

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DO
TRABALHO

BRUNA LANZONI MUÑOZ

**Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Universitários negros e não
negros: uma análise do caso USP**

São Paulo

2023

BRUNA LANZONI MUÑOZ

**Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Universitários negros e não
negros: uma análise do caso USP**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Livre-Docente Alessandro de Oliveira dos Santos

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Muñoz, Bruna Lanzoni

Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Universitários negros e não negros: uma análise do caso USP /Bruna Lanzoni Muñoz; orientador, Alessandro de Oliveira dos Santos. – 2023

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023

1 - Estudantes Universitários; 2 - Bem-Estar subjetivo; 3 - Relações raciais; 4 - Ações afirmativas; 5 - Estudo de caso.

Nome: Muñoz, Bruna Lanzoni

Título: Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Universitários negros e não negros: uma análise do caso USP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Livre-Docente _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Livre-Docente _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de algum modo fizeram parte deste capítulo em minha vida. Destaco aqui meu orientador, Alessandro de Oliveira dos Santos, pelos muitos anos de parceria e confiança em meu trabalho, e pelo convite em contribuir para um projeto tão fundamental no caminho para transformar o ensino superior. Ressalto também a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que possibilitou a conclusão deste trabalho, através do processo nº 2020/02299-7.

Não posso esquecer de todos os professores e funcionários da USP que me inspiraram, questionaram e auxiliaram nesta empreitada. Para que não seja injusta com ninguém, evitarei especificar nomes, mas cada troca, conversa, risadas, abraços, incentivos, cafés, escritas e estudos compartilhados, consolos, desabafos, ficarão guardados eternamente em minha memória.

A forma definida pelo modelo científico atual exige que eu me especifique como autora deste trabalho, então recordo, aqui, de todos que de alguma forma contribuíram para sua conclusão, desde meus colegas de pesquisa, até amigos próximos e família que tanto escutaram sobre as dificuldades e alegrias vivenciadas; aos que me antecederam e àqueles que virão, afinal, não há luta que não seja histórica e coletiva. Que este trabalho produza muitas reflexões e provocações, e que reverbere para muito além dos muros desta universidade.

RESUMO

O presente trabalho faz parte de um estudo maior que tem como objetivo descrever e analisar os “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior”, e que tem como objeto a investigação do bem-estar subjetivo (BES) de estudantes negros e não negros, descrevendo e analisando aspectos como satisfação com a vida e afetos positivos e negativos. Não existiam, até o momento, estudos de BES em contexto brasileiro que incluíam a categoria raça em suas análises. Trata-se de uma investigação de caráter exploratório com base na coleta e análise de dados sobre o BES de estudantes negros e não negros da USP, de modo a aprofundar e complementar as análises e resultados do estudo maior. Os dados foram comparados e analisados conforme sexo-gênero, raça-etnia e renda dos alunos, a fim de produzir um diagnóstico sobre possíveis diferenças entre as vivências universitárias dos estudantes conforme tais marcadores sociais. Verificou-se que a adoção das políticas de fomento ao acesso no Ensino Superior mudou a composição étnico-racial discente na Universidade, mas não o modo dessa instituição operar, onde os mecanismos de exclusão apenas se tornaram mais sutis, embora não menos perversos. Este estudo está em consonância com o compromisso em alcançar maior justiça e equidade social, contribuindo para a formação de pesquisadores e psicólogos constantemente interpelados pela construção de uma sociedade livre das desigualdades e discriminações, do racismo e de seus efeitos psicossociais. As mudanças devem acontecer a partir de diversas frentes, entre elas a própria Universidade, já que, ao fornecer dados que permitam um diagnóstico dos níveis de Bem-Estar Subjetivo bem como das vivências dos estudantes aqui investigadas, podemos contribuir para que se adotem medidas que efetivem, de fato, o direito à universidade e ao bem viver.

Palavras-chave: Estudantes Universitários; Bem-Estar subjetivo; Relações raciais; Ações afirmativas; Estudo de caso.

ABSTRACT

This present work is part of a larger study that aims to describe and analyze the “Limits and possibilities for the good living of black students in higher education institutions”. Its specific object is the investigation of Subjective Well-Being (SWB) of black and non-black students, describing and analyzing aspects such as satisfaction with life and positive and negative effects. Until now, there were no SWB studies in the Brazilian context that included the race category in their analyses. This is an exploratory investigation based on the collection and analysis of data on SWB from black and non-black students at USP, to deepen and complement the analyzes and results for the larger study. The data were analyzed according to sex-gender, race, and students’ income, to produce a diagnosis of possible differences among the university experiences of students according to these social markers. It was found that the adoption of policies to encourage access to Higher Education changed the ethnic-racial composition of students at the University, but not its way of operating, where exclusion mechanisms only became more subtle, although no less perverse. This study is in line with the commitment to achieve greater justice and social equity, contributing to the training of researchers and psychologists constantly challenged by the construction of a society free of inequalities, discrimination, racism, and its psychosocial effects. Changes must take place from different fronts, including the University itself. By providing data that allow a diagnosis of the levels of subjective Well-Being and the experiences of the students investigated here, we can contribute to the adoption of measures that effectively provide the right to access University and to good living.

Keywords: University Students; Subjective Well-Being; Race relations; Affirmative actions; Case study.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio que tiene como objetivo describir y analizar los “Límites y posibilidades para el buen vivir de estudiantes negros en instituciones de educación superior”, y cuyo objeto es la investigación del Bienestar Subjetivo (BES) de estudiantes negros y no negros, describiendo y analizando aspectos como la satisfacción con la vida y los afectos positivos y negativos. Hasta ahora, no había estudios de BES en el contexto brasileño que incluyeran la categoría de raza en sus análisis. Esta es una investigación exploratoria basada en la recopilación y análisis de datos sobre BES de estudiantes negros y no negros de la USP, con el fin de profundizar y complementar los análisis y resultados del estudio más amplio. Los datos fueron comparados y analizados según sexo-género, raza y renta de los estudiantes, con el fin de producir un diagnóstico de posibles diferencias entre las experiencias universitarias de los estudiantes según estos marcadores sociales. Se encontró que la adopción de políticas para incentivar el acceso a la Educación Superior cambió la composición étnico-racial de los estudiantes de la Universidad, pero no su forma de operar, donde los mecanismos de exclusión solo se volvieron más sutiles, aunque no menos perversos. Este estudio está en línea con el compromiso de lograr una mayor justicia y equidad social, contribuyendo a la formación de investigadores y psicólogos en constante desafío por la construcción de una sociedad libre de desigualdades, discriminación, racismo y sus efectos psicosociales. Los cambios deben darse desde distintos frentes, incluyendo el de la propia Universidad ya que, al aportar datos que permitan un diagnóstico de los niveles de Bienestar subjetivo, y las vivencias de los estudiantes aquí investigados, podremos contribuir a la adopción de medidas que efectivamente, den el derecho a la Universidad y a el buen vivir.

Palabras llave: Estudiantes Universitarios; Bienestar-subjetivo; Relaciones raciales; Acciones afirmativas; Estudio de caso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	13
1 – PENSAMENTO CRÍTICO LATINO-AMERICANO E A PERSPECTIVA DO BEM-VIVER	17
2 – MÁ S ADENTRO: CONTEXTO BRASILEIRO.....	27
2.1 – A face invisível do racismo.....	30
2.3 – Raça e racismo no Brasil.....	33
2.4 – Dimensão subjetiva: principal estratégia de dominação.....	36
3 – O ACESSO ÀS UNIVERSIDADES.....	48
3.1 – O papel da ciência e da psicologia social no combate ao racismo.....	56
4 – BEM-ESTAR SUBJETIVO (BES).....	60
5 – MÉTODO.....	69
5.1 – Preparação para a coleta e estruturação do questionário.....	69
5.2 – Coleta de dados.....	71
5.3 – Análise estatística dos dados coletados.....	72
6 – RESULTADOS.....	83
6.1 – Descrição da amostra.....	83
6.2 – Discussão sobre os resultados.....	89
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIÇÕES APRENDIDAS.....	98
8 - REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

O discurso científico ocidental nos convenceu, por muito tempo, que a ciência deveria ser única, neutra e universal – uma das muitas formas de dominação e colonização ainda vigentes. Em contraposição a tal ideia, faço coro a muitos outros que reconhecem que “a localização é importante para o conhecimento” (Ribeiro, 2019, p. 18), já que se trata de mais um campo de poder e controle. É essencial, portanto, iniciar este trabalho com uma sessão de apresentação, a fim de evidenciar ao leitor o lugar de onde parte a discussão aqui empreendida.

A perspectiva do lugar de fala entende que as experiências sociais estão localizadas socialmente e, portanto, atravessadas pelas hierarquias e opressões presentes em nossa sociedade em sua especificidade; nesse sentido, falo a partir do lugar de uma mulher branca, de classe média, que teve acesso ao ensino superior; marcar este lugar não significa a impossibilidade de refletir sobre relações raciais ou de gênero, mas sim refutar a tradicional ideia de universalidade que só faz silenciar as vozes não legitimadas pelos mecanismos de poder operantes – é preciso reconhecer que partimos de lugares diferentes e, portanto, que experienciamos as relações sociais também de modo singular.

Desde o início de minha graduação em Psicologia, em 2014, estive inserida no estudo sobre as relações raciais através de projetos de extensão, pesquisas científicas, monitorias, dentre outras discussões. Ao longo dessa trajetória, fui interpelada inúmeras vezes sobre o porquê estudava aquele tema e ouvi comentários de que aquele não era meu lugar, já que o racismo não me afetava, por eu ser uma mulher branca.

É evidente que não sofri os efeitos do racismo em termos de discriminação, violência e impedimentos, e nem pretendo me colocar no lugar de alguém que “entende” como é difícil, ou como “representante” da luta pelos direitos da população negra – que não precisa ser representada. Testemunho desde cedo, entretanto, a injustiça social que hierarquiza e impede pessoas devido somente à cor de sua pele e que, ao mesmo tempo, me proporcionou inúmeros privilégios por ocupar uma posição historicamente beneficiada – inclusive o de estar escrevendo esta Dissertação.

Por muito tempo, todavia, sentia-me na obrigação de justificar meu interesse na temática das relações raciais, mas hoje percebo que tal desconforto nada mais é do que um dos mecanismos da branquitude de se isentar de sua parcela da herança histórica que ainda vigora no Brasil. Assim, junto com outros autores, pretendo romper com os pactos

da branquitude (Bento, 2002) e quebrar o silêncio que legitima e reproduz o racismo no Brasil, em suas diversas instituições e contextos sociais.

A partir da análise dos índices de Bem-Estar Subjetivo (BES) de estudantes universitários negros e não negros brasileiros, assim como de algumas características sociodemográficas gerais desses grupos, é possível evidenciar os privilégios simbólicos e materiais de alguns, enquanto esse mesmo ambiente acadêmico se materializa de forma bem hostil para outros. O ensino eurocêntrico, a maior condição socioeconômica, a reserva histórica de vagas e uma série de outros mecanismos que privilegiam sistematicamente os sujeitos não negros são a outra face do racismo. Hoje, aos que ainda questionam, responderia que não existe discussão sobre o racismo sem localizar os brancos e todo o sistema de privilégios que contribui para a perpetuação dessa estrutura perversa e excludente.

Talvez o fato de pertencer a uma família interracial tenha contribuído para que eu tenha reconhecido meu lugar e responsabilidade nesse sistema desde cedo, o que não acredito ser necessário, entretanto, já que é uma realidade escancarada que só não é vista por quem não está disposto a ver.

Como mulher, branca, psicóloga, pesquisadora, ativista e alinhada ao compromisso ético-político de combater o racismo e as diversas opressões sociais, apresento este trabalho não só como uma denúncia, mas especialmente como uma interpelação àqueles detentores das decisões de poder – não é natural e não pode ser justificado somente como uma herança histórica que mais da metade da população ainda seja constantemente ameaçada e impedida de acessar direitos básicos, como o direito à saúde, educação e à não discriminação. Também não é nada justo que, depois de romper incontáveis barreiras, os estudantes universitários negros ainda encontrem um ambiente acadêmico que só faz oprimir e expulsar. Fazer ciência vai muito além de produzir conhecimento ou diagnósticos de uma situação social – é ação, intervenção e transformação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido em um estudo maior cujo objetivo é descrever e analisar os “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior: o caso da Universidade de São Paulo”, investigando, dentre outros aspectos, índices de seu Bem-Estar Subjetivo (BES), episódios de preconceito e discriminação na universidade, além de suas respectivas formas de enfrentamento, estratégia de organização, rede de apoio no ambiente acadêmico e o suporte oferecido pela família para a vivência acadêmica e continuidade dos estudos.

O advento da Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012, que aprovou a reserva de metade das vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, respeitando o percentual de negros de cada Estado, foi seguida pela adesão de diferentes políticas de cotas por outras universidades brasileiras, permitindo o acesso ao ensino superior daqueles que historicamente eram excluídos de tal espaço. Superada esta primeira barreira, muito tem se discutido sobre a qualidade de vida desses estudantes em suas respectivas universidades.

A USP (Universidade de São Paulo) aderiu definitivamente à Lei federal a partir do vestibular de 2018 e, em 2020, atingiu a maior porcentagem de ingressantes oriundos de escolas públicas, representando 51,7% dos matriculados, dos quais 44,1% são autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Diante desse contexto, foi formado um grupo de pesquisa sob orientação do professor Alessandro de Oliveira dos Santos com a finalidade de investigar o bem viver dos novos ingressantes, num estudo maior com duração prevista de 5 anos e composto por vários pesquisadores e pesquisadoras, cada qual com seu escopo de pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo principal aprofundar a análise dos dados quantitativos desta investigação, na qual foi aplicada a Escala de Bem-estar Subjetivo (BES), além de questões sociodemográficas e sobre a vivência universitária; a análise e comparação dos dados segundo os critérios de sexo, renda e raça (principal categoria analítica) permitiu a constatação de que, de fato, a experiência na Universidade entre os estudantes é muito diferente, determinada pelos diversos atravessamentos sociais num país cuja estrutura reproduz a herança racista-colonial.

Considerando justamente a complexidade inerente em qualquer tentativa de leitura e compreensão das realidades sociais aqui intercruzadas, iniciei a Dissertação com

um capítulo que apresenta o pensamento latino-americano e a perspectiva do Bem-Viver, reconhecendo a história comum com nossos vizinhos latino-americanos, assim como os efeitos ainda sentidos por nós de séculos de dominação europeia. É preciso, portanto, ir além dos meios tradicionais eurocêntricos de investigação científica para evitar reproduzir as hierarquias e opressões resultantes de um saber colonizador.

Em seguida, a discussão focaliza o contexto brasileiro e suas especificidades, já que, sendo o país que mais escravizou mão de obra africana durante o período colonial, e que hoje tem a segunda maior população negra do mundo, suas instituições e relações sociais são estruturadas pelo racismo e pelo privilégio branco em detrimento da população negra no que concerne ao acesso a direitos e bens materiais e simbólicos.

O capítulo seguinte discute o quanto o racismo estrutural se reproduz nas universidades e, mais especificamente, na USP, instituição estruturada a partir de uma influência majoritariamente europeia, cuja finalidade era assumir a missão bandeirante de dominação e colonização (Silva, 2015). A perpetuação desse funcionamento não surpreende, dada a função das diversas organizações sociais em garantir a manutenção da hierarquia social que privilegia os poucos que hoje ainda detém o poder.

Posteriormente, dei início à discussão teórica que fundamenta a escala utilizada neste trabalho; cabe adiantar que se trata de um instrumento norte-americano, localizado dentro da Psicologia positiva, cuja epistemologia é bastante eurocentrada. Não estamos isentos do norte global, e nem há essa necessidade; nós, pesquisadores sul-americanos, podemos sim usufruir do conhecimento desenvolvido ao longo de séculos, sem esquecer, evidentemente, daquele que aqui se localiza. Um dos limites do processo e discurso científicos é a primazia conferida aos dados quantitativos, hipervalorizados em relação aos qualitativos.

Ouvi muitas vezes pesquisas sobre racismo, machismo e classismo serem descredibilizadas sob o argumento de ser difícil mensurar “experiências subjetivas”, seguindo a tradição histórica de isentar governo e sociedade de sua responsabilidade nos processos sociais que ainda subjugam diversas existências; optamos por adiantar a resposta e oferecer os “dados irrefutáveis”. Assim sendo, além dos aspectos quantitativos analisados neste trabalho, o estudo maior também prevê a realização de entrevistas e grupos focais com os estudantes negros, justamente para acessar também as “experiências subjetivas”, tão essenciais para a compreensão dos elementos aqui investigados.

Os capítulos seguintes abordam, finalmente, a metodologia e os resultados, descrevendo os processos de elaboração do instrumento, coleta e análise dos dados; não

ignoro as limitações de qualquer instrumento estatístico, mas reconheço a importância dos resultados gerados, oferecendo indícios que confirmam a hipótese inicial deste trabalho: o de que a USP continua excluindo e proporcionando vivências universitárias díspares conforme sexo, raça e renda.

Pretendo, mesmo com os limites e lacunas deste trabalho, contribuir para o desvelamento do fato de que ainda temos muito para avançar no combate ao racismo e das diferentes desigualdades presentes na sociedade brasileira e suas instituições; reconheço os muitos espaços aqui deixados justamente porque sei ser impossível esgotar a complexidade de uma realidade numa pesquisa de mestrado; numa perspectiva latino-americana, não pretendo fechar nenhum assunto, e sim esperar que mais e mais questionamentos surjam a partir desta discussão – afinal, a mudança só é possível quando deixamos de naturalizar e normalizar o que é inaceitável.

CAPÍTULO 1 – PENSAMENTO CRÍTICO LATINO-AMERICANO E A PERSPECTIVA DO BEM-VIVER

“Bien Vivir es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia indígena contra la Colonialidad del Poder.”

Aníbal Quijano

O caráter colonial das sociedades latino-americanas desafia qualquer tentativa de compreensão de nossas realidades através dos meios tradicionais de investigação e produção de conhecimento; a insuficiência das teorias eurocêntricas na leitura dos fenômenos aqui presentes tem sido denunciada por diversos autores, que têm criticado a supremacia dos saberes de “arriba”, pretensamente universais, mas que só fazem reproduzir as hierarquias e opressões coloniais aqui subjacentes.

O projeto colonizatório na América Latina e, portanto, no Brasil, foi marcado por um longo processo de violência, subjugação, dominação e extermínio dos povos (Grosfoguel, 2016, p. 28). Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho, ilustrou como a “conquista” das Américas foi um dos quatro grandes genocídios/extermínios que, ao longo da história, possibilitaram a consolidação do pensamento epistemológico europeu como o dominante; junto com o genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas, e contra as mulheres europeias queimadas vivas, acusadas de bruxaria, buscou-se calar e dizimar qualquer voz que destoasse dos projetos imperiais, coloniais e patriarcais que regem o sistema-mundo desde então. É por isso que, de acordo com o autor, as estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo, já que se consolidaram por meio dos processos de subjugação, dominação e extermínio destas populações.

O sociólogo aponta ainda o quanto a filosofia cartesiana foi essencial para justificar todo esse processo de colonização, já que oferece dois argumentos fundamentais na sua consolidação: o dualismo ontológico, ou seja, a mente se diferencia do corpo/natureza, inaugurando a dualidade com a qual concebemos o mundo e a hierarquia

presente nessa relação (bem/mal, razão/emoção, civilização/natureza, homem/mulher, Europa/colônia, dentre muitos outros), e a ideia de que o conhecimento, a razão, sendo separado do corpo e da natureza, é independente de lugar e de relações sociais, inaugurando o mito da universalidade do conhecimento, aproximando-o inclusive do status de Deus, imanente.

Vale lembrar que a Europa vivia uma transição importante no que concerne aos diferentes paradigmas e formas de conceber o mundo, já que, com a passagem para a Idade Moderna, o ser humano europeu deixou de ter uma visão teocêntrica de mundo para conceber uma visão antropocêntrica, em que o homem (branco, europeu, evidentemente) ganha uma posição de centralidade em relação ao Universo – o homem, junto com sua racionalidade científica, sentiu-se responsável pelo curso do mundo e, ainda que buscasse justificativas religiosas na “missão” de levar a civilização ao restante do globo, a intenção do projeto colonizatório europeu nada mais era do que de acumulação de riquezas (essencial para a posterior consolidação do capitalismo) e expansão de seu domínio.

Assim, antes de difundir seu sistema-mundo, era preciso promover o apagamento de tudo que destoava e ameaçava contrapor a “nova ordem mundial” – para que houvesse o “ego cogito” cartesiano, foi necessário “ego conquiro” (conquista dos territórios europeu e latino-americano), em sequência ao “ego extermino” e a consequente mitigação dos saberes, viveres e modos de existir aos quais esse novo sistema se impôs. Anular a humanidade, a natureza e a própria existência destas populações foi (e ainda é) a estratégia fundamental para a consolidação da racionalidade europeia, difundida como neutra e universal, evidenciando o quanto a colonização não se deu somente em termos econômicos e territoriais, mas também em termos culturais, sociais e epistemológicos.

Justamente por isso, tal processo persiste, mesmo tendo iniciado há mais de 500 anos; a independência do mando europeu não foi concomitante com o fim da colonialidade, que ainda se faz presente no cotidiano e no imaginário da população latino-americana. Anular a humanidade, a natureza e a própria existência desses povos subalternizados é a estratégia fundamental para a racionalidade europeia, garantindo que o encontro de culturas ainda se dê por meio da subjugação, promovendo hierarquias e transformando diferenças em desigualdades (Quijano, 1992).

Partindo, portanto, de uma perspectiva alinhada ao compromisso ético-político de combate a tais práticas colonizatórias, este trabalho buscou apoio em elementos da “psicologia da descolonização” e da “epistemologia latino-americana”, na medida em que evidenciam os processos subjacentes que determinam a estrutura injusta, violenta e

desigual sobre a qual se assenta a sociedade brasileira, apontando caminhos alternativos à lógica opressora, rumo à libertação.

Sílvia Rivera Cusicanqui, socióloga, historiadora e ativista boliviana, de origem aimará, tem discutido bastante – além de outras obras referências do pensamento decolonial – sobre o dilema epistemológico vivido pelo pesquisador latino-americano, apontando que o caráter colonial de nossas sociedades desafia qualquer conceitualização nos termos tradicionais ocidentais (Cusicanqui, 2008, p. 157). Nas palavras da autora:

Si la estructura oculta, subyacente de la sociedad es el orden colonial, los investigadores occidentalizados están siendo reproductores inconscientes de este orden por el sólo hecho de centrar sus inquietudes conceptuales en las teorías dominantes de la homogeneidad social. Al pensar en términos homogéneos y sincrónicos, homogeneizan (Cusicanqui, 2008, p. 171)

O desafio, aqui, é justamente abordar uma estratégia que seja capaz de articular as exigências do rigor científico com as demandas político-sociais de nossas sociedades; Em debate com outros intelectuais latino-americanos, todos concordaram que uma das lacunas fundamentais de nossa teoria social é a dependência intelectual ou epistêmica dos conceitos e conteúdos elaborados nos países do Norte Global (Cusicanqui, Domingues, Escobar & Leff, 2016); defendem que as lutas sociais não devem ser só políticas, senão também epistêmicas, já que “toda intervención en el mundo se ejerce desde su comprensión” (Cusicanqui, Domingues, Escobar & Leff, 2016, p. 15).

Cabe lembrar, conforme discutido anteriormente, que o processo de colonização e dominação foi também cultural, tendo incidido sobre os imaginários, cosmovisões e modos de ser e conhecer dos povos que aqui se encontravam e, diferente do domínio territorial, este processo se faz presente até hoje; o desconstrucionismo teórico nada mais é, portanto, do que desconstruir também os efeitos do poder colonial – não se trata de produzir uma outra fronteira ou completa cisão com os saberes ocidentais, mas de reconhecer as diferentes vozes que têm sido silenciadas ao longo dos séculos para que possamos construir um conhecimento que contemple, de fato, a realidade latino-americana (Cusicanqui, Domingues, Escobar & Leff, 2016, p. 19).

