

INTERSECCIONALIDADES E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: DIÁLOGOS SOBRE RACISMO, SEXISMO E

DIREITOS HUMANOS

Amazonas 2024



Organizadoras

Iolete Ribeiro da Silva

Isabel Cristina Fernandes Ferreira

Adria de Lima Sousa

Regina Lúcia Sucupira Pedroza





Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Fernandes Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Conselho Editorial

Presidente:

Henrique dos Santos Pereira

Membros:

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valéria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

Comitê Editorial da EDUA

Louis Marmoz (Université de Versailles)

Antônio Cattani (UFRGS)

Alfredo Bosi (USP)

Arminda Rachel Botelho Mourão (Ufam)

Spartaco Astolfi Filho (Ufam)

Boaventura Sousa Santos (Universidade de Coimbra)

Bernard Emery (Université Stendhal-Grenoble 3)

Cesar Barreira (UFC)

Conceição Almeida (UFRN)

Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP)

Gabriel Cohn (USP)

Gerusa Ferreira (PUC/SP)

José Vicente Tavares (UFRGS)

José Paulo Netto (UFRJ)

Paulo Emílio (FGV/RJ)

Élide Rugai Bastos (Unicamp)

Renan Freitas Pinto (Ufam)

Renato Ortiz (Unicamp)

Rosa Ester Rossini (USP)

Renato Tribuzy (Ufam)

Iolete Ribeiro da Silva
Isabel Cristina Fernandes Ferreira
Adria de Lima Sousa
Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Organizadoras

**Interseccionalidades e produção de
subjetividades: diálogos sobre racismo,
sexismo e direitos humanos**

Amazonas
2024



Copyright © 2024 Universidade Federal do Amazonas

Reitor
Sylvio Mário Puga Ferreira

Editora
Parimpar editora independente

Revisão Português
Os Autores

Revisão Técnica
As Organizadoras

Editoração eletrônica - Internas e Capa:
Parimpar editora independente

Crédito de Imagem da Capa:
Geraldin E. Bernardino

Catálogo da Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Editora Parimpar

F383I

Da Silva, Iolete Ribeiro (org).

Interseccionalidades e produção de subjetividades/ Iolete Ribeiro da Silva, Isabel Cristina Fernandes Ferreira, Adria de Lima Sousa, Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

6,49 MB

ePUB.

ISBN 978-65-00-97958-9 DOI: 10.6084/m9.figshare.25777506

1. Racismo. 2. Sexismo. 3. Direitos Humanos. 4. Subjetividades. 5. Interseccionalidades. I. Da Silva, Iolete Ribeiro. II Ferreira, Isabel Cristina Fernandes. III. Sousa, Adria de Lima. IV. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. V. Título.



CDD: 302.13

CDU: 316.3

Direitos Autorais Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer meio, salvo com autorização expressa e por escrito da Editora (de acordo com a Lei do Direito Autoral em vigor no país). Ao reproduzir este ou qualquer livro através de fotocópia (xerox) ou outro método, você prejudica a Editora, seus colaboradores e a todos aqueles que trabalham com o livro no Brasil.

Editora PARIMPAR

Rua Alcântara, nº 340 Belo Horizonte, Minas Gerais.
Contato: (31) 9.9979-87.21 / E-mail: parimpar2020@gmail.com
Site: parimpar.com.br

SUMÁRIO

INTERSECCIONALIDADE E PESQUISA NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	17
INTERSECCIONALIDADES - CONQUISTANDO DIREITOS AINDA VOLÁTEIS.....	43
A TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DE JOVENS INDÍGENAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS: A TRANSFORMAÇÃO DO ESTIGMA EM PROTAGONISMO.....	65
OS ATRAVESSAMENTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: HERANÇAS DE UMA SOCIEDADE COLONIAL ESCRAVOCRATA.....	95
A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	115
BRANQUITUDE E SUBJETIVIDADE: UM ENSAIO SOBRE A IDENTIDADE MANAUARA.....	137
RACISMO ESTRUTURAL NOS SERVIÇOS PÚBLICOS DE SAÚDE NO BRASIL.....	159
RACISMO OBSTÉTRICO, INTERSECCIONALIDADE E A ASSISTÊNCIA A MULHERES PRETAS NO CICLO GRAVÍDICO PUERPERAL.....	179

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS DE EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS/AM..... 205

FEMINISMO NEGRO INTERSECCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM (RE)PENSAR DA ENSINAGEM..... 227

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: INDICADORES SOCIAIS E MÉTRICAS PARA A AVALIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO... 245

SENTIDOS E TRAJETÓRIAS DE MULHERES CAMPONESAS NA AMAZÔNIA: RELATOS DA LUTA PELA PERMANÊNCIA NA TERRA E NA UNIVERSIDADE..... 269

REFLEXÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE PESSOAS BISSEXUAIS À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE..... 291

PREFÁCIO

Cândida Beatriz Alves - UnB

As dinâmicas de poder que abarcam questões de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras dimensões, não se apresentam – em uma determinada sociedade e em um certo período histórico – como entidades separadas entre si. Pelo contrário, essas categorias se entrelaçam e entrecruzam, operando de forma integrada. Ainda que nem sempre de modo perceptível, tais relações interseccionais de poder exercem influência sobre as mais diferentes nuances da vida em sociedade.

Permeado pela necessidade premente de desvendar e reconstruir os alicerces de nossa sociedade surge este livro. Ele nasce, portanto, de uma urgência. Os capítulos aqui reunidos são como prismas multifacetados, cada um iluminando uma faceta específica da complexa teia que entrelaça racismo, sexismo e outros desafios estruturais. Por meio da psicologia, da educação, da saúde, das políticas públicas e das experiências cotidianas, estas páginas revelam a invisibilidade de privilégios arraigados - como o da branquitude - e a importância crucial da formação de professores(as) para a desconstrução desses pilares opressores.

Neste compêndio, o leitor percorre uma jornada desafiadora: a reflexão sobre como sistemas, políticas e atitudes perpetuam a marginalização e a desigualdade em diferentes espaços, como escolas, unidades de saúde, ambientes urbanos, entre outros. Os diálogos aqui presentes não apenas expõem, mas confrontam. Eles confrontam uma sociedade enraizada na hegemonia patriarcal, desvelam a teia do racismo estrutural que permeia nossas instituições e lançam luz sobre a importância fundamental da politização da educação.

O resgate da educação como agente de produção de si e a incessante busca por políticas públicas que abracem a análise interseccional se revelam como guias fundamentais para a efetivação dos direitos humanos e o dismantelamento das estruturas opressoras. Esta não é apenas uma obra que observa à distância; é

um chamado à ação, convocando-nos a reconhecer que nossas escolhas são intrinsecamente políticas e que a transformação começa por uma conscientização profunda das intersecções que moldam instituições, bem como nossas vidas cotidianamente. Entender que as escolhas individuais são, em si, atos políticos, é o primeiro passo rumo a uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Assim, mergulhamos na teia invisível que envolve os lugares de privilégio, fenômenos arraigados nas estruturas de poder que moldam nossas interações sociais. O racismo estrutural, tão presente e insidioso em nossas instituições e práticas diárias, exige uma abordagem corajosa e incisiva. As lutas e conquistas das mulheres e pessoas LGBTQIA+, em suas diferentes nuances e entrelaçamentos, desafiam a ordem vigente. Minorias ocupando diferentes espaços, redefinindo narrativas e contribuindo para uma mudança significativa em nossa sociedade. A importância da formação antirracista e sensível à diversidade de gênero ecoa como um chamado imperativo à desconstrução de paradigmas enraizados e à construção de uma consciência coletiva que transcende fronteiras e limitações históricas.

Esta obra não busca apenas questionar, mas também apontar caminhos para um mundo onde a igualdade e a dignidade sejam direitos universais, não apenas conceitos aspiracionais. Que esta leitura seja um convite à ação e à mudança, um chamado para a construção coletiva de um futuro mais justo e inclusivo para todas as pessoas.

APRESENTAÇÃO

Diferentes áreas do conhecimento têm se preocupado em compreender as intersecções que perpassam pela produção de subjetividade e influem na realidade vivenciada individual e coletivamente. A crise climática bem como a recente experiência de uma pandemia e constantes ameaças de guerras globais evidenciam a fragilidade da condição humana e ainda assim escancaram as diferentes formas de viver experiências que não podem ser consideradas universais. É cada vez mais inegável que as interseccionalidades de território, raça, classe e gênero repercutem de forma muito peculiar na experiência e nos impactos sofridos por pessoas e grupos específicos e aumentam as situações de desigualdade e vulnerabilidade que não podem ser naturalizadas. Nesse sentido o livro “Interseccionalidades e produção de subjetividades: diálogos sobre racismo, sexismo e direitos humanos” é fruto de reflexões e debates de pesquisadoras e pesquisadores da psicologia e da educação que se debruçaram em olhar para fenômenos específicos diante do pressuposto epistemológico e metodológico da interseccionalidade, com base nos resultados da pesquisa Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes do ensino superior: desafios para a permanência (FAPEAM). A interseccionalidade apresenta-se como um termo que precisa ser inserido não só na forma de compreender as dinâmicas presentes em níveis micro e macro estruturais bem como na construção de estratégias de produção do próprio conhecimento, de políticas educacionais, de saúde, moradia e diferentes expressões do exercício da cidadania e de direitos humanos.

A fim de evidenciar elementos importantes para o diálogo sobre a temática abordada o livro está estruturado em 13 capítulos. No primeiro momento, o capítulo intitulado “**Interseccionalidade e pesquisa na Amazônia: diálogos entre a psicologia e a educação**” de autoria das organizadoras da obra, Isabel Cristina Fernandes Ferreira, Adria de Lima Sousa, Iolete Ribeiro da Silva e Regina Lúcia Sucupira Pedroza, o objetivo é apresentar a interseccionalidade como elemento fundamental no desenvolvimento de pesquisas comprometidas com a realidade da Amazônia. As autoras apontam

como interseccionalidade na pesquisa revela a complexidade das experiências sociais, especialmente para estudantes universitárias Amazônidas, destacando a importância de considerar múltiplos fatores de opressão. Essa abordagem amplia a compreensão das desigualdades, promove políticas mais inclusivas e forma profissionais sensíveis à diversidade. Além disso, destaca-se a necessidade de uma pesquisa ético-política orientada para a transformação social e a inclusão dos estudantes Amazônidas no ensino superior.

No segundo capítulo **“Interseccionalidades - conquistando direitos ainda voláteis”** de autoria de Silviane Barbato, Kristine R. Medeiros Alves, Victoria Goulart da Silva e Ana Beatriz Goyanna é possível abordar o modo como Mulheres enfrentam obstáculos nos direitos humanos e acesso à educação e trabalho, influenciadas por fatores sociais, políticos e culturais. O capítulo propõe-se analisar a socialização de estudantes universitárias e apresentar iniciativas para promover a participação e visibilidade das mulheres em suas comunidades e na produção de conhecimento.

Em **“A trajetória e permanência de jovens indígenas em instituições de ensino superior no Amazonas: a transformação do estigma em protagonismo”**, Rosemary Amanda Lima Alves, Raniele Alana Lima Alves, Socorro Gamenha, Vanderlécia Ortega dos Santos (Wanda Witoto), Consuelena Lopes Leitão e Iolete Ribeiro da Silva apresentam um estudo que foca nas narrativas de mulheres indígenas na universidade, destacando suas trajetórias, desafios e o papel das políticas públicas afirmativas. A inserção dessas mulheres na universidade as torna visíveis, desafiando estereótipos de gênero e étnicos. A pesquisa, realizada no Amazonas, revela a importância de políticas de acesso e permanência. Apesar dos avanços na democratização do acesso, é necessário modificar o sistema universitário e implementar políticas de permanência para garantir uma educação inclusiva e bem-sucedida para todos os estudantes.

O capítulo em seguida sobre **“Os atravessamentos do racismo estrutural no Brasil: heranças de uma sociedade colonial escravocrata”** de Melquides Felipe de Gois Maia Neto e Caní Jakson

Alves da Silva evidencia como o racismo estrutural é um componente ativo nas relações sociais brasileiras, afetando política, economia, cultura, educação e mercado de trabalho. O estudo visa analisar a violência racial no Brasil, contextualizando sua historicidade e indicando os determinantes do aumento das Mortes Violentas Intencionais (MVI's) da população negra. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública revelam um aumento da violência racial, evidenciando a perpetuação de lógicas coloniais que marginalizam corpos negros.

Em **“A questão racial na formação de professores: desafios e possibilidades”**, Fernanda Calegare aborda a importância de discutir o racismo na formação de professores, buscando romper com sua invisibilidade nos processos educativos escolares. Baseado em leituras que exploram a interseção entre questões raciais e educacionais, o texto aborda conceitos fundamentais de Direitos Humanos e reflete sobre a estruturação do racismo, sexismo e classismo na sociedade.

No capítulo sobre **“Branquitude e subjetividade: um ensaio sobre a identidade manauara”**, Alessandra dos Santos Pereira propõe uma reflexão sobre a identidade da cidade de Manaus, destacando sua relação com as comunidades indígenas e utiliza conceitos de cultura, identidade e representação, incluindo a ideia de branquitude. Em **“Racismo estrutural nos serviços públicos de saúde no Brasil”**, os autores Henrique de Araújo Martins e Marck de Souza Torres realizam uma análise do racismo nos serviços públicos de saúde no Brasil, examinando a interseção entre discriminação racial e acesso à saúde. Reconhecendo a saúde como um direito fundamental o ensaio busca compreender como o racismo se manifesta na prática e seus impactos na vida dos afetados.

Ainda no amplo debate sobre o racismo na esfera da saúde, o capítulo **“Racismo obstétrico, interseccionalidade e a assistência a mulheres pretas no ciclo gravídico puerperal”** de Karolayne Rodrigues Silva, Letícia Moura da Silva Patrício; Aline de Lima Sousa, Consuelena Lopes Leitão e Iolete Ribeiro da Silva, aborda o racismo e a violência obstétrica, reconhecendo a importância das práticas humanizadas na saúde das mulheres. O termo "racismo

obstétrico" é utilizado para descrever as violências enfrentadas por mulheres pretas e indígenas nas instituições de saúde. Destaca-se o estudo, realizado por uma mulher negra e uma mulher não-binária, busca entender como essas práticas afetam as mulheres pretas, considerando a interseccionalidade.

O capítulo **“Interseccionalidade entre raça e gênero: uma reflexão acerca da violência simbólica nas escolas de EJA da rede pública municipal de ensino de Manaus/Am”** de Débora Napoleão de Sena e Márcio de Oliveira busca compreender como a interseccionalidade entre raça e gênero contribui para a violência simbólica nas escolas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM. Inicialmente, destaca-se a importância de investigar essas questões na área da educação, dada a influência dos ambientes de socialização na escola. A pesquisa foi conduzida com o objetivo geral de compreender essa interseccionalidade e objetivos específicos de identificar os sujeitos da EJA, apresentar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica e analisar como ela contribui para a violência simbólica.

O capítulo **“Feminismo negro interseccional: contribuições para um (re)pensar da ensinagem”** de Raescla Ribeiro de Oliveira aponta a ausência de representatividade de mulheres negras e indígenas ao longo da formação acadêmica, desde a pré-escola até a pós-graduação. O capítulo discute o racismo e o sexismo na educação brasileira, dialogando com a teoria feminista negra interseccional e a abordagem da Aprendizagem Criativa para propor reflexões sobre o caminho para uma educação antirracista e antissexista.

Em **“Gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais: indicadores sociais e métricas para a avaliação na promoção da inclusão”**, Maise Caroline Zucco aborda a complexidade das políticas públicas educacionais, destacando que as iniciativas selecionadas refletem escolhas específicas e são influenciadas pela interação entre atores governamentais e não governamentais. A autora ressalta a importância de considerar diversos fluxos, como políticos e de problemas, na definição das agendas governamentais. Além disso, destaca a necessidade de uma abordagem interseccional na coleta de dados sobre diversidade,

reconhecendo que nem todos os marcadores identitários são contemplados pelos indicadores produzidos pelo Estado. O texto destaca os desafios metodológicos e a importância de problematizar as análises para promover ações que contribuam para transformações sociais.

O capítulo **“Sentidos e trajetórias de mulheres camponesas na Amazônia: relatos da luta pela permanência na terra e na universidade”** de Angélica de Souza Lima e Juliana da Silva Nóbrega destaca a importância na resistência pela terra e no movimento feminista. Discute também a importância da educação do campo e a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e explora a relação entre psicologia e ruralidades, propondo uma práxis descolonizadora. Originado de uma pesquisa sobre as trajetórias de estudantes da LEDOC na Universidade Federal de Rondônia, o texto apresenta narrativas de mulheres camponesas no acesso ao ensino superior.

Em **“Reflexões sobre as vivências de pessoas bissexuais à luz da interseccionalidade”** de Victor Lucas da Silva Carvalho, Paulo Guilherme da Encarnação Matos, Gisele Cristina Resende e Breno de Oliveira Ferreira é possível refletir sobre os desafios enfrentados por pessoas bissexuais em uma sociedade cisheteronormativa. O texto destaca a necessidade de considerar a bissexualidade nos estudos sobre interseccionalidade, reconhecendo as diversas formas de discriminação enfrentadas por indivíduos que não se enquadram nos padrões tradicionais de gênero e sexualidade e aponta a escassez de pesquisas sobre bissexualidade na literatura nacional e os impactos negativos da bifobia na vida das pessoas bissexuais, incluindo problemas de saúde mental e dificuldades sociais. O estudo visa contribuir para uma maior compreensão e respeito pela diversidade sexual, destacando a importância de futuras pesquisas sobre o tema em níveis nacional e internacional, além de focar nas vivências de jovens bissexuais em diferentes contextos sociais.

De modo geral, os textos, ensaios, debates e reflexões propostos nesse livro no presente nos levam ao passado e abrem caminhos para possíveis futuros. Ao refletir sobre perspectivas de um futuro ancestral, Ailton Krenak nos fala do momento muito

particular pelo qual a humanidade está passando somos obrigados a mergulhar profundamente na terra e em suas problemáticas para sermos capazes de recriar mundos possíveis. Acreditamos que diante de tantas violências perpetuadas esse livro surge como possibilidade de reflexões e debates para pensar e recriar novos caminhos possíveis para transformação na psicologia, educação e direitos humanos considerando as diferentes interseccionalidades de classe, raça, território e gênero. Desejamos boa leitura e boas reflexões e ações para um novo caminhar mais humano, igual e inclusivo.

Afetuosamente, a Organização.

INTERSECCIONALIDADE E PESQUISA NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO¹

*Isabel Cristina Fernandes Ferreira
Adria de Lima Sousa
Iolete Ribeiro da Silva
Regina Lúcia Sucupira Pedroza*

Introdução

A educação é um direito fundamental integrativo da realização da dignidade da pessoa humana. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a formação profissional no ensino superior, dá-se como resultado da apropriação de signos culturais por meio de processos educativos, visto que, embora nascidos da espécie humana, somente por meio desses processos nos constituímos como seres pertencentes ao gênero humano (Pino, 2005). Dessa maneira, os processos formativos na universidade assumem o papel de mediar a relação entre a vida cotidiana (que ocorre de modo não sistematizado ou problematizado, por meio da convivência com os outros no meio social e cultural para dar conta das necessidades que lhe são inerentes) e as possibilidades não cotidianas da atividade social (Heller, 1987), de modo a favorecer a construção da individualidade para si - formação da pessoa como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano (Duarte, 2013) e promover a aproximação, cada vez mais consciente, de cada estudante com os outros, com o meio, consigo mesmo(a) e com as possibilidades para o vir-a-ser.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia - PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/Edital Nº 005/2022Humanitas CT&I FAPEAM.

O ensino superior é palco de lutas de trabalhadores(as) da educação, da sociedade civil organizada e de diversos movimentos sociais. A obtenção de avanços significativos para a democratização do ensino superior no Brasil, principalmente a partir do início do século XXI, modificou o cenário das Universidades públicas do país e da região Norte com a inserção de demandas de acesso de grupos historicamente excluídos, como os de pessoas negras, indígenas (povos das primeiras nações) e as pessoas com deficiências, dentre outras (Jesus, 2020; Oliveira, 2020; Luz, 2013).

Os investimentos do governo federal promoveram a constituição de novas Universidades Federais com a abertura de novos campi, cursos e a ampliação das vagas. Com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda, houve a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), proporcionando assistência à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2010). Já, em 2012, foi promulgada a Lei de Cotas, Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012), para promover o acesso ao ensino superior em Universidades Federais. Essa última foi alterada pela Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023) e dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Iniciadas as conquistas relacionadas à expansão do acesso ao ensino superior público, a permanência de estudantes na universidade, público alvo das políticas públicas de ações afirmativas, apresenta-se como um desafio complexo a ser superado em consonância com processos educativos sustentados na compreensão dos sujeitos como histórico-culturais e da realidade como totalidade concreta, no conhecimento da desigualdade socioeconômica, na valorização da diversidade e no compromisso ético-político com o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Tal conjuntura nos desafia, como mulheres, professoras formadoras (sempre em formação) e como pesquisadoras, a um

movimento de resistência e de busca de alternativas epistemológicas e metodológicas importantes para a continuidade da construção de uma realidade educacional que concretize, intencionalmente, acesso e permanência para trajetórias de jovens estudantes Amazônidas como processos educativos inclusivos, humanizadores e emancipatórios. Nessa perspectiva, é importante chamar atenção para a discussão sobre a importância da interseccionalidade, conceito introduzido por Kimberlé Crenshaw (2002), para descrever as diferentes intersecções entre opressões vivenciadas a partir de raça, etnia, gênero e classe por mulheres afro-americanas. Hoje, é possível associar esse conceito ao debate sobre as territorialidades, isso porque há diferentes formas de opressão e promoção de desigualdades que perpassam pelos territórios nos quais a vida acontece (Maia; Anjos, 2022). Assim, é possível compreender a importância metodológica e teórica do termo interseccionalidade e assumir que “o conhecimento deve ir além das demarcações fixadas por linhas imaginárias do horizonte e, finalmente, valer-se de raça, classe, território e gênero” (Akotirene, 2019, p.64).

A realidade do ensino superior Amazônida, com suas especificidades, resulta de um processo histórico no qual as instituições sociais organizam-se para atender os interesses do seu tempo, produzindo processos contraditórios de inclusão e de exclusão, próprios da sociedade capitalista (Mészáros, 2008). O contexto atual de acesso e permanência no ensino superior para estudantes Amazônidas traz conquistas e impõe desafios condicionados por diferentes fatores políticos, geográficos, sociais, culturais, religiosos e econômicos combinados e inter-relacionados entre si e à raça, etnia, classe, gênero e território e orientação sexual.

O presente capítulo propõe apresentar reflexões iniciais sobre a interseccionalidade em pesquisas que tratam de trajetórias de estudantes Amazônidas no ensino superior. Essas reflexões são possíveis a partir da inserção das pesquisadoras e autoras em dois projetos de pesquisa sobre essa temática. Dessa perspectiva, refletir sobre a interseccionalidade a partir de pesquisas integrantes dos Projetos “Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes do ensino superior: desafios para a permanência” - HUMANITAS CT&I FAPEAM - (Silva, 2022) e “Os significados das

trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas” - PROCAD/Amazônia-CAPES - (Silva *et al.*, 2018), constituiu-se como um modo de busca de formas de enfrentamento, valorização de superações e de resistência.

Para tal, considera-se a interseccionalidade como uma abordagem teórica que enfatiza a interdependência de diferentes categorias de identidade, tais como raça, etnia, classe, gênero, território e orientação sexual. Essa perspectiva reconhece que as formas de opressão e discriminação não atuam isoladamente, mas se entrelaçam, resultando em experiências complexas e únicas para pessoas que ocupam diversas posições sociais. Assim, não é possível compreender totalmente a opressão e as desigualdades ao examinar apenas uma dimensão da identidade, como gênero ou raça isoladamente. A interseccionalidade busca, em vez disso, analisar como essas categorias se intersectam, influenciando as experiências e oportunidades de uma pessoa de maneira interconectada. No ambiente acadêmico, isso não é diferente. Alguns estudos já evidenciam a importância de atentar para a interseccionalidade na universidade e suas implicações na saúde mental, no desempenho e nas condições de possibilidade de êxito acadêmico (Oliveira, 2020; Vieira; Torrente, 2022).

Nas pesquisas, a abordagem interseccional tem sido aplicada especialmente em contextos de justiça social, feminismo e estudos críticos, visando abordar as complexidades das experiências individuais e garantir que as lutas por igualdade sejam inclusivas e abrangentes. No Brasil, um país caracterizado por seu território continental, repleto de diferenças e desigualdades sociais, os estudos são desafiados a conceber um olhar interseccional sem negligenciar as territorialidades de pessoas que vivem em regiões como as marcadas pelas singularidades Amazônidas. Destarte, os tópicos a seguir versarão sobre especificidades do Ensino Superior Amazônida, os atravessamentos interseccionais presentes/observados a partir das reflexões sobre pesquisas realizadas, indicando possibilidades e caminhos para novas pesquisas que valorizem a interseccionalidade.

Ensino Superior no Amazonas: avançando na compreensão de um contexto complexo

A Amazônia Ocidental é composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, abrange 42,97% da extensão territorial da Amazônia Legal e, aproximadamente, 57% das florestas. Possui uma rica diversidade natural, abrigo da Floresta Amazônica, com predomínio do clima equatorial. Os aspectos geográficos são diversificados com planícies, planaltos e depressões. Sua economia é baseada na agropecuária, na indústria e no extrativismo vegetal e mineral (IBGE, 2022). Já, a população Amazônica é formada por diferentes processos de colonização e de miscigenação, diversos grupos étnicos e comunidades tradicionais, como os povos originários, as populações quilombolas, ribeirinhas e camponesas, pescadores, extrativistas, migrantes e imigrantes, dentre outras (Lira; Chaves, 2016). Tal diversidade, expressa a riqueza cultural do país e suas diferentes formas de produção de bens materiais e imateriais. Entretanto, essa mesma riqueza diversa relaciona-se com a desigualdade regional e a necessidade de acerto do compasso das políticas públicas e da sua implementação (Brito; Guimarães, 2017) em consonância com as especificidades da região Amazônica e as demandas para o acesso e a permanência no ensino superior.

Conforme dados da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (INSTITUTO SEMESP, 2022), a expansão desse nível de ensino ocorre de maneira assimétrica. O Amazonas tem 1,9% de representatividade no número de matrículas total do país, possui taxa de escolaridade líquida (que mede o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária) de 15,3% e, do total de estudantes do ensino superior no estado, 48,8% têm até 24 anos. Já, Rondônia, tem 0,9% de representatividade no número de matrículas total do país, possui taxa de escolaridade líquida de 16,8%, e 46,2% do total de estudantes do ensino superior têm até 24 anos, um dos menores índices do país. Da região Norte, com apenas 8,3% do percentual de matrículas no ensino superior do

Brasil, apenas os estados de Tocantins, Amapá e Roraima possuem taxa de escolarização líquida acima da média do Brasil (18,1%).

A análise desses dados de desigualdade educacional aliados à desigualdade socioeconômica da região e as suas especificidades, expõe as condições de vulnerabilidade (Brasil, 2004) de jovens estudantes Amazônidas, na medida em que as características geográficas, condições econômicas, origem social, cultura, raça, etnia, gênero e orientação sexual ainda são fatores relevantes na construção de desigualdades nas trajetórias de escolarização. Além disso, aponta necessidades oriundas da implementação de políticas, programas e projetos de ações afirmativas; de efetivação de processos de gestão institucional, de ensino e de aprendizagem e investigativos-participativos-formativos que busquem cooperativamente, além do acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade formal, ética e política (Resende; Ferreira; Silva; Pedroza, 2022).

Além desses aspectos, o ingresso no ensino superior apresenta diversas exigências como a necessidade de mudanças no estilo de vida; construção de novos hábitos e rotinas; desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias às competências profissionais a partir de novas aprendizagens; além daqueles referentes aos aspectos financeiros e de relacionamentos interpessoais (Soares; Monteiro; Maia; Santos, 2019; Matta; Lebrão; Heleno, 2017).

Diante da necessidade da realização de pesquisas comprometidas com as especificidades do Ensino Superior da região Amazônida, o Laboratório de Educação e Desenvolvimento Humano (LADHU) tem liderado projetos de pesquisa que buscam, ao longo dos últimos anos, debruçar-se sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes Amazônidas. Para tal, parte do pressuposto que é preciso compreender as demandas antes de indicar ações; assume que, para apresentar proposições que subsidiem políticas públicas, baseadas em evidências do que é considerado funcional ou não para superação de problemas vividos nas trajetórias, concernentes a acesso e permanência, é mister construir percursos investigativos para ouvir as vozes, conhecer e compreender os sentidos pessoais e os significados culturais desses

sujeitos (Vygotski, 2001), dada as invisibilidades perpetuadas historicamente.

Das universidades, espera-se que os conhecimentos produzidos abarquem as demandas das populações locais e as especificidades regionais, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão com a construção de tecnologias sustentáveis que valorizem o patrimônio natural e cultural da Amazônia (Pereira, 2020). Nessa perspectiva, (re)conhecer as singularidades dos sujeitos e as particularidades da realidade, refletir sobre a necessidade/oportunidade de superar os mecanismos de exclusão, expulsão, preconceitos e invisibilidade e promover o desenvolvimento integral de estudantes Amazônidas no Ensino Superior, constitui-se como um desafio premente. Diante disso, destacamos dois Projetos para refletirmos sobre a interseccionalidade em pesquisas que tratam de trajetórias de estudantes Amazônidas no ensino superior.

O projeto de pesquisa intitulado “Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes do ensino superior: desafios para a permanência” (HUMANITAS CT&I FAPEAM, 2022), tem como objetivo analisar as narrativas de jovens estudantes do Ensino Superior sobre a sua trajetória de escolarização, sua participação e protagonismo no contexto escolar, identificando características das transições e condições de desenvolvimento e o quanto a universidade responde às suas demandas. A pesquisa vinculada ao edital HUMANITAS CT&I FAPEAM foi aprovada pelo Comitê de ética e Pesquisa da UFAM sob o CAAE 64651822.2.0000.5020 (CEP/UFAM). Os participantes são estudantes do ensino superior de duas universidades: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campi de Manaus, Parintins, Humaitá e Benjamim Constante e o campus da Universidade do Estado do Amazonas em Tabatinga. O estudo tem sido realizado em duas etapas. A primeira abrange um levantamento de dados sociodemográficos, informações sobre a comunidade de origem, organização familiar, trajetória de escolarização e condição de saúde. A segunda etapa envolve o emprego de multimétodos qualitativos com a realização de grupos focais e quatro tipos de entrevistas individuais: entrevista

narrativa aberta, entrevista semiestruturada, entrevista mediada por objetos ou imagens e entrevistas móveis.

Acredita-se que os resultados científicos dessa pesquisa fornecerão informações que poderão ser aplicadas em setores de organização das universidades relacionados ao acolhimento e acompanhamento estudantil, durante sua permanência nas universidades, contribuindo para o desenvolvimento regional amazônico. O desenvolvimento do projeto de pesquisa em parceria possibilitará a colaboração científica entre os campi da UFAM de Manaus, Parintins, Humaitá e Benjamim Constant e Campi da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) em Tabatinga, todos no estado do Amazonas, contribuindo para o aperfeiçoamento na produção de conhecimentos e o fomento à formação de futuros grupos de colaboração científica em parcerias entre os três campi, possibilitando o incremento na avaliação nacional das pós-graduações envolvidas. No âmbito das instituições, espera-se que os resultados desses estudos possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua estadia na universidade e, por exemplo, fomentar o protagonismo estudantil.

Realizado a partir da parceria estabelecida entre Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade de Brasília (UnB), o primeiro Projeto, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFAM, em 2019, sob o número CAAE 15366619.1.1001.5020 (CEP/UFAM), intitula-se “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas” (PROCAD/Amazônia-CAPES) e tem como objetivo geral analisar como os(as) estudantes Amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde às suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição socioinstitucional.

Suas atividades investigativas buscam propiciar a ampliação da produção científica nos estados do Amazonas e Rondônia, integrantes da Amazônia Ocidental, correlacionada aos desafios da Amazônia, a partir da compreensão de seus processos humanos, de modo a consolidar uma política de ciência e educação, assim como

a formação de recursos humanos em abordagens qualitativas com aspectos metodológicos inovadores que investem na participação dos sujeitos, na valorização das suas vozes e de seus saberes. Nessa perspectiva, abarcam estudantes de comunidades ribeirinhas, indígenas, camponesas e urbanas; sustentam-se nos estudos voltados aos processos de desenvolvimento e educação em contextos socioculturais específicos na região Amazônica brasileira, a partir de três recortes de análise: políticas educacionais, comunidade de pertencimento (ribeirinha, indígena, urbana e camponesa) e gênero (Silva *et al.*, 2018).

As atividades das pesquisas realizadas com financiamento CAPES e FAPEAM possibilitaram, também, a realização de intercâmbios sediados na cidade de Manaus, em atividades promovidas pela Faculdade de Psicologia da UFAM, das quais participaram tanto estudantes de graduação como de pós-graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em novembro de 2022 e de estudantes dos campi das cidades de Parintins e Benjamim Constant do interior do Amazonas, em janeiro de 2023. Os desdobramentos dessas participações já geraram dados e publicações em andamento que indicam o protagonismo estudantil e as implicações desse tipo de pesquisa na vida de estudantes Amazônicas.

As pesquisas realizadas possibilitam o acercamento da diversidade de condições de acesso e permanência ao ensino superior em meios materiais e imateriais, assim como das subjetivações de modos de ser e de existir de estudantes em dada sociedade, cultura e universidade. Por meio do percurso investigativo-participativo-formativo, o(a) pesquisador(a) e os sujeitos participantes da pesquisa, podem tomar consciência de que a realidade é histórica, construída numa relação dialética entre cada sujeito e seu meio, portanto passível de ser modificada por suas ações, visto que é também por eles(as) produzida, e construirão, a partir disso e das mudanças em suas consciências, uma práxis consciente, reflexiva, humanizadora e emancipatória (Duarte, 2013; Vygotski, 2001).

A procura das relações entre o campo da pesquisa e a realidade como totalidade concreta – “[...] como um todo

estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (Kosik, 2002, p. 43) é um desafio premente no percurso investigativo, posto que se assume o compromisso ético-político com o desenvolvimento humano. Ao nos debruçarmos sobre o acervo das pesquisas já citadas, observamos que a abordagem da interseccionalidade amplia nossas possibilidades de compreensão da complexidade das especificidades e das desigualdades, bem como da sobreposição de opressões e discriminações ainda existentes em nossa sociedade, as quais impactam as vivências de estudantes em suas trajetórias, a conquista de direitos, a formação com qualidade formal, ética e política, as possibilidades profissionais como egressos(as) e as de contribuir para a valorização dos saberes e fazeres Amazônidas.

Embora o conceito de interseccionalidade tenha se debruçado inicialmente em relação ao impacto dos sistemas de opressão sobre as mulheres negras, assumimos sua relevância como uma ferramenta analítica relevante para as pesquisas que se propõem a contribuir para a formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas, atravessadas por marcadores sociais como raça, etnia, classe, gênero, território e orientação sexual, os quais se relacionam e se sobrepõem estruturando mecanismos discriminatórios e excludentes, como os relacionados ao acesso e à permanência no ensino superior. A interseccionalidade, na pesquisa, substancia, como uma ferramenta de luta política, a afirmação dos Direitos Humanos e a justiça social.

Ambos os projetos aqui apresentados, empenham-se em realizar pesquisas sustentadas no compromisso ético-político com a dignidade e a emancipação humana e a conquista dos direitos humanos no ensino superior. Aliados à abordagem sócio-histórico, tais pesquisas representam um importante salto no modo de se produzir ciência no contexto do ensino superior Amazônida.

Nessa acepção, efetivar pesquisas a partir de um viés que considere as intersecções entre raça, etnia, classe, gênero, território e orientação sexual é fundamental. Os estudos até então realizados convergem ao buscar promover avanços relevantes que permitam a compreensão da complexidade da trajetória de estudantes que vivem no contexto Amazônida. Isso implica em ir além das visões

superficiais e abordar as especificidades de maneira profunda e contextualizada.

A Interseccionalidade na pesquisa, portanto, aparece como ferramenta potente para produção de dados, análise e transformação. Termo cunhado inicialmente por Kimberlé Crenshaw (2002), essa abordagem permite uma análise mais profunda das interconexões entre diferentes formas de opressão e marginalização presentes na realidade Amazônica e de estudantes que fazem parte das comunidades locais. A interseccionalidade possibilita não apenas identificar, mas também abordar de maneira eficaz as complexas camadas de desigualdades presentes na região.

A interseccionalidade, ao ser incorporada nas pesquisas vinculadas aos Projetos aqui mencionados, possibilitam que profissionais, pesquisadores(as), gestores(as) e estudantes identifiquem problemas e elaborem estratégias de enfrentamento e superação de vicissitudes atreladas às vivências nas trajetórias de escolarização. A presença de um olhar permeado pela interseccionalidade permite uma análise holística, considerando não apenas as dimensões isoladas de raça, etnia, classe, gênero, território e orientação sexual, mas também as interações complexas entre essas dimensões e as imbricadas pelas especificidades Amazônicas.

A abordagem interseccional nas/das e sobre as pesquisas reforça a importância de se tomar consciência e, a partir disso, considerar as interações entre diversas formas de opressão, discriminação e exclusão que obstaculizam a equidade no acesso e na permanência no ensino superior. Assim, a interseccionalidade emerge como uma ferramenta essencial nesse processo, capacitando os sujeitos da pesquisa, pesquisadores(as) e participantes, e demais leitores(as) a compreender e elaborar propostas de enfrentamento de desafios complexos da região de maneira mais abrangente e inclusiva.

A questão da interseccionalidade é traduzida como termo originário do movimento feminista, inscrito no pensamento acadêmico pela jurista negra Kimberlé Crenshaw no final dos anos de 1960, amplamente trabalhado e difundido por mulheres negras acadêmicas, sendo utilizado para auxiliar na compreensão dos

atravessamentos entre raça, classe, gênero, territórios, orientação sexual e demais demarcadores de desigualdade econômica e social que permeiam as estruturas da sociedade contemporânea. Diante da necessidade de um olhar interseccional para realização de pesquisas coerentes com os modelos investigativos preconizados pelo Materialismo Histórico-Dialético, pela Teoria Histórico-Cultural, e por outras abordagens desnaturalizantes da realidade humana, pode-se afirmar que se faz necessário conceber epistemologias e metodologias outras, condizentes com que tem sido debatido por pesquisadores(as) que pautam as repercussões nocivas do racismo, sexismo e classismo (Akotirene, 2019).

A Psicologia pode contribuir para a compreensão das múltiplas diferenças e desigualdades que perpassam a vida social ao levar em consideração os marcadores sociais/interseccionais em seus processos formativos. Isso implica em problematizar os agenciamentos e suas potências na produção de subjetividades, compreendendo que essas são produzidas no campo coletivo e não individual, constantemente atravessadas por dispositivos de poder que delimitam, por vezes, a ampliação da vida e da percepção das realidades. Compreender as dinâmicas das relações de poder que (re)produzem desigualdades múltiplas, constroem visões parciais e dicotômicas no tratamento das diferenças ainda se constitui um desafio para a Psicologia enquanto ciência (Perpétuo, 2017).

Pesquisas, interseccionalidades e compromisso com a produção de equidade social

Em virtude do objetivo elencado para este texto, optamos por trazer nossas reflexões, a partir de um estudo de cunho qualitativo sustentado pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir da análise de sete dissertações vinculadas aos Projetos desenvolvidos pelo LADHU, concluídas no período de 2019 a 2022, que tiveram como objeto de estudo as trajetórias de mulheres estudantes pertencentes a comunidades ribeirinhas, indígenas e urbanas no ensino superior, sendo duas da UFAM e cinco da UNIR.

Isso posto, as pesquisas de Alves (2022), Cunha (2021), França (2022), Lemos (2021), Lima (2021), Queiroz (2021) e Storch (2019) nos possibilitam compreender que o acesso e a permanência no ensino superior pelas mulheres na/da Amazônia são constituídos pelas especificidades históricas, políticas, geográficas, econômicas, sociais e culturais dessa região, inter-relacionadas a questões de raça, etnia, classe e gênero. Tais aspectos explicitam vulnerabilidades oriundas de estigmas e das condições de desvalorização instituídas pelos processos históricos formativos da região e pelos vários indicadores sociais que colocam a Amazônia em desvantagem com relação aos outros estados brasileiros.

Dessa forma, embora haja avanços na ampliação do acesso ao Ensino Superior para essas mulheres, apenas o ingresso não assegura a permanência e nem a concretização de uma formação com condições objetivo-subjetivas para dedicação aos estudos, participação da/na rotina da vida acadêmica e conclusão da graduação com qualidade formal, ética e política. Tais aspectos apontam a necessidade de refletir, (re)conhecer e valorizar as especificidades e as interseccionalidades em suas narrativas e, a partir disso, construir possibilidades de superação dos mecanismos de invisibilidade, exclusão e expulsão vivenciados.

A partir de Lukács (2013) compreendemos a totalidade (as trajetórias das estudantes Amazônidas no ensino superior) como um complexo constituído de complexos (as condições de acesso e de permanência dessas estudantes no ensino superior, o ser mãe, ser negra, ser ribeirinha, ser indígena, ser urbana e as vulnerabilidades presentes em suas buscas por uma formação emancipatória e digna), em que cada elemento constitutivo da realidade é por ela determinado e a determina.

Tomar consciência de que a realidade é histórica e um todo indivisível em movimento, compreender os nexos existentes entre o singular, o particular e o universal (Lukács, 1970), concebê-la como o mundo da práxis humana, fetichizada ou revolucionária (Sánchez Vázquez, 2011), em que as coisas, as relações, os sentidos pessoais e os significados culturais são produzidos pelas pessoas como sujeitos históricos, exige, de nossa parte, intencionalidade no modo de planejarmos, desenvolvermos e socializarmos cada estudo para

superarmos a naturalização da desigualdade, da alienação e da desumanização na sociedade. A pesquisa, por meio da tomada de consciência (subjetivação), pode comprometer-se com a luta política pelos direitos humanos, os processos de desenvolvimento humano, a mediação teórica e a explicitação das contradições geradas pelas condições objetivas históricas que determinam a produção e a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista na contemporaneidade.

Nas narrativas das trajetórias das estudantes, observamos que as leis sócio-históricas condicionam a existência de cada uma como ser social e, numa sociedade capitalista e, portanto, desigual, produzem diferenças que potencializam, dificultam ou limitam seu desenvolvimento como um processo essencialmente educativo (Pino, 2005; Duarte, 2013). Tais situações se expressam nas condições sociais e econômicas, nas relações de poder e gênero, nas ideologias e preconceitos, na (des)valorização das culturas, nos currículos dos cursos, no não acesso e não permanência na universidade, nas propostas de gestão acadêmico-administrativo-financeira do ensino superior, assim como no modo como as políticas públicas educacionais são implementadas e avaliadas.

Nessa perspectiva, a formação para o desenvolvimento humano genérico, como síntese das atividades humanas mais elevadas (Duarte, 2013), em que o ensino superior é uma das instâncias constituintes, depende das condições objetivas de vida (do meio, das características de cada um dos sujeitos, das interações que estabelecem consigo, com os outros e com o meio) (Duarte, 2007). Desse modo, todas as características do meio (cultural, geográfico, político, ético, social e institucional) e as de cada sujeito (raça, etnia, classe, gênero, território e orientação sexual) sua situação social de desenvolvimento, necessidades, motivações, personalidade, os sentidos e significados construídos - a sua subjetividade) são importantes.

Tais pressupostos apontam a relevância de se considerar nas pesquisas os sentidos pessoais e os significados culturais construídos pelas estudantes em suas vivências como uma “[...] união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (Vygotsky,

1994 citado por Vinha & Welcman, 2010, p. 686) que, em consonância com a realidade em sua totalidade, na qual ou da qual “[...] um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...]” (Kosik, 2002, p. 43-44, grifos do autor) por meio de aproximações sucessivas. Nesse ínterim, destaca-se também a relevância da consciência crítica dos fundamentos teórico-metodológicos assumidos; das relações ideológicas e de poder do/no/pelo percurso investigativo e na/da realidade; do papel crítico-reflexivo do(a) pesquisador(a) em relação ao seu trabalho como compromisso ético-político e dos sujeitos em suas narrativas, bem como das possibilidades humanizadoras e emancipatórias do percurso e dos seus resultados para todos(as) os(as) participantes da pesquisa, além dos(as) profissionais, instituições, políticas públicas e da sociedade.

Acreditamos que a pesquisa com compromisso ético-político para o desenvolvimento humano, a educação emancipatória e a conquista de direitos e a vida digna, engendra em si mesma um processo formativo na medida em que os sentidos pessoais e os significados culturais das vivências dos sujeitos participantes, integram intencionalmente o percurso como um todo; as concepções são submetidas à análise crítica de modo a manterem com elas uma relação consciente e o conhecimento é construído numa síntese dialética impulsionadora do movimento de construção de conhecimentos gerados nas/pelas contradições da/na realidade (Resende; Ferreira; Silva; Pedroza, 2022; Ferreira; Resende; Silva; Barbato, 2022).

Nessa perspectiva, a compreensão de nosso papel como mulheres, professoras formadoras e pesquisadoras, sujeitos históricos, possibilita-nos que, ao buscarmos explicar criticamente a realidade, compreendamos que podemos transformá-la e nos transformarmos, assumindo a própria prática como critério de verdade e a atividade teórica como orientadora da intervenção prática transformadora da realidade social (Delari Jr, 2015; Pinto, 1969; Sánchez Vázquez, 2011).

Ao longo do percurso podemos, então, construir a compreensão do significado objetivo na medida em que criamos para nós mesmas um sentido correspondente e dele tomamos

consciência, colocando-nos como parte integrante de todo o processo da pesquisa, concretizando a unidade sujeito-objeto. Isso se dá porque o nosso psiquismo é uma imagem subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2015), uma conversão em forma de subjetividade individual do que é vivenciado, construído na nossa interação com o meio, em movimentos intra e inter psíquicos que envolvem a unidade apropriação-objetivação. Assim, a participação na pesquisa e a apropriação dos seus resultados pode gerar “[...] na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades, forças, faculdades e capacidades”, bem como “[...] a necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (Duarte, 2013, p. 32).

Isso acarreta outro cuidado, a ciência, como um produto histórico, não está isenta de tendências subjetivas ou condicionamentos dos quais precisamos tomar consciência e explicitar de onde partimos, a partir do que, para que, por que, com quem, a favor do que e de quem estão sustentadas todas as nossas escolhas, explicitando no percurso analítico o que é propriedade do objeto ou fenômeno e o que é o conhecimento operado pelo(a) pesquisador(a).

Considerações finais

A partir da tessitura do texto, apreendemos a importância da interseccionalidade na pesquisa na medida em que enfoca a maneira como diferentes formas de opressão, discriminação e desvantagem social na intersecção entre marcadores sociais que se entrelaçam e se sobrepõem, produzem diferenças que afetam as trajetórias das estudantes universitárias Amazônicas de modo complexo e interconectado. Assim, podemos avançar na compreensão sobre de que modo fatores como raça, etnia, gênero, classe social, território, dentre outros, interrelacionam-se nas vivências dessas estudantes.

Na pesquisa, a interseccionalidade pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a diversidade, pois reconhece que as experiências, tanto individuais quanto coletivas, são moldadas por múltiplos fatores, o que nos possibilita compreender as suas complexidades, superar as análises reduzidas baseadas em uma

única característica como gênero ou raça e evitar a exclusão e a invisibilidade passível de ocorrer quando a produção dos dados e os estudos são simplificados. Além disso, tal abordagem promove uma análise mais precisa das desigualdades ao contemplar como diferentes sistemas de opressão se interligam, o que contribui para desenvolver políticas e intervenções mais inclusivas, eficazes, abrangentes e também direcionadas. Há, ainda, a possibilidade de identificarmos áreas não exploradas em pesquisas, especialmente quando se trata de grupos marginalizados, ao explicitar as estruturas sociais que perpetuam injustiças, bem como de enriquecimento de teorias e de adoção de metodologias inclusivas, dialógicas e participativas que garantam que as vozes dos sujeitos sejam incluídas em pesquisas e seus lugares de fala respeitados. A interseccionalidade nas pesquisas como processos essencialmente formativos, ao oportunizar uma compreensão mais ampla e crítica das desigualdades e injustiças sociais, pode contribuir para a formação de profissionais mais sensíveis e capacitados para lidar com a diversidade e as demandas sociais, inclusive, trazendo o marcador de classe social como um pano de fundo histórico que contextualiza os embates entre diferentes agentes da sociedade capitalista.

Em síntese, assumimos que a interseccionalidade é uma lente importante para analisar e entender as complexidades das experiências humanas em uma sociedade diversa, neste caso, especificamente, das trajetórias de escolarização de estudantes Amazônidas. Ao aplicarmos essa abordagem nas pesquisas, podemos alcançar uma compreensão mais completa e precisa dos fenômenos sociais e contribuir para a construção de um ensino superior inclusivo. A interseccionalidade é, portanto, uma escolha importante quando projetamos a promoção de Direitos Humanos por meio de pesquisas.

O conhecimento construído a partir de pesquisas passa a integrar a compreensão do todo, influenciando nesse conjunto em diferentes níveis, inclusive até em ressignificações substanciais por meio das contradições que conduzem à superação por incorporação do estabelecido e processos revolucionários voltados para a transformação dos sujeitos e da estrutura social. Como toda

concepção científica está relacionada a uma compreensão da realidade em que a correlação entre os aspectos que a constituem solicita uma conclusão e a apreensão histórica do processo de construção do conhecimento, assumimos que toda pesquisa é também um produto histórico como o são os sujeitos envolvidos, pesquisadores(as) e participantes.

O compromisso ético-político de percursos investigativos-participativos-formativos com as necessidades emancipatórias e humanizadoras, fundamentadas nos níveis mais elevados da produção histórica da humanidade, sustenta-se na descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real e na identificação de fatores constituintes das relações de poder, que funcionam como articuladores entre tais sistemas no âmbito do objeto investigado, para constituir uma atividade teórica orientadora da intervenção prática transformadora e concretização da inclusão de estudantes Amazônidas em ambientes educacionais universitários nos quais se possa reconhecer, valorizar e promover a presença, a participação e a aprendizagem de cada um e de todos(as).

O conhecimento produzido, a partir de uma abordagem interseccional, possibilita a superação da invisibilidade vivenciada por estudantes e de suas vulnerabilidades pela compreensão das desigualdades e injustiças produzidas pela organização social capitalista excludente e desigual e de como as múltiplas diferenças e desigualdades se articulam e produzem desvantagens para determinados grupos sociais, incluindo-as.

Esperamos que este texto possa contribuir com a problematização de questões que podem ser aprofundadas em futuras pesquisas. O desafio de continuar o processo de construção de uma educação superior cuja principal referência seja a pessoa e o seu desenvolvimento permanece atual e convoca pesquisadoras/es a construir novas perguntas e percursos de construção de conhecimentos.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Shirley de Almeida. **Escolarização de mulheres indígenas Purunorá, Suruí, Apurinã e a licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR**. 2022. Dissertação (Mestrado não publicada) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf . Acesso em: 20 maio de 2022.
- BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: [Pnaes - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://pnaes.mec.gov.br). Acesso em: 20 maio de 2022.
- BRASIL. **Lei de cotas**. Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 20 maio de 2022.
- BRASIL. **Lei de Cotas**. Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: [L14723 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2023.
- BRITO, Cristiane de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues. A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos planos nacionais de educação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 43-66, set./dez. 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Sínthia Constanca Mar da. **Entre Sífiso e Fênix: Trajetórias impossíveis a partir do não diálogo entre assistência e educação superior.** 2021. Dissertação (Mestrado não publicado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2021.

DELARI JR., Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: EDUEM, 2015. p. 43-82.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; RESENDE, Gisele Cristina; SILVA, Iolete Ribeiro da; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Ensino Superior e Amazônia: um panorama das pesquisas do projeto “Significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas” (PROCAD/Amazônia-CAPES). In: URNAU, Lílian Caroline; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (Orgs.). **Percursos de Jovens no Ensino Superior: Análises à luz da Psicologia.** Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus, 2023.

FRANÇA, Jairo Maia. **Às margens do rio madeira: mulheres negras na universidade federal de Rondônia.** 2022. Dissertação (Mestrado não publicado) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2022.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** 2.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano, 2022.** Brasil, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa/>

37/30255?localidade1=35&localidade2=53 . Acesso em: 14 de abril de 2023.

JESUS, Marcineuza Santos de. **Política de cotas e democratização do ensino superior:** desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas. 2020. Dissertação. (Mestrado. Universidade Federal do Amazonas). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2020. Disponível em: <https://www.tede.ufam.edu.br/handle/tede/8339>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEMOS, Cassandra Torres. **Migração nos caminhos de rios: juventude, resistência e formação universitária na região amazônica.** 2022. Dissertação. (Mestrado da Universidade Federal do Amazonas). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/889>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

LIMA, Jéssica Fabrícia Silva. **Rios, margens e trajetórias:** Estudantes ribeiras da universidade. 2021. Dissertação (Mestrado, Universidade Federal de Rondônia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rondônia, 2021. Disponível em: <https://mapsi.unir.br/pagina/exibir/18842>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/1518-70122016107>

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Por uma ontologia do ser social II.** São Paulo. Boitempo, 2013.

LUZ, Itacir Marques. **Compassos Letrados: artífices negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/469/458/1378>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MANZI, Maya; ANJOS, Maria Edna dos Santos Coroa dos. O corpo, a casa e a cidade: territorialidades de mulheres negras no Brasil. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 23, e202132pt, 2022.

MATTA, Cristiane Maria Barra; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, 21(3), 583-591, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em 15 de abril de 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Education Beyond capital. [Tradução de Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. Por um olhar interseccional na universidade durante e pós-pandemia: entrevista com a Dra Joana Angélica Guimarães da Luz. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 52-58, 2020.

PEREIRA, Denilson Diniz. Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, vol. 16, n. 24, 2020. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/1147>. Acesso em: 10.10.2023.

PERPÉTUO, Cláudia Lopes. **O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no Ensino Superior**. V Simpósio

Internacional de Educação Sexual SIES. Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UNIPAR-PR), 2017.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Arthur Antunes Gomes. **Rosas Negras na UNIR**: Cotas e as perspectivas das beneficiárias negras. 2021. Dissertação (Mestrado, Universidade Federal de Rondônia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rondônia, 2021. <https://mapsi.unir.br/uploads/25252525/Rosas%20Negras%20Na%20Unir%20-%20Cotas%20e%20as%20Perspectivas%20das%20Benefici%C3%A1rias%20Negras.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

RESENDE, Gisele. Cristina; FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; SILVA, Iolete Ribeiro da; BARBATO, Silvine. Desafios para a permanência no ensino superior na Amazônia e os significados de trajetórias estudantis. **Psicologia, Educação e Cultura**, Portugal, v. XXVI, p. 139-161, 2022.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Clasco: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior: 11. ed.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/educacao-11/dados-estados-e-regioes/norte/amazonas/#:~:text=Com%20um%20PIB%20de%20100,estado%20est%C3%A3o%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

SILVA, Iolete Ribeiro; BARBATO, Silvine Bonaccorsi; URNAU, Lilian Caroline; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas**. Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, Edital nº 21/2018. BRASIL/CAPES, Brasília, 2018.

SILVA, Iolete Ribeiro. **Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes do ensino superior: desafios para a permanência**. Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Humanitas, Edital nº 005/2022. CT&I/FAPEAM, Manaus, Amazonas, 2022.

SOARES, Adriana. Benevides; MONTEIRO, Marcia Cristina; MAIA, Fatima de Almeida; SANTOS, Zeimara de Almeida. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 14(1), p. 1-16, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 de abril de 2023.

STORCH, Clude Alcantara Alves. **Professores indígenas de Rondônia: Formação e carreira docente**. 2019. Dissertação (Mestrado, Universidade Federal de Rondônia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rondônia, 2019. Disponível em: <https://mapi.unir.br/pagina/exibir/12158>. Acesso em 20 de abril de 2023.

VIEIRA, Vera Maria Sérgio de Abreu; TORRENTÉ, Mônica de Oliveira Nunes de. Saúde mental e interseccionalidade entre estudantes em uma universidade pública brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022.

VYGOTSKI Lev. Seminovich. The problem of the environment. In J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky reader* (T. Prout, trad., pp. 338-354). Oxford-UK: Blackwell.02 Psicologia.pmd21/1/2011, 13:56700, 1994. In: VINHA, Márcia Pileggi & WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, 21(4), p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

VYGOTSKI, Lev. Seminovich. **Obras Escogidas – II**. Tradução José María Bravo. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Mini currículos

Adria de Lima Sousa

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do grupo de pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano (FAPSI/UFAM). Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAM. Bolsista HUMANITAS/FAPEAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255133603023472> E-mail adriapsique@gmail.com

Isabel Cristina Fernandes Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora do grupo de pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano (FAPSI/UFAM). Pesquisadora dos projetos PROCAD/Amazônia-CAPES e HUMANITAS/FAPEAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527241349294798> E-mail: isacris29@gmail.com

Iolete Ribeiro da Silva

Doutora em Psicologia, Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), credenciada como docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Bolsista Produtividade CNPq. Coordenadora do Projeto Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes no ensino superior: desafios para a permanência (Edital N° 005/2022 - HUMANITAS CT&I FAPEAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335> E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Professora Associada da Universidade de Brasília no Instituto de Psicologia. Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenadora na UnB do Projeto PROCAD/CAPES-Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7232661674377520> E-mail: 57pedroza@gmail.com

INTERSECCIONALIDADES - CONQUISTANDO DIREITOS AINDA VOLÁTEIS

*Silviane Barbato
Kristine R. Medeiros Alves
Victoria Goulart da Silva
Ana Beatriz Goyanna*

Introdução

Ao longo da história, em diferentes partes do mundo, as mulheres foram e ainda são impedidas de acessar direitos humanos básicos, incluindo os relacionados ao estudo e qualificação profissional, enfrentando obstáculos relacionados à informação de seus direitos de acesso aos diferentes cursos na educação superior, à permanência nos cursos de graduação e à realização profissional com remuneração justa, igualitária. Apesar disso, buscam conquistar espaço para finalizar os estudos e no mercado de trabalho, enfrentando adversidades, inclusive políticas nacionais e internacionais, que imprimem diferentes forças subordinadoras que as invisibilizam, em suas etnias, na pobreza, e de acordo com leis religiosas que governam ainda muitos países. Ao longo da vida, há o aumento das responsabilidades nas famílias, como quando, em muitas situações no Brasil e no mundo, quando, ainda crianças, passam a cuidar dos seus irmãos, se casam, têm filhos e cuidam dos pais e parentes vulneráveis.

O conceito de interseccionalidade é aplicado originalmente e, sobretudo, às análises das condições estruturais, políticas e representacionais das mulheres negras, e o reconhecemos como ferramenta epistemológica e metodológica (Haynes; Joseph; Patton; Stewart; Allen, 2020), pois apoia avanços na compreensão das suas condições de socialização e de desenvolvimento humano. Neste texto, expandimos a utilização deste conceito para analisar condições de desenvolvimento de mulheres desta e, também, de

outras etnias que são subalternizadas, invisibilizadas e inviabilizadas histórica e culturalmente, nos diferentes territórios mundiais. Sendo assim, neste capítulo, propomos apresentar dois exemplos de condições de socialização de estudantes universitárias e, propostas de incentivo à visibilização da agencialidade das mulheres, em três iniciativas implementadas que visam promover suas participações nas comunidades, no estudo e produção de conhecimento.

A conquista do ser mulher

Entendemos que a conquista de direitos de escolha das mulheres, do ser mulher como esperam e sonham, varia dependendo das políticas de governos, raça, condição de cidadania, condição de direito da mulher e seu grupo étnico, no território que habitam num certo momento histórico. Exemplo clássico é o relato de Sojourner Truth em sua fala *Ain't I a woman?* (port. Não sou eu uma mulher?) (Haynes; Joseph; Patton; Stewart; Allen, 2020), quando narra cruamente o impacto da dor das mães negras escravizadas nos Estados Unidos, do final do século XVIII e começo do XIX, que tinham seus filhos ainda bebês separados delas e vendidos.

Quando comparamos diversos períodos históricos ou os mais diferentes tipos de comunidades existentes, percebemos que a masculinidade e a feminilidade não são fixas - constroem-se de acordo com a conjuntura de cada sociedade, se adequando à necessidade de cada povo. No entanto, ao longo dos séculos, se formou a dicotomia entre as funções sociais de gênero: a elas o exercício doméstico, as atividades sociáveis e sensíveis, enquanto eles se colocavam como seu oposto, agressivos, expansivos e responsáveis pelos assuntos públicos (Due Billing; Alvesson, 2000). Tais características, então, orientam os significados, ações e consequências dos papéis sociais que dividem a força de trabalho e a sociedade. Esses significados passaram a habitar gerações de mulheres, ensinando-as a se submeter com naturalidade a tais comportamentos, pois a hierarquia funcionaria dessa forma, e o poder e a liderança seriam naturalmente violentos, unicamente masculinos.

Quando enfocamos as culturas africanas tradicionais, construídas no contexto de famílias estendidas e parentesco, temos exemplos de liderança feminina muito diferentes dos padrões ocidentais atuais. Suas posições de poder se sustentavam na noção de comunidade e família com a construção de redes femininas tendo a maternidade como um tópico constante na formulação de padrões e hierarquias sociais (King; Ferguson, 2011). Em acordo com as conjunturas das comunidades, as mulheres se estabeleceram em espaços extremamente segregados no quesito de gênero, organizando-se como um grupo com estruturas próprias onde a liderança se construiu de forma personalizada ao mesmo passo das relações de proteção, cuidado e sustento que abarcavam toda a comunidade, influenciando-a política e socialmente.

O cuidado maternal tinha a colaboração do grupo, contando com redes de mulheres de diferentes idades na criação das crianças da comunidade. Tais hábitos foram mantidos nos costumes da população negra, durante o período da escravidão, no qual mulheres construíam laços e dividiam o cuidado como uma forma de cooperação e apoio perante a violência que experienciaram, sendo comum assumirem papéis de *othermothering* (em port.: maternagem do outro), se responsabilizando pela criação e cuidado das crianças. Essas mulheres eram extremamente respeitadas, sendo vistas como líderes da comunidade, oferecendo não só seu trabalho doméstico e maternal, mas também prestando auxílio médico e emocional, atuando como guias espirituais e na resolução de conflitos. Esses costumes não eram exclusivos às comunidades africanas, sendo encontrados de formas semelhantes em diversas outras etnias de modo adaptado à realidade de cada povo. Tais hábitos foram passados por gerações e se apresentam hoje como parte da cultura de muitos grupos nos quais a liderança feminina está presente como um processo de construção constante de valores e condutas - abrindo espaço para pluralidade nas posições de poder, desassociando tal arranjo a um direito natural de homens (Domingue, 2015).

