2017). Deliberação CONSU-A-032/2017. Dispõe sobre os sistemas de ingresso aos cursos de Graduação da Unicamp. <https://www.pg.unicamp.br/norma/10240/1>

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas (2018). Portaria GR-067/2018. Designa membros para compor o Grupo de Trabalho responsável por estabelecer políticas de combates à discriminação da raça. <https://www.pg.unicamp.br/norma/13367/0>

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas (2019). Deliberação CONSU-A-004/2019. Institui a Diretoria Executiva de Direitos Humanos. <https://www.pg.unicamp.br/norma/14468/0>

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas (2023). Portaria GR-054/2023. Designa Grupo de Trabalho para a criação do Serviço de Acolhimento e Encaminhamento Institucional de Denúncias de Racismo. <https://www.pg.unicamp.br/norma/31561/0>

VENANCIO, K. R., ODA, A. M. G. R. (2022). Black Identity Formation and the Civil Rights in Brazil. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 5(4): 65-77. Disponível em <https://doi.org/10.33422/jarss.v5i4.794>. Acesso em: 20 março 2023

WACHHOLZ, T. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras**. – UNESC, Santa Catarina, 2016. 2016.

WESTIN, R. **Há 190 anos, 1º Código Penal do Brasil fixou punições distintas para livres e escravos**. Portal Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-190-anos-1o-codigo-penal-do-brasil-fixou-punicoes-distintas-para-livres-e-escravos>. Acesso em 15 de set. 2022.

ZANATTA, M. S. **Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica**. *Perspectiva*, v. 35, n. 132,, 2011. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf. Acesso em 25 set. 2022.

ZONTA, G. A.; ZANELLA, A. V. **Estudantes negros/as na universidade pública: tensões e desafios para a educação superior.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista. p. 591-613, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6642>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ANEXO – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO UTILIZADO NA COLETA DOS DADOS

ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO, QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE MENTAL E IDENTIDADE PSICOSSOCIAL

INSTRUÇÕES PARA O PARTICIPANTE

- Este questionário é **estritamente anônimo**. Por favor, **não escreva nele seu nome, RA, RG ou qualquer dado pessoal** que identifique a sua pessoa.
- Por favor, leia as perguntas com **atenção** e responda da forma **mais sincera** possível.
- Preste atenção: **não há respostas certas ou erradas**; as respostas indicam o que você pensa, acredita, faz ou é.
- Tente **não demorar muito em uma só questão**. Nas opções de assinalar, favor marcar com um “X” na área indicada pelo símbolo ao lado da resposta que você escolher.
- Leia com atenção o **Consentimento livre e esclarecido** e se concordar assine-o (em caso de dúvidas sobre ele, pergunte ao entrevistador/aplicador).
- No caso de você ter **dúvidas** sobre alguma questão, por favor, **pergunte ao aplicador**.
- O tempo de resposta máximo é de até **50 minutos, no máximo**, depois pedimos que entregue o questionário.
- **Agradecemos sua participação** nesta pesquisa e, se você não tem nenhuma questão até aqui, por favor, inicie o questionário.

Data da entrevista ___/___/20___	Entrevista Nº: _____ (os pesquisadores preencherão este campo)
----------------------------------	---

Disciplina na qual este questionário está sendo aplicado:

INFORMAÇÕES GERAIS

01. Gênero: ₁ Feminino ₂ Masculino

02. Idade: _____ anos

03a. Nacionalidade: ₁ brasileira(o) ₂ Outra. (**03b.** Qual: _____)

04. Onde nasceu (cidade, estado, país): _____

Com que idade veio para o **(05)** Brasil: _____ e/ou para o **(06)** Estado de São Paulo: _____

07. Estado civil atual:

- ₁ Solteira(o)
₂ Casada(o) legalmente
₃ Morando com parceira(o) no mínimo há 3 meses.
₄ Viúva(o)
₅ Separada(o) ou divorciado(a).

SOBRE AS CONDIÇÕES DE MORADIA:

08a. Onde você mora durante a semana:

Na cidade da Universidade/Faculdade : ₁ Mesmo bairro/distrito; ₂ Outra localidade na cidade)

₃ Outra cidade (**08.** qual: _____)

09a. Estado civil e de vida atual de seus Pais:

- ₁ Casados
₂ Solteiros
₃ Casados, mas não entre si.
₄ Viúva(o), **09b.** (pai falecido; mãe falecida)
₅ Separada(o) ou divorciado(a).

Onde moram os seus pais:

10a. Pai

- ₁ Na cidade da Universidade/Faculdade
₂ Outra cidade do mesmo Estado da Universidade/Faculdade **10b.** (qual: _____)
₃ Cidade em outro Estado: **10c.** (qual: _____)
₄ Cidade fora do Brasil: **10d.** (qual: _____)
₅ Não sei
₆ Falecido (*neste caso, vá ao item 11*)

10e. Com que frequência você o vê: ₁ diariamente; ₂ pelo menos 1 vez por semana;
₃ pelo menos uma vez por mês; ₄ menos que uma vez por mês; ₅ não o vejo

11a. Mãe

- ₁ Na cidade da Universidade/Faculdade
₂ Outra cidade do mesmo Estado da Universidade/Faculdade **11b.** (qual: _____)
₃ Cidade em outro Estado: **11c.** (qual: _____)
₄ Cidade fora do Brasil: **11d.** (qual: _____)
₅ Não sei
₆ Falecido (*neste caso, vá ao item 12*)

11e. Com que frequência você a vê: ₁ diariamente; ₂ pelo menos 1 vez por semana;
₃ pelo menos uma vez por mês; ₄ menos que uma vez por mês; ₅ não a vejo

12. Você é filha(o) adotiva(o)? ₁ Não; ₂ Sim

13a. Com quem você vive atualmente? (Caso você tenha “duas residências”, uma durante a semana e outra nos fins de semana, responda para sua residência durante a semana – casa pessoal):

- ₁ Mora com os pais (com os dois pais, só com a mãe, ou só com o pai)
₂ Mora com amigos (em república) (**13b.** quantos estudantes da sua Universidade/Faculdade, incluindo você, moram lá: _____; **13c.** quantos estudantes de outra instituição: _____, **13d.** quantos que não são estudantes: _____)
₃ Mora sozinho(a).
₄ Mora na moradia estudantil da Universidade/Faculdade
₅ Mora com parceiro/parceira sem filho(s)
₆ Mora com parceiro/parceira e filho(s) (**13e.** quantos filhos: _____)
₇ Mora com outros: parentes/amigos (**13f.** quem: _____)
₈ Outros, **13g.** especificar: _____

14a. Em sua casa você conta com um **local adequado para estudo** (por exemplo: relativamente calmo, silencioso, com cadeira, mesa ou escrivaninha)?

- ₁ Não. **14b.** Por quê? _____
₂ Sim

15. Em relação ao nível socioeconômico de sua família, verificado segundo objetos que possui (sempre tome como **referência a casa de seus pais** ou, se eles são separados, **daquele** que tiver **a melhor renda**):

Objetos	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou mais
15a. Microcomputador ou laptop, notebook	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15b. Máquina de lavar louça	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15c. Banheiros	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15d. Automóvel (Carro)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15e. Máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15f. Secadora de roupas	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15g. Micro-ondas	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15h. Motocicleta	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15i. DVD	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15j. Geladeira	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15k. Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

16. Na casa de seus pais (ou na da pessoa com maior renda) trabalha empregada(o) doméstica(o):

- 16a.** Mensalista: ₁ Não; ₂ Sim (**16c.** quantas/os: _____)
16b. Diarista: ₁ Não; ₂ Sim (**16d.** quantas/os: _____)

17. Na casa de seus pais tem água encanada: ₁ Não; ₂ Sim

18. A casa de seus pais fica em rua pavimentada: ₁ Não; ₂ Sim

19a. Você tem carro (automóvel) **pessoal**: ₁ Não; ₂ Sim (**19b.** Quantos: _____)

19c. Qual o ano de seu carro: _____

20. Se você não mora com seus pais, na sua casa/ república trabalha empregada(o) doméstica(o):

- 20a.** Mensalista: ₁ Não; ₂ Sim (**20c.** quantas/os: _____)
20b. Diarista: ₁ Não; ₂ Sim (**20d.** quantas/os: _____)

21a. Qual é o nível mais alto de escolaridade que seu pai completou?