A psicologia deve ser aliada nessa luta ao construir um saber que “visibilize e articule diferentes memórias históricas e saberes tradicionais” (Gonçalves, 2016, p. 410), um conhecimento construído a partir da realidade vivida e que possibilite a valorização da diversidade sem hierarquizá-la. Ignácio Martín-Baró (1996) foi o idealizador do que chamou de psicologia da libertação. Defendendo uma práxis definida em função da

realidade vivida pelos povos latino-americanos, ele denuncia o quanto a prática hegemônica é um instrumento da reprodução social do sistema, constituindo numa psicologia alienante que se volta aos mais ricos enquanto se distancia de seu compromisso de “libertação social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminatório, como exploração, como dominação” (Quijano, 1992, p. 10).

Assim, por mais violenta e profunda que tenha sido a colonização europeia, esta foi incapaz de apagar as infinitas estratégias de resistência ainda marcadas na nossa memória. É claro que a colonialidade do poder ainda é presente, e muito potente, mas também existe e resiste a “mestiçagem descolonial crítica” (Gonçalves, 2016), matriz de pensamento que caracteriza os processos de resistência dos povos colonizados, já “que lá onde há poder há resistência” (Foucault, 2018, p. 104). O desafio, portanto, é transgredir a lógica colonizadora que faz parte e age através de nós e resgatar essa resistência crítica para que possamos, enfim, viver e projetar uma sociedade livre de violência, opressões e desigualdades. O enfrentamento à colonialidade moderna eurocêntrica, portanto, pressupõe a defesa de um projeto alternativo ao do capitalismo.

E é justamente na “rejeição aos elementos centrais da utopia liberal-burguesa e do próprio sistema capitalista (que) a concepção andina do Bem-viver figura como possibilidade de crítica e enfrentamento da realidade” (Lacerda & Feitosa, 2015, p. 18), permitindo pensar finalmente numa existência social liberada de dominação, exploração e violência.

O Bem-Viver foi uma proposta idealizada primeiramente por líderes indígenas da Bolívia e do Equador, tendo surgido nos anos 1990 como resposta ao projeto do então governo boliviano voltado às reflexões sobre como “viver melhor”. Essa posição se deu em função da crítica à concepção liberal de um modo de viver que pressupõe o progresso ilimitado, o consumo inconsciente e a acumulação de bens financeiros e materiais para a minoria, em detrimento da maioria. Expressa, assim, um ideário de viver bem baseado num modelo individualista, meritocrático, excludente e discriminatório, além de flagrantemente nocivo ao planeta. A noção de bem viver reflete uma busca pela qualidade de vida, ou de uma vida em sua plenitude, no sentido igualitário e comunitário, e tem ganhado força justamente por ser considerada uma alternativa à crise do sistema capitalista (Félix, 2012).

O sujeito do viver melhor explora os recursos até exauri-los, e investe somente em si, sendo que tal investimento depende do quanto ele pode gastar e do quanto pode explorar os outros e a si mesmo, enquanto o Bem-Viver pressupõe a harmonia do sujeito

com ele mesmo, com a sociedade, e entre a sociedade e todos os seus seres – esse equilíbrio contempla a natureza e seus elementos, permitindo uma vida em equilíbrio, sustentável, além de relações de produção autônomas, renováveis, solidárias e autossuficientes – cabe destacar, ainda, que essa filosofia, justamente por preconizar a harmonia plena, pressupõe o respeito incondicional à diferença, já que refuta qualquer hierarquia entre quaisquer seres no planeta (A arte do Bem-Viver: Conversa com Kaká Werá, 2019).

Embora tenha sua origem marcada nas culturas andinas, o Bem-Viver se oferece à sociedade toda, não se tratando de um conceito fechado, encerrado, mas de uma ideia em construção, que deve ser coletiva e enriquecida pelos diversos setores e culturas que dialogam na nossa sociedade. Assim, não se trata de uma proposta romântica ou utópica de retorno idílico ao passado, mas sim de algo no presente, uma resposta e alternativa que ainda está se desenhando, mas que pretende ser uma realidade, uma práxis que vá além do discurso, e que está situado no debate atual do pensamento crítico latino-americano justamente porque representa “un mundo de vida frente al mundo de muerte del sistema capitalista” (Félix, 2012, p. 355).

Optei por dar certo destaque às concepções sobre Bem-Viver também porque o principal instrumento de análise utilizado nesta pesquisa foi a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), com a qual medimos os índices de Bem-Estar dos estudantes da Universidade de São Paulo (USP). O conceito de Bem-Estar será melhor explicitado no capítulo quatro. Mas, por ora, cabe destacar que é um constructo localizado na concepção ocidental de qualidade de vida, o que pode ser ilustrado pelo próprio nome “Subjetivo”, ou seja, individual, encerrado no indivíduo, que figura como centro e principal responsável na garantia de felicidade e realização, mascarando a perversa realidade de que, no sistema capitalista tal qual concebido hoje, o desenvolvimento e a realização plena são reservados para poucos e às custas de muitos (Acosta, 2019).

O contexto epistemológico em que se insere não anula a validade do instrumento, muito pelo contrário, trata-se de poder se apropriar desses referenciais de forma autônoma, ao invés de submissa, de forma crítica, considerando também outros saberes e formas de interpretar o mundo, trata-se de “crear un campo de juego entre la herencia europea y la herencia propia, en el que podamos, con autonomía, recrear un pensamiento y un gesto capaz de superar el double bind o la esquizofrenia colonial” (Cusicanqui, Domingues, Escobar & Leff, 2016, p. 4). Boaventura de Souza Santos nomeia “ecologia dos saberes” as muitas formas de diálogos e articulações possíveis entre os muitos saberes

que convivem neste mesmo território que, sendo justamente caracterizado e determinado por múltiplas heranças histórico-coloniais, só pode ser compreendido levando em consideração as diversas cosmologias aqui existentes.

Catherine Walsh (2009) também aposta na interculturalidade para este projeto de reinvenção da sociedade, propondo a “interculturalidade crítica” como um projeto, pedagogia e práxis rumo à decolonialidade; denuncia o discurso neoliberal multiculturalista a serviço do capital e que não tem a menor intenção em transformar as estruturas sociais racializadas, ressaltando a necessidade de uma crítica social que busque suprimir as causas da assimetria social e cultural vigentes. Trata-se, portanto, de um processo de resistência e “re-existência”, uma luta tanto para a transformação social, como para a criação de condições de poder, saber e ser que transformem as estruturas, instituições e relações sociais (Walsh, 2009).

Os movimentos e setores sociais localizados na luta por romper com a colonialidade do poder já enxergam o Bem-viver não só como uma crítica ao sistema vigente, mas uma possibilidade de organização social livre das estruturas “capitalistas, patriarcais, eurocêntricas, cristãs, modernas e coloniais” (Grosfoguel, 2016, p. 45), que naturalizam as relações de poder e dominação. O manifesto da marcha das Mulheres Negras de 2020 é claro: “Nem cárcere, nem tiro, nem Covid: corpos negros vivos! Mulheres negras e indígenas! Por nós, por todas nós, pelo bem-viver!” (Marcha das Mulheres Negras de São Paulo, 2020).

Trata-se de questões que devem ser enfrentadas por todos que acreditam num novo projeto democrático de país, reivindicando o bem-viver por resgatar formas ancestrais de gestão do coletivo e do individual, com respeito aos seus corpos e à natureza, exigindo uma “outra economia, sustentada nos princípios de solidariedade, reciprocidade, responsabilidade e integralidade” (Marcha das Mulheres Negras de São Paulo, 2020). Feitas de luta, coragem, resistência, ousadia e afetos, as mulheres negras convidam para a luta todos que acreditam num outro modelo de sociedade que não seja organizado “como desigualdade, como discriminatório, como exploração, como dominação” (Quijano, 1992, p. 20).

Romper com a colonialidade do poder e com essa política genocida de Estado, portanto, nunca foi tão indispensável e urgente. O desafio é evidente e o caráter utópico de uma sociedade organizada conforme o bem-viver a faz parecer tão distante quanto o discurso dominante e normalizador pretende, uma vez que “só não há alternativas porque

o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas” (Santos, 2020, p. 6).

Há sim uma lógica dominante, violenta, homogeneizante e invisibilizadora, mas há também as milhares de vozes dissonantes que, não completamente dizimadas, fazem parte desse todo – essa subjetividade complexa, multifacetada e construída a partir dessa heterogeneidade mestiça e crítica latino-americana. O capitalismo conseguiu convencer, por muito tempo e através de extrema violência, ser a única organização social viável, mas, conforme evidenciam as populações por ele exploradas e o iminente colapso natural decorrente de tal sistema, a única saída é para além dele, superando essa “realidade”.

Nesse sentido, cabe apostar no caráter realizável da utopia – que só é irrealizável para quem defende a ordem estabelecida; ou seja, o primeiro passo é a crítica e a desmistificação das desigualdades que ainda operam na sociedade, para depois transformá-la, e o bem-viver é a filosofia, práxis e projeto político que possibilita a decolonialidade da realidade latino-americana.

Articulando o conceito de bem-estar subjetivo, corroborado no meio científico e por instituições como a Organização Mundial da Saúde e a Organização das Nações Unidas, com a noção de Bem-Viver, derivada dos modos de vida de povos autóctones e incorporada pela teoria do pós-desenvolvimento (Escobar, 2015), ficam evidentes os diversos limites impostos pela Universidade, especialmente aos estudantes negros e negras. Entretanto, o ambiente universitário é também bastante propício para o encontro de alternativas e medidas que efetivem o alcance do bem-viver para esta população.

É preciso decodificar esse mundo, descobrindo as raízes do que é, mas também do que pode ser, já que o caminho para a libertação começa com o desvelamento dos mecanismos de opressão (Martín-Baró, 1996). O bem-viver não é uma proposta que se fecha, deve ser uma questão aberta e reavivada cotidianamente nas práticas sociais “das populações que decidam tramar e habitar historicamente nessa nova existência social possível” (Quijano, 2013, p. 54).

Na universidade, os estudantes têm contato com os movimentos sociais e, mesmo num “poço” eurocêntrico e normativo, também têm acesso aos discursos contra hegemônicos. É na Universidade, finalmente, onde encontram a possibilidade de se especializarem e se empoderarem a fim de construírem uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e representativa.

Este trabalho alinha-se a esse compromisso da Universidade e da sociedade como um todo de alcançar maior justiça e equidade social, começando pela própria instituição

em questão, já que, ao fornecer dados que permitam um diagnóstico dos níveis de Bem-Estar Subjetivo e das condições de vida de seus estudantes, possamos contribuir para que se adotem medidas que efetivem, finalmente, seu direito à Universidade e ao bem-viver.

E é justamente por isso que a alternativa é aquela que vem da coletividade e que faz parte da identidade latino-americana; contra um Estado capitalista, opressor e genocida, só podemos ser resistência e, diante dessa estrutura que insiste em derrubar e calar, cabe reunir as vozes dissonantes e ressoantes em todo o continente na direção desse novo projeto político, econômico, social e subjetivo:

*“Soñamos en grande que se caiga el imperio
lo gritamos alto, no queda más remedio
esto no es utopía, es alegre rebeldía
del baile de los que sobran, de la danza tuya y mía
levantarnos para decir: ya basta!”*

Ana Tijoux (“Somos Sur”)

CAPÍTULO 2 - MÁS ADENTRO: CONTEXTO BRASILEIRO

Enquanto parte do continente latino-americano e, sendo assim, herdeiro das estratégias predatórias e genocidas da colonização, o Brasil foi (e ainda é) constituído e mediado por relações sociais estruturadas na colonialidade. Assim, dominação, hierarquização e violência se fazem presentes nas diversas formas de opressão operantes em nossa sociedade, impactando nossas representações e experiências sociais e subjetivas.

Os grandes fluxos migratórios ligados ao processo de colonização no século XVI, das revoluções industriais nos séculos XVIII e XIX e das grandes guerras no século XX contribuíram para que o Brasil se constituísse por meio das relações raciais (Santos et al, 2012), sempre marcadas por tensões, na medida em que, desde a época da exploração da mão de obra escrava, tem-se perpetuado a manutenção dos privilégios de determinadas raças em detrimento de outras. Por isso que, junto com gênero e classe social, a raça é uma das categorias que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (Schucman, 2014), sendo uma construção social da qual o racismo é a ideologia resultante.

Essa ideologia preconiza a existência de raças puras, umas superiores a outras, com características genéticas que são transmitidas hereditariamente e são determinadas e reconhecidas por meio da cor da pele, de traços de inteligência e caráter, e de manifestações culturais (Guimarães, 2003). É uma forma de pensar que tem sido utilizada há séculos para justificar diferentes formas de opressão e violência, além da manutenção de desigualdades e privilégios.

Mas o racismo assume um caráter extremamente sofisticado no Brasil, não se tratando de um “racismo aberto”, como nas tradições anglo-saxãs, e sim de um “racismo disfarçado”, em que prevalecem as teorias de miscigenação, assimilação e democracia racial. Essa ideologia de um suposto paraíso racial vigorou por muito tempo no discurso oficial brasileiro; em “O genocídio do negro brasileiro”, Abdias Nascimento ([1977] 2016) questiona justamente essa ideia de que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, [1977] 2016, p. 48).

O autor explica que os teóricos defensores do que ficou conhecido como teoria da democracia racial partiam de “teorias lusotropicalistas”, que consideravam o processo de colonização portuguesa um sucesso, dado que aconteceu de forma “harmônica”, sem violência, através da miscigenação e convívio pacífico entre índios, negros e brancos (Nascimento, [1977] 2016, p. 49), quando, em realidade, tal processo se deu pela aniquilação das populações indígenas, exploração da força de trabalho de populações negras e, posteriormente, pelas políticas alinhadas ao ideal de branqueamento.

Muitos mitos contribuíram para a consolidação e manutenção dessa narrativa das elites dominantes sobre a realidade racial brasileira, a exemplo do “alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na católica América Latina” (Nascimento, [1977] 2016, p. 62), ou mesmo a suposta sobrevivência da cultura e religiosidade africanas até os dias atuais, atestando, mais uma vez, a benevolência e convivência pacífica com os europeus em território brasileiro. A miscigenação, que culminaria na “metarraça” da morenidade, símbolo da nossa identidade nacional também corrobora com o ideário da pacificidade, incluindo inclusive laços afetivos – a exemplo da ideia, até hoje difundida, do amor da “mãe negra” pelos filhos do senhor branco, de quem cuidava como se fossem seus próprios. Abdias Nascimento aponta também para o mito abolicionista, que fez de heroína a princesa branca que, num ato de benevolência, “libertou” os escravizados do país.

O autor desmascara cada um desses mitos, na proposta de denunciar a ideologia da democracia racial e evidenciar o genocídio institucionalizado e sistemático que ainda vigora no Brasil da população negra. No que concerne à Igreja Católica, sabemos hoje de seu papel fundamental na colonização cultural e epistemológica dos povos, já que sua função nunca foi de acolher ou mesmo proteger e garantir melhores condições a negros e indígenas, mas sim de desumanizar e justificar, com seu discurso religioso, toda a brutalidade característica da colonização (Nascimento, [1977] 2016, p. 63). Assim, elementos da cultura africana não sobreviveram em decorrência da bondade dos portugueses, e sim apesar deles, tendo sido o Candomblé a fonte e principal trincheira da resistência cultural africana: “Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegando nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio” (Nascimento, [1977] 2016, p. 123).

Junto com a perseguição houve, por outro lado, a folclorização, estigmatização e redução dos aspectos culturais africanos, sendo o sincretismo não um exemplo de convivência igualitária e harmônica, mas a única forma possível de sobrevivência; tais

situações não foram ocasionais, mas parte dessa estratégia perversa de colonização: “Para essa cultura de identificação branca o homem folclórico reproduz o homem natural, aquele que não tem história, nem projetos, nem problemas: ele possui de seu apenas sua alienação como identidade. Sua identidade é, pois, sua mesma alienação” (Nascimento, [1977] 2016, p. 147). Quanto às relações entre brancos e negros, já foi evidenciado o quanto essa interação significou o genocídio da população negra, cuja libertação – a mais tardia da América, cabe ressaltar – apenas exonerou de responsabilidades os senhores, Estado e igreja (Nascimento, [1977] 2016, p. 79), dado que aconteceu sem nenhuma política voltada à inserção, de fato, de negros na sociedade brasileira, sem alterar em quase nada o cenário de exclusão, marginalização e genocídio herdado desde a colonização. Como se não bastasse a negligência estatal diante dessa população, o final do século XIX foi marcado pelas políticas de incentivo à imigração europeia, cujo objetivo era a “salvação” da “mancha negra” por meio do sangue europeu, mais uma estratégia de destruição voltada para a “necessidade de embranquecer o povo brasileiro por dentro e por fora” (Nascimento, [1977] 2016, p. 88).

O branqueamento é uma das principais características do racismo à brasileira, já que evidencia os ideais de hierarquia racial e superioridade branca disfarçados nos mitos de mestiçagem e democracia racial; não é possível, portanto, refletir sobre as relações raciais no Brasil sem considerar os estudos sobre a branquitude. Desse modo, a importância de estudar a branquitude é fundamental justamente por ser considerada a principal base do racismo, na medida em que é sustentada por um tripé de mazelas sociais que tem relação direta com o racismo estrutural, a saber: a construção negativa da subjetividade dos não brancos, a negação de direitos a eles e a descaracterização da discussão racial no Brasil (Müller & Cardoso, 2018, p. 71). Sendo tema chave, é importante ir à contracorrente da maioria dos estudos acadêmicos que costumam invisibilizar a outra face do racismo, dedicando um subtópico neste capítulo especialmente aos estudos sobre a branquitude.

2.1 – A face invisível do racismo

Os estudos sobre a branquitude no Brasil são recentes (Schucman, 2016; Carone & Bento, 2017; Müller & Cardoso, 2018), de modo que ainda não existe um consenso entre os autores sobre sua definição ou mesmo nomenclatura, mas algumas características têm concordância geral na literatura, como sua omissão, neutralidade e invisibilidade

(Schucman, 2014; Bento, 2002), operando de forma a não pensar sobre o racismo e sua posição de privilégio em tal estrutura: “Omitir o caráter racial dos privilégios rotineiros é manter a ordem social racista vigente” (Müller & Cardoso, 2018, p. 85).

Importante ressaltar que branquitude é uma noção entendida aqui não como uma identidade, mas sim como uma posição de poder, com ideologia e privilégios simbólicos e materiais, um lugar estrutural que existe nas relações hierárquicas e se articula nas diversas instituições sociais (Müller & Cardoso, 2018); enquanto uma estrutura, irá beneficiar todos aqueles que carregam a marca da brancura, independente se brancos críticos ou acríticos (Cardoso, 2010) das desigualdades raciais, ainda que a forma como cada sujeito irá exercer tal posição subjetivamente seja muito diversa.

A perpetuação dos privilégios estruturais e simbólicos da branquitude é a principal barreira no enfrentamento do racismo, já que é justamente ela que comporta tais privilégios devido às desigualdades raciais. O mito de democracia racial contribui para mascarar tal estrutura, na medida em que “traz em seu cerne a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros” (Müller & Cardoso, 2018, p. 148), refletindo na cegueira racial que aqui vigora (Schucman, 2018). Isso porque reconhecer o racismo e os privilégios da branquitude seria admitir que os sujeitos brancos também possuem uma herança do sistema colonial (Bento, 2002), e que sua posição social favorecida atualmente não se dá em decorrência de um suposto mérito individual, mas sim de séculos de opressão e violência transmutadas numa realidade que, embora mascarada para os brancos pelos mitos em vigor (democracia racial, meritocracia, mestiçagem), é escancarada para os não brancos (Nascimento, [1977] 2016).

Desde a sociedade escravista, o racismo tem sido o principal critério social para distribuição de posições na estrutura de classes (Souza, 2021, p. 48). A partir de então, uma série de mecanismos sociais foram essenciais para os brancos continuarem a ocupar os lugares de poder e de tomada de decisões, enquanto aos negros restam os lugares subalternizados (Souza, 2021, p. 49).

O objetivo deste trabalho não é demonizar os brancos, ou colocá-los em oposição ou “disputa” com os negros – o que o sistema racista já faz – mas, simplesmente, contribuir com os estudos que expõem a face da estrutura em questão que por séculos permaneceu oculta. O processo de reconhecimento da própria branquitude não é fácil, ao qual Edith Piza utiliza a metáfora de bater contra uma porta de vidro a fim de descrevê-lo: depois do susto e da dor, percebemos que ela estava ali, invisível, mas real – “uma

posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social” (Carone & Bento, 2017, p. 71).

Importante ressaltar, também, que existe uma diferença entre branquitude e supremacia racial branca, a qual representa esse poder político e econômico reservado somente às classes mais altas (geralmente branca), responsáveis pelas instâncias e decisões que perpetuam e reproduzem a dinâmica aqui exposta. A branquitude, conforme já colocado, representa esta estrutura que beneficia todos os brancos, críticos ou acrílicos (Cardoso, 2010), justamente por conta desta ideologia supremacista.

Nesse sentido, independentemente de ser contra ou não o racismo e as diferentes formas de opressão à população negra, todo branco se beneficiará das vantagens simbólicas e materiais proporcionadas pela branquitude, sendo justamente por esta razão que muitos teóricos têm defendido que não basta ser contra o racismo, é preciso ser antirracista, com uma práxis que esteja alinhada à luta contra um sistema que vigora há séculos e continua perpetuando suas opressões e perversidades cotidianamente. Enfrentar o racismo pressupõe enfrentar o privilégio branco já que, desde o colonialismo, não há um sem o outro.

Este estudo tenta fugir da tradição dos estudos sobre as relações raciais no Brasil de tratar o racismo como um “problema do negro” ou de outras minorias identitárias; é evidente que essas demandas são super importantes, tendo sido justamente sua visibilidade e discussão que trouxeram uma série de conquistas nos campos sociais, mas, ao deixar o branco ausente dessas análises, esquecia-se que, do outro lado dos efeitos psicossociais do racismo, figuram os privilégios e vantagens da branquitude, principal interessada na manutenção desse sistema capitalista, racista e colonial. Não se trata, tampouco, de colocar a branquitude no centro do debate, já que ela já ocupa esse espaço, mas sim de recolocar no branco essa categoria que ele mesmo inventou: a ideia de raça.

2.2 – Raça e racismo no Brasil

Apesar de todas as tentativas de fundamentar o conceito de raça pela ciência biológica ou genética, hoje já é consenso que se trata de uma construção discursiva, sócio-histórica e cultural (Hall, 2015), criada para justificar as hierarquias e desigualdades sociais concomitantes ao processo de colonização e dominação europeia – daí ser uma invenção do branco. Nesse sentido, a raça é relacional, não fixa, cujo sentido é construído a partir das relações de diferença estabelecidas numa determinada cultura e tempo, o que

não significa, entretanto, que os efeitos do racismo não sejam reais, experienciados pela população, conforme sua distribuição racial, desde a fundação do Brasil.

O racismo – no Brasil e nas sociedades marcadas pelo colonialismo – não só é real, como estrutura nossa realidade, não se tratando de uma patologia ou anomalia, e sim do modo normal de funcionamento das relações de poder de uma dada sociedade (Barros, 2020): “O hábito de considerar o racismo como uma disposição do espírito, como uma tara psicológica, deve ser abandonado” (Fanon, 1965, p. 7), sendo este um elemento decorrente do processo de colonização e surgimento do capitalismo, e que se conforma e se matiza conforme o conjunto cultural que o sustenta e que, dialogicamente, é sustentado por ele. O racismo é o principal instrumento para internalização da superioridade do colonizador (Gonzalez, 1988, p. 72), configurando uma hierarquia social em que o negro é sempre lembrado a permanecer em seu lugar, aprisionado e vigiado (Fanon, 2008, p. 47).

Diante dessa realidade, a raça se destaca como o principal marcador social das diferenças abismais encontradas no Brasil, configurando a desigualdade entre brancos e negros (pretos e pardos na classificação do IBGE) no que tange, em especial, ao acesso ao mercado de trabalho, à saúde e à educação. No mercado de trabalho, verificamos um rendimento dos negros sistematicamente inferior ao dos brancos, mesmo entre aqueles que têm o mesmo nível de escolaridade, na medida em que os estereótipos negativos presentes na sociedade influenciam na avaliação de seu potencial e habilidades (Bento, 2002).