Atualmente, compreendemos que tais qualidades não são, obrigatoriamente, as necessárias para uma liderança efetiva, muito menos naturalmente masculinas. E, o estabelecimento dessa

conjuntura enfrentada, se mostra apenas como um reflexo da sociedade. A liderança se distancia da competência e se funde com o poder no intuito de gerar submissão e obediência, possibilitando preferencialmente posicionamentos que refletem o modelo econômico vigente: a agressão e o desligamento de valores pessoais e comunitários. Homens lideram no intuito de se tornarem porta-vozes e aplicadores do capitalismo, e mulheres são associadas com o mundo privado na intenção de garantir a mão de obra doméstica que possibilita a dedicação dos homens ao mundo corporativo (Rubin, 1975) e a outros tipos de lideranças como as religiosas e políticas.

Direitos voláteis

O mundo contemporâneo fornece, diariamente, exemplos de como as condições de socialização e desenvolvimento das mulheres podem piorar, e muito, de um dia para o outro, de um momento para outro. A desumanização do outro, dos seus sentimentos, do seu ser e devir, ainda persiste. Exercer os direitos humanos, ser visível e valorizada como interlocutora viável ainda estão por ser conquistados em diferentes espaços e territórios. Mulheres de certas etnias, refugiadas, migrantes estão em risco permanente, vulneráveis, e com potencial de tornarem-se subitamente vítimas de violência devido às mudanças nos contextos em que se encontram.

Na condição feminina, os direitos são voláteis, e a possibilidade de exercê-los varia de momento a momento, de território a território. Mesmo direitos como andar desacompanhada pelas cidades e vilas, poder entrar e sair do país desacompanhada e com os filhos menores, direito a continuar a viver e viver com dignidade, sem ser desumanizada, são voláteis. Basta uma mudança ou acirramento de uma situação enfrentada, gerada por algumas crenças e valores tornados ideologia, praticados por políticas de regime autoritários e violência terrorista. Basta desconhecer os perigos possíveis no cotidiano de convivências, em espaço em que há violência patriarcal, de tráfico, de milícias, de invasão de garimpo, assaltos, guerras, uma leitura diferente do que está posto

como lei, para experienciamos a fragilidade do ser mulher e haver mudança permanente nas nossas condições de desenvolvimento, de vida, gerando experiências liminares e traumáticas, em que a violência contra nossos corpos é concretizada como instrumento de guerra.

Recentemente, vivenciamos a insegurança dos direitos que julgamos assegurados mundialmente. Vivenciamos, ao vivo e em cores, redobradamente pelas redes sociais, como as mulheres de certas etnias são alijadas de seus direitos, sofrendo mortes violentas em circunstâncias de crueldade inimagináveis. Como a política discrimina, desumaniza, culpa as próprias mulheres pela violência que sofreram. A violência machista estrutural generaliza-se e embota até mesmo a análise crítica de assassinatos em evento terrorista, com a omissão imposta pela própria seção de direitos das mulheres de uma das mais importantes agências internacionais, que se define como multilateral.

A pergunta se refaz, atualiza-se na brutalidade do evento presente que repercute, reverbera em significados que realizam sua festa de retorno (Bakhtin, 1996): Não sou eu também uma mulher? A violência extrapola a si mesma quando se torna a cegueira escolhida que generaliza-se do fundante patriarcal à atuação de organizações de mulheres que são sustentadas com recursos de governos, aos quais nós pagamos impostos, para defender nossos direitos. A violência se concretiza com força redobrada quando as organizações que deveriam denunciar e exigir reparação e punição tomam a decisão pela omissão, tomam lado, e preferem continuar impondo, reafirmando a violência máxima, capital, com atividade contínua e avassaladora, orientada por discursos que se camuflam como virtuosos, inclusivos e defensores dos direitos de todas, mesmo impetrando profundamente o que há de mais desumano, que é a violência de mulheres contra suas irmãs.

Todos acompanhamos a resistência das mulheres afegãs para poderem permanecer em seus trabalhos ou mesmo na escola e formação profissional sob o regime talibã. Ou mesmo o direito que defendem de não usar certas vestimentas ou mesmo cobrir a cabeça sem terem suas vidas ameaçadas; o direito a reger seus próprios corpos e de resistir à violência machista, de não terem seus corpos

violados, castrados, arrastados, chicoteados e mortos, incluindo pelas polícias morais que ainda existem em vários países.

Ter acesso e poder exercer os direitos ainda exige resistência persistente. Poder exercer a cidadania varia de um a outro momento histórico. As políticas, crenças e valores de uma época podem potencializam ou não a permanência de meninas e mulheres na educação nos diferentes países, incluindo nos ocidentais (Goldin; Katz; Kuziemko, 2006) e ocidentalizados. Por exemplo, quando enfocam o incentivo ou não à igualdade de condições de estudo com aprimoramento e geração de novos mecanismos, políticas públicas, que garantam às mulheres acessar e, sobretudo, permanecer estudando, inclusive quando exercem a maternidade.

Em diferentes países, como o Brasil, em que questões de gênero, etnia e condições sociais são estruturais, a dimensão política, regida por crenças e valores que sublinham interações que invisibilizam e inviabilizam a mulher trabalhadora (França; Barbato, 2020), impede percepções da valoração do trabalho e expertise das mulheres em suas trajetórias, provocando diferenciações que as distanciam da igualdade de oportunidades, de trajetórias que garantam a igualdade de remuneração, pois na medida em que se desenvolvem, assumem cada vez mais responsabilidades de cuidado com o outro, tornando-se multifacetárias, como malabaristas para darem conta das duplas e triplas jornadas (Gonzalez; Barbato, 2023).

A violência se camufla no cotidiano, em questões que parecem não ser importantes. No entanto, são estruturais, econômicas, e podem incluir as distâncias a serem percorridas. As distâncias, em um país com a extensão do Brasil, dificultam o acesso e a escolha dos cursos que uma etnia ou grupo pode fazer, visto as dificuldades de estudantes migrarem e viverem em cidades maiores para poderem se formar em certas profissões, e que envolvem a interiorização das universidades públicas de cursos mais caros como os de saúde, incluindo a medicina; as engenharias; e, tecnológicos. Somam-se aos problemas de permanência, a falta de informação sobre o direito assegurado de continuarem a escolarização, escolherem cursar o ensino superior, acesso a bolsas de permanência e outras políticas públicas, informação e incentivos para que exerçam liderança e escolham a profissão que quiserem, no

momento e experiência de ser mulher em que estiverem, durante o percurso de escolarização e na graduação e pós-graduação.

Maternidades na graduação

O tornar as estudantes mães acompanhadas de seus filhos invisíveis é um ato ainda frequente nas universidades pelo mundo. Quando são visibilizadas, ainda há a manifestação de insatisfação com a presença da criança que, muitas vezes, tem que ser retirada da sala com a mãe ou alguma colega (Lima; Barbato; Gonzalez; Mietto, 2023). Em ambos os casos, uma estudante deixa de assistir à aula. Assim, ocorre com as políticas atuais que apoiam as mães estudantes, pois oportunizam o reconhecimento de sua condição e oferecem possibilidades para que finalizem com qualidade sua formação profissional inicial e continuada. No entanto, são políticas que fazem o mesmo percurso: afastam as mães do convívio dos colegas e, muitas vezes, do estudo presencial.

Apesar dessas políticas facilitarem as mães na continuidade dos estudos, mesmo tendo que ficar em casa, outras, de alternância casa-universidade e de incentivo à frequência no campus presencial, devem ser criadas. As mães, em sociedades democráticas, também devem poder frequentar fisicamente os campi, e acompanhadas de seus filhos, inclusive porque muitas vezes não conseguem o apoio necessário para não os levar. O apoio tem que ser oferecido pelas instituições e pelos diferentes órgãos e departamentos de uma universidade, por meio de creches, estágios em espaços adequados e seguros que organizem oficinas de atividades e brincadeiras, grupos de interesse que se reúnam institucionalmente para possibilitar a guarda temporária e segura das crianças, incluindo também a possibilidade de a criança ser acolhida de fato, junto com sua mãe, em sala de aula, considerando-se as circunstâncias específicas que enfrentam.

Novas políticas introduzem e exigem mudanças de crenças e valores e nas condições de socialização e desenvolvimento de mães e crianças na universidade. Assim novas possibilidades de estar presencialmente nos campi podem ser criadas, alteradas e diversificadas, oferecendo novos incentivos à permanência das

estudantes no curso superior. No Brasil, a Lei 6.202, de abril de 1975 garante às estudantes a possibilidade de, a partir do oitavo mês, o direito a quatro meses de licença-maternidade (Brasil, 1975). Porém, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96) não menciona em nenhum dos artigos regime especial para as estudantes lactantes, puérperas ou mesmo grávidas (Brasil, 1996). Ficando a critério das instituições de ensino garantir o acesso e a permanência à educação durante o período de gravidez e pós-parto. Exemplo a Resolução 023/2017 (UFAM, 2017) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que dispõe sobre o regime didático dos cursos de graduação, em seus artigos 15 ao 20, descreve as condições para solicitação e encaminhamentos da coordenação do curso no que se refere ao regime de exercícios domiciliares.

Em sua dissertação de mestrado Alves (2023), a partir de entrevistas narrativas de estudantes universitárias da UFAM que enfrentam a dupla jornada de trabalho, identificou que, para finalizarem seus cursos, as estudantes necessitam conciliar suas funções de cuidado dentro da família com as demais jornadas fora de casa como trabalho remunerado e estudos. Não somente as estudantes mães passam pela conciliação como também estudantes sem filhos, pois mesmo sem responsabilidades maternas as mulheres e meninas têm responsabilidades de cuidados com outros membros da família, pessoas idosas ou doentes - basta ser mulher para ter responsabilidades de cuidados.

Ser responsável por cuidados restringe o tempo livre das mulheres, dificultando muitas vezes a permanência no Ensino Superior. Estudos de Barbosa e Montino (2020) mostraram como as mulheres acadêmicas enfrentam jornadas duplas/triplas de atividades, que resultam, muitas vezes, em cansaço físico e mental, comprometendo o rendimento acadêmico. Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias estão: (i) cansaço físico e mental, (ii) dificuldades em encontrar alguém para deixar os filhos, (iii) gravidez, (iv) questões financeiras, e (v) desafios para manter o curso.

A sobrecarga nas responsabilidades domésticas pode orientar o ato de renunciar, pela falta de tempo e pelo acúmulo de papéis, pois as estudantes precisam priorizar cuidados com a família

aos estudos. O ingresso das participantes na universidade é motivo de muita alegria, mas vem acompanhado de várias preocupações, devido às obrigações que essas mulheres tinham antes da aprovação. Mesmo com as lutas travadas pelos movimentos feministas que visavam a inclusão das mulheres nos assuntos da sociedade no século XXI, questões como a divisão desigual do trabalho doméstico e do trato com os/as filhos/as ainda pesam mais sobre os ombros femininos, tratando-se de obrigações impostas, histórica e socialmente às mulheres, e que vinham sendo questionadas por uma minoria, mas somente nos últimos anos passaram a ser reverberadas no espaço público (Aguilar; Paes; Reis, 2019. p 49).

O trabalho doméstico merece destaque, visto ser a dupla jornada de mulheres vinculada, desde muito tempo, à psique feminina, como crença largamente utilizada nas diferentes culturas como atividade natural à feminilidade (Federici, 2019). E, por ser considerado natural, é exercido pelas mulheres como demonstração de amor e cuidados com a família. Sendo essa vinculação compulsória, feita dentro dos lares, na esfera privada, o trabalho no lar não é visibilizado, reconhecido, não é valorizado e na maioria das culturas não é partilhado pelos outros membros da família que habitam o lar.

O trabalho doméstico, imposto cultural e historicamente às mulheres, transformou-se em um atributo natural da psique e da personalidade feminina, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. Foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. O capital nos convenceu de que o trabalho doméstico, sendo natural, é atividade diária inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração. Por sua vez, a condição não remunerada do trabalho doméstico tem sido a arma mais poderosa no fortalecimento do senso comum de que o trabalho doméstico não é trabalho, qualquer um faz, mas ninguém faz, além das mulheres da casa, impedindo assim que elas lutem contra ele, exceto na querela privada do quarto-cozinha, que toda sociedade concorda em ridicularizar, reduzindo ainda mais o protagonismo da luta. Se não o executamos, somos classificadas

como mal-amadas, não como trabalhadoras em luta (Federici, 2019, p. 42-43).

A partir desse conjunto de significados, impactados pelo valor: cuidado, atribuído ao trabalho doméstico não remunerado, as crenças reverberam e se estendem naturalmente ao trabalho fora de casa. As mulheres, assim, podem ser menos remuneradas, pois já acostumadas ao cuidado de todos no espaço doméstico, seu trabalho no espaço organizacional também é atrelado a esse valor, dentre outros como passividade, com o sentido de falta de iniciativas agressivas, competitivas. E podem, inclusive, não ser remuneradas, por exemplo, em ciência, onde por anos trabalhavam fora dos espaços comuns dos laboratórios sem remuneração ou menos remuneradas, sem reconhecimento do valor de seu trabalho. Atualmente, a não remuneração em ciência dá-se pelo trabalho como bolsista voluntária ou estudantes de pós-graduação e pós-doutoranda(o)s sem bolsa, sem qualquer remuneração.

Mesmo que as mulheres adentrem a esfera pública através do trabalho remunerado e os estudos, ainda prevalece a ideia de que são responsáveis pelos cuidados com a família, ser mãe cuidar dos filhos (Zanello, 2018) e dos pais idosos. A maternidade na divisão sociosexual do trabalho assume o papel principal na vida das mulheres. Uma vez mãe, a maior prioridade serão os cuidados com os filhos, restringindo a participação em outras esferas da vida (Biroli, 2018). A maternidade, dessa forma, pode ser compreendida como fator de vulnerabilidade por conta da dedicação desigual de tempo nos cuidados com os filhos, reduzindo a autonomia relativa, individual e coletiva das mulheres, contribuindo para o incremento da desigualdade de possibilidade de mobilidade empregatícia e salarial (Goldin; Kerr; Olivetti; Barth, 2017).

As trajetórias educacionais, também, oferecem exemplos concretos dos diversos obstáculos enfrentados pelas mulheres. Em narrativas analisadas pelas autoras e colegas colaboradoras, as mães estudantes tecem como suas vidas e sonhos mudam durante a graduação. Na narrativa de Juliana (Alves, 2023), por exemplo, identificam-se três reviravoltas marcantes: a gravidez, o trancamento do curso e a pandemia de COVID-19, entre a entrada no curso de graduação em Psicologia e a futura conclusão.

Juliana escolheu desde a adolescência a carreira profissional que seguiria. Ao final do ensino médio foi aprovada no curso de Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por meio do Processo Seletivo Contínuo (PSC). O primeiro ponto de mudança em sua narrativa foi a gravidez, no segundo ano da graduação, pois por se tratar de uma gravidez de risco gerou dificuldades para continuar os estudos. Precisou se ausentar das aulas e contou com o apoio de colegas e professoras para concluir o semestre. Com o nascimento do filho, há o trancamento do curso para se dedicar às demandas da maternidade e problemas relacionados à saúde.

Quando voltou à faculdade, teve início a pandemia da COVID-19, as aulas passaram a ser na modalidade remota. Durante o período de distanciamento social, como muitas mulheres, enfrentou a tripla jornada formada por estudos, trabalho e maternidade. Essa conciliação não é fácil, pois organizar os horários e separar os espaços e limites de cada posicionamento se tornou um desafio. Com o retorno ao estudo, além de encontrar apoio nos colegas e professores, também passou a enfrentar obstáculos, como por exemplo, discursos com comentários desnecessários, como o comentário de um professor ao se dirigir a estudante como “aquela que foi reprovada por faltas”, e pouco suporte institucional, que a lembraram, inclusive, das dificuldades durante a gravidez de risco, complicando a sua trajetória de permanência na universidade.

O sonho de exercer a profissão, com a experiência de mãe, sofreu uma modificação, a conclusão do curso de Psicologia passou a significar: proporcionar ao filho um futuro melhor. Para a estudante, o motivo principal para continuar e concluir os estudos passou a ser a própria maternidade. Em seu relato enfatizou que ser mãe jamais a impedirá de nada, pelo contrário é motivação para continuar.

Em outra universidade federal (Lima; Barbato; Gonzalez; Mietto, 2023), as estudantes mães enfrentaram a oposição dos próprios colegas que criticavam abertamente a presença das crianças em sala de aula, levando-as a retirarem-se de sala ou a colegas, estudantes mulheres, o fazerem para que as mães pudessem assistir às aulas. Em suas narrativas, Clara, uma das estudantes,

classificou sua vivência como complicada, em tensão com os colegas que não são mães ou pais e com a instituição, num jogo entre sentir-se incluída-excluída, pois a posicionavam como diferente, quando estava com criança na universidade. Ao analisar sua própria narrativa dessas situações no cotidiano da universidade, incluindo suas interações com os coordenadores de graduação, desencadeou críticas em relação ao processo de acolhimento e inclusão de estudantes mães.

Apesar de seguir as políticas existentes, e da situação que descreve como privilegiada, por contar com o apoio cotidiano da família e do cônjuge, há momentos imprevistos que implicam em ela ter que levar a criança à universidade. Clara critica, sobretudo, a burocratização da universidade. Com a fragilização de sua saúde durante a gravidez e na hora de obter a licença maternidade, teve dificuldades de solicitar os apoios à continuidade da educação a que tinha direito. É importante desburocratizar as solicitações necessárias à continuidade das trajetórias das estudantes.

Há, assim, a necessidade de criação de políticas que apoiem e ofereçam suporte às mães em seu cotidiano e no enfrentamento de imprevistos momentâneos, para motivar a permanência das estudantes, também, frequentando fisicamente o campus, se assim o quiserem. A criação de creches, pré-escolas e/ou centros de educação infantil apoia e muito, no entanto, a demanda continuará a ser maior do que as vagas existentes. Como gerar alternativas que sejam iniciativas apoiadas pela instituição?

Promovendo o empoderamento das mulheres

As mudanças de crenças e valores necessárias para incentivar o acesso e a permanência das estudantes nos processos de escolarização e formação profissional inicial e continuada implicam em mudanças nas instituições educacionais e comunidades, assim como em incentivos permanentes às meninas e mulheres para que adquiram e exerçam o poder saber e atuar na sua profissionalização e no cuidado de si. Atuações em políticas públicas que incentivam a autonomia e a independência intelectual das meninas e mulheres promovem o desenvolvimento de estratégias que podem gerar novas

formas de ser, estar, sentir e agir reflexivamente e proporcionar mudanças nos processos de si e institucionais que garantem ultrapassar as dificuldades que se apresentam e transformar o que está posto.

Com o maior alcance dos movimentos políticos de igualdade e a difusão de ideais feministas em diversas esferas sociais, assistimos ao nascimento da expressão *girl power* (meninas empoderadas) no início da década de noventa. O lema logo se tornou um símbolo popular da luta feminina e se solidificou com fontes do pós-feminismo, a corrente de pensamentos se diferenciava do debate feminista posterior ao se focar em uma abordagem de empoderamento, autonomia, liberdade sexual e financeira e participação de mercado (BAE, 2011).

Por conta de suas especificidades, o movimento foi aceito pela audiência geral rapidamente se tornando com ainda mais velocidade uma ferramenta comercial para capitalizar lutas sociais. Assim, adotado pelo neoliberalismo, camisetas, canecas e chaveiros com o lema se tornaram o ápice da luta contra a misoginia, trajando profissionais mulheres em suas jornadas profissionais e ofuscando os discursos que não se enquadrassem em seus padrões ou não fossem proferidos por seu público-alvo.

Apesar de nascer de iniciativas que buscavam mais espaços femininos em posições de liderança e independência, o movimento *girl power* logo se mostrou problemático não só por hegemonizar a experiência feminina e a luta feminista, mas também por não considerar outros recortes sociais e excluir mulheres que pertencessem a outros grupos minoritários - reivindicou pelo direito de mulheres brancas e ricas ocuparem posições de poder em padrões que perpetuavam a estrutura hierárquica e opressora já estabelecida (BAE, 2011).

Atuando na promoção do poder das meninas e mulheres, no Brasil, há várias iniciativas para estudantes da Educação Básica e graduação como o Mulheres na ciência, programa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação que apoia projetos que estimulem o ingresso e a formação de meninas e mulheres nas Ciências Exatas, Engenharias e na Computação, além de combater a evasão dos cursos de graduação nessas áreas.

Uma das autoras deste texto participou do Projeto Jovens Líderes pela Paz (ver liderespelapaz.com), uma iniciativa criada com o objetivo de diminuir os níveis de violência em escolas públicas, tendo surgido em um momento de crise enfrentado pela educação no país, com frequentes ameaças de massacres e violência. Nesse projeto, estudantes são eleitos "Líderes Pela Paz" e têm a responsabilidade de incentivar atividades no colégio que promovam interações saudáveis, de união, em atuações partilhadas entre pares. A organização é responsável por medidas e atividades relacionadas à Saúde Mental e Violência contra a mulher. Por exemplo, há psicólogos voluntária(o)s que promovem palestras mensais sobre tais assuntos no colégio, além de disponibilizarem algumas sessões gratuitas para as(os) estudantes. Sendo formado por 3 ex-estudantes de escola pública, o projeto conta com uma forte participação feminina, que lidera e é responsável por tocar o projeto de perto, diariamente. A organização, que simboliza a superação das meninas e sua luta contra a violência, foi reconhecida recentemente com a conquista do Prêmio LED - Luz na Educação - da Rede Globo, um dos maiores prêmios de educação do Brasil.

Um outro exemplo a ser mencionado, como uma iniciativa que provoca reflexão, é a da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM). O movimento indígena no Oiapoque foi por muito tempo focado e coordenado por homens, tendo a presença feminina limitada aos arredores e aos serviços domésticos. Porém, na década de 80 a situação começou a mudar quando a missionária do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), irmã Rebecca Spires, iniciou um processo de incentivo da participação feminina, reunindo grupos de mulheres para a formação de redes e criação de vínculo e posteriormente, a realização de oficinas, cursos, palestras e debates focados na experiência como mulher indígena com a abertura de um espaço para a troca de ideias, opiniões e relatos (Dos Santos; Machado, 2019).

Tais encontros foram ganhando popularidade e suas participantes se empoderando sobre suas narrativas, formando grupos de mulheres que iniciaram a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM) de forma institucionalizada e regulamentada, dando início a primeira assembleia geral de

mulheres indígenas na cidade de Oiapoque. Tal evento foi a base para a aprovação do estatuto, nomeação de membros da diretoria e conselho fiscal com o propósito de legitimar e organizar a mão de obra feminina (IEPÉ, 2016).

O objetivo principal da organização é proteger mulheres indígenas, seja promovendo sua valorização e presença na comunidade e nos debates políticos, seja lutando contra a violência direcionada a esse grupo. As participantes destacam a importância da educação e formação dessas mulheres a fim de garantir o acesso dessas a saúde, lazer, cultura e segurança. Abarca assuntos sobre feminilidade, defende bandeiras do movimento indígena geral e realiza parcerias com organizações e representantes do estado a fim de promover o respeito entre etnias, a proteção do meio ambiente, a valorização da cultura e economia indígenas e a defesa judicial de seus direitos (Brasil, 2018). É possível acompanhar as ações da associação e suas participantes pela página do *Facebook* da iniciativa, na qual participações, eventos, oficinas e outros dispositivos da organização são comunicados para o público geral.

Desde os anos 80, o movimento vem acompanhando as transformações e se atualizando às novas gerações e necessidades que lhe são confrontadas, formando redes femininas de suporte e advogando pelas presenças destas em posições de liderança no objetivo de representar suas pautas - se afirmando assim como um grande exemplo brasileiro de empoderamento.

Mulheres em jogos de poder

Mulheres em posição de poder sempre existiram, porém, observamos o esvaziamento do prestígio de tais funções e a atribuição de uma responsabilidade natural que descredibiliza e desvaloriza os esforços femininos. Com o esforço e as lutas sociais por acesso e inclusão educacional e profissional, a conjuntura social e econômica se adapta e grupos minoritários, antes excluídos, ingressaram na força de trabalho remunerada. Porém, a chegada dessas pessoas a posições de liderança impõe expectativas para que esses atuem da mesma maneira que impossibilitou a sua presença posteriormente. No caso das mulheres, formou-se um limbo onde

suas ações se tornam uma exceção ao seu gênero, carregando o peso de representá-lo. É exigido dureza ao mesmo passo que são condenadas à beleza, paciência e gentileza, para que cuidem dos funcionários como esperado, como uma mãe, mas sem de fato deixar transparecer tais características, pois apenas qualidades masculinas evocam respeito (Hoyt; Simon, 2011).

O mundo profissional despiu essas mulheres das características das quais foram socializadas para exercer, porém ainda são cobradas das mesmas - se esforçam para mostrar que podem ocupar espaços de comando enquanto têm seus direitos sociais, financeiros, reprodutivos e pessoais impossibilitados por jornadas duplas ou até mesmo triplas de trabalho.

Vivendo em condições de socialização ambivalentes, conquistar a igualdade e sair da invisibilidade requer a continuidade da luta em diferentes espaços sociais com mudanças discursivas que concretizem crenças e valores modificados e modificáveis. Mudar e atualizar os significados que valoram negativamente o trabalho feminino realizado tanto nos espaços privados quanto nos públicos, impedirá algumas possibilidades de trabalho não ou mal remunerado. Dividir as responsabilidades na família, estabilizar os ganhos e estabelecer reconhecimentos institucionais e de governo orientam os próximos passos. Avançar nas propostas de políticas públicas que garantam os direitos e o reconhecimento das mulheres, exige participação cotidiana na política e nas diferentes iniciativas da democracia, com mudança de valores relacionados às trajetórias educacionais e profissionais das mulheres, abrindo mais oportunidades de lideranças também nos diferentes cargos mais valorizados nos governos e empresas.

Considerações finais

Os jogos de poder produzem ambivalências, com significados e ações que convivem num mesmo sistema que, mesmo sendo complementares, opostos e multivalentes, são orientados por valores que produzem tensões que facilitam a desestabilização das conquistas e iniciativas, pois a qualquer momento, pode-se perdê-las com a mudança da situação, na mão da violência que marca os

atos avassaladores, de subordinação, fortemente assentados em crenças que reificam as mulheres, promovendo a permanência de significados que orientam os significados do ser mulher e seus direitos à inviabilização e invisibilização de nossas conquistas. Com as mudanças de ventos, as conquistas podem ser revertidas, as submetendo a situações de servidão, e dependência, sinalizando a elas, mesmo em situações públicas, o menosprezo em relação a suas falas, reflexões e agencialidades, em tentativas de torná-las interlocutoras não-viáveis, repercutindo na não-valorização de sua força de trabalho e inovação. Nessas trajetórias, faz-se necessário aprender a recomeçar com a reinvenção de si ao longo do percurso, a fim de manter e (re)conquistar os direitos ainda tão voláteis.

Não sou eu também uma mulher? Neste texto, percorremos falas e condições de socialização e desenvolvimento de diferentes mulheres em diferentes culturas e apresentamos iniciativas que incentivam seu empoderamento. Os jogos de poder produzem ambivalências, com significados e ações que convivem num mesmo sistema que, mesmo sendo complementares, opostos e multivalentes, são orientados por valores que produzem tensões que facilitam a desestabilização das conquistas e iniciativas, pois a qualquer momento, pode-se perdê-las com a mudança da situação, na mão da violência que marca os atos avassaladores, de subordinação, fortemente assentados em crenças que reificam as mulheres. Com as mudanças de ventos, conquistas podem ser revertidas, as submetendo a situações de servidão, e dependência, sinalizando a elas, mesmo em situações públicas, o menosprezo em relação a suas falas, reflexões e agencialidades, em tentativas de torná-las interlocutoras não-viáveis, repercutindo na não-valorização de sua força de trabalho e inovação. Nessas trajetórias, faz-se necessário aprender a recomeçar com a reinvenção de si ao longo do percurso, a fim de se retomar as lutas, manter e (re)conquistar os direitos ainda tão voláteis.

Referências

AGUIAR, Samara Gomes; PAES, Valquiria Normanha; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Mulher, mãe, dona de casa e esposa:

dificuldades e superações para ingressar e permanecer na Universidade Pública. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

ALVES, Kristine Renata Medeiros. **Trajetórias escolares de mulheres universitárias e a dupla jornada de trabalho**. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2023.

BARBOSA, Rosimar Morais; MONTINO, Mariany Almeida. Mulher universitária: dificuldades e superações para concluir o ensino superior. **Multidebates**, v. 4, n. 6, p. 170-182, 2020. Disponível em: <<http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/305/275>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

BAE, Michelle. **Interrogating Girl Power: Girlhood, Popular Media, and Postfeminism**. Buffalo: Visual Arts Research, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, 1996.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.202, de 17 de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo decreto-lei nº 1.044, de 1966. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1975. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6202-17-abril-1975-357541-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 13 de novembro de 2023.

Encontro de troca de saberes das mulheres indígenas do Baixo Oiapoque e Assembleia anual da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM), 2018. Disponível em: <<https://>

www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/i-encontro-de-troca-de-saberes-das-mulheres-indigenas-do-baixo-oiapoque-e-assembleia-anual-da-associacao-das-mulheres-indigenas-em-mutirao-amim>. Acesso em 20 de abril de 2023.

DOMINGUE, Andrea D. “Our leaders are just we ourself”: Black women college student leaders’ experiences with oppression and sources of nourishment on a predominantly White college campus. **Equity & Excellence in Education**, v. 48, n. 3, p. 454-472, 2015.

DOS SANTOS, Ariana; MACHADO, Tadeu Lopes. As mulheres no movimento indígena de Oiapoque: uma reflexão a partir da associação das mulheres indígenas em mutirão. **Espaço Ameríndio**, v. 13, n. 1, p. 6-67, 2019.

DUEILLING, Yvonne; ALVESSON, Mats. Questioning the notion of feminine leadership: A critical perspective on the gender labelling of leadership. **Gender, Work & Organization**, v. 7, n. 3, p. 144-157, 2000.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Editora Elefante, 2019.

FRANÇA, Rômulo Ataides; BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Meaning production in transition: interpretations of domestic work through a new law. **Human Arenas**, v. 3, n. 3, p. 404-420, 2020.

HOYT, Crystal L.; SIMON, Stefanie. Female leaders: Injurious or inspiring role models for women?. **Psychology of Women Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 143-157, 2011.

GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence Francis; KUZIEMKO, Ilyana. The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap. **Journal of Economic perspectives**, v. 20, n. 4, p. 133-156, 2006.

GOLDIN, Claudia; KERR, Sari Pekkala; OLIVETTI, Claudia; BARTH Erling. The expanding gender earnings gap: Evidence from

the LEHD-2000 Census. **American Economic Review**, v. 107, n. 5, p. 110-114, 2017.

GONZÁLEZ, Maria Fernanda; BARBATO, Silviane Bonaccorsi. "Eu Estudo Enquanto Toda Minha Família Está Dormindo". Gênero, Tempo e Espaço na Educação Online na Pandemia de Covid-19. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, p. e39302, 2023.

HAYNES, Chayla et al. Toward an understanding of intersectionality methodology: A 30-year literature synthesis of Black women's experiences in higher education. **Review of Educational Research**, v. 90, n. 6, p. 751-787, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA (IEPÉ). (2016). **Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão realiza assembleia**. Disponível em: <<https://institutoiepe.org.br/2016/11/associacao-das-mulheres-indigenas-em-mutirao-realiza-assembleia/>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

KEY, Susan et al. An exploration of leadership experiences among white women and women of color. **Journal of Organizational Change Management**, v. 25, n. 3, p. 392-404, 2012.

KING, Toni C.; FERGUSON, S. Alease (Ed.). **Black womanist leadership: Tracing the motherline**. State University of New York Press, 2011.

LIMA, Layanne; BARBATO, Silviane; GONZALEZ, Maria Fernanda; MIETTO, Gabriela. Trajetórias Educacionais. In: BARBATO, S; SILVA, C.C.F; RESENDE, G.; ALVES, C.; GONZALEZ, M.F; SILVA, I.R. (Org.). **Narrativas de mulheres**. Manaus e São Paulo: EDUA e ALEXA, no prelo.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo**. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>>. Acesso em 09 de maio de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de ensino remoto e movimentos sociais e educação**. Modelo obrigatório estabelecido pela Resolução nº 023/2017, aprovada no dia 03 de

maio de 2017 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.
Disponível em: <<https://www.icet.ufam.edu.br/wpcontent/uploads/2017/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-023.2017-Consepe-RegimeDid%C3%A1tico.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Editora Appris, 2018.

Mini currículos

Silviane Barbato

Professora Associada do Dept. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura e estuda narrativas e explicações nas interpretações de si em processos de transição de graduandos (PROCAD Amazônia/FAPEAM/CAPES) e no DF, e em eventos de impacto. E-mail: barbato@unb.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8809856521908528>

Kristine Renata Medeiros Alves

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pesquisadora pelo Procad-Amazônia. Atualmente doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília - UnB. Tem interesses em: Feminismo, Maternidade, Mulheres e Trabalho, Direitos Humanos, Decolonialidade e Gênero na América Latina. E-mail: kristinealves3@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0696415683431620>

Victoria Goulart da Silva

Estudante de graduação do curso de psicologia e bolsista CNPq por sua participação na pesquisa de desenvolvimentos de si em períodos de crise, com foco na pandemia de covid 21. Atualmente se interessa por questões de gênero, sexualidade e anticoloniedade. E-mail: victoriagoulart@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7632285789125911>

Ana Beatriz A. Santa Cruz Goyanna

Estudante do Colégio Militar D. Pedro II. É bolsista PIBIC Ensino Médio (CNPq), estudando narrativas da pandemia. Tem interesse em como eventos inesperados afetam o comportamento humano. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0235044997631360>

A TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DE JOVENS INDÍGENAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS: A TRANSFORMAÇÃO DO ESTIGMA EM PROTAGONISMO

Rosemary Amanda Lima Alves

Raniele Alana Lima Alves

Socorro Gamenha

Vanderlécia Ortega dos Santos (Wanda Witoto)

Consuelena Lopes Leitão

Iolete Ribeiro da Silva

Introdução

A universidade possui importante papel na trajetória sócio-histórica de estudantes, visto que nesse ambiente ampliam-se oportunidades na vida educacional e profissional, com contribuições que se somam às suas experiências pessoais e no campo das relações sociais. No entanto, é necessário discutir as políticas públicas de educação, acesso e permanência, dada às singularidades de cada estudante e do seu contexto social, econômico e cultural. Nesses aspectos, vale ressaltar que as universidades brasileiras são instituições relativamente recentes, em sua maioria fundadas sobre propostas importadas de países da Europa, a partir de uma realidade diferente das populações originárias que habitam o Brasil desde antes do período da colonização (Ayres; Brando; Ayres, 2023).

Nesse sentido, torna-se importante discutir a ampliação de políticas públicas com ações afirmativas iniciadas, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), para essas populações,

as quais necessitam se adaptar às especificidades desses grupos em seus diversos espaços. Para tanto, é necessário um debate sobre as particularidades trazidas por essas pessoas, de modo que suas vivências acadêmicas possam ser experienciadas de forma mais ampliada e menos excludente. Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de analisar narrativas de mulheres indígenas a partir de suas vivências no meio universitário. Para isso, busca-se, como objetivos específicos, (1) destacar como essas mulheres significam as suas trajetórias de escolarização e vivências no ensino superior; (2) descrever as dificuldades e os conflitos que envolvem desde a saída de seus territórios / aldeias até o campus universitário; e, (3) discorrer sobre as Políticas Públicas de acesso, como práticas afirmativas e mecanismos que possibilitam o ingresso e a permanência dessas estudantes indígenas no ensino superior.

A realidade das mulheres indígenas, enquanto pessoas constituídas em suas aldeias, reproduz uma dupla exclusão pela dupla invisibilidade de etnia e de gênero, tanto para com as sociedades em geral, quanto para as comunidades em que vivem, e estar na universidade se caracteriza como a possibilidade de tornarem-se visíveis (Faustino *et al.*, 2010). Para essas mulheres, a inserção na universidade representa a oportunidade de serem vistas, resistindo à mentalidade de um senso comum que, historicamente, não aprova a igualdade de gênero, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, além do fato de questionarem se esse espaço pode ser ocupado por uma pessoa indígena e, sobretudo, por mulheres (Molina; Ribeiro, 2021). Nesse sentido, destacar as trajetórias dessas mulheres faz-se importante para criarmos a possibilidade de respeito à diversidade cultural, presente na realidade amazônica e da necessidade de dar maior visibilidade à realidade de mulheres que não estão dentro do padrão hegemônico das universidades.

Desse modo, pesquisas e ações afirmativas que envolvam as necessidades das populações indígenas podem contribuir para uma reparação histórica de direitos que foram negados, durante séculos, para essas pessoas, reafirmando a necessidade de implantação e ampliação de políticas públicas. Dessa maneira, o impacto das ações governamentais no crescimento do acesso indígena ao ensino

superior, deve-se aos movimentos indígenas que elegeram as universidades, dentre outros, como um espaço de afirmação, de modo que se configurem como uma aliada nesse processo (Bergamaschi; Kurroschi, 2013).

Esse capítulo aborda a trajetória de mulheres estudantes indígenas no ensino superior em instituições públicas no Estado do Amazonas, na capital Manaus, mais especificamente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Para coletar as informações, realizamos entrevistas *on-line* em plataformas digitais, previamente agendadas com as participantes, em função de a pesquisa ter sido realizada no período do pico da Pandemia de COVID – 19, no ano de 2020.

O aporte epistemológico da discussão foi fundamentado a partir da Psicologia Sócio-Histórica, com análise das narrativas trazidas pelas participantes, as quais envolveram suas experiências e como essas contribuíram ou dificultaram a permanência delas nas universidades. O estudo teve como premissa o projeto de pesquisa do Programa de Iniciação Científica da UFAM, intitulado “A Trajetória e Permanência de Jovens Indígenas em instituições de Ensino Superior no Amazonas: A Transformação do Estigma em Protagonismo”, o qual resultou em uma pesquisa qualitativa realizada com recorte temporal (2019/2020), em busca do entendimento sobre a trajetória de escolarização até a universidade, identificando as possibilidades de acesso, permanência e evasão, bem como os espaços de sociabilidade proporcionados pelas universidades.

Importa ressaltar que essa discussão é recente, uma vez que pesquisas a respeito da vida universitária no Brasil têm se intensificado em razão do desenvolvimento gradativo da democratização de universidades públicas, por meio das políticas que reservam vagas para alunos(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas, além de oriundos de escolas públicas. O ingresso desses(as) estudantes, com perfis que divergem daqueles aos quais, predominantemente, de modo habitual e constante acessaram a educação superior brasileira, ocasionou a criação de intensos

debates dentro da comunidade universitária (Rodrigues; Santos; Cruz, 2022).

Entende-se que, ainda que haja a democratização do acesso, tal prática não é suficiente para assegurar uma educação com êxito, demandando, portanto, o início de modificações no sistema universitário, bem como a elaboração de políticas de permanência que ofereçam fixação material e simbólica aos(as) acadêmicos(as) no ambiente universitário e diminuam as hostilidades cotidianas.

O presente estudo se apresenta como uma pesquisa de natureza qualitativa dividida em três estágios: Levantamento de referências bibliográficas, através de autores(as) que tratam do tema, produção de dados através de entrevistas narrativas de três mulheres, estudantes indígenas moradoras da área urbana da cidade de Manaus. Para as análises, interpretação e tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Discurso (AD) (Rocha; Silva; Oliveira, 2022), em articulação a Psicologia Sócio-Histórica (Freitas, 2002).

A seguir serão descritos os procedimentos éticos da pesquisa, mas antes importa ressaltar que no curso da pesquisa de campo surgiram alguns impasses que mudaram as intenções iniciais da proposta. O primeiro foi o de encontrar jovens indígenas na Universidade Federal do Amazonas que estivessem disponíveis para participar da pesquisa. O segundo, foi o recesso das universidades a partir de março de 2020, em função da Pandemia de COVID-19. Inicialmente, buscamos jovens que cursavam os períodos iniciais dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas, mas a logística e protocolos impostos pelo período de afastamento social dificultaram o acesso a essas jovens. Assim, o perfil foi ampliado para jovens indígenas de cursos graduação ou de pós-graduação de universidades públicas e, através da técnica bola de neve (Oliveira *et al.*, 2021), foram recrutadas 8 participantes, sendo que 3 aceitaram participar da pesquisa, uma delas vinculada à graduação na Universidade do Estado do Amazonas e as outras duas à pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas.

A pesquisa atende as Resoluções nº 466/2012 (Brasil, 2012), tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da UFAM com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE de número 15366619.1.1001.5020. As participantes, durante as

entrevistas, preencheram o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e seus nomes foram ocultados para preservar suas identidades com o uso apenas da letra inicial do seu primeiro nome, junto ao título que os autores identificaram como relevante nas trajetórias dessas discentes na universidade. Portanto, as três entrevistadas são identificadas no decorrer deste trabalho da seguinte forma: 1 - S. Militância indígena, 2 - MS. Estigma e olhar do diferente, 3 - A. Luta pessoal e as oportunidades. A seguir, no Quadro 1, apresentamos um recorte do perfil das estudantes entrevistadas.

Quadro 1 – Perfil das Participantes

Nome fictício	Idade	Etnia	Formação	Descrição
S. Militância Indígena	26	<i>Sateremawe</i>	Bióloga	Ativista ambiental, pertencente ao movimento social dos estudantes universitários.
MS. Estigma e Olhar do Diferente	47	<i>Tukano e Baniwa</i>	Serviço Social e mestranda de Antropologia Social	Coordenadora de uma das associações de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas.
A. Luta Pessoal e as Oportunidades.	48	<i>Baniwa</i>	Pedagoga e mestranda de Antropologia Social	Educadora do interior do Estado do Amazonas.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

Para os procedimentos de coleta de dados, utilizaram-se as seguintes estratégias: Os dados foram coletados através de entrevistas *on-line*, com encontros agendados pela plataforma *google meet*, com perguntas disparadoras para que as entrevistadas narrassem suas histórias de vida e vivências no espaço universitário. Pela perspectiva Vygotskyana, a pesquisa ocorre através da relação entre sujeitos e é promotora de desenvolvimento em que é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento Freitas (2002) . A coleta de dados realizada em ambiente virtual envolve a utilização da internet, e é mais econômica, diminui as barreiras geográficas e de deslocamento, possibilitando a disseminação da informação com facilidade e comodidade para os participantes (Pedroso *et al.*, 2022).

As narrativas foram transcritas e analisadas através da Análise de Discurso (AD) (Rocha; Silva; Oliveira, 2022), com a busca da compreensão atenta ao sentido do discurso presente nas narrativas das estudantes, o que deu origem às categorias empíricas ou unidades de sentido, transformadas em títulos neste capítulo. Portanto, para discussão, foram utilizados três enfoques: o primeiro aborda Políticas afirmativas versus diversidade cultural; o segundo trata da presença e da luta indígena na realidade das universidades; e o terceiro discute a realidade social dessas estudantes a partir do enfoque sócio-histórico, destacando as oportunidades e desafios.

Políticas afirmativas versus Diversidade cultural

Ao longo da história, o processo de educação formal foi utilizado como estratégia de subordinação e colonização das populações indígenas. Por meio de escolas e da igreja se propagou um modelo escolar ocidental, branco e cristão que desconsiderava as particularidades culturais daqueles que se diferenciavam das características predominantes na população colonizadora (Viana; Maheirie, 2017).

A violência física e simbólica era legitimada por esta educação, na figura de mestres, que enfraqueceram e até suprimiram línguas, cosmologias e práticas socioculturais. Nas narrativas expressas pelas mulheres, esta realidade ainda deixou seus resquícios e a população indígena continua enfrentando muitas dificuldades quando saem de suas comunidades e vêm para área urbana.

Eram sete filhos, na comunidade, na aldeia... Então ela resolveu vim porque prometeram que as meninas vinham estudar, que teriam melhores condições. Essas coisas... e não foi isso que aconteceu, né? [...] eles vieram para Manaus sofreram abusos e violências. Essas coisas que nós indígenas sofremos ainda mais tendo esse impacto social. Esse impacto! De repente vim para cidade, e não conhecer como as coisas funcionam (S. Militância Indígena, 2020).

O processo educacional formal se coloca na sociedade brasileira, como um mecanismo de expropriação cultural e simbólica das populações indígenas que tiveram, em muitos casos, perdas irreparáveis do ponto de vista da sua etnicidade (Viana; Maheirie, 2017). A escola foi utilizada como mecanismo de colonização com o intuito de integrar a população indígena à sociedade “civilizada”, desconsiderando suas matrizes cosmológicas, étnicas e dialetos.

No período de colonização, era dentro dos espaços dedicados à educação que os indígenas eram impedidos de falar suas línguas, adorar seus deuses e exercer as práticas que os tornavam singulares. O espaço educacional era utilizado pelos colonizadores como um lugar de imposição cultural (Aurora, 2018). Desse modo, as populações indígenas têm tentado se enquadrar a essas realidades, no entanto, ainda têm encontrado muitas dificuldades. A fala da entrevistada reafirmam essas realidades no ambiente universitário:

[...] Você tem uma dificuldade imensa de entender, você ouve os professores falando, mas você não tem a capacidade de interpretar o que ele tá dizendo, porque você tá acostumado (sic) numa língua diferente, num modo de vida diferente (MS. Estigma e Olhar do Diferente, 2020).

Ao tratar de políticas afirmativas e diversidade cultural, é possível identificar que o movimento indígena sempre precisou persistir na luta contra as investidas por parte do Estado, no sentido de incorporá-los a uma identidade única e universal. Vários foram os movimentos e tentativas de neutralizar as identidades étnicas destes povos que sempre estiveram na resistência. A luta indígena foi encontrando, dentro da lógica dos “de fora”, o espaço para continuar existindo conforme suas práticas socioculturais. No caso do espaço escolar, foi buscando se mobilizar no sentido de modificar a lógica anterior de supressão cultural para um novo modelo que, não só atenda as necessidades específicas das populações indígenas,

mas que construa um diálogo entre formas de conhecimento distintas (Aurora, 2018).

As reivindicações por direitos à educação para os povos indígenas foram mais expressivas a partir da década de 1980, mas somente com a instituição da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) houve maior incentivo por parte da legislação, pois se passou a garantir o reconhecimento de direitos básicos exigidos pela população indígena, referente ao seu território e a sua cultura, além da proposição de programas de inclusão da educação indígena (Renault; Albuquerque, 2023). A partir desse fato, anos mais tarde, surgiu a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394 do ano de 1996 (Brasil, 1996), a qual decreta o direito a uma educação específica para essas populações, incluindo sua linguagem bilíngue e as diversas culturas e tradições de cada grupo (Ayres; Brando; Ayres, 2023).

Desde então, observou-se o aumento do número de escolas indígenas, tendo como resultado a grande participação de estudantes indígenas no ensino fundamental e médio, contribuindo consequentemente para o surgimento da demanda pelo ensino superior, bem como de discussões em torno da temática, para que seja garantido também o acesso à universidade as estudantes indígenas (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

Todas essas iniciativas, proporcionaram a implementação das ações afirmativas para ensino superior, impulsionando a consolidação da lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), conhecida popularmente como a “Lei de Cotas”, na qual dispõe em seu artigo 3º, a obrigatoriedade de reserva de vagas para autodeclarados indígenas, pretos e pardos nas universidades públicas e instituições federais (Renault; Albuquerque, 2023).

Ao ingressar na universidade, os estudantes indígenas se deparam com a metodologia de seleção e classificação social, determinando quem continuará e quem ficará de fora da universidade. Por essa razão, ofertar possibilidades de acesso e permanência aos(as) estudantes indígenas tornou-se uma prática indispensável para seu desenvolvimento. Além disso, se levarmos em consideração que os(as) indígenas constituem um dos grupos a quem foi por muito tempo negado o espaço universitário, a

implementação de políticas públicas voltadas para a resolução dessa problemática relacionada a ingresso e permanência na universidade, torna-se ainda mais urgente no sentido de reparar a ausência histórica de indígenas nesse espaço (Coulon, 2017).

Ainda que os avanços das políticas públicas direcionadas aos(as) estudantes indígenas ao acesso ao ensino superior se tornassem efetivas, outras questões que são essenciais para a permanência nas instituições passaram a surgir, e, por conseguinte, tornavam-se obstáculos para conclusão do curso (Angnest *et al.*, 2014).

Os debates em torno das problemáticas relacionadas à permanência dos estudantes contaram com a participação dos movimentos sociais indígenas do Brasil, que têm atuado como mediadores, principalmente durante a década de 1970. Seus esforços foram decisivos para colocar em evidência as reivindicações das populações indígenas brasileiras, mostrando tanto interna quanto externamente a realidade dessas populações e agregando ainda mais atores à militância pela causa. Tais estratégias perpetradas pelos movimentos sociais protagonizados pelas populações indígenas se associam diretamente com a atuação desses povos em relação ao Estado brasileiro que agiu, durante considerável período da sua história, sustentado pela intenção da assimilação ou do extermínio dessas populações (Amaral, 2010).

As instituições educacionais foram, e continuam sendo, espaços que privaram as populações indígenas de suas práticas étnicas e que frequentemente contribuem para apagar as identidades culturais dessas populações, no entanto, a forte organização do movimento indígena contribui significativamente para o alcance de resultados importantes no que diz respeito à educação, como o marco legal da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que, finalmente, garante aos povos indígenas um modelo educacional que respeite as diferenças socioculturais (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018). A partir daí, organizações e movimentos ligados à causa indígena passaram a colocar em suas pautas de reivindicação a implementação de uma educação de qualidade, gratuita e que considerasse as particularidades étnicas desses povos. O meio acadêmico deveria ser um ambiente que

proporcionasse a continuidade desses direitos, mas, infelizmente, tem demonstrado ser um espaço com poucas, ou nenhuma, ações educativas inclusivas, de acordo com as narrativas a seguir:

[...] os professores, eles não levam em consideração as culturas dos acadêmicos indígenas, mesmo com os acadêmicos indígenas se auto-afirmando é como se não fôsse todo mundo igual ali, todo mundo viesse de um Lato Sensu, todo mundo viesse de um Martha Falcão, todo mundo viesse de um colégio militar e não é assim que.....É uma universidade pública, e acho que isso deveria ser levado em consideração. Pra (sic) mudar esse cenário nós nos organizamos ali na universidade (S. Militância Indígena, 2020).

Portanto, essa não é uma prática geral em todos os cursos e lugares dentro das universidades, ocorrem como iniciativas específicas de cursos e também pela iniciativa dos(as) estudantes em buscar outros pares com os quais se identificam. Às vezes acontecem também como iniciativas de professores(as) as quais podem auxiliar ou não nesse processo de inclusão.

Alguns professores que nos deram aquele apoio ali na universidade e nos ajudaram até a criar a política de permanência para acadêmicos indígenas, uma comissão que tem na UEA, que é nova e que nós fazemos parte e que vai tratar dessas questões de heteroidentificação e tudo mais (S. Militância Indígena, 2020).

Em cenários como esse, a universidade passa a ser buscada pelas populações indígenas, tanto para a realização de licenciaturas interculturais indígenas, como para outros cursos. Durante os últimos anos, essa procura aumentou e se observa hoje uma quantidade maior de estudantes indígenas nas universidades, sendo que a efetivação de políticas afirmativas, o aumento de cursos específicos, bem como a implementação da Lei de Cotas nº

12.711/2012 (Brasil, 2012) ainda está em construção (Viana; Maheirie, 2017). A referida lei dispõe sobre a reserva de vagas no ensino superior e médio técnico nas universidades e institutos federais, na proporção de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que destes 50% ficam asseguradas vagas para pretos(as), pardos(as) e indígenas e para pessoas com deficiência. Esse instrumento legal fez com que o número de estudantes indígenas crescesse, embora ainda se faça necessário a criação de mais estratégias para ampliação do acesso (Bó, 2018).

Presença e Luta indígena: Uma realidade nas universidades

Durante a pesquisa, e a partir do contato com as mulheres indígenas universitárias e suas narrativas, foi possível constatar a necessidade de espaços na universidade para acolher as suas vozes. Elas levantaram questionamentos sobre como construir de forma conjunta os estudos que abordam os conhecimentos tradicionais, aliados aos conhecimentos acadêmicos; além de como considerar os conhecimentos trazidos pelo movimento indígena, mas, sobretudo sobre a apropriação dos próprios conhecimentos ocupando o lugar de sujeito de fala, e, portanto, de direito.

Quando a gente entra e não encontra ninguém, a tendência é se encolher, a gente fica acanhada, fica com medo, quer desistir do curso, tem vontade de não querer ir mais, eu sentir isso quando comecei a sentir a dificuldade [...] mas tínhamos que estudar ser diferente, quebrar o estereótipo que pessoas têm dos indígenas, que ele é preguiçoso, que ele é burro [...] mostrar para as pessoas que os indígenas podem qualquer coisa (S. Militância Indígena, 2020).

A universidade, assim como a escola, converte-se em espaço para instrumentalização da luta indígena no sentido de articular os seus saberes tradicionais com aqueles saberes que são utilizados pelo Estado para balizar suas ações (Lima; Barroso, 2013). Sendo assim,

além dos cursos específicos técnicos e de licenciatura indígena – cursos mais gerais passam também a ser atrativos.

Para além das políticas públicas que abrem a possibilidade de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas, faz-se necessário que a sua presença dentro do espaço universitário seja evidenciada e que seus caminhos sejam mostrados também como forma de construir o papel e a presença da universidade junto à comunidade (Amaral, 2010; Renault; Albuquerque, 2023).

A presença indígena, no meio acadêmico, mostra-se como uma forma de debater o papel da universidade pública, não apenas em sua dimensão de formação acadêmico-profissional, mas também com um papel na formação social e no compromisso com a comunidade, além de proporcionar aos(as) acadêmicos(as) de modo geral, o convívio com a diversidade (Ayres; Brando; Ayres, 2023).

O espaço universitário, portanto, apresenta-se como construtor de conhecimento, mas ainda se diferencia das escolas indígenas que já realizam diálogos interculturais evidenciando os saberes locais. A universidade pública brasileira ainda se caracteriza como um espaço de limite para as estudantes indígenas que vivenciam incompreensões, reconexões e reinvenções identitárias (Viana; Maheirie, 2017).

As pessoas acham que a universidade é o espaço que não é para o indígena estar e ainda tem aquele preconceito, aqueles estereótipos formados, então é um desafio diariamente é quebrar estes estereótipos das pessoas e essas coisas (S. Militância Indígena, 2020).

O meio acadêmico tende a ser menos inclusivo e receptivo do que as escolas de ensino básico, em função de não ser construído e preparado para públicos específicos, como a comunidade indígena (Molina; Ribeiro, 2021). Apesar de a academia ser um espaço de encontro de múltiplas representações sociais, os encontros promovidos pelos espaços, por vezes, geram atritos e curiosidades em relação às origens e práticas de pessoas vistas como diferentes, em relação ao perfil hegemônico de pessoas constantemente

presentes no meio acadêmico, o que pode produzir estigmas e preconceitos se essas pessoas, na condição hegemônica, não possuírem a sensibilidade para lidar com a diferença com relação às pessoas indígenas que, então, precisam lidar com cobranças e posturas que têm maior relação com a lógica da universidade do que com seus costumes e cultura (Bó, 2018).

Com o acesso ao espaço universitário, as estudantes indígenas se deparam constantemente com questionamentos e provocações por parte de professores(as) e colegas que, em função do imaginário coletivo que estereotipa por vezes os cobram uma “autenticidade indígena”, como se o fato de estarem cursando o ensino superior as fizessem menos indígenas ou “aculturadas”. Assim, não é tão simples para a maioria dos(as) estudantes que não conviveram ou tiveram qualquer tipo de interação anterior com populações indígenas não se apegar aos estereótipos amplamente difundidos (Viana; Maheirie, 2017).

A experiência da graduação é um grande impacto acaba sofrendo no decorrer da trajetória [...] A graduação ela marca porque pra cursa hoje é difícil [...] os métodos não são adaptados pra tuas raízes [...] sofremos como o preconceito com os olhares e questionamentos dos colegas e dos professores (M.S. Estigma e Olhar do Diferente, 2020).

Dessa forma as pessoas não estão separadas do meio social que habitam. Para Bakhtin (1992) não é possível compreender os seres humanos, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, esse ato não pode ser compreendido fora do que sua expressão significa.

A universidade é hoje um lugar de encontro de realidades distintas. Contudo, esse espaço vem sendo não apenas ocupado, como demandado e ressignificado pelas populações indígenas. O espaço universitário, para as pessoas indígenas, apresenta-se como

“transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (Tassinari, 2001, p. 68).

As narrativas das mulheres indígenas proporcionam a ressignificação do campo, tanto para os(as) pesquisadores(as), quanto para as participantes, o que indica que o imaginário social pode ser ressignificado. Aqueles(as) que há séculos foram vistos no processo de colonização como inferiorizados(as), entram no cenário acadêmico com luta e resistência, buscando protagonizar e criticar atitudes de preconceito, onde todos(as) têm a oportunidade de refletir e aprender, dando novo sentido à pesquisa e à universidade. Assim, para Bakhtin (1992) e Vygotsky (1987) o percurso da pesquisa torna-se também um trabalho de educação e desenvolvimento para ambas.

A experiência de cursar o ensino superior para estudantes indígenas vai além das questões comuns enfrentadas pelos(as) demais estudantes, pela necessidade de encarar e por vezes enfrentar os estigmas relacionados à sua imagem, e a partir dessas experiências, construir o seu protagonismo. Protagonismo esse que pode lhe servir como mecanismo de luta e é parte integrante da construção social (Ames; Almeida, 2021).

A Compreensão da realidade social das estudantes a partir do enfoque Sócio-Histórico: Oportunidade e desafios

Compreender essa realidade social a partir do olhar e da vivência das estudantes indígenas em sua experiência na educação superior, dá-nos um panorama das questões enfrentadas cotidianamente por diversos outros sujeitos que se encontram em posição semelhante. Em suas narrativas foram retratadas suas experiências e as dificuldades enfrentadas na universidade, bem como a maneira que organizavam sua vida social. Como a historicidade não se caracteriza como uma simples sucessão cronológica de fatos, mas sim como um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos

acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, compreendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado (Aguiar; Machado, 2016), destacam-se a seguir alguns aspectos que dificultam a permanência de estudantes indígenas na universidade. Dentre estas dificuldades, uma das discentes aponta a questão da linguagem, uma vez que nem todos têm grande fluência na língua portuguesa, além do fato de muitos não morarem em Manaus:

Eu moro em Manaus, tem acadêmicos indígenas que não moram em Manaus, moram nas suas aldeias e precisam viajar pra Manaus todo período e quando acabam as férias eles voltam pras suas comunidades, eu falo português desde que eu nasci, essa é uma facilidade que outros acadêmicos indígenas não têm (S. Militância Indígena, 2020).

A construção e reconstrução de relações de pertencimento, tanto com a sua comunidade de origem, quanto com a comunidade acadêmica, perpassam dimensões sociais, culturais e econômicas inerentes a esse momento da trajetória acadêmico-universitária. Essas relações são pautadas em determinados momentos pelas necessidades, expectativas e contradições do sistema capitalista, predominante no ambiente urbano e, em outros, pelas formas de socialização das comunidades indígenas (Amaral, 2010).

O que mais uma vez se relaciona com as ideias da Psicologia Sócio-Histórica, ao reafirmar que a necessidade de pertencimento social é uma condição humana universal, pela qual todos os grupos e indivíduos lutam incessantemente, ao mesmo tempo em que sofrem quando não conseguem essa inserção (Tavares, 2014).

A percepção de receptividade encontrada no ambiente acadêmico pelas estudantes entrevistadas varia em intensidade, mas traz em comum o fato de inicialmente se sentirem isoladas ou o estranhamento em relação ao convívio social. Isso ocorre por conta dos questionamentos feitos às estudantes indígenas sobre quais foram as motivações para buscar o ambiente universitário. Tais questionamentos também podem ser identificados como uma

cobrança de se comprovar ser indígena (Bó, 2018). Por essa perspectiva, as estudantes indígenas não enfrentam somente as barreiras que os(as) estudantes não indígenas enfrentam, mas precisam passar por todo um processo de validação de suas identidades. Todo esse processo gera desigualdade social que pode fazer com elas se isolem do convívio social.

A desigualdade social traz um problema que se traduz na tensão interna entre o social e o individual, entre a adaptação e transformação, dessa maneira, a desigualdade desencadeia um tipo de sofrimento, nomeado como ético-político que se constitui pela condição social de opressão e se dá devido à desigualdade social (Sawaia, 2011).

Dessa forma a adaptação à universidade por esse grupo acaba se complexificando pelo fato de que, além da compreensão intelectual de conteúdos e regimentos da universidade, as estudantes poderão vivenciar o sentimento de solidão por não se reconhecerem nesse novo ambiente. Nesse caso, seria de competência da universidade elaborar políticas de ensino que pensem esse espaço social a partir das individualidades, para que as estudantes identifiquem essa dificuldade, mas se sintam inseridas e não excluídas dos espaços, para que as barreiras de linguagem e de cultura sejam mitigadas. A narrativa a seguir demonstra a dificuldade da participante nesse campo:

Ainda na minha concepção, o grande desafio é entender a linguagem acadêmica, da matéria em si. Que foi o que nós ficamos compartilhando entre nós alunos indígenas. Essa dificuldade porque, muitos são de áreas diferentes, nós vamos então numa área que a gente não conhece muito bem, mas nós estamos conhecendo, a cada dia a gente conhece mais (MS. Estigma e Olhar do Diferente, 2020).

O projeto educacional específico para as populações indígenas aparece nos discursos como um obstáculo a ser superado. A relação entre sofrimento ético-político e autonomia, envolve a dimensão ética dos afetos, com sofrimentos vinculado às relações

com a sociedade, nas quais, mediante as afecções, o corpo vivencia um abaixamento de potência proveniente da passividade, da servidão ou heteronomia frente a situações de exclusão engendrada pelas desigualdades sociais (Sawaia, 2011).

Pra cursar hoje uma graduação é difícil porque você não tem uma educação, eu digo, uma educação que você consegue absorver dentro da esfera municipal e estadual, tem uma dificuldade imensa de aprendizado, os métodos não são adaptados pra tua realidade. (sic) Então, muitas das vezes você não consegue adentrar uma instituição pública, como é o caso da UFAM, como é o caso da UEA, quando você... quando você faz o teu ensino médio, [...] é diferente (MS. Estigma e Olhar do Diferente, 2020).

Eu tive meu ensino fundamental e médio todo em Manaus em escolas públicas e já senti essa dificuldade... e eu penso assim: imagina pra acadêmicos indígenas que acabaram de aprender a falar português ou tiveram seu ensino médio e técnico em suas comunidades, em suas aldeias e ou tiveram seu ensino médio e técnico à distância, porque eu já vi vários relatos assim. Lá no movimento dos estudantes indígenas do Amazonas a gente vê [...] indígenas que nasceram e cresceram em Manaus, indígenas que fizeram o ensino fundamental no interior ou que fizeram em algum município ou que fizeram na própria comunidade; indígenas que falam português desde que nasceram e indígenas que acabaram de aprender a falar português, então são realidades diferentes, a gente não pode generalizar os estudantes indígenas (S. Militância Indígena, 2020).