- ₁ Nenhum (inclui: analfabeto e se não aprendeu a ler e escrever, por qualquer motivo)
₂ Educação fundamental não completa (não completou até 8ª série/9º ano)
₃ Educação fundamental completa (completou a 8ª série/9º ano)
₄ Ensino médio ou instrução técnica incompleto
₅ Ensino médio ou instrução técnica completo
₆ Educação universitária ou superior incompleta
₇ Educação universitária ou superior completa
₈ Pós-graduação (**21b.** ₁ Especialização; ₂ Mestrado; ₃ Doutorado)
₉ Outros, **21c.** especificar: _____

22a. Qual é o nível mais alto de escolaridade que sua mãe completou?

- ₁ Nenhum (inclui: analfabeto e se não aprendeu a ler e escrever, por qualquer motivo)
₂ Educação fundamental não completa (não completou até 8ª série/9º ano)
₃ Educação fundamental completa (completou a 8ª série/9º ano)
₄ Ensino médio ou instrução técnica incompleto
₅ Ensino médio ou instrução técnica completo
₆ Educação universitária ou superior incompleta
₇ Educação universitária ou superior completa
₈ Pós-graduação (**22b.** ₁ Especialização; ₂ Mestrado; ₃ Doutorado)
₉ Outros, **22c.** especificar: _____

SOBRE A SITUAÇÃO ESTUDANTIL:**23. Você estudou o ensino fundamental em:**

- ₁ Escola pública
₂ Escola particular
₃ Predominantemente em escola pública
₄ Predominantemente em escola particular
₅ Parte em escola pública e parte em escola particular.

24. Você estudou o ensino médio em:

- ₁ Escola pública
₂ Escola particular
₃ Predominantemente em escola pública
₄ Predominantemente em escola particular
₅ Parte em escola pública e parte em escola particular.

25. Há quanto tempo estuda nesta Universidade/Faculdade? _____ anos; e _____ meses

26. Qual curso você está cursando nesta Universidade/Faculdade: _____

27. Em seu curso nesta Universidade/Faculdade, você está em que ano? _____ ano

Após terminar a graduação, seu plano principal é:

28. Trabalhar na área de seu curso atual? ₁ Não ₂ Sim.

29. Trabalhar como? (pode marcar mais de uma, se for o caso)

- trabalhar em tempo integral; trabalhar em tempo parcial;
 trabalhar em docência ou pesquisa em uma universidade/faculdade;
 ter um negócio próprio/ser autônomo; estudar ou trabalhar no exterior;
 tirar um ano de descanso ou viagem; trabalhar como voluntário em algum projeto;
 ingressar na pós-graduação fazer outra coisa
 não tenho ideia do que farei

30. Nesta Universidade/Faculdade, o seu curso é? ₁ Diurno (integral) ₂ Noturno

31. Nesta Universidade/Faculdade, você entrou no curso desejado?

- ₁ Não
₂ Sim

32. Está satisfeita(o) com o curso que está fazendo?

- ₁ Não
₂ Sim

33a. Quando você fez vestibular e entrou nesta Universidade/Faculdade, você recebeu pontos/bonificação ou entrou em cota específica: ₁ Não; ₂ Sim, por ter sido estudante de escola pública; ₃ Sim, por ter sido estudante de escola pública e por ser incluída/o no grupo PPI (preto, pardo ou índio) ₄ Por outro tipo de cota/bonificação 33b. Qual? _____ .

34. Em relação ao ProFIS (Programa de Formação Interdisciplinar Superior):

- ₁ Não fui e não sou aluna/o do ProFis;
₂ Sim, fui aluna/o do ProFIS; ₃ Sim, ainda sou aluna/o do ProFIS.

35a. Você já fez (outro) curso superior?

- ₁ Não
₂ Sim(35b. Concluiu? ₁ Não; ₂ Sim). 35c. Qual(is) e onde? _____

36a. Você já perdeu um (ou mais de um) semestre em seu curso nesta Universidade/Faculdade?

- ₁ Não
₂ Sim 36b. Quantos semestres perdeu? _____
36c. Por qual motivo principal? _____

37. Seu "coeficiente de rendimento" (CR) situa-se entre (pode ser aproximadamente):

- ₁ Igual ou maior que 0,81
₂ 0,71 – 0,80
₃ 0,61 – 0,70
₄ 0,51 – 0,60
₅ Igual ou menor que 0,50
₆ Não sei.

38. Em relação à sua turma, como você avalia seu desempenho acadêmico:

- ₁ bem acima da média; ₂ acima da média; ₃ na média; ₄ abaixo da média;
₅ muito abaixo da média; ₆ não sei.

39a. Você já usou algum tipo de remédio ou substância (pode incluir, café em grande quantidade, cápsulas de cafeína, beta-bloqueador, energético, remédios comprados em farmácia, drogas ilícitas, etc.) para poder estudar melhor, para se preparar para provas, para melhorar seu desempenho em atividades acadêmicas ou artísticas?

- ₁ Não; ₂ Sim. 39b. Se sim, Qual ou quais: _____

39c. Aproximadamente com que frequência no ano: ____ no mês; ____ na semana: _____

39d. Quando foi a última vez: há ____ anos ____ meses ____ semanas ____ dias

39e. Qual foi o resultado: _____

40a. Já usou alguma dessas substâncias abaixo **para estudar** ou realizar alguma coisa? (**pode assinalar mais de uma**)

Não usei nenhuma delas; metilfenidato (**ritalina®**); modafinil (**stavigile®**);
 lisdexanfetamina (**venvanse®**) clonazepan (**rivotril®**);

40b. Se sim, indique (quanta vezes: _____);

40c. Aproximadamente com que **frequência** no ano: ____ no mês: ____ na semana: _____

40d. Quando foi a **última vez**: há ____ anos ____ meses ____ semanas ____ dias.

40e. Qual foi o **resultado** (*efeito que sentiu*) com o uso da(s) substância(s) acima mencionada(s):

41a. Você, na sua vida, **já sofreu alguma forma grave de bullying** (gozações ou fofocas repetidas e pesadas, apelidos muito ofensivos, surras, ser obrigado a dar dinheiro ou pagar algo, ser forçado a fazer algo que não quisesse, ações muito ou claramente ofensivas pela internet/celular, exclusão séria deliberada por outros, boatos muito ofensivos e/ou ofensas graves, divulgação de imagens íntimas ou difamações em redes sociais)?

Não, nunca; Sim (**41b.** Se puder e desejar, por favor, descreva como foi e por quais razões: _____)

41c. Quando ocorreu? (**pode assinalar mais de uma**)

pré-escola; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior

42a. Em relação ao **trote/recepção de calouros**, quando ingressou nesta Universidade/Faculdade, sofreu alguma forma de **violência verbal ou física**, ou **ameaças, hostilidades, constrangimentos**? Não; Sim (**42b.** descreva como foi: _____)

43a. Teve alguma **experiência positiva** no trote/Recepção de calouros: Não; Sim (**43b.** descreva como foi: _____)

44a. Além de estudar, **você trabalha?**

Não; Sim **44b.** Se sim, **qual** o seu trabalho? _____

44c. nesta Universidade/Faculdade ou no Campus; fora desta Universidade/Faculdade ou fora do Campus)

44d. **Quantas horas você trabalha**, em média, **por semana?** _____

44e. Por qual **motivo** você trabalha? _____

45a. Você faz **regularmente** alguma **atividade artística**, como (só assinale o que for positivo):

Não faço nenhuma atividade artística regular,

Dança, **45b.** que tipo _____

Teatro; **45c.** o que faz: _____

Artes plásticas; **45d.** pintura, fotografia, escultura, **45e.** outro: _____

Canta em algum grupo (coral, grupo de música popular, coro de igreja, etc.)