Em investigação que buscou avaliar o efeito da pertença racial em seleção de candidatos, por exemplo, Santos Paim & Pereira (2018) encontraram evidências de comportamento discriminatório, com resultados que “sugerem que a cor da pele desempenha um papel considerável e mais saliente do que a própria formação educacional e experiência anterior de trabalho” (p. 6). Mesmo indivíduos menos preconceituosos podem ser afetados por esse viés, já que os estereótipos negativos sobre os grupos raciais circulam na sociedade racista e repercutem nas diversas instituições sociais.

Na área da saúde, este quadro não é diferente: negros e brancos têm tido experiências desiguais no que diz respeito ao nascimento, ao tratamento de agravos e às causas de óbito (Lopes, 2005; Batista, Escuder & Pereira, 2004), sendo que tais desigualdades não se restringem ao acesso à saúde, visto que sintomas e seus respectivos riscos e agravos também não são distribuídos igualmente, devido aos diversos efeitos que o racismo tem sobre a saúde de seus alvos, tanto física como mental.

Diversos estudos (Mata & Pelisoli, 2016; Damasceno & Zanello, 2018; de Oliveira & de Oliveira, 2017; Major & O'brien, 2005) têm evidenciado que a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras pode desencadear um número de processos desorganizadores dos componentes psíquico e emocional (Damasceno & Zanello, 2018, p. 452), tornando-se causa agravante de morbidade física e depressão.

Em análise de 32 artigos que versavam sobre os eventos estressantes para a saúde mental em grupos étnicos e minoritários, Oliveira & Oliveira (2017) verificaram que a exposição à discriminação está associada a níveis mais altos de ansiedade, preocupação e depressão. Ademais, vivenciar essas microagressões no cotidiano, de forma única ou sistemática, faz com que o racismo seja incluído como evento capaz de gerar o Transtorno de Estresse Agudo (TEA) ou Pós-Traumático (TEPT) (Mata & Pelisoli, 2016). O racismo, já que invisibilizado, não recebe a mesma atenção que outros produtores de sofrimento, mas gera danos graves, materiais, sociais, assim como no que concerne à saúde psíquica e percepção de bem-estar de seus alvos.

Também no âmbito da educação as experiências entre negros e brancos são desiguais, aumentando a partir do ensino médio e atingindo o ápice no ensino superior (Barreto, 2015; Silva, 2013; Paixão et al, 2010). O racismo estrutura, portanto, um sistema de discriminação e desigualdade perverso que se espraia até nos ambientes mais íntimos, fazendo com que negros e negras se deparem com tal ideologia desde muito cedo, experienciando violências que vão desde dificuldades no acesso a direitos, passando pela brutalidade policial praticamente institucionalizada, até as manifestações cotidianas de preconceito racial e dos diversos impedimentos vivenciados por tal população.

Esta é a face escancarada do racismo – claro, escancarada para quem quer ver, já que um dos aspectos que surpreende no racismo à brasileira é o fato de nunca ter precisado de uma política de Estado, como o apartheid, na África do Sul, ou as leis de Jim Crow nos Estados Unidos, para garantir a segregação entre brancos e não brancos e a hierarquização social. O fato de não falarmos sobre racismo, ou mesmo de ele ser mascarado pelos mitos de democracia ou paraíso racial, pressupondo um país onde todos somos iguais e não existe preconceito, faz com que tal estrutura seja naturalizada e as desigualdades sociais individualizadas – seja na “falta de capacidade” do negro, ou no “mérito” do branco. Além disso, a perspectiva da democracia racial “ofereceu uma justificativa que isenta a sociedade branca da responsabilidade sobre a discriminação racial (elemento fundante da branquitude) e, por conseguinte, culpabiliza a população negra” (Bento, 2022, p. 97)

Tal realidade só é possível porque as matrizes sociais e coloniais se impõem também na nossa subjetividade, ou seja, existe uma dominação da dimensão subjetiva que nos fez aderir ao discurso colonizatório de forma a normalizar uma estrutura tão violentamente imposta e reproduzir, mesmo na intimidade, a lógica racista aqui subjacente (Rosa & Braga, 2018; Nakagawa et al., 2020; Guerra, 2021; Rosa, 2022). A psicologia e a psicanálise podem contribuir especialmente aos estudos das relações raciais por se debruçarem também na investigação do racismo em sua dimensão subjetiva, essencial justamente porque o enfrentamento do racismo só é possível nas duas vias: política e psiquicamente (Fanon, 2008), de modo a ser relevante destacar também os aspectos subjetivos do racismo e da branquitude.

2.3 – Dimensão subjetiva: principal estratégia de dominação

Conforme explicitado anteriormente, as categorias epistêmicas, culturais e toda a cosmovisão com as quais crescemos aprendendo e reproduzindo são artificiais; mais do que isso, essas estruturas epistêmicas guardam uma intencionalidade ético-política e um passado de extrema violência e extermínio (Grosfoguel, 2016). O processo de consolidação da dominação e racionalidade europeia se instituiu de forma extremamente violenta e profunda, garantindo até hoje seu lugar na subjetividade e realidade dos povos latino-americanos. A colonialidade do poder (matriz de pensamento do colonizador) é, além de uma forma de controle, um padrão de organização social, colonizando não só o modelo político, econômico e social, mas também o imaginário e os modos de ser, viver e existir dessas populações (Gonçalves, 2016); talvez mais cruel do que promover a perpetuação de uma estrutura colonial, racista, imperialista e patriarcal, seja ensinar, desde a mais tenra infância, a naturalização desse projeto de dominação como única realidade social possível.

Desse modo, o colonialismo tem implicações traumáticas somente inteligíveis quando tomadas em suas determinações historicamente concretas. Em “Peles negras e máscaras brancas”, Fanon escreve a partir da própria experiência como homem negro, martinicano, que foi à França para estudar medicina. Para ele, racismo e colonialismo são “modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele” (Fanon, 2008, p. 15), a partir dos quais o colonizador causa um tumulto nos horizontes e mecanismos psicológicos do colonizado (Fanon, 2008, p. 93).

Isso acontece porque o processo de colonização é um processo de destituição da posição de sujeito, fixando o negro num lugar de não-ser, reificado e aprisionado em sua existência; aqui, ele não é um homem, e sim um homem negro: “Para o negro a alteridade não é outro negro, é o branco” (Fanon, 2008, p. 93). O autor afirma que a relação com o branco provoca uma ferida no negro, capaz de cindir sua personalidade e produzir uma dupla consciência, tomando o branco como referencial de si e incorporando também os elementos do racismo que negam sua própria humanidade: “Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco” (Fanon, 2008, p.69).

Para ganhar o caráter de humanidade, portanto, o colonizado deve se aproximar do universo branco, já que no imaginário cultural essa é a referência do que é bom, civilizado, evoluído, mas, por mais que o colonizado se mutile para assimilar esses valores, nunca sairá desse lugar de outro reificado. Culturalmente, ele é sempre apresentado da mesma maneira estereotipada, e as relações cotidianas reproduzem esse lugar social, aprisionando o sujeito (Fanon, 2008, p. 47).

O negro no mundo colonizado é agido, já que determinado pelo branco, destituído de sua capacidade de ser e existir; descobre-se negro ao mesmo tempo em que aprende que ser negro é algo ruim, no encontro com uma alteridade que não hesita em enquadrá-lo, aprisioná-lo e primitivizá-lo – ele ignora sua inferioridade até ter que enfrentar o peso opressor do olhar branco: “Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (Fanon, 2008, p. 109).

O autor retrata uma experiência de ser sempre perseguido por “fórmulas desagregadoras” (Fanon, 2008, p. 118), tendo a impressão de que, independentemente do caminho escolhido, começava um jogo já perdido: “Sem passado negro, sem futuro negro, era impossível viver minha negridão. Ainda sem ser branco, já não mais negro, eu era um condenado” (Fanon, 2008, p. 124) – aqui, não se trata sequer de um sentimento de inferioridade, e sim de inexistência, mas, “apesar de tudo, recuso com todas as minhas forças esta amputação” (Fanon, 2008, p. 126).

Importante ressaltar que se trata de uma análise situada principalmente na colonização francesa, que tem suas particularidades, mas não podemos deixar de notar muitas similitudes com o contexto brasileiro, também estruturado pelo racismo e pela colonialidade, que fundamentam discursos sociais e subjetividades, na medida em que “os discursos que circulam num dado tempo indicam os modos de pertencimento

possíveis para cada sujeito, atribuindo, a cada um, valor, lugar e posição no laço social” (Rosa, Binkowski & Souza, 2019, p. 92).

Assim, as estratégias de controle e manutenção do poder que vêm sendo consolidadas desde o período da colonização produzem um discurso hegemônico e universalizante, que se equipara “ao campo simbólico da cultura e da linguagem, naturalizando atribuições desqualificadoras e preconceituosas e evitando dar visibilidade aos embates sociais e políticos presentes em sua base” (Rosa, Binkowski & Souza, 2019, p. 92).

Tais posições no laço social acarretam um sofrimento que se pretende individual, mas em realidade é sociopolítico, promovendo o apagamento da força e um desamparo discursivo nos sujeitos condenados ao lugar de dejetos no campo social e que não podem ser ou se constituir como nada além dos discursos alienantes então perpetuados; o discurso colonial, portanto, desaloja o sujeito de sua história pessoal, sociocultural e política (Rosa, Binkowski & Souza, 2019, p. 92), impedindo que esse sofrimento seja inscrito e elaborado, o que o configura como a principal estratégia político-ideológica de opressão.

Em “Tornar-se negro”, Neusa Santos Souza (2021) se debruça sobre os efeitos subjetivos decorrentes da estrutura das relações raciais no Brasil; segundo a autora, foi a sociedade escravista que “instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 2021, p. 48), e desde então vivemos em uma estrutura em que “quanto maior a branquidão, maiores as possibilidades de êxito e aceitação” (Souza, [1983] 2021, p. 50).

Mas, seguindo a lógica brasileira preponderante, tal estrutura vai sendo magistralmente mascarada à medida que adentra no imaginário da população através da ideologia do branqueamento, dos mitos da democracia racial e da meritocracia, produzindo inclusive um mito sobre o negro, conforme ressalta a autora, de que ele é irracional, exótico, sensitivo, superpotente, feio, ruim, despossuído de valores, civilidade ou até humanidade – assim como o antilhano retratado por Fanon, o próprio sujeito negro acreditou no mito e passou a se ver com os olhos e a falar a linguagem do dominador (Souza, [1983] 2021, p. 60). Nesta sociedade, clarear virou sinônimo de ascensão social, estabelecendo mais uma das perversidades do racismo em que a pessoa negra tem ameaçada sua própria identidade. Nas palavras da autora:

Numa sociedade de classe em que os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro” (Souza, [1983] 2021, p. 113).

Importante destacar que a dominação subjetiva pelo discurso racista e colonialista não ocorre somente entre os negros, senão também entre os brancos. Os sujeitos brancos são marcados por um silêncio eloquente e sua característica omissão. Esse lugar de negação da branquitude serve justamente à manutenção do *status quo* e resistência à mudança, na medida em que a construção de posições de inferioridade para aprisionamento do outro possibilita que continuem ocupando esse “lugar de privilégio e poder não compartilhável” (Bento, 2002, p. 134).

Maria Aparecida Silva Bento (2022) destaca o quanto a branquitude se organiza por meio de pactos narcísicos com a finalidade de manter e perpetuar seus privilégios na sociedade. Ao observar o modo de funcionamento das instituições e empresas brasileiras, a autora identificou um padrão que atravessa gerações e pouco altera as relações de dominação ali presentes:

Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios [...] as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o normal, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Neste pacto, é perceptível a concepção europeia do outro: diferente e ameaçador (Bento, 2022, p. 28), enquanto no outro extremo da dualidade típica do pensamento cartesiano, figura tudo o que é bom, divino, exemplar: o homem branco. Dentre os mitos da colonização, é possível localizar também o mito da branquitude, com o qual se objetiva “escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em natureza” (Souza, 2021, p. 54)

Souza (2021) destaca, ainda, o quanto a concepção de diferença inaugurada pela narrativa mítica não é neutra, mas definida a partir do branco, “proprietário exclusivo do

lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá” (Souza, 2021, p. 58), definição sempre oposta àquele que detém os valores, a civilidade e a humanidade.

É importante ressaltar que tal discurso surgiu com o intuito puramente de justificar a dominação europeia sobre os outros povos, não tendo qualquer base fatídica ou real; evidente que tendo poder sobre as diferentes formas de produção de conhecimento e narrativas históricas, cria-se também os instrumentos necessários para “comprovar” tal superioridade.

Lélia Gonzalez desvelou que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 224), e me arrisco a ir além: trata-se de uma neurose da branquitude difundida e perpetuada pelas relações de poder e dominação. Pode ser nomeada como neurose por se tratar de um conteúdo denegado, encoberto, “esquecido”, uma memória ocultada por meio do que se afirma como verdade. Nas palavras da autora: “o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento” (Gonzalez, 1984, p. 232). Assim, sendo denegado, o racismo se volta justamente contra aqueles que são testemunho vivo dele, ao mesmo tempo em que oficialmente ele não existe.

Embora tenha sua abordagem localizada no contexto norte-americano, Adrienne Harris (2019) traz importante contribuição ao pensar nas estruturas psíquicas e sustentadoras do racismo. De acordo com ela, os comprometimentos conscientes e inconscientes das pessoas brancas, que acarretam os muitos projetos de negação e amnésia histórica, são o maior impedimento para a superação do racismo.

A partir do conceito de “pacto perverso”, Harris analisa a força combinada de dissociação e violência que contribuem para a manutenção do racismo. O pacto perverso se reflete nos laços sociais ao mesmo tempo íntimos e hostis, em que a identificação com o “outro” é ao mesmo tempo intensa, dissociada e recusada, sendo tanto um compromisso, como algo negado. No pacto perverso, verdades e mentiras trocam de lugar – o medo e a inveja da potência do outro afasta a consciência dos atos de escravização, assassinato e degradação, negando essas atitudes num falseamento da realidade. Para ela, tal amnésia não é um simples esquecimento, mas uma esquiva em sustentar o que é nitidamente conhecido e entendido.

Isso porque existe na branquitude um lugar, um vazio, em que não há estrutura psíquica suficiente para enlutar nossa parcela de responsabilidade com os crimes e

genocídios ao longo da história, gerando mecanismos defensivos (agressividade, hostilidade, negação) que recusam qualquer possibilidade de significação e elaboração.

Tanto a ideia de “pactos narcísicos” como a de “pacto perverso” explicitam as diversas facetas do racismo e da colonialidade para além do que percebemos na superfície; há também uma estrutura introjetada cujos poderosos efeitos subjetivos contribuem para a manutenção deste sistema. Alguns autores questionam inclusive a possibilidade de alcançarmos as mudanças necessárias devido à resistência esperada da branquitude em abdicar de seus privilégios.

Pouco se discute, entretanto, sobre o custo da branquitude também para as pessoas brancas; a grande realidade é que todo este discurso de superioridade, civilidade e normalidade é difundido e perpetuado por uma supremacia branca da qual apenas a minoria das pessoas de pele branca faz parte.

É evidente que todos nós, brancos, nos beneficiamos dos pactos narcísicos, de sermos representados nas mais diversas esferas sociais, de encontrarmos os produtos adequados para nosso tom de pele e tipo de cabelo, de estarmos mais próximos do padrão de beleza instituído, enfim, de todo esse imaginário racial que classifica e hierarquiza as pessoas e beneficia os brancos no geral (Dyer, 2013). Quando falo em custo da branquitude, refiro-me à identidade branca construída pelo colonialismo que fica aquém, inclusive, de muitas pessoas brancas.

Thandeka (1999) aborda justamente esta discussão em “The cost of Whiteness”, ao dizer que os brancos não nascem brancos (assim como negros não nascem negros), sendo o processo social produtor de pessoas que precisam pensar na sua brancura como um “fato biológico”. Para ele, a branquitude é uma invenção e um mecanismo de defesa, retomando a concepção de “salário psicológico da brancura”, de Dubois (2003). O autor analisa principalmente os brancos de classe média e baixa dos Estados Unidos, afirmando que precisam acreditar nessa superioridade ilusória pelo fato de ser sua cor a única posse que, sim, garante privilégios.

Segundo ele, muitos brancos sofrem de um complexo de sobrevivência, precisando acreditar nos mitos da branquitude para esconder a fragilidade dessa invenção; mas essa crença não deixa de trazer suas penalizações. Assim como o sintoma neurótico identificado por Lélia Gonzalez, a crença nesse discurso garante a sobrevivência dessa estrutura, gerando uma satisfação nesse sentido, embora tenha também seus custos.

Thandeka elenca, como exemplos, a vergonha por não serem bem sucedidos, dado que o discurso meritocrático preconiza a ideia de que “só depende de você”; ser mal pago,

em contraposição ao orgulho da supremacia branca. Claro que esse imaginário satisfaz o ego, embora seja constantemente questionado pelas condições de vida que muitas vezes não correspondem a esse ideal. Assim, o branco se sente ameaçado, com um medo constante de perder uma posição social mantida a tanto custo, reagindo com agressividade e hostilidade àqueles que o fazem lembrar de sua fragilidade.

Muitos autores, também no Brasil, abordaram a hierarquia entre os próprios brancos, a exemplo de Lourenço Cardoso (2020), quando verifica que o branqueamento também nos alcança na “intenção de ser mais branco, de se colocar numa hierarquia racial de superioridade entre os próprios brancos (Cardoso, 2020, p. 57). Há uma introyecção, no branco colonizado, da ideia de ser inferior (Cardoso, 2020, p. 63), visto que o branco aqui nem sempre é considerado branco na Europa, por exemplo. Não é surpresa para ninguém o fetiche que alguns brasileiros têm pela suposta ascendência europeia, ou por traços que remetem à tal brancura, que Lia Vainer diferencia como branquíssimo (2016). Percebe-se, portanto, que o ideal de ego representado pelo branco europeu não é passível de realização para a maioria dos brancos brasileiros.

É justamente por isso que Fanon afirma que o colonialismo representa uma alienação da humanidade, reduzindo ideologicamente não só o negro, mas toda a universalidade humana a apenas uma de suas dimensões particulares. O branco, nesse sentido, também é castrado de sua totalidade: “a coisificação do outro implicou também na sua reificação” (Faustino, 2018, p. 137). Assim, “o branco que não cumpre ‘o destino manifesto de sua raça’ constrange seu grupo, tratando-se de um branco degenerado” (Müller & Cardoso, 2018, p. 181) – sendo a “natureza” do branco benéfica, ela não comporta a fragilidade, o “fracasso”, a vulnerabilidade; conteúdos, portanto, recalcados no discurso de poder que se materializa cotidianamente em nossa sociedade.

A análise subjetiva do racismo evidencia também o grande trauma coletivo gerado pelo período de colonização e de escravização da maior parcela da população brasileira, diante da repetição e perpetuação do genocídio da população negra ainda hoje. A clínica do trauma define que, para o trauma acontecer, são necessários dois momentos: o primeiro, o momento de choque e esmagamento do sujeito, ou de toda uma população, e o segundo, que seria o “desmentido”, ou seja, o esquecimento, a atitude de pretender que nada aconteceu, ilustrado pelos mitos colonizadores abordados anteriormente (Osimo & Kupermann, 2012; Ferenczi, 1933).

A defesa psíquica que geralmente decorre do trauma patogênico é a clivagem narcísica, marcando a divisão da subjetividade entre uma parte sensível, brutalmente

destruída, e uma parte que ‘tudo sabe, mas nada sente’, em que o sujeito percebe toda a dor como se estivesse do lado de fora, como algo estrangeiro a ele. É evidente o quanto somos uma nação clivada, vítima do trauma colonizatório que limita e afeta todos, brancos e negros. Curiosamente, um dos efeitos do trauma pode ser a identificação com o agressor (Osimo & Kupermann, 2012; Ferenczi, 1933), o que pode explicar a admiração e introjeção presentes até hoje dos elementos culturais e sociais eurocêntricos.

A contribuição da psicanálise está justamente em permitir a compreensão da posição dos sujeitos no laço social, assim como os sofrimentos produzidos nas relações psicossociais; é justamente a teoria que pensa a verdade ocultada nas exclusões, apagamentos e recalcamientos (Ambra, 2019), oferecendo assim uma perspectiva que abrange não só o aspecto social do racismo, mas também suas entranhas subjetivas que têm relação direta com o como nos constituímos como nação.

Argumenta-se que o processo civilizatório naturalmente produz um mal-estar (Freud, 2011), mas a forma como esse pacto estabeleceu modos específicos de organização social faz com que este sofrimento seja muito mais intenso; e especialmente para algumas parcelas da população, destrutivo, inclusive, exigindo ainda mais a transformação do modo de enlaçamento de todos os sujeitos. É nesse sentido que Fanon finaliza seu livro “Pele negra: máscaras brancas”:

Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre. O preto não é. Não mais do que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação em prol da liberdade. Um homem, no início de sua existência, é sempre congestionado, envolvido pela contingência (...). É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro? Não conquistei minha liberdade justamente para edificar o mundo do Ti? Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência. Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2008, p. 190)

O ser humano que questiona é aquele que atende ao convite de Fanon e tantos outros – pelo fim do colonialismo e das estruturas coloniais, na medida em que esta luta se dá nos dois níveis: subjetivo e objetivo – é preciso propiciar ao sujeito a desalienação e libertação dessa sobrevivência em que se encontra para que possa, de fato, viver.

Em nível subjetivo é preciso que continuemos o processo de desvelamento do que ainda é tão denegado, a fim de que possamos de fato descolonizar nossa subjetividade. Em nível objetivo, é preciso seguir com o avanço das discussões sobre as relações raciais no âmbito científico e com as reivindicações dos movimentos sociais, a fim de questionar e enfrentar ainda mais tal estrutura. Nas últimas décadas, ainda num contexto de muita luta e resistência, temos testemunhado algum progresso na obtenção de direitos às populações negra e também indígena, dentre eles o acesso à universidade pública por meio da reserva de vagas nos vestibulares de ingresso.

3 - O ACESSO ÀS UNIVERSIDADES

O avanço das políticas públicas e as reivindicações dos movimentos sociais fomentou o acesso à universidade pública pelas populações historicamente impedidas de ocupar o referido espaço. A Universidade de São Paulo (USP) não foge da lógica excludente perpetuada nas instituições, e sua história favorece a compreensão do porquê certas populações sempre estiveram sub-representadas nesse espaço de construção do conhecimento (Silva, 2015, p. 127).

Nascida como uma estratégia de continuidade da missão bandeirante do Estado de São Paulo, a Universidade foi concebida como a nova via para o progresso, civilização e (por que não?) colonização, visto a sua influência majoritariamente europeia. Nesse sentido, a história da Universidade “também foi tecida com fios de desigualdades de raça, gênero e classe” (Silva, 2015, p. 21).

A Universidade de São Paulo foi criada oficialmente em 1934 pelo governo estadual, embora os primórdios da instituição possam ser localizados desde a criação da Faculdade de Direito, no largo São Francisco, em 1827. É hoje a maior universidade pública brasileira e uma das mais importantes do país e da América Latina.

O Anuário Estatístico da USP (2022) aponta que, em 2021, a universidade contava com 103.156 estudantes, sendo 60.817 de graduação e 29.454 de pós-graduação. Desses alunos, 52,37% são homens e 47,63% mulheres, distribuição que, entre os docentes, é de 61,75% e 38,25%, respectivamente.

No que concerne à distribuição por raça/cor, dos alunos da graduação, 3.070 se autoidentificaram como amarelos (5,1%), 38.528 brancos (63,4%), 73 indígenas (0,1%), 9.990 como pardos (16,4%) e 2.906 como pretos (4,8%); 6250 alunos não se identificaram (10,2%). Os números gerais USP já revelam a discrepância entre os estudantes conforme raça/cor, dado que quase 51% da população brasileira se declara negra (pretos e pardos), e, nos cursos considerados mais concorridos, essa discrepância é ainda maior.

No Instituto de Psicologia, por exemplo, a proporção é de 8,3% de amarelos, 68,5% de brancos e 20% de negros; na Faculdade de Medicina, a distribuição é de 9% (Amarelos), 57% (Branco) e 18,6% (negros), respectivamente. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) tem 26,3% de seu corpo de alunos autodeclarados negros, valor um tanto maior que os números gerais e de outros institutos, mas ainda muito aquém da média brasileira.