Para falar de sua experiência no ingresso à universidade, a discente resgata a história de gerações anteriores a sua que militaram. A entrevistada ressalta a importância das lutas da mãe e

da avó, bem como da importância de ser a primeira a ingressar na universidade pública junto com o irmão, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do acesso para outros(as) indígenas.

[...] eu sou a primeira pessoa da minha família a entrar na universidade junto com meu irmão, que ele entrou também no mesmo ano que eu. Engraçado que a minha vó e a minha mãe, elas fizeram parte da luta pela política de cotas na UEA e eu fui uma das que ingressaram nessa política de cotas, então eu me sinto muito agradecida à elas e me sinto no dever de [...] estar no movimento e manter essas políticas afirmativas para acadêmicos indígenas nas universidades para que outros indígenas tenham a mesma oportunidade que eu de ingressar no ensino superior, que eles possam ter a oportunidade de ingressar nesses espaços acadêmicos, que é um espaço nosso, e que outras mulheres também possam ter essa visão de que *não, eu tenho que estudar, eu posso fazer uma universidade, eu posso me formar, ser o que eu quiser e não ser dependente de um homem [grifo nosso]* (S. Militância Indígena, 2020).

No campo da Psicologia Sócio-Histórica, as formas de pensar e sentir o mundo revelam uma integração, por vezes contraditória, de experiências, de conhecimentos (aspectos significados), de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, pela classe social, pelas instituições etc.) e de emoções vividas (Aguiar, 2000). A seguir a participante em sua narrativa enfatiza esse conceito:

Eles vieram para Manaus e as meninas tiveram que trabalhar em casa de família, sofreram abusos, violências e essas coisas que nós indígenas sofremos e ainda mais tendo este impacto social, impacto de repente vir para a cidade e não conhecer como as coisas funcionam, aqui tudo tem que ser comprado. Se quiser sair pra algum lugar tem que pagar

passagem, se quiser comer alguma coisa tem que comprar com dinheiro. É uma diferença muito grande com que o indígena não está acostumado. E foi isso que aconteceu, com a minha avó e com as irmãs dela e entre idas e vindas da terra indígena pra Manaus, cada uma dessas filhas da minha bisavó formou comunidades em Manaus (sic) (S. Militância Indígena, 2020).

É preciso também que se evite a visão que considera o ser humano como reflexo do meio social, como um ser passivo, desprovido da possibilidade de criar, inovar. Trata-se de observar o ser humano como mediador, justamente pelo fato de considerá-lo um ser histórico, mais do que cultural ou determinado pelas condições sociais presentes em seu tempo e espaço. Para que essas ideias, próprias da perspectiva sócio-histórica, fiquem mais claras, convém retomar uma questão fundamental: a de natureza humana versus condição humana (Aguiar, 2000).

Para a autora, torna-se necessário abandonar a ideia de que existe uma natureza humana, como ponto de partida de caráter inato e imutável. Portanto faz-se necessário situar a pessoa em seu contexto histórico e social. Na perspectiva sócio-histórica, a psicologia, ao estudar a pessoa com este caráter, faz um trabalho retórico de ocultamento das condições sociais que geram desigualdades e indivíduos atomizados, passando a fazer parte do aparato ideológico, o que nos impede de enxergar e compreender a realidade social e, com ela, a realidade psíquica (Bock; Neves, 1995; Aguiar, 2000). Portanto, ao pensar no ingresso e permanência dessas estudantes no contexto acadêmico, devemos considerar o quanto suas trajetórias interferiram diretamente na individualidade de cada uma delas para que superassem obstáculos e construíssem seus caminhos, considerando suas histórias de vida.

A permanência é outro tema importante a ser enfatizado, pois apesar do acesso e das políticas oferecidas, existem muitos obstáculos a serem superados para que a estudante se mantenha na universidade (Bó, 2018). A discente também traz que a realidade vivenciada ainda não é a ideal para a população indígena.

Eu entrei na universidade [...] pela política de cotas, quando eu estava no ensino médio eu não tinha nenhuma perspectiva de curso, nenhuma perspectiva de cursar o ensino superior, isso, porque a minha mãe, ela só tem o ensino fundamental incompleto, então ela dizia que a gente tinha que estudar (S. Militância indígena, 2020).

A entrevistada ainda ressalta as políticas de assistência estudantil, mas destaca que nem todos os(as) acadêmicos(as) em situação de vulnerabilidade têm acesso.

Depois que eu fui me engajando mais no movimento, eu fui ter acesso às políticas de permanência que têm na universidade do Amazonas, que é uma porcentagem bem pequena, mas ela abrange alguns acadêmicos, não é o ideal, porque o ideal seria que todos os acadêmicos que tiverem em vulnerabilidade tivessem acesso à essas políticas de permanência; como auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio financeiro, auxílio aluguel e casa do estudante, que são os auxílios que têm lá. E ali não, se você tem uma bolsa de Iniciação científica você já não pode ter o auxílio financeiro, um auxílio aluguel; como se R\$ 400,00 fosse muito dinheiro. Isso eu passei ali na universidade, e quando eu entrei em 2015 eu não tive nenhuma referência de acadêmicos indígenas ali; as pessoas entram na política de cotas como indígenas e se escondem na universidade; não sei se por medo deve ser sim com certeza por medo do preconceito que há na universidade, mesmo a universidade sendo um espaço em que as pessoas são mais mente aberta e tudo mais, mas há um preconceito, a universidade, ela não está pronta para receber acadêmicos indígenas [.] nem estrutural e nem a política que há ali dentro; (S. Militância Indígena, 2020).

O exemplo que a entrevistada destaca abaixo se caracteriza como uma dificuldade/desafio a ser enfrentado, pois a desperiodização é a materialização da dificuldade enquanto aluna da universidade para acompanhar os períodos regulares.

E a desperiodização também foi um desafio que eu tive, porque eu precisei, não tinha como focar só no estudo, precisava comer, eu tive que trabalhar, eu tive que estagiar, eu tive que fazer iniciação científica. Acho que estes são os principais desafios da minha trajetória acadêmica e as facilidades são essas em comparação com outros acadêmicos indígenas (S. Militância Indígena, 2020).

A trajetória acadêmica de mulheres indígenas a partir de suas narrativas, a partir da abordagem sócio-histórica, não é percebida somente como um encontro de psique individual, e sim, como a relação de suas narrativas com o contexto que vivem. Vygotsky (1987) em seus estudos ressaltava sobre estudar os fenômenos em meio aos seus processos de mudanças que acontecem em suas histórias de vida, sabendo que o desenvolvimento e o aprendizado acontecem na relação social com o outro. Desse modo, foi possível refletir sobre o percurso que as mulheres indígenas realizaram até/na universidade, bem como a sua permanência nesse lugar, articulando dialeticamente com os aspectos externos e internos ao qual pertenciam (Araújo, 2020).

Considerações Finais

A instituição de uma política pública que garanta a reserva de vagas para o acesso de estudantes indígenas nas universidades públicas foi um marco importante, resposta a lutas e discussões travadas durante muito tempo, e seu resultado se apresenta como efeito positivo no sentido de trazer para dentro do ambiente acadêmico, estudantes pertencentes a grupos culturais e étnicos que historicamente não tiveram oportunidade de fazer parte da comunidade acadêmica. No entanto, faz-se necessário criar ou rever

políticas institucionais que possibilitem a esses(as) estudantes permanecerem na universidade até a conclusão de seus cursos.

O fato de a universidade ser situada, via de regra, em ambiente urbano, faz com que muitos(as) estudantes indígenas que vivem em suas comunidades precisem se deslocar para lugares onde não possuem algum tipo de suporte para garantir sua estadia e manutenção das suas necessidades materiais, uma vez que a lógica vigente nesses espaços é a do capitalismo. Como foi mencionado em uma das entrevistas, “na cidade tudo precisa ser comprado” (S. Militância Indígena, 2020).

Pensar em políticas afirmativas que favoreçam maior diversidade cultural, criar possibilidades para viabilizar a presença e a luta indígena na realidade das universidades e tentar compreender a realidade social dessas estudantes, a partir do enfoque sócio-histórico, permitiu-nos entender que, apesar de existirem políticas públicas de acesso e permanência, ainda nos falta compreensão e iniciativa para transformarmos as universidades públicas em um espaço inclusivo, de respeito à diversidade e que, sobretudo, considere as subjetividades das estudantes.

A partir desse contexto, observa-se que as Universidades, tais como as sabemos hoje, necessitam movimentar-se em direção ao respeito à diversidade de forma mais ampla, buscando garantir um espaço social democrático e plural em que seja possível discutir temáticas dos mais variados assuntos, para que as pessoas possam relacionar-se melhor consigo mesmas e com os demais, proporcionando o respeito com os distintos grupos e culturas que fazem parte dessa comunidade. Os espaços de interação oferecidos pelas instituições universitárias, assim como os sujeitos envolvidos nas dinâmicas dos processos educacionais oferecidos, devem ser capazes de atender a pluralidade de identidades sociais que adentram as universidades para a realização do ensino superior.

Cabe também destacar que as trajetórias nas narrativas são cheias de obstáculos e vitórias. Histórias ricas, repletas de ações e iniciativas mobilizadoras, singulares a cada mulher, as quais nos serviram para repensar as políticas públicas para essa população, principalmente no que diz respeito à trajetória educacional.

Por essa razão, as falas das entrevistadas, apresentadas ao longo deste trabalho, merecem destaque e expressam a necessidade de um protagonismo em que essas mulheres se reconhecem como tendo vez e voz, não necessariamente necessitando de um(a) pesquisador(a) que fale por elas, afirmação levantada pelas participantes para repensarmos formas de pesquisar. As narrativas proporcionaram compreender que as mulheres indígenas enfrentam ainda mais dificuldades do que as mulheres não indígenas. Pois, o fato de serem indígenas e mulheres implica em uma série de situações de enfrentamentos, tais como sexismo, preconceitos por conta de seus estereótipos e problemas relacionados à destruição de seus territórios que, conseqüentemente, contribui para perda da sua identidade cultural.

Por fim, ressaltamos a importância de construções coletivas em todos os campos da academia, mas que envolvam essas estudantes como donas de suas vozes e as coloquem como protagonistas, de fato e de direito.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 110, p. 125-142, julho/ 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpffF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, junho, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/9j9Dk8S6PjT7MGjnNZTRKBr/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 03 de set. de 2023.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2010. Disponível

em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23999?show=full>>. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 244-275. jan-abr, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/?format=pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

ANGNEST, Juliane Sachser; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; KLOZOVSKI, Marcel Luciano; MATTOS, Sandra Mara Matuisk; COSTA, Zoraide Fonseca da. Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. **Holo**. Rio Grande do Norte. Vol. 6, dezembro de 2014. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1658>>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

ARAÚJO, Ivone Sampaio Rocha de. **Conselho de Classe: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva da sócio-histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23557>>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

AURORA, Braulina. Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, Brasília [S. l.], v. 21, n. 3, p. 3–7, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/21197>>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

AYRES, Ariadne Dall’acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha; AYRES, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280060, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4TPxh9Xgf4FL5QCKG7MbkYw/>>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: o Programa de Acesso e Permanência na UFRGS. **Dossiê Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45654>>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhyz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

BÓ, Talita Lazarin Dal'. **A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. Tese (Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2018). Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-25102018-105344/pt-br.php>>. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 01 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei de cotas**. Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466/2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p 1239-1250, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Simone Jacomini; LANÇA, Vanessa de Souza. Educação, trabalho e gênero na sociedade indígena: estudo sobre os Kaingang de Faxinal no Paraná. **Revista Emancipação**, 2010. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/Emancipacao.v.10i1.341350>>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008. **E-papers**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

MOLINA, Karina da Silva Paula; RIBEIRO, Regina Costa. Mulheres Indígenas Universitárias: Problematizando Ações Afirmativas. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 287-313, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12633>>. Acesso em 12 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Sacheto; PACHECO, Zuleyce Maria Lesa; SALIMENA, Anna Maria de Oliveira; RAMOS, Camila Messias; PARAÍSO, Alanna Fernandes. Método bola de neve em pesquisa qualitativa com travestis e mulheres transexuais. **Saúde Coletiva**, (11) n. 68, 2021. Disponível em: <<https://revistasaudecoletiva.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1832>>. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

RENAULT, Cláudia Regina Nunes dos Santos; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Perfil e trajetória acadêmica de estudantes indígenas da Universidade de Brasília. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e127/1-22, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/>>

reeducacao/article/view/67784>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

ROCHA, Termisia Luiza; SILVA Gilson Pequeno; OLIVEIRA Guilherme Saramago. Metodologia de pesquisa científica: análise do discurso - conceitos e possibilidades. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v.21, n.53, p.215-225 /2022. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2913>>. Acesso em 10 de setembro de 2023.

SAWAIA, Bader Burihan. Da consciência à potência de ação: um movimento possível do sujeito revolucionário na psicologia social laneana. **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. Editora Universitária UFPE. Recife, 1. ed. (pp. 35-51), 2011. Disponível em: <<https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Livro-XVI-Encontro-Nacional-da-ABRAPSO-Psicologia-social-e-politicas-de-existencia.pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola** (pp. 44-70). São Paulo: Global, 2001.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.**, Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1984-8951 v.15, n.106, p. 179-201 – jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p179>>. Acesso em: 24 de setembro de 2023.

VIANA, Iclícia; MAHEIRIE, Kátia. Identidades em Reinvenção: O Fortalecimento Coletivo de Estudantes Indígenas no Meio Universitário. **Rev. Polis e Psique**. 7(3): 224–249.20. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2238-152X2017000300013&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Habana: Editorial Científico Técnica,1987.

Mini Currículo

Rosemary Amanda Lima Alves

Psicóloga clinica, atua na prevenção e intervenção em casos de abuso sexual infanto-juvenil e outras violências. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, na linha de Pesquisa Processos Psicossociais. Desenvolve pesquisas para prevenção de violências sexuais contra crianças e adolescentes na Amazônia. E-mail:rosemary.alves@ufam.edu.br Lates: <http://lattes.cnpq.br/7216458960306096>

Raniele Alana Lima Alves

Mestre em saúde pública do ILMD - FIOCRUZ/Amazônia, vinculada ao Laboratório de Histórias e Políticas de Saúde na Amazônia - LAHPSA. Pós-graduada em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família e Saúde indígena. Possui graduação em Enfermagem e atualmente é Professora do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da UFAM. E-mail: raniele.alves@ufam.edu.br. Lates: <http://lattes.cnpq.br/3457522272610602>

Maria do Socorro Elias Gamenha

Mulher indígena do Povo BANIWA do Amazonas. Possui graduação em Serviço Social pela Escola Superior Batista do Amazonas(2019). Mestrado em andamento em Antropologia Social (2020). E-mail: socorroelias30@gmail.com. Lates: <http://lattes.cnpq.br/1715290658680521>

Vanderlécia Ortega dos Santos (Wanda Witoto)

Mulher indígena do Povo Witoto do Amazonas. Profissional de Enfermagem pelo Centro Literatus (2012), atuou como servidora pública na Fundação Alfredo da Matta, Cursa Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas, Coordenadora do Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas-

MEIAM.E-mail: vandawitoto@gmail.com. Lates: <http://lattes.cnpq.br/6730787634026380>

Consuelena Lopes Leitão

Formação em Psicologia pela Ulbra. Mestrado em Psicologia Social pela UFPB e Doutorado em Antropologia pela UFAM. Trabalha com ensino, pesquisa e extensão em atividades coletivas. Atualmente professora da Faculdade de Psicologia e do PPGPSI/UFAM. E-mail: consuelena@ufam.edu.br Lates: <http://lattes.cnpq.br/6269837680965021>

Iolete Ribeiro da Silva

Doutora em Psicologia, Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), credenciada como docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335>

OS ATRAVESSAMENTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: HERANÇAS DE UMA SOCIEDADE COLONIAL ESCRAVOCRATA

*Melquides Felipe de Gois Maia Neto
Cani Jakson Alves da Silva*

Introdução

O racismo, como fenômeno estrutural e institucional, é um componente ativo das relações sociais que incide na política, economia, cultura, educação, mercado de trabalho nas instituições e em todo o conjunto da vida social (Almeida, 2019). Desse modo, analisar a violência racial a partir da realidade brasileira requer apreender primeiramente a sua trama histórica e indicar prováveis determinantes da questão racial que podem contribuir, cedo ou tarde, direta ou indiretamente, para o aumento das Mortes Violentas Intencionais (MVI's) da população negra.

Os níveis de violência contra a população negra no Brasil, em função do racismo estrutural e dos resquícios de uma sociedade escravocrata, são advindos de um processo de formação social com base na colonização, seguido do modelo econômico moldado pela escravização de pessoas traficadas de diferentes países da África, à qual homens brancos, colonizadores europeus, estabeleceram suas lógicas, através da violência, por cerca de quatro séculos (Souza, 2017; Almeida, 2019). Essas lógicas atravessam a cultura e moldam subjetividades até os tempos atuais, pois o preconceito e a discriminação racial aparecem como resultado de lógicas coloniais, que marginalizam e exterminam corpos negros.

O infográfico “Violência contra pessoas negras no Brasil 2022” publicado pelo Fórum de Segurança Pública, com dados

referentes a 2021, expõe que 408 mil pessoas negras no Brasil foram assassinadas na última década, indicando 1,8% do aumento da violência racial no Brasil no último ano (ABSP, 2023). O racismo tem funções relacionadas ao poder do Estado, estabelece grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para morte (Almeida, 2019).

Nessa perspectiva, o presente capítulo objetiva apresentar dados sobre a dinâmica contemporânea da violência no Brasil sobre a população negra, considerando os efeitos do racismo estrutural na sociedade. Assim, o estudo é fundamentado no materialismo histórico, articulado com dados de natureza documental, utiliza as informações disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP, 2023), dialoga de forma crítica com a realidade social e pensa formas de enfrentamento dessas violências estruturais.

O presente estudo contextualiza inicialmente a historicidade do povo negro no Brasil, comentando sobre as condições de vida do negro nos últimos séculos. Em seguida são expostos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública e Mortes Violentas Intencionais (MVI's) em 2022 e é detalhado, em seguida, o perfil de vítimas de violências sexuais no país. Por fim, os dados relativos à população carcerária no país são abordados de forma crítica.

A Escravidão no Brasil

Historicamente, a escravidão se estruturou no Brasil colonial, na conquista, povoamento e no aproveitamento econômico dos portugueses que expulsaram, mataram e escravizaram os indígenas, legítimos donos das terras (Holanda, 2014). A colonização gerou diversas reações dos povos indígenas, dentre as quais a promoção de grandes deslocamentos para escapar da escravidão e, principalmente, das consequências das enfermidades trazidas pelos europeus provocadoras da disseminação populacional dos povos originários das terras brasileiras (Schwarcz; Starling, 2015).

Os diferentes trabalhos compulsórios impostos aos povos indígenas, resultaram em conflitos entre o projeto colonial dos missionários e as culturas indígenas, dificultando o avanço da escravidão desses povos no período de 1540 até 1570 (Cunha, 2013). No final do século XVI, com o declínio da mão de obra escrava indígena nos engenhos, os colonos recorreram aos traficantes de mercadorias europeus, que passaram a comercializar os povos africanos para servirem de escravos (Schwarcz; Starling, 2015). Tal prática de violência colonial resulta na desumanização sistemática e estrutural da população negra brasileira, apresentando consequências até os dias atuais.

Na época da colonização, os escravizados eram retirados de seu habitat e levados à força para outro continente para atender aos desejos dos homens brancos, colonizadores. Eram amarrados pelo pescoço com cabo de madeira e um pedaço de couro seco, transportados por caravanas até alcançar a costa litorânea da região compreendida entre Senegal e Moçambique, onde eram colocados no porão do navio negreiro (Leite, 2017). O navio negreiro brasileiro era uma embarcação grande e bem armada, de convés amplo, três mastros, velas latinas e tripulada por 161 homens (Figueiredo; Mello, 2019).

Os negros escravizados vinham presos no porão do navio negreiro com escotilhas gradeadas, amontoados num compartimento cuja altura raramente ultrapassava cinco pés (1,5 metro); o teto era baixo e o lugar apertado, onde a luz e a ventilação não entrava; havia ainda uma divisão separando-os pelo sexo e idade (Araújo, 2021). Todos ficavam sentados entre as pernas uns dos outros, formando fileiras compactas impossível deitar-se ou mudar de posição, noite e dia, eram algemados nos pés, nas mãos e presos uns aos outros por uma comprida corrente, vigiados, mal alimentados e reprimidos (Duraes, 2023).

Ao chegar no Brasil, os escravos eram colocados em grandes barracões a fim de melhorarem suas condições físicas, ganhar peso e melhorar a aparência, antes de serem comercializados em praça pública (Araújo, 2021). Em todo o período colonial, o tráfico negreiro foi a atividade importadora mais lucrativa do comércio

exterior brasileiro, sendo a maior nação escravista do Novo Mundo e a que mais dependia de escravos (Leite, 2017).

O tráfico negreiro era uma atividade admitida por lei e envolvia diferentes nações. No comércio brasileiro os escravos eram absorvidos pelo cultivo do açúcar, do fumo e do algodão, economia mineradora e serviço doméstico (Araújo, 2021). Com o passar dos anos, a abolição da escravatura passou a ser uma exigência internacional, porém, esse interesse ia além do respeito pela humanidade, calculava-se os econômicos, acreditavam que um trabalhador livre custaria menos ao patrão que o escravo, pelo menos como custo corrente e como investimento, pois, quando desnecessário, o operário poderia ser dispensado sem qualquer direito (Mattos, 2023).

As leis foram gradativamente proibindo o tráfico e a escravidão no Império e nas suas colônias, mas foram ineficazes no combate à escravidão (Filho, 2018). Em 1781, ocorreu a abolição da escravatura em Portugal, mas em suas colônias ainda era permitida essa prática. Em 25 de fevereiro de 1869 proclamou-se a abolição da escravatura em todo o Império Português, porém, essa prática ainda persistia no Brasil (Neves e Matos, 2023). Somente em 13 de maio de 1888 ocorreu a emancipação completa através da promulgação da Lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel (Brasil, 1888).

A Lei de Terras e as políticas de imigração em nada favoreceram os negros livres daquela época e a Abolição da Escravidão não foi seguida por nenhum tipo de reforma agrária, inviabilizando que essas pessoas, agora “livres”, tivessem uma fonte formal de sustento e trabalho (Filho, 2018). O Brasil, por meio dessa lei, foi o último país do continente americano a extinguir a escravidão. No entanto, os proprietários foram isentos de qualquer indenização, sendo o povo negro recebendo um grau de liberdade da escravidão, porém sem qualquer tipo de indenização ou amparo do Estado (Neves; Matos, 2023). Esta libertação foi apenas uma conquista legal, formal e de interesse puramente comercial, sem preocupação social nem efeitos práticos (Teixeira, 2023).

Os escravos foram libertados sem condições de ascender na sociedade, não possuíam emprego, qualificação, direito à moradia

ou meios de subsistência e, sendo expostos a condições desumanas de trabalho, mantendo a condição de explorados, mesmo com uma “certa liberdade” (Mattos, 2023). A condição de escravo ainda proporcionava um lugar para morar, roupas e comida, para alguns deles isso era considerado melhor (Alves; Alencar; Pinheiro e Mota, 2020).

A miséria no Brasil aumentou, os libertos seguiram para outros estados à procura de oportunidades de trabalho e acabaram por se sujeitar a qualquer tipo de trabalho, mesmo os mais precários e explorados para garantirem a sua sobrevivência (Filho, 2018). Com o fim da escravidão o país necessitava de pessoas que soubessem cultivar a terra, então o governo brasileiro permitiu a imigração de estrangeiros europeus com dois objetivos: o cultivo da terra e o aumento da população branca (Matos, 2023).

Os negros, por sua vez, libertos da escravidão, ainda eram mantidos nas lógicas da escravidão, pois trocava farinha e feijão pelas fadigas diárias de trabalho impostas em seus corpos, sofrendo inclusive, até os dias atuais, o preconceito e a discriminação oriundos daquela época (Bastos, 2016). Atualmente a desigualdade persiste nos dias atuais, pois, apesar de não existir mais permissão legal para a escravidão no Brasil, desde a abolição da escravatura, permeia o tecido social da sociedade brasileira (Alves; Alencar; Pinheiro e Mota, 2020).

A análise de Almeida (2019) sobre o racismo estrutural, destaca-se a importância da relação entre raça e classe social, e pensar outras intersecções em um problema complexo como o racismo, se mostra fundamental para uma compreensão crítica mais aprofundada desse fenômeno. Nesse sentido, a contribuição de Almeida para o debate crítico sobre o tema se faz importante e significativa, podendo ser relacionada com os debates sobre interseccionalidade. O termo interseccionalidade demarca um paradigma teórico-metodológico do feminismo negro sobre as condições estruturais do racismo, sexismo e violências correlatas (Akotirene, 2019). Assim, dialogar com o fenômeno do racismo estrutural com a interseção de classe faz-se necessária para compreender de forma crítica a estrutura social do Brasil.

A estrutura social brasileira não sofreu alterações significativas e suficientes para eliminar as desigualdades sociais, pois as transformações das formas de exploração persistem sob uma nova roupagem, na qual os velhos conceitos são readequados à nova realidade social influenciada pela economia de mercado neoliberal (Ribeiro, 2019). O racismo, fruto desse processo escravocrata, complexifica-se e se transforma ao longo da trajetória das relações desiguais de produção e reprodução do capital, nas desigualdades políticas econômicas e jurídicas (Almeida, 2019).

A sociedade brasileira se encontra hoje essencialmente desigual, caracterizada pela concentração da renda. O Brasil ostenta a 87ª posição no ranking mundial de qualidade de vida das Nações Unidas (IDH/PNUD), no ano de 2021. Segundo o levantamento divulgado pelo IBGE (2021), entre 10% com maior rendimento per capita, brancos são 70,5%, enquanto pretos e pardos 27,7%; já entre os 10% mais pobres, isso se inverte: 74,1% são pretos e pardos, e 25%, brancos, cargos gerenciais são mais ocupados por brancos, com 69%. Os dados apresentados nos possibilitam vislumbrar os efeitos do racismo estrutural – conceito melhor desenvolvido na obra de Sílvio de Almeida – se apresentam na nossa sociedade através da intersecção de classe (Almeida, 2019).

Para Carneiro (2011), a herança escravista continua mediando nossas relações sociais, além disso, as relações de poder geradas durante o período de dominação colonial permanecem até hoje produzindo efeitos que se traduziram na formação de um sistema de opressão e dominação racial. Como diz Almeida (2019), o racismo está enraizado na sociedade e exposto com normalidade na vida cotidiana, ele institui as ações conscientes e inconscientes, como estruturante nas relações sociais e na formação do sujeito, ou seja, a sociedade naturaliza a violência contra pessoas negras.

As vítimas de mortes violentas no Brasil: os negros no centro do alvo

A partir do avanço no combate ao racismo com matéria constitucional, internacional e nacional, seria coerente a diminuição de casos e o alcance aos direitos fundamentais que os negros e

negras necessitam. No entanto, o cenário é outro, o povo negro ainda é subjugado quanto ao acesso a bens sociais coletivos e é destinado a um processo contínuo de violência (Jesus, 2022). Para Almeida (2019), essa violência molda a vida social contemporânea, torna o racismo estrutural e fundamental para toda e qualquer forma de exploração econômica, isso reforça a condição de que qualquer um que não esteja dentro dos padrões sociais brancos seja dado como objeto para o outro.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das Mortes Violentas Intencionais (MVI) da população negra, são formativas do genocídio negro, tipificadas como homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte, Policiais Cíveis e Militares Vítimas de CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais) e Morte por Intervenção Policial (MIP), feminicídio. Essas variações de crimes comportam um conjunto de determinantes do racismo estrutural no Brasil, definidos pela segregação das raças, naturalização da desigualdade, legitimação do de grupos sociologicamente considerados minoritários (Almeida, 2019).

Tabela 1 - Mortes violentas intencionais 2022

Variáveis	Negros	Branco	Amarelo	Indígenas	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
MVI	36.872 (76,90)	10.884 (22,70)	96 (0,20)	96 (0,20)	47.948 (100)
Homicídio doloso	30.232 (76,5)	9.129 (23,1)	79 (0,2)	79 (0,2)	39.519 (82,42)
Latrocínio	721 (58,5)	501 (40,8)	6 (0,05)	1 (0,1)	1.229 (2,56)
Lesão corporal seguida de morte	440 (72,1)	167 (27,3)		4 (0,3)	610 (1,27)
Policiais Cíveis e Militares Vítimas de CVLI	108 (63,7)	53 (36,3)			161 (0,34)
Morte Decorrente de					
Intervenções Policiais (MDIP)	5.342 (83,1)	1.067 (16,6)	19 (0,2)		6.429 (13,41)
vítimas mulheres	3.657 (69,9)	1.986 (36,3)	16 (0,3)	16 (0,3)	5.471 (100)
Feminicídio	878 (61,1)	437 (30,4)	4 (0,3)	4 (0,3)	1.437 (0,3)
Homicídios	2.779 (68,9)	1.549 (38,4)	12 (0,3)	12 (0,3)	4.034 (0,3)

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006). – São Paulo: FBSP, 2023.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023 apresenta dados referentes a 2022, registrando 47.948 (100%) MVI. Dessa totalidade, 36.872 (76,9%) foram pessoas negras, enquanto brancos foram 10.884 (22,7%). Esse resultado indica a predominância do racismo no Brasil. Funciona, de acordo com Danner (2020), como um recorte na delimitação de quem deve ser mais explorado, mais

oprimido, quem deve morrer e quem deve viver, estabelecendo hierarquias de violência, controle e justiça para que o poder e o privilégio da população branca esteja sempre se legitimando e alimentado.

Os resultados da Tabela 1 são condizentes com as ideias debatidas por Almeida (2019) ao discorrer sobre racismo estrutural, pois os dados expostos atestam que a relação de violência estrutural imposta sobre corpos negros, resulta na exclusão, morte e marginalização dos corpos e da cultura negra no país. Assim, observa-se que a realidade da história da escravidão negra, mesmo no período pós-abolição, ainda reflete na sociedade nos dias de hoje, considerando que as lógicas de opressão e dominação ainda mantém a população negra em um lugar de marginalização.

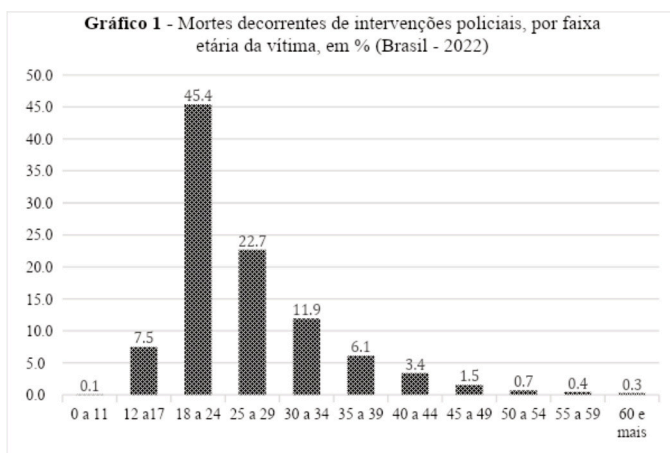
Pela Tabela 1 são identificadas cinco formas predominantes de violentar letalmente pessoas negras, ocorrências que estão constantemente acima da taxa de 50%, como formas contemporâneas de violência que substituíram os troncos, as correntes, o açoite, os grilhões e o capitão do mato. A escravatura, abolida em termos legislativos em 1888, parece se limitar ao campo simbólico, pois mesmo tendo sido um grande avanço, não efetivou de fato a liberdade do povo negro da condição de escravo (Zamora, 2012).

Para Almeida (2019), o racismo torna uma raça subjugada a outra, justificada por vezes pelas normativas estatais. Nesse sentido, a Tabela 1 mostra um grande quantitativo da população negra vítima de Homicídio doloso 30.232 (76,5%), Latrocínio 719 (58,5%), Lesão corporal seguida de morte 440 (72,1%), Policiais Civis e Militares Vítimas de CVLI 108 (36,7%), Morte por intervenção policial 5.342 (83,1). Esses dados nos levam a constatar que a população negra está exposta a maior grau de violência, nesse caso, cometidas por forças do Estado que, assim como no decorrer da história deste país, legitimam a morte sistemática do povo negro.

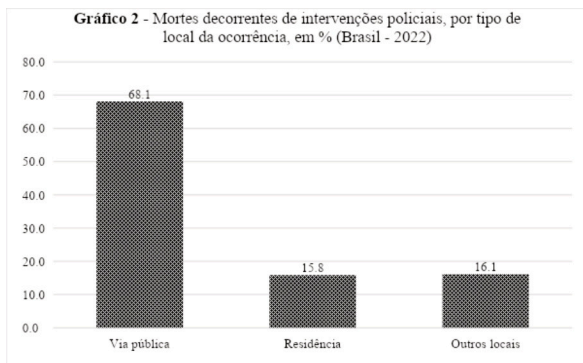
Estes dados tornam evidente que o racismo é uma herança inevitável da ordem senhorial e escravocrata, enquanto uma é tornada essência, a outra é feita apêndice, definida como perigosa, um risco eminente, uma degeneração biológica, humana, social e

racial, que se prolonga e se reproduz em nossos dias na medida que se mantém e se revitaliza (Fernandes, 2008)

Chama a atenção o recorte de mulheres, vítimas de violência letal. Dentre as vítimas de feminicídio, têm-se que 61,1% eram negras e 38,4% brancas. Nos homicídios, o percentual de vítimas negras é ainda maior, com 68,9% dos casos, para 30,4% de brancas (Tabela 1). Esse recorte reafirma os elementos de racismo no país, advindos de um sistema opressor que é racista, sexista e classista. Segundo o filósofo camaronês Mbembe (2016), a necropolítica detém o poder nefasto de decidir quem pode viver e quem precisa morrer, por isso existem os corpos matáveis, logo é promovido o extermínio de corpos negros de mulheres periféricas que não possuem um “valor” perante o Estado. A seguir, serão observados os gráficos relativos à faixa etária e localidade de mortes decorrentes de intervenções policiais:



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006)- . – São Paulo: FBSP, 2023.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006) – São Paulo: FBSP, 2023.

Outro fator central, é a violência policial. A Tabela 1 apresenta que 83,1% das mortes decorrente de intervenções policiais foram negras; o Gráfico 1 mostra que 75,6% tinham entre 12 e 29 anos e o Gráfico 2 traz que 68,1% do local de ocorrência foram espaços públicos, ao passo que 15,8% das vítimas de letalidade policial foram mortas dentro de casa. O cenário aqui analisado demonstra que o alvo preferencial da letalidade policial são jovens negros, pobres, residentes nas periferias. Esses indicadores revelam que a violência policial está diretamente relacionada e atingida pelo racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens movido por essa estrutura de opressão.

Os dados permitem construir o perfil das vítimas da letalidade policial, consolidada historicamente, do racismo que estrutura a sociedade brasileira. Santos, Freitas e Araújo (2021) fazem uma ligação ideológica entre o policial da atualidade e o capitão do mato do regime escravocrata, colacionando as principais funções mediante o uso de métodos repressores e hostis, alicerçados pelo poder armado.

Hoje, a segregação racial é vista na relação entre a favela e seu entorno, em que tais comunidades, historicamente, em sua maioria, ocupadas por negros que passaram a migrar para as periferias das cidades após a abolição da escravidão brasileira, são palco de técnicas de policiamento extremistas herdadas dos períodos ditatoriais nacionais, e, nesse panorama formado por

relações desiguais e conflitantes entre moradores e policiais, ganham uma forma de segurança tipicamente letal e genocida proposta pelo Estado e pelas instituições policiais para proteger as elites brancas e racistas (Oliveira, 2016).

Violência sexual no Brasil: o perfil das vítimas

A violência sexual está presente na construção histórica do Brasil e recai até os dias de hoje nos corpos femininos negros, os abusos e violências sexuais por conta da raça e o fator de permanecer com o preconceito racial, vez que, diariamente vivência agressão e discriminação, por conta de sua cor de pele (Davis, 2016). A seguir, veremos dados sobre vítimas de violência sexual no Brasil no ano de 2022.

Tabela 2: Vítimas de estupro e estupro de vulnerável, por cor e raça 2022

Variáveis	n (%)
Vítimas de estupro e estupro de vulnerável, por gênero, raça/cor	74.930 (100)
vítimas mulheres	65.569 (88)
vítimas homens	9.361 (12)
Negro	42.560 (56,8)
Branco	31.695 (42,3)
Indígena	375 (0,5)
Amarelo	300 (0,4)
Raça/cor das crianças e adolescentes vítimas de estupro de vulnerável (até 13 anos)	40.659 (54)
Negro	22.850 (56,2)
Branco	17.483 (43)
Indígena	203 (0,5)
Amarelo	122 (0,3)

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006) – São Paulo: FBSP, 2023.

Em relação à violência sexual, a Tabela 2 apresenta o quantitativo de estupro e estupro de vulnerável. No total da primeira variável, das 74.930 pessoas que sofreram dessa violência, 88% das vítimas eram mulheres e 56% do total eram de pessoas. Na segunda variável, correspondente à faixa etária, notamos que 40.659 (54%) eram de crianças e adolescentes de 0 a 13 anos de idade, sendo 22.850 (56,2%) negras. Esses dados demonstram que as pessoas negras são as principais vítimas de violência sexual no Brasil, em sua maioria mulheres e crianças. As crianças e adolescente vêm sendo as maiores vítimas de estupros de vulnerável. Chama a atenção a proporção de crianças negras vítimas dessa violência. Isso sugere que elas estão no centro do alvo dos agressores, como um padrão de vítimas que podem atacar e não chamar tanta atenção da justiça e da mídia.

A realidade exposta na Tabela 2 vem, de acordo com Davis (2016), destacando que as mulheres negras brasileiras receberam a herança cruel de serem o objeto de prazer dos colonizadores. Nos dias de hoje, a mulher negra, por meio das condições de pobreza, ausência de status social, e ainda total desamparo, continua a vítima “fácil”, vulnerável a qualquer agressão sexual.

Tal realidade social é oposta à prevalecente ideia de que a formação do Brasil se formou obedecendo a um processo imune de qualquer preconceito e violência, a convicção de que as relações de raça no Brasil, apresentam-se como características positivas, na busca de justificar a violência sexual sofrida por mulheres negras, corroborando para a institucionalização de um crime que remete ao contexto histórico da escravidão (Nascimento, 2016).

De acordo com Davis (2016), durante a escravidão, a violência sexual do homem branco sobre as mulheres negras foi institucionalizada, bem como o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre pessoas negras como um todo. Esses atos seguiram mesmo após a escravidão, junto ao linchamento de homens negros que teve outros mitos como desculpa para *gangs* de homens brancos matarem homens negros e estuprarem as mulheres negras.

O perfil da população carcerária e a reprodução do racismo estrutural

Segundo Frantz Fanon (2008), a hierarquização racial se inicia quando o homem branco questiona a humanidade do negro, colocando este no lugar de selvagem, de não humano. Na escravidão, o corpo do negro foi objetificado e animalizado, servindo como instrumento de trabalho e como instrumento de exploração e abuso sexual (Almeida, 2019). Davis (2018) assinala que a perseguição contra a população negra se mostrou clara através dos tempos, desde a escravidão, passando pela construção de leis, perpetrada pela sociedade e, hoje, mostra o seu reflexo no sistema prisional brasileiro. Observamos a seguir a Tabela 3 que nos apresenta os índices da população carcerária no Brasil no decorrer dos anos no que concerne a raça:

Tabela 3 - Evolução da população prisional por cor/raça Brasil, 2005-2022

Ano	Negra n (%)	Branca n (%)	Amarela n (%)	Indígena n (%)	Outras n (%)	Total de pessoas encarceradas
2005	91.843 (58,4)	62.574 (39,8)	1.046 (0,7)	279 (0,2)	1398 (0,9)	361.402
2006	135.426 (56,1)	97.422 (40,8)	1.587 (0,7)	602 (0,3)	3989 (1,7)	401.236
2007	199.842 (58,1)	137.436 (39,9)	2.234 (0,6)	539 (0,2)	4053 (1,2)	422.373
2008	217.160 (58,8)	147.438 (38,5)	2.733 (0,7)	511 (0,1)	14.685 (3,8)	451.429
2009	240.351 (59,0)	156.197 (38,4)	2.026 (0,5)	521 (0,1)	8.058 (2,0)	473.626
2010	252.796 (59,8)	156.535 (37,0)	2.006 (0,5)	748 (0,2)	10.686 (2,5)	496.251
2011	274.058 (60,3)	166.340 (36,6)	2.180 (0,5)	769 (0,2)	10.809 (2,4)	514.582
2012	294.999 (60,7)	173.463 (35,7)	2.314 (0,5)	847 (0,2)	13.996 (2,9)	548.003
2013	307.715 (61,7)	176.137 (35,3)	2.755 (0,6)	763 (0,2)	11.527 (2,3)	581.507
2014	312.625 (61,7)	188.695 (37,2)	3.312 (0,7)	666 (0,1)	1.608 (0,3)	622.202
2015	289.799 (63,5)	162.731 (35,7)	3.028 (0,7)	770 (0,2)	-	698.618
2016	340.611 (63,6)	188.741 (35,2)	3.111 (0,6)	654 (0,1)	2.627 (0,5)	722.120
2017	370.976 (64,5)	198.244 (34,5)	5.022 (0,9)	1.090 (0,2)	-	722.716
2018	399.657 (66,0)	198.804 (32,9)	5.522 (0,9)	1.201 (0,2)	-	744.216
2019	438.719 (66,7)	212.444 (32,3)	5.291 (0,8)	1.390 (0,2)	-	755.274
2020	397.816 (66,3)	195.085 (32,5)	5.864 (1,0)	1.167 (0,2)	-	759.518
2021	429.255 (67,5)	184.682 (29,0)	19.012 (3,0)	3.245 (0,5)	-	820.689
2022	442.033 (68,2)	197.084 (30,4)	7.139 (1,1)	1.603 (0,2)	-	832.295
Varição (entre 2005-2022) - em %	381,3	215,0	582,5	474,6		

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – 1 (2006) – São Paulo: FBSP, 2023.

Para Borges (2019) o sistema prisional é a nova senzala, apresentada como um complexo falido e imerso em uma realidade de violências em alto grau, que leva aos massacres e se caracteriza como uma tragédia anunciada. Dessa forma, o sistema prisional é

uma das políticas que têm a função de combater, dominar e punir esse inimigo, tendo como base de seu funcionamento o racismo institucional na reprodução de práticas discriminatórias direcionadas à população negra e pobre, apontada como a ameaça social (Almeida, 2019).

Em relação ao delito de ser negro e aos atravessamentos do racismo estrutural no sistema prisional brasileiro, a Tabela 3 apresenta o crescimento de 57% de 2005 a 2022 na taxa de pessoas privadas de liberdade, equivalente a 832.295 pessoas sob a tutela do Estado. Entre o crescimento da população carcerária, a população branca apresenta uma variação de 215%, com o percentual reduzido de 39,8% para 30,4% no ano mais recente, enquanto a população negra apresenta crescimento de 381,3%, passando de 58,4% do total de presos negros para 68,2%, o maior da série. Esse crescimento evidencia o racismo estrutural brasileiro, a predominância de violência letal com pessoas negras, a qual opera como um fator determinante na política prisional brasileira, dela sendo integrante.

A análise da Tabela 3 sustenta o olhar para o racismo estrutural como um fator operante e determinante na política prisional brasileira, dela sendo integrante. De acordo com Almeida (2019), o sistema de justiça tem reproduzido padrões discriminatórios, naturalizando a desigualdade racial. E, para corroborar esse argumento, em cotejo com os dados apresentados, o encarceramento é uma ferramenta de manutenção do poder no sentido de manter a opressão racial, de diferentes formas, com o objetivo de controlar socialmente a população negra brasileira, perpetuado principalmente pelo sistema carcerário e pela tentativa de extermínio desse povo (Borges, 2019).

Considerações Finais

Com base nos dados apresentados neste breve ensaio, tornou-se possível identificar que o racismo determina e homologa formas de violência contra o segmento negro, ao passo que gera na sociedade brasileira omissão, menosprezo e negligência diante das Mortes Violentas Intencionais, da violência sexual e da superlotação da população negra nos presídios.

Esse resultado decorre das condições ultrajantes às quais os negros africanos foram submetidos durante o processo de escravização, quando negros e negras perderam a sua “humanidade” ao terem seus corpos, suas vidas, suas histórias e culturas reduzidos a uma condição de objeto.

Dessa forma, a opressão revela-se como um fenômeno persistente e progressivo na sociedade. O Estado, por sua vez, coloca-se como burguês, racista e segregador, assumindo a cor branca como hegemônica, empurrando os que estão fora do padrão branco para a beira da sociedade. Prevalece, assim, o seu aparato institucional, nesse caso a polícia pondo em prática um verdadeiro genocídio dos corpos negros, contribuindo para a preocupante situação de extermínio no Brasil.

Desse modo, o racismo mantém uma sociedade desigual e hierárquica, potencializada pelo próprio Estado que não avança para outro lugar, senão em direção a negação desses problemas, exploração e violência de grupos sociais e a instabilidade civil. Nesse cenário maniqueísta, parafraseando a obra de Fanon (1961), espera-se dos condenados da terra o cumprimento de determinados papéis sociais e a circulação restrita a determinados espaços sociais.

Com séculos de luta, resistência e reinvenção, a cultura e população negra continua fortalecida, pois mesmo com as atualizações nas formas de opressão e violências coloniais, o povo negro continua se reinventando para sobreviver. O racismo enquanto fenômeno social é uma manifestação complexa nas formas de relações humanas, por isso não só para compreendermos, mas para superarmos o racismo, precisamos objetivar respostas críticas, complexas, concisas e comprometidas com a emancipação das lógicas de opressão presentes na sociedade.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/web/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/web/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359)>. Acesso em: 9 julho. 2023.

ALVES, Christiane Luci Bezerra; ALENCAR, Jaqueline Kelândia Ferreira; PINHEIRO, Valéria Feitosa; MOTA, João Luís do Nascimento. Padrão de inserção da mulher negra no mercado de trabalho nordestino: notas para o período 2005-2014. **Redes. Revista do Desenvolvimento Regional**, 2020, 25.2, p. 2713-2736. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552068861034>>. Acesso em: 9 julho. 2023.

ARAÚJO, Luis Gustavo Costa. **A morte feita de pedra: o mercado de escravizados do Valongo e a necroarquitetura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/media/A%20morte%20feita%20de%20pedra_book.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Ebook, Versão Kindle, 1576p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Encarceramento_em_Massa_Feminismos_Plurais_Juliana_Borges.pdf?1599239135>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea**. Rio de Janeiro-RJ, mai. 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** / Sueli Carneiro — São Paulo: Selo Negro, 2011. Disponível em: <<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/Racismo-Sexismo-e-Desigualdade-Sueli-Carneiro-1.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DANNER, Fernando. Biopolítica e racismo de estado: uma leitura do curso Em Defesa da Sociedade (1975-1976) de Michel Foucault. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 7, p. 65-80, dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/56953>>. Acesso em 10 de jul de 2023.

DURAES, Ivan Oliveira. **Meio Ambiente do Trabalho Escravo no Brasil do Século XIX: O testemunho de Mahommah Baquaqua**. Diálogos Interdisciplinares. v. 12, n. 1, p. 308-315, 11 abr. 2023. Disponível em: <<https://revistas.brazcubas.edu.br/index.php/dialogos/article/view/1248/1063>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Globo, 2008.

FILHO, Walter Fraga. Pós-abolição: o dia seguinte. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FIGUEIREDO, Barbara Maria Dias; MELLO, Marcella da Silva. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro: a superpopulação negra nos presídios brasileiros. **16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1830/1787>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (ABSP)**. Ano 17. 2023.

Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil**. Sankofa -Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano X, n. XIX, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196/132982>>. Acesso: 07 jun. 2023.

MATTOS, Leandra Iriane. As Desigualdades Sociais como Reflexo da Falta de Políticas Públicas como Mecanismos de Integração dos Negros Libertos no Brasil República. **Revista Avant**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 110-125, julho, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/248381>>. Acesso em 10 agosto de 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 28 junho de 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEVES, Cleuler Barbosa das; MATOS, Gisele Gomes. Criminologia do Preconceito: Uma Perspectiva Histórico-Legislativa do Brasil Colônia à Pré-Abolição da Escravatura. **Revistas de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, 2023, 26.1: 74-98. Disponível em: <<https://doi.org/10.25110/rcjs.v26i1.2023-005>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Enio Walcácer de. **A criminalização do negro e das periferias na história brasileira**. Vertentes do Direito. v.3, n.1, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Elizier; FREITAS, Jordânia; ARAÚJO, Shagaly. **Todo camburão tem um pouco de navio negreiro possíveis analogias entre o capitão do mato e o policial**. Salvador, 2010. Facom – UFBA. Disponível em: <<http://www.vienecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/24834.pdf>>. Acesso em 15 de jul de 2023

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SCHWARCZ, Lia Moritz; STARLING, Helisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. Editora: Companhia das letras, 2015.

TEIXEIRA, Diana do Carmo. A continuidade da escravidão brasileira na demora das atualizações jurídicas. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, 2023, 1.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41155>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

UMBERLANDIA, Cabral; GOMES, Irene. Agência de Notícias, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Atualizado em: 27/10/2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24, n. 3, p. 563–578, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvtvz3tfb4kwx/?lang=pt#>>. Acesso em: 28 maio 2023.

Mini currículo

Melquides Felipe de Gois Maia Neto

Amazonense, pardo, psicólogo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Membro do Grupo de Pesquisa em Contexto Clínico e Avaliativos (GePCA) certificado pelo Laboratório de Psicologia e

Sociedade da Amazônia (LAPSAM). E-mail: Melquides.maia@gmail.com Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/252908607176358>

Caní Jakson Alves da Silva

Paraense, negra, psicóloga, não-binária. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pesquisadora no Laboratório de Desenvolvimento Humano - LADHU. Compõe a diretoria nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Atua também na Miriã Mahsã e Manifesta/AM. E-mail: psijaksonalves@gmail.com Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7048215293853083>

A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fernanda Priscilla Pereira Calegare

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de problematizar a atenção dispensada ao tema do racismo na formação de professores e professoras, de modo a propor um rompimento com a invisibilidade dos atravessamentos raciais nos processos educativos nos espaços escolares. Assim, foi composto a partir das leituras de autoras e autores que debatem a questão racial e sua interface com a educação. Passa por questões conceituais básicas sobre Direitos Humanos e reflexões acerca da estruturação do racismo, sexismo e classismo na organização da vida e na produção de subjetividades, bem como reflete sobre os atravessamentos na educação, na Psicologia e nas diversas dimensões da vida humana.

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica sobre o tema, com base em uma busca avançada no Periódico CAPES de artigos publicados sobre o tema, com recorte temporal para busca de produção dos últimos 10 anos.

Na busca avançada com os descritores *raça* E *formação de professores*, no idioma Português, foram encontrados 53 (cinquenta e três) artigos, destes 44 (quarenta e quatro) em periódicos revisados por pares. Na distribuição por assuntos, o panorama encontrado foi: *Education & Educational Research* (7); *Raça* (7); *Education* (7); *Educação* (7); *Gênero* (6); *Race* (6); *Formação* (4); *Gender* (4); *Formação De Professores* (3); *Special Aspects Of Education* (3); *Diversidade* (3); *History* (3); *Formação Docente* (3); *Teacher Training* (3); *Social Issues* (3); *Linguistics* (3); *Educação Superior* (2); *Educação Básica* (2); *Docência* (2); *Afro* (2).

Já na busca avançada com os descritores *racismo* E *formação de professores*, no idioma Português, foram achados 58 (cinquenta e

oito) artigos, destes 42 (quarenta e dois) publicados em periódicos revisados por pares. Na distribuição de áreas temáticas mais significativas foram *Education & Educational Research* (13), Racismo (9), Racism (8); Formação De Professores (7); *Education* (5); Currículo (4).

A partir da leitura do material encontrado, é possível inferir que os temas de maior recorrência são (i) contribuições da formação para o trabalho com o tema da diversidade racial; (ii) concepções, discursos e representações sobre diversidade racial; (iii) enfrentamentos de desafios para o trabalho com o tema nas escolas; (iv) implementação dos marcos legais; (v) fragilidades no percurso formativo para o trabalho com o tema. Também presentes, entre os temas trabalhados pelos artigos, estão (vi) as estratégias de formação; (vii) multiculturalismo; (viii) propostas de recursos para o trato pedagógico da diversidade, com vistas a favorecer a implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano das escolas e, por fim, (ix) currículo, docência e diversidade.

Dentre os artigos encontrados, destacou-se para esta autora que alguns trouxeram experiências propositivas em relação ao debate da temática racial em cursos de formação inicial e em propostas efetivadas em disciplinas. Foi possível perceber, analisando a produção, uma conjugação de esforços para promoção de formação continuada que privilegiam a temática, como forma de complementar a formação básica que porventura tenha deixado uma lacuna em relação ao tema. Também despontam como contribuição para importantes reflexões, artigos que trouxeram iniciativas de análise e compreensão sobre a identidade profissional docente em diálogo com a trajetória profissional de pessoa negra e sua respectiva correlação com a atuação docente.

A partir da leitura do material encontrado, este capítulo será composto na seguinte estrutura (i) a concepção sobre raça (ii) o fenômeno do medo como fator estruturante e fortalecedor do racismo; (iii) a potencialidade da educação no enfrentamento da estrutura de desigualdades raciais e (iv) a centralidade da questão racial necessária à formação de professores e professoras.

Concepção de raça

Escrever sobre racismo nos remete inevitavelmente a fatos do cotidiano que apontam para o debate sobre a questão racial no Brasil. Não só a denúncia e a interpretação da realidade social e racial brasileira, mas também o posicionamento da população em geral, do meio político, acadêmico e científico sobre essas questões trazem apontamentos importantes para uma discussão. Um dos conceitos centrais nesse âmbito é o conceito de raça, discutido por Almeida (2018), que destaca a importância de compreender o seu significado e coloca que não é um termo estagnado, mas dinâmico, cujo “sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas”. Assim, vemos que “a história da construção política e econômica das sociedades contemporâneas” está diretamente relacionada com a história da raça (p. 24). Portanto, com base na leitura de Almeida, podemos inferir que antes de se consolidar enquanto estrutura, o racismo se fez nas instituições. “No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (p. 40). É nesse contexto em que as instituições brasileiras, públicas e privadas, são dominadas por homens brancos como consequência “da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultam a ascensão de negros e/ou mulheres”.

A partir da compreensão da gênese e estruturação do conceito de raça como contextualizada, pois histórica e social e, principalmente, como base para a construção de nossa sociedade do modo como se dá na atualidade, é possível também pensar como negros se posicionam e se encontram na sociedade, sobre quais as possibilidades para as suas formas de viver. Pensando nisso, no processo de construção da história e da vida das pessoas negras, refletimos sobre a questão do ser negro/a e/ou tornar-se negro/a, que se dá, conforme Gomes (2005), a partir de processos culturais, sócio-políticos e históricos, nos quais os sujeitos vão assumindo as identidades possíveis, produzidas gradativamente, num movimento que envolve diversas variáveis, desde as primeiras relações com os

grupos sociais em que estão inseridos e as outras relações que experimentam na sociedade.

As múltiplas identidades sociais que os negros e as negras vão construindo possuem dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas. Elas se entrecruzam e estabelecem uma conexão com a vida social dos sujeitos. Ser negro é um “tornar-se negro” (Souza, 1983), pois vai muito além dos estereótipos determinados pela sociedade. É importante, portanto, buscar entender a construção da identidade negra não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo, no seu sentido político (Gomes, 2005).

Nesse sentido, dialogamos com a ideia de que é necessário ouvir e dar visibilidade às histórias, ao ponto de vista e ao modo de pensar, conceber e viver de pessoas negras, tal como nos inquieta Chimamanda Adichie (2019) quando nos alerta sobre o perigo das histórias únicas. Segundo a escritora, cria-se uma única história quando mostramos um povo como se fosse somente uma coisa, um objeto do discurso dos outros. Para a escritora, é impossível falar da história única sem se falar de poder, uma vez que quem conta a história única é quem detém poder, seja ele econômico, político ou epistêmico. O poder, para além de ter a capacidade de contar a história de outra pessoa, consegue fazer com que esta história seja definitiva (Adichie, 2019).

Partindo dessa reflexão, inquieta-nos a forma como o termo raça vem sendo concebido e utilizado na sociedade, de maneiras que podem, inclusive, se contrapor. Um exemplo dessa contraposição é o uso do termo raça de modo a contribuir com a ressignificação política atribuída aos próprios negros e negras, principalmente no campo da militância ou quando é utilizado de forma a categorizar socialmente um grupo para promover formas de exclusão, violando direitos e reafirmando estereótipos.

Assim, destacamos que a sociedade brasileira, de modo geral, faz uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras, evidenciando o racismo e a inferioridade do negro. Quando se fala de raça não se inclui o branco. Com isso, o termo raça se apresenta carregado pelo ranço da escravidão e pelas imagens construídas do negro e do branco no Brasil (Gomes, 2005).

Daí a importância de se perceber o sentido em que esse termo é utilizado, em qual contexto ele surge, quem fala e o que fala (Ribeiro, 2017), pois a “raça” foi utilizada em outros tempos com a ideia de “raças superiores e inferiores”, legitimando atrocidades contra a humanidade, como aconteceu na Alemanha no século XX.

O fenômeno do medo como fator estruturante e fortalecedor do racismo

É a partir da ideia da raça, vinculada massivamente à população negra, tanto como forma de excluir e fortalecer as exclusões, quanto como forma de fortalecer o protagonismo da população negra na luta pelos seus direitos, que nos remetemos a ideia do medo como forma de fortalecimento da estrutura de desigualdades raciais em nossa sociedade.

Ao discorrer sobre a Psicologia Social do racismo no Brasil, Bento (2014) menciona que, mormente as diferentes concepções e práticas políticas desses grupos, há algo semelhante a um acordo no que diz respeito ao modo como explicam as desigualdades raciais: o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco. Parece existir, portanto, uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.

Entendemos como necessário, portanto, pensar sobre os diversos fenômenos envolvidos na discriminação racial e, mais ainda, na manutenção da estrutura de desigualdade racial. Bento (2014) menciona que a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. Nesse sentido, é possível pensar na discriminação ancorada no desejo de manter o próprio privilégio branco, que seria a teoria da discriminação com base no interesse, combinado ou não com um sentimento de rejeição aos negros e negras.

Diante dessa possibilidade explicativa, parece-nos relevante a questão do sentimento de medo como mantenedor da estrutura racial de nossa sociedade. A presença de pessoas negras, historicamente marcadas pela imagem de agressivas, violentas, violadoras de direitos e criminosas, ocasiona o medo pela própria

vida, pela manutenção da ordem e pela segurança dos bens de consumo da vítima em potencial. Não são raros os casos em que as pessoas cruzam a rua ao encontrarem pessoas negras, ou apertam a bolsa contra o próprio corpo com medo de serem vítimas de assaltos ou situações nas quais pessoas negras são abordadas por seguranças ou policiais, simplesmente por estarem passando por um local onde não deveriam estar, ao qual não pertencem, como lojas de luxo, shopping center etc. Essa é a dimensão mais primária e explícita do medo. Especialmente direcionado a homens negros, pois como vimos em Fanon (2008), a imagem do homem negro costuma ser associada a ideia de violência, força e virilidade.

Assim, os homens negros ainda são associados à imagem de quem comete assaltos, são julgados e condenados sem provas quando ocorrem crimes de roubo ou assalto, por exemplo. Um levantamento feito pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro, em parceria com o Colégio Nacional de Defensores Públicos Gerais mostrou que os homens negros são, na maioria absoluta (83%) entre as vítimas de prisões injustas baseadas no reconhecimento facial. Por outro lado, o Anuário de Segurança Pública mostra que do total de 47.508 homicídios, 76,9% eram pessoas negras, os registros de racismo saltaram de 1.464 casos em 2021 para 2.458 no ano passado, os registros de injúria racial chegaram a 10.990 (FÓRUM, 2023).

O homem negro é, portanto, inserido em um contexto desde sua infância, onde é identificado como a face do inimigo, a personificação do crime e da periculosidade, como foi ilustrado no livro *O Avesso da Pele* de Jefferson Tenório (2020). A obra conta a história de Pedro que, após a morte do pai, assassinado numa desastrosa abordagem policial, sai em busca de resgatar o passado da família e refazer os caminhos paternos. Com uma narrativa sensível e tão verossímil que chega a ser brutal, Tenório evidencia um país marcado pelo racismo e por um sistema educacional falido, em um denso relato sobre as relações entre pais e filhos. Assim, embora seja uma ficção, a obra fala muito da realidade vivenciada pela população negra e o medo mais primário e arcaico é o que mata as pessoas negras sem prova e sem causa justa, simplesmente motivado pela cor da pele, que representa o risco à vida.

Associado a esse medo mais primário, existe um medo que aqui classificamos como secundário, o medo de perder os privilégios, o medo do que representa a construção da igualdade. É possível encontrarmos diversas críticas, por exemplo, aos sistemas de cotas raciais, aos direitos trabalhistas de empregadas domésticas (em sua maioria mulheres negras). As justificativas são as mais diversas, desde que são práticas assistencialistas, até o fato de que são discriminatórias, com base na falácia de *racismo contra brancos*, até usando o argumento de que diminui o nível e a qualidade da formação acadêmica dos egressos das universidades, resultando posteriormente numa baixa empregabilidade de profissionais que foram estudantes cotistas.

É importante compreender nesse cenário que existe uma resistência ao reconhecimento da desigualdade da qual se beneficia, pois o sistema de cotas é a afirmação concreta das desigualdades, de que existe um grupo privilegiado por essas desigualdades - pessoas brancas - e que é preciso combatê-las, utilizando-se para isso, ações afirmativas. Nesse sentido, a branquitude se torna ponto essencial de compreensão, pois torna-se sinônimo de vantagens estruturais, de privilégios raciais, também é um modo de ver e existir no mundo, o ponto de vista a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade, além de ser um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas, pois são tidas como neutras/padrões, portanto, não precisam ser demarcadas, por exemplo, pela palavra *raça* como o caso das práticas culturais da população negra.

Esse é o cenário que favorece o não reconhecimento da diferença como legítima, pois a branquitude se privilegia da sua pretensa neutralidade e não quer abrir mão desse privilégio, não quer olhar de frente o seu próprio racismo (Bento, 2014). Ancorados na máxima "todos são iguais perante a lei" e na falseada ideia de que que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida, os grupos favorecidos pelas desigualdades reafirmam seus privilégios, mas no fundo, existe um grande medo da transformação social que é projetada pela luta pela igualdade racial.