Toca algum instrumento musical **45f.** qual ou quais _____

Outra atividade artística regular **45g.** qual: _____

46. Com que **frequência** **você falta às aulas dos cursos em que você está matriculado:**

nunca ou quase nunca poucas vezes na média dos/as colegas frequente-mente muito frequentemente

47a. Por **quais motivos?** (pode assinalar mais que um)

aulas muito chatas, desestimulantes; prefiro usar o tempo para estudar, rende mais; tenho sono nas aulas; por preguiça; porque tenho que trabalhar; porque sou muito irregular em minhas atividades e rotinas; outro (**47b.** qual: _____)

48a. **Desenvolve ou já desenvolveu** **iniciação acadêmica, pesquisa científica, iniciação/pesquisa artística?**

Não;

Sim; (**48b.** Ganha bolsa? Não; Sim)

49a. Você ganha alguma bolsa desta Universidade/Faculdade (Exemplos: BAS - Bolsa Auxílio Social; BAT - Bolsa Alimentação e Transporte; BAEF - Bolsa Auxílio Estudo e Formação; Bolsa Emergência; BAS IC - Bolsa Auxílio Social Iniciação Científica; Bolsa Auxílio Moradia; Bolsa Auxílio Instalação; Bolsa Pesquisa Empresa; Bolsa PAPI; Bolsa Aluno-Artista; Bolsa Transporte Estágio Obrigatório; Bolsa Pesquisa):
 Não; Sim; **(49b. Qual(is)a(s) bolsa(s):** _____)

50a. Sua família recebe ou recebeu algum auxílio ou bolsa do poder público:

Não; Sim **(50b. Qual:** _____)

51. De modo geral, como você se sente sendo um(a) estudante desta Universidade/Faculdade (auto-estima, realização pessoal, orgulho etc.)?

Me sinto mal.

Indiferente.

Me sinto bem e realizada(o).

52a. Em caso de já ter tido alguma dificuldade pessoal ou estudantil nesta Universidade/Faculdade, você procurou e encontrou no âmbito da própria Universidade/Faculdade alguma instância, grupo ou iniciativa de apoio para tal dificuldade?

Não necessitei, nem procurei.

Necessitei e não procurei **(52b. qual necessidade:** _____)

Necessitei e encontrei **(52c. qual necessidade:** _____);

52d. qual ajuda: _____)

Necessitei, procurei, mas não encontrei. **(52e. Descreva:** _____)

53. Como você vê o seu relacionamento com os(as) colegas desta Universidade/Faculdade?

Bom

Regular e gostaria que fosse melhor

Regular e não faço questão que seja melhor

Ruim e gostaria que fosse melhor

Ruim e não faço questão que seja melhor

54. Como você vê o seu relacionamento com os(as) docentes desta Universidade/Faculdade?

Bom Regular e gostaria que fosse melhor

Regular e não faço questão que seja melhor

Ruim e gostaria que fosse melhor

Ruim e não faço questão que seja melhor

55a. Você tem alguém dentro desta Universidade/Faculdade com quem possa contar para ajudar a lidar com seus problemas pessoais?

Não

Sim.

55b. Se sim, assinale todos que se aplicam: Amiga(o); Namorada(o);

Outra(o). **(55c. Especificar:** _____)

56. Qual é coisa mais importante que esta Universidade/Faculdade poderia fazer, realisticamente, para melhorar a sua experiência como aluno de graduação nesta universidade, para estudantes como você?

57. Em relação ao seu futuro (pode ser nos próximos anos ou mesmo próximas décadas), você tem algum projeto, sonho de realizar ou fazer algo (pode ser em sua vida pessoal, social, familiar, política, etc.)?

QUALIDADE DE VIDA – Organização Mundial para a Saúde

	muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
58. Como você avaliaria sua qualidade de vida?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
59. Quão satisfeito(a) você está com sua saúde?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas **últimas duas semanas**:

	nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
60. Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
61. O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
62. O quanto você aproveita a vida?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
63. Em que medida você acha que sua vida tem sentido?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
64. O quanto você consegue se concentrar?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
65. Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
66. Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas **últimas duas semanas**:

	nada	muito pouco	médio	muito	completa-mente
67. Você tem energia suficiente para o seu dia-a-dia?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
68. Você é capaz de aceitar sua aparência física?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
69. Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
70. Quão disponível para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
71. Em que medida você tem oportunidade de atividade de lazer?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas **últimas duas semanas**:

	muito mal	mal	nem mal nem bem	bem	muito bem
72. Quão bem você é capaz de se locomover?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas **últimas duas semanas**:

	nada	muito pouco	médio	muito	completa- mente
73. Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
74. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
75. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o estudo e (se for o caso) para o trabalho?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
76. Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo(a)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
77. Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
78. Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
79. Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
80. Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
81. Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
82. Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

As questões seguintes referem-se **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas **últimas duas semanas**:

	nunca	algumas vezes	frequente- mente	muito frequente- mente	sempre
83. Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

84a. Você, alguma vez na vida, **já sofreu violência grave** (com exceção de estupro ou assédio sexual, perguntado mais adiante), como **assalto, sequestro, espancamento etc.?**)

₁ Não, nunca; ₂ Sim,

84b. Se sim, marque o que se aplica: Assalto sem arma; Assalto com arma de fogo;

Assalto com arma branca [faca, estilete, etc.]; Sequestro; Espancamento)

SOBRE SUA IDENTIDADE

SOBRE SEU GRUPO ÉTNICO DE ORIGEM OU COR DA PELE:

85a. Em relação ao seu **grupo étnico de origem** ou **cor da pele**, como você se situa (pode incluir mais de uma resposta):

- Branca(o)
 Parda(o)
 Negra(o)
 Oriental (**85b.** de qual origem/nacionalidade: _____)
 Árabe; Judeu; Indígena (**85c.** de qual nação indígena: _____)
 Outra (**85d.** qual: _____)

86a. Pertencer ou ser desse grupo étnico de origem (ou cor da pele) é para você:

- ₁ Muito importante ou relevante na sua vida; ₂ Importante ou relevante na sua vida
₃ Indiferente na sua vida; ₄ Negativo na sua vida

(**86b.** se quiser, comente: _____)

87a. Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele) você se sente:

- ₁ Muito orgulhosa(o); ₂ Orgulhosa(o); ₃ Indiferente; ₄ Envergonhada(o)

(**87b.** se quiser, comente: _____)

88a. Em relação ao seu grupo étnico de origem (ou cor da pele) você já sentiu que foi discriminada(o):

- ₁ Nunca ; ₂ Poucas vezes na vida; ₃ Algumas vezes na vida

₄ Frequentemente. **88b.** Em caso positivo (respostas 2, 3 ou 4), descreva o que aconteceu:

89. Assinale se, nesta Universidade/Faculdade, no campus, se você concorda ou discorda, em relação às afirmações no quadro abaixo:

	discordo fortemente	discordo	discordo um pouco	concordo um pouco	concordo	concordo fortemente
89a. Estudantes de minha raça/etnia/cor de pele são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89b. Estudantes de meu nível sócio-econômico são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89c. Estudantes de meu gênero são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89d. Estudantes com minhas crenças religiosas são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89e. Estudantes com minhas posições políticas são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89f. Estudantes de minha orientação sexual são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89g. Estudantes de outros países são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
89h. Estudantes com déficits físicos, psicológicos ou cognitivos são respeitados nesta Universidade/Faculdade/campus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

90. De modo geral, por algum motivo qualquer (gênero ou sexo, aparência física, status econômico, cor da pele ou raça, grupo étnico, ser obeso, etc), **você já sentiu que foi discriminada(o):**

- ₁ nunca; ₂ raras vezes na vida; ₃ algumas vezes na vida;
₄ frequentemente, todo ou quase todo mês
₅ bem frequentemente, toda ou quase toda semana
₆ muito frequentemente, quase todo dia

91a. Em caso positivo (respostas 2, 3, 4, 5 ou 6), por qual(is) motivo(s) foi(ram) ou sentiu-se discriminada(o)? (Pode marcar mais de um)

- Aparência física; Status sócio-econômico; Posições políticas (91b. quais: _____)
 Rendimento estudantil; Gênero ou sexo; Roupas, vestuário ou adornos corporais Religião Grupo étnico ou cor da pele; Orientação sexual Outro motivo (91c. qual: _____)

CASO VOCÊ NÃO TENHA RESPONDIDO - grupo étnico de origem ou cor da pele-PARDA/O; NEGRA/O ou ORIENTAL, SALTE PARA A PRÓXIMA SESSÃO: “SOBRE RELIGIÃO E VIDA RELIGIOSA”