É importante destacar que estes números são reflexo dos avanços sociais e das políticas públicas voltadas ao acesso à Universidade, embora ainda seja preciso fomentar o acesso de todas as pessoas, sem distinção de nenhuma espécie, ao ambiente universitário, em todas as suas instâncias, incluindo, por exemplo, programas de ação afirmativa também na pós-graduação.

O Programa de Inclusão Social da USP teve início em 2006, focado inicialmente nos estudantes oriundos de escolas públicas; em 2017, em resposta à pressão dos movimentos sociais e algumas unidades de ensino da USP, o Conselho Universitário aprovou uma alteração na forma de ingresso nos cursos de graduação ao aderir ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), de acordo com as notas dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em vagas reservadas, cujo montante inicial foi de 13,5%.

Foi a partir do exame vestibular de 2018 que a USP iniciou seu processo de adesão definitiva à Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais. Esta lei determina que 50% das vagas dessas instituições sejam reservadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que metade dessas vagas devem ser destinadas àqueles cuja renda familiar *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e sejam distribuídas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas conforme proporção dessas populações nas Unidades da Federação às quais pertencem as instituições. Em 2020, a Universidade de São Paulo atingiu a maior porcentagem de ingressantes oriundos de escolas públicas, representando 51,7% dos matriculados, dos quais 44,1% são autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI).

É evidente o avanço das políticas públicas e reivindicações sociais ao longo do tempo, possibilitando o acesso da população negra ao ensino superior, mas, superar a primeira barreira de entrar na Universidade não faz com que a exclusão termine; assim como outras instituições sociais, as universidades materializam as normas sociais vigentes, sendo fundamentais “para a consolidação de uma supremacia branca” (Almeida, 2020, p. 45). Almeida (2020) salienta que não se trata de algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido, de modo que “sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (p. 48).

Desse modo, em consonância com a divisão racial estrutural na nossa sociedade, as experiências de ensino superior também diferem conforme o pertencimento étnico-racial. Não surpreende que, após ingressar em universidades públicas, os estudantes

negros e indígenas têm encontrado um ambiente acadêmico hostil a eles (Modesto et al, 2018; Teixeira & Silva, 2017; Castro, Foster & Custódio, 2017).

Tal realidade não é diferente na USP. Em estudo qualitativo por meio de entrevistas com 15 estudantes negras da universidade, verificou-se o quanto o preconceito e a discriminação na instituição produzem experiências que indicam hostilidade, rejeição e impedimentos, ilustradas por relatos como: “a USP não é convidativa para pessoas como eu”; “(...) a gente acaba não se sentindo bem porque não nos vemos lá”; “(...) se a universidade fosse uma pessoa ela iria te seguir por onde você fosse e falar ‘vai embora, vai embora’”; “(...) esse lugar é para gente branca, gente preta aqui é segurança, tia da faxina, da cozinha” (Munoz; dos Santos Oliveira & dos Santos, 2018). Este cenário é ainda agravado por se tratar de um espaço não autorizado à população negra, em que referenciais epistemológicos quase sempre eurocêtricos, representatividade praticamente limitada às posições de prestação de serviço e racismo institucional são constantes lembretes de que ela não pertence àquele lugar.

Em 27 de junho de 2018, uma reportagem do Jornal da USP trouxe a seguinte manchete: “Para mais da metade dos estudantes, a USP é machista e racista”. A reportagem utilizou dados da pesquisa “Interações na USP”, realizada pelo Escritório USP Mulheres. De acordo com a reportagem, dos 13.337 estudantes que responderam ao questionário da pesquisa enviado por e-mail: 71% consideram a USP machista; 64% a consideram racista; e 89% a consideram um ambiente elitista. Além disso, 25% dos respondentes disseram que não se sentem seguros nas salas de aula e 47% que já sofreram alguma forma de violência (verbal ou física), dentre os quais a maioria é de estudantes negros (Castro, 2018).

A suposta inclusão na universidade não foge à regra de como a branquitude e racismo são engendrados na sociedade brasileira. Sob a máscara de uma “igualdade de oportunidades”, encontramos um ambiente que ainda perpetua as relações de poder e hierárquicas hegemônicas, conferindo um caráter machista, classista e racista que produz exclusão, segregação, adoecimento e até mesmo morte de estudantes (Basílio, 2021).

Não surpreende que o racismo contemporâneo também tenha encontrado formas de agir na universidade, já que conhecimento e poder racial se entrelaçam (Kilomba, 2020), configurando o ambiente acadêmico “como um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado” (Kilomba, 2020, p. 50) àqueles marcados como Outridade: “Nesse sentido, a academia não é só um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de V-I-O-L-Ê-N-C-I-A” (Kilomba, 2020, p. 51).

Da mesma forma que o racismo moveu-se do conceito biológico ao cultural, em que as práticas discriminatórias raramente se referem à inferioridade racial, mas sim a uma incompatibilidade cultural (Fanon, 1965), nas Universidades não se impede mais o acesso aos estudantes negros e indígenas, mas encontram-se mecanismos para evidenciar, cotidianamente, que ali não é seu lugar – a perversidade desta nova fase da opressão racial disfarça a exclusão em sentimentos de insuficiência, impotência, incapacidade e não pertencimento que “provam” o “desajuste” dos não brancos àquele ambiente.

Aqui também assistimos à coreografia da branquitude de ser, ao mesmo tempo, central e ausente (Kilomba, 2020, p. 122), sendo mais um dos palcos desse racismo cotidiano cuja característica é ser justamente invisível, ambíguo e disfarçado, num jogo complexo em que operam, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão.

Junto às dificuldades subjetivas decorrentes de um ambiente hostil, os estudantes negros precisam também enfrentar os muitos limites à permanência na universidade, principalmente nas instituições públicas, onde a grande maioria dos cursos ocorre nos períodos matutino ou mesmo integral. Assim, o auxílio econômico e o acolhimento são fundamentais para a permanência desse grupo de estudantes. Quase que numa contracorrente aos avanços nas políticas públicas, entretanto, as universidades têm sofrido mais e mais cortes de orçamento e, conseqüentemente, das bolsas estudantis, fazendo com que a dificuldade maior não seja entrar nas instituições de ensino superior, mas de nelas permanecer.

Esta é mais uma das características do racismo contemporâneo que, enquanto elemento constitutivo dos Estados modernos e capitalistas, vai se reformando “para dar conta de seus conflitos internos e responder aos externos, a fim de preservar a sua existência e também as condições de dominação” (Almeida, 2020, p. 110-111) – assim, sob o pretexto de que estão fazendo sua parte garantindo a entrada desses estudantes, governo e universidades utilizam-se de outras técnicas de exclusão.

Os ataques no período do último governo à CAPES e ao CNPq, importantes agências financiadoras de pesquisa, exemplificam o anteriormente citado: sucessivos cortes de orçamento ajudaram a inviabilizar o pagamento de bolsas a estudantes que, na maioria das vezes, dependem deste auxílio para permanecerem na universidade (Soliva, Costa & Fernandes, 2021). O cenário nas universidades também é alarmante, tendo em vista que recursos cada vez mais escassos tornam-se ainda mais disputados. A reação da supremacia branca diante de qualquer avanço social que possa significar uma ameaça a seus privilégios é perversa (Butler, Jardim, Teixeira & Rinaldi, 2020); dessa forma, as

instituições se isentam de qualquer responsabilidade relacionada à permanência dos estudantes ingressantes pelos programas de reserva de vagas.

É evidente que representatividade é sempre uma conquista, já que abre espaço para reivindicações e o conseqüente dismantelamento das narrativas discriminatórias (Almeida, 2020, p. 110), mas isso não significa reconfiguração das relações de poder e saber. Uma das características do racismo contemporâneo é, inclusive, ser cada vez mais sofisticado e sutil, exigindo um discernimento maior daquele que é discriminado, que muitas vezes acaba se responsabilizando por experiências cuja origem está no seio social e institucional; na universidade, “a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia” (Almeida, 2020, p. 82).

A universidade, como plataforma fundamental de ascensão social, se transforma em um instrumento importantíssimo da branquitude, pois nela a violência material e simbólica se faz presente em todos os âmbitos. O fato de o racismo institucional ser silencioso não o torna menos perverso, apenas disfarça e máscara o sofrimento diante de uma suposta inclusão na universidade.

Além disso, como mais um instrumento de poder, a universidade não se isenta dessas disputas, sendo mais um palco do necropoder característico da contemporaneidade. Inspirado pelo conceito de biopoder, de Michel Foucault (2018), que se refere ao domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle, e que funciona de acordo com a divisão entre as pessoas que podem viver ou morrer, Mbembe salienta como essa noção “é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (Mbembe, 2019, p. 146), cunhando o conceito de necropoder para se referir às diversas maneiras pelas quais, no mundo contemporâneo, “vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de mortos-vivos” (Mbembe, 2019, p. 146). Seja em políticas que exercem diretamente o “direito de matar”, a exemplo das ações policiais nas periferias brasileiras, ou nas ações indiretas, observadas na negligência governamental em garantir os direitos básicos de saúde e qualidade de vida às populações mais vulneráveis.

O racismo, portanto, figura como tecnologia central do necropoder no Brasil, assumindo a função de “regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2019, p. 128). Os pretos e pardos são maioria entre os trabalhadores desocupados, subutilizados ou informais, além de receberem muito menos por seu trabalho se comparado a pessoas brancas de mesma instrução. As condições de

moradia e de acesso à saúde também são desiguais, o que afeta diretamente na possibilidade de proteção e prevenção (Gomes, 2020).

Nas instituições universitárias, o necropoder opera tanto através da colonialidade do saber e do epistemicídio, como também via espaços que conferem um caráter extremamente machista, classista e racista à universidade, com seus diversos mecanismos de opressão transformados e renovados.

A notícia da morte de um estudante de geografia da USP por suicídio em maio de 2021 é expressão do anteriormente explicitado e foi um choque que mobilizou a comunidade USP e movimentos sociais a exigirem das instâncias acadêmicas não só um posicionamento, mas medidas efetivas no que concerne ao quadro aqui denunciado e que ainda prevalece na maior universidade da América Latina (Basílio, 2021).

Em carta, professoras da USP denunciaram a impossibilidade de haver excelência na universidade quando as políticas de acolhimento estudantil são ainda tão precárias, acabando por soterrar sonhos; mais do que pesquisa, ensino e extensão de relevância tecnológica, defendem que a universidade deve ser referência também no cuidado com as pessoas e extremamente importante no campo educacional e social. Para isso, propõem a desconstrução do paradigma inovação-meritocracia-productivismo, que é profundamente entrelaçado com o neoliberalismo, a fim de abrir espaço para o paradigma democracia-equidade-cuidado, em que permanência e saúde mental sejam também um dos focos (Almeida et al, 2021).

Os docentes negros e negras também escreveram uma carta evidenciando o quanto a universidade ainda é omissa no que concerne a práticas e políticas antirracistas efetivas, e conclamando a administração da universidade a “não mais tolerar a continuidade do racismo estrutural que vem ceifando vidas, adoecendo pessoas, desestimulando os esforços dos seus quadros negros de servir na instituição e dificultando sobremaneira o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes negros” (Alves et al., p. 2, 2021).

Está mais do que na hora, ou melhor, estamos inclusive atrasados na proposta de repensarmos o modelo de universidade (e de sociedade) que queremos construir (e desconstruir, no caso). Enquanto forma de ascensão social e, conseqüentemente, critério de exclusão, seu acesso está muito além do âmbito da educação – é direito, justiça restaurativa, estratégia para enfrentamento do racismo e diversas outras opressões presentes na sociedade, além de possível instrumento – partindo de um novo modelo – para repensarmos as estruturas sociais como um todo. Conforme salienta Almeida (2020),

o fato de ser estrutural não significa dizer que seja algo incontornável e que nada podemos fazer sobre o assunto. Muito pelo contrário, já que é um sistema criado e recriado a todo momento, torna possível tanto a reprodução cotidiana do racismo, como sua mitigação, o que evidencia que todos temos uma responsabilidade ética e política diante do racismo (Almeida, 2020, p. 50-51).

Cabe refletir, portanto, quais papéis a USP pretende assumir frente aos desdobramentos do programa de ação afirmativa que recentemente instituiu. Bem-estar e bem viver não são somente um desejo utópico subjetivo, uma busca individual, contudo um paradigma que deve orientar ações e políticas do Estado. Nesse sentido, poder público e universidades têm uma responsabilidade e um compromisso com os estudantes em garantir seu bem viver mas, como temos visto, em especial na universidade, isso têm sido negligenciado, contribuindo para o ambiente de exclusão e discriminação encontrado por eles.

É preciso adotar medidas que efetivem, por fim, o direito à universidade e ao bem viver para todos os estudantes; com essa diretriz, é preciso considerar as dimensões material e simbólica das ações afirmativas – além do fomento ao ingresso, somente o primeiro passo, é preciso pensar em recursos materiais e financeiros que apoiem os novos estudantes no percurso universitário.

3.1 – O papel da ciência e da psicologia social no combate ao racismo

A ciência também deve ser aliada no compromisso em atender às demandas sociais, o que inclui o conhecimento produzido dentro da universidade, corroborando ainda mais a importância de um estudo que permita não só investigar o bem-estar dos estudantes universitários, mas incluir nele a categoria raça.

Isso porque o conhecimento científico sempre foi disputado pelas instâncias de poder, já tendo sido instrumento de legitimação para práticas de violência, dominação e opressão, dentre elas o racismo; reconhecendo esse potencial não só para a formação de conhecimento, mas de opinião e tendências sociais, devemos disputar este campo através de práticas e produção de saberes decoloniais.

É evidente que, num primeiro olhar, parece contraditório reivindicar esse rompimento com as práticas eurocentradas capitalistas tendo como um dos principais instrumentos de pesquisa uma escala psicométrica, de tradição há muito criticada por

algumas vertentes da Psicologia. Parto, entretanto, de uma discussão empreendida por Cordeiro (2013), em texto no qual promove um interessante debate sobre a diversidade da Psicologia Social e as muitas maneiras de se fazer ciência nesse campo.

Comparando duas versões dessa psicologia, uma marcada por uma base positivista, e outra mais crítica, localizada e filiada ao compromisso social de contribuir para uma sociedade mais justa, a autora destaca que uma não necessariamente substitui a outra, numa pretensa linearidade da história e do referido campo de conhecimento, mas coexistem e se complementam na busca por entender uma realidade extremamente complexa.

A diversidade na ciência é mais que bem-vinda, já que precisamos de diferentes olhares e perspectivas para ao menos tentar conceber uma realidade que é extremamente complexa e, mesmo uma ciência de tradição mais positivista pode ser politicamente comprometida. Seja partindo de escalas e instrumentos psicométricos, de entrevistas, estudos de caso, diferentes referenciais teóricos, o mais importante é aprender a trabalhar com a complexidade, diversidade e controvérsias, a fim de fazer jus a uma ciência crítica e comprometida – já somos localizados social e politicamente, a questão que fica é para onde nos direcionamos a partir disso.

Em se tratando de discussões para as quais muitas áreas do conhecimento realizaram sua contribuição, neste caso, relações raciais, bem-estar, estudantes universitários, o presente trabalho se utiliza de vertentes diversas da psicologia e outras ciências humanas, que aqui estão unidas no compromisso ético-político de mitigar o sofrimento e promover a saúde, campo em que a psicologia tem papel fundamental.

Frente à negligência histórica dos discursos da psicologia ocidental diante da opressão racial e as irrefutáveis consequências psicossociais do racismo (Kilomba, 2020, p. 215), é crucial que esta ciência contribua na compreensão das relações raciais e com as lutas e avanços nas políticas de proteção e promoção de direitos no Brasil, tendo papel decisivo, como ciência e profissão, na superação dos efeitos psicossociais do racismo e para promoção da igualdade racial no país.

Priorizar o foco em prevenção e promoção da saúde inclui contemplar o bem-estar: “A promoção da saúde está embasada na aceitação da premissa de que os nossos comportamentos têm impacto sobre a saúde e que mudanças adequadas podem favorecê-la, o que reforça a responsabilidade dos indivíduos e das comunidades” (Silva & Heleno, 2012, p. 69).

O compromisso ético-político da psicologia compreende a libertação dos povos latino-americanos, devendo estar voltada, dentre outros campos de saberes, às demandas sociais, baseando sua práxis nos direitos humanos e na promoção da liberdade, dignidade, igualdade e integridade (CFP, 2000); voltada à promoção de saúde e mitigação de qualquer sofrimento, a psicologia só pode ser libertária, contribuindo para “a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2000, p. 7).

A reflexão sobre a ciência e seu papel na sociedade é central, já que todo conhecimento é também um campo de disputa no qual se articula o poder e que pode operar como instrumento de perpetuação da lógica hegemônica; cabe lembrar, nesse sentido, o quanto o domínio epistemológico foi crucial no estabelecimento da ordem moderna, colonial e capitalista. Assim, buscando contribuir para o estudo maior já mencionado, o presente trabalho tem como objetivo investigar o bem-estar subjetivo (BES) de estudantes brancos, negros e amarelos no ambiente acadêmico do campus da Cidade Universitária da USP, tomando em consideração a categoria analítica raça, descrevendo e analisando aspectos como satisfação com a vida e afetos positivos e negativos, a partir da análise dos dados provenientes do questionário aplicado junto aos estudantes da USP pelo projeto maior.

CAPÍTULO 4 – BEM-ESTAR SUBJETIVO (BES)

O estudo sobre o Bem-Estar está localizado, principalmente, no campo da psicologia positiva que, em resposta à ênfase tradicionalmente dada às patologias e à concepção de saúde como ausência de sintomas, dedicou-se tanto à investigação dos fatores positivos em saúde, com foco em sua promoção, prevenção e proteção, quanto na busca por estratégias que visem a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos, tendo a saúde mental especial importância nesse processo (Mansao, 2014; Machado & Bandeira, 2012; Scorsolini-Comin & Santos, 2012; Silva & Heleno, 2012).

A psicologia positiva não nega as dificuldades que acometem os indivíduos, mas questiona uma tradição pautada somente no modelo médico cujo enfoque é no que se considera disfuncional no sujeito (Graziano, 2005), gerando um desequilíbrio nos temas geralmente em foco pela respectiva ciência; pautou-se um terreno, portanto, para investigar e compreender as potencialidades e processos saudáveis, já que é necessário “visualizar o ser humano como um todo, não considerando apenas os aspectos negativos ou deficitários, mas também vislumbrando e promovendo seu desenvolvimento saudável e seu potencial” (Polleto, 2011, p. 16).

Essa perspectiva é essencial quando se trata da saúde mental dos estudantes universitários, já que a tendência ainda é individualizar a questão, o que fica evidente quando a estratégia de cuidado muitas vezes se reduz à oferta de atendimento psicológico aos estudantes. A psicologia positiva salienta o quanto uma ciência focada apenas na remissão e alívio do sofrimento não garante a felicidade do indivíduo, tornando extremamente necessário pensarmos também em estratégias de prevenção e promoção de saúde, além de práticas que fomentem a qualidade de vida universitária.

O bem-estar é um construto multidimensional que pode ser dividido em duas categorias: Bem-Estar Psicológico (BEP) e Bem-Estar Subjetivo (BES), que se referem a duas perspectivas filosóficas distintas, hedonismo e eudaimonismo, respectivamente (Machado & Bandeira, 2012; Santos, 2012; Freire & Tavares, 2011). O BEP consistiria numa busca de sentido, desenvolvimento e autorrealização ao longo de toda a vida, ao passo que o BES estaria mais ligado ao cotidiano e a uma lógica hedônica de prazer que preconiza maior presença de emoções positivas que negativas, além de uma avaliação global de satisfação com a vida; representa, portanto, mais critérios internos, da experiência do sujeito, sendo considerado por muitos autores a “avaliação subjetiva da

qualidade de vida” (Scorsolini-Comin & Santos, 2010; Giacomoni, 2004). Alguns estudos consideram, inclusive, BES e felicidade como sinônimos, tendo em vista que não acreditam “que haja uma felicidade além daquela percebida (subjetivamente, é claro) pelo indivíduo” (Graziano, 2005 p. 38).

Diener e Ryan (2009, p. 391), por sua vez, definem Bem-Estar Subjetivo como “um termo geral utilizado para descrever o nível de satisfação que os indivíduos experimentam de acordo com as próprias avaliações de suas vidas”. O BES compreende diversos aspectos e pode ser medido, basicamente, pela presença de emoções positivas, ausência de negativas e grau de satisfação com a vida em geral. As pesquisas que envolvem tal conceito buscam compreender a avaliação que os próprios indivíduos fazem sobre sua vida (Silva & Heleno, 2012).

O elemento subjetivo é essencial, portanto, na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, já que as pessoas reagem de maneira diferente às mesmas circunstâncias, mas o contexto também é importante nessa consideração, considerando que tal avaliação é construída social e culturalmente, em relação de influência direta com as crenças e expectativas sobre o mundo.

Estudos apontam para premissas extrínsecas e intrínsecas acerca da felicidade, explicada por uma série de fatores, como personalidade, motivação, estratégia e possibilidade de coping, acesso aos cuidados de saúde, redes de suporte social, valores individuais, crenças culturais, comportamentos de saúde, status socioeconômico, dentre outros. No caso dos estudantes universitários, essa avaliação subjetiva está relacionada com o quanto se sentem integrados e adaptados à instituição, em que medida as redes familiares e de amizades são essenciais para facilitar essa transição que envolve uma série de adaptações, especialmente para aqueles que, tradicionalmente, não “deveriam” ocupar os territórios da universidade.

A realização acadêmica também é um dos fatores preditivos do BES (Coleta & Coleta, 2012), uma vez que estudantes mais envolvidos no ambiente acadêmico expressam maior satisfação com a vida universitária; ainda, “...a autoaceitação, crescimento pessoal, propósito de vida, domínio do ambiente e relações positivas com outras pessoas compõem os elementos do funcionamento positivo” (Polleto, 2011, p. 20). Diversos podem ser os fatores proporcionadores de bem-estar aos estudantes e compreendê-los é essencial na criação de estratégias a serem implementadas a fim de proporcionar qualidade de vida e bem-estar.

Diener (1985) sugere que três aspectos do BES devem ser destacados: 1) Trata-se de uma avaliação subjetiva em relação à própria vida; 2) Não basta a ausência de fatores negativos, mas também a presença dos positivos; e 3) Inclui também uma medida global de satisfação com a vida. Nesse sentido, argumenta-se que o constructo é composto por um componente cognitivo (no julgamento da satisfação com a vida) e outro emocional (na preponderância ou não de afetos positivos sobre os negativos) (Woyciekoski, Stenert & Hutz, 2012; Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004).

A satisfação com a vida é o componente que mais apresenta certa estabilidade temporal, podendo ser um regulador de emoções, como mostram, por exemplo, algumas investigações que têm apontado para uma correlação positiva entre este aspecto e a satisfação educacional (Poletto, 2011).

Os estudos revisados corroboraram a presença dos três componentes sugeridos pela literatura clássica (Zanon, 2018; Andrade et al, 2013; Machado & Bandeira, 2012; Scorsolini-Comin & dos Santos, 2010; Giacomoni, 2004) e não apenas dois, na medida em que afetos positivos e negativos são dimensões independentes entre si, tendo em vista que a ausência destes últimos não implica necessariamente num alto índice de afetos positivos. Os afetos (positivos e negativos) se referem a estados emocionais transitórios, momentâneos, de prazer ou desprazer, e a satisfação com a vida trata de uma avaliação geral da própria vida realizada pela pessoa (Silva & Heleno, 2012).

Embora os instrumentos de investigação sobre Bem-Estar Subjetivo sejam diversos, há poucas medidas válidas adaptadas à população brasileira; com esse objetivo em vista, Albuquerque e Tróccoli (2004) se propuseram a criar um instrumento para medir o BES nesse contexto. Os autores desenvolveram uma escala que incorpora os três principais componentes do BES segundo a literatura existente: a satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. A amostra populacional do estudo incluiu 795 pessoas, sendo 74% do sexo masculino e 26% do sexo feminino, e a raça-etnia das pessoas não foi mencionada no estudo.