As desigualdades raciais evidentes em dados estatísticos de nossa sociedade evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Cabe-nos, então, o questionamento de quais ameaças estão em jogo e o que se busca calar, com esses dois tipos de medo associados. A branquitude busca, portanto, manter com todas as forças o privilégio construído por séculos, em cima da opressão, do suor, do sangue e da vida de pessoas negras. Em suma, esses dois tipos de medo associados, compõem alianças fortes e resistentes em relação à mudança no perfil racial nos lugares de poder e de decisão na sociedade.

A potencialidade da educação no enfrentamento da estrutura de desigualdades raciais

Diante dessa realidade, é importante o questionamento sobre quais os caminhos possíveis de mudança. Já que a branquitude, em seus séculos de supremacia e manutenção, não abrirá mão de seus privilégios, como pode a população negra se fortalecer e se articular como protagonista dessa luta, pela ocupação de lugares de poder, de decisão? Como pode a população negra se articular em favor da construção de uma sociedade mais justa, em que vidas negras tenham o mesmo valor, oportunidades semelhantes e, a longo prazo, atuar para uma sociedade mais justa e igualitária?

Por conta da formação de mulher negra, educadora, que se constitui e se percebe como pessoa negra na sociedade a partir das diversas experiências educacionais, desde a educação básica (experiências que são revividas e ressignificadas a cada vez que é feita uma leitura ou discussão sobre questões raciais), este capítulo baseia-se na ideia de que a educação tem grande potencial no enfrentamento das desigualdades raciais, em especial se pensarmos o lugar possível para as questões raciais desde a formação inicial de professores e professoras. Isso pode ter início no reconhecimento da configuração da população negra, mais pobre e que geralmente é atendida pela educação pública, nas questões de evasão escolar, nos dados de violência relacionados à educação, bem como na questão do currículo etc. É preciso, portanto, pensar a construção de uma

escola que seja antirracista, que tenha suas práticas embasadas na realidade da população que é por ela atendida.

Quando analisamos os indicadores de escolaridade da população com recorte de raça, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2018) apontam uma evidente desvantagem da população negra ou parda. Já na Educação Infantil, o acesso a esse direito apresenta índices diferentes, conforme o grupo racial: 53% das crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos de idade frequentavam a creche ou escola em 2018, contra 55,8% das crianças brancas.

Entre a população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,1%, enquanto o mesmo indicador é de 3,9% na população branca. Entre a população negra ou parda, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo é de 40,3%. Já entre os brancos, o índice é de 55,8%. A proporção da população preta ou parda entre 18 e 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola em 2018 era de 28,8%, frente 17,4% de brancos na mesma situação. Essa profunda desigualdade escolar tem reflexos graves, como na renda e na expectativa de vida dessas populações.

De acordo com os dados trazidos pelo Relatório Reprovação, Distorção Idade-série e abandono escolar, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), metade dos mais de 910 mil estudantes que deixaram as escolas municipais e estaduais de todo o país em 2018 eram pretos e pardos (453 mil). Além disso, as populações preta, parda e indígena têm entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5%.

Também vale notar que, de acordo com o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Carvalho, 2018), Perfil do Educador da Educação Básica, realizado com dados do Censo Escolar 2017, 42% de docentes da educação básica eram brancos, contra 4,1% de pretos e 25,2% de pardos. Esses dados refletem as desigualdades da sociedade brasileira e são fruto do racismo estrutural presente em nosso país, já discutido anteriormente, presente, nas ações e estruturas de

diferentes instituições da sociedade, como o próprio ambiente escolar.

O racismo se configura como uma forma sistemática de discriminação cujo fundamento é a raça e se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos de acordo com o grupo racial a que pertencem (Almeida, 2018). Assim, é preciso reconhecer a luta de muitos anos dos movimentos negros – e quais ações e políticas públicas precisam ser priorizadas para que haja uma educação de qualidade para todos e todas.

A escola, tal qual as demais organizações da sociedade brasileira marcadamente influenciadas pelo processo de colonização e escravização de pessoas negras, foram construídas com base na estrutura cristalizada da branquitude. Atualmente, a educação antirracista vem ganhando bastante força, e esse debate tem produzido estranhamentos para que pessoas negras e não-negras, brancas e não-brancas, não mais compactuem com essas estruturas. Configura-se, portanto, uma espécie de chamamento ético, que se impõe pela força da causa e pela não mais possibilidade de negação ou silenciamento.

É histórico o processo de negação dos múltiplos locais ocupados por negros e negras no período da escravatura, como um reflexo do racismo impregnado em nossa sociedade, que deliberadamente apaga traços e representações de negritude e recusa o papel relevante ocupado pelos sujeitos classificados como negros na construção da cultura brasileira, principalmente quanto a colaborações pela via do trabalho intelectual. Exemplo disso é a falta do reconhecimento das obras de intelectuais brasileiros negros internacionalmente reconhecidos dentro das universidades, como é o caso de Lélia Gonzalez.

A educação brasileira continua a ser historicamente elitista e, apoiada na proposta de homogeneização cultural, reforçou a construção da ideia de que africanidade, afrodescendência e suas múltiplas representações culturais são inferiores e dignas de demonização. Esse processo discriminatório se mantém até a atualidade e tem sido, no decorrer dos anos, apropriado pelo discurso hegemônico de acadêmicos que pretendiam apresentar

bases científicas para justificar o racismo e a segregação (Veiga, 2008). Algumas dessas “bases”, apesar de desmitificadas, residem no imaginário do senso comum – como exemplo a democracia racial – e continuam a afetar negativamente diversas esferas da vida dos sujeitos negros e a dificultar o debate das questões raciais, inviabilizando processos de desconstrução de conceitos e fenômenos pertinentes ao racismo como problema social.

Desse modo, a percepção do racismo estrutural na escola, assim como em outras instâncias, é algo que por vezes se torna difícil porque, sendo estrutural, muitas vezes se manifesta nas sutilezas. É mais óbvio quando se trata de uma discriminação, uma injúria racial, em que um sujeito comete um ato contra o outro. Mas como estamos falando de racismo estrutural, isso significa que não está no sujeito, mas nas estruturas, ou seja, naquilo que dá base às relações (Almeida, 2008).

Não ter a representatividade de pessoas negras nas imagens que fazem parte da decoração do espaço escolar, seja no material didático, nos materiais de pintura ou entre os brinquedos na Educação Infantil (como bonecos e bonecas negras), também é um indicativo de racismo estrutural na escola. Ou, por exemplo, quando vemos pessoas negras apenas no quadro de apoio (responsáveis pela limpeza e pela comida) e não em cargos de direção ou coordenação.

A Legislação atualmente já contribui com a educação antirracista na prática, principalmente em três grandes leis estruturantes do sistema de educação: a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014).

Na Constituição Federal, existem vários artigos que remetem ao tema. O art. 3º estabelece os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, e tem quatro incisos: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda que não falem de educação, obviamente não vamos superar as desigualdades e combater as discriminações sem educação.

No art. 5º, que versa sobre os direitos fundamentais, temos o inciso 42, o qual estabelece o racismo como crime inafiançável. Já no art. 206, sobre os princípios da educação brasileira, temos o inciso I, que trata da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Não há menção necessariamente à educação antirracista, mas nós sabemos que nem todos os grupos populacionais têm as mesmas condições de acesso às escolas e daí a necessidade da educação antirracista.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (Brasil, 1996), o art. 3º reitera os princípios estabelecidos na Constituição para a Educação, e insere outros. Mas o principal artigo que ancora a educação antirracista na legislação educacional é o 26, que foi primeiramente adicionado pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e depois suplantado pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), definindo a obrigatoriedade do conteúdo das culturas africana, afrobrasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Ademais, a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, o que teve uma importância enorme ao pautar o debate da educação antirracista em todos os âmbitos educacionais. Assim o debate sobre o racismo é fundamental no contexto escolar, mesmo que ele circule em torno da existência ou não do racismo na escola e a necessidade do destaque ao tema, porque existir a discussão significa que há tensão.

Mesmo antes da lei, já existiam iniciativas aliadas ao movimento negro que mereciam destaques na luta pela superação das desigualdades raciais. Há muitas escolas e professores e professoras realizando experiências de educação antirracista em todo o Brasil, da Creche ao Ensino Superior. Isso sem contar as iniciativas comunitárias, como cursinhos populares. Esses grupos lutam pela inclusão, não apenas reivindicando, mas desenvolvendo e criando propostas antirracistas (Abe, 2020). Neste aspecto, pontua-se em concordância com Gomes (2003, p. 77), que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as

representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Desse modo, as iniciativas de superação devem ser amplas e institucionais, e não apenas projetos pontuais de iniciativa individual. No âmbito do sistema educacional, é necessário instaurar instâncias que sejam núcleos ou coordenadorias de educação antirracista dentro das secretarias estaduais e municipais de educação, de modo a converter a promoção da igualdade raciais de iniciativas individuais e pontuais, em política pública de Estado (Abe, 2020).

Para tanto, é crucial perpassar pela questão orçamentária. No âmbito do planejamento educacional é preciso destinar recursos e equipes, para que exista de fato as instâncias responsáveis por essa promoção e para que seja possível realizar diagnósticos das redes de ensino e elaborar os planos de ação, de forma democrática. Esse trabalho certamente resultaria em formações e outras ações, como concursos que incentivem as escolas a desenvolverem projetos de educação antirracista – o que seria bem interessante para fortalecer quem já está fazendo isso e para incentivar quem ainda não começou. As secretarias também poderiam realizar mostras pedagógicas, com o tema da educação antirracista, para incentivar os docentes a apresentarem suas ações e trocar experiências, e incentivar a elaboração de materiais (Farias, 2023).

Uma pesquisa intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” foi lançada em abril de 2023, por Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da *Imaginable Futures, Uncme e Undime*, mostra que 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico para tal (Portal ANDI, 2023)

Outro ponto importante é o incentivo à pesquisa, que pode e deve ser feito pelos atores da educação - docentes, gestores e estudantes - em parceria com a universidade e seus órgãos de

pesquisa. A partir delas, poderão ser criados conhecimentos sobre a questão do racismo e o seu enfrentamento na escola, mantendo o assunto em pauta permanentemente e extrapolando as fronteiras acadêmicas para circular no espaço e na comunidade escolar. Nesse sentido, a produção de conhecimento sobre práticas educativas antirracistas se mostra um caminho profícuo e potente de compreensão dessas práticas e de suas possíveis reverberações na realidade educacional dos estudantes (Martins; Amaral, 2023).

A escola precisa, portanto, estar enraizada em sua comunidade no sentido mais amplo possível, olhando para o território, inclusive por meio do currículo, que abarque os anseios e os saberes da comunidade. No caso do Brasil, onde o mito da democracia racial é parte componente desse país estruturalmente racista, esse enraizamento da escola no território tem um efeito especial, principalmente em territórios periféricos, onde estão a maior parte da população negra. Se esta instituição está em parceria com o território, percebe e acolhe o que está acontecendo ao seu redor e reconhece os sujeitos e a realidade local, precisa colocar as questões da localidade em seu currículo. O racismo deverá ser necessariamente discutido dentro da sala de aula, em vários componentes curriculares, não negligenciando a dimensão histórica e contextual do Brasil e das comunidades, de modo que se torne possível que a escola desenvolva ações para enfrentar os problemas da comunidade e para a criação e desenvolvimento de práticas antirracistas (ABE, 2020; Martins; Amaral, 2023).

Assim, defende-se que a escola pública básica precisa ter a questão racial como prioridade, de modo que questões relativas às diferenças e as diversidades precisam ter centralidade. Isso significa que ela vai disputar espaço com outros temas – por exemplo, a política de avaliação externa, com base em testes de aprendizagem. Assim, para que as escolas consigam implementar projetos político-pedagógicos comprometidos com uma educação antirracista, é preciso tempo de estudo e dedicação, para a elaboração, implementação e avaliação dessas atividades. Sabemos que o tempo de trabalho na escola é constantemente disputado por demandas de diversas naturezas, que recaem sobre a direção e os professores e professoras, o que interfere diretamente na prática pedagógica.

Diante desse cenário de disputa entre o que é de fato importante e prioritário, é preciso que a escola pública de qualidade consiga valorizar e vivenciar o protagonismo da comunidade local, no reconhecimento do potencial dos estudantes negros e negras contarem e construírem a sua própria história. Assim, a educação antirracista se investe de potencial para a superação das desigualdades e para a construção identitária, não apenas dos negros e negras, mas de todos que estão inseridos em nossa sociedade, de valorização histórica de nosso passado, que ganha maior sentido se ocorrer o quanto antes na idade escolar dos estudantes, não podendo-se perder de vista a dimensão histórica do processo educativo.

A centralidade da questão racial e do racismo necessária à formação de professores e professoras

A formação nos cursos de graduação, apesar dos avanços vários, ainda merecem um olhar cuidadoso de quem constrói os currículos, quando o enfoque é sobre as questões étnico-raciais (Martins; Amaral, 2023). Apesar de reconhecermos a importância de formações em níveis de especialização, mestrado e doutorado, não se pode perder de vista a importância da formação básica dos professores e professoras, visto que é o marco necessário para o exercício da docência, embora se faça necessária a continuidade infinda do processo formativo, pois conforme nos aponta Arroyo (2011), não nos tornamos professores e professoras ao formar, o diploma, em lugar de objeto de conclusão, deveria ser visto pelos profissionais da educação como o bilhete de passagem para uma viagem eterna de um profissional que não pode abrir mão de novos conhecimentos e experiências.

No âmbito da formação docente é importante pontuar que currículo é campo discursivo, espaço de significações, representações, tensões, conflitos entre autores e teorias, logo, não é neutro e acabado, é construído socialmente e, ao definirem o que deve ser ensinando como conhecimentos válidos e legítimos, estabelecem relação de poder e forja identidades (Silva, 2011).

É nesse sentido que, historicamente, tem-se percebido a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação no currículo dos cursos de docência a qual aponta a necessidade de que a formação de professores e professoras contemple, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação (Cardoso; Castro, 2015).

A partir de movimentos sociais e da pressão exercida pelo movimento negro, no entanto, a educação antirracista, a abordagem da temática racial e diversidade racial têm ganhado espaço no cenário formativo de professores e professoras, embora ainda seja incipiente a presença do tema no currículo de formação básica e se constitua como cenário de disputas e contradições. Isso porque tem-se construindo a compreensão de que o ato educativo é eminentemente cultural e que a relação ensino/aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas (Gomes, 2003). O processo de ensino-aprendizagem está para muito além dos aspectos meramente cognitivos e está intimamente relacionado e conectado com os aspectos subjetivos, históricos, contextuais e culturais.

Nesse sentido, ao exercer a docência, cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre a pessoa negra existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (Gomes, 2003; Martin; Amaral, 2023).

É crucial, no entanto, a busca por uma prática educativa cada vez mais qualificada, pautada em elementos teóricos e práticos, para além de mobilizações sazonais e em datas comemorativas,

reconhecida como elemento importante na estrutura curricular e que envolva docentes e estudantes da escola, implica necessariamente o domínio efetivo de conceitos centrais. Por mais que as boas intenções e o entusiasmo sejam uma marca das escolas de educação básica, somente isso não basta para que se desenvolva um debate qualificado e eficiente que reverbere em outras instâncias e sujeitos (Martin; Amaral, 2023).

Mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra.

Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores e professoras quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática. A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos.

Aprender sobre a diversidade étnico-racial, compreender e enfrentar os efeitos do racismo parece ser um receio da pedagogia e da educação escolar porque os educadores ainda são formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Para ela, essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre recebeu grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (Gomes, 2006).

Dessa forma, é de grande avanço para a formação de professores e professoras e para o aprofundamento na temática racial, que as formações e as pesquisas sejam enriquecidas pelo diálogo com outras áreas das ciências humanas. No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura e, no caso específico deste artigo, a

cultura negra. Para o impulsionamento da qualidade e criticidade do processo formativo docente no âmbito da diversidade racial é preciso que se admita e se escancare a existência do racismo, e mais, a forte e determinante presença do racismo na estruturação de nossa sociedade, relações intra e interpessoais, profissionais, mercadológicas e educativas. Não se pode perder de vista o enfoque no racismo, com o risco de que sejamos conduzidos a um debate despolitizado sobre o tema.

Considerações Finais

A proposta deste capítulo baseia-se no reconhecimento de que o racismo está presente também na formação de professores e professoras e, de um modo geral, muitos preconceitos concebidos e introjetados ao longo da vida social são reproduzidos no espaço escolar. Cabe-nos, então, o questionamento se poderíamos repensar a formação de professores e professoras como um espaço de discussão das relações raciais. Paulo Freire (1999) destaca a necessidade de assumirmos uma “educação corajosa” que conscientize o homem de sua necessidade de participação e de uma educação que o leve a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, dentre eles o racismo.

Enquanto profissionais da educação, torna-se emergente indagar sobre os processos de formação de professores e professoras e o racismo, pois são questões que atravessam as práticas educativas. Em primeiro lugar, evidenciamos a necessidade de superar o discurso escolar que enaltece a longa tradição europeísta, na qual uma cultura (negro, índio, mulher, homem do campo, marginal urbano) é subalternizada e responsável por sua própria exclusão socioeconômica, cultural e sociopolítica na sociedade brasileira.

Fica o questionamento, apesar das leis, sobre qual forma é trabalhada a questão racial nos currículos dos cursos de formação inicial de professores e professoras. Se existe de fato uma atenção para essa questão. É importante destacar que a legislação vigente que trata sobre as questões raciais no Brasil chegou muito mais como uma obrigatoriedade do que como uma ferramenta de combate ao racismo. Nesse sentido, a consciência crítica dos sujeitos sobre a

realidade será grande aliada para que se possa combater as ações das elites opressoras (Freire, 1999), promovendo assim práticas emancipatórias dentro das escolas. As questões raciais demandam mobilização de toda a sociedade, na tentativa de desconstruir qualquer forma de discriminação.

A árdua tarefa de pensar a formação de professores e professoras e o racismo traz importantes discussões sobre as questões raciais, focando na reflexão e reformulação dos currículos e na promoção de políticas públicas antirracistas. Além da necessidade de se fazer cumprir a legislação, é preciso que os sujeitos abandonem práticas racistas enraizadas na sociedade e também práticas de discriminação racial. Torna-se urgente respeitar as diferenças e o outro em sua alteridade. Importante reafirmar ainda a necessidade de se adotar na educação a produção de estratégias e ações relacionadas à temática étnico-racial para aplicação nas escolas, com vista ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003 e do Estatuto de Igualdade Racial. Com isso, é importante tratar a questão da pessoa negra para todos, respeitando as várias formas de ser e existir no mundo.

As discussões sobre educação e racismo não se encerram por aqui. Elas continuam a movimentar a vida da estudante autora deste ensaio, que vivencia o processo do “tornar-se negra” e de construções múltiplas.

Referências

ABE, Stephanie Kim. O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista. Entrevistada: Iracema Santos do Nascimento. **Portal CEPEC Educação**. 11 de novembro de 2020. Disponível em: <O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista (cenpec.org.br)>. Acesso em 05 de março de 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: <Constituição (planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 01 outubro 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2023.

CARDOSO, Ivanilda Amado; CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 91-115 jan./abr. 2015.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2018.

FARIAS, Erika. O papel da educação na luta antirracista. Conquista do movimento negro, a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino básico, completa 20 anos de sua implementação. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz**. 22 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-papel-da-educacao-na-luta-antirracista>>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 23, mar. 2003, p. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39- 62, 2005.

MARTINS, Francisco André Silva; AMARAL, Felipe Bueno. Educação Antirracista: Potencialidades e Obstáculos. **SciELO Preprints**. julho de 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/6305/12060>>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

Portal ANDI. **Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639**. 19 de abril de 2023. Disponível em: <<https://andi.org.br/2023/04/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>>. Acesso em 01 de novembro de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** - as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008, p. 502-516.

UNICEF, Reprovação, **Distorção Idade-Série e Abandono Escolar**. Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2023.

Mini Currículo

Fernanda Priscilla Pereira Calegare

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Psicologia pela UFAM. Pedagoga; Graduação em Psicologia. Servidora do Tribunal de Justiça do Amazonas. E-mail: nandacalegare21@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677709786406509>

BRANQUITUDE E SUBJETIVIDADE: UM ENSAIO SOBRE A IDENTIDADE MANAUARA¹

Alessandra dos Santos Pereira

Introdução

Manaus, capital do maior estado indígena do Brasil, tem 71.713 pessoas que se identificaram como indígenas, segundo as informações prévias do Censo 2022 (IBGE, 2023). A historiografia do município está relacionada à exploração portuguesa dos rios da região. Os exploradores construíram o Forte São José do Rio Negro e, segundo o historiador Ribamar Freire Bessa, em seu livro “Amazônia Colonial”, a cidade de Manaus fora construída sobre um cemitério indígena, sugerindo simbolicamente que essa informação, sintetizaria todo o processo de colonização da região (Bessa, 1990). Para o historiador, a construção da cidade sobre um cemitério indígena configuraria uma demonstração de poder, onde os chamados “conquistadores” destroem áreas de grande significado para os indígenas da região.

Essa informação histórica, também nos permite compreender o processo de ocupação e povoamento da cidade de Manaus. A influência das políticas econômicas de caráter mercantilista, com a busca pelas “drogas do sertão”, adotadas pela coroa portuguesa, foram fundamentais para configurar o processo de ocupação da Amazônia no período colonial e as relações de contato entre os principais grupos étnicos envolvidos nesse período (portugueses, africanos e indígenas) formam a trama histórica para

¹ Este artigo foi elaborado com o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e FAPEAM (Bolsa de Doutorado).

se pensar qualquer consideração sobre as características identitárias da população.

Na história social da Amazônia, observa-se o registro de que povos e comunidades indígenas foram amplamente afetados pelas invasões dos europeus, tornando essas populações marginalizadas e forçadas a abandonar suas tradições culturais e adotar a cultura dominante europeia. Nesse sentido, na historiografia “oficial” é fundamental considerar o caráter etnocêntrico e europeu dos registros feitos por viajantes, exploradores, missionários, naturalistas, dentre outros, que se dispuseram a catalogar informações sobre as relações entre sociedades indígenas da época e os colonizadores. O registro crítico da história revela um agrupamento de famílias indígenas ao redor do Forte São José do Rio Negro, dando início ao primeiro núcleo populacional da cidade, não permitindo dúvidas de que a origem de Manaus foi, eminentemente, indígena (Silva, 1999).

Não apenas o período colonial foi determinante na constituição da identidade do manauara, bem como outros dois grandes ciclos econômicos (borracha e zona franca), também tiveram impactos estruturantes na maneira como pessoas nascidas na cidade de Manaus se reconhecem. A expansão das atividades econômicas, com a extração da borracha no período áureo, permitiu que comunidades indígenas fossem exploradas e pessoas indígenas e negras fossem submetidas a condições de trabalho precárias. Com a instalação da Zona Franca de Manaus, ocorreu um grande fluxo migratório de nordestinos para a região, resultando em uma mudança na composição étnica e diminuindo a presença indígena e negra na historiografia da população.

A partir desse cenário, observa-se que esses ciclos econômicos, impulsionados por políticas de branqueamento da população (processo histórico de miscigenação e assimilação cultural) levaram a uma diminuição da população indígena e sua consequente perda de diversidade cultural e marginalização das identidades. Ao mesmo tempo, esses processos permitem-nos reconhecer como os aspectos históricos contribuíram para a criação de uma cultura e identidade dominante que valoriza a branquitude e subalterniza povos e pessoas indígenas.

A proposta deste ensaio é fazer uma reflexão sobre os aspectos que influenciaram a constituição de uma identidade manauara e sua consequente não identificação com as culturas indígenas. Usamos como referência as contribuições de Stuart Hall e Cida Bento, propondo uma breve incursão sobre as ideias de cultura, identidade e representação, além da noção do conceito de branquitude, para se compreender como aspectos históricos e sociais orientaram a constituição de uma identidade não-indígena.

Cultura, identidade e representação

As contribuições de Stuart Hall, a partir dos anos 70, foram fundamentais para os estudos culturais. É inegável a maneira pela qual a cultura, em suas diferentes manifestações e instrumentos, produz novas subjetividades e novas formas de estar, ser e entender o mundo. A compreensão da cultura como articuladora do discurso e da produção subjetiva permite perceber os dispositivos sutis, indiretos e plurais, disponíveis no tecido social, pelos quais as identidades sociais são forjadas (Moraes, 2019).

O ponto central da cultura proposto por Hall tem uma dimensão epistemológica, uma vez que se refere ao poder instituidor do qual são dotados os discursos que circulam na cultura, transformando compreensões, explicações e modelos teóricos de mundo. Isso significa dizer que os discursos formam redes de significações apropriadas pelos sujeitos de uma determinada sociedade, configurando um processo de produção subjetiva. Essas redes de significações consideram que as pessoas utilizam esse dispositivo discursivo para se autointerpretar, reproduzindo, compreendendo e explicando a si e ao mundo a partir de determinado regime de verdade (Hall, 1997).

É na esfera cultural que ocorrem as lutas pela significação, ou seja, os contextos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado, desenvolvendo o caráter simbólico e discursivo das lutas (política cultural) (Hall, 1997). Para os autores dos estudos culturais, os significados são culturais e regulam as práticas sociais. O reconhecimento desse significado faz parte do

senso de identidade e pertencimento das pessoas em uma determinada cultura.

Já o conceito de representação é compreendido a partir da forma como se constrói o significado. É através da linguagem, no uso que se faz das coisas, do que se diz, do que se pensa e sente – como representação – que surgem os significados. Isso implica considerar que os significados dados aos objetos, pessoas e eventos são construídos a partir de uma estrutura de interpretação que a pessoa possui, ou seja, os significados surgem a partir das formas como são utilizadas e integradas às práticas cotidianas (Hall, 2002).

Reconhecer o significado faz parto do senso de nossa própria identidade, gerando uma sensação de pertencimento. Os sinais – combinação de um significante (palavra, som ou gesto) e um significado (conceito ou ideia associada) – são compartilhados socialmente, dando formas aos nossos conceitos, ideias e sentimentos de maneira que outras pessoas do grupo social decodifiquem ou interpretem mais ou menos da mesma maneira. Por isso, as linguagens funcionam através da representação, configurando sistemas de representação. Sua construção é social e diz respeito à própria constituição das coisas (Moraes, 2019).

Em suas contribuições, Hall (2002) aborda três teorias que discutem a representação: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Cada uma delas propõem concepções diferentes para a interpretação dos significados. Na teoria reflexiva, a linguagem funciona como um espelho que reflete o verdadeiro significado sobre as coisas já existentes no mundo. Na intencional, aquele que fala impõe o significado através da linguagem. Já na teoria construcionista, a linguagem é tomada como um produto social, no qual os significados são elaborados através dos sistemas de representação. É nesse último aspecto abordado pelo autor que ancoramos a concepção de representação apresentada neste ensaio.

Sendo assim, as representações têm sérias implicações sobre as identidades, uma vez que a maneira como somos representados e como essa representação se relaciona, a maneira como nós podemos representar, dão origem às narrativas do eu (Hall, 2000). Essa consideração passa a assumir um caráter de importância a partir do momento em que as mudanças sociais, por se tornarem cada vez

mais complexas e tecnológicas, passam a exigir novas maneiras de pensar, estar e conviver, interferindo diretamente na cultura, promovendo mudanças. As mudanças culturais têm um impacto sobre os modos de viver e construir sentido para as gerações atuais e futuras. Assim, é nesse contexto que a representação assume a centralidade do debate, uma vez que os significados são partilhados na linguagem para dizer algo com sentido sobre, ou para representar de maneira significativa o mundo para outras pessoas (Hall, 2002).

A identidade é um constructo bastante discutido nas teorias sociais, as quais buscam demonstrar que velhas identidades, responsáveis pela estabilidade e conservação do mundo social, estão entrando em declínio e sendo substituídas por novas identidades, caracterizadas, dentre outras coisas, pela fragmentação das pessoas e promoção de mudanças estruturais nas sociedades. O que Hall (2006) chama de “crise de identidade” nada mais é do que um processo de mudança maior, o qual desloca as estruturas e os processos das sociedades modernas que produzem impactos nas referências que davam às pessoas uma ancoragem estável no mundo social.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser mais bem-conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 2000, p. 26, grifo do autor).

Hall (2000) explica que o termo identidade é o ponto de encontro entre os discursos e as práticas, de um lado, que nos demandam para assumirmos um lugar como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, de processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode

falar. Nesse sentido, as fronteiras da identidade não são fixas, estão sempre sendo reconstruídas e negociadas, sem nunca poder se afirmar como um tecido por inteiro, mas sim como um conjunto de retalhos superpostos, sempre em nova configuração.

Ao desenvolver uma concepção de identidade como estratégica e posicional, Hall (2000) defende que as identidades, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, são construídas ao longo de discursos, práticas e posições. A identidade seria algo que emerge do diálogo entre os conceitos e definições, representados pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados. Logo, as identidades sociais devem ser pensadas como configuradas no interior da representação, a partir da cultura, como resultado de um processo de identificação que permite posicionamentos orientados pelas definições fornecidas pelos discursos culturais. Desse modo, as subjetividades são produzidas, parcialmente, de maneira discursiva e dialógica.

Em Hall (2006), há três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo, baseado na individualidade, unificada e dotada de razão; do sujeito sociológico, com a ideia de que o mesmo não é autônomo e autossuficiente, mas sim formado na relação com outras pessoas; e a do sujeito pós-moderno, resultado das mudanças estruturais e institucionais, permite que o processo de identificação seja instável e provisório, tornando a identidade pouco fixa e permanente, além de não unificadas ao redor de um “eu” coerente. Isso significa dizer que o sujeito e a identidade, antes da era moderna, estavam ancorados em estruturas e concepções tradicionais estáveis, contudo com as mudanças introduzidas pela era moderna as identidades tornaram-se mais descentradas e ancoradas a partir de uma concepção mais social (Moraes, 2019).

Branquitude: inquietações sobre cultura e poder

Falar sobre Branquitude necessariamente remete aos antigos questionamentos sobre a formação social do brasileiro e as perguntas acerca das identidades raciais: quem é branco? quem é negro? quem é indígena no Brasil? Existem inúmeros estudos,

principalmente, nas ciências humanas para compreender quem é o negro no Brasil. Mais recentemente, há um *boom* de pesquisas para compreender sobre a pessoa indígena. No entanto, existe uma escassez de trabalhos dedicados a estudar sobre quem é o branco e o que é ser branco na sociedade brasileira. As poucas pesquisas existentes se dedicaram a descrever ou compreender a experiência e as construções cotidianas de pessoas brancas como sujeitos racializados (Schucman, 2014). Estamos nos referindo a ideia de raça na própria constituição do sujeito, ou seja, na própria experiência de identidade branca vivida imaginadamente, como algo herdado e como um potencial que confere às pessoas poderes, privilégios e aptidões intrínsecas (Frankenberg, 2004).

No campo da Psicologia, algumas hipóteses sustentam que a ausência de estudos sobre a branquitude na área dizem respeito à predominância de pesquisadores brancos e socializados em uma população que se acredita desracializada, a qual sustenta a ideia de que quem tem raça é o outro, mantendo a branquitude como identidade racial normativa. Outra hipótese, é manter o privilégio simbólico e material que pessoas brancas tem numa estrutura racista. Nesse sentido, alguns autores (Bento; Carone, 2002) sinalizam a necessidade de estudar os brancos, no sentido de desvelar o racismo que, intencional ou não intencionalmente, mantém e legitimam as desigualdades raciais no Brasil.

Definir o que é branquitude e quem são as pessoas que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é um problema conceitual no âmago dos estudos contemporâneos sobre identidade racial branca. Isso ocorre porque estão em jogo definições de categorias sociológicas como etnia, raça, cor e cultura que se entrecruzam e se descolam umas das outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e épocas investigadas. Ser branco, não é algo dado por condições genéticas, mas sim, caracterizado por lugares sociais e simbólicos, ocupados por sujeitos, numa determinada sociedade. Branquitude seria uma posição da pessoa, oriunda da confluência de eventos históricos e políticos determináveis (Steyn, 2004).

Os significados sobre Ser branco são compartilhados socialmente e assumem diferentes contornos, dependendo do lugar.

Por exemplo, nos EUA, ser branco está relacionado à origem étnica e genética de cada pessoa. Na África do Sul, o fenótipo e origem são elementos importantes para demarcar branquitude. No Brasil, está ligado à aparência, ao *status*, e ao fenótipo (Schucman, 2014). Dessa maneira, ser branco na sociedade brasileira:

Exige pele clara, fisionomia europeia, cabelo liso. Ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco, não exclui ter sangue negro (Sovik, 2004, p. 366).

Desse modo, a branquitude seria uma posição, um lugar, em que pessoas que o ocupam foram sistematicamente privilegiadas, no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e imperialismo que se mantêm preservados na contemporaneidade. Logo, a chave para entender a branquitude é compreender como as estruturas de poder foram construídas de maneira concreta, histórica e subjetiva, observando em que aspectos as desigualdades raciais se ancoram (Schucman, 2014).

Já, o conceito da Branquitude, proposto por Cida Bento, surgiu a partir da experiência da autora no trabalho com instituições públicas e privadas. Para ela, as organizações constroem narrativas sobre si mesmas sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam. Essa maneira de funcionar define, regula e transmite um modelo de valores, processos, normas, dentre outros elementos, majoritariamente, masculino e branco. Esse processo atravessa gerações e gerações e, pouco, influencia na hierarquia das relações de dominação. Essa dinâmica de perpetuação de relações de poder, Bento nomeia de pacto da branquitude, explicando que sua continuidade ocorre devido um acordo de cumplicidade, não verbalizado, entre pessoas brancas para manter seus próprios privilégios (Bento, 2022).

Para a autora, o pacto da branquitude possui um aspecto narcísico e de autopreservação, observando o “diferente” como ameaçador da “normalidade”. Esse componente de medo está na

essência do preconceito, da representação que é feita sobre o outro, delineando como as reações serão desencadeadas. Obviamente, é possível identificar no cerne da sociedade brasileira um pacto narcísico de segredo em relação a sua própria história ancestral, entre famílias, organizações e coletivos que compõem a elite no Brasil. Pessoas e instituições, descendentes dessas histórias, reproduzem na vida concreta e simbólica, chegando até as gerações mais atuais, discursos e práticas, carregados de lógicas repletas de muita dor e violência, como herança de seus antepassados.

É urgente refletir, debater e falar sobre a herança histórica das famílias e instituições que gozam de prestígio social, retirando o silêncio imposto de maneira velada. O não reconhecimento desse legado público, inscrito na subjetividade do coletivo, condena a reprodução indefinida de atos anti-humanitários, expropriação, violências, dentre outras brutalidades, permitidas socialmente, como retratos de uma época que não faz mais sentido. As novas gerações precisam reconhecer o que herdaram para terem a chance de construir outra história e avançar na direção de outros pactos civilizatórios, possíveis para todas as pessoas.

Manaus: da aldeia ao pólo industrial

O processo de colonização da região amazônica é marcado pela história da formação dos grandes impérios coloniais impostos por países europeus. No Brasil, o povoamento feito por pessoas provenientes de diferentes partes da Europa, permitiu o estabelecimento de um alicerce ideológico e imaginário de inferiorização dos povos colonizados. O discurso europeu destacava o tom da pele como base principal para distinguir o status e o valor das pessoas (Bento, 2022). As concepções de primitivos, selvagens, pagãos, bárbaros foi a tônica para evidenciar a cosmologia de povos indígenas e a necessidade de “branquear” a população para que ela se tornasse mais parecida com as sociedades europeias. A origem de uma identidade branca foi sendo tecida no bojo do processo de colonização.

Na região amazônica, especialmente na cidade de Manaus, dois aspectos históricos se destacam na constituição de um

branqueamento populacional e consequente pacto da branquitude na sociedade manauara: o período áureo da borracha e a implantação do modelo econômico de desenvolvimento da região através da Zona Franca de Manaus.

Durante a segunda metade do século XIX, Manaus viveu um período de modernização proporcionado pela economia da extração da borracha. O famoso teatro Amazonas, as praças e palacetes, os casarões na área central, o porto, o mercado, dentre outros lugares da cidade, retratavam Manaus como a “Paris dos Trópicos” - um local de civilidade, de grandeza e riqueza exacerbada por adotar o estilo francês (rococó ou *art nouveau*) e um lugar de elite, na qual tudo vinha do exterior, mais precisamente da Europa. Esse discurso de grandeza e modernidade, não ficava restrito aos aspectos arquitetônicos e estruturais da economia que sustentava as elites regionais, mas incluía também, o cultivo de uma visão de mundo branca e europeia refletida nos hábitos, costumes, modos de ser e de viver.

Este processo de europeização valia para equalizar o seu “status” com os das famílias abastadas da época. O grande valor e prestígio da Europa está simbolizado no estilo dos edifícios públicos que foram construídos nessa época, como o Teatro Amazonas e o Palácio da Justiça, estilizados segundo a moda parisiense e renascentista (Benchimol, 1977, p. 82).

Uma “Cidade Luz” em meio a selva amazônica era o objetivo dos grandes homens públicos de transformação para Manaus. Ela não poderia ser índia, nem mestiça, muito menos cabocla, tinha que ser alva, branca e europeia. Então, era necessário reurbanizá-la, para que ela saísse das características de “aldeia” para se transformar no centro comercial do mundo. Suas inclinações para “taperá” foram eliminadas, negadas ou silenciadas de modo que o passado indígena não mais existisse (Braga, 2016).

Começava a incomodar à elite branca o fato de Manaus parecer mais uma aldeia do que uma

cidade, uma vez que a esmagadora maioria de seus habitantes era formada de índios e mestiços, que davam os tons culturais da capital da Província do Amazonas. Assim, tornava-se imperioso para a minoria branca eliminar a fisionomia índia que Manaus possuía. Nesse período reiniciou-se o processo gradativo de ocidentalização da elite que, embora lento, entrava em choque com formas culturais nativas, de fortes raízes indígenas. Na ótica daquela minoria econômica e politicamente dominante, a situação se agravava pela ausência de uma estrutura urbana que permitisse a separação física entre os dois modos de vida. O espaço de Manaus – dividido em cinco bairros (Campinas, São Vicente, Remédios, Espírito Santo e República) – era ocupado por índios, mamelucos, portugueses, negros em número reduzido, imigrantes nacionais e estrangeiros, sem distinção de classe, cor ou profissão (Santos, 2010, p. 187).

Esse incômodo, fez surgir nas elites uma preocupação com a aparência da cidade e sua conseqüente semelhança com as cidades europeias. Durante anos, vários políticos alcançaram status de governança à custa do discurso embelezador da capital. Passaram a existir dois cenários para Manaus: a Manaus *Belle Époque*, onde não havia interesse em ter como vizinhos famílias tapuias ou indígenas e a Manaus Aldeia, habitada por artífices e pessoas com matrizes da identidade indígena que lutavam para sobreviver sem abrir mão de sua própria cultura (Braga, 2016).

A existência desses dois cenários permitiu a ocorrência de um hibridismo cultural, no qual a cultura branca adotou hábitos nativos como: dormir em redes, comer peixes e frutas nativas, tomar banhos diários, dentre outros, assim como, pessoas indígenas passaram a assumir costumes de pessoas não-indígenas como andar calçado, falar a língua portuguesa e até converter-se ao cristianismo, como forma de utilizar a cultura branca adaptada a sua realidade. Essa ideia de “pessoa indígena civilizada”, mais parecida com os

costumes europeus e imposta pela modernidade, fez com que os costumes estrangeiros impusessem um modo de vida que modificaria, inclusive, a própria moradia da população (Braga, 2016).

Começava a incomodar à elite branca o fato de Manaus parecer mais uma aldeia do que uma cidade, uma vez que a esmagadora maioria de seus habitantes era formada de índios e mestiços, que davam os tons culturais da capital da Província do Amazonas. Assim, tornava-se imperioso para a minoria branca eliminar a fisionomia índia que Manaus possuía. Nesse período reiniciou-se o processo gradativo de ocidentalização da elite que, embora lento, entrava em choque com formas culturais nativas, de fortes raízes indígenas.

Na ótica daquela minoria econômica e politicamente dominante, a situação se agravava pela ausência de uma estrutura urbana que permitisse a separação física entre os dois modos de vida. O espaço de Manaus – dividido em cinco bairros (Campinas, São Vicente, Remédios, Espírito Santo e República) – era ocupado por índios, mamelucos, portugueses, negros em número reduzido, imigrantes nacionais e estrangeiros, sem distinção de classe, cor ou profissão (Santos, 2010, p. 187).

Essa empreitada de embelezamento da cidade necessitava de um imperativo disciplinador. Seria necessário haver exclusões, pressões, imposições e desapropriações na cidade para inscrever o modelo de urbanização de cidades europeias. Essa lógica permitiu a criação legal de um Código de Posturas, implementado à época e que reprimia quem não estava nos padrões propostos. Esse documento versava, basicamente, sobre proibições às pessoas pobres e a todos os que se opusessem aos valores da modernidade. Os pobres aqui não eram apenas pessoas vulneráveis socialmente, mas também trabalhadores, estivadores, prostitutas, caboclos e

principalmente indígenas (Braga, 2016). Assim, Manaus caracterizava-se como uma cidade:

Burguesa, bela, moderna, higiênica, ordenada e, acima de tudo, branca. No entanto, os conhecidos lugares de enclave, termo usado para designar as ruas e habitações dos pobres, mais particularmente dos negros, ou foram demolidos e sua população expulsa para os arrabaldes da cidade, ou permaneceram sendo considerados locais inóspitos. Curiosamente, lugares considerados insalubres – como os becos – não eram atingidos pelos melhoramentos urbanos pelos quais se empenhava a municipalidade, ratificando também as escolhas médicas de regiões e pessoas que deveriam receber essa restauração sanitária (Pesavento, 1998, p. 380).

Essa tendência gerou uma diferenciação na sociabilidade local, uma vez que ninguém queria ser visto como indígena ou muito menos como amigo, descendente ou familiar de pessoas indígenas. Quem seguia essas regras prosperava e a cidade tornava-se cada vez mais civilizada e um lugar onde poucos poderiam viver. Muitas famílias tradicionais locais foram impedidas de manifestar sua cultura ou prática cotidiana. Os indígenas desse período, transformaram-se em trabalhadores urbanos e sua moradia, seus trajes e sua cultura deveriam ser adaptados à nova sociabilidade (Santos; Ramos, 2018).

Manaus estava se tornando outra cidade, ao sabor de uma pequena parcela da população, a elite manauara, enriqueceu aos louros dos trabalhos de outrem na extração do látex. A cidade ganhava os contornos e as definições de perímetro urbano, conforme os interesses políticos e econômicos de grupos elitizados. O espaço público tornara-se um espaço político, que era “arquitetado”, não apenas no sentido estético e urbano, mas também no sentido de manipular, armar, fazer coisas para que esses grupos permanecessem no poder (Braga, 2016).

Outro aspecto importante no processo de europeização da sociedade manauara eram as estreitas relações e as recorrentes viagens dos membros da elite da cidade à Europa. O estilo de vida propagado evidenciava desde os estudos dos filhos na Europa, até a lavagem de roupas que seguiam em navio por vários meses até retornarem devidamente embranquecidas (Daou, 2014). Assim, o viver manauara buscou semelhanças num viver europeu, materializando-se nos hábitos e costumes que passaram a ser uma prática unilateral e dominante.

Com o declínio do ciclo da borracha, nos vinte primeiros anos do século XX, a região amazônica deixou de ser atrativa do ponto de vista econômico. Os povos indígenas que habitavam as florestas, mesmo sofrendo redução populacional drástica, deixaram de ser escravizados. A população agora era composta, principalmente, por pessoas miscigenadas (negros, indígenas e brancos) conhecidos como ribeirinhos ou caboclos. Seus arranjos econômicos estavam alicerçados na pesca e coleta de produtos da floresta (fauna e flora), utilizando-os de maneira sustentável, ou seja, sem afetar a capacidade da natureza de produzir novos recursos para futuras gerações (Imazon, 2022).

Foi na década de 50 que o governo federal fez tentativas para a retomada da Amazônia como capital a ser explorado. Mas, os anos 60 foram decisivos, principalmente porque as ações do estado brasileiro para a região estavam voltadas para a ocupação territorial. A base da economia ainda era o extrativismo de produtos naturais. Com o olhar do regime militar sobre a região, dois aspectos ficaram evidentes: a) a elevada riqueza em recursos naturais e b) a baixa densidade populacional. Sob o pretexto de integrar a Amazônia ao resto do país, os militares pregaram a unificação e proteção da floresta contra a “internacionalização” ou “cobiça de estrangeiros” utilizando um discurso nacionalista e realizando várias obras de infraestrutura para a ocupação da Amazônia, como, por exemplo, a construção da Transamazônica. A abertura de estradas para “facilitar” o povoamento deu início também ao período de colonização agropecuária da região (Imazon, 2022).

Assim, pode-se dizer que a saída da Amazônia do isolamento ocorreu por meio de um movimento centrípeto, num

movimento paradoxal e recorrente na qual uma força que vem de fora para dentro conflita com a cultura. Como estratégia de ocupação, sua finalidade é o domínio territorial, a violência e o saque das riquezas e paisagens locais orientados por um modelo econômico de um suposto desenvolvimento. Esse período foi responsável pelo estabelecimento de uma concepção política regional que visava explorar produtivamente e integrar a região ao contexto nacional, eliminando o caráter “primitivo” (Paes Loureiro, 2019).

Foi o governo do regime militar que assinou o Decreto-Lei no 288 de 1967 que instituiu a Zona Franca de Manaus (ZFM) como área de livre comércio, beneficiária de incentivos fiscais e com objetivo de ocupação do território amazônico. Consolidar a soberania, ocupando e controlando a Amazônia era uma preocupação frequente dos militares. O controle das fronteiras tornou-se uma obsessão e a lógica que sustentava essa incidência era de que essa seria a única maneira de fazer a Amazônia deixar de ser um vazio demográfico para se transformar em fronteira de expansão econômica do país, além de fonte provedora dos recursos naturais (Brito, 2021).

Com a implantação da Zona Franca de Manaus foi necessário a presença de imigrantes para compor a força de trabalho nas indústrias do Polo Industrial de Manaus (PIM). A partir daí os problemas de ordem social tanto para os imigrantes quanto para a população começaram a surgir. Ocorreu um despovoamento do interior amazônico e a consequente concentração de pessoas na capital, Manaus, gerando uma superpopulação em periferias pobres, sem nenhuma condição de infraestrutura urbana (Brito, 2021). Essa superpopulação não se fixou apenas nos subúrbios de Manaus, mas também se instalou nas proximidades das margens dos rios Negro e Solimões, essa prática ficou conhecida como cidades flutuantes (Salazar, 1985).

Essas alterações no modelo de desenvolvimento econômico produziram profundas alterações na sociedade amazônica e gerou impactos culturais irrecuperáveis, abrindo espaço para discussão sobre o conceito de desterritorialização proposto por Haesbaert (2004) nas quais aspectos simbólicos, políticos e econômicos

interferem diretamente nas pessoas e nas dinâmicas sociais dos territórios geográficos. No caso, quando um governo com propósito de integrar nacionalmente uma área, incentiva (política) a entrada do capital estrangeiro (as empresas), tendo como resultado um considerável número de imigrantes do interior para capital, que levam consigo a identidade e cultura local (simbólico), com intuito de compor a força de trabalho das indústrias, garantindo a renda para si e para as corporações do grande capital (econômico) ocorre o pacto narcísico da branquitude conforme nos revela Cida Bento (2022).

Há a operacionalização das discriminações dentro das instituições em questões éticas, morais e relacionadas a processos de democratização de espaços institucionais, sendo sempre abordadas de maneira “racional” justificando as desigualdades a partir da ideia do mérito. Isso implica em considerar que existe um número excessivo de pessoas brancas, no caso da cidade de Manaus, principalmente sulistas, ocupando os lugares mais qualificados e justificando essa ocupação a partir de ideias pré-concebidas sobre a população da cidade, dentre elas: o amazonense é pouco instruído e preguiçoso e as mulheres são facilmente acessíveis sexualmente, dentre outros (Bento, 2022).

Isso implica considerar que o avanço histórico e econômico da região, produziu menosprezo e desrespeito pela diversidade, complexidade, fragilidade e superabundância da natureza, considerando apenas a exploração da região e a negação do diálogo com as características do território local. Além disso, ocorreu a construção do caráter autoritário e lesivo das políticas públicas e a progressiva perda da identidade cultural e desenraizamento de grupos sociais que moram em Manaus (Loureiro, 2002).

Há, também, preconceitos expressos nos planos e nas políticas institucionais de empresas públicas e privadas para região, evidenciando, pelo menos, duas grandes vertentes: a) que indígenas e caboclos viveriam em terras excessivamente vastas com atividades pouco rentáveis para o Estado, gerando uma economia desfavorável as sociedades modernas; b) as culturas de indígenas, negros e caboclos seriam tribais, primitivas e pobres, conseqüentemente, inferiores ao processo de desenvolvimento, não sendo priorizadas

nas políticas públicas. Como desdobramento desses estigmas ocorre a “invisibilidade” de gênero, raça e classe no conjunto das políticas públicas para a região (Loureiro, 2002).

Considerações finais

É inegável que boa parte da população da cidade de Manaus não se identifica com as culturas indígenas como sendo originárias da nossa constituição subjetiva e social. Há uma tentativa de apagamento e uso de justificativas para aproximar características, até mesmo fenotípicas, às figuras do colonizador europeu. Esse movimento não ocorreu e nem permanece recorrente de maneira aleatória. Faz parte da herança simbólica, política, econômica, racista e colonizadora à qual todos nós, pessoas brancas, herdamos ao nascer na cidade de Manaus, e da qual permanecemos como reprodutores menos atentos, com vistas a manter nossos privilégios. É o pacto da branquitude manauara.

Manaus, apesar de se apresentar como uma cidade com mais de 2,5 milhões e meio de habitantes e representar a maior densidade populacional do estado do Amazonas, aparece como uma capital que não representa seu estado, uma vez que o Amazonas é o estado mais indígena do Brasil. Essa informação, ao mesmo tempo que causa espanto, também sugere que algo ocorreu na constituição da subjetividade da população para que esse cenário fosse possível. Compreender esse contexto, é a chave de leitura quando se observa mais atentamente a história social, econômica e política da cidade de Manaus, seus desdobramentos no processo de socialização entre pessoas.

Marcada pela historicidade em tempos diferentes, porém complementares, percebe-se que, tanto no período áureo da borracha quanto na instalação do modelo de desenvolvimento econômico da Zona Franca de Manaus, a cidade vivenciou ciclos de organização social profundos e impactantes na subjetividade da pessoa manauara. As tentativas de europeizar a cidade, também estruturou um entendimento sobre si e sobre a sociedade compatível com o modelo de sociedade que era propagado,

desenvolvendo um desprezo pela identidade indígena e um silenciamento das origens ancestrais.

Noutro tempo, a chegada de mão de obra nas empresas multinacionais exigia um “perfil” dominante que satisfizesse os interesses dos grandes grupos internacionais, no caso homem e branco com força de trabalho coerente para produzir. Colonizar as identidades dentro do chão de fábrica era tarefa dos gerentes e supervisores das indústrias. Com o arrefecimento do modelo econômico do PIM, sobram os escombros e entulhos depositados nas subjetividades do cidadão manauara que se perde em meio às suas próprias origens, na época do festival de folclórico, mas que se acha com relativa facilidade quando é orientado por discursos racistas e colonizadores.

Porém, como as fronteiras do eu, são dialógicas, estão em constante reconfiguração, acredito que reflexões, como essa que busquei organizar neste texto, podem colaborar para uma mudança efetiva na maneira como olhamos para a concepção que temos de nós mesmos e nos aproximamos um pouco mais da nossa história, por vezes invisibilizada e, muitas vezes, esquecida e desvalorizada.

Referências

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: um Pouco Antes e Além Depois**. Manaus: Editora Umberto Calderaro, 1977.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BRAGA, Bruno Miranda. A Cidade, os Índios e a *Belle Époque*: Manaus no Final do Século XIX (Amazonas – Brasil). **Rev. Hist. UEG** - Anápolis, v.5, n.1, p. 103-123, jan./jul. 2016.

BRITO, Carlos Emílio Bessa de. Territorialidade: A Zona Franca de Manaus e seu Impacto Socioeconômico no Estado do Amazonas.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.
São Paulo, v.7, n.2, fev. 2021.

DAOU, Ana Maria Lima. **A Cidade, o Teatro e o Paiz das Seringueiras: Práticas e Representações da Sociedade Amazonense na Passagem do século XIX-XX.** Rio Janeiro: Rio Books, 2014.

FRANKENBERG, Ruth. A Miragem de uma Branquitude Não Marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade, Identidade Branca e Multiculturalismo.** Trad. Vera. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, pp. 307-338.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A Amazônia Colonial (1616-1798).** Manaus: Metro Cúbico, 1990.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do nosso Tempo. **Educação & Realidade.** jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. El Trabajo de la Representación. **IEP – Instituto de Estudios Peruanos:** Lima, Maio, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11. ed. . Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMAZON. **A Floresta Habitada: História da Ocupação Humana na Amazônia.** Disponível em: <<https://imazon.org.br/a-floresta-habitada-historia-da-ocupacao-humana-na-amazonia/>>. Acesso em: 10.09.2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022.** Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10.09.2023

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma História de Perdas e Danos, um Futuro a (Re)Construir. **Estudos Avançados**. 16 (45), 2002.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: Cultura, Identidade e Representação. **Revista Educar Mais**. v.3, n.2, 2019.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica**: uma Diversidade Diversa. 10 abr 2019. Disponível em: <<https://www.amazonialatitude.com/2019/04/10/cultura-amazonica-uma-diversidade-diversa/>>. Acesso em: 10.09.2023

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Entre práticas e representações. A cidade do possível e a cidade do desejo. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz, PECHMAN, Robert (orgs.) **Cidade, povo, nação**. Gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1998, p. 377-396.

SALAZAR, João Pinheiro. **O Abrigo dos Deserdados**. Estudo sobre a Remoção dos Moradores da Cidade Flutuante e os Reflexos da Zona Franca na Habitação da População de Baixa Renda em Manaus. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985

SANTOS, Francisco Jorge. **História do Amazonas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.

SANTOS, Tatiana de Lima Pedrosa; RAMOS, Tammy Rosas. Voulez Vous un Café: Cultura e Consumo na Manaus do Século XIX-XX. **Rev. Arqueologia Pública**, Campinas, SP, v.12, n.2, dez, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, Nós Somos Racistas: Estudo Psicossocial da Branquitude Paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), p. 83-94, 2014.

SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. De Aldeados a Urbanizados: Aspectos da Identidade Étnica Indígena na Cidade de Manaus. **Rua**, Campinas, v. 5, n.1, p. 109-119, 1999.

SOVIK, Liv. Aqui Ninguém é Branco: Hegemonia Branca no Brasil. In: Vron Ware (org.). **Branquidade, Identidade Branca e Multiculturalismo**. Trad. Vera. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

STEYN, Melissa. Novos Matizes da "Branquitude": a Identidade Branca numa África do Sul Multicultural e Democrática. In: Vron Ware (org.). **Branquidade, Identidade Branca e Multiculturalismo**. Trad. Vera. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

Mini Currículo

Alessandra dos Santos Pereira

Doutora em Educação e pesquisadora do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação (LADHU), Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: pereiraalessandra@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4642752585045362>

RACISMO ESTRUTURAL NOS SERVIÇOS PÚBLICOS DE SAÚDE NO BRASIL

*Henrique de Araújo Martins
Marck de Souza Torres*

Introdução

A sociedade contemporânea enfrenta um desafio central: a busca pela igualdade de direitos e a erradicação das diversas formas de discriminação que persistem em suas estruturas. Nesse contexto, o racismo emerge como um dos fenômenos mais insidiosos, enraizado profundamente nas instituições e nas relações sociais. Este ensaio objetiva uma análise do racismo nos serviços públicos de saúde no Brasil, explorando a interseção entre a discriminação racial e o acesso à saúde, duas dimensões cruciais que influenciam significativamente a vida da população negra no país.

A importância desse tema é inegável, uma vez que a saúde é um direito fundamental de todos os cidadãos e o sistema de saúde é um reflexo direto da qualidade de vida de uma nação. No entanto, o racismo institucional, que permeia as políticas, práticas e estruturas das instituições, tem se revelado um obstáculo significativo para a realização desse direito para a população negra. Compreender como o racismo se manifesta nos serviços públicos de saúde é um passo crucial para eliminar essa injustiça e promover a equidade no acesso à saúde.

A presente análise se apoiará em uma sólida base teórica, fundamentada nas obras de pensadores de renome, cujo papel essencial consiste em aprimorar a compreensão das dinâmicas do racismo. Esses autores fornecem as ferramentas conceituais indispensáveis para desvelar as complexidades inerentes a esse fenômeno no contexto do sistema de saúde brasileiro.

Além disso, este ensaio se sustentará em evidências empíricas, provenientes de pesquisas realizadas em diferentes regiões do país. Esses dados concretos oferecerão uma visão

detalhada das desigualdades raciais no acesso aos serviços de saúde, permitindo-nos compreender como o racismo se manifesta na prática e quais são seus impactos na vida da população negra.

Assim, ao longo deste ensaio, nosso objetivo primordial é traçar um panorama das relações entre o racismo institucional nos serviços de saúde e o acesso a esses serviços pela população negra no Brasil. Nossa intenção é identificar barreiras, desafios e possíveis soluções para promover uma saúde pública verdadeiramente equitativa e inclusiva. Conforme avançamos nessa análise, almejamos contribuir para a conscientização e o debate sobre esse tema crucial, fornecendo valiosas perspectivas para a construção de um sistema de saúde mais justo e equitativo para todas as brasileiras e brasileiros.

Raça, racismo estrutural e desigualdades sociais

Desde que o ser humano se viu capaz de pensar e expressar seu pensamento pela fala, utilizou a linguagem para nominar os objetos e expressar o seu pensamento sobre eles. A linguagem, dessa forma, sempre representou a maneira peculiar com que o indivíduo percebe a sua realidade e, por isso mesmo, ela nunca foi neutra. Muitos termos, como é o caso do lexema raça, estiveram invariavelmente vinculadas ao contexto histórico no qual foram produzidos e utilizados. De modo geral, a palavra raça é entendida como um conjunto de traços psíquicos e biológicos que associam ascendentes e descendentes numa mesma linhagem (Mendes, 2012). Contudo, depois que o termo passou a ser empregado como referência a diferentes categorias de seres humanos no século XVI, passou a ser relacional e histórico, carregando consigo contingências, conflitos, decisões e poderes que passaram a constituir a política e a economia das sociedades hodiernas (Almeida, 2021).

Em meados dos séculos XIX e XX, formulações antropológicas buscaram classificar os seres humanos a partir de seu tipo morfológico e, com isso, terminaram por servir de fundamento para a consolidação de um pensamento socialmente excludente, onde determinados grupos humanos se viam justificados a dominarem outros com base em sua suposta superioridade racial

(Stoczkowski, 1999). Quando uma discriminação dessas ocorre sistematicamente tendo a raça por critério, manifestando-se consciente ou inconscientemente por meio de práticas que privilegiam ou desfavorecem os indivíduos segundo o grupo racial ao qual pertençam, diz-se que houve aí a (re)produção do racismo (Almeida, 2021).

No contexto brasileiro, o racismo científico, uma das consequências legadas pelo período da escravidão, emergiu no final do século XIX como uma crença pseudocientífica que se baseava nas teorias científicas da época para fundamentar a classificação da humanidade em diferentes raças e, conseqüentemente, para estabelecer uma hierarquia entre elas (Guimarães, 2004). Fortalecida posteriormente por outros movimentos, como o da eugenia, essas ideias de hierarquização racial tiveram um impacto significativo na perspectiva das elites intelectuais do país. O Brasil era frequentemente retratado no cenário internacional como possuindo uma inferioridade racial e sendo caracterizado como uma nação incivilizada, isso devido à sua miscigenação, clima tropical e percepção de uma suposta indolência física e moral. A crença predominante era de que a pele não branca e o ambiente tropical propiciavam o desenvolvimento de comportamentos considerados imorais, lascivos e violentos, bem como eram associados à suposta falta de inteligência. Por conseguinte, advogava-se a necessidade de evitar a miscigenação racial, pois acreditava-se que os indivíduos mestiços eram mais propensos à degeneração (Almeida, 2021; Souza, 2022). Foi assim que a hierarquização das raças passou a se tornar mais um elemento estruturante das desigualdades sociais no Brasil, contribuindo para os fenômenos de preconceito, discriminação racial e racismo.

Preconceito, racismo e discriminação são conceitos interrelacionados, mas cada um possui características distintas no contexto da questão racial. Segundo Almeida (2021), em sua obra *Racismo Estrutural*, o preconceito racial refere-se ao julgamento baseado em estereótipos e crenças pré-concebidas sobre indivíduos pertencentes a grupos raciais específicos. É uma atitude negativa ou positiva que pode ou não resultar em ações discriminatórias. Um exemplo de preconceito racial seria considerar que certos grupos

raciais são naturalmente predispostos a características negativas, como a violência ou a falta de inteligência.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a pessoas com base em sua identificação racial. Ela requer poder a fim de ter a capacidade efetiva de impor vantagens ou desvantagens devido à raça. A discriminação pode ser direta, manifestando-se como rejeição explícita de indivíduos ou grupos com base em sua raça, como proibições de entrada em locais públicos ou negação de serviços; ou pode ser indireta, quando as práticas ou normas, aparentemente neutras em relação à raça, resultam em impactos adversos para grupos racializados, muitas vezes sem intenção explícita de discriminar. Um exemplo de discriminação indireta é a aplicação de regras de "neutralidade racial" que não levam em consideração diferenças sociais significativas existentes (Almeida, 2021).

O racismo, por fim, é uma forma sistêmica de discriminação racial que tem a raça como seu fundamento. Ele é caracterizado por práticas conscientes ou inconscientes que levam a desvantagens ou privilégios com base no grupo racial ao qual um indivíduo pertence. O racismo não se limita a atos discriminatórios isolados, mas é um processo em que as desigualdades sociais são reproduzidas sistematicamente em diferentes esferas, como política, economia e relações cotidianas. Além disso, o racismo muitas vezes está ligado à segregação racial, envolvendo a divisão espacial de grupos raciais em áreas específicas e a definição de estabelecimentos e serviços como exclusivos para determinados grupos raciais. A consequência dessas práticas é um fenômeno intergeracional de estratificação social, onde o percurso da vida dos integrantes de um grupo racial é afetado pelo impacto limitante que estes experimentam em suas chances de reconhecimento, ascensão social e sustento material. A raça, dessa forma, demonstra o seu verdadeiro lugar enquanto elemento essencialmente político (Almeida, 2021).