PERGUNTAS COMPLEMENTARES I: ORIENTAIS

Caso seja de origem (grupo étnico ou raça) ORIENTAL, pedimos que **responda** (Se **NÃO** for, **salte** para o item seguinte “PERGUNTAS COMPLEMENTARES II”):

92. Em relação à língua de seu grupo étnico, você: (pode colocar mais de uma alternativa).
 Não fala, nem entende; Entende; Fala; Lê; Escreve

93a. Em relação a costumes, hábitos e festas orientais (seus/de seus antepassados) você:

- ₁ Não participa, nem se interessa; ₂ Se interessa (leituras, conversas, etc);
₃ Participa; ₄ Segue assiduamente. **93b.** (Que tipo de eventos ou costumes você participa):

94a. Em relação à religiosidade oriental (sua ou de seus antepassados) você:

- ₁ Não participa, nem se interessa; ₂ Se interessa (leituras, conversas, etc);
₃ Participa; ₄ Segue assiduamente. **94b.** (Qual é essa religião ou religiosidade):

95a. Em relação a valores desse grupo como: relação com os pais e família, aceitação de normas e hierarquias, obediência aos mais velhos e à tradição, etc, você:

- ₁ Não compartilha, nem segue os valores desse grupo; ₂ Compartilha e segue apenas parcialmente; ₃ Compartilha e segue de modo geral; ₄ Segue assiduamente e pensa que devem ser mantidos nas gerações seguintes. **95b.** (Cite, se possível, algum desses valores):

96. Seus amigos mais próximos são:

- ₁ Também de origem oriental; ₂ Na maior parte pessoas que não são de origem oriental; ₃ É mesclado (parte de origem oriental, parte de outras origens).

97. Se você namora (ou quiser namorar) você prefere:

- ₁ Uma pessoa também de origem oriental; ₂ Uma pessoa que não seja de origem oriental;
₃ Neste ponto não tenho preferência, é indiferente para mim.

98. Se possível, faça comentários sobre sua identidade relacionada a sua origem étnica:

99. Se for o caso, (se possível), faça comentários sobre ter sido ou se sentido discriminado por ser dessa origem étnica:

PERGUNTAS COMPLEMENTARES II: NEGROS(AS) E PARDOS(AS)

Caso você tenha assinalado sua cor de pele **NEGRA** ou **PARDA**, pedimos que **responda** (Se **NÃO** for, **salte** para o item seguinte “**RELIGIÃO E VIDA RELIGIOSA**”):

100a. Em relação a grupos negros ou afros, relacionados à cultura negra, à luta contra a discriminação e desigualdade, você:

- ₁ Não participa, nem se interessa; ₂ Se interessa (leituras, conversas, etc);
₃ Participa; ₄ Participa assiduamente. **100b.** (Descreva):

101a. Em relação às religiosidades africanas ou afro-brasileiras você:

- ₁ Não participa, nem se interessa; ₂ Se interessa (leituras, conversas, etc);
₃ Participa; ₄ Segue assiduamente. **101b.** (Qual é essa religião ou religiosidade):

102. Seus amigos mais próximos são:

- ₁ Pessoas que também são negras(os) ou pardas(os); ₂ Na maior parte pessoas que não são negras(os) ou pardas(os); ₃ É mesclado, parte negras(os) ou pardas(os), parte não.

103. Se você namora (ou quiser namorar) você prefere:

- ₁ Uma pessoa também negra ou parda; ₂ Uma pessoa que não seja negra ou parda; ₃ Neste ponto não tenho preferência, é indiferente para mim.

104. Se possível, faça comentários sobre sua identidade relacionada a ser negra(o) ou parda(o):

105. Se for o caso, (se possível), faça comentários sobre ter sido ou se sentido discriminado por ser negra(o) ou parda(o):

106. Você percebe ou sente aspectos de racismo no meio social atual? Descreva:

107. Fala-se que no Brasil o preconceito ou discriminação racial seria na verdade um preconceito de classe, ou seja, discrimina-se a/o negra/o por ela/e ser pobre, e se ela/e não for pobre, a discriminação diminui. O que você pensa disso?

SOBRE RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E VIDA RELIGIOSA

108a. Em relação à crença/religiosidade/espiritualidade, você é ou acredita (pode responder mais de uma):

- ateia/ateu (não acredito em Deus); agnóstico (não sei se Deus ou a dimensão espiritual existe ou não existe); acredito em Deus; acredito na espiritualidade
 Outra posição **108b.**(se puder, comente: _____)

109a. Você tem religião ou alguma forma de espiritualidade?

- ₁ Não (**109b.** Você já se sentiu discriminado por não ter religião/espiritualidade? ₁ Não ₂ Sim)
₂ Sim (**109c.** Qual, especificar: _____)

110a. Você ora ou reza, faz leituras da bíblia ou outras leituras religiosas ou sobre espiritualidade?

- ₁ Não, nunca rezo, oro ou faço tais leituras. ₂ Sim (**110b.** com que frequência:; ___vezes por ano; ___vezes por mês; ___vezes por semana; ___vezes por dia)

111a. Você frequenta igreja/templo (cultos, missas, reuniões religiosas ou sobre espiritualidade, etc)?

- ₁ Não frequento.
₂ Frequento de 1 a 3 vezes por ano
₃ Frequento de 4 a 10 vezes por ano
₄ Frequento pelo menos 1 vez por mês
₅ Frequento várias vezes no mês **111b.** (quantas vezes por mês, em média): _____

112. Qual é o nome da denominação religiosa/igreja/forma de espiritualidade que você frequenta? _____

113. Em relação a sua educação religiosa durante a infância, como você se situa:

- ₁ Foi **muito religiosa**, com participação assídua a cultos ou missas, festas (ou eventos) religiosas, aulas ou palestras, orar em casa, orar antes das refeições, meus pais falavam sobre religião.
₂ Foi **religiosa**, com participação a cultos ou missas, a algumas festas (ou eventos) religiosas, aulas ou palestras, em algumas vezes se orava em casa, meus pais eram religiosos.
₃ Foi **pouco religiosa**, com pouca participação a cultos ou missas, festas (ou eventos) religiosas, raramente tive aulas ou palestras, e raramente ou nunca se orava em casa, meus pais raramente falavam sobre religião.
₄ Foi **sem nenhuma educação religiosa**, sem participação a cultos ou missas, sem festas (ou eventos) religiosas, raramente ou nunca tive aulas ou palestras, e raramente ou nunca se orava em casa, meus pais raramente ou nunca falavam sobre religião.

114. Em relação à sua fé pessoal e relação com Deus, como você se situa:

- ₁ Tenho muita fé e penso ou consulto a Deus para quase tudo em minha vida.
₂ Tenho fé e penso ou consulto a Deus para muitas coisas na minha vida.
₃ Tenho fé, mas não penso ou consulto a Deus para coisas de minha vida.
₄ Tenho pouca fé e raramente penso ou consulto a Deus para coisas de minha vida.
₅ Não tenho fé e nunca penso ou consulto a Deus para coisas de minha vida.

115. Depois que você entrou nesta Universidade/Faculdade, a sua vida religiosa (ou busca de um grupo religioso):

- ₁ Iniciou; ₂ Tornou-se menos intensa; ₃ Tornou-se mais intensa;
₄ Não mudou em nada; ₅ Não tenho vida religiosa.

CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO: “não ter religião nem outra forma de espiritualidade”, “nunca rezo ou oro”, “não frequento igreja” e “não tenho fé”; SALTE PARA A PRÓXIMA SESSÃO: “ATIVIDADES FÍSICAS”

116. Ser membro de sua religião/forma de espiritualidade é importante para a sua identidade pessoal e social?

- ₁ Não; ₂ Sim; ₃ Não tenho religião.

117. Você poderia dar um motivo por ter abraçado essa religião/forma de espiritualidade (ou ter permanecido nela, caso tenha nascido em família que já era dessa religião)?

118. Caso tenha mudado de religião, diga quando foi que ingressou na nova religião (ano):

119. Quando você tem problemas ou dificuldades na vida você pode contar com a ajuda dos membros de sua Igreja (ou grupo religioso ou de espiritualidade)?

- ₁ Sempre, me ajudam muito.
₂ Quase sempre, me ajudam quando preciso.
₃ Às vezes, quando preciso eventualmente me ajudam.
₄ Raramente, não posso contar muito com a ajuda deles.
₅ Nunca posso contar com a ajuda deles.
₆ Nunca procurei ajuda dos membros da igreja/religião.