Enquanto alguns estudos optam por empregar instrumentos diferentes para avaliar as dimensões afetivas e cognitivas do constructo, a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), desenvolvida pelos autores, permite avaliar tanto as dimensões separadamente, como também fornecer um escore geral do BES, tendo sido selecionada para o presente estudo por sua abrangência e ampla utilização em outras investigações com estudantes universitários.

Os modelos explicativos do BES são diversos, já que, influenciado por múltiplos fatores, sejam eles individuais ou de personalidade ou socioculturais, é quase impossível estabelecer uma correlação única de causalidade. As explicações para os índices de BES podem ser agrupadas nas abordagens conhecidas como “top-down” e “bottom-up” (Santos, 2012; Scorsolini-Comin, 2012; Woyciekoski, Stenert & Hutz, 2012; Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004; Brief et al, 1993) que diferem conforme a influência das situações externas e variáveis sociodemográficas na felicidade e na qualidade de vida; a primeira entende que as características individuais influenciam em como o indivíduo interage com o mundo e sua tendência em avaliar as experiências como positivas ou não, e a última considera o BES como derivado de uma série de experiências positivas ao longo da vida, que seria satisfatória se repleta de experiências também satisfatórias – nesse caso, as circunstâncias objetivas seriam preditoras do BES e as investigações nesse domínio focariam em fatores sociodemográficos.

Em ampla revisão das investigações sobre BES ao longo de três décadas, Diener et al (1999) buscaram entender os fatores por trás da felicidade, salientando não ser uma entidade simples e unitária, mas sim com múltiplas facetas (Diener et al, 1999, p. 278). Verificou-se, entretanto, que os fatores sociodemográficos pouco influenciam na variância dos resultados de BES, sendo a personalidade considerada um dos preditores mais fortes e consistentes do índice (Diener et al, 1999, p. 279).

Ainda assim, os autores destacam que não podemos concluir que o Bem-Estar depende exclusivamente de fatores genéticos ou individuais, pois isso não explica as diferenças encontradas em grupos comparados demograficamente. Defendem, portanto, que as diferentes explicações de determinantes do BES são complementares, já que não tem sentido procurar uma única razão e causa para a felicidade se ela é resultado de uma complexa interação entre cultura, personalidade, cognição, objetivos, recursos e ambiente (Diener et al, 1999, p. 295). Desse modo, salientam a necessidade de medidas complementares às escalas de autorresposta, dada a complexidade desse constructo.

Cabe retomar, nesse sentido, os estudos baseados no modelo causal bidirecional, que propõem uma integração entre as duas teorias, uma vez que, tanto as circunstâncias objetivas da vida como as dimensões globais da personalidade, afetam indiretamente o BES (Woyciekoski, Stenert & Hutz, 2012; Costa & Pereira, 2007; Brief et al, 1993), contribuindo para uma análise mais completa da qualidade de vida.

Com o objetivo de investigar justamente a qualidade de vida e o bem-estar dos estudantes universitários, a revisão bibliográfica deste trabalho contemplou estudos

realizados com esta população. Rosin (2012) investigou se as vivências acadêmicas positivas estão associadas com o BES e o quanto tais variáveis predizem tal índice, verificando, numa amostra de 227 estudantes universitários (59% mulheres e 41% homens) que a personalidade é o preditor mais importante do Bem-Estar Subjetivo e que as dimensões da satisfação acadêmica representam pouca variância exclusiva. Ressaltam, contudo, que os fatores de personalidade não se explicam sozinhos, e que não são inatos, trazendo evidências de que existe uma relação positiva entre desempenho acadêmico e satisfação com a vida, além de uma tendência de que vivências acadêmicas mais satisfatórias produzam mais bem-estar nos estudantes.

Em outro estudo conduzido com 388 estudantes universitários, Coleta & Coleta (2012) verificaram, por sua vez, a relação entre variáveis sociodemográficas e o Bem-Estar Subjetivo, que tende a ser maior em mulheres, mais jovens, que estejam em relação amorosa estável, com alguma religiosidade, com renda familiar e nível de escolaridade mais altos, assim como os parâmetros socioeconômicos no geral. Os autores compararam esses resultados aos encontrados em estudo anterior, no qual verificaram que indivíduos com altos sentimentos de felicidade, gratidão e satisfação com a vida tendem a atribuir esses estados mais a causas internas e pessoais, enquanto aqueles com níveis mais baixos preferem apontar causas externas para explicar esses sentimentos.

Machado et al (2018) também encontraram associações entre o BES e fatores pessoais e sociodemográficos numa amostra de 417 estudantes de medicina no Brasil; verificaram que pessoas com maior índice de BES eram mais satisfeitas com a vida, sentiam mais afetos positivos, estavam mais envolvidas em atividades de lazer e possuíam melhor qualidade de sono, além de apresentarem menores níveis de ansiedade. Outro resultado que vale destacar é que pessoas mais jovens, e mulheres, apresentaram mais afetos negativos e menos positivos.

As divergências entre os resultados das pesquisas supracitadas estão em consonância com os diferentes modelos explicativos encontrados na literatura, visto que o BES é composto e influenciado por múltiplos fatores, tanto individuais e de personalidade, como socioculturais. Assim, estabelecer uma correlação única é quase impossível e, apesar de muitos estudos encontrarem pouca relevância dos fatores demográficos e socioeconômicos, alguns autores argumentam que eles podem influenciar no modo como as pessoas irão avaliar os elementos constitutivos essenciais de seu bem-estar, mesmo sem ter impacto direto quantitativo.

Em nenhum dos estudos revisados com estudantes universitários, a variável raça foi considerada, mesmo todos sendo datados depois do advento da lei de cotas, o que torna o recorte de análise do presente estudo ainda mais importante, especialmente no contexto universitário que, conforme supracitado, impõe uma série de desafios aos estudantes negros e indígenas que ali ingressam.

A ausência desta variável não nos surpreende, entretanto. Roberts, Bareket-Shavit, Dollins, Goldie e Mortenson (2020), em revisão bibliográfica de mais de 26000 artigos publicados entre 1974 e 2018, verificaram que, embora a raça-etnia tenha um papel central nos fenômenos psicológicos, em como as pessoas pensam, se desenvolvem e se comportam, a ciência psicológica pouco tem incluído a categoria raça em sua pesquisa.

De 1970 a 2010, somente 5% das publicações psicológicas enfatizaram a raça-etnia, o que pode ser explicado pelo fato de o processo de publicação na psicologia ser sujeito às mesmas iniquidades estruturais características da sociedade, já que a maioria das pessoas responsáveis por pesquisa e quadros editoriais são brancas e as poucas pesquisas que abordam a temática são gerenciadas por pessoas diretamente conectadas a elas. Os autores enfatizam o quanto uma psicologia não representativa não só é enviesada, como impraticável, assim como a necessidade de as pesquisas, especialmente em sociedades racializadas, contemplarem a raça em suas análises.

Dada a importância do estudo das relações étnico-raciais em qualquer investigação científica diante do compromisso da ciência em responder às demandas sociais, é igualmente importante que parte da pesquisa seja direcionada ao estudo de outras identidades étnico-raciais que não somente a negra.

Em sua tese de doutorado, Schucman (2016) localiza os estudos sobre a branquitude no momento em que “os olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas se deslocaram dos ‘outros’ racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos” (Schucman, 2016, p. 17). Segundo a autora, a branquitude pode ser caracterizada, nas sociedades estruturadas pelo racismo, como um lugar de privilégios materiais e simbólicos a partir do qual os sujeitos brancos agem cotidianamente para sua manutenção; cabe ressaltar que, assim como as outras posições definidas pelo discurso hegemônico, a branquitude não tem um significado intrínseco, e sim relacional, cuja preservação depende da atuação cotidiana dos brancos nos mais diversos exercícios de poder (Schucman, 2016; 2014).

Não é possível pensar em relações raciais sem considerar os brancos e a branquitude, na medida em que “as desigualdades de oportunidades e de direitos da

população negra estão diretamente relacionadas à vantagem e identidade racial do branco” (Schucman, 2016, p. 19-20), por isso torna-se extremamente importante estudar os brancos, já que, desvelando seus privilégios e papel central na manutenção e legitimação das desigualdades raciais, retira-se o véu também sobre o racismo (Schucman, 2016, p. 14).

Na tese de doutorado de Maria Aparecida Silva Bento (2002), a autora argumenta que evitar focalizar o branco é se eximir de discutir as diferentes dimensões do privilégio, apontando como o legado da escravidão para os brancos sequer é discutido. É preciso, conforme insiste, romper com os pactos narcísicos da branquitude que implicam na negação, silêncio e omissão com o objetivo de manter os privilégios étnico-raciais, além de promover o letramento étnico-racial dos sujeitos brancos para que possam ser precursores de mudanças em seus microlugares de poder e atuação (Schucman, 2016, p. 107) e não reprodutores das diferentes formas de opressão engendradas na estrutura social.

Os dados coletados junto aos estudantes amarelos também serão analisados neste trabalho, posto que é uma população pouco destacada nas discussões sobre relações raciais, que são, na maior parte, focadas em brancos e negros.

5 - MÉTODO

5.1 – Preparação para a coleta de dados e estruturação do questionário

Sendo parte de um estudo maior de caráter transversal interrompido com aplicação da escala de Bem-Estar Subjetivo junto a estudantes brancos, negros e amarelos, os dados aqui apresentados e analisados foram coletados no âmbito do estudo maior em questão, cujos instrumentos de coleta de dados e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação no estudo foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, recebendo o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 25498319.9.0000.5561.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) continham as informações mais importantes do protocolo de investigação, incluindo: justificativa do estudo, objetivos, riscos e benefícios de participação e os contatos do pesquisador responsável. Eles foram redigidos em linguagem acessível e objetiva, bem como garantiram o sigilo sobre os dados fornecidos e o anonimato dos participantes.

O questionário (Anexo 1) foi composto, em sua quase totalidade, por questões de assinalar, distribuídas em 3 blocos: Bloco 01: Evocações Livres, em que era solicitado aos estudantes que escrevessem até cinco palavras que lhes vinham espontaneamente à cabeça sobre os temas “Bem-Estar” e “Universidade”; Bloco 02: Bem-Estar Subjetivo (BES), contendo os 62 itens da escala original de Bem-Estar Subjetivo tal qual proposta por Albuquerque e Tróccoli (2004), abrangendo seus três fatores – afetos positivos (21 itens), afetos negativos (26) e satisfação com a vida (15). Os itens foram apresentados na forma de escala tipo Likert de cinco pontos (01 = nunca, 05 = sempre).

Considerando os possíveis efeitos da pandemia do COVID-19 numa investigação sobre bem-estar, foi inserida uma pergunta ao final do bloco com o intuito de verificar a influência do referido contexto nas respostas dos estudantes.

O Bloco 03: Perfil sociodemográfico/vivência acadêmica, por sua vez, contemplou informações sobre percepção de suporte social (amigos e família), satisfação com a universidade, experiências de preconceito e discriminação, além de questões concernentes à idade, sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero, raça-etnia, deficiência, diagnóstico de transtorno mental, local de nascimento, estado civil, número

de filhos, nível de escolaridade (próprio e dos pais), local de origem e de moradia, empregabilidade, renda familiar, religiosidade, forma de ingresso na universidade (se por programa de ação afirmativa ou não), curso e momento do curso, utilização das dependências universitárias, bolsas e auxílios recebidos, experiências de intercâmbio nacional e/ou internacional, atividades extraclasse, participação em organizações estudantis, transporte e tempo de locomoção para a Universidade, atividade física, formas de lazer e sociabilidade, uso de fármacos e de álcool e outras drogas.

Para estruturação das perguntas sobre perfil sociodemográfico foram consultados os questionários utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e pelo Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE) da Superintendência de Assistência Social (SAS) da Universidade de São Paulo (USP). Para a mensuração do Bem-Estar Subjetivo (BES) foi utilizada a escala desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli (2004), cuja validade e consistência interna da escala foram verificadas em estudo posterior realizado por Carvalho et al. (2018), assim como a unidimensionalidade de seus três fatores. Outras investigações sobre Bem-Estar Subjetivo em ambientes acadêmicos evidenciam a adequação da referida escala à população de estudantes universitários (Souza et al, 2018; Mansao, 2014; Coleta & Coleta, 2012; Silva & Heleno, 2012; Zanon et. al., 2012).

Buscou-se contemplar, neste modelo de questionário, os diversos fatores que podem estar associados aos índices de bem-estar e bem viver dos estudantes universitários. Sendo um constructo multifacetado, é extremamente importante que se construa um modelo que permita caracterizar os respondentes de forma abrangente e adequada; cabe considerar as limitações inerentes de uma pesquisa quantitativa, especialmente na investigação de algo tão particular, mas a inclusão dos outros blocos além da escala em si permite reduzir interpretações equivocadas de dados que, isolados, pouco comunicam.

5.2 – Coleta de dados

Como preparação para coleta, foram realizados dois estudos pilotos, a fim de verificar o tempo de resposta médio do questionário e possíveis erros, ambiguidades e equívocos no entendimento das perguntas. O primeiro deles foi realizado em março de 2020, com 09 participantes, e o segundo entre abril e maio, com 17 participantes, todos

estudantes da USP; com base em suas respostas, foi possível executar as alterações necessárias para a formatação final do instrumento e verificar seu tempo médio de preenchimento (20 minutos).

Para divulgação do questionário junto aos estudantes universitários da USP, foi elaborado um texto-convite contendo informações sobre o grupo de pesquisa, os objetivos do projeto e o link de acesso ao questionário hospedado na plataforma Google Forms. O texto-convite foi colocado no blog e na página do estudo maior no Facebook e enviado ao Diretório Central dos Estudantes Livre Alexandre Vannucchi Leme (DCE-USP) e às secretarias de graduação e pós-graduação das unidades de ensino da USP, para que fossem encaminhados aos estudantes; foi utilizada também a estratégia denominada snowball (bola de neve), em que era solicitado aos estudantes que encaminhassem o questionário a seus pares, especialmente via Whatsapp. A coleta foi realizada entre 02 de junho e 02 de setembro de 2020 e contabilizou 634 questionários válidos. As características gerais da amostra e a análise preliminar das informações obtidas nos questionários serão apresentadas nas seções a seguir.

5.3 – Análise estatística dos dados coletados

Esta seção terá como objeto a descrição dos procedimentos estatísticos utilizados para analisar os dados coletados junto aos estudantes da Universidade de São Paulo; optou-se por dedicar especial atenção ao método devido à necessidade de se explicitar e adotar procedimentos científicos que permitam fazer inferências adequadas sobre a população.

Os dados foram tratados e analisados com o auxílio dos programas Excel e Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 28. O processo de tratamento dos dados consistiu, primeiramente, na transformação de todas as respostas do questionário em números, com o objetivo de adequar ao formato exigido pelo software de análise. No que concerne às respostas à Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), foram analisados cada item a fim de verificar a presença de dados enviesados (mesma resposta em todos eles, por exemplo), o que não ocorreu, resultando em 634 respostas válidas entre estudantes negros, brancos, amarelos e indígenas. O procedimento de análise estatística e validade da escala aqui apresentado segue o recomendado por Albuquerque e Tróccoli (2004) em seu artigo original.

A princípio, invertamos o escore dos itens 51, 52, 56, 57, 58, 59 e 60, já que medem a insatisfação com a vida e são parte do componente voltado à investigação da “satisfação” em relação a ela. Foi realizada a seguir a análise fatorial exploratória, para verificar a estrutura fatorial da matriz de intercorrelações e seus respectivos componentes, cuja existência pôde ser verificada tanto pelo gráfico de escarpa (apresentado abaixo), como pela variância observada a partir da soma de cada fator, em que os 3 principais representam, juntos, uma variância de 50,77%, maior do que o encontrado no estudo inicial (44%). O teste de KMO e Bartlett foi elevado (0,97), indicando a adequação da amostra à aplicação da análise fatorial e consistência geral dos dados:

Figura 1. Teste de KMO e Bartlett da amostra

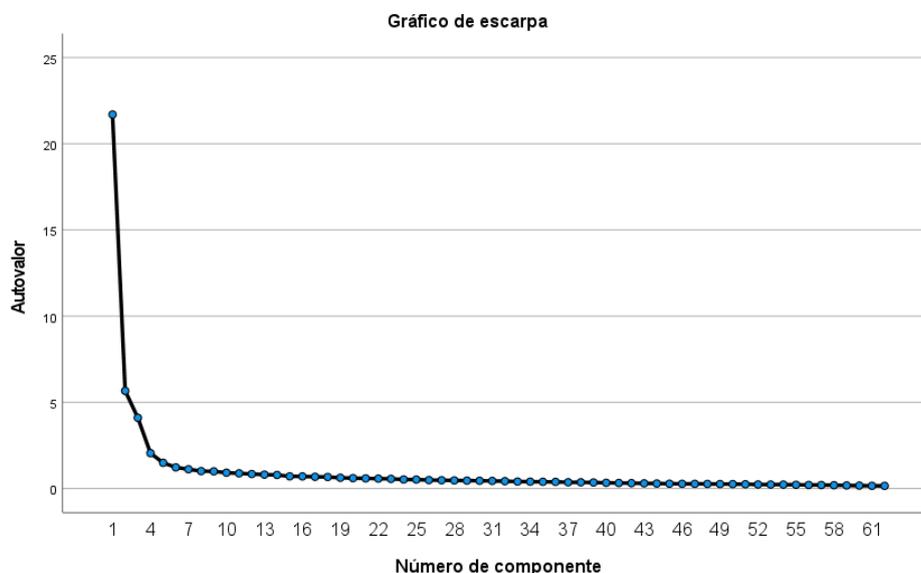
Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,968
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	26546,472
	gl	1891
	Sig.	,000

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

O gráfico de escarpa (scree plot) é semelhante ao encontrado no artigo original de Albuquerque e Tróccoli (2004), e pode ser interpretado a partir da contagem dos pontos à esquerda do ponto de inflexão da linha, o que representa a quantidade de fatores (3):

Figura 2. Gráfico de escarpa da amostra



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Quanto à variância, o consenso na literatura estatística é que só podem ser considerados fatores relevantes os que representam uma variância maior que 2% do total da amostra. Assim, conforme ilustra a tabela abaixo, o teste de variância corroborou a presença dos três fatores de BES:

Tabela 1. Variância total e parcial dos 3 fatores do BES

Componente	Variância total explicada						
	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somas de rotação de carregamentos ao quadrado ^a
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total
1	21,699	34,999	34,999	21,699	34,999	34,999	13,312
2	5,670	9,145	44,144	5,670	9,145	44,144	12,956
3	4,108	6,626	50,770	4,108	6,626	50,770	12,323
4	2,055	3,314	54,084	2,055	3,314	54,084	9,800
5	1,494	2,409	56,493	1,494	2,409	56,493	9,070
6	1,230	1,984	58,477	1,230	1,984	58,477	2,187
7	1,121	1,808	60,285	1,121	1,808	60,285	2,206
8	1,013	1,633	61,919	1,013	1,633	61,919	1,919
9	,999	1,611	63,530				
10	,921	1,485	65,015				
11	,884	1,426	66,441				
12	,844	1,362	67,803				

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

A análise de confiabilidade obteve o valor de alfa de cronbach no valor de 0,81, evidenciando boa consistência interna do instrumento de análise utilizado, ou seja, os itens do instrumento estão correlacionados e são adequados para medir o BES geral da amostra utilizada:

Figura 2. Teste de confiabilidade Alfa de Cronbach

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	Número de itens
,810	62

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

A análise por item do teste Alfa de Cronbach aponta essa correlação. Tal análise é feita para verificar o valor final do alfa caso cada item seja excluído – conforme demonstrado na tabela abaixo, o índice permaneceria entre 0,8 e 0,81, o que indica que não há sobre-representação de nenhum item em detrimento de outros no instrumento, que tem, portanto, uma boa consistência interna.

Tabela 2. Análise por item do teste Alfa de Cronbach

Estatísticas de item-total (Alfa de Cronbach)	
1	0,811
2	0,808
3	0,807
4	0,803
5	0,810
6	0,807
7	0,807
8	0,807
9	0,808
10	0,805
11	0,806
12	0,809
13	0,816
14	0,804
15	0,817
16	0,805
17	0,811
18	0,804
19	0,802
20	0,810
21	0,803
22	0,808
23	0,806
24	0,803
25	0,803
26	0,804
27	0,808
28	0,807
29	0,803
30	0,816
31	0,809
32	0,814
33	0,814
34	0,808
35	0,810
36	0,810
37	0,803
38	0,809
39	0,807
40	0,808
41	0,803
42	0,803
43	0,804
44	0,807
45	0,813
46	0,803
47	0,814
48	0,803
49	0,803
50	0,802
51	0,806
52	0,808
53	0,804
54	0,803
55	0,803
56	0,806

57	0,804
58	0,808

59	0,806
60	0,805

61	0,810
62	0,803

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Foram verificadas também as comunalidades de cada item da tabela. As comunalidades representam o quanto cada variável pode ser explicada pelos fatores da escala, ou seja, quanto maior o valor, maior será o poder de explicação daquela variável pelo fator avaliado. Após realizado o teste de comunalidades, foram excluídos os itens cujo valor era menor que 0,45 (mesmo critério utilizado no artigo original de Albuquerque e Tróccoli), tendo sido eliminado o item 16 (0,42):

Tabela 3. Comunalidades por item

Comunalidades por item (Inicial/Extração):

1	1,000	0,690
2	1,000	0,521
3	1,000	0,646
4	1,000	0,599
5	1,000	0,736
6	1,000	0,671
7	1,000	0,726
8	1,000	0,638
9	1,000	0,671
10	1,000	0,625
11	1,000	0,684
12	1,000	0,610
13	1,000	0,683
14	1,000	0,601
15	1,000	0,545
16	1,000	0,423

17	1,000	0,568
18	1,000	0,683
19	1,000	0,659
20	1,000	0,593
21	1,000	0,570
22	1,000	0,537
23	1,000	0,611
24	1,000	0,584
25	1,000	0,557
26	1,000	0,640
27	1,000	0,631
28	1,000	0,642
29	1,000	0,704
30	1,000	0,626
31	1,000	0,573
32	1,000	0,481
33	1,000	0,644

34	1,000	0,651
35	1,000	0,669
36	1,000	0,575
37	1,000	0,672
38	1,000	0,463
39	1,000	0,738
40	1,000	0,690
41	1,000	0,717
42	1,000	0,567
43	1,000	0,538
44	1,000	0,640
45	1,000	0,698
46	1,000	0,454
47	1,000	0,516
48	1,000	0,644
49	1,000	0,570
50	1,000	0,728

51	1,000	0,544
52	1,000	0,459
53	1,000	0,529
54	1,000	0,656
55	1,000	0,757
56	1,000	0,704
57	1,000	0,693
58	1,000	0,508
59	1,000	0,710
60	1,000	0,499
61	1,000	0,690
62	1,000	0,732

Método de Extração: análise de Componente Principal

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Em seguida, foi realizada nova análise fatorial com o objetivo de verificar a distribuição dos itens restantes nos 3 componentes da escala. Quando determinados previamente, a variância dos 3 fatores encontrados é de 51,1% (após exclusão do item 16), conforme tabela abaixo:

Figura 3. Variância total com os itens restantes da escala

Componente	Variância total explicada						
	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somas de rotação de carregamentos ao quadrado ^a
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total
1	21,549	35,326	35,326	21,549	35,326	35,326	15,845
2	5,542	9,085	44,411	5,542	9,085	44,411	14,200
3	4,053	6,645	51,055	4,053	6,645	51,055	14,589
4	2,039	3,343	54,399				
5	1,482	2,430	56,829				
6	1,226	2,009	58,838				
7	1,119	1,834	60,672				
8	1,012	1,659	62,331				
9	,998	1,637	63,968				
10	,920	1,509	65,477				

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

A matriz de padrão obtida a partir do método de rotação oblimin apresenta a distribuição dos itens entre os 3 fatores; as variáveis destacadas se referem aos elementos que saturaram em componentes diferentes em relação ao grupo que deveriam compor, originalmente, ou a elementos que saturaram em mais de um fator. Isto significa que os itens apresentaram correlação com o fator diferente, ou em mais de um deles.