O debate em torno das disparidades raciais no contexto brasileiro tem sido influenciado por duas ideologias predominantes. De um lado, há a persistência do mito da democracia racial, que tende a minimizar as discrepâncias raciais, sugerindo uma suposta harmonia entre grupos étnicos. Por outro lado, existe a perspectiva

da luta de classes, que tende a subordinar a questão racial à divisão socioeconômica, negligenciando as complexas intersecções entre raça, direitos humanos, justiça social e democracia. Ambas essas abordagens, de acordo com a análise de Carneiro (2011), tendem a ignorar ou subestimar a interconexão entre raça e questões de direitos humanos, perpetuando assim um desafio substancial na busca pela eliminação das desigualdades raciais por meio de políticas públicas.

As persistentes desigualdades sociais no Brasil têm suas raízes em uma questão fundamental relacionada aos direitos humanos, segundo Carneiro (2011). Essa questão essencial é a pernicioso concepção de que certos grupos humanos são categorizados como mais ou menos humanos do que outros. Essa percepção errônea acaba por naturalizar a desigualdade de direitos, resultando em restrições desiguais no acesso aos direitos fundamentais para aqueles considerados "menos humanos". Essas desigualdades raciais derivam da discriminação e do racismo, rompendo com a visão anterior que considerava as disparidades raciais meros subprodutos das desigualdades de classe. A sociedade brasileira continua profundamente fragmentada ao longo de linhas raciais, como evidenciado por dados que revelam que a renda média dos trabalhadores brancos é 75,7% maior do que a dos trabalhadores negros (Rodrigues, 2022). Contrariamente à perspectiva que atribui essa disparidade exclusivamente às condições socioeconômicas e culturais da população negra, é preciso reconhecer que outros elementos estão intrinsecamente ligados a essa questão, incluindo o fenômeno da branquitude.

A branquitude é uma construção social que envolve uma série de aspectos psicológicos, sociais e culturais, de acordo com Bento (2002). Um deles é o medo, que alimenta a projeção dos brancos sobre os negros. Esse medo encontra suas raízes na paranoia em torno do diferente, do estranho, do não-branco. Historicamente, o medo do negro esteve na gênese do branqueamento, um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira. Esse processo buscava diluir as características raciais negras na população, promovendo a ascensão da branquitude como um modelo universal de humanidade. Essa apropriação simbólica

fortaleceu a autoestima e o autoconceito do grupo branco, justificando assim sua supremacia econômica, política e social. A branquitude também está associada ao narcisismo, onde os brancos se veem como o padrão de referência da condição humana, depositários do "lado bom", enquanto projetam sobre os negros as características consideradas "ruins" ou inferiores. Essa projeção, juntamente com a falta de reflexão sobre o papel dos brancos nas desigualdades raciais, perpetua a ideia de que o racismo é exclusivamente um problema do negro, desviando a atenção das responsabilidades dos brancos na manutenção dessas desigualdades. Além disso, o medo da sexualidade desempenhou um papel importante na construção do racismo. A repressão da sexualidade na sociedade branca europeia foi projetada sobre os negros, e essa aversão à sexualidade negra contribuiu para a estigmatização dos grupos não-brancos, resultando em inúmeros genocídios e políticas discriminatórias. Contribuiu para a manutenção desse contexto o recalçamento coletivo, expresso na transmissão intergeracional de conteúdos inconscientes, que solidifica a persistência do "acordo tácito" na sociedade brasileira de evitar o debate aberto acerca do racismo e de encarar as desigualdades raciais como uma problemática que recai unicamente sobre os ombros da população negra.

O silenciamento diante do racismo e das desigualdades sociais associadas desempenha um papel significativo no contexto sócio-histórico da população negra, exercendo efeitos adversos em sua saúde. No ensaio "O Preto e a Psicopatologia" de Fanon (2008), o autor ilustra como muitos indivíduos negros são compelidos a adotar a perspectiva dos brancos ao avaliar sua identidade, resultando em impactos psicológicos profundos. Ao verem-se por essa ótica externa, os negros buscam a aceitação branca, podendo resultar no desenvolvimento de complexos de inferioridade, autodesvalorização e, até mesmo, na adoção de uma "máscara branca" para ocultar sua negritude.

Outrossim, as experiências de discriminação racial e o racismo sistêmico acarretam problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e alienação, impactando negativamente na autoestima e na formação da identidade dos negros (Barros *et al.*,

2022; Santos; Ricci, 2020). Tais problemas derivam da assimilação às normas brancas que, frequentemente, os excluem e não os reconhecem como iguais (Fanon, 2008). Essas consequências psicológicas exacerbam as disparidades de saúde e agravam a marginalização social da população negra.

A existência de uma "máscara" é concebida por Kilomba (2019) como um elemento central na dinâmica do racismo, simbolizando o silenciamento coercitivo das vozes negras e a negação de suas verdades. No contexto colonial europeu, essa máscara representava uma ferramenta concreta usada para restringir os indivíduos negros, sendo um dispositivo colocado na boca deles para impedir a ingestão de alimentos enquanto trabalhavam nas plantações. Sua função principal, no entanto, residia na imposição de um silêncio opressivo e na instilação do medo, transformando a boca, que simboliza a expressão verbal e a comunicação, em um local de tortura e coibição. Essa prática simboliza o colonialismo como um todo, refletindo políticas cruéis de conquista e domínio, juntamente com a supressão das vozes daqueles considerados diferentes e inferiores. A máscara também serve para ilustrar o temor dos colonizadores brancos de confrontar as verdades desconfortáveis que as vozes negras poderiam revelar. Nesse contexto, ela representa a negação e a projeção, mecanismos de defesa do ego empregados para evitar o reconhecimento do racismo e a manutenção de uma sensação de superioridade branca. Em última análise, a máscara, hoje simbólica, mas ainda real, funciona como um dispositivo de silenciamento que perpetua a opressão racial.

Para uma compreensão abrangente do fenômeno do racismo, Almeida (2021) propõe três perspectivas conceituais distintas: a concepção individualista, a institucional e a estrutural. A individualista aborda o racismo como um problema ético ou psicológico, restringindo-o a comportamentos individuais ou coletivos e frequentemente o reduzindo a um mero "preconceito". O foco principal recai sobre a dimensão psicológica do racismo, sugerindo que a conscientização e a educação são meios para sua resolução, enfatizando a responsabilização dos indivíduos racistas. Por sua vez, a perspectiva institucional reconhece que o racismo

pode ser perpetuado através das instituições, direcionando a atenção para o funcionamento dessas entidades e como elas, ainda que de maneira indireta, podem criar desigualdades e privilégios com base na raça. Nesse contexto, a raça é considerada uma parte intrínseca das instituições, sugerindo a implementação de políticas antirracistas dentro delas para promover a igualdade racial. Entretanto, essa abordagem pode ser considerada limitada se não considerar o contexto mais amplo da estrutura social em que essas instituições operam. Por fim, a perspectiva estrutural transcende as instituições e argumenta que o racismo não é meramente um problema de indivíduos ou instituições isoladas, mas é uma parte inerente da própria estrutura da sociedade. O racismo é visto como um componente orgânico da sociedade e suas diversas relações políticas, econômicas e jurídicas. Isso implica que as instituições, mesmo quando buscam promover a igualdade racial, estão arraigadas em uma estrutura social que normaliza o racismo. Nesse contexto, a implementação de políticas antirracistas é considerada necessária, mas insuficiente, sendo enfatizada a necessidade de mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas para combater efetivamente o racismo.

Com vistas a intensificar o enfrentamento do racismo no Brasil, emergiu, ao longo do século XX, o movimento social negro, cujo propósito era promover a igualdade racial no país. Esse movimento foi influenciado por figuras históricas de resistência, como Zumbi e Dandara dos Palmares, dentre outros. Ele englobou a ativa participação de artistas, intelectuais, políticos e ativistas em diversos eventos cruciais para o debate e a implementação de políticas públicas voltadas para a população negra (França, 2019; Pereira, 2011). A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi um desses eventos fundamentais que contaram com a contribuição do movimento social negro. Essa Constituição posteriormente serviu como base para a elaboração da Lei 8.080/1990, que estabeleceu o Sistema Único de Saúde (SUS) no país (Brasil, 1990). No entanto, apesar desses avanços, não se alcançou a plena incorporação, no âmbito do SUS, de dispositivos eficazes para mitigar as barreiras de acesso enfrentadas pela população negra, as quais são resultantes do racismo estrutural.

O acesso da população negra aos serviços de saúde

No Brasil, a saúde é concebida como um direito inalienável concedido a todos os cidadãos e, simultaneamente, uma responsabilidade atribuída ao Estado. Como estabelecido na Constituição Federal de 1988, o Estado é designado como o provedor primário dos serviços de saúde, com o compromisso de assegurar que esses serviços sejam acessíveis a todos de maneira igualitária e universal, promovendo a equidade no sistema (Brasil, 1988). Contudo, é crucial reconhecer que, mesmo com uma base legal que preconiza a disponibilidade indiscriminada de serviços de saúde, a simples existência dessa previsão legal não garante a efetiva implementação de ações que proporcionem, de fato, o acesso a esses serviços.

O acesso aos serviços de saúde no Brasil é influenciado significativamente por fatores como nível de escolaridade, renda, status socioeconômico e outros determinantes sociais. A população negra, em particular, enfrenta notáveis vulnerabilidades sociais e epidemiológicas que exacerbam essas barreiras de acesso. Esta parcela da população tende a residir em regiões caracterizadas pela escassez ou ausência de infraestrutura básica, a ocupar empregos com menor qualificação e remuneração, e a enfrentar maior exposição a serviços de saúde de qualidade inferior (Araújo *et al.*, 2009). Estas adversidades, combinadas com a estigmatização racial persistente, não apenas prejudicam a saúde da comunidade negra, mas também suas condições gerais de subsistência.

Uma consideração política que parece agravar a persistente dificuldade de acesso aos serviços de saúde pela população negra está relacionada à contradição destacada por Carneiro (2011), previamente mencionada aqui – os direitos humanos não são aplicáveis a todos indiscriminadamente, mas sim a certos indivíduos considerados "mais humanos" do que outros. Nesse contexto, as raças consideradas inferiores, como a raça negra, muitas vezes não têm acesso aos mesmos direitos de assistência à saúde que aqueles que pertencem a raças historicamente concebidas como superiores, como a raça branca. Um estudo realizado por Silva, Lima e Hamann

(2010) revelou que as pessoas negras enfrentam maiores obstáculos no acesso aos serviços de saúde, relatam sintomas de infecções sexualmente transmissíveis com maior frequência e tendem a recorrer mais à automedicação em comparação com indivíduos não negros. Além disso, a população negra apresenta taxas elevadas de mortalidade materna e infantil, óbitos prematuros, maior prevalência de doenças crônicas e infecciosas, bem como altos índices de violência em comparação com outros grupos étnicos (Ministério Da Saúde, 2009). Para alterar essa realidade, é fundamental reconhecer e atribuir significado às desigualdades resultantes e perpetuadas pelo racismo.

Em várias circunstâncias, o Estado brasileiro desempenha um papel na perpetuação das desigualdades raciais. De acordo com a argumentação de Werneck (2016), o racismo institucional representa possivelmente a dimensão mais subestimada do racismo. O racismo institucional está intrinsecamente relacionado à vulnerabilidade, pois se refere a práticas e políticas adotadas pelas instituições que, de forma deliberada ou inadvertida, resultam na produção e/ou manutenção da vulnerabilidade em grupos alvo do racismo.

Diante dessa realidade, o Ministério da Saúde reconheceu a necessidade de estabelecer estratégias para abordar o racismo institucional no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 13 de maio de 2009, foi promulgada a Portaria GM/MS no 992, instituindo a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. O principal objetivo dessa política é "promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e nos serviços do SUS" (Ministério Da Saúde, 2009, p.24). No processo de formulação dessa política, foram identificadas as doenças, agravos e condições mais frequentes na população negra, abrangendo: a) Doenças relacionadas a fatores genéticos, como anemia falciforme, deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase, hipertensão arterial e diabetes mellitus; b) Doenças adquiridas devido a condições socioeconômicas desfavoráveis, como desnutrição, mortes violentas, alta mortalidade infantil, abortos sépticos, anemia ferropriva, DST/AIDS, doenças

ocupacionais, transtornos mentais decorrentes da exposição ao racismo e transtornos associados ao uso de substâncias psicoativas, como alcoolismo e toxicomania; c) Condições com evolução agravada ou dificuldades no tratamento, como hipertensão arterial, diabetes mellitus, doenças coronarianas, insuficiência renal crônica, câncer e miomas; d) Condições fisiológicas afetadas por condições socioeconômicas, como crescimento, gravidez, parto e envelhecimento (Werneck, 2016).

Não obstante os avanços observados nas iniciativas relacionadas à saúde da população negra, diversas pesquisas continuam a destacar as barreiras que esse grupo enfrenta no acesso aos serviços de saúde. Por exemplo, o estudo de Goes e Nascimento (2013) revelou que apenas 7,9% das mulheres negras têm um acesso adequado aos serviços de saúde, em contraste com os 15,4% das mulheres brancas que desfrutam de tal acesso. Em uma investigação conduzida por Souza, Barroso e Guimarães (2014) em comunidades quilombolas no sudoeste da Bahia, identificou-se uma taxa de perda de oportunidade para o diagnóstico oportuno de diabetes mellitus de 42,6%, ao passo que 28,4% dos entrevistados classificaram o acesso aos serviços de saúde como insatisfatório. Por sua vez, Neto *et al.* (2015) constataram que 90% dos participantes de seu estudo sequer tinham conhecimento da existência de políticas de saúde voltadas para a população negra, e 56,4% deles afirmaram que os pretos enfrentam maiores dificuldades no acesso aos serviços de saúde. Essas dificuldades sugerem um serviço que desconhece o seu público-alvo destinatário.

O conhecimento do público-alvo dos serviços de saúde representa um passo crucial na expansão do acesso e aprimoramento da qualidade dos cuidados de saúde prestados. Conhecer-lo não só em suas questões biológicas, mas igualmente psicossociais e individuais. A população negra demonstra uma propensão à incidência de trauma racial, caracterizado por experiências traumáticas relacionadas a ameaças, preconceitos, danos, vergonha, humilhação e culpa, associadas a diversos tipos de discriminação racial, seja direcionada diretamente às vítimas ou observada por elas. Segundo Cénat (2022), o trauma racial pode manifestar-se em várias formas e etapas da vida de indivíduos

racializados. Isso abarca: a) Microagressões: Refere-se a ações ou comentários frequentemente sutis, porém ofensivos, que espelham preconceitos raciais. Por exemplo, alguém pode proferir comentários depreciativos sobre a aparência de uma pessoa com base em sua raça; b) Comportamentos inadequados: Envolve discriminação racial mais explícita, como insultos, tratamento injusto ou hostilidade direcionada a alguém com base em sua raça; c) Violência: Abrange atos violentos dirigidos a indivíduos em virtude de sua raça, como agressões físicas ou ameaças de morte; d) Testemunhar assassinatos raciais: Refere-se à exposição de uma pessoa à violência racial direta, como ser testemunha do assassinato de alguém de sua própria raça motivado por razões raciais; e) Outras formas de discriminação racial: Além das categorias acima, o trauma racial também pode incluir discriminação sistêmica e institucional que afeta as oportunidades de vida de pessoas racializadas em áreas como educação, serviços de saúde, emprego e habitação. O que singulariza o trauma racial é sua característica de persistência e acumulação ao longo do tempo, em eventos traumáticos relacionados à raça. Além disso, o trauma racial é contínuo e está interconectado com a opressão sistêmica que as pessoas racializadas continuam a enfrentar em suas vidas cotidianas. Embora essas vitimizações frequentemente sejam microagressões, elas exercem um impacto constante e cumulativo na vida das vítimas, afetando vários aspectos, incluindo saúde mental, bem-estar emocional e oportunidades econômicas, o que também influencia na necessidade de um acesso e qualidade de serviços de saúde ampliadas para essa população.

Reconhecer e combater o "perigo da história única" é também uma abordagem eficaz na luta contra o racismo. Segundo Adichie (2019), esse fenômeno da "história única" refere-se à criação e perpetuação de narrativas unilaterais e estereotipadas sobre grupos étnicos, localidades ou culturas, contribuindo para a disseminação de preconceitos e estereótipos prejudiciais, resultando na desumanização e desvalorização dos indivíduos retratados. Para combater eficazmente o racismo, é imperativo desafiar e questionar essas histórias unidimensionais, buscando uma compreensão abrangente e multifacetada das pessoas, lugares e culturas em

questão. O reconhecimento da diversidade de histórias e experiências dentro de qualquer grupo ou contexto possibilita a superação de estereótipos prejudiciais, promovendo, assim, uma visão mais inclusiva e humanizada do mundo. Portanto, ao abordar e compreender o "perigo da história única", contribuímos significativamente para a erradicação do racismo e para o cultivo de uma compreensão autêntica e respeitosa entre todos os indivíduos atendidos pelo SUS.

O papel central da gestão pública na formulação e execução de estratégias e serviços que fortaleçam o SUS, incluindo a educação permanente dos profissionais da saúde, é destacado por Anunciação *et al.* (2022). Esta educação desempenha um papel crucial ao capacitar esses profissionais na identificação e combate ao racismo, resultando na transformação dos processos de trabalho e, conseqüente, aprimoramento na prestação dos serviços de saúde, promovendo a equidade e levando em consideração a diversidade e necessidades específicas da população brasileira. Segundo as autoras, no contexto da saúde, frequentemente se observa uma abordagem predominantemente tecnicista e biologicista, com a doença ocupando uma posição central, negligenciando a consideração do indivíduo e de sua interação social. Isso resulta em um modelo fragmentado que desconsidera as competências e habilidades essenciais para humanizar o cuidado. Para abordar efetivamente tanto o racismo interpessoal quanto o racismo institucional, as autoras afirmam ser imperativo alinhar a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, pois ambas as políticas requerem uma revisão crítica da concepção histórica da chamada "democracia racial", reconhecendo a necessidade urgente de um processo educativo permanente que aborde os processos históricos subjacentes às desigualdades socioeconômicas e às determinantes sociais da saúde na prática cotidiana dos profissionais. Adicionalmente, a implementação de políticas de ações afirmativas e a criação de programas de pós-graduação em saúde da população negra desempenham um papel essencial no avanço da produção de conhecimento e na capacitação de profissionais nesta área.

No contexto das experiências vividas por mulheres negras, Crenshaw (2004) enfatiza a importância da interseccionalidade na compreensão das discriminações de raça e gênero, evidenciando a complexidade das vivências daquelas que enfrentam discriminação em múltiplos níveis. Quando uma mulher negra é vítima de discriminação, não é suficiente abordar isoladamente a discriminação racial ou de gênero; ao contrário, é essencial considerar como essas formas de discriminação se entrelaçam e se amplificam mutuamente. Tanto a discriminação racial quanto a de gênero são influenciadas por fatores interconectados, resultando em uma intrincada rede de desigualdades. No entanto, apesar do reconhecimento da interseccionalidade, desafios persistem, como a tendência de tratar raça e gênero como questões separadas e mutuamente exclusivas. Essa abordagem invisibiliza as experiências interseccionais das mulheres negras atendidas pelo SUS. Para superar essas barreiras, é fundamental reformular práticas, integrar movimentos e nomear líderes que representem a diversidade. Além disso, é importante adotar abordagens que produzam dados que capturem as complexas vivências interseccionais das pessoas, possibilitando a formulação de políticas e práticas mais inclusivas e eficazes. A interseccionalidade se apresenta como uma oportunidade valiosa para alcançar esse objetivo e assegurar soluções mais efetivas para as complexas questões de discriminação de raça e gênero.

A necessidade imperativa de implementar medidas para uma abordagem eficaz das desigualdades em saúde é destacada por Werneck (2016). Essas medidas devem abranger a criação de programas direcionados às populações vulneráveis e o desenvolvimento de estratégias para reduzir disparidades entre grupos. Além disso, é essencial adotar ações afirmativas em diversos níveis, envolvendo a instituição de medidas individualizadas, como meio de mitigar as discrepâncias raciais no âmbito da saúde e promover respostas adequadas para a promoção da saúde da população negra. Fatores interconectados, como racismo, sexismo, condições socioeconômicas e culturais, continuam a atuar de maneira conjunta, influenciando a promoção do acesso universal e equitativo à saúde.

Considerações finais

No contexto multifacetado e diversificado do Brasil, onde a saúde é considerada um direito universal, porém persistem disparidades significativas no acesso aos serviços de saúde pela população negra, torna-se incontestável a imperatividade de enfrentar e combater o racismo institucional presente nos sistemas de saúde públicos. As disparidades identificadas demandam atenção contínua e a adoção de medidas imediatas para significativo aprimoramento desses serviços.

Para promover uma mudança efetiva nesse cenário, é imperativo reconhecer e confrontar a branquitude e seus mecanismos subjacentes. Uma abordagem eficaz envolve a conscientização e aceitação da própria branquitude, compreendendo suas implicações culturais, políticas e socioeconômicas. Isso requer o desenvolvimento de uma identidade racial branca não-racista, onde os indivíduos brancos podem reconhecer e desafiar ativamente o racismo sistêmico.

Lidar com a interseccionalidade da discriminação de raça e gênero também se torna fundamental. Isso envolve a coleta e análise de dados desagregados por raça e gênero, a reformulação das práticas que contribuem para a invisibilidade da discriminação interseccional e o reconhecimento de que os direitos contra a discriminação interseccional devem ser aplicados de forma abrangente. Essa abordagem holística leva em consideração as complexas interações entre raça e gênero na luta pelos direitos humanos e pela igualdade.

Para enfrentar as limitações de acesso da população negra aos serviços de saúde, é essencial compreender o racismo em sua dimensão ideológica, que molda as relações de poder na sociedade e determina a distribuição de poder e riqueza. É necessário um esforço conjunto entre gestores, trabalhadores da saúde e usuários do SUS para assegurar os direitos à saúde, levando em consideração as desigualdades raciais que afetam o cotidiano das pessoas e suas condições de saúde.

Reconhecer a interseção da raça nas questões de direitos humanos e justiça social é fundamental. Isso implica na

implementação de políticas públicas eficazes que promovam a igualdade racial e a inclusão da população negra no desenvolvimento do país.

Outrossim, é essencial evitar o perigo de criar estereótipos incompletos sobre grupos populacionais, como alertado por Adichie (2019). Estudos contínuos que investigam aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos das comunidades atendidas pelos serviços de saúde são essenciais para adaptar esses serviços de forma a garantir disponibilidade, acessibilidade e aceitabilidade dentro de contextos específicos.

A criação de políticas públicas voltadas para a equidade racial representa um avanço significativo, mas o monitoramento e a avaliação contínuos dos serviços prestados são igualmente cruciais para garantir a qualidade do acesso e a adesão da população negra. Ademais, a sensibilização contínua dos gestores e profissionais de saúde para a atuação diante da diversidade é essencial.

É importante ressaltar que a discriminação positiva, por meio de políticas de ação afirmativa, também é uma abordagem relevante para corrigir as desigualdades raciais historicamente perpetuadas. Essas políticas visam corrigir as desvantagens causadas pela discriminação negativa, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Em última análise, a busca pela equidade racial no acesso aos serviços de saúde no Brasil requer uma abordagem abrangente que envolva todos os segmentos da sociedade e reconheça a interconexão entre raça, saúde, e justiça social. Somente por meio do compromisso contínuo e da ação coordenada será possível alcançar um sistema de saúde verdadeiramente inclusivo e equitativo para todos os brasileiros.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 256 p.

ANUNCIACÃO, Diana; PEREIRA, Lucélia Luiz; SILVA, Hilton P.; NUNES, Ana Paula Nogueira; SOARES, Jaqueline Oliveira. (Des)caminhos na garantia da saúde da população negra e no enfrentamento ao racismo no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 27, n. 10, p. 3861-3870, 2022.

ARAÚJO, Edna Maria de; COSTA, Maria da Conceição Nascimento; HOGAN, Vijaya Krishna; ARAÚJO, Tânia Maria de; BATISTA DIAS, Acácia; OLIVEIRA, Lúcio Otávio Alves. The use of the race/color variable in Public Health: possibilities and limitations. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 31, p. 383-394, 2009.

BARROS, Sônia; SANTOS, Jussara Carvalho; CANDIDO, Bruna de Paula; BATISTA, Luís Eduardo; GONÇALVES, Mônica Mendes. Atenção à Saúde Mental de crianças e adolescentes negros e o racismo. **Interface: Comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 26, p. 1-18, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 2, p. 25-57.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 20 set. 1990.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÊNAT, Jude Mary. Complex racial trauma: evidence, theory, assessment, and treatment. **Perspectives on Psychological Science**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 675-687, 2022.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento**: raça e gênero, Brasília, p. 7-16, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Ébano Francisco Souza. **O movimento negro brasileiro e a política de saúde da população negra**: uma história de conquistas pontuais (1988-2010). Orientador: Profa. Dra. Maria Cláudia Ferreira Cardoso. 2020. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

GOES, Emanuelle Freitas; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 571-579, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Vivência**: Revista de antropologia, [s. l.], n. 39, p. 101-123, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política do SUS. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017. 44 p.

MOREIRA, Marco Antônio. Linguagem e aprendizagem significativa. **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, v. 8, 2003.

NETO, José Antônio Chehuen; FONSECA, Geovane Mostaro; BRUM, Igor Vilela; SANTOS, João Luís Carvalho Tricote; RODRIGUES, Tamara Cristina Gomes Ferraz; PAULINO, Katia Rocha; FERREIRA, Renato Erothildes. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: implementação, conhecimento e aspectos socioeconômicos sob a perspectiva desse segmento populacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 20, n. 6, p. 1909-1916, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, 2011. XXVI Simpósio Nacional de História.

RODRIGUES, Léo. IBGE: renda média de trabalhador branco é 75,7% maior que de pretos. *In*: AGÊNCIA BRASIL. **Economia**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-11/ibge-renda-media-de-trabalhador-branco-e-757-maior-que-de-pretos>>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Gabriella da Cruz; RICCI, Éllen Cristina. Saúde mental da população negra: relato de uma relação terapêutica entre sujeitos marcados pelo racismo. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 19, n. spe, p. 220-241, 2020.

SILVA, Maria Josenilda Gonçalves da; LIMA, Francisca Sueli da Silva; HAMANN, Edgar Merchan. Use of STD/HIV/AIDS-Oriented public health care services by Quilombo communities in Brazil. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 109-120, 2010.

SOUZA, Cláudio Lima; BARROSO, Sabrina Martins; GUIMARÃES, Mark Drew Crosland. Oportunidade perdida para diagnóstico oportunista de diabetes mellitus em comunidades quilombolas do sudoeste da Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 19, n. 6, p. 1653-1662, 2014.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no

movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 42, n. 89, p. 93-115, 2022.

STOCZKOWSKI, Wiktor. La pensée de l'exclusion et la pensée de la différence: quelle cause pour quel effet ?. **L'Homme: Revue française d'anthropologie**, [s. l.], v. 39, n. 150, p. 41-57, 1999.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

Mini Currículo

Henrique de Araújo Martins

Estudante de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Campo de interesse de pesquisa engloba tópicos da Psicologia relacionados à saúde coletiva, trauma psicológico e avaliação psicológica. E-mail: hmartins7@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7395362568297075>.

Marck de Sousa Torres

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGpsi UFAM). E-mail: marcktorres@ufam.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5839048686058921>

RACISMO OBSTÉTRICO, INTERSECCIONALIDADE E A ASSISTÊNCIA A MULHERES PRETAS NO CICLO GRAVÍDICO PUERPERAL

*Karolayne Rodrigues Silva
Letícia Moura da Silva Patrício
Aline de Lima Sousa
Consuelena Lopes Leitão
Iolete Ribeiro da Silva*

Introdução

O ensaio reflete sobre os fenômenos como o racismo e a violência obstétrica, também reconhecida pelos profissionais de saúde como violência institucional. Apesar de existirem inúmeras discussões entre os profissionais da área da saúde, comitês de violência de Universidades Federais, como o de Violência obstétrica da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e os movimentos sociais que lutam por uma padronização do termo e uma definição do que seria a violência obstétrica, estes não deixam de enfatizar a importância das práticas que se aproximam da humanização e respeito aos direitos das mulheres.

Embora a violência obstétrica seja um termo que representa essa violência, o termo racismo obstétrico é utilizado para direcionar as violências sofridas por mulheres pretas e indígenas em instituições de saúde e será usado ao longo deste ensaio. Para Almeida (2019) o racismo pode ser debatido a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural. Nessa perspectiva, os racismos abordados são: o institucional e o estrutural, pois são fatores implícitos que se manifestam nas práticas de violência obstétrica, utilizando-se da interseccionalidade para compreender como o racismo está ligado a essas práticas de

violência referentes a mulheres pretas. Apesar de existirem pessoas pretas com vulvas que se encontram diante de violência obstétrica, este ensaio será direcionado a mulheres pretas e cisgêneras.

O tema deste ensaio se articula com a temática violência obstétrica estudada pela primeira autora em sua dissertação, além disso integra os estudos voltados ao racismo, sexismo, classismo e direitos humanos desenvolvidos pelas outras autoras.

Vale ressaltar que fazem parte da autoria deste estudo uma mulher negra e uma mulher não-binária, pois essa diversidade de perspectivas enriquece a discussão sobre questões relacionadas à violência obstétrica. Ao reconhecer e valorizar as vozes e experiências de mulheres de diferentes origens e identidades de gênero, podemos trazer à tona uma análise mais abrangente e sensível sobre o tema. Todavia, essa temática está sendo abordada também por levar em conta nosso horizonte histórico, o qual se apoia em bases binárias e misóginas que ditam os papéis sociais aprisionadores de corpos e mentes de mulheres. Essas são vistas apenas como corpos com função reprodutiva e de cuidado, cujas decisões sobre seus corpos são limitadas, impostas por um sistema patriarcal que não considera as existências femininas e despreza ainda mais as mulheres pretas, gerando desse modo impacto na assistência que estas recebem nas políticas de saúde. Por isso, é necessário que se reflita não apenas sobre violência obstétrica de forma geral, mas sobre o racismo obstétrico que atinge mulheres pretas não apenas por seu gênero, mas por serem pretas e, por vezes, de origens periféricas.

Assim, este ensaio busca compreender como as práticas do racismo obstétrico afetam a existência de mulheres pretas, a partir da perspectiva da interseccionalidade. Entende-se que certas práticas terminam sendo rotineiras no âmbito hospitalar, as quais podem representar violências normalizadas oriundas do racismo institucional e, muitas vezes, passam despercebidas pelos profissionais e pelas vítimas, especialmente quando dirigidas às mulheres pretas, sendo por isso, necessário compreender as práxis que sustentam tal lógica. Nesse sentido, o problema que delineia o presente ensaio se norteia a partir da seguinte questão: Como a

medicina hegemônica perpetua práticas caracterizadas como violências no ciclo gravídico de mulheres pretas?

Racismo estrutural, institucional e interseccionalidade

Antes de compreender o racismo obstétrico, interseccionalidade e assistência obstétrica direcionada às mulheres pretas, é necessário compreender os fatores que influenciam essas questões. Após a abolição da escravidão, pretos e pretas se encontraram completamente marginalizados diante de uma sociedade que acreditava que já tinha feito o suficiente por eles. Estabelece-se a falsa ilusão de que os conflitos raciais haviam sido superados após a Lei Áurea e o processo de mestiçagem, surgindo o mito da democracia racial, a crença de que não existem raças no Brasil. No entanto, a forma de tratamento a pessoas pretas continua discriminatória e assim surge o racismo estrutural e institucional (Oliveira; Kubiak, 2019).

O racismo estrutural se configura a partir do processo histórico e político, visto que a sociedade brasileira tem uma dívida com pessoas pretas, pardas e indígenas decorrente da colonização e escravização (Silva *et al.*, 2022). Ainda para os autores, essa visão está arraigada a sociedade e contribui para a legitimação da discriminação, gerando assim subordinação e opressão entre grupos. Apesar de o racismo estar presente na estrutura social, isso não significa que seja incontornável ou que as ações e políticas institucionais antirracistas não funcionem, mas que se deve considerar os aspectos histórico-sociais e políticos que sustentam o racismo (Almeida, 2019).

O racismo institucional é reflexo do estrutural e está presente em diferentes cenários como em instituições públicas ou privadas, caracterizando-se por comportamentos discriminatórios que se baseiam nos estereótipos e preconceitos sobre pessoas pretas (Silva *et al.*, 2022). Esses pensamentos e comportamentos surgem para desvalidar as violências e ocultar as desigualdades sociais entre brancos e pretos (Oliveira; Kubiak, 2019). Desse modo, o racismo institucional é praticado de forma implícita visando a manutenção

do *status quo* da branquitude, refletindo na forma de tratamento de como as instituições abordam os indivíduos pretos.

Na saúde, o racismo institucional se manifesta na prestação de serviços dos profissionais que, por vezes, estigmatizam e minimizam o sofrimento da população preta, especialmente durante o pré-natal e parto de mulheres pretas (Oliveira; Kubiak, 2019). Durante o governo Lula, em 2009, foi aprovada a política nacional de saúde integral da população preta, dentre essas situações ligadas ao descaso na prevenção de doenças, mortalidade infantil, destaca-se a mortalidade materna de mulheres pretas vítimas de um descaso na assistência durante a gravidez, parto e puerpério - todas questões atreladas ao racismo institucional e racismo obstétrico (Carneiro, 2011). Mulheres pretas estão mais sujeitas a mortes maternas e esse fenômeno está ligado ao termo que Crenshaw determinou como superinclusão (Lima; Pimentel; Lyra, 2021). A superinclusão se caracteriza como algo que afeta um grupo específico de mulheres de forma desproporcional, a situação em que é desproporcional e está ligada ao racismo, por exemplo, é lida como uma questão de gênero apenas (Crenshaw, 2002).

Em uma pesquisa sobre a prevalência de disparidades raciais na assistência pré-natal e parto no Brasil, observa-se que em 2018, 67,37% das mulheres pretas e 65,71% das mulheres pardas tiveram o número mínimo de consultas recomendadas. No entanto, esse percentual ficou abaixo do quantitativo de consultas necessárias no pré-natal das mulheres brancas, que foi de 80,80% (Costa; Mascarello, 2022). As diferenças raciais na realidade institucional também se traduzem nos dados referentes à mortalidade materna, possíveis reflexos da violência obstétrica (Diniz *et al.*, 2015). As mulheres pretas possuem mais chances de morrer por causas relacionadas à gravidez, parto ou pós-parto, com cerca de 65% acima da de mulheres brancas (Ferreira, 2018).

Considerando o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM, referente a 2020, observa-se que mulheres pretas e pardas são as maiores vítimas da mortalidade materna, em percentuais de 11,7% e 54,3% respectivamente, se comparadas à 30,1% de mulheres brancas em todo o Brasil. Na época, conforme o relatório, o norte do país ocupava o terceiro maior índice de

mortalidade, com 233 mortes, majoritariamente de mulheres pretas sendo 7,3% e pardas com 70,4% em relação às brancas, de 12,9% (RASEAM, 2021). Esses dados explicitam as faces violentas do racismo contra mulheres pretas no âmbito da saúde, auxiliando-nos a perceber a sua internalização dentro de instituições que deveriam servir à proteção e cuidado.

O racismo institucional, mostra-se presente inclusive na operacionalização de dados oficiais sobre mortalidade materna e sobre a realidade de mulheres brasileiras. Nesse sentido, chama atenção o fato desses últimos dados estarem desatualizados, vez que houve uma descontinuidade do Relatório Socioeconômico da Mulher, realizado anualmente desde 2013, em razão tanto do panorama de saúde mundial com a COVID-19, de questões relacionadas ao processo de pesquisa e recursos, à ausência de coleta, destruição de dados oficiais, presença de informações duvidosas e não construção de relatórios pelo último governo, conforme aponta o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (Brasil, 2023).

A realidade aqui apontada corrobora tanto com o racismo que se dá para além de uma ação individual, entre grupos, e, portanto, entranhada nas instituições, como reforça a concepção de que as instituições operam e introduzem suas regras e funcionamento que acabam por conceder privilégios e controle de um grupo racial – brancos – sobre o outro – pretas e não brancas (Almeida, 2019) e, neste caso, sobre o direito e garantia em relação à gravidez, ao parto e ao pós-parto.

Ao relacionar o fenômeno da violência obstétrica a mulheres pretas, entende-se que essa prática vai muito além da discriminação de gênero, articula-se com a discriminação racial e, por isso, conceitos como o da interseccionalidade podem servir como pontes de sentido para explicar questões que envolvem gênero, raça e classe (Crenshaw, 2004). A primeira teórica a utilizar o termo interseccionalidade foi Kimberlé Crenshaw nos anos 80, para quem a categoria “mulher” e “raça”, quando analisadas de formas separadas não comportavam as diversas identidades e suas diferenças internas. Em suma, a interseccionalidade deu nome às realidades, um compromisso teórico e político já existente, além de

dar ênfase à matriz de opressão/ privilégio (Nogueira, 2021). Além disso, essa é utilizada para explorar estudos direcionados à saúde materna, às experiências de racismo, gênero, classe e ciclo puerperal (Hemphill *et al.* 2023).

Desse modo, é importante considerar as discriminações interseccionalizadas às quais mulheres pretas estão expostas. Alguns marcadores acerca de mulheres pretas não são considerados em pautas feministas, como raça, classe social, contudo afetam diretamente a existência dessas mulheres, contribuindo com a manutenção e formação de desigualdades (Crenshaw, 2002).

Durante o período de escravidão, as mulheres pretas sofriam de formas diferentes, como maus tratos e abusos sexuais. A partir da conveniência dos senhores, as mulheres eram lidas enquanto sem gênero; para serem exploradas em atividades braçais, eram lidas como homens; e, para serem violentadas e exploradas, eram lidas como mulheres. Ao mesmo tempo que os homens pretos eram açoitados e mutilados, as mulheres pretas eram açoitadas, mutiladas e violentadas (Davis, 2016).

Essa realidade oriunda a partir do período de escravidão, demonstra que existe uma particularidade no racismo sofrido entre homens e mulheres. Mulheres pretas, além de serem vítimas do racismo, também sofrem violência de gênero, existindo uma especificidade quanto ao gênero (Crenshaw, 2002). Olhar para essas particularidades é entender que, ainda que homens pretos sofram racismo, o machismo e o sexismo lhes dão condições inclusive para que violentem e oprimam as mulheres (hooks, 2015). São assim, intersecções que se estabelecem em caminhos pouco horizontais e lineares, ocorrendo em diferentes fluxos que perpassam o gênero, a raça, o corpo, a classe social, a saúde e a informação sobre o racismo, o processo de gravidez e o parto.

A partir disso, destaca-se que os atos de violência obstétrica estão ligados a condições socioeconômicas das mulheres, e o tratamento rude era destinado às mulheres pretas e em vulnerabilidade social (Smith-Oka, 2015 apud Menezes *et al.*, 2020). Esses preconceitos e estereótipos arraigados, ainda presentes na sociedade, desde o período da escravidão, são perpetuados por meio de atitudes que reproduzem desigualdades. A realidade atual reflete

a persistência dessas formas de discriminação e se manifestam através de violências similares, como a violência obstétrica.

Na literatura, observa-se a escassez de artigos que foquem nas experiências interseccionais de mulheres pretas, principalmente quando se fala de racismo obstétrico, bem como o aumento da taxa de mortalidade materna, as descrições de patologias, transtornos, riscos e estressores ligados aos maus tratos que contribuem para as narrativas que culpabilizam mulheres pretas por sofrerem as violências (Hemphill *et al.*, 2023).

Para Costa *et al.* (2022) as experiências de gravidez, parto e pós-parto das mulheres pretas são um exemplo marcante da interseccionalidade das opressões, onde diferentes formas de discriminação se entrelaçam, tornando difícil distinguir práticas que são violências daquelas que são consideradas apenas procedimentos rotineiros. Essas experiências ocorrem dentro dos sistemas de cuidados de saúde, onde é esperado que os atendimentos sejam feitos com ética. Os autores também argumentam que, para as mulheres pretas, as relações de gênero não ocorrem de forma separada dos processos de racismo e de classe por não serem neutros e resultarem no silenciamento e na exclusão. Ademais, o consultório obstétrico se apresenta como um espaço de reprodução de raça, reflexo do processo histórico e social, que reproduz as mesmas discriminações através de procedimentos institucionais no âmbito hospitalar.

Violência obstétrica contra a mulher: Encontrando uma definição

As formas de violência contra a mulher acarretam diversas consequências para a sua saúde mental e física, aumentando a busca por serviços de saúde. Vale destacar que a saúde física e mental das que sofreram alguma forma de violência termina sendo mais prejudicada daquelas que não foram vítimas de atos violentos. No geral, a violência contra a mulher é uma questão de ordem mundial, e grande parte é cometida por conhecidos ou familiares da vítima, sendo a violência física e psicológica as mais frequentes, seguidas da violência sexual (Cruz; Irfi, 2019). A desigualdade de gênero é,

portanto, uma questão central, mantida por meio do modelo patriarcal, baseado no poder, domínio e opressão que homens exercem contra as mulheres (Leite *et al.*, 2019).

A violência contra a mulher se manifesta de duas formas: coletiva e interpessoal. A violência coletiva está ligada aos atos perpetrados pelo Estado ou por instituições, como a violência policial, terrorismo, escravidão sexual em períodos de guerra ou ditaduras e outras formas de subordinação. Já a interpessoal se caracteriza pela violência praticada por indivíduos que tem ou não vínculo com a vítima, manifestando-se na comunidade ou domicílio, como a violência doméstica, a coerção reprodutiva, assédio sexual, estupro e mutilações, dentre outras formas de opressão (Leite *et al.*, 2022).

Além das formas coletiva e interpessoal, a violência também pode ser estrutural e simbólica. A violência estrutural está enraizada nas normas, instituições e estruturas sociais, e perpetua desigualdade de gênero e vários tipos de violência (física, psicológica, patrimonial, moral e sexual). Já, a violência estrutural manifesta-se por meio de sistemas e políticas que marginalizam as mulheres, negando-lhes acesso a recursos e oportunidades, limitando sua participação na tomada de decisões e reforçando estereótipos de gênero. Essa forma de violência pode ser observada em disparidades salariais, falta de representação política e obstáculos enfrentados no mercado de trabalho. Na violência estrutural, destaca-se como as desigualdades de gênero se entrelaçam com o racismo, trazendo à tona formas sistemáticas de opressão e discriminação, especialmente às mulheres pretas e periféricas (Ribeiro, 2018).

A violência simbólica refere-se às práticas, discursos e símbolos que perpetuam a subordinação das mulheres e reforçam as desigualdades de poder. Ela se manifesta em estereótipos de gênero, linguagem sexista, objetificação em diversos espaços, além de padrões rígidos de comportamento e aparência. Essa forma de violência contribui para a manutenção de uma cultura que desvaloriza e silencia as mulheres, restringindo sua autonomia e reforçando relações de poder desiguais.

Bourdieu (2021) aborda a violência simbólica ao examinar as produções de significados e sua relação com o exercício do poder simbólico. Segundo ele, esse é um poder invisível entre o dominante e o dominado, sendo capaz de impor significados como legítimos. Bourdieu afirma que a violência simbólica ocorre quando o dominado não pode deixar de aderir ao dominante e à dominação, uma vez que ele não possui recursos para refletir criticamente sobre essa relação, além dos instrumentos de conhecimento compartilhados por ambos. Esses instrumentos são a forma incorporada da relação de dominação, o que faz com que essa seja vista como natural. Em outras palavras, os esquemas mentais utilizados pelo dominado para se enxergar, avaliar a si mesmo e aos dominantes (masculino/feminino, branco/negro, dentre outros), são produtos da incorporação de classificações que foram naturalizadas no seu ser social.

No Brasil, a violência contra a mulher no âmbito doméstico tornou-se crime a partir da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que foi tipificada tardiamente, mostrando assim o atraso do país em relação à proteção das mulheres. A lei do Feminicídio 13.104/2015 (Brasil, 2015), considera esse ato quando há violência doméstica ou discriminação a mulheres, resultando no homicídio. Existem três formas: o feminicídio íntimo, ocasionado pelo atual ou ex-parceiro com o qual a mulher teve relações afetivas, conjugal, extraconjugal ou familiar; o feminicídio não íntimo, quando a vítima não possui vinculação afetiva com o autor do crime; e por conexão, quando o autor planeja assassinar outra mulher, mas a vítima, por estar no lugar e hora errada termina sendo assassinada (Caicedo-Roa; Bandeira; Cordeiro, 2022).

Na condição de parto, a mulher fica vulnerabilizada e suscetível a reproduções de violência simbólica que são naturalizadas na sociedade. Essas violências podem ocorrer de maneira velada no âmbito da violência obstétrica, por exemplo, algumas mulheres são chamadas a atenção de forma invasiva e agressiva por profissionais de saúde quando expressam sua dor através de gritos. Da mesma forma, quando uma mulher se recusa a realizar algum procedimento que acelere o parto, frente à necessidade de respeitar seu tempo e o do bebê, ela pode ser

confrontada por profissionais que buscam concluir seu trabalho e sair do plantão. Essas situações revelam a violência obstétrica, onde poder e controle são exercidos sobre a mulher, desconsiderando suas necessidades, desejos e direitos durante o processo de parto.

Chegar a um conceito do que seria a violência obstétrica ainda é um longo caminho que está sendo trilhado. A literatura nos disponibiliza um acervo de definições, dependendo do país e das legislações que se destinam a essas violências. A falta de definição e consenso não é algo exclusivo da América Latina ou do Brasil, e sim uma questão mundial, visto que países da Ásia, África e Europa se encontram no mesmo impasse. São poucos os países envolvidos em legislações sobre Violência Obstétrica, e um deles é a Venezuela, que tem uma legislação promulgada em 2007 a qual defende os Direitos das mulheres a uma vida livre de violência. Essa legislação ainda define que a violência obstétrica é toda conduta, ação ou omissão da equipe de saúde, que oprima e se aproprie do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres, gerando a perda de autonomia. Observa-se ainda que a Argentina aprovou uma Lei em 2009, que define a violência obstétrica e a violência contra a liberdade reprodutiva, caracterizando-as como: tratamento desumanizado, abusos de medicamento, interrupções sem necessidades durante o ciclo gravídico puerperal (Leite *et al.*, 2022).

No Brasil, existem programas que buscam reverter o cenário dramático no âmbito obstétrico: o Programa Nacional de Humanização do Parto e Nascimento (Brasil, 2017), Lei do Acompanhante, Rede Cegonha - Rede de Atenção Materno Infantil e Diretriz Nacional de Atenção à Gestante (Brasil, 2005). Em 2019, o Ministério da Saúde publicou um ofício (nº 017/19 - JUR/ SEC) que torna inadequado o termo Violência Obstétrica em documentos legais e em políticas públicas, o que gerou revolta entre os ativistas (Henriques, 2021).

Uma das definições utilizadas no Brasil de violência obstétrica, a classifica como uma das violências de gênero, porém, essa violência é causada por profissionais da área da saúde que estão assistindo às mulheres durante o pré-natal, parto, puerpério e abortamento. Em síntese, a violência obstétrica se manifesta por meio de maus-tratos físicos, psicológicos e verbais em práticas

médicas que são invasivas, desnecessárias e às vezes não possuem um grau elevado de comprovação científica, como acontece com a prática da episiotomia e a manobra de *Kristeller*, podendo prejudicar tanto o corpo da mulher quanto afetar a saúde do bebê (Menezes *et al.*, 2020).

Além disso, outras práticas intervencionistas também estão associadas a violência obstétrica, como restringir o acesso de acompanhantes, cesarianas realizadas sem qualquer consentimento da pessoa, negar anestesia ao paciente, dentre outras questões ligadas aos maus-tratos físicos, psicológicos e verbais. Rocha e Ferreira (2020) pontuam que a mortalidade materna e neonatal está ligada às práticas indiscriminadas de tecnologias na assistência, por isso busca-se alterar o modelo obstétrico brasileiro, ainda pautado no método intervencionista, para um modelo mais humanizado.

Mena-Tudela *et al.* (2020) consideram que, apesar de haver legislações que criminalizam esses atos, as mulheres continuam alvo dessas práticas da medicina tradicional. Na Espanha, a violência obstétrica é definida como um ato de ignorar a autonomia sobre a sexualidade, corpos e experiências das mulheres, desconsiderando as necessidades emocionais da mãe e do bebê em qualquer fase da gestação.

Apesar do termo Violência Obstétrica ser adequado para descrever essas práticas que se distanciam da humanização, quando levamos em conta a questão racial surge então o termo que melhor se adequa a mulheres pretas e indígenas que vivenciaram tais violências: Racismo Obstétrico, localizado na intersecção entre a violência obstétrica e o racismo. Os termos “violência obstétrica” e “racismo” se fundem, pois, as práticas da medicina hegemônica que possuem um passado racista e colonizador, ainda influenciam as percepções dos profissionais (Davis, 2018).

O reflexo colonizador e racista na medicina atual é o pensamento de que as mulheres pretas são mais resistentes à dor e, por isso, não precisam de anestésico, além de serem férteis demais (Davis, 2018). Mais uma vez, esse pensamento está ligado a escravidão e ao controle dos senhores sobre a saúde reprodutiva das mulheres. Alguns senhores chegavam a recompensar com presentes,

e em raros casos, com a alforria, as mães escravizadas que geravam grandes quantidades de filhos (Cooper Owens, 2017).

Conforme a medicina avançava, a obstetrícia, que antes era predominantemente realizada por parteiras, passou a ser explorada e estudada por médicos brancos. Apesar dos avanços nesse campo, como procedimentos cirúrgicos durante os partos e cirurgias de remoção de ovários doentes, os quais contribuíram para a medicina obstétrica se estabelecer como ciência, é importante reconhecer que o passado dessa área está interligado às parcerias entre médicos e senhores de escravos com acesso irrestrito aos corpos das mulheres pretas (Cooper Owens, 2017). Em resumo, ao longo da história da medicina, o corpo das mulheres pretas foi frequentemente visto apenas como um objeto descartável, utilizado como experimento pelos homens brancos, desconsiderando seus direitos reprodutivos e sua dignidade.

Repercussões do racismo obstétrico

Historicamente, as mulheres pretas sempre foram vistas como resistentes, capazes de suportar qualquer dor, diferente da mulher branca, vista como delicada. Tal tratamento se reflete na assistência materna, consequência dos racismos estrutural e institucional, que se cruzam com raça, gênero e classe. Isso se torna uma realidade, pois o cuidado pré-natal está articulado com os fatores culturais, sociodemográficos e econômicos que, por sua vez, tem uma base racista. É esse racismo institucional que irá influenciar o tratamento do profissional diante da assistência de mulheres pretas (Silva; Lima, 2021).

As consultas médicas pré-natais e pós-parto se configuram no viés racializado, seja no serviço público ou privado. Ademais, as mulheres pretas relatam sobre o estigma de não buscar atendimento pré-natal, mas ao analisar essa questão precisa-se levar em conta as experiências negativas que se tornam barreiras para essas mulheres confiarem em profissionais da saúde desde o pré-natal (Davis, 2018). Nesse cenário dramático, é necessário dar atenção a essa etapa, a fim de evitar a prematuridade iatrogênica que está

relacionada à interrupção indevida da gravidez e ao alto índice de cesarianas sem indicação técnica (Lansky *et al.*, 2019).

No Brasil, a cobertura do pré-natal chegava a aproximadamente 100%, não levando em conta a raça e classe das gestantes. Todavia, quando avaliado a qualidade da assistência, essa cobertura se revela insuficiente. Nesse sentido, a literatura indica que as mulheres pretas tiveram chances 35% menores de iniciar o pré-natal com 12 semanas ou menos, quando comparadas às mulheres brancas, achados que se relacionam com o tratamento que essas mulheres recebem durante a assistência à saúde (Lessa *et al.*, 2022).

Menezes *et al.* (2020) pontuam que o profissional da área da saúde deve prestar um serviço que leve em conta as necessidades de cada usuária do sistema de saúde e que esse atendimento seja livre de preconceito e discriminação. Porém, Mattar e Diniz (2012) apresentam uma realidade marcada por hierarquias reprodutivas em instituições que determinam e legitimam algumas mães, enquanto outras são deixadas de lado, geralmente as mulheres pretas. Quanto maior a vulnerabilidade da mulher, o tratamento dos profissionais poderá ser mais rude. Assim, mulheres pretas, pardas, pobres, adolescentes, profissionais do sexo, usuárias de drogas, mulheres em situação de rua estão mais propensas a sofrerem violência obstétrica (Assis, 2018).

Sobre o atendimento obstétrico, é comum que mulheres brancas se sintam mais satisfeitas do que mulheres pretas, reflexo da desigualdade étnico-racial (Oliveira; Gouvêa; David, 2022). Cruz (2004) argumenta que as soluções para os problemas raciais e de gênero só serão aceitas pelos grupos hegemônicos, caso não ameace o *status quo*. Porém, não podemos esquecer que o Brasil tem uma estrutura social na qual a cidadania se encontra em constante manutenção, legitimando as desigualdades (Holston, 2013).

Apesar do atendimento precário às mulheres pretas, notou-se que nos últimos 15 anos o índice de mortalidade materna e de acesso ao pré-natal tiveram uma melhora em decorrência ao empenho da implantação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra - PNISPN (Brasil, 2013) e de outras políticas que

promovem a redução das diferenças sociodemográficas (Oliveira; Kubiak, 2019).

No contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), em nome da ciência e de um suposto saber superior médico, os profissionais podem propagar discursos e práticas violentas, preconceituosas e racistas contra mulheres pretas durante o ciclo gravídico puerperal. Vale ressaltar que a ciência se fundamentou a partir de práticas que fortaleceram o racismo no Brasil, com discursos que idealizam uma suposta superioridade e inferioridade acerca das raças (Curi; Ribeiro; Marra, 2020).

Apesar do racismo obstétrico ocorrer durante todo o ciclo gravídico puerperal, é durante o parto que ocorrem algumas intervenções invasivas, abusos, maus-tratos e agressões que violam os direitos reprodutivos (Resende; França, 2021). Dessa forma, apresentaremos alguns dos principais procedimentos e intervenções que se distanciam da lógica da humanização e não possuem evidências científicas, podendo até mesmo provocar complicações graves no binômio mãe-bebê, não sendo recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). É válido ressaltar que algumas práticas pontuadas ainda são perpetuadas no âmbito hospitalar e discernir sobre elas é uma forma de contribuir para o conhecimento do que se configura violência obstétrica.

A violência obstétrica pode se dividir em quatro categorias, sendo elas: violência verbal e/ou psicológica, física, por negligência e sexual (Barboza; Mota, 2016). Algumas dessas práticas, baseando-se no estudo de Mena-Tudela *et al.* (2020), consistem no tratamento desrespeitoso ou ofensivo, abuso físico ou verbal, humilhação, realização de procedimentos médicos sem consentimento da mulher ou sob coação, falta de confidencialidade, recusa em administrar analgésicos alegando que a dor não é intensa, bater na parturiente, forçar a mesma a ficar em uma posição que não a agrade, dentre outras formas de abusos e maus-tratos. Outra prática a ser pontuada é quando o profissional se nega a prestar informações sobre os procedimentos que vão ser realizados no corpo da puérpera (Barboza; Mota, 2016).

Outra forma de violência obstétrica é a proibição de acompanhante durante o trabalho de parto e pós-parto. O suporte à

parturiente classifica-se em dois grupos: suporte intermitente, que é oferecido durante o processo da parturição, e o que ocorre durante todo o período do trabalho de parto e parto. O suporte gera à gestante o conforto físico, informações sobre a progressão do trabalho de parto e a intermediação no diálogo entre a gestante e a equipe de saúde. O suporte é considerado uma das formas de intervenção mais benéficas durante o processo (Silva; Siqueira, 2020).

Outros dois procedimentos dizem respeito a episiotomia e a manobra de Kristeller, já citados anteriormente. Em 1996, a OMS considerou que a episiotomia, um corte na região do períneo, utilizada sob a justificativa de facilitar a passagem do bebê, gera traumas físicos, psicológicos, dor e desconforto nas mulheres (Resende; França, 2021). Após esse procedimento, os médicos realizavam a sutura conhecida como “o ponto do marido”. Os profissionais alegavam que o ponto iria gerar mais prazer nas relações sexuais, porém as vítimas relatam dores durante o sexo, além de incontinência urinária ou fecal (Freitas *et al.*, 2020).

Outro procedimento utilizado, durante o período expulsivo, que gera grande impacto para o binômio mãe-bebê é a manobra de Kristeller, ineficaz, gera dor e possíveis sequelas físicas e psicológicas, e cujas consequências são: fratura das costelas, hemorragias, deslocamento da placenta entre outros riscos à saúde de ambos (Nascimento *et al.*, 2021).

Como a violência obstétrica pode ser evitada? A literatura afirma que uma das formas de evitá-la seria durante o pré-natal, quando a mulher recebe informações acerca do ciclo gravídico puerperal, além dos procedimentos que podem ou não ser realizados. Todavia, como não se consideram as questões interseccionais que marcam as existências de mulheres pretas, sua raça, gênero e classe social, o pré-natal acaba sendo uma forma de intervenção eficaz para uma maioria branca, sendo necessário pensar outras estratégias para evitar o racismo obstétrico, como uma maior representação de mulheres pretas nas políticas públicas de saúde. É válido ressaltar que, enquanto para Simone de Beauvoir a mulher branca é o Outro sexo, para Grada Kilomba, a mulher preta é a intersecção de Outro do Outro, ou seja, essa luta tanto

contra a dominação dos homens, quanto dos brancos, não ocupando nenhum espaço na sociedade (Resende; França, 2021).

Considerações finais

A partir do que foi discutido, entende-se que para além de compreender as bases que sustentam e tornam possível a violência obstétrica contra mulheres pretas e cisgêneras, de modo estrutural e institucional, faz-se necessário uma reflexão coletiva no âmbito da saúde que possa, se não extinguir, minimizar as violações contra as mulheres no ciclo gravídico puerperal. Desse modo, cabe aos serviços de saúde interdisciplinares que lidam com mulheres pretas em processo de gestação, repensarem e proporcionarem modos de cuidado que acolham, considerando todo o caráter histórico de vivência e as interseccionalidades que podem vir a marcar as grávidas, parturientes e puérperas.

Além do aprimoramento dos serviços de saúde, é necessário que os profissionais de saúde que atuem no campo da obstetrícia tenham abordagens humanizadoras que levem em consideração questões de raça, gênero e classe nos seus atendimentos, tendo em vista que trabalham com uma diversidade de pessoas que estão no momento da gestação. É imprescindível que essa discussão sobre violência obstétrica em articulação ao racismo se faça presente desde o processo inicial de formação acadêmica de futuras (os) obstetras, técnicas(os) e equipe médica, ocorrendo ainda de forma contínua para com profissionais que se encontram atuantes no suporte e cuidado de mulheres pretas durante a gravidez, parto e pós-parto nos mais diversos espaços de saúde públicos ou privados.

Ademais, considerando os direitos de acesso à informação quanto a sua condição de saúde, cabe a conscientização das vítimas em relação a formas de denúncia de violências durante o ciclo gravídico puerperal. Nesse sentido, os espaços de saúde, tais como Unidades Básicas de Saúde (UBS) e maternidades devem tanto divulgar e promover amplamente o tema para mulheres pretas, como possibilitar espaços seguros, suporte profissional para que sejam ouvidas, a fim de que as denúncias e processos de tomada de consciência sejam potencializados.

Referências

- ASSIS, Jussara Francisca de. Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 547-565, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.159>>. Acesso em 06 de jun. 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019. 256p.
- BARBOZA, Luciana Pereira; MOTA, Alessivânia. Violência obstétrica: vivências de sofrimento entre gestantes do Brasil. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 119-129, mai. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v5i1.847>>. Acesso em 06 de jun. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Editora 70, 2021. 510 p.
- BRASIL. **Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 abr. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11108.htm>. Acesso em: 06 de julho de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 06 de julho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011**. Institui a Rede Cegonha. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2011. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1459_24_06_2011.html>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política para o SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao_negra.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, para incluir o feminicídio no rol desses crimes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Programa Nacional de Humanização do Parto e Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/parto>>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

BRASIL. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher de 2020** (RASEAM). Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/abril/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero-retoma-producao-anual-do-raseam-2013-relatorio-socioeconomico-da-mulher/relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-2020.pdf>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Indicadores Sociais: Análise de Indicadores de desigualdades de gênero é urgente para gestão de Políticas Públicas para mulheres**. Brasília, DF: Ministério das mulheres, 19 de maio de 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/encontro-mostra-urgencia-na-analise-e-difusao-de-indicadores>>

de-desigualdades-de-genero-para-a-gestao-de-politicas-publicas>. Acesso em 06 de jun. 2023.

CAICEDO-ROA, Mônica; BANDEIRA, Lourdes Maria; CORDEIRO, Ricardo Carlos. Femicídio e Feminicídio: discutindo e ampliando os conceitos. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, n. 3. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n383829>>. acesso em 06 jun. 2023

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**: consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COOPER OWENS, Deirdre. **Medical Bondage: Race, Gender, and the Origins of American Gynecology**. Athens, GA: University of Georgia Press, 2017.

COSTA, Ana Cecilia Oliveira; MASCARELLO, Keila Cristina. Prevalência de disparidades raciais na assistência pré-natal e no parto no Brasil no período entre 2007 e 2018. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v.3, n.e14204, p.1-19. 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/saudecoletiva/article/view/14204>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

COSTA, Karla Adriana Oliveira da; BRITO, Laura Elisabete Figueiredo; COIMBRA, Carolina Vanessa da Silva; LOPES, Ninfa Carina Costa; DEPUYDT, Diana Oliveira dos Santos; CORREIA, Rita Nunes. Racismo obstétrico em Portugal: Relato de experiência de um coletivo antirracista. **Forum Sociológico [online]**, n. 41, dez., 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/sociologico.10673>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

CURI, Paula Land; RIBEIRO, Mariana Thomaz de Aquino; MARRA, Camilla Bonelli. A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, no. spe, p. 156-169. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 de jun. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jun. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 de jun. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Brasília: Unifem: Cruzamento: raça e gênero, p. 7-16, 2004.

CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da. A sexualidade, a saúde reprodutiva e a violência contra a mulher negra: aspectos de interesse para assistência de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 38, n. 4, p. 448-457, dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342004000400011>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

CRUZ, Mércia Santos; IRFFI, Guilherme. Qual o efeito da violência contra a mulher brasileira na autopercepção da saúde? **Revisão Review**, [s. l.], v. 7, n. 24, p. 2531-2542, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.23162017>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Dána-Ain. Obstetric Racism: The Racial Politics of Pregnancy, Labor, and Birthing. **Medical Anthropology**, v. 38, n. 7, p. 560-573, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01459740.2018.1549389>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

DINIZ, Simone Grilo; SALGADO, Heloisa de Oliveira; ANDREZZO, Halana Faria de Aguiar; CARVALHO, Paula Galdino Cardin de; CARVALHO, Priscila Cavalcante Albuquerque; AGUIAR, Cláudia Azevedo; NIY, Denise Yoshie. Violência obstétrica como questão para a saúde pública no Brasil: origens, definições, tipologia, impactos sobre a saúde materna, e propostas para sua prevenção. **Revista Brasileira de Crescimento e**

Desenvolvimento Humano, v. 25, n. 3, p. 377-384, Out. 2015.