ATIVIDADES FÍSICAS E SAÚDE

Em relação à prática de atividades físicas (esportivas e não-esportivas), o que você, em uma semana típica, faz:

120a. Pratica atividade física: ₁ Não ₂ Sim

Tipo de Atividade	Com que frequência por mês	Com que frequência por semana	Intensidade			
			Muito intenso, até suar muito	Intenso, sua um pouco	Médio	Leve (não chega a suar)
120b. Correr			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120c. Academia de ginástica			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120d. Pedalar			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120e. Nadar			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120f. Jogar futebol			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120g. Jogar vôlei			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120h. Jogar basquete			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
120i. Praticar outro esporte: (qual:)			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

121. Por favor, assinale o quão satisfeito/o, insatisfeito/o você está com sua aparência física (o máximo de insatisfação no extremo esquerdo e o máximo de satisfação no extremo direito; avaliações entre os extremos devem expressar o grau de sua auto-avaliação)

Muito insatisfeito/o
Muito satisfeito/o

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SAÚDE FÍSICA

122a. Você tem alguma doença ou problema de saúde física (do corpo) significativo?

- ₁ Não, nenhum; ₂ Sim. **122b.** Qual: _____

123a. Você tem algum convênio de saúde ou convênio médico?

- ₁ Não, nenhum; ₂ Sim. **123b.** Qual: _____

124a. Você está tomando alguma medicação para algum problema de saúde física?

- ₁ Não; ₂ Sim. **124b.** Qual/quais: _____

125a. Você tem algum déficit físico (motor, para a marcha, ações motoras etc.) **ou déficit sensorial** (visual, auditivo etc., não inclui miopia, hipermetropia, astigmatismo e/ou usar óculos):

₁ Não ₂ Sim. **125b.** Qual/quais: _____ **125c.** No que esse déficit limita sua vida: _____

126a. Você já precisou procurar algum serviço de saúde desta Universidade/Faculdade (por exemplo: Pronto Socorro/Pronto-Atendimento, UER, Ambulatório do Hospital Universitário, Internação no Hospital Universitário, CECOM ou outro)?

₁ Não, nenhum; ₂ Sim. **126b.** Descreva qual(is) serviço(os) e porquê necessitou utilizá-lo(os):

127. Se já utilizou algum serviço de saúde desta Universidade/Faculdade, descreva como foi o atendimento:

₁ Bom; ₂ Regular; ₃ Ruim; ₄ Não procurei.

SAÚDE MENTAL

128a. Você tem ou teve algum problema ou transtorno de saúde mental (psicológico/psiquiátrico) significativo?

₁ Não, nenhum; ₂ Sim. **128b.** Qual: _____

129a. Você já teve contato com algum serviço de saúde mental para tratamento psicológico (com psicólogo)?

₁ Não, nenhum; ₂ Sim. **129b.** Qual: _____; **129c.** Quando (ano): _____

130a. Você já teve contato com algum serviço de saúde mental para tratamento psiquiátrico (com médico psiquiatra)?

₁ Não; ₂ Sim. **130b.** Qual: _____; **130c.** Quando (ano): _____

131a. Você já tomou ou está tomando alguma medicação para algum problema psicológico/psiquiátrico ou de saúde mental?

₁ Não, nunca tomei; ₂ Sim, já tomei e agora não tomo mais (**131b.** Qual/is: _____)

₃ Sim, já tomei e continuo tomando atualmente. **131.c** Qual/is: _____ (**131d.** desde que ano: _____)

132a. Você já procurou, nesta Universidade/Faculdade, algum serviço de assistência psicológica e/ou psiquiátrica ao estudante?

₁ Não ₂ Sim.

132b. Qual? (pode relacionar mais de um): SAPPE; GRAPEME; CECOM; Pronto Socorro (UER/HC-Unicamp) Outro **132c.** Qual? _____

132d. Quando (ano): _____ **132e.** Por qual motivo? _____

133a. Descreva como foi o atendimento:

₁ Bom. ₂ Regular. ₃ Ruim. **133b.** Comente: _____

134a. Alguém da família teve ou tem problemas de saúde mental e/ou com uso de álcool/drogas ilícitas?

₁ Não; ₂ Sim. **134b.** Quem e que tipo de problema: _____

₃ Desconheço

SRQ 20–Questionário de Auto-Aplicação sobre Saúde Mental

135. Instruções: Estas questões são relacionadas a **certas dores e problemas** que podem ter lhe incomodado **nos últimos 30 dias**. Se você acha que a questão se aplica a você e você teve o problema descrito nos últimos 30 dias, responda SIM. Se a questão não se aplica a você e você não teve o problema nos últimos 30 dias, responda NÃO.

PERGUNTAS	Não	Sim
135a. Você tem dores de cabeça frequentemente?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135b. Tem falta de apetite?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135c. Dorme mal?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135d. Assusta-se com facilidade?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135e. Tem tremores nas mãos?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135f. Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135g. Tem má digestão?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135h. Tem dificuldades de pensar com clareza?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135i. Tem se sentido triste ultimamente?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135j. Tem chorado mais do que costume?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135k. Encontra dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135l. Tem dificuldades para tomar decisões?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135m. Tem dificuldades no serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento?)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135n. É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135o. Tem perdido o interesse pelas coisas?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135p. Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135q. Tem tido idéias de acabar com a vida?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135r. Sente-se cansado (a) o tempo todo?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135s. Você se cansa com facilidade?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
135t. Têm sensações desagradáveis no estômago?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

SONO

136. No último ano, você teve períodos que duraram pelo menos um mês em que você teve uma dificuldade importante para dormir ou um sono muito ruim (não conseguia dormir minimamente bem a noite, sentindo-se muito cansado ou irritado durante o dia)?	<input type="checkbox"/> ₁ Não	<input type="checkbox"/> ₂ Sim
Nos últimos trinta dias, com que frequência você		
137. Por não ter dormido bem, teve durante o dia sonolência ou fadiga, ou teve dificuldades em permanecer acordado enquanto estava assistindo aula, dirigindo, fazendo refeições, ou envolvido em atividades sociais?	<input type="checkbox"/> ₁ nunca, nos últimos 30 dias; <input type="checkbox"/> ₂ menos de uma vez por semana <input type="checkbox"/> ₃ uma ou duas vezes por semana; <input type="checkbox"/> ₄ três ou mais vezes por semana	

138a. Durante a semana, em média, qual é aproximadamente o seu horário de ir para a cama para dormir? _____ horas. 138b. E de acordar pela manhã? _____ horas

139. Durante os fins de semana, em média, qual é aproximadamente o seu horário de acordar pela manhã? _____ horas

140. Normalmente, de quantas horas de sono à noite você acha que precisa para sentir-se descansado e disposto durante o dia? Preciso de _____ horas de sono à noite.

PENSAMENTOS, PLANOS E ATOS SUICIDAS
--

141a. Alguma vez na sua vida você pensou seriamente em por fim à sua própria vida? 141b. Se sim, aproximadamente, quando (mês/ano): _____ 141c. Nos últimos trinta dias, você ainda tem pensado nisso <input type="checkbox"/> ₁ não; <input type="checkbox"/> ₂ sim	<input type="checkbox"/> ₁	Não	<input type="checkbox"/> ₂	Sim
--	---------------------------------------	-----	---------------------------------------	-----

142a. Alguma vez na sua vida você fez planos concretos para por fim à sua própria vida? 142b. Se sim, que tipo de plano? _____, 142c. quando (mês/ano): _____ 142d. Nos últimos trinta dias, você ainda fez esses planos <input type="checkbox"/> ₁ não; <input type="checkbox"/> ₂ sim	<input type="checkbox"/> ₁	Não	<input type="checkbox"/> ₂	Sim
---	---------------------------------------	-----	---------------------------------------	-----

143a. Alguma vez na vida você fez uma tentativa de por fim à sua própria vida (tentativa de suicídio)? 143b. Se sim, como? _____ 143c. Quando (mês/ano): _____	<input type="checkbox"/> ₁	Não	<input type="checkbox"/> ₂	Sim
---	---------------------------------------	-----	---------------------------------------	-----

144a. Você conheceu alguém que se suicidou ? 144b. Se sim; quem (que relação com você, de parentesco, de amizade, conhecido/a): _____	<input type="checkbox"/> ₁	Não	<input type="checkbox"/> ₂	Sim
--	---------------------------------------	-----	---------------------------------------	-----

Se você **já fez** alguma **tentativa de suicídio** na sua vida, por favor, responda às perguntas na caixa abaixo (**se nunca fez, salte essas perguntas**)

145a. Quantas vezes tentou o suicídio em sua vida: _____; **145b.** Destas vezes, em quantas foi socorrido em um Pronto-Socorro-PS (ou pronto-atendimento-PA): _____

145c. Em relação à **última tentativa**, quando foi? _____ (mês/ano).