Por isso, foram também excluídas para realização dos cálculos os índices de afeto negativo, positivo, satisfação com a vida e bem-estar subjetivo, já que não estão medindo, neste conjunto de dados, o que se propuseram a medir na tabela original. São eles os itens 3, 7, 15, 39 e 47:

Tabela 4. Distribuição dos itens conforme os componentes da escala BES

Matriz de padrão^a			
	Componente		
	1	2	3
44. Tenso/a	-0,787	0,027	0,007
8. Apreensivo/a	-0,751	-0,033	0,057
28. Receoso/a	-0,750	0,039	-0,001
40. Nervoso/a	-0,749	0,026	-0,094
9. Preocupado/a	-0,748	-0,031	0,041
23. Assustado/a	-0,736	0,012	0,103
5. Angustiado/a	-0,735	-0,185	0,005
34. Amedrontado/a	-0,723	0,064	-0,034
31. Ansioso/a	-0,705	-0,051	0,017
35. Aborrecido/a	-0,692	-0,161	-0,012
2. Alarmado/a	-0,690	0,012	0,041
27. Impaciente	-0,682	-0,073	0,041
1. Aflito/a	-0,672	-0,132	-0,113
20. Chateado/a	-0,655	-0,126	-0,030
38. Incomodado/a	-0,638	-0,106	0,034
12. Irritado/a	-0,637	-0,058	0,015
17. Transtornado/a	-0,589	0,003	-0,172
33. Abatido/a	-0,581	-0,222	-0,125
45. Triste	-0,557	-0,135	-0,235
46. Agitado/a	-0,531	0,417	0,000
36. Agressivo/a	-0,489	0,124	-0,177
13. Deprimido/a	-0,482	-0,125	-0,348
30. Desanimado/a	-0,432	-0,428	-0,047
39. Bem	0,362	0,326	0,347
32. Indeciso/a	-0,350	-0,198	-0,039
24. Dinâmico/a	-0,038	0,795	-0,053
37. Estimulado/a	0,034	0,793	0,022
41. Empolgado/a	0,044	0,758	0,094

19. Determinado/a	0,006	0,757	0,065
14. Interessado/a	0,060	0,754	-0,015
10. Disposto/a	0,104	0,735	0,000
25. Engajado/a	-0,105	0,730	0,000
26. Produtivo/a	0,037	0,730	-0,028
29. Entusiasmado/a	0,059	0,723	0,117
21. Decidido/a	-0,007	0,716	0,018
43. Inspirado/a	0,020	0,712	0,019
4. Ativo/a	-0,032	0,708	0,068
42. Vigoroso/a	0,029	0,646	0,130
18. Animado/a	0,151	0,643	0,140
22. Seguro/a	0,311	0,397	0,119
15. Entediado/a	-0,149	-0,383	0,070
11. Contente	0,234	0,360	0,308
6. Agradável	0,260	0,306	0,263
55. Gosto da minha vida	-0,036	-0,038	0,894
50. Avalio minha vida de forma positiva	-0,043	0,089	0,814
54. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	-0,105	0,004	0,811
62. Considero-me uma pessoa feliz	0,008	0,055	0,811
57. Estou insatisfeito/a com minha vida	0,047	0,007	0,781
48. Estou satisfeito/a com minha vida	-0,019	0,091	0,755
56. Minha vida está ruim	0,166	-0,048	0,753
59. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	0,155	0,034	0,719
51. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	0,006	-0,082	0,718
53. Tenho conseguido tudo que esperava da vida	-0,108	0,012	0,661
60. Minha vida é "sem graça"	-0,033	0,138	0,570
49. Tenho aproveitado as oportunidades da vida	-0,084	0,225	0,565
52. Mudaria meu passado se eu pudesse	-0,044	-0,081	0,560
58. Minha vida poderia estar melhor	0,084	0,003	0,416
7. Alegre	0,257	0,299	0,344

61. Minhas condições de vida são muito boas	0,054	-0,027	0,342
47. Envergonhado/a	-0,315	0,084	-0,342
3. Amável	0,089	0,236	0,333
Método de Extração: análise de Componente Principal. Método de Rotação: oblimin com Normalização de Kaiser.			
a. Rotação convergida em 11 iterações.			

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Após a exclusão dos itens supracitados, foi calculado o escore de cada fator a partir da média dos subitens de cada componente. O cálculo do índice de BES também apresenta divergências na literatura sobre como realizá-lo, de modo que optamos por seguir a fórmula utilizada por Santos (2012) em sua dissertação de mestrado “Análise de projetos pessoais: adaptação para o contexto brasileiro e a relação com o bem-estar subjetivo”, devido ao rigor técnico da autora na descrição de sua metodologia estatística. O índice aqui apresentado foi calculado através da fórmula: “satisfação com a vida + afetos positivos – afetos negativos”, variando entre -3 até 9 (dado que cada dimensão varia de 1 a 5).

Após realização dos cálculos de BES para cada participante, foram realizadas as análises estatísticas com o objetivo de verificar as principais tendências e diferenças entre os diferentes grupos da amostra, que incluíram testes descritivos do conjunto de dados, de regressão, análise de variância (ANOVA) e de correlações. O conjunto de testes estatísticos que permite verificar se os dados amostrais trazem evidências que apoiem ou não uma hipótese é chamado de testes de hipóteses, sendo que a adequação de cada um depende das características da amostra e das variáveis utilizadas (Cohen, 2013).

O teste-T é utilizado para comparar duas médias de amostras independentes, verificando se a diferença dos valores encontrados entre elas é estatisticamente significativa. Para as variáveis independentes com mais de 2 componentes, foram realizados testes de análise de variância (ANOVA), que indicam a variabilidade entre as médias amostrais com a finalidade de rejeitar que haja igualdade entre elas (hipótese nula).

Considerando que a amostra é majoritariamente cisgênero (96,4%), foram agrupadas como sinônimos as variáveis sexo e gênero já que, devido a não somarem respostas suficientes para os testes de comparação, não foram contabilizados os sujeitos não binários (n=5).

No que concerne ao quesito raça-cor, o critério para análise comparativa final foi de negros e não negros para que os testes fossem realizados entre amostras com maiores níveis de significância e relevância estatística. O projeto inicial do presente estudo previa uma análise diferenciando os estudantes brancos, amarelos e negros, mas o fato de os dados socioeconômicos encontrados entre brancos e amarelos serem bastante semelhantes possibilitou o agrupamento dos dois primeiros em “não negros”.

As experiências socioeconômicas parecidas entre brancos e amarelos também foram encontradas em outros estudos (Silva, 2015; Schwartzman, 2008; Chor & Lima, 2005), o que pode ser explicado pelo fato de que, apesar de também sofrerem com a incidência dos estereótipos e a falta de representatividade ou mesmo legitimidade socioculturais, os amarelos têm acesso a muitos dos benefícios materiais que a branquitude oferece, especialmente econômicos e de acesso a direitos (Aoki, 2020).

Por fim, as nove faixas de renda elencadas pelo IBGE foram agrupadas em quatro faixas (Até 1 salário-mínimo, 1 a 3 salários, 3 a 6 salários e 6 salários ou mais), também com a finalidade de obter maior relevância e significância estatísticas, além de facilitar a comparação entre os grupos.

6. RESULTADOS

6.1 – Descrição da amostra

A definição da amostra teve como base a técnica de amostragem não-probabilística e por conveniência, caracterizada por selecionar os estudantes aleatoriamente, conforme disponibilidade, e não através de critérios estatísticos; a equipe de pesquisa do estudo maior se preocupou, entretanto, para que fossem garantidas as proporções raciais de estudantes conforme a população do estado de São Paulo, dado que o principal critério de análise era o de raça.

A amostra final foi composta por 634 estudantes universitários da USP (unidades da capital) acima de 18 anos matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação no momento da coleta; conforme ilustrado pelas tabelas de frequência e distribuição apresentadas a seguir, verifica-se que a maioria é composta por mulheres (65%), pessoas cisgênero (96,4%), heterossexuais (51,7%), embora a pesquisa também tenha atingido expressivamente não heterossexuais (44,8%); a faixa de idade com maior frequência é a de 20 a 24 anos, sendo a idade média da amostra de 23,85 anos ($dp= 6,78$), variando de 18 a 62 anos; 53,3% dos estudantes são brancos, 31,7% negros (soma dos pretos e pardos), 14,2% amarelos e 0,8% indígenas (Tabela 5).

Percebe-se também uma prevalência de pessoas sem deficiência (97,2%) e sem diagnóstico de transtorno mental (56,2%), embora esta última taxa ainda seja expressiva; ainda, a maior parte da amostra é solteira (57,7%) e sem filhos (95,9%), o que pode ser explicado por se tratar de um grupo de jovens universitários; predominantemente, os estudantes não se definiram religiosamente (42,3%) (Tabela 6).

Tabela 5. Frequência e distribuição de dados gerais da amostra

		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Idade</i>	18 e 19	125	19,7
	20 a 24	342	53,9
	25 a 29	85	13,4
	30 a 39	59	9,3
	40 acima	23	3,6
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Sexo</i>	Feminino	412	65
	Masculino	217	34,2
	Outros	5	0,8
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Gênero</i>	Cisgênero	611	96,4
	Não Binário	16	2,5
	Transgênero	04	0,6
	Outros	03	0,5
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Orientação Sexual</i>	Heterossexual	328	51,7
	Não heterossexual	284	44,8
	Preferiu não responder	20	3,2
	Outros	02	0,3
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100</i>
<i>Raça-cor</i>	Branca	338	53,3
	Parda	118	18,6
	Amarela	90	14,2
	Preta	83	13,1
	Indígena	05	0,8
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Tabela 6. Frequência e distribuição de dados gerais da amostra (Continuação)

<i>Deficiência</i>	Não	616	97,2
	Sim	18	2,8
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Transtorno mental</i>	Não	356	56,2
	Sim	278	43,8
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Religião</i>	Não se define	268	42,3
	Sem religião	173	27,3
	Judaico-cristã	129	20,3
	Não judaico-cristã	39	6,2
	Outros	25	3,9
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Situação Conjugal</i>	Solteiro/a	366	57,7
	Namorando	208	32,8
	União estável	28	4,4
	Casado/a	24	3,8
	Divorciado/a	08	1,3
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>
<i>Número de filhos</i>	Nenhum	608	95,9
	Um	12	1,9
	Dois	11	1,7
	Três ou mais	03	0,5
	<i>Total</i>	<i>634</i>	<i>100,0</i>

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Quando analisamos a amostra comparando os grupos raciais, todavia, esses dados diferem expressivamente; na tabela a seguir, compilamos alguns dos dados coletados no questionário sociodemográfico. Os estudantes negros estudaram, em sua maioria, em escolas públicas (74,6%), sendo que a maior parte dos brancos e amarelos cursaram escolas particulares (64,8% e 67,8%, respectivamente). Talvez por consequência de um ensino básico com maiores defasagens, mais estudantes negros fizeram cursinho em comparação aos outros grupos. A distribuição por fases do curso também é diferente – embora em todos os grupos a maioria dos estudantes se encontre no meio do curso, há mais estudantes negros em início de curso do que brancos e amarelos, um possível reflexo da efetividade das políticas de inclusão mencionadas anteriormente.

Não só as condições prévias à Universidade são diferentes, como também a experiência universitária após o ingresso dos estudantes; os estudantes negros usufruem mais das estruturas e programas de permanência quando comparados aos outros grupos,

como benefícios (auxílio moradia, transporte, livros, etc), moradia estudantil e bandejão, mas tem acesso muito menor a intercâmbio internacional do que os outros grupos (Amarelos: 22,2%, Brancos: 15,7% e Negros: 0,5%):

Tabela 7. Comparação entre diferentes grupos raciais

Tabela comparativa - Estudantes Universitários							
Amostra		Amarelos		Brancos		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Ensino Médio	Escola Pública	26	28,9%	107	31,7%	150	74,6%
	Escola Particular	61	67,8%	219	64,8%	46	22,9%
	Escola Pública e Particular	3	3,3%	12	3,6%	3	1,5%
	Exterior	0	0,0%	0	0,0%	2	0,01
Curso pré vestibular	Sim	53	58,9%	211	62,4%	142	70,6%
	Não	37	41,1%	127	37,6%	59	29,4%
Com quem você reside?	Com os pais	53	58,9%	182	53,8%	121	60,2%
	República - divide com outras pessoas	16	17,8%	44	13,0%	18	9,0%
	Com companheiro/a (com ou sem filho/a/s)	4	4,4%	38	11,2%	16	8,0%
	Casa de familiares ou amigos	13	14,4%	28	8,3%	13	6,5%
	Sozinho/a	4	4,4%	25	7,4%	15	7,5%
	Outros	0	0,0%	11	3,3%	5	2,5%
	Moradia estudantil (CRUSP)	0	0,0%	10	3,0%	13	6,5%
Você já fez intercâmbio?	Não	70	77,8%	281	83,1%	189	94,0%
	Sim - intercâmbio internacional	20	22,2%	53	15,7%	1	0,5%
	Sim - intercâmbio nacional	0	0,0%	1	0,3%	10	5,0%
	Sim - intercâmbio nacional, Sim - intercâmbio internacional	0	0,0%	2	0,6%	1	0,5%
	Não, Sim - intercâmbio nacional	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%
Com qual frequência você utiliza o bandejão?	Frequentemente	61	67,8%	199	58,9%	157	78,1%
	Esporadicamente	24	26,7%	94	27,8%	31	15,4%
	Nunca	5	5,6%	45	13,3%	13	6,5%
Benefícios	Sim	8	8,9%	73	21,6%	104	51,7%
	Não recebo	82	91,1%	265	78,4%	97	48,3%
Fase do curso	Primeiro ano do curso	11	12,2%	65	19,2%	56	27,9%
	Início do curso	1	1,1%	12	3,6%	6	3,0%
	Meio do curso	49	54,4%	188	55,6%	101	50,3%
	Fim do curso	4	4,4%	11	3,3%	5	2,5%
	Último ano do curso	25	27,8%	61	18,0%	33	16,4%
	Não respondeu	0	0%	1	3%	0	0%

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Os dados sociodemográficos também são discrepantes quando comparamos os três grupos, a exemplo da escolaridade dos pais e da distribuição de renda ilustrados pelo gráfico (1) e tabela (8) apresentados a seguir. A forma de acesso à universidade também muda, dado que os estudantes negros utilizam mais o transporte público e levam mais tempo em média para chegar ao campus universitário:

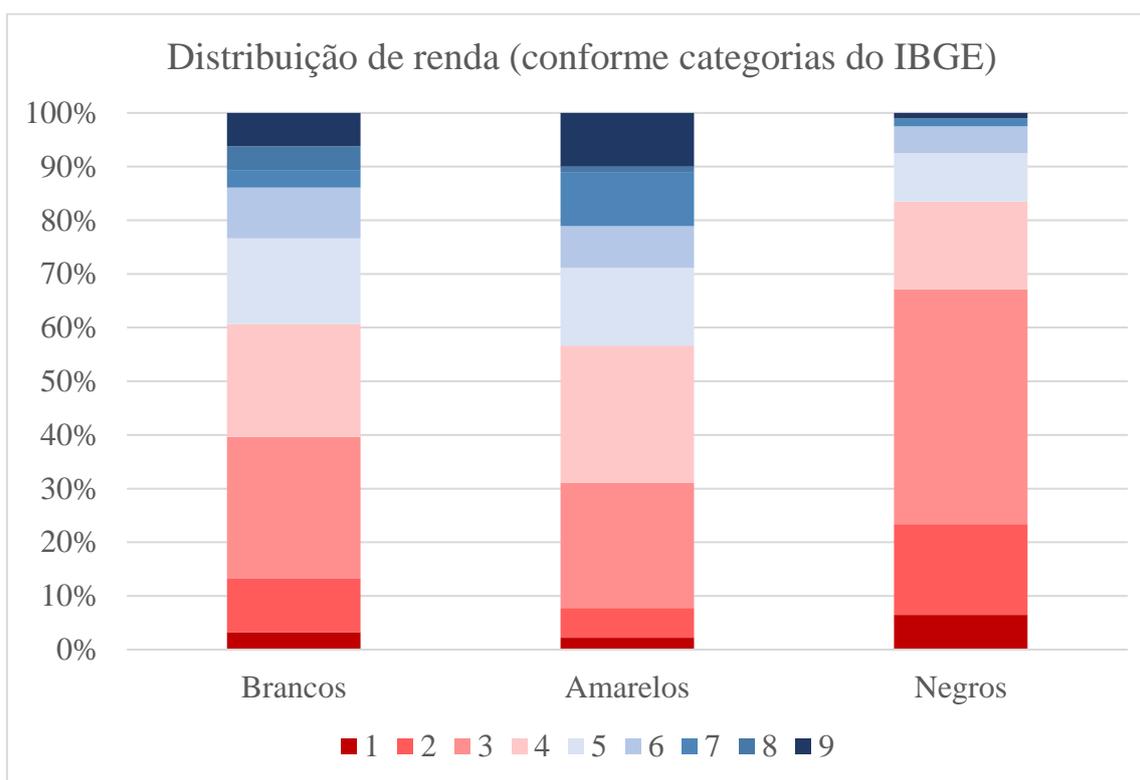
Tabela 8. Comparação entre diferentes grupos raciais (parte 2)

Tabela comparativa II - Estudantes Universitários (continuação)							
Amostra		Amarelos		Branco		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Qual o grau de escolaridade da sua Mãe	Fundamental incompleto	5	5,6%	13	3,8%	28	13,9%
	Fundamental completo	5	5,6%	7	2,1%	13	6,5%
	Ensino médio incompleto	2	2,2%	7	2,1%	18	9,0%
	Ensino médio completo	11	12,2%	73	21,6%	64	31,8%
	Ensino superior incompleto	6	6,7%	30	8,9%	10	5,0%
	Ensino superior completo	49	54,4%	137	40,5%	45	22,4%
	Pós-graduação	12	13,3%	71	21,0%	22	10,9%
Qual o grau de escolaridade do seu Pai	Fundamental incompleto	0	0,0%	24	7,1%	42	20,9%
	Fundamental completo	0	0,0%	12	3,6%	16	8,0%
	Ensino médio incompleto	2	2,2%	9	2,7%	13	6,5%
	Ensino médio completo	14	15,6%	57	16,9%	53	26,4%
	Ensino superior incompleto	7	7,8%	30	8,9%	11	5,5%
	Ensino superior completo	37	41,1%	114	33,7%	40	19,9%
	Pós-graduação	27	30,0%	86	25,4%	15	7,5%
	Sem escolaridade	0	0,0%	1	0,3%	1	0,5%
	Desconheço	3	3,3%	5	1,5%	0	0,0%
Meio de locomoção	A pé	8	8,9%	41	12,1%	23	11,4%
	Bicicleta, patins, patinete, etc.	2	2,2%	11	3,3%	3	1,5%
	Fretado	1	1,1%	7	2,1%	0	0,0%
	Táxi, Uber ou 99	1	1,1%	3	0,9%	2	1,0%
	Transporte particular (carona)	8	8,9%	2	0,6%	2	1,0%
	Transporte particular (próprio)	9	10,0%	57	16,9%	12	6,0%
	Transporte público (ônibus, trem e metrô)	61	67,8%	217	64,2%	159	79,1%
Tempo de locomoção	Até 30 minutos	23	25,6%	96	28,4%	47	23,4%
	Entre 30 minutos e 1h	19	21,1%	92	27,2%	43	21,4%
	Entre 1h e 1h30	28	31,1%	85	25,1%	32	15,9%
	Entre 1h30 a 2h	14	15,6%	50	14,8%	49	24,4%
	Entre 2h a 2h30	6	6,7%	10	3,0%	23	11,4%
	Mais de 2h30	0	0,0%	5	1,5%	7	3,5%
		M: 1h02		M: 57m		M: 1h12	

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

O gráfico abaixo ilustra bem a distribuição das categorias de renda conforme o IBGE nos diferentes grupos raciais; as cores vermelhas representam as menores faixas de renda, e a espessura das faixas, a porcentagem referente a cada uma delas dentro daquele grupo. Fica evidente, portanto, a disparidade considerável entre os grupos:

Gráfico 1. Distribuição de renda dentro os diferentes grupos raciais



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Os dados mostraram também que mais da metade (50,7%) dos estudantes negros entraram através dos programas de ação afirmativa aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), corroborando a importância destes programas no que concerne ao acesso à universidade. Entretanto, conforme já salientado, entrar é apenas o primeiro desafio, na medida em que, partindo de lugares e experiências extremamente diversos, além dos atravessamentos desencadeados por uma sociedade classista, machista e racista, a vivência universitária também é bastante diferente, de modo que é responsabilidade das instituições públicas de ensino e de seus respectivos gestores propiciar estratégias que fomentem a permanência, a qualidade de vida e o bem-estar de todos os estudantes universitários.

6.2 – Discussão sobre os resultados

A tabela a seguir compila os índices de BES e seus fatores por raça-etnia, sexo e renda:

Tabela 9. Índices do BES e seus fatores por raça-etnia-cor, sexo e renda.

	<i>BES</i>		<i>P</i>	<i>Afeto negativo</i>	<i>Afeto positivo</i>	<i>Satisf. Vida</i>	
	<i>M (DP)</i>			<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	
<i>Total</i>	2,26 (dp = 2,05)			3,35 (dp = 0,83)	2,46 (dp = 0,79)	3,15 (dp = 0,85)	
<i>BES por raça/cor*</i>							
<i>Negra</i>	2,02 (dp = 2,10)	0,049		3,36 (dp = 0,84)	2,38 (dp = 0,76)	3,00 (dp = 0,88)	
<i>Não negras</i>	2,36 (dp = 2,02)				3,34 (dp = 0,82)	2,49 (dp = 0,81)	3,21 (dp = 0,83)
<i>BES por sexo**</i>							
<i>Feminino</i>	2,03 (dp = 2,13)	0,001		3,47 (dp = 0,83)	2,39 (dp = 0,81)	3,11 (dp = 0,90)	
<i>Masculino</i>	2,68 (dp = 1,85)				3,11 (dp = 0,79)	2,59 (dp = 0,75)	3,21 (dp = 0,75)
<i>BES por faixa de renda</i>							
<i>Até 1 salário</i>	1,71 (dp = 2,04)	<0,001		3,44 (dp = 0,85)	2,29 (dp = 0,8)	2,86 (dp = 0,81)	
<i>1 a 3 salários</i>	1,98 (dp = 2,02)				3,43 (dp = 0,81)	2,38 (dp = 0,86)	3,02 (dp = 0,86)
<i>3 a 6 salários</i>	2,32 (dp = 2,04)				3,41 (dp = 0,83)	2,53 (dp = 0,77)	3,20 (dp = 0,85)
<i>6 salários ou mais</i>	2,74 (dp = 2,00)				3,35 (dp = 0,83)	2,46 (dp = 0,79)	3,15 (dp = 0,85)

Nota. Fonte de dados da pesquisa. *Resultado sem os dados de estudantes indígenas (n=5) para a análise da raça/cor. **Resultado sem os dados de estudantes não-binários (n=5) para a análise do sexo.

A análise comparativa mostra que o índice geral de BES dos estudantes da USP é expressivamente baixo (M=2,26). No estudo realizado por Santos (2012), por exemplo, a média geral dos estudantes foi de 4,69 (dp = 1,72), mais que o dobro do resultado aqui obtido, tornando evidente o quanto o nível de bem-estar dos estudantes não está satisfatório. A média elevada em “Afeto Negativo” influencia diretamente no resultado geral, o que pode estar relacionado às exigências, demandas e expectativas acadêmicas que, combinadas, constituem muitas vezes um ambiente aversivo aos estudantes.

Verifica-se também que os estudantes negros apresentam índices significativamente menores comparados aos não negros, às mulheres, aos homens; e os de renda mais baixa, aos de renda mais alta, confirmando a hipótese inicial de que a exclusão não acabou com a adesão das cotas, mas apenas se transformou conforme as novas exigências sociais de “inclusão excludente”, determinando uma experiência universitária bastante diferente entre os grupos analisados.