Disponível em: <<https://doi.org/10.7322/jhgd.106080>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

FERREIRA, Vitoria de Miranda. Mãe preta, estudo sobre o índice de violência obstétrica entre as mulheres negras. In **Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532453580_ARQUIVO_CopeneMG.pdf>. Acesso em 07 de jun. 2023.

FREITAS, Marcela Távora de; NOVAIS, Danielle Fiorin Ferrari; BRITO, Alice Crespo; CAMPOS, Camilla Carolina Canedo; IGLESIAS, Clara Dinalli Ornellas; GONÇALVES, Larissa Griffio; GROSMAN, Leticia Uhling; OLIVEIRA, Maressa Melo; ALCANTARA, Thays Sturzeneker de; CARVALHO, Vitória Lopes Dornelas de. Os limites entre a episiotomia de rotina e a violência obstétrica. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 13, e. 4696, out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25248/reac.e4696.2020>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

HENRIQUES, Tatiana. Violência obstétrica: um desafio para saúde pública no Brasil. **Páginagrená: publicações do Centro de Ensino e Pesquisa do IMS/UERJ**, Rio de Janeiro, fev. 2021. Disponível: <<https://www.ims.uerj.br/2021/02/22/violencia-obstetrica-um-desafio-para-saude-publica-no-brasil/>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

HEMPHILL, Nefertiti OjiNjideka; CROOKS, Natasha; ZHANG, Wenqiong; FITTER, Fareeha; ERBE, Katherine; RUTHERFORD, Julianne N.; LIESE, Kylea L.; PEARSON, Pamela; STEWART, Karie; KESSEE, Nicollette; REED, Luecendia; TUSSING-HUMPHREYS, Lisa; KOENIG, Mary Dawn. Obstetric experiences of young black mothers: An intersectional perspective. **Elsevier**, v. 317, jan. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115604>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

HOOKS, bell. **Mulheres negras**: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16, p. 193-210, jan./abr.

2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LANSKY, Sônia; FRICHE, Amélia Augusta de Lima; SILVA, Antônio Augusto Moura da; CAMPOS, Deise; BITTENCOURT, Sonia Duarte de Azevedo; CARVALHO, Márcia Lazaro de; FRIAS, Paulo Germano de; CAVALCANTE, Rejane Silva; CUNHA, Antonio José Ledo Alves da. Pesquisa nascer no Brasil: perfil da mortalidade neonatal e avaliação da assistência à gestação e ao recém-nascido. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, sup. S192-S207, ago. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00133213>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

LEITE, Franciéle Marabotti Costa; LUIS, Mayara Alves; AMORIM, Maria Helena Costa; MACIEL, Ethel Leonor Noia; GIGANTE, Denise Petrucci. Violência contra a mulher e sua associação com o perfil do parceiro íntimo: estudo com usuárias da atenção primária. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 22, n. 190056, p. 1-14. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-549720190056>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

LEITE, Tatiana Henriques; MARQUES, Emanuele Souza; ESTEVES-PEREIRA, Ana Paula; NUCCI, Marina Fisher; PORTELLA, Yammê; LEAL, Maria do Carmo. Desrespeitos e abusos, maus tratos e violência obstétrica: um desafio para a epidemiologia e a saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 2, pp.483-491. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232022272.38592020>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

LESSA, Millani Souza de Almeida; NASCIMENTO, Enilda Rosendo; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; SOARES, Ieda de Jesus; RODRIGUES, Quessia Paz; SANTOS, Carlos Antônio de Souza Teles; NUNES, Isa Maria. Pré-natal da mulher brasileira: desigualdades raciais e suas implicações para o cuidado. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3881-3890, out. 2022. Disponível

em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.01282022>>.
Acesso em 06 de jun. 2023.

LIMA, Kelly Diogo de; PIMENTEL, Camila; LYRA, Tereza Maciel. Disparidades raciais: uma análise da violência obstétrica em mulheres negras. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, supl. 3, p. 4909-4918. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.24242019>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

MATTAR, Laura Davis; DINIZ, Carmen Simone Grilo. Hierarquias reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 107-120, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000001>>. Acesso em 06 jun. 2023.

MARCIANO, Amanda Silva; MORAES FILHO, Iel Marciano de; PEREIRA, Mayara Cândida; CARVALHO FILHA, Francidalma Soares; SANTOS, Goiacymar Campos dos. Femicídio: Uma Análise Aplicada Sob a Lei Maria da Penha. **Revista Processus de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v. 10, n. 39, p. 106-121, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/98>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

MENA-TUDELA, Desirée; CERVERA-GASCH, Agueda; ALEMANY-ANCHEL, María José; ANDREU-PEJÓ, Laura; GONZÁLEZ-CHORDÁ, Victor Manuel. Design and Validation of the PercOV-S Questionnaire for Measuring Perceived Obstetric Violence in Nursing, Midwifery and Medical Students. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 21. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/ijerph17218022>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

MENA-TUDELA, Desirée; IGLESIAS-CASÁS, Susana; GONZÁLEZ-CHORDÁ, Victor Manuel; CERVERA-GASCH, Águeda; ANDREU-PEJÓ, Laura; VALERO-CHILLERON, María Jesús. Obstetric Violence in Spain (Part I): Women's Perception and Interterritorial Differences. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 21, 7726, set/out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/ijerph17217726>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

MENA-TUDELA, Desirée; ROMAN, Pablo; GONZÁLEZ-CHORDÁ, Victor Manoel; RODRIGUEZ-ARRASTIA, Miguel; GUTIÉRREZ-CASCAJARES, Lourdes; ROPERO-PADILLA, Carmen. Experiences with obstetric violence among healthcare professionals and students in Spain: A constructivist grounded theory study. **Elsevier**, v.36, n.2, pp. 219-226, mar. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.wombi.2022.07.169>>. Acesso em 09 de jun. 2023.

MENEZES, Fabiana Ramos de; REIS, Gabriela Maciel dos; SALES, Aline de Abreu Silvestre; JARDIM, Danubia Mariane Barbosa; LOPES, Tatiana Coelho. O olhar de residentes em Enfermagem Obstétrica para o contexto da violência obstétrica nas instituições. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 24, e.180664, p.1-14. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180664>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

NASCIMENTO, Ketre Iranmarye Manos; LIMA, Vitória de Souza; NOVAES, Carla Dulcirene Parente; PONTE, Adrienne Raposo; ARAGÃO, Camylla Rebbeca Bezerra de; TRINDADE, Gabriela Blanco de Moraes; CARDOSO, Lara Rosa Cardoso e; ALCÂNTARA, Lorena da Motta; PINHEIRO, Raissa Maria Albuquerque; BRITO, Deusa Meriam da Silva. Manobra de Kristeller: uma violência obstétrica. **Brasilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 7362-7380, mar./abr., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-278>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e a psicologia feminista**. Bahia: Editora Devires, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz Muccini Costa; KUBIAK, Fabiana. Racismo institucional e a saúde da mulher negra: uma análise da produção científica brasileira. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v.43, n.122, p. 939-948, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201912222>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Juliana Lana Querino de; GOUVÊA, Abilene do Nascimento; DAVID, Marcos José Vilchez. Mulheres negras e a violência obstétrica: uma revisão integrativa. **Research, Society and**

Development, v. 11, n. 1, p. e46111125184, Jan. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25184>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

RESENDE, Augusto César Leite de; FRANÇA, Júlia Marjorie Lima. Racismo e violência obstétrica: a proteção interseccional da mulher. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 37-54, Set. 2021. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/10095>>. Acesso em 08 de jun. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Nathalia Fernanda Fernandes da; FERREIRA, Jaqueline. A escolha da via de parto e a autonomia das mulheres no Brasil: uma revisão integrativa. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 125, p.556-568, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104202012521>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

SILVA, Ana Verônica Rodrigues da; SIQUEIRA, Arnaldo Augusto Franco de. Nascimento e cidadania: entre a norma e a política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 1. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190875>>. Acesso em 09 de jun. 2023.

SILVA, Helena Clécia Barbosa da; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 331-341, mai./ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77586>>. Acesso em 07 de jun. 2023.

SILVA, Jordany Molline; RABELO, Isadora de Oliveira; ARAÚJO, João Raphael Calil Lemos; PEIXOTO, Julli Martins; PEREIRA, Kellen Cristine. Violência obstétrica: racismo estrutural e patriarcalismo como fatores que invisibilizam o sofrimento de mulheres negras. **Brasilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 4, pp. 13313-13333, jul./ago., 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35587/brj.ed.0002045>>. Acesso em 06 de jun. 2023.

Mini Currículo

Karolayne Rodrigues Silva

Psicóloga clínica. Mestranda em Psicologia pelo PPGPSI/UFAM. Tem proximidade com os temas voltados para as questões de gênero, sexualidade, violências contra a mulher e ao público LGBTQIA+ (especialmente no cenário obstétrico). E-mail: karol_gois@live.com . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6076072861430130>

Letícia Moura da Silva Patrício

Psicóloga clínica. Mestranda em Psicologia pelo PPGPSI/UFAM. Pós-graduanda em Saúde Pública (ESAP-UEA) e em psicologia clínica fenomenológico-existencial (NUCAFE). Os temas de interesse são: Mulheres, gênero, sexualidade e saúde pública. E-mail: letmoura_@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8108202853838923>

Aline de Lima Sousa

Psicóloga e mestranda pelo PPGPSI/UFAM. Pós-graduada em Psicologia Educacional (FAVENI) e Psicologia Clínica fenomenológico-existencial (NUCAFE). Tem interesse em temáticas de gênero e sexualidade, pessoas LGBTQIA+, jogos virtuais e educação. E-mail: alinelima.ls@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7331513803194020>

Consuelena Lopes Leitão

Professora titular da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Antropologia Social. Os temas de interesse são: prevenção da violência sexual e violência contra crianças, adolescentes e mulheres, gênero e prevenção do suicídio. E-mail: consuelena@ufam.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6269837680965021>

Iolete Ribeiro da Silva

Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicologia. Bolsista Produtividade CNPq. Os temas de interesse são: movimentos sociais, interseccionalidade, processos de exclusão, políticas públicas e promoção de direitos humanos à população amazônica. E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335>

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS DE EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS/AM

*Débora Napoleão de Sena
Márcio de Oliveira*

Introdução

Este capítulo tem por objetivo compreender como a interseccionalidade entre raça e gênero contribui para a violência simbólica nas escolas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM. A busca por estudos acerca de gênero e raça na área de educação se faz relevante, visto que as aprendizagens iniciadas na família, na igreja e em outros ambientes de socialização são refletidas no âmbito da escola. Assim, às marcas identitárias que permeiam a existência dos sujeitos, são atribuídas conotações culturalmente produzidas e exercidas socialmente por meio de vinculações concretas de existência expressas, muitas vezes, por meio de relações de poder que geram desigualdades e sofrimentos às pessoas e/ou grupos vulneráveis.

De modo geral, na EJA há um grande contingente de estudantes em situação de vulnerabilidade social, especialmente mulheres que, em sua maioria, sofrem pela interseccionalidade das discriminações geradas pelo fato de serem mulheres, pobres, negras/pardas, jovens ou adultas, analfabetas ou semianalfabetas, desempregadas ou exercendo trabalhos precários (Ruas; Quirino, 2018).

Diante dessas reflexões, realizou-se uma pesquisa com o propósito de responder: Como a interseccionalidade de raça e gênero contribui para a violência simbólica nas escolas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM?

Para tanto, traçou-se como objetivo geral compreender como a interseccionalidade de raça e gênero contribui para a violência simbólica nas escolas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM. E como objetivos específicos: a) Identificar os sujeitos que compõem o público da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as; b) Apresentar a interseccionalidade como uma possibilidade de análise das exclusões de gênero e de raça; e, c) Analisar como a interseccionalidade de gênero e raça contribui para a violência simbólica nas escolas de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM.

Para atingir os objetivos, utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2000, p. 79). Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que consiste em utilizar-se “[...] de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2016, p.131).

Quanto à fundamentação teórica, o estudo dialoga com autores/as como: Bourdieu (2010), Oliveira; Peixoto e Maio (2018), Almeida (2019), Ruas e Quirino (2019), Collins e Bilge (2020), Sena (2022), Valentim e Souza (2020), dentre outros/as. É oportuno salientar que o presente capítulo está estruturado em 3 (três) seções, denominadas de: Os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as; A interseccionalidade: uma possibilidade de análise das exclusões de gênero e de raça; e, A interseccionalidade de gênero e raça: implicações para a violência simbólica nas escolas de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM. Ressalta-se que as seções foram elaboradas a partir dos objetivos específicos da referida pesquisa.

Os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as

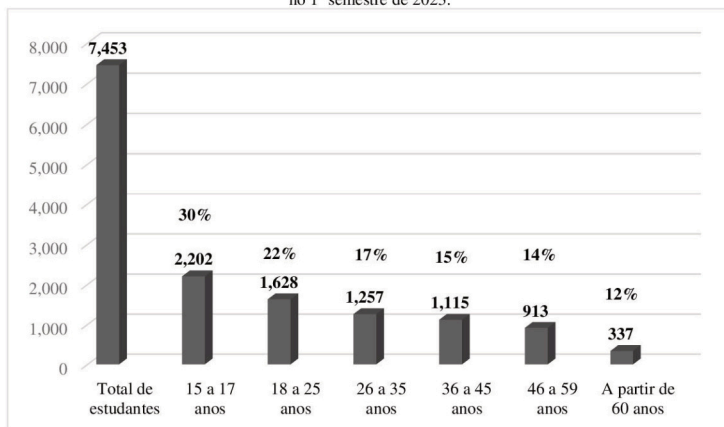
Para compreender o perfil dos/as estudantes da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as faz-se necessário conhecer sua história, sua cultura e seus costumes, de modo a entendê-los/as, primeiramente, como sujeitos de direitos, com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastaram-se da escola por problemas sociais, econômicos, políticos ou culturais (Sena, 2022). São sujeitos que têm identidades, possuem marcas de classe, raça, gênero, geração e de sexualidade que sofreram ou sofrem processos de exclusão (Ruas; Quirino, 2018).

No Brasil, a EJA é composta predominantemente por estudantes com menos de 30 anos, representando 50,3% das matrículas. Nessa faixa etária, os estudantes do gênero masculino são a maioria. Todavia, analisando os dados disponibilizados no Censo Escolar da Educação Básica de 2022, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são majoritariamente do gênero feminino, correspondendo ao universo de 58,9% (Brasil, 2023).

Nesse contexto, observa-se que o público de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM é composto também, em sua maioria, por adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos e por jovens de 18 a 25 anos, representando juntos 52% das matrículas. É oportuno destacar que as mulheres correspondem a 50,3% nesta modalidade de ensino.

O Gráfico 1 ilustra, em números absolutos e em percentuais, o quantitativo de estudantes matriculados/as na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM, no 1º semestre de 2023 na Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as.

Gráfico 1 – Números absolutos e em percentuais por faixa etária, de estudantes matriculados/as na EJA no 1º semestre de 2023.



Fonte: Elaborado pelo/a autor/a (2023).
 Nota 1: SEMED – Manaus/AM (2023).

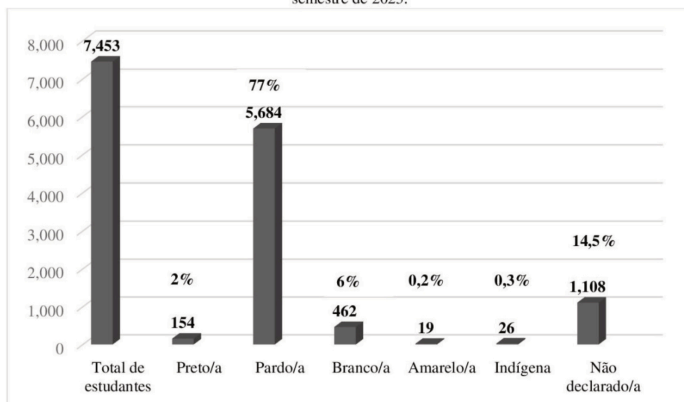
O predomínio de estudantes mulheres na EJA, tanto no âmbito nacional como municipal, pode refletir as desigualdades de gênero presentes na sociedade brasileira, como, por exemplo, a falta de acesso dessas mulheres à educação formal em idades mais jovens; uma gravidez precoce, em que a adolescente vê-se obrigada a abandonar a escola para dedicar-se à maternidade, retomando os estudos tardiamente; a interrupção da vida escolar em virtude das responsabilidades familiares e domésticas – responsabilidades essas que são historicamente destinadas ao gênero feminino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP reafirmam essa realidade, ao destacar que 58,9% das matrículas nesta modalidade de ensino são de mulheres acima de 30 anos (Brasil, 2023).

Desse modo, tal disparidade destaca a relevância de abordar e combater as desigualdades de gênero, para isso, torna-se necessário criar oportunidades educacionais para todos/as, independentemente do gênero.

Em relação à raça/cor, percebe-se que os/as estudantes autodeclarados/as como brancos/as, constituem apenas 6% do público da EJA; e, os/as autodeclarados/as como pretos/as e

pardos/as representam a maioria, o equivalente a 79%. O Gráfico 2, foi construído a partir das informações fornecidas pelo Setor de Estatística da SEMED-Manaus/AM e apresenta os números absolutos/percentuais correspondentes aos/as estudantes matriculados/as no 1º semestre de 2023, levando em consideração a raça/cor.

Gráfico 2 – Números absolutos/percentuais por raça/cor, de estudantes matriculados/as na EJA no 1º semestre de 2023.



Fonte: Elaborado pelo/a autor/a (2023).

Nota 2: SEMED – Manaus/ AM (2023).

No cenário nacional, essa realidade não é diferente, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, os/as estudantes identificados/as como pretos/as e pardos/as representam 77,5% da EJA do Ensino Fundamental e 69,3% da EJA do Ensino Médio em relação à matrícula dos/as estudantes com informação de cor/raça declarada. Os/as estudantes declarados/as como brancos/as representam apenas 20,2% da EJA de nível fundamental (Brasil, 2023). Em se tratando da renda familiar, 78% dos/as estudantes sobrevivem com menos de 1 (um) salário mínimo (Sena, 2022).

As estatísticas apresentadas confirmam que historicamente os sujeitos da EJA são: em sua maioria mulheres, pobres, negros/as, pardos/as, desempregados/as, que vivem da economia informal e nos limites da sobrevivência. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais,

privados do acesso à cultura letrada, aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (Paiva, 1983).

A interseccionalidade: uma possibilidade de análise das exclusões de gênero e de raça

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta analítica que considera que “[...] as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”, sendo, portanto, uma forma de entender e explicar a complexidade das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

Para as autoras, a investigação e a práxis críticas são dois aspectos essenciais para o uso da interseccionalidade como uma ferramenta analítica. Como forma de investigação, a interseccionalidade “[...] invoca um amplo sentido de usos de estruturas interseccionais para estudar uma variedade de fenômenos sociais em contextos sociais locais, regionais, nacionais e globais” (Collins; Bilge, 2020, p. 53). Como práxis críticas, a interseccionalidade refere-se “[...] às maneiras pelas quais as pessoas, como indivíduos ou parte de um grupo, produzem, recorrem ou aplicam estruturas interseccionais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2020, p. 53).

Nesse contexto, a interseccionalidade relaciona-se às estruturas de identidades das pessoas que, interligadas, determinam o modo e as experiências de vida de um indivíduo ou de um grupo. Como exemplo, as autoras Collins e Bilge (2020) mencionam que as vivências de uma mulher negra são diferentes das de um homem negro, apesar de ambos possuírem a mesma cor/raça.

Nesse sentido, Tenório (2020, p. 76), em *O avesso da pele*, por meio da personagem Martha, traz à discussão a realidade da mulher negra em uma sociedade racista e machista:

Temos que olhar para frente. O movimento negro nunca fez nada para mim. O movimento negro acha que tudo se resume à

cor da pele. Se esquecem que ser homem negro é diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento estava quando me assediavam na praia quando eu tinha 13 anos.

É oportuno destacar que, na obra, o autor explora bem o acontecimento, explicitando as diferentes vivências entre mulheres e homens negros, sendo possível encontrar diversas encruzilhadas interseccionais. Nessa perspectiva, Davis (2016) afirma que, mesmo com a abolição, as mulheres negras continuam tendo seus corpos violados por homens brancos, pois as vozes do corpo negro não são ouvidas, sendo muitas vezes silenciadas.

Na tentativa de buscar diminuir as exclusões e violências em relação às pessoas negras, no Brasil tem-se a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) que respalda a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Com isso, a história e a cultura das pessoas negras passam a compor obrigatoriamente os currículos escolares, no intuito de dar visibilidade à luta sobre o racismo, além de explorar as contribuições sociais, culturais, políticas e históricas de pessoas negras.

Crenshaw (2002, p. 177) afirma que a “[...] interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, tratando especificamente da “[...] forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Metaforicamente, a autora afirma que os vários eixos de poder, como a raça, o gênero e a classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, sendo por meio delas o movimento das dinâmicas do desempoderamento (Crenshaw, 2002).

Nessa perspectiva, enquanto construção teórica, a interseccionalidade visa analisar a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado, refutando o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual.

Dessa forma, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais.

Portanto, o problema interseccional não consiste somente em não abordar um único tipo de discriminação completo, mas em não considerar as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas, contribuindo para a violação de direitos humanos (Crenshaw, 2002).

Em se tratando do conceito de gênero, Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 31) apontam que o seu objetivo é

distinguir as diferenças sociais e culturais do homem e da mulher, de modo a enfatizar as suas características, buscando ressaltar que há a necessidade de que a sociedade atinja a igualdade entre os gêneros, afirmando que tanto o homem quanto a mulher podem experimentar situações diversas daquelas impostas socialmente, sem sofrer discriminação ou rejeição.

Nesse contexto, o conceito de gênero é a principal ferramenta analítica para afirmar que não são os aspectos biológicos que definem os modos de ser homem e mulher em determinadas sociedades, mas o que os tornam homens e mulheres são os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que, articulados, dão aparatos para a construção da identidade de gênero.

Sendo assim, não é apenas ser homem e mulher que define as vivências humanas, como a interseccionalidade bem aponta, existem estruturas diversas que constituem as identidades de um indivíduo ou de um grupo, e aqui inclui-se o aspecto da raça. Nesse sentido, é fundamental fazer uma análise ampla, de modo a

considerar todas as possibilidades e características quando o intuito é conhecer as pessoas dentro de uma estrutura social, cultural, política e histórica. Os atravessamentos a que as pessoas estão expostas fazem com que a corrida social seja desigual a depender de tais características.

Nesse sentido, Almeida (2019, p. 15) destaca que “[...] a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo”. Para o autor, na perspectiva histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam, a saber: 1) como característica biológica, “[...] em que a identidade racial é atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo”; 2) como característica étnico-cultural “[...] em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, a uma certa forma de existir” (Almeida, 2019, p. 22).

Para Carneiro (2011), a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído. Dessa forma, vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do/a negro/a de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano. Acreditava-se que todo/a negro/a de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento.

Assim, a miscigenação ou a mestiçagem foi utilizada como carta de alforria do estigma da negritude: “[...] um tom de pele mais claro, cabelos lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros/as se sentir pardo/a ou branco/a”, sendo promovido/a socialmente a essas categorias (Carneiro, 2011, p. 64).

Nesta perspectiva, o “[...] Censo ajuda não simplesmente a contar, mas a criar categorias de raça ou cor” (Carneiro, 2011, p. 68). Todavia, a autora alerta que a “[...] ciência vem revelando a falácia do conceito de raça do ponto de vista biológico” (Carneiro, 2011, p. 68), assim as novas pesquisas destroem as bases do racismo do século XIX, o qual consagrou a superioridade racial dos/as brancos/as em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios. Entretanto, ainda não tiveram impacto sobre

as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

Desse modo, a raça tem sido o fundamento do racismo, em que determinados grupos raciais se definem como superiores a outros. Para Almeida (2019) o racismo se manifesta na sociedade de forma individual, institucional e estrutural, estabelecendo os lugares que podem ser ocupados por determinados grupos raciais. Vale destacar que toda prática de racismo deve ser combatida, prevenida e punida.

Na obra literária *O avesso da pele*, Tenório (2020) ilustra muito bem o cotidiano de uma família negra na cidade de Porto Alegre - RS, a qual vivencia o racismo impregnado na sociedade brasileira e a ausência de políticas públicas por parte do Estado. O autor discute o peso que a cor da pele exerce sobre as pessoas. Desde muito cedo o personagem de Henrique sofre racismo, seja durante a infância, em uma partida de futebol inocente com os amigos; seja na adolescência, quando aos quatorze anos sentiu “[...] o ferro frio de uma algema nos pulsos” ao ser confundido com um bandido (Tenório, 2020, p. 18); seja na juventude, quando aos dezenove anos durante uma entrevista de emprego foi vítima de racismo ao ouvir a frase “[...] não gosto de negros” (Tenório, 2020, p. 18) e até mesmo na vida adulta, ao ser parado pela polícia incontáveis vezes e terminar sendo assassinado em uma abordagem policial.

Portanto, o racismo se materializa como uma discriminação racial, caracterizada pelo caráter sistêmico de um processo em que as condições de subalternidade de um grupo social e os privilégios de outro, encontram condições de reprodução nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. Uma das expressões mais cruéis do racismo manifesta-se por meio da violência. No Brasil, por exemplo, 76,5% das pessoas assassinadas em 2022 eram negras; 83,1% das mortes por intervenção policial são de negros/as e apenas 16,6% de brancos/as (FBSP, 2023).

O recorte, em termos de raça/cor das mulheres vítimas de violência letal no Brasil, reafirma os elementos de racismo que perpassam todas as modalidades criminosas no país, de um jeito ou de outro. Entre as vítimas de feminicídio, têm-se que 61,1% eram negras e 38,4% brancas. Nos demais assassinatos de mulheres, o

percentual de vítimas negras é ainda maior, com 68,9% dos casos, para 30,4% de brancas (FBSP, 2023).

Para Pimentel e Araújo (2020) a violência que vitimiza recorrentemente as mulheres negras nos estados brasileiros não está dissociada das violências estruturais que marcam o país, sobretudo o racismo. Desse modo, a opressão deve ser pensada a partir de uma perspectiva política ampla, e não apenas em sua dimensão intersubjetiva singular.

Para Carneiro (2019), a raça e o gênero são categorias construídas historicamente e, como tais, produzem desigualdades, utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais.

Compartilhando desse entendimento teórico, Crenshaw (2002) afirma que vários eixos de poder atravessam a vida das mulheres negras, como o racismo, o patriarcalismo e a opressão de classe. E, por diversas vezes, esses sistemas se sobrepõem e se cruzam, criando, então, intersecções complexas. Dessa forma, não existe hierarquia entre os eixos de opressão e, sendo assim, as mulheres negras são marcadas por múltiplas opressões, em virtude de identidades específicas que podem ser atingidas repetidas vezes em cruzamentos, pelo fluxo que vem de várias direções.

Nesse aspecto, em busca da articulação entre raça, gênero e outras categorias, o feminismo negro aborda as diferentes experiências vividas por mulheres conforme o contexto em que estão inseridas, afastando-se da universalidade e igualdade idealizadas por feministas brancas em suas pautas alicerçadas exclusivamente pela concepção de gênero.

Segundo Crenshaw (2002, p. 176), para “[...] apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação”. Nesse sentido, a inseparabilidade entre patriarcado e racismo é instrumentalizada pelo conceito de interseccionalidade.

Para compreender como se constroem os percursos e os cruzamentos da identidade interseccionada, deve-se pensar em

relação a expressão social mais perversa, a desigualdade, presente em todos os âmbitos da vida social, em especial na EJA, considerada por muito tempo como uma modalidade de ensino direcionada apenas para adultos/as analfabetos/as.

Desse modo, a visão interseccional permite evidenciar a fragilidade de alguns grupos sociais que possuem marcas identitárias que revelam posições de vulnerabilidade social, o que pode ser notado pela análise interseccional de gênero, classe, cor e escolaridade (Ruas; Quirino, 2018).

A interseccionalidade entre gênero e raça: implicações para a violência simbólica nas escolas de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM

Ao considerar a interseccionalidade entre gênero e raça, é necessário refletir sobre como esses marcadores são utilizados na constituição da violência simbólica no contexto escolar. Diante disso, a interseccionalidade de gênero e raça pode estar relacionada à constituição da violência simbólica no contexto escolar.

Bourdieu (2010) define a violência simbólica como aquela que ocorre nas relações de dominação, em que os/as dominados/as tomam para si as categorias construídas pelos/as dominantes e passam a compreendê-las como naturais, deixando de entender tais categorias como produto das relações de dominação. De acordo com Bourdieu (2010, p. 50):

[...] a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos.

Assim, a violência simbólica consiste em uma violência “[...] suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas”, sendo exercida pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento (Bourdieu, 2010, p. 7). Desse

modo, o poder simbólico é, fundamentalmente, um poder de construção da realidade. Tal poder detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e desinteressados.

Nas instituições de ensino, a violência simbólica pode ser identificada por meio da imposição de uma cultura escolar própria à classe dominante, que serve para a reprodução das estruturas de poder. Na perspectiva de Bourdieu (1998), a escola não é uma instituição imparcial, neutra, mas um lugar excludente, pois seleciona os/as estudantes mais talentosos/as a partir de critérios objetivos. Para ele, a escola cobra dos/as estudantes as crenças, os valores e as posturas dos grupos dominantes, tida como cultura universal. Desse modo, a cultura e a herança familiar que os/as constituem como indivíduos de um grupo social são desvalorizadas, pois não são consideradas legítimas.

Nesse contexto, a escola está longe de ofertar igualdade de oportunidades para todos/as, pois o processo educacional e a ação pedagógica agem como impulsionadores de reprodução e legitimidade das desigualdades sociais. Dessa maneira, o ambiente escolar torna-se mais um espaço da sociedade em que a violência simbólica pode ser manifestada e vivenciada.

Cumpre destacar que os marcadores de gênero e raça também estão presentes nas relações de dominação vivenciadas na escola, contribuindo para que atitudes racistas, machistas e sexistas passem a ser vistas como naturais por aqueles/as que sofrem tais discriminações, fazendo com que se conformem e não denunciem a dominação que vivem cotidianamente.

Geralmente, as manifestações discriminatórias vivenciadas por estudantes negros/as da EJA partem quase sempre de colegas da escola, por meio de xingamentos e apelidos pejorativos que, na maioria das vezes, estão relacionadas ao corpo e ao cabelo. Uma das características do racismo é a maneira pela qual aprisiona o/a outro/a em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os/as racialmente hegemônicos/as o privilégio de serem representados/as em sua diversidade (Carneiro, 2019).

Ressalta-se que, no Brasil, a população negra é discriminada por seus traços fenotípicos. Assim, ao ter o corpo e cabelo desvalorizados, reforçam-se estereótipos e representações negativas, desqualificando a estética dos/as negros/as.

Para Coutrim (2014, p. 68), “[...] apesar de saber que a estética negra é extremamente desvalorizada socialmente, manter e resgatar o cabelo crespo demonstra um resgate da memória, da cultura e espiritualidade ancestrais do/a negro/a”. Nesse sentido, Gomes (2003) afirma o desafio enfrentado pela população negra brasileira para construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos/as negros/as, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo.

Para Carneiro (2011, p. 73), “[...] a fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade”. Cada negro/a claro/a ou escuro/a que celebre sua mestiçagem – ou suposta morenidade – contra sua identidade negra tem aceitação garantida. O mesmo ocorre com aquele/a que afirma que o problema é somente de classe e não de raça (Carneiro, 2011).

Para Nogueira (1998), à medida que o/a negro/a se depara com o esfacelamento de sua identidade negra, ele/a se vê obrigado/a a internacionalizar um ideal branco. Entretanto, o caráter inconciliável desse ideal de ego com sua condição biológica de ser negro/a exigirá um enorme esforço a fim de conciliar um ego e um ideal, e o conjunto desses sacrifícios pode acarretar um desequilíbrio psíquico.

A violência simbólica no ambiente escolar também aparece por meio de gestos, condutas, agressões hostis, mas principalmente, por atitudes consideradas “normais” pela sociedade, como por exemplo, quando o/a professor/a privilegia sempre determinados estudantes brancos/as para certas atividades. Essa seletividade social pode ser observada nas apresentações extracurriculares das escolas, onde ao/à estudante branco/a está reservado o espaço de destaque, enquanto ao/à estudante negro/a são direcionadas atividades mais submissas dentro da estrutura social.

Para Carneiro (2011), a relação professor/a-estudante mostra que os/as estudantes brancos/as recebem mais

oportunidades de se sentirem aceitos/as e queridos/as que os/as demais; os elogios são feitos a eles/elas como pessoas. Todavia, no caso dos/as estudantes negros/as os elogios são feitos às tarefas que estão benfeitas, mas não a eles/as como seres humanos dignos de admiração e incentivo.

De acordo com Coutrim (2014), os/as estudantes que sofrem esse tipo de violência possuem características comuns, como fragilidade, autoestima baixa e desempenho escolar insatisfatório. Esses indivíduos, por serem frutos de uma classe dominada, são inseguros/as e submissos/as.

Para Carneiro (2011), as dinâmicas escolares discriminatórias deixam os/as estudantes negros/as fragilizados/as, hostilizados/as e catatônicos/as. Muitos/as deles/as, por não se sentirem inseridos/as dentro do ambiente escolar, optam por abandonar os estudos. Diante dessa situação, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de se discutir o preconceito e o racismo dentro da escola.

Nas instituições de ensino, as situações de discriminação racial são levadas a conhecimento dos/as professores/as e equipe pedagógica. Em geral, o/a diretor/a convida os/as familiares para uma conversa. Em algumas situações os/as jovens levam o ocorrido às mães, em outras o omitem, a fim de poupá-las (Valentim; Souza, 2020).

Valentim e Souza (2020) asseveram o pouco envolvimento dos/as profissionais das escolas em relação às situações de discriminação e o enfrentamento ao racismo, o que pode ser considerado uma forma de silenciamento, ao permitirem que situações de discriminação racial perdurem, na medida em que, na maioria das vezes, não existe intervenção efetiva.

Para Carneiro (2011, p. 76), “[...] a omissão e o silêncio dos/as professores/as diante dos estereótipos e dos estigmas impostos aos/as estudantes negros/as são a tônica de sua prática pedagógica”. Para ilustrar o racismo no ambiente escolar, a autora utiliza-se de alguns depoimentos como “[...] só porque eu sou preta elas falam que não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada” (Carneiro, 2011, p. 76).

Segundo Carneiro (2011), diante dessas atitudes racistas, a autoestima dessas estudantes e sua autorrepresentação ficam seriamente abaladas. A imagem de si mesmas seria inferiorizada e as estudantes brancas que presenciaram as cenas provavelmente se sentirão superiores a elas, estabelecendo-se assim, “[...] o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns/umas e gera vantagens e privilégios para outros/as” (Carneiro, 2011, p. 76).

É oportuno destacar que as práticas cotidianas no ambiente escolar podem determinar tanto a manutenção e reprodução de preconceitos, quanto a mudança de paradigmas e a construção de novos valores a partir do respeito às diferenças e da promoção da igualdade. Para Bourdieu (1998), a violência simbólica não acontece apenas entre estudantes, mas também com os/as profissionais da educação. Quanto mais elevado/a for a posição social do indivíduo maior será a capacidade de impor algo sobre os/as demais. Por isso, acredita-se que toda a ação pedagógica se trata de uma violência simbólica, visto que todos/as impõem algo sobre seus “inferiores”, inclusive os/as professores/as sobre seus/suas estudantes.

Nessa perspectiva, toda ação pedagógica se trata de uma violência simbólica, porque o/a professor/a tenta, arbitrariamente, impor uma cultura que não está inserida em alguns/algumas estudantes. Para que esse fenômeno não ocorra no ambiente escolar é necessário que esses/as profissionais estejam preparados/as para lidar com as diferentes realidades de seus/suas estudantes, especialmente na Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as.

Assim sendo, a escola tem o papel de posicionar-se diante das relações de dominação, definindo o que pretende promover neste espaço de formação: uma Educação racista, machista e sexista ou uma Educação que questiona as discriminações vivenciadas ao longo da história por diferentes grupos sociais. Desse modo, ela necessita desenvolver ações eficazes, visando à emancipação dos diferentes sujeitos de direitos desenvolvendo práticas sociais para superar o preconceito e a discriminação racial.

Considerações finais

Este capítulo buscou compreender como a interseccionalidade entre raça e gênero contribui para a violência simbólica nas escolas de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM. Desta maneira, afirma-se que a escola de EJA tem se utilizado de práticas que reforçam estereótipos, preconceitos e discriminações, perpetuando desigualdades e dificultando o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os/as racialmente inferiorizados/as, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. Esse fenômeno ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar e pela negação aos/as negros/as da condição de sujeitos de conhecimentos.

Além disso, a escola acaba nutrindo a ideia de inferioridade feminina, ideia essa oriunda de uma herança histórica vinculada a aprendizados de diferentes culturas e do pensamento androcêntrico. Desse modo, aparentemente, a escola reforça a desigualdade de gênero.

Destaca-se que, entre as manifestações de violência presentes na escola, a violência simbólica é a mais frequente nas relações pedagógicas e de interações, tanto entre estudantes, como também entre professor/a-estudante. Desse modo, a escola como espaço apropriado para a socialização e convivência democrática e solidária deve favorecer a formação para as relações étnico-raciais e o respeito com o/a outro/a – o/a diferente.

Portanto, as instituições escolares e os/as profissionais da educação devem coibir os abusos e as violências cotidianas na educação, seguindo também as determinantes da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) que combate o racismo. Neste sentido, reitera-se que o público da EJA em sua maioria é constituído por mulheres negras e pardas, diante desta realidade trazê-las para o centro das discussões é uma forma de contribuir para a construção de uma identidade positiva de gênero e raça. Para tanto, a escola

deve propor atividades no sentido de historicizar as ações e o protagonismo de mulheres negras.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COUTRIM, Regina Recalde da Fonseca. **PROJETO “LÁPIS COR DE PELE – QUAL PELE?”** Implementação da Lei 10.639/03 no combate ao racismo e resgate da autoestima de estudantes negros em escola da Ceilândia, DF. 2014. 82 f. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Departamento de Educação - EaD, Brasília, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, 2002, p. 171-188. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: < <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística. **Perfil dos estudantes da EJA**. Manaus: SEMED, 2023.

NOGUEIRA, Izildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. **A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas**

questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, vol. 03, n. 02, 2018, p. 27 – 39. Disponível em: < <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4893/4181>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIMENTEL, Elaine; ARAÚJO, Elita Isabella Morais Dorvillé de. Gênero, violência e racismo: reflexões sobre violência contra as mulheres no Brasil a partir de uma perspectiva feminista e antirracista. **Revista Liberdade**, São Paulo, v. 11, n. 29, 2020, p. 360–385. Disponível em: < <https://ibccrim.org.br/publicacoes/redirecionaLeituraPDF/945>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RUAS, Thatiane Santos; QUIRINO, Raquel. **A interseccionalidade das relações sociais de sexo, idade, raça/cor no contexto da EJA: apontamentos teórico-metodológicos**. 4º Seminário Internacional Desfazendo o Gênero. Recife, 2019. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2018/TRABALHO_EV129_MD1_SA27_ID257_08102019125429.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SENA, Débora Napoleão de. **Representação social da violência contra mulher: relatos de estudantes da EJA da rede pública municipal de ensino de Manaus/AM**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VALENTIM, Silvani dos Santos; SOUZA, Andréia Carvalho. Jovens negras periféricas: afloradas interseccionalidades de raça e gênero. **Revista Teias**, Seção Temática Raça e Cultura, v. 21, n. 62, julho/setembro, 2020, p. 23–37. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/
49743/34967>. Acesso em: 07 ago. 2023.

Mini Currículo

Débora Napoleão de Sena

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Pesquisadora do tema Violência contra mulher. E-mail: deboranapoleao80@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2749047190737770>.

Márcio de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEM. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: marcio.1808@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677>.

FEMINISMO NEGRO INTERSECCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM (RE)PENSAR DA ENSINAGEM

Raescia Ribeiro de Oliveira

Introdução

Ao longo de toda minha formação, poucas foram as oportunidades em que mulheres negras ou indígenas apareceram representadas, homenageadas e/ou como leituras obrigatórias. Quase que automaticamente o currículo obrigatório engolia, e atrevo dizer enquanto professora da educação básica e discente da pós-graduação, que ele ainda engole as contribuições de corpos que se desvencilham do binômio homem-branco.

Nossa visão de mundo, intelecto, expressões artísticas, invenções e produções científicas são permeadas pela invisibilidade e o silenciamento. Nossa inexistência é quase uma regra inviolável da pré-escola ao doutorado, nas mais variadas áreas do conhecimento e disciplinas. Mas como romper com uma lógica sexista e racista na Educação brasileira?

Os dispositivos legais nos garantem a obrigatoriedade da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino por meio da lei nº 11.645 de 2008 (Brasil, 2008). Entretanto, recorrentemente, a aplicabilidade dessa lei se dá de forma isolada nos meses de abril em referência ao dia 19, declarado dia dos povos indígenas, e em novembro, devido ao dia da consciência negra. Personalidades como Zumbi dos Palmares e Ajuricaba chegam a ser homenageados, mas ainda há uma recorrência de ações estereotipadas¹.

¹ Como no caso de um desfile da Independência em que crianças negras foram vestidas como escravas pela escola no ano de 2022. Disponível em: <<https://revistacenarium.com.br/no-maranhao-desfile-da-independencia-tem-criancas-negras-vestidas-de-escravas/>>

Alguns anos atrás colaborei com o artigo “Representações de Mulheres Negras e Indígenas nos Livros Didáticos da Rede Pública de Manaus/AM” que se encontra disponível para acesso na Revista Científica Gênero na Amazônia. Na oportunidade foi possível evidenciar que quando interseccionalizamos gênero e raça na educação é visível um recorrente apagamento das mulheres negras e indígenas em materiais didáticos. Diante disso, venho compreendendo, enquanto pesquisadora e educadora, a relevância da teoria feminista negra interseccional para um (re)pensar da ensinagem desde o planejamento ao uso dos materiais didáticos disponíveis.

A interseccionalidade aparece pela primeira vez como contribuição da pesquisadora e professora Kimberle Crenshaw (2012). Em seu trabalho, ela analisou e reconheceu que as opressões de gênero e raça podem aparecer de formas combinadas em intersecções. Partindo dessa perspectiva, primeiramente, busco apresentar neste capítulo alguns aspectos do racismo e do sexismo na educação brasileira, na sequência em diálogo com a teoria Feminista Negra Interseccional e a abordagem da Aprendizagem Criativa proponho o modelo “Espiral da Ensinagem Interseccional” que originou-se a partir do projeto “Gênero na Computação: trajetórias e ciberativismo no Ensino Superior Pan-Amazônico”, sigo expondo um breve relato de experiência em que exemplifico a aplicação do modelo e concluo o capítulo com algumas considerações iniciais para o amanhecer de uma educação antirracista e antissexista.

Racismo e Sexismo na Educação brasileira

Em 1984, no artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, a intelectual Lélia Gonzalez apresentou como o racismo e o sexismo mobilizam imagens e estereótipos sobre as mulheres negras brasileiras. Discorrendo sobre as noções de mulata, doméstica e mãe preta, anunciou como a cultura brasileira tece e reforça tais representações. Para a autora,

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 1984, p. 224).

O reconhecimento da intersecção entre racismo e sexismo na cultura brasileira enfatiza o que Gonzalez nomeia como efeitos violentos para a vida das mulheres negras. Entendendo a partir de tais estudos que a cultura brasileira está imersa em concepções sexistas e racistas, ao olhar para a Educação não nos deparamos com um cenário diferente.

No capítulo “O QUE NÃO TEM NOME NÃO EXISTE! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de Interseccionalidade” da pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 31) os desafios interpostos pelo sexismo e o racismo na educação são desvendados indicando como mulheres negras vêm sendo “silenciadas pela tradição machista da historiografia brasileira que tem se dedicado a registrar os feitos de homens brancos”.

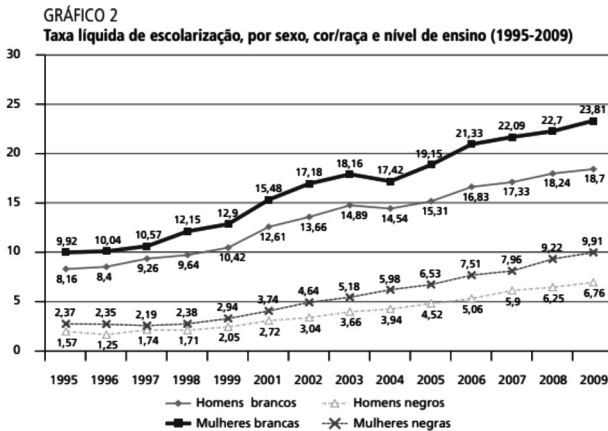
Além disso, Megg Rayara demonstra que a luta das mulheres negras pelo acesso à educação teve que se manter constante mesmo após o processo de abolição da escravatura:

Outra questão que aparece de forma recorrente na luta dessas mulheres, durante e depois do regime escravista, é o direito de acesso à educação formal, interpretado como um mecanismo de promoção de ascensão social. [...] Como resultado dessas ações, já no início do século XX muitas mulheres negras conseguiram não apenas o acesso à escola normal, mas também passaram a atuar como professoras e diretoras de muitas escolas, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Esse quadro, porém, não

permaneceu por muito tempo e no final da década de 1920 tem início uma política estatal para destituir essas professoras (e os professores negros) de suas funções, bem como do cargo de diretoras/es das escolas primárias e técnicas. Nos anos iniciais da década de 1930, as netas de ex-escravizadas haviam sido expulsas da profissão de normalistas (Oliveira, 2018, p. 34-35).

A menos de 100 anos atrás, mulheres negras estavam sendo excluídas de atuar como professoras na educação formal. Esse histórico de silenciamento e apagamento tem reverberado na realidade educacional brasileira. Quando consideramos o Dossiê da Mulher Negra do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013) as desigualdades entre mulheres negras e brancas no acesso à Educação ficam evidentes:

Figura 01 – Reprodução do Gráfico 2 do Dossiê da Mulher Negra IPEA



Fonte: Ipea et al. (2011).

Obs: 1. A PNAD não foi realizada no ano de 2000.

2. Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

3. O grupo negros é formado pela soma de pretos e pardos.

Fonte: IPEA (2013)

Optei por realizar a reprodução do gráfico neste capítulo pois considero este material de suma relevância para a discussão em torno do racismo e do sexismo na educação brasileira. De 1995 a 2009, as mulheres brancas aparecem no topo dos índices de escolarização no Brasil. Se ignorássemos a intersecção gênero e raça, seria anunciado que o grupo “mulheres” lidera os índices de escolarização. A visão universal tende a falhar em compreender as intersecções de cada grupo. Porém, ao interseccionarmos, o que observamos é um abismo educacional entre mulheres brancas e mulheres negras.

Um estudo mais recente intitulado “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades” organizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra no ano de 2021, trouxe à tona como o racismo e o sexismo na educação brasileira são problemáticas que ainda promovem abismos educacionais. De acordo com a pesquisa,

Os estereótipos se manifestam de maneira violenta na vida de meninas negras, colocando-as como não-merecedoras de carinho, dedicação, proteção e atenção. O racismo, que dá sustentação a esses estereótipos, chega às suas vidas já na primeira infância e as acompanha ao longo de suas trajetórias, comprometendo o percurso escolar e o desenvolvimento integral. A falta de atenção especial às desigualdades enfrentadas pelas meninas negras reforça o fato de que no período de isolamento social elas se tornem progressivamente mais vulneráveis, distanciando do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), isto é, dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente (Carneiro, 2021, p. 110).

Muitos são os desafios para enfrentamento do racismo e do sexismo na Educação brasileira, mas no esperar dessas mudanças podemos, enquanto educadoras e educadores, pensar ou

melhor repensar as nossas práticas cotidianas de planejamento. Nesse sentido, elaborei um modelo Interseccional de Ensino inspirado nos constructos da teoria Feminista Negra Interseccional de Patrícia Hill Collins (2016) e no espiral da Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick (2020).

Interseccionalidade no planejamento para uma ensinagem antirracista e antissexista

Desde a adolescência tive contato com movimentos sociais e ao longo dos anos colaborei com alguns grupos como a Coletiva Banzeiro Feminista², Coletivo Negro Alexandrina³, Articulação de Jovens Negras Feministas⁴, Rede Fulanas de Negras da Amazônia Brasileira⁵ e o coletivo de ativismo LGBTQIAPN⁶+ Miga Sua Lôca⁷. Esses espaços mobilizaram e fomentaram minha formação para tal preocupação com a realidade educacional. Os movimentos sociais que participei carregavam em suas bases o pensamento Interseccional. Meu contato com esta teoria se deu por meio das rodas de conversa desses movimentos e não nos espaços de educação formal.

Com isso, na minha experiência como professora-pesquisadora me preocupo por diversas vezes em elaborar planos de aula e projetos que tenham uma perspectiva inclusiva e interseccional.

Como apresentado na introdução deste capítulo, a Interseccionalidade enquanto teoria surge inicialmente nos estudos da pensadora Kimberle Crenshaw, vinculados à área do Direito. O intuito da autora era demonstrar como gênero e raça não aparecem de forma isolada, mas que podem estar sobrepostos. Em seu estudo, discute que “[...] parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e

² Disponível em: <https://www.instagram.com/banzeirofeminista/>

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/ColetivoNegroAlexandrina/>

⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/am_anjf/

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/rededefulanas/>

⁶ Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais.

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/migausalocaculturadiversidade>

incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos” (Crenshaw, 2002, p.08).

Por sua vez, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge vão enfatizar que a interseccionalidade vem sendo abordada por diversos grupos sociais e que esses a interpretam e utilizam de diversos modos. Portanto, no livro “Interseccionalidade” organizaram algumas ideias que de certa forma explicam que:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

Logo, esta “forma de entender e explicar a complexidade do mundo” é um artefato de possibilidades para mobilizarmos uma “ensinagem” inclusiva antirracista e antessexista. Mas o que estamos chamando de “ensinagem”?

Quando estava na graduação durante uma orientação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o professor comentou que, muitas vezes, iríamos nos deparar com problemas de “ensinagem” e não de aprendizagem. Alertou a mim e às outras estudantes sobre a importância de estarmos atentas sobre o que se ensina e o como se ensina.

Tal fala me fez recorrentemente refletir sobre como ensinar de uma forma que abrace as diferentes experiências dos estudantes e como confrontar o currículo oficial quando a visão de mundo predominante favorecer apenas o homem-branco.

A curiosidade sobre o termo ensinagem me fez visitar repositórios virtuais em busca de artigos e outros trabalhos que

discorressem sobre seus significados. A partir disso, identifiquei por meio das contribuições de Ricardo Lopes Correia, Samira Lima da Costa e Marco Akerman (2017, p.24), no artigo “Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo”, que o termo foi “cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante”. No trabalho de Léa Anastasiou há a seguinte definição para o termo:

[...] consideramos ensinagem a ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do aluno; trata-se, portanto, de algo que supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nesta conceituação, consideramos a ensinagem uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, num processo contratual e de parceria (Anastasiou, 2002, p. 66).

Assim, Ensinagem é a prática social do ensinar-aprender que considera cada um dos sujeitos e seus saberes. Colocar a interseccionalidade em diálogo com a ensinagem é um importante exercício para o enfrentamento de práticas sexistas e racistas na educação.

Para criar um modelo aplicável ao exercício de um pensar interseccional no planejamento de aulas e projetos, me inspirei no Espiral da Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick difundido no Brasil pela Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa:

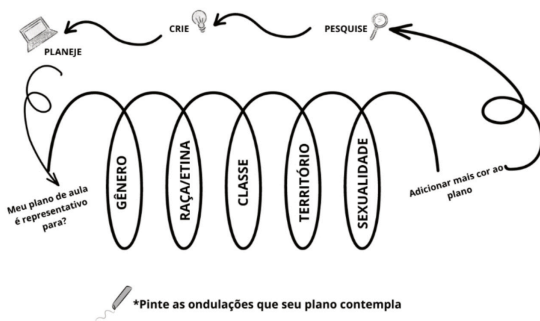
Figura 02 – Espiral da Aprendizagem Criativa



Fonte: Resnick (2020, p.11)

Além dessa referência, considerei as características do pensamento feminista negro interseccional expostos no artigo “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro” por Collins (2016, p.99) “1. a autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras; 2. a natureza interligada da opressão”. A reflexão sobre esses aspectos e as minhas vivências em sala de aula tornaram possível a criação do que inicialmente estou nomeando como “Espiral da Ensinagem Interseccional”:

Figura 03 – Espiral da Ensinagem Interseccional



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A proposta é que o espiral possa ser utilizado de forma interativa pelas professoras e pelos professores durante o planejamento de uma aula ou projeto. Ao planejar e passar pelo espiral, a pessoa responsável pelo material pode se questionar “Meu plano de aula é representativo para?”. Na primeira ondulação há o aspecto gênero, se considerar o plano representativo para tal basta colorir a ondulação gênero. Na sequência há outros aspectos como raça-etnia, classe, território e sexualidade. Ao fim do espiral, há a indicação “Adicionar mais cor ao plano”, as setas então vão indicar “Pesquise”, depois “Crie”, planeje novamente. Com isso temos um exercício importante para a elaboração e reelaboração de planos de aula de formas mais inclusivas.

Esse é apenas um modelo inicial, considero ser necessário ampliar as ondulações desse espiral. Compreendo também que nem sempre será possível contemplar todas as ondulações, mas vejo que esse exercício é um importante caminho para tornar as práticas em sala de aula menos excludentes e mais antirracistas e antissexistas.

Lembrando de minhas vivências como estudante da graduação e da pós-graduação, penso que, se o espiral fosse aplicado no planejamento, teria tido contato com uma bibliografia menos eurocêntrica, branca, cis-heteronormativa e masculina.

Para melhor demonstrar as possibilidades do uso deste espiral trouxe como exemplo uma sequência didática que elaborei e executei no ano de 2021 com uma turma da Educação Infantil. No período, realizei o exercício de pensar a proposta em uma perspectiva interseccional, mas ainda não dispunha do modelo exposto neste trabalho. Vou exemplificar como seu uso pode simplificar a elaboração de aulas de forma interseccional.

Breve relato de uma ensinagem interseccional

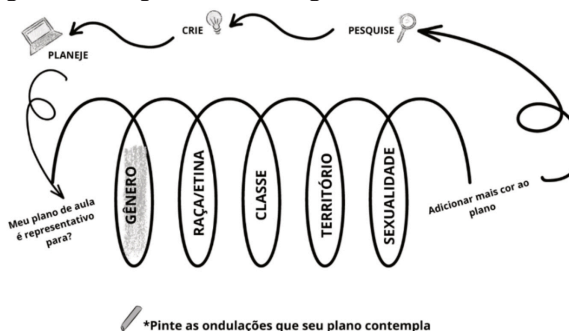
No ano de 2021, após o período de aulas remotas devido a pandemia da COVID-19, houve o retorno das aulas presenciais na cidade de Manaus. Observei que as crianças estavam demonstrando certa recusa em desenhar ou pintar. Eram muito críticas consigo mesmas. Para atuar diante disso criei, em colaboração com outra colega, uma sequência didática que visava a realização de releituras

de obras de artes pelas crianças. O material que estava à nossa disposição trazia apenas como referência Tarsila do Amaral (Abaporu, 1928) e Leonardo Da Vinci (A Gioconda, 1503). A partir do meu interesse em interseccionar as representações realizei pesquisas sobre artistas negros e indígenas.

Precisei fazer o movimento Pesquise-Crie-Planeje diversas vezes, o que oportunizou uma ampliação do meu próprio repertório cultural. Com ausência de um modelo como o do espiral, fui seguindo a busca sem um instrumento metodológico que me ajudasse a exercitar minha visão interseccional.

Inicialmente, minha lista de artistas para releitura eram: Tarsila do Amaral e Leonardo Da Vinci. Caso eu estivesse fazendo do Espiral Interseccional de Ensinagem, ao passar pela primeira vez minha sequência didática no espiral iria preencher apenas a ondulação do gênero:

Figura 04 – Espiral da Ensinagem Interseccional (Gênero)

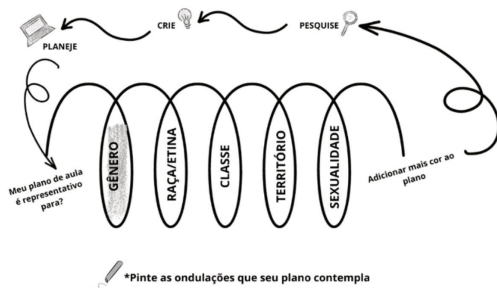


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao observar a aplicação, é notório que a perspectiva do plano não combina gênero e raça. Naquele período, como expliciteti anteriormente, busquei ampliar as representações. Nessa busca foi possível incluir na sequência didática artistas negros como Abdias do Nascimento (Borboletas de Franca, 1973), Jean Michel-Basquiat (Dispensador de Pez, 1984) e a artista amazonense e indígena Duhigó (Maloca Tuyuca, 2018).

Se após essas inserções passasse novamente minha ideia pelo espiral, teria novas ondulações coloridas:

Figura 05 – Espiral da Ensino Interseccional (Gênero; Raça/Etnia; Território)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Seria possível levar a sequência diversas outras vezes pelo espiral no processo de planejamento e/ou até mesmo após a aplicação. Assim, a sequência se tornaria cada vez mais abrangente e representativa.

Ainda nos deparamos com alguns desafios para promover uma ensinagem interseccional, já que o currículo oficial e os materiais disponíveis nas escolas geralmente ainda não abrangem a diversidade das narrativas e corpos que fizeram e fazem artística e cientificamente o Brasil. Nessa sequência, por exemplo, precisei criar palitoches para contar às crianças a biografia de Abdias Nascimento:

Figura 06 - Palitoches Abdias do Nascimento



Fonte: Arquivo Pessoal

Por isso, o pesquisar e o criar são partes imprescindíveis do Espiral Interseccional da Ensinagem. O exercício de aplicação do espiral neste tópico, demonstra que ainda há necessidade de seu aperfeiçoamento para pensar a intersecção entre gênero e raça. Entretanto, esta proposta é apenas um esforço inicial para impulsionar os processos de elaboração das aulas e projetos de forma mais contemplativa das nossas diferenças.

Como resultado desta sequência didática as crianças das turmas envolvidas passaram a demonstrar mais interesse nas experiências com desenhos e tintas. Ao trazer diferentes artistas e obras foi possível dialogar em roda de conversa sobre diferentes temáticas, como por exemplo a relevância da atuação de Abdias do Nascimento no combate ao racismo. As crianças faziam muitas perguntas a cada novo artista que era apresentado a elas, e acredito que ver diferentes formas de ser artista e fazer arte foi muito importante para que as cobranças que elas estavam fazendo inicialmente sobre os seus próprios desenhos fossem diluídas.

Considerações Iniciais para uma Ensinagem Interseccional

Em acordo com Crenshaw (2002, p.16), penso que “A interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas.”

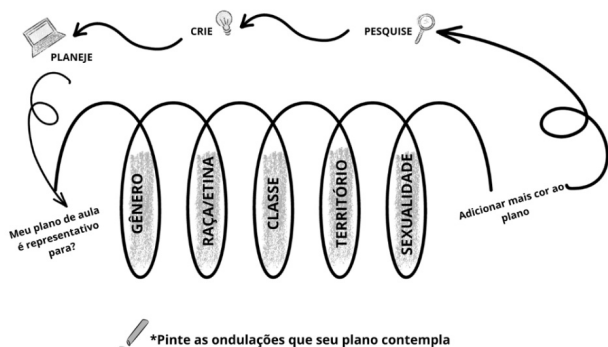
Dessa forma, nós que fazemos educação precisamos mergulhar nos itinerários da interseccionalidade para promover uma ensinagem para todas, todes e todos. Precisamos de uma ensinagem que se preocupe em questionar o currículo e os materiais didáticos em busca de representar a diversidade de corpo, gênero, raça, etnia, sexualidade, classe, religiosidade e território.

Para que todas as ondulações do espiral sejam coloridas é preciso exercitar uma visão crítica e criativa diante do planejamento dos conteúdos. Outro ponto importante é considerar os pontos de vista dos estudantes sobre o planejamento. Penso que esse espiral pode ser apresentado aos próprios estudantes para que contribuam com suas visões sobre cada uma das ondulações. Uma aula de

matemática pode também trazer filmes como o “Estrelas além do tempo” (Melfi, 2016) em que a história de mulheres negras como Katherine Johnson e suas descobertas são enfatizadas. Chuvas de ideias devem ser estimuladas com o recurso do espiral da Ensinagem Interseccional e entrecruzadas com a perspectiva do espiral da Aprendizagem Criativa.

Ao compartilhar ideias e incentivar os próprios estudantes a participarem com ideias estaremos mais próximos de um futuro que contemple nossas diferenças e receba assim o colorir do nosso giz, conforme a imagem abaixo:

Figura 07 – Espiral da Ensinagem Interseccional (Completo)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por fim, nessas considerações iniciais desejo que este espiral seja inspirador no processo de reflexão e criação de novas práticas de ensino. Espero que ele possa ser mexido e remexido, ampliado e melhorado como uma possibilidade para uma ensinagem cada vez mais interseccional.

Referências

AMARAL, Tarsila do. Abaporu. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1628/abaporu>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. **Pedagógica**, Chapecó, v.4, n.8, p.65-77, 2002.

ARTICULAÇÃO de Negras Jovens Feministas do Amazonas. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/am_anjf/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BASQUIAT, Jean-Michel. **Dispensador de Pez**. 1984. Pintura em acrílico e óleo sobre tela, 183 x 122 cm.

CARNEIRO, Suelaine (coord.). **A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades**. São Paulo: Geledés, 2021.

COLETIVA Banzeiro Feminista. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://www.instagram.com/banzeirofeminista/>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

COLETIVO Negro Alexandrina. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ColetivoNegroAlexandrina/>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. tradução Rane Souza. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Tradução: Juliana de Castro Galvão. Revisão: Joaze Bernardino Costa. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: Jan. 2019.

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 3, p. 23–29, jul. 2017.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2295749&forceview=1>>. Acesso em 10 nov. 2023.

DA VINCI, Leonardo. **Mona Lisa**. 1506. Pintura a óleo sobre madeira de álamo, 77 cm × 53 cm.

GARCIA, Í. **No Maranhão, desfile da Independência tem crianças negras vestidas de escravas**. Disponível em: <<https://revistacenarium.com.br/no-maranhao-desfile-da-independencia-tem-criancas-negras-vestidas-de-escravas/>> . Acesso em: 20 nov. 2023.

DUHIGÓ, Tukano. **Maloca Tuyuka**. 2018. 1 original de arte.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. São Paulo, 1984, pp. 223-244.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como uma prática de liberdade. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARCONDES, Mariana Mazzini (ORGANIZADORA) et al. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013.