145d. Como foi? _____

145e. **Precisou ir a PS ou PA?** ₁ não; ₂ sim

145f. **Precisou ficar mais de 24 hr. em observação?** ₁ não; ₂ sim

145g. **Precisou de UTI?** ₁ não; ₂ sim; **145h.** **Precisou de cirurgia?** ₁ não; ₂ sim

146. Se **assinalou SIM** em alguns dos itens acima e superou a dificuldade, o que a(o) ajudou a superar isso: _____

147. Se não superou, por quê? _____

COMPORTAMENTOS DE AUTOLESÃO

148. Alguma vez você **se cortou, feriu, queimou** ou lesionou **INTENCIONALMENTE** (i.e., de propósito) seus "pulsos", braços ou qualquer outra área do seu corpo, **sem intenção de se matar**?

₁ Não; ₂ Sim

149. **Quantos anos** você tinha quando fez isso pela primeira vez? _____

CASO TENHA RESPONDIDO "NÃO", SALTE PARA: PERFIL DE USO DE INTERNET, SE "SIM", FAVOR RESPONDER AS QUESTÕES SEGUINTE

150. **Quantas vezes** você fez isso num período de um ano? Por favor, responda com um **número inteiro** (por exemplo: 1, 5 ou 15; e não com algumas, muitas ou poucas): _____ **151.** **Quando foi a última vez** que você fez isso? _____

152. **Onde** ou **como** você **"aprendeu"** a ter essa prática? _____

153a. **O comportamento de se cortar ou se machucar tem ou tinha o objetivo de aliviar emoções negativas ou sentimentos de raiva, ou de fazer você se sentir melhor ou então resolver dificuldades na sua relação com as pessoas?**

₁ Não; ₂ Sim. **153b.** Se **não**, qual era o objetivo deste tipo de comportamento?

154a. Já houve a intenção de resistir a pensamentos suicidas através desse comportamento?

₁ Não; ₂ Sim (154b.como foi: _____)

155a. Você se preocupa ou preocupava por praticar esse comportamento de se cortar?

₁ Não; ₂ Sim (155b.como foi: _____)

156a. Se sim, após a prática, sentia arrependimento?

₁ Não; ₂ Sim (156b. como foi: _____)

157a. Alguma vez já pensou em buscar ajuda profissional para tentar parar?

₁ Não; ₂ Sim (157b.como foi: _____)

158. Se não, o que fez para não ter mais esse comportamento?

159. Você saberia responder, em poucas palavras, o motivo ou explicação dessa prática entre os adolescentes ou jovens adultos? _____

PERFIL DE USO DE INTERNET

160. Pensando nos últimos trinta dias, com que frequência você usa internet (ou qualquer dispositivo online) ou outro dispositivo com tela (inclui: redes sociais, jogos eletrônicos, jogos online, **mas não** televisão ou ir ao cinema)?

- ₁ Não uso esses dispositivos, a internet ou equipamentos online
₂ Todos ou quase todos os dias, de manhã, de tarde e de noite
₃ Todos ou quase todos os dias, mas não manhã, tarde e noite (um período ou dois sem usar)
₄ Todos ou quase todos os dias, mas só poucas vezes no dia e por não muito tempo
₅ Três vezes ou mais por semana, mas não todos os dias
₆ Menos do que três vezes por semana

161. Se você respondeu 2 a 6 nos itens acima, então, por favor, responda: ₁ Uso de forma mais intensa do que eu gostaria; ₂ na intensidade que gosto; ₃ menos do que gostaria.

162. Assinale as atividades que você faz no(s) seu(s) dispositivo(s) **com tela** (internet, online, WhatsApp, etc.) e intensidade/frequência destas atividades. Considere os **últimos trinta dias**. Comente sobre o significado, para você:

Tipo de atividade	Intensidade				
	nunca	≤ 1 vez/ semana	1-3 vezes/ semana	3-6 vezes/ semana	todos os dias
162a. Conhecer pessoas novas para amizade;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162b. Contato de amizade;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162c. Namorar;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162d. Conhecer pessoas com finalidade de relacionamento erótico;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162e. Para fazer sexo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162f. Para ver conteúdos eróticos/pornografia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162g. Para se relacionar com familiares	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
162h. Outra atividade de relacionamento Qual: _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

163a. Nos últimos 3 meses, você já utilizou a Internet dirigindo carro? ₁ Não; ₂ Sim.

163b. Com que frequência? ₁ apenas uma vez; ₂ mais de uma vez, mas raramente;
₃ várias vezes; ₄ frequentemente

164. Você acha que se relaciona com as pessoas mais na internet que de forma presencial (“ao vivo”)? ₁ Não; ₂ Sim.

165. Você prefere: ₁ relacionamentos presenciais (“ao vivo”); ₂ relacionamentos pela internet

USO DE ÁLCOOL

186. Leia as questões abaixo e assinale a alternativa mais apropriada ao seu padrão de consumo de bebidas alcoólicas:

Com que frequência você consome bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, cachaça, etc)?

- ₁ Nunca
₂ 1 vez por mês ou menos
₃ 2 a 4 vezes por mês
₄ 2 a 3 vezes por semana
₅ 4 ou mais vezes por semana

Preencha as questões 2 e 3, transformando as quantidades em “doses”, baseado neste quadro abaixo:

CERVEJA 1 copo de chopp (350 ml) 1 lata = 1 dose 1 garrafa = 2 doses
VINHO 1 copo comum grande (250ml) = 2 doses 1 garrafa = 8 doses
CACHAÇA, PINGA, VODKA, WHISKY ou CONHAQUE 1 “shot” (60ml) = 2 doses
WHISKY, RUM, LICOR 1 “dose de dosador” (45-50ml) = 1 dose

187. Quantas doses, contendo álcool, você consome num dia em que normalmente bebe?

- ₁ 1 a 2; ₂ 3 a 4; ₃ 5 a 6; ₄ 7 a 9; ₅ 10 ou mais

188a. Com que frequência que você consome 6 ou mais doses de bebida alcoólica em uma única ocasião?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente. **188b.** Se sua resposta foi 2, 3, 4 ou 5, há quanto tempo começou a beber dessa forma: (aproximadamente; Há _____ meses ou, se há mais de 1 ano, Há _____ anos).

189. Com que frequência, durante os últimos doze meses, você percebeu que não conseguia parar de beber uma vez que havia começado?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente

190. Com que frequência, durante os últimos doze meses, você deixou de fazer algo ou atender a um compromisso devido ao uso de bebidas alcoólicas?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente

191. Com que frequência, durante os últimos doze meses, você precisou de uma primeira dose pela manhã para sentir-se melhor depois de uma bebedeira?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente

192. Com que frequência você sentiu-se culpado ou com remorso depois de beber?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente

193. Com que frequência, durante os últimos doze meses, você não conseguiu lembrar-se do que aconteceu na noite anterior porque havia bebido?

- ₁ Nunca; ₂ Menos que mensalmente; ₃ Mensalmente;
₄ Semanalmente; ₅ Diariamente ou quase diariamente

194. Você ou outra pessoa já se machucou devido a alguma bebedeira sua?

- ₁ Nunca; ₂ Sim, mas não nos últimos doze meses, ₃ Sim, nos últimos doze meses

195. Algum parente, amigo, médico ou outro profissional de saúde mostrou-se preocupado com seu modo de beber ou sugeriu que você diminuísse a quantidade?