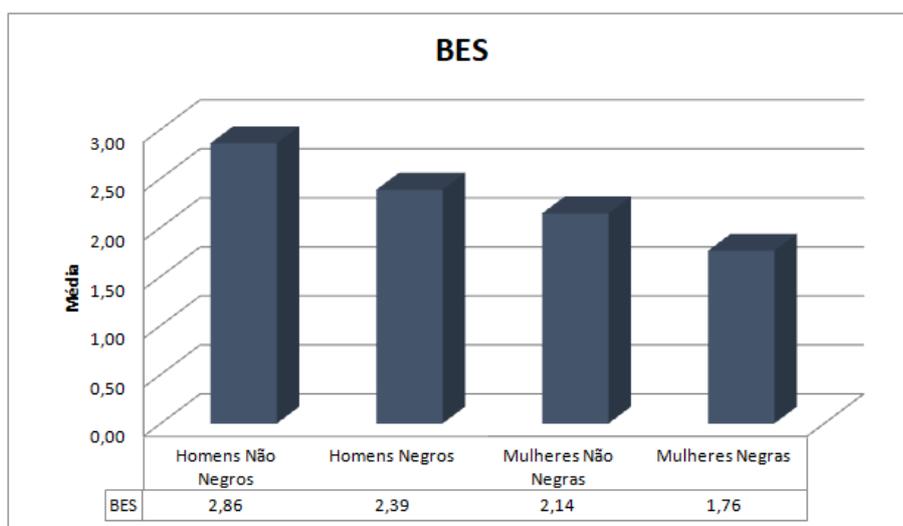
Interessante observar que a maior diferença encontrada no quesito sexo ocorre nas dimensões “Afetos positivos” e “Afetos negativos”, aspectos mais transitórios e

dependentes de um contexto mais momentâneo e curto, numa linha do tempo. Já no quesito raça-cor, a diferença maior acontece em “Satisfação com a vida”, dimensão que tende a ser mais constante ao longo do tempo, englobando diversos domínios da existência, incluindo passado e futuro, de modo que pondera sobre a própria vida sob um senso não momentâneo. Diener, Suh e Oishi (1997) apresentam como principais domínios de satisfação o trabalho, a família, o lazer, o grupo social em que se está inserido e até mesmo o senso de si mesmo.

Por ser uma dimensão que investiga sentimentos de bem-estar de médio e longo prazo, permite inferir sobre os efeitos do racismo vivenciados tanto dentro quanto fora da universidade. Não se trata de experiências pontuais localizadas no tempo-espaço, mas sim de uma vida atravessada pela vivência cotidiana como alvo de um racismo que é estrutural e sistêmico na sociedade brasileira e que impactará, inevitavelmente, no bem-estar desses estudantes e em sua avaliação da própria vida como um todo.

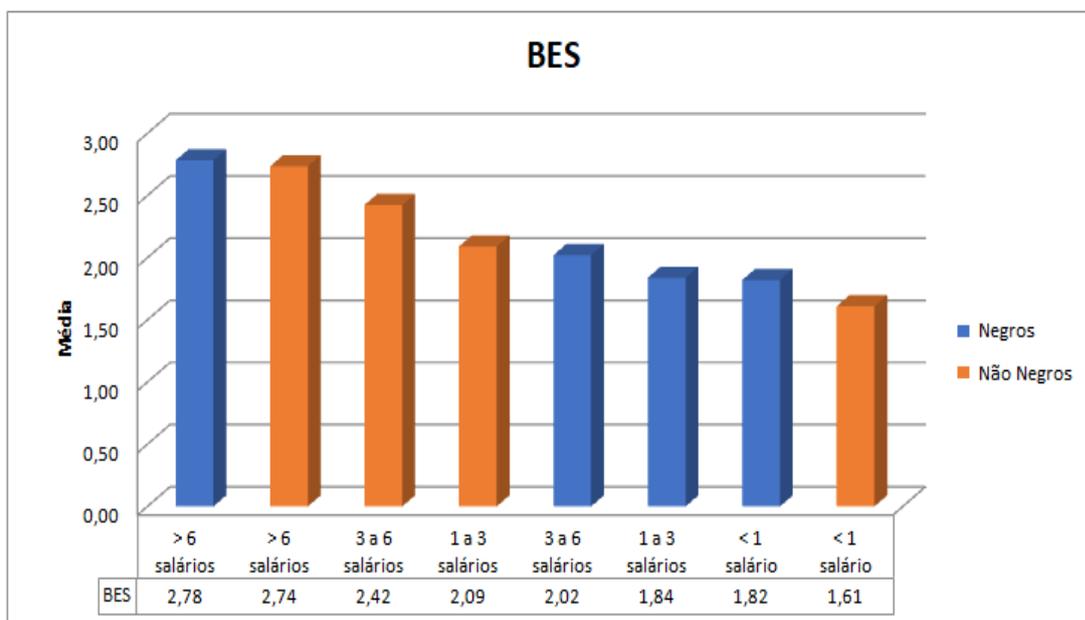
Considerando as diferentes formas como esses grupos são distribuídos de acordo com outros marcadores sociais da diferença, Schucman (2016) salienta que “apesar das distinções acadêmicas separarem os marcadores de raça, classe e gênero em categorias isoladas, sabemos que a experiência de qualquer sujeito no mundo não é vivida fragmentariamente” (p. 89), sendo extremamente necessário analisarmos os dados a partir de seus diversos determinantes, individuais, contextuais e sociais; somente assim é possível pensar em medidas de intervenção efetivas e adequadas para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos estudantes, cada qual em sua especificidade. Nesse sentido, foram analisadas também as intersecções entre raça-cor e sexo e raça-cor e renda conforme ilustrado nas Figuras 4 e 5:

Figura 4. Índices BES dos estudantes, segundo a interseccionalidade de raça-cor e sexo.



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Figura 5. Índices BES dos estudantes, segundo a interseccionalidade raça-cor e renda.



Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Verifica-se, nas figuras acima, que o menor índice de BES pertence ao grupo das mulheres negras, semelhante aos resultados encontrados em outros estudos (Graner & Cerqueira, 2019; Padovani et al., 2014). Já no fator renda x raça-cor, os estudantes negros com maior renda per capita têm a maior média de BES, embora os outros grupos neste

segmento estejam localizados dentre os menores índices de bem-estar. Tais resultados podem ser explicados pela distribuição amostral desses grupos, já que apenas 33 estudantes negros estão concentrados na faixa de renda mais alta, comparados com 174 dos não negros. Mais uma vez corrobora-se o quanto também nesta pesquisa raça-cor e renda são sobredeterminados ($p < 0,001$), já que os negros tendem a ser os mais pobres e os não negros os mais ricos.

As demais perguntas do questionário aplicado junto aos alunos fornecem informações adicionais que nos permitem interpretar os índices encontrados: a alta proporção de diagnósticos clínicos de transtornos mentais (43% da amostra afirmou ter sido diagnosticada com ansiedade ou depressão) pode ser um determinante para o baixo nível de bem-estar, embora não tenha sido possível mensurar se tais condições antecedem ou não a entrada na universidade.

Os estudos revisados indicam que a transição para o Ensino Superior acarreta uma série de adaptações, não só no nível social e acadêmico, como no pessoal e emocional também, sendo que diversos fatores se associam e influenciam a forma como o estudante lida com esta mudança (Dinis, 2013), que pode ser desafiadora e ressoar na saúde mental. O suporte social e a rede de amizades são extremamente importantes neste contexto, assim como a realização acadêmica e o envolvimento com as vivências acadêmicas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a experiência universitária vai muito além do que os referidos índices podem indicar. Como toda medida quantitativa, a EBES, mesmo com todos os critérios de validade e consistência atendidos, tem suas limitações. A começar pelo instrumento em si, composto por enunciados ou palavras em que o sujeito avalia a intensidade com que concorda ou vivenciou referido sentimento nos últimos tempos; a objetividade acaba ficando restrita nesse método, já que os significados para cada conceito podem variar expressivamente entre os sujeitos. Evidentemente, uma amostra de mais de 600 estudantes permite que estas diferenças sejam mais bem parametrizadas, mas ainda assim é uma escala que possui seus limites ao avaliar o bem-estar ou a experiência universitária em si.

Grada Kilomba (2020), em livro que retrata a realidade psicológica do racismo cotidiano, aponta a necessidade de atentarmos para a metodologia de nossas investigações, na medida em que a objetividade pode encarcerar a subjetividade (Kilomba, 2020) e, por essa razão, devem incluir o pessoal e subjetivo, especialmente no âmbito das relações raciais, já que o racismo “não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo” (p. 85).

Os índices aqui apresentados são extremamente importantes e nos oferecem pistas de algo que já se suspeitava (e se sabe, intimamente), mas não devem ser interpretados sem contexto, sem este fator subjetivo, pois só uma análise que contemple experiências em sua totalidade permite compreender, minimamente, esta complexidade.

Reconhecendo o caráter multifacetado da felicidade e do bem-estar, também investigamos junto aos estudantes a percepção de suporte social (família e amigos), e a satisfação com a universidade; nesse sentido, foram realizados testes qui-quadrado para verificarmos também a correlação entre BES e a percepção de apoio da família e de amigos, além da satisfação com a universidade. No que concerne ao suporte das amizades, a correlação com o BES foi de $r = 0,226$ ($p = <0,001$), sendo que com a família essa relação é considerável ($r = 0,381$, $p = <0,001$), mesmo caso do índice de satisfação com a universidade ($r = 0,383$, $p = <0,001$). Cabe destacar que, em todos estes fatores, os negros apresentaram média menor que os não negros ($p = 0,002$), evidenciando uma menor percepção de suporte social como um todo:

Figura 6. Percepção de suporte social dos estudantes conforme raça-cor

Estatísticas de grupo					
	CAT_negros	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Você está satisfeito com a sua universidade?	Não negros	433	5,43	2,386	,115
	Negros	201	5,15	2,373	,167
Você sente ter o apoio dos seus FAMILIARES para enfrentar problemas que surjam na sua vida ou estudo.	Não negros	433	6,39	2,524	,121
	Negros	201	6,20	2,583	,182
Você sente ter o apoio de seus AMIGOS para enfrentar problemas que surjam na sua vida ou estudo.	Não negros	433	7,05	1,954	,094
	Negros	201	6,48	2,247	,159

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Como os dados foram coletados durante a Pandemia do Covid-19 no Brasil, juntamente a todas as repercussões na saúde mental que as medidas de restrição, isolamento e/ou morte de familiares e amigos trouxeram, foi incluída no questionário uma questão sobre o efeito que a pandemia teve no bem-estar, e os dados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 10. Médias de avaliação dos estudantes sobre a influência da pandemia do COVID no seu bem-estar.

	<i>P</i>	<i>M</i>
<i>Geral</i>		7,20 (dp = 2,00)
<i>Raça/cor</i>		
<i>Negra</i>	0,460	7,11 (dp = 2,06)
<i>Não Negra</i>		7,24 (dp = 1,97)
<i>Sexo</i>		
<i>Feminino</i>	<0,001	7,40 (dp = 1,91)
<i>Masculino</i>		6,80 (dp = 2,13)
<i>Faixa de renda</i>		
<i>Até 1 salário</i>	0,667	7,06 (dp = 2,12)
<i>1 a 3 salários</i>		7,26 (dp = 2,03)
<i>3 a 6 salários</i>		7,33 (dp = 1,98)
<i>6 salários ou mais</i>		7,12 (dp = 1,93)

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

As respostas podiam variar de 1 a 9, dentro de uma escala Likert, tendo sido constatada uma média geral de 7,20, expressivamente alta. Ao comparar as médias entre os diferentes grupos demográficos, entretanto, verificou-se que a diferença só foi estatisticamente relevante na comparação entre os sexos, e não para raça-cor e renda, o que pode ser justificado pelo fato de o resultado ter sido alto em basicamente todos os grupos, e ainda maior entre as mulheres. É possível inferir, assim, que as medidas restritivas intensificaram as situações de sobrecarga ou mesmo de violência doméstica, o que explicaria esta diferença.

O fato de o estudo ter sido realizado no contexto pandêmico não anula as discrepâncias nos índices de bem-estar encontradas entre os grupos, tanto porque não foram encontradas diferenças significativas entre negros e não negros e os diferentes grupos de renda, como por se tratar de um contexto compartilhado por todos os respondentes, mesmo que com suas especificidades, permitindo que façamos as análises comparativas empreendidas aqui.

Além disso, considerando que a universidade tende a reproduzir o racismo estrutural cotidiano, é possível hipotetizar, inclusive, que as diferenças encontradas seriam ainda maiores num contexto de aulas e vivências presenciais, em que os alunos estariam mais expostos a situações de preconceito e discriminação, sem contar as dificuldades materiais concernentes ao acesso e permanência na universidade.

Outro dado que merece destaque nesta análise diz respeito à percepção de situações cotidianas de racismo, em que os estudantes responderam uma escala Likert de 1 a 5 sobre terem vivenciado diretamente, presenciado ou ouvido falar de situações de discriminação devido a diferenças étnico-raciais. A tabela a seguir sintetiza os resultados encontrados:

Tabela 11. Perfis de vivências acadêmicas por raça/cor

			<i>Negros</i>	<i>Não negros</i>	<i>Total</i>
		<i>P</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
<i>Situações de racismo</i>	<i>Envolvimento direto</i>	<0,001	1,94 (dp= 1,28)	1,38 (dp=0,84)	1,56 (dp=1,03)
	<i>Testemunhadas com outros</i>	0,002	2,26 (dp= 1,35)	1,92 (dp=1,21)	2,03 (dp=1,26)
	<i>Relatadas por terceiros</i>	0,403	3,18 (dp=1,44)	3,08 (dp=1,39)	3,11 (dp=1,41)

Nota. Fonte de dados da pesquisa.

Cabe destacar que as duas primeiras perguntas apresentaram diferença estatística significativa, evidenciando que os negros experienciam mais, e são mais perceptivos a estas situações do que os estudantes não negros, que relatam mais ouvir sobre as referidas situações a partir de terceiros. Talvez a exposição constante a situações de racismo direta ou indiretamente contribua para maior sensibilidade e consciência em relação a tais situações. Além dos efeitos do racismo já explanados neste trabalho, as pessoas negras também acabam desenvolvendo um recurso de proteção diante da ameaça de discriminação e hostilidade, numa situação de “vigilância automática” (Major & O'Brian, 2005), marcada pela ansiedade, preocupação e medo de ser alvo de novas situações de racismo.

Embora as respostas coletadas e analisadas sejam referentes às vivências na universidade, é possível afirmar que em outras instituições as relações e situações entre os sujeitos seriam bem semelhantes, na medida em que as diversas organizações sociais reproduzem a fórmula que faz com que as experiências dos sujeitos inseridos nesta sociedade sejam tão diferentes. Esta constatação corrobora ainda mais a necessidade de incluir o recorte racial em qualquer pesquisa e investigação realizadas em contextos que compartilham de tal história, a fim de que seja feita uma leitura que contemple a complexidade de nossa realidade política, histórica e social.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIÇÕES APRENDIDAS

Desde a redemocratização do Brasil, fomos assistindo à conquista de diversos avanços sociais, que se intensificaram a partir dos anos 2000, ao serem concretizados em políticas de governo voltadas aos programas sociais e de acesso aos direitos básicos. Desde então, o Brasil saiu do mapa da fome, o desemprego chegou ao menor índice histórico, juntamente com o aumento do poder de compra da população; foram muitas as conquistas, dentre elas a garantia de reserva de vagas nas universidades públicas aos estudantes pobres, negros e indígenas.

A resposta a este movimento foi condizente com a reação da supremacia branca e daqueles que tradicionalmente detém o poder, iniciada pelo golpe em 2016 e seguida pela eleição de um governo de extrema direita, em 2018. Esta pesquisa teve início no ano de 2020, durante uma pandemia e no auge dessa gestão de supressão de direitos e de política de morte. O paradoxo entre desenvolver uma pesquisa que denuncia e clama por justiça, num contexto geral em que o caminho era o contrário, gerou repercussão no decorrer da presente investigação e análise; muitas vezes fui tomada pela desesperança, indignação, tristeza e luto.

Finalizo este trabalho já em 2023, ano em que o novo governo eleito tomou posse e vem retomando os investimentos sociais, podemos voltar a esperar por um futuro melhor, o que me fez perceber que 6 anos representam muito pouco na história de luta e resistência do Brasil. Evidentemente não quero minimizar as perdas imensuráveis deste período, mas apenas deixar registrado que desistir nunca foi uma opção, especialmente para quem sofre diretamente com a reação conservadora. São forças que sempre estiveram e ainda estão em disputa: liberdade x exploração; fim das desigualdades sociais x acúmulo de privilégios; direitos para todos x dominação, dentre muitas outras contradições, sendo justamente por isso que devemos seguir com uma postura implicada e comprometida com a transformação social.

O estudo maior que contempla este trabalho foi idealizado com o objetivo de investigar a experiência universitária dos estudantes que ingressaram na USP por meio das políticas de reparação histórica, com a suspeita de que as cotas não seriam suficientes para garantir, de fato, o direito à educação e a todos os benefícios decorrentes dela, como inserção no mercado de trabalho e ascensão social. Verificou-se que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para que seja garantida a inclusão dos estudantes negros

nas universidades públicas, dado que estes ainda têm experienciado um ambiente hostil, discriminatório e adoecedor, que mais expulsa do que acolhe.

Isso abrange a revisão sistemática de currículos, ações que fomentem a representatividade no corpo docente e administrativo da universidade, propostas pedagógicas e serviços de escuta e acolhimento alinhados à luta antirracista, para que também a dimensão simbólica e subjetiva do estudante esteja contemplada, lembrando que é a desqualificação do sujeito e seu desamparo no laço social que confere o caráter traumático do racismo. Portanto, dada a complexidade, perversidade e alcance da dominação colonial, seu combate deve ser empreendido em todas as suas frentes.

A experiência cotidiana do racismo, também vivenciada na universidade, tem efeitos nocivos que ultrapassam as possibilidades de dimensão, já que não configura somente um trauma individual, e sim “o trauma coletivo e histórico do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano” (Kilomba, 2020). Pouco se fala sobre o aspecto traumático do racismo – traumático porque, sendo não passível de elaboração individual, é indizível (embora sentido) e, justamente por isso, devemos buscar uma reparação histórica – trata-se de algo a ser elaborado no coletivo, e isso pressupõe a participação de todos, negros, não negros, governo e universidade.

Somos sim herdeiros do colonialismo, mas isso não significa que devemos continuar vivendo como se estivéssemos no Brasil Colônia – é preciso nos desprender das expressões de colonialidade e nos manter compromissados com o giro decolonial e seu horizonte ético-político numa ciência advertida, que se assuma reflexivamente como pós-colonial em sua luta anticolonial (Pavón-Cuéllar, 2021, p. 116), que deve ser adotada, inevitavelmente, de forma política, através de uma práxis implicada e que contemple, minimamente, a complexidade dos povos localizados no Brasil e na América Latina.

O diagnóstico foi dado – estudantes negros têm uma experiência bem diferente de universidade. Cresci sonhando com uma universidade pública, que sequer eu entendia o que significava, mas me disseram que me abriria portas – a melhor da América Latina, um sonho! Sonho que só pôde ser sonhado porque nasci branca, provavelmente.

Embora tenha minhas ressalvas em relação a dados quantitativos, é inegável sua importância, especialmente frente ao cinismo típico da branquitude em negar o que é evidente – não se pode mais dizer que é uma exceção, individualizar as questões, ou mesmo fingir que o racismo não existe – o método científico objetivo “irrefutável” também o identificou. O que se faz a partir daqui, portanto, é escolha, é projeto – não me isento desse embate, deixando bem clara minha escolha de me somar àqueles que se

posicionam contra a colonialidade, contra o racismo, contra toda forma de opressão e injustiça, e contra a política de morte do Estado.

Recomendo, portanto, que investigações desta natureza sejam realizadas de forma constante, inclusive como uma política da Universidade, a fim de avaliar periodicamente a efetividade das políticas de acesso e permanência, além de desenvolver estratégias e tecnologias para o enfrentamento do racismo e seus efeitos na instituição, garantindo o bem-estar e bem viver de seus estudantes, funcionários e professores. Para as investigações futuras, penso ser essencial considerar métodos que destaquem também outros grupos minoritários – como pessoas com deficiência e LGBTQIAP+, que aqui não foram considerados devido aos limites deste trabalho. Busca-se justiça social, reparação histórica e igualdade de direitos - caminho que não sabemos se terá um fim, o importante mesmo é que continue sendo seguido.

8 - REFERÊNCIAS

Abramo, L. (2006). Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho. *Ciência e Cultura*, 58(4):40-41.

Acosta, A. (2019). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Editora Elefante.

Albuquerque, A.S. & Tróccoli, B.T. (2004). Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2): 153-164.

Alcantara, L. C. S. & Sampaio, C. A. C. (2017). Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 40: 231-251.

Almeida, S. (2020). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra.

Alves et al. (2021) *Carta dos docentes negras e negros da USP: Pelo direito à diversidade na USP!* Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-dos-docentes-negras-e-negros-da-usp-pelo-direito-a-diversidade-na-usp/>. Acesso em 22/07/2021.

Ambra, P. (2019). O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez. *Sig-Revista de Psicanálise*. Ano, 8, 85-101.

Andrade, R. S., Fernandes, S. R. P., & Bastos, A. V. B. (2013). *Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de ensino superior*.

António, M. (2013). Os estudantes angolanos do ensino superior em Lisboa: uma perspectiva antropológica sobre as suas motivações e bem-estar subjetivo. *Análise social*, (208), 660-682.

Barreto, P. C. S. (2015) Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16:39-64.

Barros, D. R. (2020) *O maior racista é o negro*. No prelo.

Basílio, A. L. (2021). Suicídios na USP expõem fragilidades de políticas de acolhimento e permanência. *Revista Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/suicidios-na-usp-expoem-fragilidades-de-politicas-de-acolhimento-e-permanencia/>. Acesso em 24 de Julho de 2021

Batista, L.E.; Escuder, M. M. L. & Pereira, J.C.R. (2004). A cor da morte: estudo de causas de óbito segundo características de raça/cor no Estado de São Paulo, 1999-2001. *Revista de Saúde Pública*, 38(5):630-636.

Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.

Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 646.

Butler, J., Jardim, F. A., Teixeira, J. M., & Rinaldi, S. (2020). Em perigo/perigoso: racismo esquemático e paranoia branca. *Educação e Pesquisa*, 46.

Cardoso, L. (2010). Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630.

Cardoso, L. (2020). O branco não branco e o branco-branco. *Humanitas Digital* (47), 53-81.

Carone, I., & Bento, M. A. S. (2017). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes Limitada.

Castro, B. P., Foster, E. D. L. S. & Custódio, E. S. (2017). O Negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá. *Revista Aleph*, 29: 87-116.

Castro, M. (2018). Para mais da metade dos estudantes, USP é machista e racista. *Jornal da USP*, São Paulo, 27.

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.

Coleta, J. A. D., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, 17(1), 129-139.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Código de ética profissional dos psicólogos*. Conselho Federal de Psicologia.

Cordeiro, M. P. (2013). Psicologias sociais científicas e crítica: um debate que continua. *Psicologia: ciência e profissão*, 33, 716-729.

Costa, L. S. M., & Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(1), 72-80.

Cusicanqui, S. R. (2008) El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Teoría Crítica dos Direitos Humanos no século XXI. EDIPUCRS*, 154-175.

Cusicanqui, S. R., & Santos, B. D. S. (2015). Conversa del mundo. *Revue de indignación y otras conversas*, 80-123.

Cusicanqui, S. R., Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de sociología*.

da Mata, V. P., & Pelisoli, C. L. (2016). *Expressões do racismo como fator desencadeante de estresse agudo e pós-traumático*.

Damasceno, M. G., & Zanello, V. M. L. (2018). Saúde mental e racismo contra negros: produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 450-464.

de Almeida et al. (2021) 'Na USP, hein?!'...*Permanência e saúde mental na Universidade de São Paulo*. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesauniv/4163-sau-men>. Acesso em: 25/07/2021.

de Oliveira Lopes, L., & Cachioni, M. (2013). Impacto de uma intervenção psicoeducacional sobre o bem-estar subjetivo de cuidadores de idosos com doença de Alzheimer. *Temas em Psicologia*, 21(1), 165-181.

de Oliveira, D. R., Magnavita, P., & de Oliveira, F. S. (2017). Aspectos sociocognitivos como eventos estressantes na saúde mental em grupos étnicos e minoritários no Brasil. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 43-55.

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.

Diener, E.; Emmons, R. A.; Larsen, R. e Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 91-95.