MIGA, **Sua Lôca Cultura Diversidade**. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://www.facebook.com/migasualocaculturadiversidade>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. Borboletas de Franca. *In*: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66944/borboletas-de-franca>>. Acesso em:

02 de dezembro de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O QUE NÃO TEM NOME NÃO EXISTE! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de Interseccionalidade. *In*: OLIVEIRA, Ligia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos. **Educação e interseccionalidades**. – 1. ed. - Curitiba : Ed. NEAB UFPR, 2018.

OLIVEIRA, Raescla Ribeiro de; RICARDO, Helenice Aparecida. Representações de Mulheres Negras e Indígenas nos Livros Didáticos da Rede Pública de Manaus/AM. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, n. 14, p. 95-106, 2022.

REDE Fulanas [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://www.facebook.com/redefulanas/>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos [recurso eletrônico] / Mitchel Resnick; tradução: Mariana Casetto Cruz, Livia Rulli Sobral; revisão técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020.

Mini currículo

Raescla Ribeiro de Oliveira

Pedagoga (UFAM), Especialista em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (ANHEMBI), Mestra e Doutoranda em Educação (PPGE/UFAM) e Bolsista CAPES. Integrante do LADHU. Trabalha como professora formadora na Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED Manaus) e é autora de contos, poesias e livros, como “Mamãe Noel de Nina” da Editora Metanoia. E-mail: raescla.ribeiro@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9541659042081611>

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: INDICADORES SOCIAIS E MÉTRICAS PARA A AVALIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Maise Caroline Zucco

Durante a década de 1990 os temas nomeados de forma genérica como da “diversidade” ocupam as normativas educacionais brasileiras. Fruto das disputas promovidas pela sociedade civil, associada a oportunidades históricas e políticas, os debates étnico raciais, de gênero e sexualidades compõem até os dias atuais normas e orientações pedagógicas visando a transversalização temática, fato exemplificado em documentos como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b; BRASIL, 1997c; BRASIL, 1997d; BRASIL, 1997e). As políticas públicas voltadas a esse recorte, que podem ser exploradas de forma mais apropriada na complexidade dos elementos históricos que atravessaram mais de duas décadas, ganharam visibilidade nacional e participação popular com a realização das conferências de políticas para as mulheres e LGBT¹, assim como foram fortalecidas pela institucionalização das pautas ligadas aos movimentos sociais junto ao Estado. A criação da Secretaria de Política para as Mulheres (SPM), com caráter de ministério, e a vasta oferta de cursos através

¹ Utilizo a sigla LGBT reproduzindo o que foi datadamente empregue. Informo que utilizarei, ao longo do texto, as expressões e siglas adotadas pela bibliografia debatida. Compreendo as implicações desses usos, que refletem desde temporalidades distintas, concepções diferenciadas e alinhamentos com as tendências mais recentes dos movimentos sociais. Contudo, esse exercício analítico representaria um texto à parte diante de sua complexidade.

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do Ministério da Educação (MEC), propiciaram a capacitação e aperfeiçoamento de uma grande quantidade de docentes atuantes na rede básica e pública de ensino brasileira².

Desde a conjuntura da discussão do último Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, os tensionamentos ligados ao que foi nomeado como pautas identitárias estiveram popularizadas entre a sociedade civil, mesmo que o combate ligado principalmente a grupos católicos e evangélicos seja anterior. As narrativas da ameaça sobre o que supostamente seria uma “ideologia de gênero” a dissolver os limites sociais de uma compreensão antagonicamente binária entre o feminino e o masculino ganharam a mídia e se estenderam entre as gestões dos governos federais até o ano de 2022.

Considerando essa trajetória nacional, de avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais voltadas às pautas identitárias, a proposta deste texto é trazer considerações em torno dos dados que dão suporte à construção das mesmas. Os objetivos desta reflexão estão associados à relevância dos indicadores sociais na construção de diagnósticos das realidades escolares e, por sua vez, na identificação dos aspectos estruturais dos problemas sociais narrados dentro do campo das políticas públicas. Sua importância ainda está ligada a produção de ações, por parte o Estado, que visem incidir de forma mais efetiva otimizando recursos financeiros e humanos, em uma preocupação com a efetividade, eficiência e economicidade da gestão governamental³.

² Extinta no ano de 2019, a Secretaria ofertou capacitações e especializações em um projeto de formação continuada docente que alcançou distintos estados brasileiros, em diferentes áreas e as informações governamentais foram retiradas do site. É o caso do das especializações intituladas Gênero e Diversidade na Escola, que fizeram parte das Ações e programas da Diretoria de Políticas da Educação em Direitos Humanos e Cidadania da SECADI, mas também de iniciativas voltadas à educação especial, licenciaturas interculturais indígenas, em educação quilombola e indígena, focada em meio ambiente e direitos humanos, conforme Vanessa Campos de Lara Jakimiu (2021).

³ Reforço aqui que avaliações qualificadas das políticas públicas consideram a eficiência, o custo-benefício empreendido na ação; a efetividade, que representa o cumprimento das metas estabelecidas; a economicidade, que preza pelos baixos custos; e a efetividade, que mensura o impacto da ação

Dessa forma, este trabalho é um exercício ensaístico em torno da definição do problema da pesquisa em desenvolvimento em meu pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas sob a supervisão da professora Dra. Iolete Ribeiro Silva. Pretendo discutir as políticas públicas educacionais e os desafios na construção de diagnósticos e na sistematização de indicadores ligados a marcadores identitários que fundamentam as ações empreendidas pelas Secretarias de Educação e Organismos de Políticas ligados às pautas LGBTQIAP+, raciais e de mulheres (em nível estadual), mas também pelos Ministérios (em nível federal). Nesta reflexão, pretendo discutir essa temática embasada na revisão bibliográfica e nos dados publicamente acessíveis, delimitando a problemática que orienta a pesquisa, mas não adentrar em programas e iniciativas específicas, como os estudos já iniciados no estado da Bahia.

Os estudos técnicos e acadêmicos, que têm como proposta discutir o abandono e a evasão escolar que antecederam a Pandemia de Covid-19, com foco nas suas causas, identificam fatores como: a gravidez na adolescência, a necessidade de renda, a violência ou ainda a não identificação com os conteúdos trabalhados no espaço escolar (dentre outros) (Ver a esse respeito: MARTINS, Paulo de Sena, 2018). O fato é que alguns marcadores sociais, historicamente excluídos, representam os maiores números de pessoas que param de frequentar a educação básica depois de manterem a matrícula por pelo menos um ano ou mesmo que não integram o sistema educacional, como discutiremos mais adiante. A oferta de uma estrutura física e profissional apropriada, considerando a importância da proximidade da escola e das moradias, também se encontra entre as preocupações desse campo investigativo e são identificados como elemento que carece de investimento para o combate à evasão escolar. Contudo, é nas questões relativas aos marcadores identitários que a discussão deste texto irá focar.

O pesquisador Rodrigo Ednilson de Jesus (2018) em investigação que mapeou adolescentes entre 15 e 17 anos, cursando o Ensino Médio entre os anos de 2012 e 2013 nas cidades de Belo

no intuito e combater ou erradicar o problema social caracterizados nos objetivos de um programa intervenção promovida.

Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém identifica que para meninas e meninos negros o peso do racismo estruturado nas práticas e cotidiano escolares impactavam diretamente na sua relação com os estudos. Embora o grupo investigado estivesse cursando a escola e não represente o universo de evasão e desistência, o desinteresse pelos estudos e desânimo em ir para a instituição foram narrados a partir da experiência de práticas discriminatórias e naturalização das injúrias raciais e racismo.

Esse foi um contexto histórico nacional em que uma série de iniciativas por parte do Estado estavam em vigor para promoção dos debates nos ambientes escolares. Desde 1989, com a Lei de Crime Racial (nº. 7.716) (BRASIL, 1989), as discriminações e os preconceitos relativos à raça, cor, etnia foram tipificados juridicamente, pontuando que a injúria racial, antes prevista apenas no Código Penal, viesse a ganhar nova estrutura com o aumento da pena na Lei 14.532, no ano de 2023 (BRASIL, 2023). No que se refere à documentação que orienta a prática docente, o debate étnico racial esteve, assim como está, presente nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde a segunda metade da década de 1990 e com as leis 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), passou a integrar o currículo da educação básica, do ensino superior, principalmente nas licenciaturas. Em acréscimo, ainda podemos destacar a série de cursos de formação continuada e especialização promovidos pela SECADI nos anos 2000, possibilitando a instrumentalização de docentes atuantes na Rede. Esse movimento permitiu que professoras e professores com conclusão das licenciaturas anteriores aos novos currículos pudessem receber capacitação e, ainda, como iniciativa voltada à reestruturação em vigor naquele período, foi incentivada a inclusão do tema nos materiais com o acréscimo do recorte étnico racial promovido pelo Plano Nacional do Livro Didático. Essas são apenas algumas das iniciativas, dentro do campo das políticas públicas educacionais, direcionadas ao combate do racismo e das desigualdades sociais provenientes dessa opressão.

Entretanto, mesmo diante de uma trajetória de proposições governamentais, cabe destacar a parcialidade da efetividade dessas ações com as constantes ponderações sobre como as temáticas

integraram os livros escolares de forma não satisfatória, a dificuldade da transversalização do tema nas escolas – que ainda fica restrito a datas comemorativas – e a porcentagem desproporcional de pessoas negras e pardas em relação às pessoas brancas em espaços educacionais. Por outro viés, a política de cotas nas instituições de ensino superior promoveu o crescimento de cerca de 205% de estudantes negras, negros e procedentes de escolas públicas, conforme investigação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação (LEPES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mostrando os avanços e os desafios de uma questão estrutural e histórica no país (CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana, 2022). Dentro dessa lógica, a mensuração é possível pela existência desses dados desagregados⁴, em que podemos identificar a diferença entre a experiência social de pessoas negras, pardas ou autodeclaradas brancas, ponto fundamental para a identificação das especificidades e direcionamento dos investimentos a serem destinados por parte do Estado para mitigar problemas sociais brasileiros.

Ainda nesse movimento de pensar alguns dados referentes à educação, mas direcionados a outro marcador, na segunda edição das “Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil”, material produzido pelo IBGE em 2021, podemos identificar que 29,7% das mulheres entre 18 e 24 anos estavam frequentando o ensino superior no ano de 2019, enquanto homens representavam 21,5%. Essa prevalência de mulheres está entre as pessoas que cursam as universidades, pessoas qualificadas com ensino superior completo, que concluem o ensino médio, mas não na ocupação de cargos de liderança, na vida pública, ou representam a maioria das pessoas atuantes no mercado de trabalho formal e com recebimento dos maiores salários. Há mudanças positivas, mas há permanências nos grupos que ocupam majoritariamente determinadas posições. Embora na pesquisa mencionada não seja possível o levantamento

⁴O termo “dados desagregados” é utilizado no campo das políticas públicas ao tratarmos da separação das informações em partes menores. No caso dos indicadores sociais, me refiro à identificação dos marcadores de raça, dentro das informações estatísticas referentes ao gênero, por exemplo. Essa preocupação possibilita traçar especificidades, padrões das desigualdades e, principalmente, as opressões articuladas.

de algumas especificidades, em dados coletados do INEP, as mulheres correspondiam, em 2019, a 60% das pessoas concluintes nas instituições de ensino superior. Entretanto, ao pensarmos no marcador racial em associação com o gênero, a diferença entre as mulheres negras (21%) concluintes é inferior a de brancas (27%).

A publicização dessas informações e a possibilidade de análise com base na interlocução desses números excedem a função de instrumentalização das pesquisas acadêmicas. Como observado anteriormente, os dados desagregados e a possibilidade de entrecruzamento desses, com a maior especificação das diferenças entre as experiências sociais e das desigualdades, são relevantes para a construção de um diagnóstico apropriado e para a identificação das maiores necessidades de intervenção por parte do Estado.

Os indicadores sociais, dentro das políticas públicas, cumprem a função de atribuir significado qualitativo a um dado estatístico, ou quantificável, que possibilita mensurar constantemente uma realidade social. Para Paulo Martino Januzzi (2004), os indicadores sociais são instrumentos para monitorar uma dada realidade social e cumprem uma relevante função de dar suporte à construção e ao monitoramento das políticas públicas. Nesse sentido, conhecer a realidade educacional das mulheres, em sua diversidade, é importante para acompanharmos as transformações sociais e as mudanças promovidas a partir das iniciativas empreendidas pelos governos, conhecendo variações históricas, dentre outras características consideradas positivas aos indicadores sociais.

Em associação às preocupações políticas pertinentes ao campo dos estudos feministas, atentar para a identificação dos marcadores que promovem experiências sociais específicas, frente à associação de opressões que passam por outros marcadores não mencionados, como as deficiências e as territorialidades, traz um alinhamento com o debate interseccional. Dessa forma, tal qual o conceito de interseccionalidade a preocupação não está apenas na identificação e na desagregação dos marcadores sociais nos dados quantitativos e qualitativos levantados pelos organismos governamentais e institutos de pesquisas, mas nos efeitos desse levantamento que promovem a identificação das especificidades de

opressões articuladas, que geram dadas experiências e desigualdades. Preocupações nesse sentido trazem um diagnóstico qualificado, propiciam o monitoramento das questões, evidenciam o nível de prioridade de intervenção, definem o perfil das pessoas a serem assistidas, bem como sinalizam caminhos para a construção da agenda governamental atentando para a manutenção politicamente engajada do termo, tal qual enunciado por Sirma Bilge (2018).

Como dados produzidos de forma sistemática sobre as pessoas assistidas pela estrutura educacional fornecida pelo Estado encontramos nos levantamentos do IBGE, como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar⁵ (PeNSE), informações sobre faixa etária, “cor-raça”, além de dados socioeconômicos de pessoas entre 13 e 17 anos que frequentam as escolas. O Censo Escolar, pesquisa declaratória coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), produz dados com maior periodicidade em uma amostragem dos diversos municípios brasileiros tanto de escolas públicas e privadas. Seu levantamento identifica aspectos como a “raça/cor” de pessoas matriculadas nas distintas etapas do ensino; dados relativos à matrícula, suas etapas e participação em classes comuns de “pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”; e, utilizando a nomenclatura adotada, informações de matrículas e etapas do ensino por “sexo feminino e masculino” incluindo a distorção idade-série. Anualmente coletadas, as informações sistematizadas pelo Censo Escolar se alinham às expectativas em relação aos indicadores sociais, pois possuem uma boa cobertura territorial, de fácil comunicação e inteligibilidade favorecida pelos gráficos sistematizados em um amplo caderno sumarizado. Com marcadores sociais desagregados, esse documento registra as variações históricas em um material de relevância social e possuem um padrão de confiabilidade diante da metodologia adotada e da instituição pública responsável por sua execução.

⁵ Não me refiro aqui a um dos relatórios específicos da pesquisa, mas nos indicadores utilizados em 2009, 2012, 2015 e 2019. A pesquisa, realizada de forma eventual, sem uma periodicidade específica, pode ser acessada no endereço eletrônico: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=microdados>.

Em síntese, podemos considerar que são produzidos dados positivamente qualificados para construção de diagnósticos referentes à educação dentro das especificidades dos indicadores sociais no que tange à raça, gênero e deficiências, mas não significa que esse levantamento técnico instrumentaliza a construção de políticas públicas educacionais alinhadas a essas informações. Assim, perguntas precisam ser lançadas como, por exemplo, em que medida aspectos técnicos e números sobre as especificidades regionais embasam programas e iniciativas estaduais voltadas ao combate de problemas ligados à educação no que tange o recorte identitário? Como os dados governamentais produzidos são avaliados pelo corpo técnico construtor das políticas públicas educacionais e quais as principais fontes de dados para a construção dos diagnósticos e delimitações dos problemas a sofrerem intervenção do Estado? Essas seriam apenas algumas ponderações diante da breve explanação sobre os números aqui apresentados, mas que pode ser problematizada sob outra ótica. O exemplo da pesquisa sobre estudantes negras e negros em diferentes regiões do Brasil, nos possibilita avaliar que esses dados não dão conta da complexidade das experiências escolares e das questões que devem receber atenção e estarem presentes na agenda governamental para educação. É através de investigações que se debruçam em aspectos qualitativos, de ordem mais sensível, que podemos ter indicativos dos formatos mais apropriados de combate às opressões e a sinalização de metodologias de maior impacto.

Compreender os aspectos históricos dos indicadores no Brasil, em especial os ligados à população em vulnerabilidade social, ajudam a entender um campo que é relativamente recente. Embora a origem da área de indicadores sociais no IBGE seja atribuída ao ano de 1973, com a criação do Grupo Projeto de Indicadores Sociais (GPIS) durante a ditadura civil militar, é no final desta década que novas preocupações alinhadas aos interesses de organismos internacionais passam a ganhar o empenho institucional. Em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), estabelecida no ano de 1979, pesquisas voltadas ao mapeamento da situação da infância e da adolescência passaram a ser desenvolvidas pelo IBGE até 1990. A produção desses dados

expôs uma realidade de altas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo e de evasão escolar em um cenário de poucas políticas públicas destinadas a esse grupo. A década de 1990 também foi um período de transformação em torno do conceito de desenvolvimento e documentações como a publicação do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que evidenciou, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador composto que versa sobre a educação, a longevidade e a renda. Nesse sentido, a percepção em relação ao mercado muda, e as ações passam a ser previstas no sentido de expandir essa área, mas também de mitigar os danos e desigualdades produzidas pelos efeitos desse desenvolvimento por ele proposto (SIMÕES, André; ALKMIM, Antônio Carlos; SANTOS, Caroline, 2017).

Essa mudança de paradigma deve ser somada a outros fatores que influenciaram na construção dos atuais indicadores sociais produzidos pelo IBGE. As questões que fizeram parte das pautas da década de 1990 são um exemplo. As agendas internacionais com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que agrupavam oito proposições, dentre elas a de garantia da igualdade de gênero e da qualidade da educação, historicamente foram sucedidas por outro acordo entre países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU). Como projeto a ser seguido, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com dezessete metas, pensa também na igualdade de gênero e na qualidade da educação, mas pontua o combate às desigualdades e preocupações com o meio ambiente que impactam diretamente nas comunidades tradicionais e ribeirinhas. Nesse formato, que traça um plano com horizonte até 2030, o comprometimento com metas e indicadores foram acordados e determinados marcadores sociais ganharam evidência e passaram a fazer parte do escopo investigativo do Instituto.

Essa breve trajetória, que não dá conta da complexidade das relações e elementos presentes, tem a função de pontuar que a constituição e seleção dos indicadores sociais produzidos por instituições públicas – e a mesma ponderação cabe às organizações da sociedade civil e preocupações acadêmicas – está relacionada às

conjunturas, aos debates internacionais e, ainda, às pressões populares para a coleta e sistematização de dados. Portanto, os movimentos sociais também fazem parte dessa narrativa e estão presentes nas reivindicações e na conquista de indicadores como uma das respostas sociais possíveis. Não sem disputas, esse movimento pode ser observado nos debates em torno da inclusão de questões referentes à orientação sexual no Censo, produzido pelo IBGE.

De forma geral, o último Censo (2022) passou por desafios dos mais diversos. Não é possível ignorar uma resistência social que foi criada em relação ao fornecimento de respostas e ao recebimento de pessoas do recenseamento, assim como o noticiado corte de verbas para sua realização. Isso pode ser observado na apresentação dos primeiros resultados, transmitido pelo canal do IBGE na plataforma *Youtube*, em que o então presidente substituto do Instituto Cimar Azeredo sinalizou para a falta de pessoas para a coleta de dados e para o atraso de dez meses (IBGE, 2023). Em entrevista à Agência Brasil complementou a questão pontuando a dificuldade de contratação com a limitação de recursos que resultaram em pagamentos baixos (BRASIL, Cristina Índio do, 2023). É nesse contexto, de um Censo brasileiro que deveria ser referente ao ano de 2020, adiado em 2021 pela Pandemia de Covid-19 e com resultados divulgados no ano de 2023, que a inclusão da orientação sexual como item a ser respondido passa a ser reivindicada de forma pública com maior visibilidade e noticiada nos meios de comunicação. Essa pressão foi fruto dos movimentos sociais em um momento histórico de recrudescimento das pautas ligadas ao debate de gênero e sexualidades. Em relação ao executivo federal nesse período, suas manifestações públicas antes e durante sua gestão foram invariavelmente contrárias às pautas LGBTQIAP+, declarando um combate ao que intitulava “ideologia de gênero” e que, por sua vez, encontrou ressonância na sociedade civil e em grupos que se manifestaram nas redes sociais.

Tratando de alguns eventos relativos a essa disputa, em três de junho de 2023 a inclusão de questões sobre a orientação sexual e identidade de gênero no Censo 2022 foi determinada por uma liminar do juiz Herley da Luz Brasil, da 2ª Vara Federal Civil e

Criminal da Justiça Federal do Acre, a atender uma ação civil pública do Ministério Público do mesmo estado. A argumentação da ação divulgada nos meios de comunicação pontuava que a população LGBTQIAP+ representava parcela não identificada e que a falta dessas informações dificultava o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a essas pessoas (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL ACRE, 2022). No dia 17 de junho a liminar foi suspensa, desobrigando a inclusão e no dia 27 de junho do mesmo ano o IBGE declarou que não iria se pronunciar sobre o caso até que a Advocacia Geral da União (AGU) fosse intimada e examinasse a decisão (BRASIL, Cristiane, 2022). O desfecho do evento foi a não inclusão e realização do Censo, conforme últimas previsões.

Nesse ínterim, várias manifestações por parte do Instituto versaram sobre a inviabilidade de inclusão considerando aspectos técnicos. Com o início da coleta em primeiro de agosto e uma solicitação apresentada em menos de um mês desse início, a fase de testes e os estudos em torno das questões não seria possível e atrasaria um processo consideravelmente adiado. A adição, conforme sinalizado, ainda poderia representar a inclusão de questões abertas, acarretando um maior tempo de aplicação do questionário; novas visitas, impactando nos custos de pessoal, locações e treinamento; e representar uma menor produtividade em um orçamento já reduzido. Em nenhum momento os pronunciamentos institucionais questionaram a relevância da solicitação que foi identificada como inspirada em “legítimas causas e boas intenções” (G1, 2022). Entretanto, essa pauta antecede o ano de 2022. A Defensoria Pública da União na ação civil no. 5019543-02.2018.4.02.5101, em 2018, solicitou a inclusão de dados sobre a população transexual no Censo 2020 (adiado para 2021 e posteriormente para 2022). A ação foi considerada improcedente diante dos argumentos apresentados pelo IBGE que, no item Comunicados, do site oficial, publica notas em resposta a essas demandas. Em referência à Ação acima mencionada, no dia 18 de novembro de 2021, em Comunicado intitulado “Nota sobre o questionário do Censo 2022”, são apresentados os seguintes argumentos, além do ligado à complexidade do processo de coleta:

Países como Reino Unido, Nova Zelândia e Estados Unidos vêm realizando testes há anos e, até o momento, não conseguiram introduzir o levantamento ora pretendido em seus censos por motivos técnicos e operacionais.

A investigação de gênero é considerada como quesito sensível, ou seja, quesito que pode ser considerado invasivo e pessoal pelo respondente, podendo impactar na coleta de todas as demais informações.

Dentro dessa exposição os desafios de ordem técnica são traçados, como em outras manifestações públicas do Instituto, mas também podemos identificar que estes são atravessados pela pessoalidade da pauta. O comprometimento do levantamento, diante de resistências às questões, é passível de especulação segundo a exposição do argumento, o que evidencia a identificação de que a abordagem da pauta não é lida como confortável. Cabe destacar que em Comunicado de 23 de março de 2022, com o título “IBGE divulgará em maio PNS com pergunta sobre orientação sexual”, a dificuldade de cumprimento da Ação civil pública através do Censo é mencionada, uma vez que a questão deveria ser respondida, segundo o Instituto, por cada uma das pessoas, diferente da amostragem que acontece no Censo, em que uma pessoa fornece informações sobre todas as moradoras da residência. Isso poderia promover distorções na coleta, mesmo considerando que nessa última edição meios de preenchimento voluntário, em plataforma online, estavam disponíveis como instrumento. Assim, o Módulo Atividade Sexual, inserido na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), seria uma instância mais apropriada de coleta dessas informações, segundo o próprio IBGE.

Em síntese, tomando o exemplo acima como ilustrativo, a construção de indicadores é um movimento também político e que é tensionado por demandas sociais. Gênero, raça, deficiência e faixa etária constam nos números governamentais levantados; a sexualidade e a expressão de gênero estão em disputa e, ao pensarmos na construção de dados sobre esses últimos marcadores no espaço escolar estes são inviáveis, pois envolve a infância e a

adolescência, faixa etária de grande parte das pessoas presentes na educação básica e que está em desenvolvimento durante a escolarização. Temos assim um paradoxo, pois a situação de vulnerabilidade vivenciada pela população LGBTQIAP+ nas escolas, agravada pelo entrecruzamento de outras opressões, está presente em uma série de pesquisas.

No artigo “‘Mar de bullying’: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola”, de autoria de Mateus Aparecido de Faria, Maria Carmen Aires Gomes e Celina Maria Modena, encontramos uma pesquisa amostral com nove pessoas maiores de idade e suas experiências de violência no espaço escolar que foram interseccionadas pelo racismo. Através dessa análise é possível identificar que o não enquadramento na cis-heteronorma e até mesmo os estereótipos atribuídos às sexualidades são utilizados como instrumento de desqualificação e ganham um caráter ofensivo promovendo sofrimento no ambiente escolar, espaço em que essas pessoas não existem como indicador social oficial dos governos. Não que o texto tenha se debruçado sobre a questão, mas o mesmo abre margem para refletir sobre a utilização da palavra estrangeira bullying para caracterizar agressões verbais, físicas e tratamentos diferenciados. Este termo acabou por popularizar a identificação das formas de violência, embora não possamos deixar de considerar que dadas opressões possuem suas particularidades e são criminalizadas nacionalmente de acordo com elas (FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria, 2022). Portanto neste texto, me atenho a utilizar as nomenclaturas e terminologias próprias dos materiais e bibliografias utilizados, o que não impede o estabelecimento de críticas decorrentes dos aspectos políticos e sociais de seus usos⁶.

⁶ A utilização da primeira pessoa é intencional e embasada nos debates feministas sobre a produção do conhecimento científico. Como instiga Donna Haraway, no texto Saberes Localizados, a produção do saber é atravessada pelo sujeito da investigação e o reconhecimento dessa parcialidade expõe uma honestidade analítica possibilitando reconhecer das escolhas que levam a determinados resultados de pesquisa. Nesse sentido, o apagamento da pessoa autora na escrita, corrobora com afirmações universalizantes que historicamente favoreceram a exclusão das mulheres, da população negra e das sexualidades dissidentes, por exemplo.

Embora a pesquisa anterior tenha um universo investigativo limitado, podemos identificar o crescimento progressivo de estudos que enfocam a experiência de pessoas LGBTQIAP+ durante o processo educacional e dos desafios recorrentes dessa experiência. Em publicação sobre violência nas escolas realizada para UNESCO, publicizada no ano de 2002, o abuso sexual e o racismo são identificados como violências praticadas tanto por estudantes como por docentes. A sexualidade não aparece na pesquisa e não há menção a palavras como homossexualidade, lésbicas, gays ou termos correlatos (ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças, 2002). Em pesquisa mais recente ligada ao Ministério da Educação (2015), coordenada também pela professora Miriam Abramovay com o foco nos motivos que levam jovens a frequentarem as escolas, a sexualidade e as identidades de gênero aparecem. A referida pesquisa explorou aspectos da sociabilidade sobre os interesses estudantis em um campo investigativo constituído de todas as regiões do Brasil, capitais e uma cidade do interior definida aleatoriamente e neste levantamento temos uma dimensão de como os marcadores sociais operam. Para os rapazes, 31,3% manifestaram não querer ter colegas de turma homossexuais, transgênero, transexuais e travestis, enquanto para as meninas essa proporção é de 8% (ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo, 2015, p. 94). Segundo a publicação, após o debate de cotas, que nega a existência do racismo e atribui a prática a outras pessoas, retirando a autorresponsabilidade diante da pauta, a homossexualidade foi o tema que mais mobilizou os grupos focais realizados pela pesquisa. Entre estudantes que se autodeclararam homossexuais o medo era da violência e a oposição à manifestação afetiva desse grupo por estudantes em geral foi justificada por premissas religiosas e morais (ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo, 2015, p. 174-177). Dos grupos investigados, foi pequeno o número de pessoas que acreditavam que esses temas não deveriam ser debatidos no ambiente escolar e cerca de 80% identificaram que a instituição de ensino deveria se engajar nas questões relativas aos preconceitos.

Cabe a ponderação que a escola é uma instância da sociedade e não está isolada dos conflitos e questões da conjuntura histórica e territorial que reside. Ao mesmo tempo, em dadas organizações familiares, é o primeiro contato com as diferenças, sejam elas raciais, de valores diversos, crenças e possibilidades outras de existência até então não identificadas em suas sociabilidades. Em dados momentos, família e escola representam a estrutura de formação na infância e juventude, mas, esses mesmos espaços que podem trazer consigo a premissa do cuidado e do acolhimento, podem produzir a violência em suas distintas modalidades. Em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo essas duas instâncias são identificadas como os locais de piores discriminações homofóbicas (VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma, 2011). Entre as pessoas lésbicas e gays 59% reconhecem que já sofreram alguma forma de discriminação e é com esse grupo que uma série de outras perguntas são realizadas. Ao questionarem essas pessoas quando sofreram a primeira violência homofóbica, 13% indicam que foi das/dos colegas da escola, 11% da família e 10% dos pais. Esses três grupos também estão no topo das discriminações que avaliam como piores entre as que já sofreram. Para a população em geral, o que representam 70% das pessoas não LGBT – utilizando a sigla designada pela pesquisa – os governos não teriam obrigação de combater a discriminação contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais e esse seria um problema da própria pessoa. Ao mesmo tempo, tanto a população em geral quanto pessoas gays e lésbicas que fizeram parte da amostragem em todas as regiões do Brasil identificam, em sua maioria, que a educação deveria ser a área de intervenção governamental para o combate da discriminação.

Em relatório sobre a situação mundial da violência e do bullying, a UNESCO identifica que essas experiências ocasionam as ausências, as baixas notas e as desistências. Nesse cenário, as violências homofóbicas são sofridas tanto por pessoas LGBT⁷ quando não identificadas pela sigla, mas que performam e se expressam socialmente fora de padrões de feminilidade e

⁷ Conforme informado anteriormente, os termos utilizados reproduzem as nomenclaturas das bibliografias discutidas.

masculinidade normativos, por exemplo. Estabelecendo um avanço nesse diagnóstico frente às preocupações do início dos anos 2000 em torno da violência escolar, o documento identifica que esse perfil identitário possui três vezes mais chance de sofrer violência no espaço escolar, onde 85% das pessoas LGBT nos Estados Unidos sofreram bullying. Na Tailândia, 31% dos estudantes que sofreram violências de natureza homofóbica narraram, durante o período investigado, terem se ausentado na escola no último mês. Austrália, Chile, Dinamarca, El Salvador, Itália e Polônia avaliaram que o desempenho em relação às pessoas heterossexuais foi pior e, na Argentina, 45% das pessoas transgêneros abandonaram a escola (UNESCO, 2019, p. 28-29). No Brasil, essa situação, no ano de 2016, era de 82% de evasão escolar de pessoas travestis e transgêneros segundo dados divulgados na mídia pelo então defensor público João Paulo Carvalho Dias que ocupava a presidência da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil. Nesse ano a média de permanência escolar era de quatro anos e a evasão e desistência era sucedida de desemprego, a realização de trabalhos clandestinos e a prostituição (ALMEIDA, Aline, 2016).

Em suma, indicadores sociais e dados quantificáveis das experiências vivenciadas pela população a partir de seus marcadores identitários estabelecem padrões e a possibilidade de replicarmos essas pesquisas, seguindo os mesmos moldes, favorece a construção e a identificação das variações históricas, podendo sinalizar as mudanças sociais promovidas. Como observado no movimento estabelecido por este ensaio, o levantamento dessas informações possui relação direta com as demandas sociais e são produzidos nesses entrecruzamentos com os limites técnicos de coleta e confiabilidade para garantia de informações que sejam representativas e possivelmente fidedignas de uma dada realidade. A sua construção por instâncias do Estado que não oscilem a partir das transições governamentais faz parte de um dos caminhos possíveis para a construção de diagnósticos qualificados que orientem as políticas públicas educacionais no combate às opressões identitárias. Ainda assim, dentro desse recorte, o universo de construção é consideravelmente complexo, conforme os fragmentos aqui apresentados.

A partir dessa perspectiva, os indicadores sociais seriam instrumentos técnicos, entretanto a construção das agendas governamentais e implementação de ações e programas segundo debates do campo das políticas públicas possuem outros fluxos. Dentro do ciclo das políticas públicas estamos tratando da fase inicial, em que há um grupo de questões sociais, mas que nem sempre entram na agenda para que alternativas interventivas passem a ser pensadas. Nesse contexto de etapas, os indicadores subsidiam a identificação do problema, mas fazem também parte do monitoramento e avaliação, fase intermediária e final do ciclo, uma vez que esses dados deveriam ser periodicamente coletados para acompanhamento e ajuste garantindo a transformação social pretendida (SECCHI, Leonardo, 2020). Refletir sobre outros fluxos que compõem a transição de uma questão para o reconhecimento como problema social, mais do que marcar um possível alinhamento pessoal com os modelos teóricos e explicativos da construção da agenda, busca analisar os movimentos políticos.

Ao estabelecer uma investigação em torno das políticas públicas educacionais tomando como base os programas, reconhecendo que essas são iniciativas que entraram nas agendas e foram escolhidas para serem implementadas, enquanto outras não. Temos mais questões e opressões do que as ações financiadas e executadas pelo Estado, e, como o debate do próprio campo pontua, a não intervenção em dadas realidades também pode ser lido como uma política pública, pois é uma escolha da gestão (HAM, Christopher; HILL, Michael, 1993, p. 92-110). Assim, atrizes e atores governamentais e não governamentais compõem esse cenário de relações de poder e de disputa de pautas a partir de seus interesses e de interesses de grupos na constituição da agenda. Dentro da estrutura do governo, o executivo e o legislativo fazem parte desses sujeitos, mas também os cargos de gestão, as equipes técnicas sendo pessoas as quais conseguimos ou não identificar, muitas vezes pela sua atuação nos bastidores do processo. Entre as figuras não governamentais podemos enunciar os partidos políticos, os grupos de pressão e interesse constituídos pela sociedade civil, a opinião pública, a mídia bem como pessoas ligadas ao universo acadêmico, de pesquisas e que prestam consultoria na construção desses

programas (VIANA; Ana Luiza, 1996, p.6-43). Em acréscimo, ainda poderíamos pontuar alguns fluxos como o político, impactado pelo humor nacional, as forças políticas estabelecidas em uma dada conjuntura e as mudanças governamentais como pontos a serem considerados na definição da agenda. Esses se articulariam com os fluxos de problemas, que é visibilizado pelos indicadores que constroem o diagnóstico de uma realidade; pelas devolutivas recebidas diante de ações anteriormente empreendidas; assim como acontecimentos e crises pontuais que poderiam evidenciar uma questão. As decisões governamentais ainda seriam pautadas pelos fluxos de soluções, mobilizado pela aceitação social da ação e da forma como a questão poderá ser encaminhada, a anuência da sociedade em relação aos gastos, bem como a viabilidade técnica. É nesse grupo extenso de fatores em convergência que as janelas de oportunidades estariam constituídas e uma determinada iniciativa passaria a integrar a agenda (CAPELLA, Ana Cláudia N., 2006, p.25-52). Portanto, refletir sobre os indicadores sociais na construção das políticas públicas não pode ocorrer de forma ingênua, apenas na crença de que a instrumentalização técnica possa assegurar escolhas governamentais de maior impacto, até mesmo pela pluralidade de grupos envolvidos e de instâncias a qualificarem o que seria a ação mais pertinente.

Em suma, quando tratamos das pautas educacionais historicamente nomeadas como da “diversidade”, atravessadas por marcadores identitários múltiplos em suas experiências de opressão, temos cenários diferenciados de produção e coleta de dados. Uma solução investigativa seria a escolha de um marcador específico, mas a necessidade de uma leitura interseccional que produza dados desagregados sobre cada um desses marcadores é politicamente importante e o presente exercício não busca dar conta dessa demanda em sua totalidade, mas promover problematizações. Ao longo deste ensaio, conseguimos identificar que nem todos os marcadores identitários estão entre os indicadores produzidos pelo Estado e os enfrentamentos em torno das inclusões fazem parte da trajetória desses números. Em complementaridade, organismos internacionais, pesquisas pontualmente financiadas e as investigações acadêmicas complementam um diagnóstico social

indicando espaços interventivos necessários. Entretanto, os dados podem ser insuficientes para escolhas qualificadas da agenda necessitando de avanços.

Mesmo diante de um cenário ideal, em que o Estado produzisse indicadores dos distintos marcadores identitários, em dados desagregados, mostrando padrões e alterações históricas, as relações de poder entre as figuras envolvidas nesse processo decisório ainda estariam presentes como elemento na construção da agenda. Isso, associado à perspectiva das pessoas governantes, aos eventos que promovem a comoção popular e à forma como dadas pautas são noticiadas pelos meios de comunicação, em acréscimo a outros elementos.

De forma muito pontual, esse material identifica os desafios bibliograficamente disponíveis frente ao recorte da pesquisa. Diante da explanação promovida por esse texto poderia não fazer sentido o estudo dos dados que instrumentalizam as políticas públicas educacionais voltadas às identidades, pensando na relevância dos indicadores para sua construção. Contudo, a problematização é necessária para que não se estabeleçam análises inocentes e produtos reflexivos que ignorem as possíveis parcialidade para que possamos pensar em ações que instrumentalizem transformações sociais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília, DF:UNESCO Brasil, 2002.

ALMEIDA, Aline. Evasão escolar entre travestis é bem maior. Diário de Cuiabá. Cuiabá, 23 de maio de 2016 APUD: FLACSO. **Flacso na Mídia**. Disponível em: <<https://flacso.org.br/2016/05/23/evasao-entre-travestis-e-bem-maior/>>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

BILGE, Sirma. Interseccionalidade desfeita: Salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismos**. v. 6 n. 3, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/33680>>. Acesso em: 30 out. 2023. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

BRASIL, Cristina Índio do. Censo: cai liminar que mandava incluir perguntas de orientação sexual. **Agência Brasil**. Economia. 27 de junho de 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2022-06/cento-cai-liminar-que-mandava-incluir-perguntas-de-orientacao-sexual>>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

BRASIL, Cristina Índio do. IBGE aponta dificuldades para a realização do Censo 2022. **Agência Brasil**. Economia. 28 de junho de 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-06/ibge-aponta-dificuldades-para-realizacao-do-cento-2022>>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei no. 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei de Crime Racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União Edição extra, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei no. 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes e preconceitos de raça e de cor. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 06 de janeiro de 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, Meio Ambiente / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, Pluralidade Cultural / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, Saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997e.

CAPELLA, Ana Claudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **IBI – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais.** v.61, p. 25-52, 2006. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/291>>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. **10 anos das Lei de Cotas:** Conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação -UFRJ, Ação Educativa, 2022.

CAVENAGHI, Suzana. Indicadores de Gênero e Cor/Raça no Programa de Transferência de Renda com condicionalidade no PPA. *In: Gênero e Raça no Ciclo Orçamentário e controle Social*

das Políticas Públicas. Indicadores de Gênero e Raça no PPA 2008-2011. Brasília: CFEMEA. 2012. p. 37-60.

FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria. “Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola. **Educação e Pesquisa.** v. 48, p. 1-16, 2022.

G1. IBGE Diz que não é possível incluir questões sobre orientação sexual no Censo 2022. Economia. **G1:** Portal de notícias da Globo. 09 de junho de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/economia/noticia/2022/06/09/ibge-vai-recorrer-de-decisao-da-justica-de-incluir-questoes-sobre-orientacao-sexual-no-censo-2022.ghtml>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

HAM, Cristopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993. p.92-110. Disponível em: <<https://ainterpol.files.wordpress.com/2014/05/texto-iepp-processo-de-elaboracao-de-politicas-no-estado-capitalista-moderno-hill.pdf>>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

HARAWAY, Donna. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu.** n. 5, 1995. p. 07-41.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2ª. Edição. **Estudos e Pesquisas.** Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Divulga os primeiros resultados do Censo Demográfico 2022. **IBGE.** Transmissão realizada em 28 de junho de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/7ij6MwAqsl0?feature=shared>>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2022.** Resumo Técnico. Brasília: MEC, 2023.

JAKIMIL, Vanessa Campos de Lara. Jakimiu. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade).

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v.2. n.3, p. 115-137. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>>. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: Estereótipo, silenciamento e invisibilização. **EDUR – Educação em Revista**. v.34, p. 1-18, 2018.

MARTINS, Paulo de Sena. Possíveis causas da evasão escolar e o arcabouço legal para combatê-la. Consultoria Legislativa: Estudo Técnico. **Câmara dos Deputados**. 2018. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/36259/possiveis_causas_martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL ACRE. Justiça Federal ordena que IBGE inclua campos sobre “orientação sexual” e “identidade de gênero” no Censo 2022. Sala de Imprensa: Notícias. 30 de junho de 2022. Disponível em: <<https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/justica-federal-ordena-que-ibge-inclua-campos-sobre-201corientacao-sexual201d-e-identidade-de-genero201d-no-censo-2022>>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SIMÕES, André; ALKMIM, Antônio Carlos; SANTOS, Caroline. Passado, presente e futuro da produção e análise dos Indicadores Sociais no IBGE. In: SIMÕES, André; ALKMIM, Antônio Carlos. **Indicadores sociais**: passado, presente e futuro. Gerência de Biblioteca e Acervos Especiais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. p. 17-27.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANA; Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. v. 30. n. 2, p. 6-43, 1996.

Mini currículo

Maise Caroline Zucco

Possui graduação, mestrado, doutorado em História e pós-doutorado em Antropologia Social pela UFSC. Atualmente é professora do Bacharelado em Gênero e Diversidade e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA. Atua principalmente no campo dos estudos de gênero, história das mulheres e dos movimentos feministas e políticas públicas educacionais. E-mail: maisecz@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7069192545517678>

SENTIDOS E TRAJETÓRIAS DE MULHERES CAMPONESAS NA AMAZÔNIA: RELATOS DA LUTA PELA PERMANÊNCIA NA TERRA E NA UNIVERSIDADE

*Angélica de Souza Lima
Juliana da Silva Nóbrega*

Introdução

A história do campo está diretamente vinculada às desigualdades sociais e pobreza no espaço rural. Configurada política e historicamente no país desde a colonização portuguesa, a concentração fundiária que se estabeleceu por meio da falsificação de documentos, permeia um processo marcado por violências, genocídios e expropriações de famílias camponesas de seus territórios (Lima, 2022).

A partir disso, a formação de ligas camponesas e movimentos sociais do campo são marcos identitários essenciais no enfrentamento e resistência na luta pela permanência na terra. Desse modo, pensar as questões de gênero que atravessam essas lutas são pontos importantes para o entendimento de como os movimentos sociais do campo ganham fortalecimento e protagonismo ao longo da história (Silva, 2019).

Nesse sentido, quando olhamos para as lutas das mulheres por reivindicação de direitos dentro dos movimentos feministas não podemos segmentar o olhar para uma organização apenas urbano centrada. No campo, a figura da mulher como agente de cuidado também é um aspecto que perpassa alguns territórios, e é a partir dos coletivos e na luta pela permanência na terra que o protagonismo feminino bem como políticas de direito e espaços de pertencimento são possíveis (Silva, 2019).

Dentre as reivindicações que surgem nesses movimentos, a educação do campo torna-se uma das principais pautas, pensando não somente na viabilização do acesso ao ensino para a população camponesa, como também em processos de escolarização e formação que fossem voltadas para a realidade dos povos do campo (Munarim, 2006).

Assim, o curso em nível superior de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) de modo geral surge como uma estratégia oriunda das lutas em torno de uma educação que tem como objetivo considerar na formação de educadores e educadoras para a educação básica, os interesses e necessidades do campo, utilizando-se da pedagogia da alternância como metodologia para o desenvolvimento das práticas e da pesquisa na graduação, bem como possibilita a entrada na universidade de pessoas que antes fossem excluídas desses espaços, tais como as mulheres trabalhadoras camponesas (Brasil, 2003).

Diante disso, é necessário pensar produções em psicologia voltada às questões relativas à terra, é visto que cada vez mais, profissionais e pesquisadoras da psicologia se voltam para práticas em comunidades rurais e os desafios que se constituem nesta relação. Na polêmica sobre ser ou não ser um campo de conhecimento/atuação específico ou geral, tecer, construir a relação entre Psicologia e as ruralidades consiste na direção de uma práxis descolonizadora (Hur; Calegare, 2022).

A partir disso, o estudo originou-se da pesquisa “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas”¹, tendo como objetivo conhecer o cotidiano e os sentidos das trajetórias de estudantes do curso de LEDOC da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Pautado na pesquisa do cotidiano do construcionismo social, realizou-se um grupo focal, observação participante e duas entrevistas narrativas com estudantes da LEDOC em Rondônia.

A fim de apresentar as narrativas de mulheres camponesas no acesso ao ensino superior por meio da LEDOC, o presente texto

¹ Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES-Amazônia - Edital 21/2018). Projeto, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFAM, em 2019, sob o número CAAE 15366619.1.1001.5020 (CEP/UFAM).

está estruturado a partir dos seguintes tópicos: a história e o reconhecimento da mulher camponesa na luta pela terra, percurso metodológico, A LEDOC como posicionamento identitário e lugar de pertencimento, e considerações finais.

A história e o reconhecimento da mulher camponesa na luta pela terra

As relações de gênero no processo histórico se estruturam a partir da concepção colonial e capitalista, operando a partir da lógica do patriarcado, em que as relações de poder se configuram na ideia de que as mulheres são subordinadas aos homens. A partir dessa estrutura, se estabelece um conjunto de relações desiguais associadas a colonialidade do poder e acumulação primitiva de capital. Dessa forma, assim como no caso do racismo, as opressões de gênero se fundamentam como uma organização de classificação hierárquica que determina as relações de gênero na sociedade (Gonçalves, 2022).

Nesse contexto, as histórias de luta, organização e resistência de mulheres a partir do movimento feminista surge no intuito de romper com os paradigmas estruturais nessas relações de poder. No Brasil a primeira onda do feminismo, em meados do século XIX, esteve associada ao movimento de mulheres operárias na reivindicação do direito ao voto, mas foi no decorrer da história e de forma compassada que outros movimentos passaram a integrar essa luta, dentre elas o movimento das mulheres camponesas (Caetano, 2017).

Assim, “durante séculos senão milênios, as mulheres camponesas permaneceram em grande invisibilidade, inclusive, não sendo consideradas sujeitos políticos”. Apenas a partir de 1970 houve certa evidência motivada pela força organizativa dos movimentos populares (Conte; Weschenfelder, 2012, p. 11).

Dentre as organizações que sucedem, em 2004 surge o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), que contempla agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem-terra, assentadas, mulheres indígenas e

negras, o que não somente contribui o fortalecimento da luta para implementação da política de reforma agrária, como faz representação das mulheres trabalhadoras rurais em todo o país que tinham o seu trabalho invisibilizado e não recebiam direitos (Mesquita; Silva, 2019).

Ressalta-se que os conflitos por terras afetavam diversas populações, em contexto amazônico, os conflitos agrários e a luta por territórios aumentavam progressivamente devido ao crescimento do latifundiário e do agronegócio, especialmente no período da ditadura militar em que as terras eram vendidas por preços irrisórios, o que acarretava na expropriação de diversas famílias camponesas (Lima, 2022).

Com isso, na luta pela defesa dos territórios, o direito de permanência e dos modos de vidas tradicionais, “mulheres e crianças tiveram um papel fundamental, pois, elas é que tomavam à linha de frente para ‘empatar’ os peões dos fazendeiros de destruir a floresta, arriscando as próprias vidas” (Silva, 2019, p. 04).

A partir de 1988, como um fruto da resistência histórica e cotidiana das mulheres que, integradas ao Movimento Leigo para a América Latina (MLAL) e do Setor Mulher da Comissão Pastoral da Terra (CPT), começaram a surgir organizações específicas. O movimento que já se expandia em todo o país, especialmente em Santa Catarina, firmou-se em território amazônico a partir de organizações que tinham como intuito promover a conscientização e valorização das mulheres camponesas a partir do desenvolvimento de: “atividades produtivas (corte e costura, artesanato, pintura em guardanapos, plantios comunitários, criação comercial de galinha caipira)” o que possibilitaria o aumento da renda familiar, bem como incentivar a participação das mulheres nas lutas reivindicatórias (Cruz, 2012, p. 01).

Destaca-se que a invisibilidade feminina é histórica, inclusive no trabalho do campo e na luta por território. De tal modo, em território amazônico estudos apontam que, no processo de ocupação dos seringais até o estabelecimento das colônias agrícolas, a figura feminina sempre esteve atrelada à “rainha do lar”. Com isso buscou-se através do MMC romper com essa designação nas trajetórias históricas dessas mulheres e traçar caminhos para o

enfrentamento das discriminações, especialmente no âmbito de trabalho, com a luta por salários dignos, reconhecimento profissional e previdenciário, direitos sociais básicos e proteção as diversas formas de violência e opressão, fortalecendo e ganhando espaços na luta por liberdade e autonomia e no resgate de saberes tradicionais esquecidos no tempo e no espaço pelos homens (Mesquita; Silva, 2019, p. 04).

Ressalta-se que a luta por reconhecimento e garantia de direitos da mulher e trabalhadora camponesa ainda é um desafio. Embora tenham-se conquistados espaços de pertencimento ao longo da história, sejam, “nos embates no âmbito privado das relações, assim como, nas lutas massivas e publicizadas”, a construção de um feminismo desde o campo é um grande desafio tanto para o MMC como para o conjunto da Via Campesina/Brasil (Conte; Weschenfelder, 2012).

Desse modo, a abordagem sobre a luta das mulheres camponesas é uma forma de colocá-las em evidência e discuti-las, inclusive promovendo reflexões sobre os atravessamentos que perpassam o cotidiano na luta por pertencimento e posicionamento identitário em diversos espaços.

Percurso metodológico

A luz da perspectiva teórica do construcionismo social, que reconhece as produções de sentido como construções que se estabelecem nas relações cotidianas (Spink, 2010), a pesquisa foi realizada por meio de observação participante, grupo focal e entrevistas narrativas abertas com estudantes do curso de LEDOC da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura, buscou-se na proposta de análise compreender os sentidos apresentados acerca do processo de formação.

A LEDOC em Rondônia teve início no segundo semestre de 2015 e é destinado ao público composto por assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, pequenos agricultores, remanescentes de quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, ‘pequenos produtores’, assalariados rurais, dentre tantos outros camponeses. O curso tem como principal objetivo formar

professores para atuarem na educação básica em escolas voltadas para o campo tendo como a existência de uma “consonância do processo de educação e escolarização com a realidade socioeconômica e cultural” específica das populações do campo (UNIR, 2016, p. 01).

Ao todo, participaram desse estudo, 15 estudantes matriculadas(os) no 4º período da LEDOC/UNIR, mas para fins de análise e discussão neste capítulo nos ateremos ao recorte das narrativas apresentadas no grupo focal, que foram guiadas pela seguinte pergunta disparadora: o que é cursar Licenciatura em Educação do Campo? Sendo aqui explanados e analisados os relatos das narrativas gravadas e transcritas de sete mulheres camponesas do estado de Rondônia, aqui apresentadas com nomes fictícios, sendo elas: Ana 34 anos, Patrícia 41 anos, Dandara 28 anos, Helena 42 anos, Amanda 19 anos, Larissa 18 anos e Daniela 18 anos.

A LEDOC como posicionamento identitário e lugar de pertencimento

Reconhecer as experiências anteriores de escolarização, bem como a própria vida dentro dos movimentos, são importantes propulsores para o entendimento sobre a produção de sentidos no curso de LEDOC, como: quais as motivações para entrar na universidade permanecer no curso e retornar como profissionais para as suas comunidades?

Denota-se que se trata de um curso oriundo de uma luta política dos movimentos do campo e que, portanto, os sentidos construídos dialogam com as trajetórias a partir da relação com a terra. Nesse sentido, a percepção de si e do coletivo sobre ser camponesa posiciona uma localização identitária que é possível justamente devido ao processo de formação:

Pelo menos a gente está reconhecendo que a gente é camponês né?... que a partir de quando nós chegamos aqui as pessoas tinham até vergonha de dizer. Os professores até perguntavam: “porque você tem vergonha de falar que você mora na roça, de falar que você

é camponesa?” Então, muitas das vezes, as pessoas escondem sua própria identidade, e nós chegamos aqui e nós abrimos o horizonte, né, de conhecimento. Que você não deve se esconder a sua origem, da onde você veio. Então, esse curso dá assim bem aprofundado. A gente está vendo bastante conhecimento. A gente tem que dar valor, né? Aquilo que a gente aprendeu com os pais, com os avós estão se perdendo e nesse curso a gente tá resgatando essas origens da família dos camponeses. Então, assim, está sendo muito maravilhoso (Helena, 42 anos).

Essa especificidade do curso né, ele, como dizer, ele traz o conhecimento do povo do campo, ele dá essa oportunidade para as pessoas que vivem no campo (Larissa, 18 anos).

As falas acima carregam um dos sentidos mais importantes do curso para essas estudantes: a questão da produção de si e os *posicionamentos identitários* possíveis, o que possibilita a experiência de si e dos modos como nos identificamos uns com os outros. Tal fator compartilha da proposta de Spink (2011, p. 20) para quem “a noção de *pessoa* era intrinsecamente relacional” e de que é produzida no intenso processo de negociação: trocas simbólicas que se dão, sempre ou quase sempre, na intersubjetividade, numa historicidade que envolve não apenas as socialidades, mas também as materialidades presentes em nossas práticas sociais.

Por entendermos que as práticas discursivas envolvem um processo de interanimação dialógica, adotamos também a ideia de *posicionamentos* para nos referirmos à processualidade e à concomitante produção discursiva de pessoas em interação. Desse modo, ao produzirmos sentidos do mundo, pelas práticas discursivas, também produzimos sentidos de nós mesmos.

Nossas interlocutoras se percebem compartilhando práticas sociais, trajetórias de vida semelhantes, lutas e sonhos. Poder agora estar na universidade e, ao mesmo tempo, poder estar também em contato com sua comunidade, permanecendo no campo, é parte

disso. Sentem-se pertencentes a um grupo que adentra a universidade e que carrega em seus corpos as marcas da história do campesinato, das lutas dos povos do campo e todas as dificuldades e desafios.

Assumir-se, reconhecer-se como camponesa dentro da universidade é olhar para si mesma e para o grupo a partir de experiências/trajetórias de vida com muitas semelhanças, tanto pelo que foi, como é no presente e o que se espera do futuro. De tal modo, as falas evidenciam, igualmente, a marca colonial que perdura por entre os tempos na possibilidade que o povo do campo tem de acessar as produções da modernidade (Gonçalves, 2016).

Entrar na universidade, espaço marcado por princípios positivistas de cientificidade, neutralidade, objetividade; predominantemente urbano, com cursos ofertados para o público das cidades, numa lógica produzida pela racionalidade técnica do capitalismo é, portanto, uma resistência significativa para estas mulheres. E perceber-se camponesa e universitária ao mesmo tempo foi algo inimaginável para gerações anteriores (Quijano, 2005; Santos, 2018).

O curso produz novos sentidos do que se pensava antes acerca do ser camponês(a), permitindo pensar agora sobre essa forma de posicionar-se aqui também, politicamente, inclusive para as mulheres na luta por espaços, direito e reconhecimento no acesso à universidade. Esse fenômeno vai de encontro com a lógica da ecologia dos saberes de Boaventura Souza Santos (2018), para quem o conhecimento vai além do aprimoramento dos saberes científicos instaurados, contemplando todas as formas de saberes, sendo essa junção a ampliação de um caráter emancipatório na ciência. Considerar os saberes do campo dentro do espaço universitário é sair, como o autor chama, do ponto de ignorância, que é o saber a rigor do colonialismo, e seguir para um conhecimento chamado solidariedade.

Nesse sentido, as falas apresentam o quanto o curso é importante para a formação profissional e para o reconhecimento social. A partir dessas vivências, os sentidos são produzidos em uma perspectiva tanto pessoal quanto coletiva acerca da configuração política urbano centrada. Para quem é do campo, estar em um curso

de formação oriundo de uma luta social resistente a esse sistema, e tem a educação como uma ferramenta política que possa permitir a emancipação da população camponesa é fortalecer a luta pela permanência na terra, resgatando o que Paulo Freire (2011) apresenta como sendo a educação transformadora e como potencial para a autonomia.

Vale pensar que a entrada da população camponesa na universidade por uma política voltada a esse público e sua realidade é um enfrentamento ao sistema, configurando-se como uma prática descolonizadora e que possibilita estratégias de ser e estar no mundo, rompendo com um sistema opressor (Gonçalves, 2016).

Um dos aspectos que se diferencia no curso de LEDOC em relação a outras formações é a pedagogia da alternância, que consiste em uma das especificidades do curso, que colaboram para a entrada e permanência de estudantes camponeses, e são aspectos fundamentais do processo formativo da educação do campo. Esse modelo de ensino possibilita a ampliação de horizontes, entre o conhecimento teórico científico e a práxis social e a relação entre universidade e comunidade.

Para as estudantes participantes, o sonho de cursar LEDOC só foi possível por conta da pedagogia da alternância. Iniciamos, então, com os relatos das mulheres em diferentes idades que falam da condição *mulher camponesa neste curso*:

Pra mim também é um sonho né, cursar Licenciatura em Educação do campo, por muitas vezes, a pessoa que mora no campo, não tem acesso né. A oportunidade pra estar estudando e fazendo uma educação em licenciatura. E, no meu caso, eu já comecei uma vez fazendo né, faculdade, daí eu tive que trancar e parei e nunca mais voltei. *Então, treze anos fora de uma sala de aula, e hoje na idade né, mãe, esposa que trabalha fora... então assim, pra gente juntar essas coisas tudinho e encaixar, pra tá estudando não é fácil.* E ainda morar no campo, né, que é mais difícil ainda. E pra mim é uma realização enorme tá fazendo essa Educação do Campo (Patrícia, 41 anos).

A gente tem várias dificuldades, né, que encontramos, mas pela alternância, pelo tempo universitário, pra nós é bom. Como ela falou que *nós somos dona de casa, né, temos serviço. Então, pra nós ajuda muito desse jeito, agora se fosse todos os dias, pra muitos isso aqui não teria como*, mesmo sendo na universidade, tinha alunos que não tinha como (Ana, 34 anos).

Bom, pra mim que já tenho uma idade bonita né, 42 anos, cursar Licenciatura em Educação do Campo é uma realização, é um sonho que quando era mais jovem não consegui realizar, e agora na idade que eu estou é um sonho pra mim, que está sendo realizado. Apesar das dificuldades, mas é o que vem me deixando bastante feliz, é esse curso, e é o modo, como a gente coloca sempre, é o modo da alternância né. Devido eu ficar aqui na universidade só uma semana e ficar em casa no outro tempo né, eu posso conciliar com meu trabalho também. Então para mim cursar a licenciatura dessa maneira é excelente (Helena, 42 anos).

Eu acho que cursar educação no campo é como ela disse: também é um sonho. Eu já com idade mais nova, pra mim é um sonho, né? Porque é o sonho de todo jovem entrar numa universidade... E a ideia da educação do campo, em específico, é a entrada do povo na universidade. Então é mostrar que nós, povo, que estamos nos inserindo no espaço público que nos é de direito (Larissa, 18 anos).

Nas falas acima, vemos as diferenças de idade e em como a pedagogia da alternância é um ponto chave para o acesso de mulheres, mães e trabalhadoras na universidade. Três participantes abordaram as dificuldades de estudar quando mais jovens e das possibilidades atuais que o curso oferece, destacando que embora um direito social a todas as pessoas, ao longo da história de

construção do Brasil, não chegava à classe social do campo. Também é marcada na fala da estudante mais jovem, Larissa, a própria juventude camponesa no espaço universitário, os sentimentos envolvidos e a consciência política do espaço que está ocupando.

O sistema de alternância do curso de LEDOC foi o que possibilitou que estas mulheres pudessem estudar; do contrário, não conseguiriam. A pedagogia da alternância é significativa para a mulher que é trabalhadora e estudante, ao mesmo tempo. Nesse sentido, percebe-se a junção de marcadores sociais, e as divisões classificatórias que operam na manutenção de grupos vulnerabilizados, como aqui no caso os marcadores de gênero, território, raça e etnia (Goulart, 2019; Gonçalves, 2016).

Na exclusão desse acesso à universidade, evidencia-se o desempenho de tarefas domésticas e que limitam o estudo, assim como o exercício do trabalho no campo e o distanciamento dos espaços universitários (Hirata; Guimarães, 2012).

Nessa constante, os cursos tradicionais que possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP) que dificulta essa conciliação entre universidade e vida no campo, não possibilitam o acesso de mulheres camponesas ao ensino superior, uma vez que os ciclos de trabalho no campo são bem organizados e necessitam que os produtores estejam na terra. Assim, a única possibilidade existente de entrar na universidade seria desconsiderar toda a dinâmica de vida no campo.

Vê-se, assim, que o curso é efetivo, justamente pela oportunidade de acesso e de condições para fazê-lo. A divisão sexual do trabalho, principalmente do trabalho doméstico e da maternidade, é um aspecto que marca a dificuldade de as mulheres adentrarem no espaço universitário (Hirata; Guimarães, 2012), e esse fenômeno é ainda mais intenso no campo (Nóbrega, 2013). Acerca disso, o curso em sua estruturação político-pedagógica amplia acessos, possibilitando a conciliação do trabalho doméstico e do campo com a universidade (Leonarde; Simões, 2017).

Ressalta-se que não se trata somente de pensar políticas de acessos diferenciados para garantia da educação, mas de rever as causas que impedem a inserção e a permanência. Nesse sentido, a

pedagogia da alternância se destaca como uma alternativa para alguns cursos, e para a inserção de muitos camponeses e camponesas na universidade, abrindo espaço para se pensar outras políticas para resolver essa problemática em questão.

Nessa constante, entende-se que o curso de LEDOC, através da pedagogia da alternância, beneficia, em muitos aspectos, boa parte da população camponesa, principalmente, mulheres que precisam conciliar seus trabalhos com a universidade. Vemos, assim, que a possibilidade de estar na universidade vem ao encontro de uma população que, por tantas violências, nunca se imaginou nesse espaço e, agora, o ocupa reconhecendo como um direito a ser vivido.