₁ Nunca; ₂ Sim, mas não nos últimos doze meses, ₃ Sim, nos últimos doze meses

USO DE OUTRAS DROGAS
(196. Outras substâncias além de bebidas alcoólicas)

Substância	Nunca usei na vida	Usei pelo menos 1 vez na vida	Usei pelo menos 1 vez nos últimos 12 meses	Usei pelo menos 1 vez nos últimos 3 meses	Usei nos últimos 30 dias
196a. Cigarro (tabaco)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias; Neste caso, quantos cigarros por dia: ____
196b. Maconha	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias; Neste caso, quantos baseados, em média, por semana: ____ Ou por dia: _____
196c. Cocaína (pó)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196d. Cocaína (crack)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196e. Solventes (<i>tinner</i> , lança perfume, cola, etc)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196f. Calmantes ou remédios para dormir sem receita médica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196g. "Bomba" esteróide anabolizante	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196h. LSD ("doce")	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196i. Ecstasy ("bala")	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;
196j. Outras drogas ou remédios de farmácia, para dar barato ou outro efeito que você busca (qual: _____)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅ pelo menos 1 dia <input type="checkbox"/> ₆ de 6 a 19 dias <input type="checkbox"/> ₇ em 20 ou mais dias;

Só para o USO DE MACONHA: Se você utilizou pelo menos 1 vez nos últimos 12 meses, pelo menos 1 vez nos últimos 3 meses ou uso nos últimos 30 dia, por favor, responda:

197a. Geralmente, você **fuma maconha em situações como** (pode assinalar mais de uma alternativa):
 sozinha/o; com amigas/os; ouvindo música; vendo filmes/imagens na tela, etc.;
 para ter ou tendo relação sexual; para relaxar; para dormir; para tocar ou quando toca um instrumento musical; outra situação (**197b.**descrever: _____)

198. Para você, **como é a experiência de usar maconha** e o que ela significa na sua vida, ou no dia-a-dia (descrever: _____)

199a. Você já teve **experiências negativas** com a maconha: não, nunca; sim

199b. Se sim, quais? (pode assinalar mais de uma alternativa)

ficar muito ansioso ou angustiado; ficar desconfiado, com medo; ficar lento demais ou com preguiça e não conseguir fazer outras coisas; outra

199c. Se puder; descreva: _____

CASO NÃO TENHA ASSINALADO QUALQUER SUBSTÂNCIA NAS COLUNAS 5 OU 6, SALTE PARA A SESSÃO: "COMPORTAMENTOS DE RISCO RELACIONADOS A BEBIDAS"

200. Se você assinalou qualquer substância nas colunas 4, 5 ou 6 no início dessa sessão (Quadro "Uso de Outras Drogas") Assinale abaixo, para os últimos 3 (três) meses:

	Com que frequência o seu consumo resultou em problema de saúde, social, legal ou financeiro	Com que frequência você teve um forte desejo ou urgência em consumir?	Com que frequência, por causa do seu uso, você deixou de fazer coisas que eram normalmente esperadas de você?	Com que frequência, por causa do seu uso, os amigos, parentes ou outra pessoa demonstrou preocupação com o seu uso da substância?	Com que frequência você tentou controlar, diminuir ou parar o uso dessa substância e não conseguiu?
200a. Cigarro (tabaco)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200b. Maconha	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200c. Cocaína (pó)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias

	Com que frequência o seu consumo resultou em problema de saúde, social, legal ou financeiro	Com que frequência você teve um forte desejo ou urgência em consumir ?	Com que frequência, por causa do seu uso, você deixou de fazer coisas que eram normalmente esperadas de você?	Com que frequência, por causa do seu uso, amigos, parentes ou outra pessoa demonstrou preocupação com o uso da substância?	Com que frequência você tentou controlar, diminuir ou parar o uso dessa substância e não conseguiu?
200d. Cocaína (crack)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200e. Solventes (<i>tinner</i> , lança perfume, cola, etc)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200f. Calmantes ou remédios para dormir sem receita médica	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200g. “Bomba” esteróide anabolizante	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200h. LSD (“doce”)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200i. Ecstasy (“bala”)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias
200j. Outras drogas ou remédios de farmácia, para dar barato, ou outro efeito que você busca (qual:)	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias	<input type="checkbox"/> 1 nunca; <input type="checkbox"/> 2 1 ou 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 mensalmente <input type="checkbox"/> 4 semanalmente <input type="checkbox"/> 5 diariamente ou quase todos os dias

**COMPORTAMENTOS DE RISCO RELACIONADOS
A BEBIDAS ALCOÓLICAS E OUTRAS SUBSTÂNCIAS**

201a. Você, alguma vez em sua vida, **após ter bebido a ponto de ficar embriagado**, ou após ter usado alguma outra droga (como maconha, cocaína ou solventes), **dirigiu** um carro ou veículo?

₁ Não; ₂ Sim. **201b.** Quando foi a última vez: (ano _____).

202. Caso SIM, descreva quantas vezes você fez isso:

₁ 1 vez; ₂ 2 a 3 vezes; ₃ 4 ou mais vezes

203a. Nessa(s) ocasião(ões), ocorreu **alguma consequência ruim** ou algum **acidente** ?

₁ Não; ₂ Sim. **203b.** Se possível, descreva: _____

204a. Após ter bebido a ponto de ficar **embriagado/a**, ou após ter usado alguma outra droga (como, por exemplo, maconha, cocaína ou solventes), você alguma vez **teve relação sexual** com parceira(o) **nova(o), recente, ou desconhecida(o)**? ₁ Não; ₂ Sim.

204b. Se sim, foi:

Sem uso de preservativo; Com uso de preservativo

205a. Alguma vez, **enquanto estava embriagada/o** ou após ter usado alguma outra droga (e isso ter afetado sua capacidade de consentir) você **sofreu violência sexual**?

₁ Não; ₂ Sim. **205b.** Se possível descreva: _____

VALORES E VISÃO DE MUNDO

206. Em relação à **legalização (não ser considerado crime) do aborto**, você é:

- ₁ Contrária/o
₂ Neutra/o
₃ Favorável
₄ Não tenho opinião a respeito

Sobre as perguntas de políticas de drogas a seguir:

- **Descriminalização:** tornar legal a posse e uso de drogas atualmente ilícitas, descriminalizando o usuário, mas mantendo a produção e a venda (tráfico) proibidas.
- **Legalização:** tornar legal a produção, compra, venda, posse e uso de drogas atualmente ilícitas.

207. Marque sua opinião sobre a **descriminalização** das seguintes drogas ilícitas:

	Contrário(a)	Neutro(a)	Favorável	Não tenho opinião
207a. Todas as drogas ilícitas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207b. Maconha	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207c. Cocaína (pó)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207d. Crack	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207e. Alucinógenos/psicodélicos (LSD, doce, DMT, changa etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207f. Ecstasy (bala, MD)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
207g. Outra(s): _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

208. Marque sua opinião sobre a **legalização** das seguintes drogas ilícitas:

	Contrário(a)	Neutro(a)	Favorável	Não tenho opinião
208a. Todas as drogas ilícitas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208b. Maconha	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208c. Cocaína (pó)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208d. Crack	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208e. Alucinógenos/psicodélicos (LSD, doce, DMT, changa etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208f. Ecstasy (bala, MD)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
208g. Outra(s): _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

209. Em relação à **alimentação**, você é:

- ₁ Vegana/o (não como e nem consumo nenhum produto animal)
- ₂ Vegetariana/o estrita/o (não como nenhum produto animal, incluindo laticínios ou ovos)
- ₃ Vegetariana/o (não como carne)
- ₄ Como carne e consumo outros produtos animais, mas me sinto desconfortável com isso
- ₅ Não me sinto desconfortável por consumir carne e/ou outros produtos animais
- ₆ Sou favorável ao consumo de carne e/ou outros produtos animais
- ₇ Não tenho opinião a respeito

210. Em relação à política de **cotas/bonificações raciais**, nas universidades públicas, você é:

- ₁ Contrária/o
- ₂ Neutra/o
- ₃ Favorável
- ₄ Não tenho opinião a respeito

211. Em relação à política de **cotas/bonificações para estudantes de escola pública**, nas universidades públicas, você é:

- ₁ Contrária/o
- ₂ Neutra/o
- ₃ Favorável
- ₄ Não tenho opinião a respeito

212. Em relação à **legalização do casamento homoafetivo** (i.e. de pessoas do mesmo Sexo/Gênero), você é:

- ₁ Contrária/o
- ₂ Neutra/o
- ₃ Favorável
- ₄ Não tenho opinião a respeito

213. Em relação à **adoção de crianças por um indivíduo homossexual ou por um casal homoafetivo** (i.e. composto por pessoas do mesmo sexo/gênero), você é:

- ₁ Contrária/o
- ₂ Neutra/o
- ₃ Favorável
- ₄ Não tenho opinião a respeito

214. Em relação à **identificação legal de pessoas transgênero/transsexuais/travestis** no gênero que elas **desejam (mudar o nome e sexo em carteira de identidade e demais documentos)**, você é:

- ₁ Contrária/o
- ₂ Neutra/o
- ₃ Favorável
- ₄ Não tenho opinião a respeito

215. Em relação à **utilização de banheiros públicos** por pessoas transgênero/transsexuais/travestis **de acordo com o gênero que elas se identificam**, você é:

- ₁ Contrária/o
₂ Neutra/o
₃ Favorável
₄ Não tenho opinião a respeito

216. Em relação à **pena de morte**, você é:

- ₁ Contrária/o
₂ Neutra/o
₃ Favorável
₄ Não tenho opinião a respeito

217a. Você acha que ter relação sexual com alguém que está fortemente intoxicado por álcool ou outra droga é estupro? ₁ não; ₂ sim; ₃ depende (**217b.** do quê? _____)

218. De modo geral, a **sua posição política** pode ser definida segundo o espectro abaixo (assinale o ponto no risco onde você melhor se situaria):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Marcadamente esquerda		Centro-esquerda		Centro		Centro-direita		Marcadamente direita		

SOBRE A SUA SEXUALIDADE / VIDA AMOROSA:

219a. Você namora ou tem algum relacionamento amoroso?

- ₁ Não; ₂ Sim. **219b.** Há quanto tempo? _____ anos; e _____ meses

220. Se você não namora, nem tem algum relacionamento amoroso, como você se sente com isso: ₁ Sinto-me mal; ₂ indiferente; ₃ bem

221. Se você namora ou tem um relacionamento amoroso, de modo geral, você acha:

- ₁ muito ruim, estou muito insatisfeita/o; ₂ ruim, estou insatisfeita/o; ₃ mais ou menos;
₄ bom, estou satisfeita/o; ₅ muito bom, estou muito satisfeita/o;

222a. Você se masturba? ₁ não; ₂ sim (**222b.** com que frequência aproximada:

- ₁ menos de uma vez por mês; ₂ pelo menos uma vez por mês; ₃ pelo menos uma vez por semana; ₄ mais de uma vez por semana; ₅ todo dia ou quase todo dia; ₆ várias vezes por dia.

223a. Você já teve relação sexual (*transar*, relação sexual com outra pessoa)?

- ₁ Nunca tive, sou virgem
₂ Já tive, não sou virgem **223b.** (Com que idade foi a primeira relação sexual: _____ anos)

**CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO QUE NUNCA TEVE RELAÇÃO SEXUAL
 SALTE PARA "ORIENTAÇÃO SEXUAL E OUTROS TÓPICOS"**

224. Você tem atualmente vida sexual ativa (relação sexual com outra pessoa)?

- ₁ Não; ₂ Sim.

225. Com que frequência você tem atividade sexual (relações sexuais)?

- ₁ praticamente não tenho atividade sexual; ₂ poucas relações em um ano
₃ várias vezes no ano, mas menos que uma vez por mês
₄ em torno de uma vez ao mês; ₅ várias vezes no mês, mas não toda semana
₆ pelo menos uma vez na semana; ₇ várias vezes na semana
₈ todos os dias ou quase todos os dias

226a. Você tem parceiro(a) sexual fixo(a)?

1 Não; 2 Sim. **226b.** Há quanto tempo? ____ anos; e ____ meses

226c. Tem mais de um(a) parceiro(a) fixo(a)? 1 Não; 2 Sim (**226d.** Quantos: ____)

227a. Qual método anticoncepcional ou de proteção, você usa? (pode ser mais de uma alternativa):

Pílula anticoncepcional/hormônio injetável

Camisinha

Diafragma

Espermicida

Tabela

DIU

Não uso nenhum método anticoncepcional ou de proteção.

Outros: **227b.** _____

228. Quando você tem (ou teve) relação sexual com parceiro(a) novo(a) (primeiros contatos), você usa preservativo?

1 Nunca; 2 Às vezes; 3 Sim, sempre.

229. Quando você tem (ou teve) relação sexual com parceiro(a) fixo, você usa preservativo?

1 Nunca; 2 Às vezes; 3 Sim, sempre.

230a. Em relação ao aborto, você (ou sua parceira, namorada) já o praticou?

1 Não

2 Sim (**230b.** se puder, assinale o ano em que aconteceu: _____)

3 Sim, mais de uma vez (**230c.** se puder, assinale os anos em que ocorreram: _____)

ORIENTAÇÃO SEXUAL E OUTROS TÓPICOS

231a. Em relação à sua orientação sexual, a sua preferência é (ou como você se situa, como você se vê):

1 Heterossexual; 2 Homossexual; 3 Bissexual; 4 Assexual;

5 Sem orientação definida; 6 Outra. **231b.** Qual: _____

232a. Desde que idade você se reconhece com tal orientação: _____

232b. Caso queira, comente _____

232c. De modo geral, como você se sente com sua orientação sexual:

1 muito mal; 2 mal; 3 indiferente; 4 bem; 5 muito bem

233a. Sua atividade sexual é:

1 exclusivamente heterossexual (**233b.** desde que idade: _____ anos)

2 predominantemente heterossexual (**233c.** desde que idade: _____ anos)

3 bissexual (**233d.** desde que idade: _____ anos)

4 predominantemente homossexual (**233e.** desde que idade: _____ anos)

5 exclusivamente homossexual (**233f.** desde que idade: _____ anos)

6 não sei definir; 7 outra (**233g.** qual: _____) 8 não tenho atividade sexual

234. Em algum momento você já se sentiu discriminada(o) de alguma forma por sua orientação sexual?

1 não; 2 sim

Em relação à violência sexual, você já sofreu:

235a. Violência sexual verbal ou gestual (palavras ofensivas, cantadas/comentários desrespeitosos, gestos ofensivos, etc)

₁ Não; ₂ Sim, mas raramente; ₃ Sim, às vezes; ₄ Sim, frequentemente

235b. Contatos sexuais contra sua vontade (toques, passada de mão, encostar em seu corpo, etc.)

₁ Não; ₂ Sim, mas raramente; ₃ Sim, às vezes; ₄ Sim, frequentemente

235c. Estupro (relação sexual contra sua vontade)

₁ Não

₂ Sim (**235d.** se puder, assinale o ano em que aconteceu: _____)

₃ Sim, mais de uma vez (**235e.** se puder, assinale os anos em que aconteceu: _____)

236a. Você se considera um indivíduo **transgênero/transsexual/travesti/não-binário**?

₁ Não

₂ Sim

236b. Se sim, por favor, assinale:

₁ transgênero; ₂ transexual; ₃ travesti;

₄ gênero não binário; ₅ outro: (**236c.** qual: _____)

237. Se sim (desde que idade você se reconhece assim: _____ anos)

238. De modo geral, como você se sente com sua identidade de gênero:

₁ muito mal; ₂ mal; ₃ indiferente; ₄ bem; ₅ muito bem

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Por favor, **verifique se deixou alguma pergunta em branco**. Se desejar, escreva no espaço abaixo **o que você pensou sobre esta pesquisa** e o questionário.

Se desejar entrar em contato conosco **para saber ou falar desta pesquisa**, consulte o nosso endereço eletrônico:

Se precisar buscar ajuda psicológica e/ou psiquiátrica, entre em contato com os pesquisadores

Se você for estudante da Unicamp:

Campinas (3521-6643 e 3521-6644 sappeass@unicamp.br).

Piracicaba (2106-5398 sappefop@unicamp.br)

Limeira (sappefca@unicamp.br)

SE DESEJAR, FAÇA COMENTÁRIOS SOBRE ESTE QUESTIONÁRIO OU ESTA PESQUISA