E o maior orgulho eu estar aqui também cursando licenciatura com meu filho. Esse daí é o meu filho, e eu sou vó já, sou mãe, sou vó, esposa, trabalho e estudo, então faz com que eu consiga conciliar tudo, eu estou conseguindo ainda conciliar mesmo levando, porque tem horas que a gente né, eu acredito que assim, os meninos não quero dizer que eles não fazem nada, mas para os meninos mais jovens, que não tem a responsabilidade de uma família, pra eles se torna mais fácil de estudar, agora pra gente que já tem família, tem emprego, tem marido né, se torna bem mais difícil, é, a licenciatura, e isso eu acho que aqui pra nós foi principalmente nessa turma que a gente está agora, que aqui temos humanas e natureza juntos né, pra nos foi uma troca de experiência, pra mim eu quebrei todos os meus preconceitos, aqui eu estou convivendo com a diferença, porque eu nunca tive contato, com uma pessoa LGBT, nunca! Sou uma sem-terra, mas nunca assumi que eu era uma sem-terra sou uma camponesa e nunca me assumi como camponesa, que até então eu nem sabia o que eu era né. Porque a gente fala assim, e aqui a gente com dois anos de licenciatura a gente já estava há mais ou menos caminhando, já sei o que eu quero. [...] gente hoje tem um amigo, né, que é LGBT, e

estou fazendo, eu brinco muito com ele sobre isso, ele é nossa bichona querida, então foi uma diversidade que eu encontrei aqui, as meninas que eu fui no acampamento, eu como trabalho de agente de saúde, eu atendo um assentamento, e a partir dessa licenciatura, eu descobri que lá não é assentamento, tudo fala que é assentamento mas eu falo que é o povo que comprou e Incra foi e demarcou, então até isso passou a ser um conhecimento que eu não tinha. Então, é uma grande maravilha isso (Helena, 42 anos).

Novamente, vemos como a vivência dentro do curso e o processo formativo contribuem para o posicionamento identitário (Spink; Frezza, 2013). Embora moradora e trabalhadora do campo, a estudante só consegue referir-se como camponesa por causa do curso. Nesse sentido, o vai e vem da pedagogia da alternância possibilita pensar sobre os efeitos dessa alternância, seja da universidade para as comunidades, seja da comunidade para a universidade. Quando produzem seus próprios trabalhos, pesquisas de iniciação científicas, trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão ou atividades avaliativas, transitam com os saberes de um lugar para o outro, ampliando os conhecimentos e possibilitando novas formas de ser e estar nos lugares que ocupam.

Do mesmo modo, o sonho de retorno às comunidades para lecionar nas escolas do campo, contribuindo e valorizando o campo no processo de escolarização, também se apresenta como um posicionamento identitário que transcende de si para a própria comunidade:

Na região que a gente vive né, a gente vive a setenta quilômetros de Alta Floresta no distrito né, e a gente tem uma escola, que a gente fez o inventário dela, e quando a gente conversa com os outros professores eles falam “nossa que bom, ao menos assim vai ter alguém daqui que vai se formar, pra ajudar nossa escola, a nossa comunidade”, porque lá é longe de tudo e a maioria dos professores ou

vão de Alto Floresta ou vão de Alto Alegre pra dar aula lá né, e vai e volta todos os dias e acaba que acontece de algum dia não ir né, a gente sabe que é estrada de chão e o tempo não ajuda (Daniela, 18 anos).

Minha proposta é levar o retorno pra nossa comunidade, que lá as escolas tão tendo muita dificuldade no município de Alta Floresta com os professores, tem vez que vai, tem vez que não vai e a diretora lá da escola, esses dias a gente estava conversando ela disse assim que, [nome da escola], pra seis pessoas da mesma escola ter passado no vestibular da UNIR, pra ela é muito gratificante né, mas era sete, mas uma desistiu, na mesma escola, né ela falou né filhos do [nome da escola], né o nome da escola, então a comunidade **sente orgulho** né, eles estão esperando o retorno, nos nós formamos e voltamos a trabalhar na escola, com esse trabalho (Amanda, 19 anos).

Que nem a gente que estudou, eu estudei lá desde pequena e a gente ver as dificuldades que a escola passa, mas mesmo com as dificuldades que ela, teve ela teve uma excelente educação, tanto que eu estou aqui, então a gente sente a necessidade de devolver tudo o que ela fez pra gente, então esse curso, terminar esse curso e tentar ingressar na escola aonde a gente estudou, eu acho que é o sonho de qualquer um que está aqui (Dandara, 28 anos).

Essas falas apresentam o protagonismo da juventude na discussão da permanência da terra. Estudar LEDOC, nesse sentido, está intimamente ligado com a luta camponesa e tem, portanto, o desejo de retorno como um sentido que leva inclusive ao pertencimento nessa história. Trata-se de estudantes que passam a se identificar e reconhecer os seus próximos como camponeses, resgatam as suas próprias vivências e produzem sonhos. Isso torna ainda mais consistente a importância de uma escola do campo e

com condições para escolarizar com qualidade, uma vez que pelas próprias experiências entendem a relevância de uma escolarização que contemple a realidade do campo.

Dessa forma, o protagonismo da juventude do campo também possui história e significância para a luta da permanência no campo e, também, na universidade. A organização juvenil começou a partir dos anos 2000, e veio ganhando cada vez mais espaço na agenda dos movimentos sociais, tornando-se uma “[...] importante categoria de identificação política” (Castro, 2016, p. 194-195).

Desse modo, a presença da juventude, rural, indígena, de povos e comunidades tradicionais nos movimentos sociais, marcam a luta histórica do campo, uma nova relação no processo de configuração social, situando dois importantes campos, “o campo das políticas públicas e o do campo político da juventude” (Castro, 2016, p. 195).

Considerações finais

Pensar e discutir os processos políticos na sociedade não é um caminho fácil, principalmente no que incide na luta das mulheres por direitos, representação e reconhecimento. Ao mesmo tempo em que os movimentos feministas reivindicam novos espaços de pertencimento, não podemos deixar de olhar e proteger o que arduamente já foi conquistado.

A conquista de cidadania, autonomia e liberdade da mulher camponesa em sua identidade e em seu território, demarcam um rompimento na lógica patriarcal e urbano centrada, contudo, como diz Simone de Beauvoir (1980), basta uma crise política ou religiosa para que nossos direitos sejam questionados, o que pode ser pensado para todas as classes que sofrem retaliações político-sociais. Quando estes grupos conquistam seus direitos e se veem legitimados, incomodam ou ameaçam aqueles cujos privilégios se perpetuam há muitos séculos, inferindo que mesmo as conquistas já instauradas, o lugar de pertencimento nunca está seguro.

Ressalta-se que a história da questão agrária do país e as violências decorrentes ainda estão longe de acabar, continuam

acontecendo violências, genocídios, assassinatos, expulsões e despejos sob a égide do agronegócio. Nesse sentido, a luta da mulher camponesa também consiste na luta por território, pelo direito de plantar e colher, de acessar espaços de direito.

A educação do campo, nesse constructo, possui um grande sentido, no enfrentamento a essa estruturação homogênea, bem como a perspectiva de Paulo Freire (2018) de que é por meio da educação que se promove a libertação e a emancipação humana. Contudo, o sistema educacional só é emancipatório se permitir e fortalecer o pensamento crítico do entorno social, viabilizando um acesso cujo processo de formação escolar seja de qualidade. Se o sistema educacional é excludente, hegemônico e inacessível a povos que historicamente são colocados às margens da sociedade, inclusive as mulheres, os fenômenos de desigualdades sociais tendem a aumentar e a população camponesa a ficar cada vez mais reprimida nesse sistema.

Diante disso, este estudo buscou trazer os sentidos produzidos por mulheres no processo de formação em LEDOC e possibilitou compreender como as trajetórias de escolarização são atravessadas por processos de desvalorização do campo, preconceitos, marcadores sociais de gênero e falta de políticas públicas principalmente voltadas aos contextos rurais.

Nesse sentido, o curso de LEDOC possui um significado que vai além do processo formativo, mas que também promove um resgate identitário de povos, culturas e identidades, bem como colabora no fortalecimento dessas comunidades, inclusive na luta pela permanência da terra e na universidade, almejando a garantia de direitos sociais, inclusive para as mulheres do campo.

Desse modo, as estudantes que se formam em LEDOC e planejam atuar em suas comunidades a partir da licenciatura, apresentam a partir das próprias experiências de escolarização, a importância de um ensino horizontal, crítico, inclusivo e adaptado a sua realidade. Entendem, também, que não fornecer um ensino que rotule, discrimine ou exclua, é promover uma educação libertadora.

A partir disso, este estudo pretendeu, de modo geral, tecer contribuições no sentido de ampliar a discussão sobre os contextos rurais dentro da psicologia, entendendo-a como campo de

produção de conhecimento e da práxis profissional a partir das suas várias áreas de atuação. Fundamentalmente, a psicologia corrobora na organização dos processos educativos a partir de uma intencionalidade que visa o desenvolvimento de uma formação crítica e que influencia na mudança de sentidos. Por fim, é reconhecido que o campo é plural e merece seguir sendo sistematizado e analisado, considerando e valorizando suas singularidades.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980. Disponível em: <<https://materialfeminista.milharal.org/files/2012/08/O-Segundo-Sexo-vol1-Fatos-e-Mitos-Simone-de-Beauvoir1.pdf>>. Acesso em 05 de dez. 2023.
- BRASIL. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>>. Acesso em 04 de dez. 2023.
- CAETANO, Ivone Ferreira. O feminismo brasileiro: uma análise a partir das três ondas do movimento feminista e a perspectiva da interseccionalidade. **Rio de Janeiro: Escola da magistratura do estado do Rio de Janeiro (EMERJ)**, 2017. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistas/genero_e_direito/edicoes/1_2017/pdf/DesIvoneFerreiraCaetano.pdf>. Acesso em 02 de dez. 2023.
- CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Política & Trabalho**, n. 45, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/30734/17809>>. Acesso em 02 de dez. 2023.
- CONTE, Isaura Isabel; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Mulheres camponesas em luta: resistência, libertação e empoderamento. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 1, p.

11-27, 2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_17/artigo_17/11_27.pdf>. Acesso em 02 de nov. 2023.

CRUZ, Tereza Almeida. **Movimento de Mulheres Camponesas do Acre**: 25 anos de organização e lutas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco – Acre, 2012. Disponível em:<https://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1398902318_ARQUIVO_Textocompleto.25anosdeMMCAC.pdf>. Acesso em 02 de nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em 30 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7543713/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%203.pdf>. Acesso em 30 de out. 2024

GONÇALVES, Bruno Simões. A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. **Revista Psicologia Política**, v. 16, n. 37, p. 397-413, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v16n37/v16n37a11.pdf>>. Acesso em 22 de set. 2023.

GOULART, Vincent Pereira. Marcadores sociais da diferença e colonialidade. In: Zachello, Camilla. et al. **Colonialidades e ódio às diferenças**, Porto Alegre: Abrapso, 2019, p. 107. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_2020_volume2.pdf>. Acesso em 02 de nov. 2023.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo. Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care. In: **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. 2012. p. 236-236. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4120827/mod_resource/content/2/Zelizer%20%282012%29%20CuidadoCuidadoras_Cap1.compressed.pdf>. Acesso em 15 de nov. 2023.

HUR, Domenico Uhng; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Psicologia Política e Ruralidades. **Revista Psicologia Política**, 2016, 16.37: 277-283. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v16n37/v16n37a02.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2023.

LEONARDE, Charlini da Rocha; SIMÕES, Renata Duarte. Licenciatura em educação do campo-UFES: uma trajetória de lutas e reivindicações sociais. **Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação-Anpae/ES**. 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/73287216-Licenciatura-em-educacao-do-campo-ufes-uma-trajetoria-de-lutas-e-reivindicacoes-sociais.html>>. Acesso em 10 de set. 2023.

LIMA, Angélica de Souza. “**É um ato de luta estar aqui dentro**”: Licenciatura em Educação do Campo e os sentidos da formação na Universidade Federal de Rondônia. 113 f. Porto Velho, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2022. Disponível em: <<https://mapsi.unir.br/pagina/exibir/18842>>. Acesso em 12 de jun. 2023.

MESQUITA, Rogério Nogueira; SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento. Feminismo(S) rural (IS) em Tela – contribuições do movimento de mulheres camponesas do ACRE para o empoderamento feminino no PAs rural Antônio de Holanda e Espinhara II no município de Bujari-ACRE. **Caribeña de Ciencias Sociales**, sl, 2019. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9117690>>. Acesso em 14 de out. de 2023.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: < https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf>. Acesso em 13 de set. 2023.

NÓBREGA, Juliana da Silva. **A produção da vida como política no cotidiano**: a união de terras, trabalho e panelas no “Grupo Coletivo

14 de Agosto” em Rondônia. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-31032014-122418/publico/nobrega_do.pdf>. Acesso em 17 de jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em 17 de jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as epistemologias do Sul**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: < https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81476/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20do%20Sul_Vol%202.pdf>. Acesso em 15 de set. 2023.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2023.

SPINK, Mary Jane. Pessoa, Indivíduo e Sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. *In*: SPINK, Mary Jane; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO, Julliany. (Org). **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, p. 1-22. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/xg9wp/pdf/spink-9788579820571.pdf>>. Acesso em 12 de out. 2023.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. *In*: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/37485408/SPINK_Mary_Jane_Pr%C3%A1ticas_Discursivas_e

Produ%C3%A7%C3%A3o_de_Sentido_no_Cotidiano>. Acesso em 12 de out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Educação do Campo. Rolim de Moura: UNIR, 2016. Disponível em: <<http://www.educampo.unir.br/pagina/exibir/1056>>. Acesso em: 22 out. 2023.

Mini currículo

Angelica de Souza Lima

Graduada (2018) e Mestra em Psicologia (2022) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente de psicologia no Centro Universitário São Lucas-PVH e Psicóloga Clínica. Área de pesquisa: psicologia e ruralidades. E-mail: ange_gs2012@hotmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0479056710449635>

Juliana da Silva Nóbrega

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (IP-USP). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI-UNIR). Área de pesquisa: psicologia e ruralidades. Email: juliana.nobrega@unir.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2230904574804336>

REFLEXÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE PESSOAS BISSEXUAIS À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE¹

*Victor Lucas da Silva Carvalho
Paulo Guilherme da Encarnação Matos
Gisele Cristina Resende
Breno de Oliveira Ferreira*

Introdução

A interseccionalidade é um conceito que contribui para a compreensão de questões sociais, como as disparidades e discriminações sofridas por algumas pessoas, classes e categorias sociais. Crenshaw (2002) define interseccionalidade como sendo a articulação de eixos de poder e de discriminação que estruturalmente produzem opressão. A autora destaca eixos que se interseccionam, como, racismo, patriarcado e estrutura de classe socioeconômica. Na atualidade há, ainda, o cisheteropatriarcado, adicionando a esses eixos as categorias de identidade de gênero e de sexualidade, as quais podem produzir mais opressões. O cisheteropatriarcado pode ser entendido como um sistema sociopolítico no qual a heterossexualidade masculina e cisgênero é concebida como superior sobre as demais formas de identidade de gênero e orientações sexuais, enfatizando, assim, o princípio social machista (Coêlho Santana; Akotirene, 2019). Neste princípio, não são reconhecidas como pertencentes à sociedade as sexualidades dissidentes, ou seja, aquelas que são diferentes da norma, como a de pessoas bissexuais que, em suas múltiplas vivências, envolve relações, afetos, práticas e identidade. Por esse motivo, a

¹ Agradecimentos: CAPES pelo apoio ao Projeto PROCAD-Amazônia/CAPES “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas” e ao CNPq pelas bolsas de Iniciação Científica.

interseccionalidade está presente na vivência deste grupo de pessoas.

A partir da identificação da interseccionalidade que perpassa as vivências humanas, estudos sobre as especificidades de um grupo social são de fundamental importância para a compreensão da pluralidade da existência humana como um todo. Nessa pluralidade ocorrem os processos psicossociais, isto é, processos que constituem o psiquismo por meio da interação com o contexto social e com outros humanos.

não existe ser humano que constitua sua interioridade sem a existência e relação com um outro, interno e externo simultaneamente. Somos paradoxalmente um representante único e legítimo – uma peça única – em uma coletividade que nos iguala enquanto humanos (Calegare, 2021, p.28).

Essa constituição humana e psicossocial ocorre por meio das vivências grupais nos diversos locais em que as pessoas convivem e desenvolvem suas subjetividades. As subjetividades são derivadas desses processos e se constituem por meio dos relacionamentos e interações sociais, por isso os estudos dos grupos sociais e a forma como são representados para a sociedade representam um avanço e uma renovação na epistemologia dos paradigmas das ciências psicossociais (Franco, 2004). Assim, um grupo social pode ter suas vivências apuradas a partir de recortes, como a sexualidade de pessoas bissexuais. Para iniciar qualquer debate que envolva a sexualidade humana, é necessário contextualizar historicamente, entender e se apropriar de alguns conceitos que são essenciais nessa temática e, assim, poder construir um discurso social.

Durante a história da humanidade, o meio científico determinou o sexo exclusivamente através da condição biológica e física do corpo, dividindo-o entre masculino e feminismo. Esse determinismo biológico serviu, e continua a servir, como embasamento para práticas e discursos que criam espaços sociais a partir dessa dicotomia entre os corpos.

Ao remontar a história da sexualidade a partir de Michel Foucault (1988), vê-se que ao longo de todo o século XIX, o sexo foi inscrito nos corpos através de dois campos do saber: o das ciências biológicas e da medicina. O primeiro dá conta das questões da reprodução dos seres, enquanto o segundo constitui uma noção de sexo que se submete a origens e regras diversas.

O autor ainda indica as diferentes racionalidades que transpassam os saberes, o que cria uma dificuldade dialógica entre os campos mencionados. Segundo Foucault, todas as diferenças que desabrocharam nos corpos e as existências que fugiam do modelo aceitável pela sociedade eram encobertas, não lhes sendo oferecido vez nem voz, além disso as ciências médicas embasaram um discurso de suposta cura aos corpos considerados desviantes e anormais.

Por trás da diferença entre a fisiologia da reprodução e a medicina da sexualidade seria necessário ver algo diferente e a mais do que um progresso desigual ou um desnivelamento nas formas da racionalidade: uma diria respeito a essa imensa vontade de saber que sustentou a instituição do discurso científico no Ocidente, ao passo que a outra corresponderia a uma vontade obstinada de não-saber (Foucault, 1988).

Na concepção foucaultiana, a sexualidade é correlata às práticas discursivas desenvolvidas ao longo do século XIX, sendo caracterizada pela “natureza” – isso é, pela biologia –, e dominada por processos de patologização através de procedimentos cirúrgicos e/ou terapêuticos para a normalização corporal. Foucault (1988) afirma que sexualidade é a denominação para um dispositivo histórico que atua como estratégia de saber e poder sobre os corpos. A partir do século XVII, a concepção de sexo e corpos, focou-se em dois polos interligados por todo um feixe intermediário de relações. O primeiro polo entende o corpo como máquina que deveria ser adestrada, de modo que ampliasse suas aptidões em rumo a sua utilidade e docilidade, para o uso em sistemas de controle eficazes e econômicos, assegurado por procedimentos de poder das disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo polo, formou-se por volta da metade do século XVIII, centrando-se no corpo-espécie, um corpo de processos biológicos com os ciclos

vitais, do nascimento até a morte, na qual a saúde, a duração da vida, a longevidade torna-se objetos de estudo para a elaboração de intervenções que controlam os corpos humanos, demonstrando uma biopolítica da vida (Foucault, 1988). Segundo o filósofo, os corpos e suas histórias não podem ser separados nem deslocados dos dispositivos de construção do chamado biopoder, uma vez que esses corpos são construídos e reconstruídos em um processo de produção-reprodução sexual.

A preocupação acerca do gênero e da sexualidade emergiu no final do século XX para reivindicar uma nova formulação social, admitindo outras expressões de gênero e sexualidade, pois as teorias existentes não foram capazes de explicar as desigualdades entre homens e mulheres (Scott,1995). A sexualidade começa a ser pensada para além das questões biológicas da genética e não mais se reduzindo ao DNA ou a expressão visual/fenotípica do corpo, o que trouxe um novo olhar sobre o ser humano e as possibilidades de expressar sua sexualidade (Mação, 2017), desse modo, a compreensão dos grupos humanos e de suas sexualidades torna-se mais próximas da realidade e consegue qualificar as experiências e vivências humanas.

É importante que se pense a sexualidade como um conjunto de características construídas durante a trajetória individual e coletiva e não como um desvio de um passado perfeito, que é, em vários momentos, descrito como heterossexual. A visão de que existem outras sexualidades que não são desvios da norma, pode promover reflexões e evitar que a ideia cisheteronormativa e patriarcal seja predominante e desencadeie vivências de preconceito. Assim, a perspectiva da interseccionalidade pode favorecer importantes diálogos.

Ao abrir um espaço de diálogo sobre sexualidades não-heterossexuais, a bissexualidade pode ser debatida e pensada enquanto uma possibilidade da expressão sexual, pois ainda se encontra pouco estudada. Não somente está à margem dos estudos sobre a sexualidade humana como também enfrenta preconceitos tanto das pessoas heterossexuais quanto da comunidade LGBTQIA+, pois associam, de maneira geral, aos bissexuais um papel preconceituoso de infidelidade, alta transmissão de IST

(Infecção Sexualmente Transmissível) e não-monogamia, que é visto como uma expressão da sexualidade inferior na sociedade ocidental (Jaeger; Longhini; Oliveira; Toneli, 2019).

Esses e outros preconceitos vivenciados por bissexuais e encontrados na literatura são chamados especificamente de “bifobia”, pois se diferem da homofobia, termo mais amplo e dirigido, muitas vezes, para toda comunidade LGBTQIA+; da transfobia, usado para todo tipo de ataque físico, moral ou psicológica contra pessoas transsexuais; e do preconceito, aversão a um grupo por fatores gerais em comum. A bifobia, então, é a aversão direcionada especificamente para pessoas bissexuais, com suas vivências invisibilizadas e deslegitimadas (Jaeger; Longhini; Oliveira; Toneli, 2019).

A bissexualidade é descrita como a atração física e sexual que um indivíduo possui tanto por homens quanto por mulheres (Miguel; Dalpizzol; DeMarco, 2017). Contudo, há uma miríade de possibilidades de narrativas e de existência humana que vai para além da questão binária homem-mulher. Para alguns membros da comunidade bissexual, é preferível o termo “monodissidência”, pois incluem outras letras da comunidade LGBTQIA+, como a Pansexualidade, atração por pessoas independente do sexo ou da sua identidade de gênero, e a Polisssexualidade, atração por múltiplos gêneros (Santos, 2018). Porém, nem todos os bissexuais aderem a esse termo, por isso, é importante acolher a vivência pessoal e única de cada sujeito.

Os impactos e influências da expressão de sua sexualidade na vivência de jovens bissexuais podem estar atrelados aos mais diversos fatores, como autoestima, afetividade, habilidades sociais, engajamento acadêmico. A bissexualidade enfrenta questões que a homossexualidade também enfrenta, como a “saída do armário”, contudo, o momento de aceitação para muitos bissexuais é marcado por vários estereótipos oriundos de variadas fontes. Dentre esses estereótipos está a de que o(a) jovem bissexual apresenta confusão psicológica, não aceitação da própria homossexualidade ou falta de autoconhecimento (Calmon, 2019).

A partir das reflexões acerca da sexualidade e da bissexualidade, percebeu-se que são elementos que podem gerar

relações de poder, preconceitos e compõem o campo das interseccionalidades. Assim, o objetivo deste estudo é o de realizar uma revisão da literatura científica para encontrar estudos brasileiros dos últimos cinco anos sobre a bissexualidade e a bifobia, de modo a ampliar a compreensão sobre essa expressão da sexualidade.

Metodologia do Estudo

Este estudo é derivado de projetos de iniciação científica vinculados a um projeto mais amplo intitulado: “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes Amazônidas”, o qual busca entender as trajetórias de estudantes durante o ensino superior e colaborar para que a universidade seja inclusiva e acolhedora, pois nela há a vivência das subjetividades humanas nas múltiplas especificidades. Ele está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas.

A metodologia adotada para construção deste estudo foi a de revisão narrativa de literatura, esta modalidade de revisão permite descrever e discutir o desenvolvimento de um tema sob a perspectiva teórica (Rother, 2007), permitindo uma reflexão acerca da temática escolhida. Elegeram-se a base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) para a busca de artigos científicos e delimitou-se o período entre 2018 e 2022, um espaço de cinco anos, cuja busca foi realizada no mês de dezembro de 2022.

Escolheram-se os descritores: “bissexualidade” AND “bifobia” e os critérios de inclusão para seleção e análise foram: artigos científicos completos sobre o tema da bissexualidade e bifobia, acesso livre ao texto, idioma em língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: artigos em outros idiomas, repetidos e aqueles que não tivessem como foco a pesquisa com o tema da bissexualidade e bifobia.

Para a análise dos artigos selecionados, utilizou-se Análise Temática, de acordo com a proposta de Braun e Clarke (2006), esse método tem como objetivo identificar, analisar e relatar padrões temáticos em um agrupamento de dados. Dá-se a partir de seis passos, são eles: i) Familiarização com os dados; ii) Geração dos

códigos iniciais; iii) Busca por temas; iv) Revisão dos temas, v) Definição e denominação dos temas; e, por fim, vi) Produção do relatório.

Resultados e análises

Encontrou-se na base de dados SciELO quatorze (14) artigos com os temas propostos (bissexualidade e bifobia), dentre eles, um estava em inglês e três repetidos, sendo, então, excluídos. Restaram, então, dez (10) artigos para a análise.

Após a leitura do material selecionado realizou-se uma análise mais geral do campo de estudo (ano e área de publicação) sobre a bissexualidade e bifobia, em seguida realizou-se a análise temática do material para a elaboração de categorias.

Na análise geral do campo de estudo, verificou-se que no ano de 2018 havia dois artigos publicados, no ano de 2019 nenhum e nos anos de 2020, 2021 e 2022 havia três artigos por ano. Esse achado evidenciou que esse tema é pouco publicado na literatura científica e indexado na base de dados SciELO, desse modo, acredita-se que haja demanda de pesquisas sobre a bissexualidade, pois é um tema que carece de investigação científica. Sobre as áreas de conhecimento que publicam sobre a temática foram: Psicologia (3 artigos); Enfermagem e Saúde (3 artigos), Saúde Coletiva (2 artigos); Sexualidade (1 artigo); Feminismo (1 artigo), tal aspecto possibilita entender que a bissexualidade é um tema transversal que está em mais de uma área do conhecimento e que se intersecciona com as demandas da saúde e da educação.

A partir da análise temática (Braun e Clarke, 2006), foram elaboradas categorias que refletem os principais temas dos estudos: Vivência de violência e preconceito; Saúde, Psicologia e Direito (os cuidados e os direitos das pessoas bissexuais); e, Trajetória de escolarização de pessoas bissexuais.

Vivência de Violência e Preconceito

A vivência da violência e do preconceito são experiências que marcam as narrativas de qualquer pessoa. Enfatiza-se que há

muitas manifestações de bifobia das mais diversas fontes e formas: violência e preconceito de dentro e de fora da comunidade LGBTQIA+.

Dentre os artigos trazidos como referência para esta pesquisa, é viável destacar o *Faces da bifobia dentro (e fora) da comunidade LGBTQIAP+: reflexões a partir de narrativas e pessoas bissexuais* (Cruz; Lima; Carneiro, 2022) que, através de entrevistas narrativas e análise de conteúdo, investigou como a bifobia se manifestava nas experiências de pessoas bissexuais, abordando desde a hiperssexualização e obrigação de escolher um gênero específico, e somente este, para se relacionar até o deslocamento e distanciamento das pautas da comunidade.

Uma das violências simbólicas que traz maior prejuízo à saúde mental, é a da fetichização da mulher bissexual, que é reduzida a um objeto de prazer e desejo de um homem normalmente heterossexual na sociedade cisnormativa, nestas ocasiões a mulher bissexual vive preconceito, encontra-se diminuída e desvalorizada. Já dentro da comunidade LGBTQIA+, a mulher bissexual relata que em algumas vezes, é obrigada a escolher um gênero para se relacionar e uma sexualidade para se identificar, ou como hétero ou como lésbica, por exemplo. Os autores encontraram narrativas de vivência de preconceitos, não aceitação da própria sexualidade e a negação dela nos relacionamentos a fim de demonstrar heterossexualidade. Tal fato reforça o preconceito e a aceitação desta expressão da sexualidade na sociedade.

No artigo *Violência interpessoal contra homossexuais, bissexuais e transgêneros* (Fernandes, 2022), o pesquisador traz informações sobre como nas últimas três décadas os estudos sobre a sexualidade e as vivências diferentes das heterossexuais aumentaram. Relatam que havia um apagamento social e uma subnotificação das violências sofridas por pessoas homossexuais, bissexuais e transsexuais. A pesquisa teve metodologia exploratória, descritiva, com delineamento transversal, orientada pela ferramenta *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology* (STROBE). O artigo alega que as pessoas do gênero feminino de orientação homossexual e bissexual apresentaram maior associação com a violência moral ou psicológica.

Uma conexão direta é possível entre os dois artigos, pois ambos relatam experiências comuns envolvendo a saúde mental, a bissexualidade e o gênero. Além disso, os estudos discorrem sobre a incidência da violência interpessoal contra essas minorias, destacando que as mesmas ocorrem em maior proporção na faixa etária da adolescência/juventude. Momento de transição para a vida adulta em que existem diversas transformações corporais, sociais, relacionais, a descoberta da sexualidade e a falta de liberdade financeira que pode acarretar maior dependência nos relacionamentos e ocasionar violência. Além disso, outra conclusão importante é que pessoas LGBTQIA+ com baixa escolarização apresentam maior risco de sofrer violências físicas e morais.

Saúde, Psicologia e Direito: os cuidados e os direitos das pessoas bissexuais

Em *Vivências de atendimentos ginecológicos por mulheres lésbicas e bissexuais: (in)visibilidades e barreiras para o exercício do direito à saúde* (Rodrigues; Falcão, 2021), artigo científico publicado na revista *Saúde e Sociedade*, tem-se que para o manejo correto da saúde da mulher e do nascituro existe a necessidade de um acompanhamento integral - o pré-natal que apresenta uma série de etapas importantes e cruciais para o período de gestação. A dificuldade em estabelecer e comunicar a bissexualidade da gestante se dá pelo receio de não poder ter um parto humanizado. Além disso, a pesquisa demonstrou que nenhuma das mulheres bissexuais comunicou sua orientação sexual. Em relação ao contexto de cuidado em saúde, é notório que a bissexualidade se torna invisível. As mulheres bissexuais são tomadas, muitas vezes, como confusas e indecisas, mesmo no contexto clínico e hospitalar.

A produção científica sobre a sexualidade humana, enquanto questões referentes à saúde e vivência, são recentes. Os estudos mais encontrados sobre a comunidade LGBTQIA+, quando envolvem saúde física focalizam, em sua maioria, abordagens relacionadas ao estigma do HIV/Aids. No artigo *Saúde da população LGBT: uma análise dos agentes, dos objetos de interesse e das disputas de um espaço de produção* (Abade; Chaves; Silva, 2020), os

pesquisadores se debruçaram nas produções internacionais e notaram que os estudos tratam de temáticas mais diversas relacionadas à saúde de pessoas da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais) e não somente nos estudos com foco no HIV/Aids, cenário diferente do nacional, no qual as produções precisam avançar na temática da saúde de maneira ampliada. Os primeiros artigos que não envolvem a abordagem de HIV/Aids na comunidade são de 2001. Observou-se que, para cada letra da comunidade LGBTQIA+, há experiência e pensamentos sobre a própria saúde de modo diferente e específico.

Utilizando a metodologia de revisão integrativa de literatura entre 2016 e 2019, o artigo *Violência contra mulheres lésbicas/bissexuais e vulnerabilidades em saúde: revisão da literatura* (Souza et al., 2021) apontou que, dentre as violências específicas as quais as mulheres LGBTQIA+ estão submetidas, são duplamente vitimizadas, pois vivenciam as manifestações violentas devido à orientação sexual em sobreposição à violência de gênero. Essa problemática torna-se uma questão de saúde pública e o artigo também discorre sobre o fato dessas mulheres se encontrarem em um ambiente propenso à violência pode ser correlacionado à suscetibilidade de se adquirir transtornos mentais.

Nem todos os profissionais de Psicologia concordam entre si sobre alguma temática. Não é de se estranhar que o assunto sobre manejo e cuidado da comunidade LGBTQIA+ apresente o mesmo padrão. Em *Relações entre Preconceito e Crenças sobre Diversidade Sexual e de Gênero em Psicólogos/as Brasileiros/as* (Gaspodini; Falcke, 2018), foi observado que houve uma baixa ocorrência de preconceito nos profissionais, entretanto, ao se avaliar as abordagens teóricas, representadas pelas atribuições causais de perversão, má resolução de conflitos com figuras parentais e abusos sexuais sofridos na infância. Outro dado preocupante foi o de que psicólogos/as heterossexuais manifestaram maior preconceito comparados aos não heterossexuais. Considerou-se preocupante a manifestação de preconceito entre os profissionais da psicologia, mesmo com pequena magnitude, pois são profissionais que poderão trabalhar com a diversidade sexual e de gênero, considerando que a profissão deve combater quaisquer formas de violência.

Em *Protocolo para Avaliar o Estresse de Minoria em Lésbicas, Gays e Bissexuais* (Costa *et al.*, 2020), a aplicação do modelo de Estresse de Minoria (EM), um protocolo que avalia estressores vivenciados pelas minorias, isto é, pessoas lésbicas, gays e bissexuais, o que os deixam em maior vulnerabilidade social. Embora o estudo tenha sido desenvolvido para avaliar as qualidades psicométricas do instrumento de avaliação psicológica, demonstrou também que a utilização do protocolo pode informar o preconceito contra a diversidade sexual. Portanto, o estudo demonstra que é necessária a adaptação e construção de avaliadores de estresse de minoria para que se compreenda como e o quanto suas vivências são prejudicadas por estressores, como homofobia internalizada, ocultação da própria sexualidade e estigmas referentes às suas identidades sexuais.

A bissexualidade para o sistema jurídico, por exemplo, pode abrir margem para decisão jurídica de anulação de casamento. Essa anulação pode gerar ao réu prejuízo de cem salários por dano moral. O artigo “*Confusão, indecisão e incerteza*”: *enunciados de bissexualidade na jurisprudência* (Moreira *et al.*, 2021), demonstrou que a decisão tomada no processo jurídico citado teve um cunho subjetivo e preconceituoso. Esse achado demonstra que, para o sistema jurídico e para o caso estudado, foram consideradas construções estereotipadas sobre pessoas bissexuais, pois a análise documental no processo levou em consideração confusão, incerteza e indecisão às decisões de bissexuais em relacionamentos e casamentos, questionando o caráter, a índole e a honra de uma das partes envolvidas, evidenciando, elementos estressores, baseados em estigmas e desconhecimentos.

Trajetória de escolarização de e sobre pessoas bissexuais

É comum para muitas pessoas a falta de acesso a conteúdos e vivências LGBTQIA+, isso porque a sociedade é heteronormativa e não é de se estranhar a falta de compreensão ou manejo com ou para com essas minorias. Há a presunção, errônea, de que todas as pessoas são heterossexuais e que esse é o modo de vida “normal”. Em *Formação do Enfermeiro para o cuidado à população*

homossexual e bissexual: percepção do discente (Nietsche et al., 2018), discute-se os conhecimentos sobre bissexualidade em uma pesquisa qualitativa, realizada com estudantes de graduação em enfermagem. Os resultados indicam que os discentes apresentam poucos conhecimentos acerca do conceito de homossexualidade e bissexualidade, pois em sala de aula não são abordados conteúdos sobre o tema, o que fragiliza a formação para o cuidado direcionado a essa população. O artigo apontou também a invisibilidade e banalização das sexualidades dissidentes.

A integralidade é um dos princípios mais importantes do Sistema Único de Saúde (SUS). Para que ele funcione corretamente, os profissionais da saúde necessitam ter uma formação ampla e clara sobre os mais diversos aspectos biopsicossociais das comunidades, pessoas, grupos e da sociedade. Mas nem sempre isso ocorre. No artigo *Cuidado às mulheres lésbicas e bissexuais na formação em enfermagem: percepção de discentes* (Nietsche et al., 2022), os autores informam que ainda se carece de instruções durante seu período de formação acadêmica sobre cuidado prestado às mulheres lésbicas e bissexuais. Essa formação precária não permite que o profissional aprenda e tenha contado com o conhecimento sobre as influências sociais e culturais das minorias. Os autores trouxeram, em relatos dos participantes, que ainda há o tabu sobre falar da homossexualidade e que isso precisa ser rompido. A homossexualidade é um termo mais conhecido, mas pouco debatido e é preciso primeiro poder falar disso para depois abarcar outras vivências como algo que não é feio. Logo, os participantes bissexuais entrevistados para o estudo relataram uma invisibilidade em sua trajetória acadêmica.

Considerações finais

O modo como a sexualidade é pesquisada numa sociedade cisheteronormativa pode demonstrar que as diversas expressões de gênero e sexualidade são desviantes e, nesse contexto, pessoas bissexuais sofrem tensões, preconceitos em relação à sexualidade, tornando o tema um elemento a ser considerado nos estudos que enfocam as interseccionalidades. Pensar as interseccionalidades

significa compreender as questões sociais por outros prismas e luzes, isto é, compreender como as disparidades encontradas na sociedade perpassam por categorias de classe socioeconômica, etnia, raça, sexualidade, aspectos que se relacionam e que são marcadores de discriminações que denotam poderes historicamente delegados para camadas sociais mais favorecidas economicamente, brancas, heterossexuais e patriarcais que podem promover privilégios e produzir opressão.

Entender a sexualidade humana também é dialogar com questões de aspectos biológicos, socioculturais, afetivos, psicológicos, ou seja, envolve diversos pontos importantes da vivência e experiência humana que se entremeiam e se misturam. Ser homossexual não se resume a apenas ter relações sexuais com um indivíduo do mesmo sexo, vai além, também envolve questões afetivas e emocionais. No mesmo sentido, a bissexualidade não se resume a enxergar, tanto no gênero feminino e masculino ou quanto ao não-binário, apenas o ato sexual em si, mas vivencia muitas e ricas experiências enquanto alguém que se permite viver sua sexualidade.

Com a revisão da literatura e análise dos textos constatou-se que os estudos sobre a bissexualidade estão em fase embrionária, pois não foram encontrados estudos em quantidades elevadas na literatura nacional, mas apenas dez em uma base de dados conceituada. Tal contexto revelou que a temática precisa de mais investimento em pesquisas que abordem as diferentes características das vivências de pessoas bissexuais, como os aspectos relacionados à saúde, à educação, à justiça, à assistência social, de modo a não deixá-las invisibilizadas.

Os estudos demonstraram que a vivência da bifobia pode produzir prejuízos na autoestima, no desempenho acadêmico, nas habilidades sociais, nos relacionamentos, sejam românticos ou não. A bifobia lhes tira de sua humanidade e os caracteriza como algo pejorativo. Ela lhes enche de preceitos e olhares que não lhes pertencem. E, como relatado pelos artigos analisados, ela pode partir tanto de dentro da comunidade LGBTQIA+, quanto da sociedade em geral. Encontrou-se um consenso na literatura de que as pessoas bissexuais podem vivenciar sofrimento por não terem sua

sexualidade reconhecida e, a partir dessas vivências, é possível surgir o uso problemático de álcool e outras drogas, maiores taxas de suicídio, dificuldades em sua formação profissional. Esse sofrimento pode ser atenuado a partir do acolhimento social, psicológico e afetivo das vivências únicas que as pessoas bissexuais apresentam e quando essa interseccionalidade é compreendida e combatida.

O atual estudo espera contribuir para as reflexões sobre a bissexualidade e permitir que as pessoas que vivenciam essa expressão da sexualidade sejam respeitadas e tenham acesso a uma sociedade mais justa e que respeite a diversidade. Ele teve como limitação a pesquisa em apenas uma base de dados, mas entende-se que foi capaz de demonstrar as diversas possibilidades de pesquisa envolvendo essa temática. Em estudos futuros poder-se-á pesquisar em bases de dados internacionais, para que se tenha uma visão de como encontram-se as pesquisas em outros países. Além disso, os estudos futuros podem focalizar nas vivências de jovens bissexuais em diversos ambientes, como em ambientes de trabalho, lazer e educação para entender as múltiplas possibilidades de viver a sexualidade na sociedade, contribuindo para a compreensão das interseccionalidades. Espera-se que as vivências de sexualidades que diferem da heterossexualidade e dos padrões estabelecidos na sociedade cisnormativa e heterossexual sejam aceitos para evitar a vivência de preconceitos que podem atravessar as trajetórias de vida destas pessoas.

Referências

ABADE, Erik Asley Ferreira; CHAVES, Sonia Cristina Lima; SILVA, Gisella Cristina de Oliveira. Saúde da população LGBT: uma análise dos agentes, dos objetos de interesse e das disputas de um espaço de produção científica emergente. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 4, p. e300418, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300418>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-

101, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Processos e interatuação psicossocial. In: CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar.; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. **Processos psicossociais: prática e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política.** Volume 2. São Paulo/Manaus: Alexa Cultural e EDUA, 2021, p. 27-48.

CALMON, Diego Sousa Schiavo. Bissexualidade e gramáticas emocionais em relatos de jovens universitários no Rio de Janeiro. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 28, n. 2, p. 282-305, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/164129>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

COÊLHO SANTANA, Jaqueline. AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. ISBN 978-85-98349-69-5. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 270-273, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/les.v20i2.28624>>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; PAVELTCHUK, Fernanda; LAWRENZ, Priscila; VILANOVA, Felipe; BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; HABIGZANG, Luisa Fernanda; NARDI, Henrique Caetano; DUNN, Trevor. Protocolo para Avaliar o Estresse de Minoria em Lésbicas, Gays e Bissexuais. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712020250201>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

CRUZ, Beatriz Fragoso; LIMA, Maria Lúcia Campos; CARNEIRO, Larissa Raiza Costa. Faces da bifobia dentro (e fora) da comunidade LGBTQIA+: reflexões a partir de narrativas de pessoas bissexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), n. 38, p. e22207,

2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6487.SESS.2022.38.E22207.A>>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

FERNANDES, Hugo; HINO, Paula; TAMINATO, Mônica; SILVA, Luíza Csordas Peixinho da; ADRIANI, Paula Arquioli; RANZANI, Camila de Moraes. Violência interpessoal contra homossexuais, bissexuais e transgêneros. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO014866>>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** (I): a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 169-186, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; FALCKE, Denise. Relações entre Preconceito e Crenças sobre Diversidade Sexual e de Gênero em Psicólogos/as Brasileiros/as. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n.4, out. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001752017>>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

JAEGER, Melissa Bittencourt; LONGHINI, Geni Nuñez; OLIVEIRA, João Manuel de; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos. **Revista Periódicus**, v. 2, n. 11, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/peri.v2i11.28011>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

MAÇÃO, Izabel Rizzi. Bissexualidade: práticas, enunciados e resistências. In: SILVA, Alacir de Araújo; VIANNA, Jorge Vinícius Monteiro; OLIVEIRA, Luciana Domingos de; QUEIROZ, Priscila de Oliveira (Org.). **Escola e Liberdade**. 1. ed. Vila Velha: Praia, 2017, v. 1, p. 121- 134.

MIGUEL, Samuel Santos Miguel Santos; DALPIZZOL, Gustavo Dalpizzol; DEMARCO, Taisa Trombetta. Homossexualidade,

Homoafetividade e Bissexualidade. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, v. 2, p. e13129, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/13129>>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

MOREIRA, Lisandra Espíndula; SANTOS, **Marcela Maria dos; MARINHO, Míriam Ires Couto; SILVA, Mariana Moreira; PIMENTA, Vitor Henrique Silva**. Confusão, indecisão e incerteza: enunciados de bissexualidade na jurisprudência. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n255739>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; TASSINARI, Tais Tasqueto; RAMOS, Tierle Kosloski; SALBEGO, Cléton; COGO, Silvana Bastos; ANTUNES, Andrei Pompeu; ILHA, Aline Gomes. Cuidado às mulheres lésbicas e bissexuais na formação em enfermagem: percepção de discentes. **Educação em Revista**, v. 38, n. 20, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469826442>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; TASSINARI, Tais Tasqueto; RAMOS, Tierle Kosloski; BELTRAME, Giana; SALBEGO, Cléton; CASSENOTE, Liege Gonçalves. Formação do enfermeiro para o cuidado à população homossexual e bissexual: percepção do discente. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 32, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18471/rbe.v32.25174>>. Acesso em 13 de setembro de 2023.

RODRIGUES, Julliana Luiz; FALCÃO, Marcia Thereza Couto. Vivências de atendimentos ginecológicos por mulheres lésbicas e bissexuais: (in)visibilidades e barreiras para o exercício do direito à saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021181062>>. Acesso em: 23 de setembro de 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista De Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

SANTOS, Cinthya Giselle Coutinho Oliveira. Da invisibilidade ao reconhecimento: experiência de roda de conversa e validação da bissexualidade em São Paulo. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde**, v. 19, n. 2, p. 77-85, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.52753/bis.2018.v19.34594>>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez, p. 71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

SOUZA, Carolina de; OLIVEIRA-CARDOSO, Erika Arantes et. al. A. Violência contra mulheres lésbicas/bissexuais e vulnerabilidade em saúde: revisão de literatura. **Psicologia, Saúde e Doença**, v. 22, n. 2, p. 437-453, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15309/21psd220210>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

Mini currículo

Victor Lucas da Silva Carvalho

Bacharel em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Possui interesse em temas: sexualidade, bissexualidades, interseccionalidade. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4305745839507282> E-mail: akavilucarvalho@gmail.com

Paulo Guilherme da Encarnação Matos

Graduando no curso de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Graduado em Jornalismo. Membro do Núcleo de Saúde, Sexualidade e Sociedade da UFAM (NÓS/UFAM). Possui interesse nos temas: Saúde mental, Políticas públicas, Cultura, Educação, Gênero e Sexualidade. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5244765547543157> E-mail: paulo.matos@ufam.edu.br

Gisele Cristina Resende

Psicóloga. Pós-doutora pela Universidade de Brasília, Doutora em Ciências/Psicologia em Saúde pela Universidade de São Paulo.

Docente na Universidade Federal do Amazonas. Possui interesse em temáticas: orientação profissional e de carreira, avaliação psicológica, saúde e desenvolvimento humano. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0524959272545250>. E-mail: giseleresende@ufam.edu.br

Breno de Oliveira Ferreira

Psicólogo e pedagogo sanitaria com Doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ. Docente na Universidade Federal do Amazonas. Possui interesse em temáticas: saúde das populações LGBTQIA+; gênero, sexualidade; equidade em saúde e direitos humanos; feminismos interseccionais; vulnerabilidades e psicologia da saúde. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1349420367392809>. E-mail: breno@ufam.edu.br

ORGANIZAÇÃO



Iolete Ribeiro da Silva
Doutora em Psicologia, Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), credenciada como docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Bolsista Produtividade CNPq. Coordenadora do Projeto Itinerários e condições de desenvolvimento de jovens estudantes no ensino superior: desafios para a permanência (Edital Nº 005/2022 - HUMANITAS CT&I FAPEAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335> E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br



Isabel Cristina Fernandes Ferreira
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora do grupo de pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano (FAPSI/UFAM). Pesquisadora dos projetos PROCAD/Amazônia-CAPES e HUMANITAS/FAPEAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527241349294798> - E-mail: isacris29@gmail.com



Adria de Lima Sousa
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do grupo de pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano (FAPSI/UFAM). Professora da Faculdade de Psicologia da UFAM. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAM. Bolsista HUMANITAS/FAPEAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255133603023472> - E-mail: adriapsique@gmail.com



Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Professora Associada da Universidade de Brasília no Instituto de Psicologia. Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenadora na UnB do Projeto PROCAD/CAPES-Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7232661674377520> - E-mail: 57pedroza@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

A

Abe, Stephanie Kim 133
 Abramovay, Miriam 263
 Adichie, Chimamanda Ngozi 133
 Aguiar, Cláudia Azevedo 198
 Aguiar, Samara Gomes 59
 Akerman, Marco 241
 Akotirene, Carla 35, 109
 Alcântara, Lorena da Motta 202
 Alcantara, Thays Sturzeneker de 199
 Alemany-Anchel, María José 201
 Alencar, Jaqueline Kelândia Ferreira 109
 Alkmim, Antônio Carlos 267
 Almeida, Aline 263
 Almeida, Silvio 133, 195
 Almeida, Sílvio Luiz 109
 Alves, Cândida Beatriz 9
 Alves, Christiane Luci Bezerra 109
 Alves, Kristine Renata Medeiros 60
 Alves, Rainele Alana Lima 12; 65, 92
 Alves, Rosemary Amanda Lima 12; 65, 92
 Alves, Shirley de Almeida 35
 Alvesson, Mats 61
 Amaral, Felipe Bueno 136
 Amaral, Tarsila do 240
 Amorim, Maria Helena Costa 200
 Anastasiou, Lea das Graças Camargos 241
 Andreu-Pejó, Laura 201
 Andrezza, Halana Faria de Aguiar 198
 Anjos, Maria Edna dos Santos Coroa dos 38
 Aragão, Camylla Rebecca Bezerra de 202
 Araújo, João Raphael Calil Lemos 203
 Araújo, Luis Gustavo Costa 109
 Arroyo, Miguel Gonzalez 134
 Assis, Jussara Francisca de 195

B

Bae, Michelle 60
 Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 60
 Bandeira, Lourdes Maria 197
 Barbato, Silvine 62
 Barbato, Silvine Bonaccorsi 61
 Barbosa, Rosimar Morais 60
 Barboza, Luciana Pereira 195
 Basquiat, Jean-Michel 241
 Bastos, Maria Helena Camara 109
 Beauvoir, Simone 285
 Benchimol, Samuel 154
 Bento, Cida 154
 Bento, Maria Aparecida Silva 134, 154
 Bilge, Sirma 241, 264
 Biroli, Flávia 60
 Bittencourt, Sonia Duarte de Azevedo 200

Borges, Juliana 109
 Bourdieu, Pierre 195
 Braga, Bruno Miranda 154
 Brasil, Cristina Índio do 264
 Brito, Alice Crespo 199
 Brito, Carlos Emilio Bessa de 154
 Brito, Cristiane de Sousa 35
 Brito, Deusa Meriam da Silva 202
 Brito, Laura Elisabete Figueiredo 197

C

Caetano, Ivone Ferreira 285
 Caicedo-Roa, Mónica 197
 Calegare, Fernanda P. Pereira 13; 115, 136
 Calegare, Marcelo Gustavo Aguiar 287
 Campos, Camilla Carolina Canedo 199
 Campos, Deise 200
 Capella, Ana Claudia N 265
 Cardoso, Ivanilda Amado 135
 Cardoso, Lara Rosa Cardoso e 202
 Carneiro, Suelaine 241
 Carneiro, Sueli 109; 197
 Carone, Iray 154
 Carreira, Denise 265
 Carvalho Filha, Francidalma Soares 201
 Carvalho, Márcia Lazaro de 200
 Carvalho, Maria Regina Viveiros de 135
 Carvalho, Paula Galdino Cardin de 198
 Carvalho, Priscila C. Albuquerque 198
 Carvalho, Victor Lucas da 15; 291, 308
 Carvalho, Vitória Lopes Dornelas de 199
 Castro, Elisa Guaraná 285
 Castro, Mary Garcia 263
 Castro, Rosane Michelli de 135
 Cavalcante, Rejane Silva 200
 Cavenaghi, Suzana 265
 Cervera-Gasch, Agueda 201
 Chaves, Maria do Perpétuo S. Rodrigues 37
 Coimbra, Carolina Vanessa da Silva 197
 Coletiva Banzeiro Feminista 241
 Coletivo Negro Alexandrina 241
 Collins, Patricia Hill 241
 Conte, Isaura Isabel 285
 Cooper Owens, Deirdre 197
 Cordeiro, Ricardo Carlos 197
 Correia, Ricardo Lopes 241
 Correia, Rita Nunes 197
 Costa, Ana Cecilia Oliveira 197
 Costa, Karla Adriana Oliveira da 197
 Costa, Samira Lima da 241
 Crenshaw, Kimberle 35; 198; 242
 Crooks, Natasha 199
 Cruz, Isabel Cristina Fonseca da 198

Cruz, Mércia Santos 198
 Cruz, Tereza Almeida 286
 Cunha, Antonio José Ledo Alves da 200
 Cunha, Manuela Carneiro da 110
 Cunha, Sínthia Constanca Mar da 36
 Curi, Paula Land 197

D

Da Vinci, Leonardo 242
 Danner, Fernando 1011
 Daou, Ana Maria Lima 154
 David, Marcos José Vilchez 202
 Davis, Angela 111; 198
 Davis, Dána-Ain 198
 Delari Jr., Achilles 36
 Depuydt, Diana Oliveira dos Santos 197
 Diniz, Carmen Simone Grilo 201
 Diniz, Simone Grilo 198
 Domingue, Andrea D. 61
 Dos Santos, Ariana 61
 Duarte, Newton 36
 Dueilling, Yvonne 61
 Duhigó, Tukano 242
 Duraes, Ivan Oliveira 111

E

Erbe, Katherine 199
 Esteves-Pereira, Ana Paula 20

F

Fanon, Frantz 111, 135
 Faria, Mateus Aparecido de 266
 Farias, Erika 135
 Federici, Silvia 61
 Ferguson, S. Alease 62
 Fernandes, Florestan 111
 Ferreira, Breno de 15; 291, 308
 Ferreira, Isabel Cristina Fernandes 5; 6; 11; 17, 41; 36; 310
 Ferreira, Jaqueline 203
 Ferreira, Vitoria de Miranda 199
 Figueiredo, Barbara Maria Dias 111
 Filho, Walter Fraga 111
 Fitter, Fareeha 199
 França, Jairo Maia 36
 França, Júlia Marjorie Lima 203
 França, Rômulo Ataides 61
 Frankenberg, Ruth 155
 Freire, José Ribamar Bessa 155
 Freire, Paulo 135; 286
 Freitas, Jordânia 113
 Freitas, Marcela Távora de 199
 Frias, Paulo Germano de 200
 Friche, Amélia Augusta de Lima 200

G

Gamenha, Socorro 12; 65, 92
 Garcia, Í. 242

Gigante, Denise Petrucci 200
 Goldin, Claudia 61
 Gomes, Irene 113
 Gomes, Maria Carmen Aires 266
 Gomes, Nilma Lino 135
 Gonçalves, Bruno Simões 286
 Gonçalves, Larissa Griffó 199
 González Chordá, Victor Manoel 201
 Gonzalez, Lélia 242
 Gonzalez, Maria Fernanda 62
 González-Chordá, Victor Manuel 201
 Goulart, Vincent Pereira 286
 Gouvêa, Abilene do Nascimento 202
 Grosman, Leticia Uhling 199
 Guimarães, André Rodrigues 35
 Guimarães, Nadya Araujo 286
 Gutiérrez-Cascajares, Lourdes 201

H

Hall, Stuart 155
 Ham, Cristopher 266
 Haraway, Donna 266
 Haynes, Chayla 62
 Heleno, Maria Geralda Viana 38
 Heller, Agnes 36
 Hemphill, Nefertiti Ojinjideka 199
 Henriques, Tatiana 199
 Heringer, Rosana 265
 Hill, Michael 266
 Hirata, Helena 286
 Holanda, Sérgio Buarque de 112
 Holston, James 200
 Hooks, Bell 199, 242
 Hoyt, Crystal L. 61

I

Iglesias, Clara Dinalli Ornellas 199
 Iglesias-Casás, Susana 201
 Irffi, Guilherme 198

J

Jakimil, Vanessa Campos de Lara 267
 Jannuzzi, Paulo de Martino 267
 Jardim, Danubia Mariane Barbosa 202
 Jesus, Marcineuza Santos de 37
 Jesus, Rodrigo Ednilson de 267

K

Katz, Lawrence Francis 61
 Kerr, Sari Pekkala 61
 Kessee, Nicollette 199
 Key, Susan 62
 King, Toni C. 62
 Koenig, Mary Dawn 199
 Kosik, Karel 37
 Krenak, Ailton 15
 Kubiak, Fabiana 202
 Kuziemko, Ilyana 61

L

Lansky, Sônia 200
 Leal, Maria do Carmo 200
 Lebrão, Susana Marraccini Giampietri 38
 Leitão, C. Lopes 12, 13; 65, 93; 179, 204
 Leite, Franciéle Marabotti Costa 200
 Leite, Maria Jorge dos Santos 112
 Leite, Tatiana Henriques 200
 Lemos, Cassandra Torres 37
 Leonarde, Charlini da Rocha 287
 Liese, Kylea L 199
 Lima, Angélica de Souza 15; 269, 287, 289
 Lima, Jéssica Fabricia Silva 37
 Lima, Kelly Diogo de 201
 Lima, Layanne 62
 Lima, Telma Cristiane Sasso de 203
 Lima, Vitória de Souza 202
 Lira, Talita de Melo 357
 Lopes, Ninfa Carina Costa 197
 Lopes, Tatiana Coelho 202
 Loureiro, Violeta Refkalefsky 155
 Luis, Mayara Alves 200
 Lukács, Georg 37
 Luz, Itacir Marques 368
 Lyra, Tereza Maciel 201

M

Machado, Tadeu Lopes 61
 Maciel, Ethel Leonor Noia 200
 Maia Neto, Melquíades F. Gois 12; 95, 113
 Manzi, Maya 38
 Marciano, Amanda Silva 201
 Marcondes, Mariana Mazzini 242
 Marques, Emanuele Souza 200
 Marra, Camilla Bonelli 197
 Martins, Francisco André Silva 136
 Martins, Henrique de Araújo 13; 159, 178
 Martins, Lígia Márcia 38
 Martins, Paulo de Sena 267
 Mascarello, Keila Cristina 197
 Matos, Paulo G. da Encarnação 15; 291, 308
 Matta, Cristiane Maria Barra 38
 Mattar, Laura Davis 201
 Mattos, Leandra Iriane 112
 Mbembe, Achille 112
 Mello, Marcella da Silva 111
 Mena-Tudela, Desirée 201
 Menezes, Fabiana Ramos de 202
 Mesquita, Rogério Nogueira 287
 Mietto, Gabriela 62
 Modena, Celina Maria 266
 Montino, Mariany Almeida 60
 Moraes Filho, Iel Marciano de 201
 Moraes, Maria Laura Brenner 155
 Mota, Alessivânia 195
 Mota, João Luís do Nascimento 109
 Munarim, Antônio 287

N

Nascimento, Abdias 242
 Nascimento, Abdias do 112
 Nascimento, Enilda Rosendo 200
 Nascimento, Ketre Iranmarrye Manos 202
 Neves, Cleuler Barbosa das 112
 Niy, Denise Yoshie 198
 Nóbrega, Juliana da Silva 15; 269, 288, 289
 Nogueira, Conceição 202
 Novaes, Carla Dulcirene Parente 202
 Novais, Danielle Fiorin Ferrari 199
 Nucci, Marina Fisher 200

O

Oliveira, Beatriz Muccini Costa 202
 Oliveira, Enio Walcácer de 112
 Oliveira, Juliana Lana Querino de 202
 Oliveira, Márcio de 14; 205, 225
 Oliveira, Maressa Melo 199
 Oliveira, Megg Rayara Gomes de 243
 Oliveira, Raescla Ribeiro de 14; 227, 243
 Olivetti, Claudia 61

P

Paes Loureiro, João de Jesus 156
 Paes, Valquiria Normanha 59
 Patrício, Leticia Moura da Silva 13; 179, 204
 Pearson, Pamela 199
 Pedroza, Regina Lúcia S. 5; 6; 11; 17, 41; 310
 Peixoto, Julli Martins 203
 Pereira, Alessandra dos Santos 13; 137, 157
 Pereira, Kellen Cristine 203
 Pereira, Mayara Cândida 201
 Pinheiro, Raissa Maria Albuquerque 202
 Pinheiro, Valéria Feitosa 109
 Ponte, Adrienne Raposo 202
 Portella, Yammê 200

Q

Quijano, Aníbal 288

R

Rabelo, Isadora de Oliveira 203
 Ramos, Tammy Rosas 156
 Reed, Luecendia 199
 Reis, Gabriela Maciel dos 202
 Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira 59
 Resende, Augusto César Leite de 203
 Resende, Gisele Cristina 15; 291, 308
 Resnick, Mitchel 243
 Ribeiro, Djamilia 112; 203
 Ribeiro, Mariana Thomaz de Aquino 197
 Ricardo, Helenice Aparecida 243
 Rocha, Nathalia Fernanda Fernandes da 203
 Rodriguez-Arrastia, Miguel 201
 Roperio-Padilla, Carmen 201
 Rua, Maria das Graças 263

Rubin, Gayle 62
Rutherford, Julienne N 199

S

Salazar, João Pinheiro 156
Sales, Aline de Abreu Silvestre 202
Salgado, Heloisa de Oliveira 198
Santos, Boaventura de Souza 288
Santos, Caroline 267
Santos, Elizier 113
Santos, Francisco Jorge 156
Santos, Goiacymar Campos dos 201
Santos, Tatiana de Lima Pedrosa 156
Schucman, Lia Vainer 156
Schwarcz, Lia Moritz 113
Secchi, Leonardo 267
Sena, Débora Napoleão de 14; 205, 225
Silva, Ana Verônica Rodrigues da 203
Silva, Antônio Augusto Moura da 200
Silva, Cani Jakson Alves da 12; 95, 114
Silva, Helena Clécia Barbosa da 203
Silva, Iolete Ribeiro da 5; 6; 11, 12, 13; 17, 41; 65, 93; 179, 204; 310
Silva, Jordany Molline 203
Silva, Karolayne Rodrigues 13; 179, 204
Silva, Maria das Graças S. Nascimento 287
Silva, Raimundo Nonato Pereira da 156
Silva, Tomaz Tadeu da 136
Simões, André 267
Simões, Renata Duarte 287
Simon, Stefanie 61
Siqueira, Arnaldo Augusto Franco de 203
Sousa, Adria de Lima 5; 6; 11; 17, 41; 310
Sousa, Aline de Lima 13; 197, 204
Souza, Jessé 113
Souza, Neusa Santos 136
Sovik, Liv 156
Spink, Mary Jane 288
Starling, Helisa Murgel 113
Stewart, Karie 199
Steyn, Melissa 156

T

Teixeira, Diana do Carmo 113
Torres, Marck de Souza 12; 159, 178
Trindade, Gabriela Blanco de Moraes 202
Tussing-Humphreys, Lisa 199

U

Umbrelandia, Cabral 113

V

Valero-Chilleron, María Jesús 20
Veiga, C. G. 136
Venturi, Gustavo 268
Viana, Ana Luiza 268

W

Waiselfisz, Júlio Jacobo 263
Weschenfelder, Noeli Valentina 285
Witoto, Wanda 12; 65, 92

Z

Zamora, Maria Helena Rodrigues Navas 113
Zanello, Valeska 63
Zhang, Wenqiong 199
Zucco, Maise Caroline 14; 245, 268