Dinis, A. C. A. R. (2013). *Adaptação acadêmica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior: um estudo nas residências universitárias* (Doctoral dissertation).

dos Santos Paim, A., & Pereira, M. E. (2018). O julgamento da boa aparência em seleção de pessoal. *Organizações & Sociedade*, 25(87), 656-675.

Du Bois, W. E. B. (2003). *The Souls of Black Folk*. Nova York: Barnes & Noble.

Dyer, R. (2013). *The matter of images: Essays on representations*. Routledge.

Escobar, A. (2015) Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. *Sustainability Science*, 10(3): 451-462.

Estatístico, USP Anuário (2022) Disponível em <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle> Acesso em: 09/12/2022.

Fanon, F. (1965). "Racismo y cultura". En: *Por la revolución africana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. SciELO-EDUFBA.

Faro, A. (2013). Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 654-662.

Félix, G. A. C. (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 8(2), 345-364.

Ferenczi, S. (1933). Confusão de língua entre os adultos e a criança. *Psicanálise IV*.

Foucault, M. (2018). *História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber*. 7ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra.

Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38(5), 184-188.

Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização e outros trabalhos*. (PC Souza, Trad.) São Paulo: Cia. das Letras. (Original publicado em 1930).

Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: diferenças ligadas ao estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 1373-1380.

Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50.

Gomes, N. L. (2020). A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. *Friedrich-Ebert-Stiftung – Trabalho e Justiça Social*. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf>.

Gonçalves Filho, J. M. (1998). *Humilhação social – um problema político em psicologia*. *Psicologia USP*, 9, 11-67.

Gonçalves, B. S. (2016). A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. *Revista Psicologia Política*, 16(37), 397-413.

Gonzalez, Lélia. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, v. 2, n. 1, p. 223-244.

Gonzalez, Lélia. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82.

Graner, K. M. & Cerqueira, A. T. de A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciênc. saúde colet.* 24 (4) <https://www.scielo.br/j/csc/a/RLFrGpHpQKgkYpwXvHx3B3b/?lang=pt>

Graziano, L. D. (2005). *A felicidade revisitada: Um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49.

Guerra, A. M. C. (2021). Branquitude e Psicanálise. *Revista Espaço Acadêmico*, 21(230), 55-67.

Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29:93-107.

Hall, S. (2015). *Raça, o significante flutuante*. Tradução Liv Sovik em colaboração com Katia Santos. *Z Cultural*, 1-6.

Harris, A. (2019). The perverse pact: Racism and white privilege. *American Imago*, 76(3), 309-333.

Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.

Lacerda, R. F., & Feitosa, S. F. (2015). Bem viver: projeto u-tópico e de-colonial. *Interritórios*, 1(1).

Laureano, R. M., & Botelho, M. D. (2017). *IBM SPSS Statistics – O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa, 3ª Edição.

Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia Social do Preconceito e do Racismo*. Editora Blucher.

Lopes, F. (2005) Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5):1595-1601.

Machado, L., Souza, C. T. N. D., Nunes, R. D. O., de Santana, C. N., Araujo, C. F. D., & Cantilino, A. (2018). Subjective well-being, religiosity and anxiety: a cross-sectional study applied to a sample of Brazilian medical students. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 40(3), 185-192.

Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 29(4), 587-595.

Major, B. N. & O'Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*. 56:15.1–15.29.

Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 393-421.

Mansao, C. M. (2014). Bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico em estudantes universitários. In *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207 (Vol. 11, No. 1, pp. 28-38).

Marcha das Mulheres Negras de São Paulo (2020). *Nem cárcere, nem tiro, nem Covid: corpos negros vivos! Mulheres negras e indígenas! Por nós, por todas nós, pelo bem viver!* Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XQg1nS82-u5VZQIhlUDYSVEOhj6dHmDg/view>.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia*, 2(1), 7-27.

Martins, E., dos Santos, A. D. O., & Colosso, M. (2013). Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), 118-133.

Mbembe, A. (2019). *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo, (1).

Melo, C. V. G., Sousa, Y. S. O., & dos Santos, A. D. O. (2019). Valores cristão-católicos nas representações sociais de psicólogas (os) sobre a sua atuação profissional. *Psicologia Argumento*, 37(96), 143-166.

Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bitencourt, R. & Pilati, R. (2018). Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33:1-8.

Müller, T. M., & Cardoso, L. (2018). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.

Munduruku, D. (2019). *A arte do Bem-Viver: Conversa com Kaká Werá* [Arquivo de vídeo]. Encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=wJS1YbT-Lhg>

Munoz, B. L., dos Santos Oliveira, G. L., & dos Santos, A. D. O. (2018). Mulheres negras acadêmicas: preconceito, discriminação e estratégias de enfrentamento em uma universidade pública do Brasil. *Interfaces Brasil/Canadá*, 18(3), 28-41.

Nakagawa, C. I., Gimenes, D. T., Carezzato, F., de Campos Beer, P. A., & Azeredo, Y. N. (2020). Os estudados e a psicanálise em movimentos sociais. *Revista Desenvolvimento Social*, 26(2), 31-50.

Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva S.A.

Osmo, A., & Kupermann, D. (2012). Confusão de línguas, trauma e hospitalidade em Sándor Ferenczi. *Psicologia em estudo*, 17, 329-339.

Padovani, R. da C., Neufeld, C. B., Maltoni, J. Barbosa, L. N. F., Souza, W. F. de, Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. do N.. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>

Paixão, M.; Rossetto, I.; Montovanele, F. & Carvano, L. (Orgs.). (2010). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond.

Pavón-Cuéllar, D. (2021). Rumo a uma descolonização da psicologia latino-americana: condição pós-colonial, virada decolonial e luta anticolonial. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 20(39), 95-127.

Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 1v. 171p (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20.

Quijano, A. (2013). Bem Viver: entre o desenvolvimento e a des/colonialidade do poder. *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, 37(01), 46-57.

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala*. Pólen Produção Editorial LTDA.

Roberts, S. O., Bareket-Shavit, C., Dollins, F. A., Goldie, P. D., & Mortenson, E. (2020). Racial inequality in psychological research: Trends of the past and recommendations for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1295-1309.

Rodrigues, A. & Silva, J. A. D. (2010). O papel das características sociodemográficas na felicidade. *Psico-USF* (Impresso), 15(1): 113-123.

Rosa, M. D. (2022). Sofrimento Sociopolítico, Silenciamento e a Clínica Psicanalítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42.

Rosa, M. D., & Braga, A. P. M. (2018). Articulações entre Psicanálise e Negritude: desamparo discursivo, constituição subjetiva e traços identificatórios. *Revista da ABPN*, 10(24), 89-107.

Rosa, M. D., Binkowski, G. I., & Souza, P. S. D. (2019). Tornar-se mulher negra: uma face pública e coletiva do luto. *Clínica & Cultura*, 8(1), 86-100.

Rosin, A. B. (2012). *Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários*.

Santos, A. C. T. (2012). *Análise de projetos pessoais: adaptação para o contexto brasileiro e sua relação com o bem-estar subjetivo* (Master's thesis).

Santos, A. D. O. D., Schucman, L. V., & Martins, H. V. (2012). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 166-175.

Santos, B. de S. (2020) *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo.

Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26: 83-94.

Schucman, L. V. (2016). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Veneta.

Schucman, L. V. (2018). Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor. *SciELO-EDUFBA*.

Scorsolini-Comin, F., & dos Santos, M. A. (2010). Avaliação do bem-estar subjetivo (BES): Aspectos conceituais e metodológicos. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(3), 442-448.

Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. D. (2012). A medida positiva dos afetos: bem-estar subjetivo em pessoas casadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 11-20.

Silva, É. C., & Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*.

Silva, T. D. (2013). Panorama social da população negra. In: SILVA, T. D. & GOES, F. L. (Orgs.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: IPEA, p.13-28.

Silva, V. A. (2015). *Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Soliva, T. B., Costa, P. R. S. M., & Fernandes, F. B. M. (2021). Por futuros menos sombrios. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(3), 4-6.

Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar.

Teixeira, G. J. T. & Silva, R. A. R. (2017). Ações Afirmativas: Um Estudo no Campus Central do IFRN. *Anthesis*, 5(9): 92-102.

Thandeka. (1999). The cost of Whiteness. *Tikkun*, 14(3), 33-38.

Volinski, V. S., Silva Filho, C. C.; Silva, D. J.; Souza, J. B. & Fonseca, G. S. Reflexões Sobre as Cotas Sociais nas Universidades Públicas Brasileiras nos Cursos de Enfermagem e Medicina à Luz da Literatura: Acesso ou Permanência? *Seminário de Políticas Públicas e Sociais*, 1(1): 16-17, 2018.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30-citation_lastpage.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.

World Health Organization. (2017). Depression and other common mental disorders: global health estimates (No. WHO/MSD/MER/2017.2). *World Health Organization*.

Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43(3), 1.

Zanon, C. (2018). *Propriedades psicométricas da Escala de Bem-Estar Subjetivo pelo Rating Scale Model*.

Anexo 1 – Formulário aplicado junto aos estudantes

Bem-estar subjetivo de estudantes da USP

Olá,

Você está sendo convidado/a para responder o questionário sobre o bem-estar de estudantes da USP. Sua participação é muito importante.

***Obrigatório**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *

Marcar apenas uma oval.

Acessar o TCLE. *Pular para a pergunta 2*

Já li o TCLE, sou estudante da USP, tenho 18 anos ou mais e desejo continuar. *Pular para a seção 3 (Para cada TERMO que for visualizado, descreva até 5 palavras que lhe vem à mente.)*

Pular para a seção 3 (Para cada TERMO que for visualizado, descreva até 5 palavras que lhe vem à mente)

**Termo de
Consentimento
Livres e
Esclarecido
(TCLE)**

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior”. Nosso objetivo é descrever e analisar os limites e possibilidades para o bem viver de estudantes negros em instituições de ensino superior, investigando, dentre outros aspectos, o bem-estar subjetivo, os episódios de preconceito e discriminação no ambiente acadêmico, as formas de organização dos estudantes dentro da universidade, o suporte da família e amigos. Ao participar, você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico sobre as causas e os efeitos do bem viver entre estudantes universitários. Além disso, os pesquisadores compartilharão os dados coletados junto à população em estudo e disponibilizarão bases de dados sobre o tema.

Não haverá custos e remuneração decorrentes de sua participação na pesquisa. Os custos decorrentes de sua participação, como deslocamento para o local da pesquisa e lanche, serão reembolsados pelo projeto. Sua participação consiste em responder a um questionário. O tempo de resposta ao questionário será de aproximadamente 20 minutos. Se você concordar em participar, as respostas serão hospedadas na plataforma online GoogleDrive, e serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Será garantido o sigilo de sua identidade e de quaisquer informações que possam identificá-lo. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Alguma pergunta do questionário pode gerar desconforto em função do tema tratado. Desse modo, caso você precise de apoio e/ou orientação psicológica, os/as pesquisadores/as estarão disponíveis a qualquer momento para lhe acolher e auxiliar e terão em mãos uma lista de psicólogas/os e serviços públicos de saúde para o devido encaminhamento. Caso isso seja necessário entre em contato pelo email: bemviverusp@gmail.com.

Atenciosamente,
Alessandro de Oliveira dos Santos. Pesquisador responsável e Professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia - USP - Prof. Mello Moraes, 1721, CEP 05508-030, São Paulo. E-mail: alos@usp.br - fones: (11) 3091-4184 e 3091-4362.

Caso você queira também pode fazer contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP no endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, 2o andar, sala 27, CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo. E-mail: ceph.ip@usp.br. Telefone: (11) 3091-4182.

2. Assinalando uma das alternativas abaixo, afirmo que li e compreendi o conteúdo deste termo e as colocações apresentadas.*

Marcar apenas uma oval.

Concordo em participar da pesquisa, sou estudante da USP e tenho 18 anos ou mais.

NÃO concordo em participar da pesquisa ou NÃO sou estudante da USP.

Para cada TERMO que for visualizado, descreva até 5 palavras que lhe vem à mente.

Observações:

- 1) Por favor, tente respeitar a sequência/ordem das palavras que vem a mente.
 - 2) Não há problema se te surgir menos de 5 palavras.
 - 3) Não há resposta certa ou errada.
- RESPONDA ESPONTANEAMENTE.

Evocações sobre "BEM ESTAR"

Tente respeitar a sequência/ordem das palavras que vem à mente quando lê "BEM-ESTAR".

Lembre-se: Não há resposta certa ou errada.
RESPONDA ESPONTANEAMENTE.

BEM-ESTAR

3. Palavra 01 *

.

4. Palavra 02 *

.

5. Palavra 03

.

6. Palavra 04

.

7. Palavra 05

.

Evocações sobre "UNIVERSIDADE"

Tente respeitar a sequência/ordem das palavras que vem a mente quando lê "UNIVERSIDADE".

Lembre-se: Não há resposta certa ou errada. RESPONDA ESPONTANEAMENTE.

UNIVERSIDADE

8. Palavra 01 *

.

9. Palavra 02 *

.

10. Palavra 03

11. Palavra 04

12. Palavra 05

Como você tem se sentido ultimamente:

Nós queremos saber como você está se sentindo ultimamente em sua vida como um todo. Esta escala consiste de algumas palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Novamente, não tem resposta certa ou errada. O importante é que você seja o mais sincero/a possível. Leia cada item e depois marque o número que expressa sua resposta de acordo com a escala abaixo.

- Nem um pouco
- Um pouco
- Moderadamente
- Bastante
- Extremamente

13. 1. Aflito/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

14. 2. Alarmado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

15. 3. Amável *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

16. 4. Ativo/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

17. 5. Angustiado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

18. 6. Agradável *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

19. 7. Alegre *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

20. 8. Apreensivo/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

21. 9. Preocupado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

22. 10. Disposto/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

23. 11. Contente *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

24. 12. Irritado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

25. 13. Deprimido/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

26. 14. Interessado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

27. 15. Entediado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

28. 16. Atento/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

29. 17. Transtornado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

30. 18. Animado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

31. 19. Determinado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

32. 20. Chateado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

33. 21. Decidido/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

34. 22. Seguro/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

35. 23. Assustado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

36. 24. Dinâmico/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

37. 25. Engajado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

38. 26. Produtivo/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

39. 27. Impaciente *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

40. 28. Receoso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

41. 29. Entusiasmado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

42. 30. Desanimado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

43. 31. Ansioso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

44. 32. Indeciso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

45. 33. Abatido/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

46. 34. Amedrontado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

47. 35. Aborrecido/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

48. 36. Agressivo/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

49. 37. Estimulado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

50. 38. Incomodado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

51. 39. Bem *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

52. 40. Nervoso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

53. 41. Empolgado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

54. 42. Vigoroso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

55. 43. Inspirado/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

56. 44. Tenso/a *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

61. Tenho aproveitado as oportunidades da vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

62. Avalio minha vida de forma positiva *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

63. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

64. Mudaria meu passado se eu pudesse *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

65. Tenho conseguido tudo que esperava da vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

66. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

67. Gosto da minha vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

68. Minha vida está ruim *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

69. Estou insatisfeito/a com minha vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

70. Minha vida poderia estar melhor *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

71. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

72. Minha vida é "sem graça" *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

73. Minhas condições de vida são muito boas *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo plenamente Concordo plenamente

78. Você sente ter o apoio de seus AMIGOS para enfrentar problemas que surjam na sua vida ou estudo? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre								

79. Na USP, você já vivenciou, observou ou ouviu falar de algum caso ou situação em que tenha vindo à tona a cor da pele das pessoas, as diferenças raciais, étnicas ou problemas relacionados ao racismo? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nunca	2	3	4	5 - Sempre
Situações que você esteve diretamente envolvido.	<input type="radio"/>				
Situações que você tenha testemunhado, mas que não esteve diretamente envolvido.	<input type="radio"/>				
Situações relatadas por terceiros.	<input type="radio"/>				

Perfil
Sociodemográfico
I

Nesta seção você encontrará algumas questões relacionadas mais especificamente a sua pessoa.

80. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65 ou mais

81. Local de nascimento (Estado) *

Marcar apenas uma oval.

AC

AL

AP

AM

BA

CE

DF

ES

GO

MA

MT

MS

MG

PA

PB

PR

PE

PI

RJ

RN

RS

RO

RR

SC

SP

SE

TO

Outros (Ex.: Estrangeiros/as)

82. A cidade onde nasceu é a capital do Estado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

83. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

84. Identidade de gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Cisgênero (pessoa que se identifica com o mesmo gênero atribuído quando nasceu de acordo com seu sexo biológico)
- Transgênero (pessoa que NÃO se identifica, em diferentes níveis, com o gênero atribuído quando nasceu de acordo com seu sexo biológico)
- Não binário (pessoa que não se limita às categorias como masculino e feminino)
- Outro: _____

85. Orientação sexual e afetiva *

Marcar apenas uma oval.

- Assexual (falta de atração por qualquer sexo ou gênero)
- Bissexual (atração por pessoas de mais de um gênero)
- Heterossexual (atração por pessoas do sexo oposto)
- Homossexual (atração por pessoas do mesmo sexo)
- Pansexual (atração por outras pessoas, independentemente do sexo e gênero, incluindo intersexuais, transexuais e intergêneros)
- Prefiro não responder
- Outro: _____

86. Como se define religiosamente/espiritualmente *

Marcar apenas uma oval.

- Sem religião (Ateu/Ateia)
- Não me defino religiosamente (ex.: Agnóstico/a e Espiritualista)
- Católico/a
- Evangélico/a Protestante ou Congregacionista
- Kardecista
- Judeu/Judia
- De religiosidade afro-brasileira (ex.: Candomblecista e Umbandista)
- De religiosidades orientais (ex.: Budista, Confucionista, Hindu, Muçulmano/a, Seicho-no-ie, Tradicional Chinesa e Xitoísta)
- Outro: _____

87. Caso tenha, qual a importância da religião na sua vida?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nem um pouco	<input type="radio"/>	Extremamente				

88. Situação conjugal *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Namorando
- União estável
- Casado/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a

89. Número de filhos *

Marcar apenas uma oval.

- 0
- 1
- 2
- 3 ou mais

90. Como você define a sua cor/raça, segundo o critério do IBGE? *

Marcar apenas uma oval.

- Branca *Pular para a pergunta 95*
- Parda *Pular para a pergunta 93*
- Preta *Pular para a pergunta 93*
- Amarela *Pular para a pergunta 95*
- Indígena *Pular para a pergunta 95*

91. Você é uma pessoa com deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Deficiência Motora - Grande restrição de mobilidade ou de acessibilidade
- Deficiência Motora - Alguma restrição de mobilidade ou de acessibilidade
- Deficiência Auditiva - Surdez
- Deficiência Auditiva - Baixa audição
- Deficiência Visual - Cegueira
- Deficiência Visual - Baixa visão
- Deficiência Intelectual
- Deficiências Múltiplas (quando há a associação de duas ou mais deficiências)
- Altas Habilidades/Superdotação

92. Você é/foi clinicamente diagnosticado/a com algum sofrimento ou transtorno mental? Caso convenha, você pode assinalar mais de um item. *

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Depressão
- Ansiedade
- Esquizofrenia ou outros transtornos psicóticos
- Bipolar
- Alimentar
- Sono-vigília
- Obsessivo-compulsivo
- Disfunção sexual
- Disruptivo ou do controle do impulso ou da conduta
- Neurocognitivo (Alzheimer, Parkinson, Lesão Cerebral, Induzida por substâncias/medicamentos ou outras condições)
- Transtorno do Neurodesenvolvimento (Autismo, TDAH, Aprendizagem, Comunicação, Motor)
- Transtorno Dissociativo ou da Personalidade
- Transtorno relacionado a trauma e a estressores
- Outro: _____

Participantes que se autodeclararam "pardos/as" ou "pretos/as" – solicitação dos dados pessoais.

Solicitamos os dados pessoais dos/as participantes que se autodeclararam "pardo/as" e "preto/as", caso tenha o interesse em

participar das etapas 02 (entrevista individual) ou 03 (grupos focais) desta pesquisa. Caso não haja o interesse, não há obrigatoriedade no fornecimento dos dados.

93. E-mail (Opcional)

94. Telefone: (DD) número (Opcional)

Perfil Sociodemográfico II

Já avançamos bem!

95. Onde você cursou o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Todo em escola pública comum.
- Todo em escola pública com processo seletivo (ETEC, Escolas de Aplicação, Institutos Federais).
- Todo em escolas como SESI, SENAI e Fundações.
- Todo em escola particular com bolsa.
- Todo em escola particular sem bolsa.
- Parte em escola pública, parte em escola particular.
- No exterior.

96. Você fez Cursinho Pré-Vestibular? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim - cursinho privado com ou sem bolsa
- Sim - cursinho popular gratuito ou com valor simbólico
- Sim - parte em cursinho privado, parte em cursinho popular

97. Qual o grau de escolaridade da sua Mãe *

Marcar apenas uma oval.

- Desconheço
- Sem escolaridade
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

98. Qual o grau de escolaridade do seu Pai *

Marcar apenas uma oval.

- Desconheço
- Sem escolaridade
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

99. Considerando a sua renda e a das pessoas que moram com você, quanto resulta, aproximadamente, a RENDA MENSAL PER CAPITA? *

Considerando o valor do salário mínimo de R\$1.045, atualizado a partir de 1º de fevereiro de 2020.

Marcar apenas uma oval.

- Até metade de um salário mínimo (até R\$ 522,50)
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,01 até R\$ 3.135,00)
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,01 até R\$ 6.270,00)
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,01 até R\$ 9.405,00)
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405,01 até R\$ 12.540,00)
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 12.540,01 até R\$ 15.675,00)
- De 15 a 18 salários mínimos (de R\$ 15.675,01 até R\$ 18.810,00)
- 18 ou mais salários mínimos (mais de R\$ 18.810,01)

100. Empregabilidade - renda própria *

Marcar apenas uma oval.

- Jovem Aprendiz
- Bolsista
- Estagiário/a
- Desempregado/a
- Autônomo/a
- Empregado/a sem carteira assinada
- Empregado/a com carteira assinada (Regime Celetista)
- Servidor/a público/a (Regime Estatutário)
- Empregador/a
- Prefiro não declarar

101. Com quem você reside? *

Marcar apenas uma oval.

- Moradia estudantil (CRUSP)
- República - divide com outras pessoas
- Casa de familiares ou amigos
- Com os pais
- Com companheiro/a (com ou sem filho/a/s)
- Sozinho/a
- Outros

102. Em qual região da cidade de São Paulo você reside? *

Marcar apenas uma oval.

- Centro
- Leste
- Norte
- Oeste
- Sul
- Não resido na cidade de São Paulo

Vivência Acadêmica I

Estamos quase lá!

103. Atualmente, é estudante da: *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação *Pular para a pergunta 106*
- Pós-Graduação - Lato sensu *Pular para a pergunta 104*
- Pós-Graduação - Mestrado *Pular para a pergunta 104*
- Pós-Graduação - Doutorado *Pular para a pergunta 104*
- Pós-Graduação - Pós-Doc. *Pular para a pergunta 104*

Pós-graduação

104. Onde fez a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- USP *Pular para a pergunta 109*
- Outra universidade pública (Federal, Estadual, Municipal)
Pular para a pergunta 109
- Universidade ou faculdade privada (Particular, Filantrópica, Confessional ou Comunitária) *Pular para a pergunta 109*
- Exterior *Pular para a pergunta 109*

105. Fase do curso:

Marcar apenas uma oval.

- Início do curso
- Meio do curso
- Fim do curso

Pular para a pergunta 109

Graduação

106. Forma de Ingresso na universidade: *

Marcar apenas uma oval.

- FUVEST - Ampla Concorrência (AC)
- FUVEST - Ação Afirmativa para Escola Pública (EP)
- FUVEST - Ação Afirmativa para autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI)
- SISU - Ampla Concorrência (AC)
- SISU - Escola Pública e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (EP)
- SISU - Escola Pública, independente da renda (EP)
- SISU - Escolas Pública, autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (PPI)
- SISU - Escola Pública, independente da renda, autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI)
- Transferência Interna
- Transferência Externa

107. Período do curso (matrícula): *

Marcar apenas uma oval.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Integral

108. Fase do curso: *

Marcar apenas uma oval.

Primeiro ano do curso

Meio do curso

Último ano do curso

Vivência Acadêmica II

Falta só mais um pouco.

109. Considerando o atual curso na USP, defina o ano de ingresso. *

Marcar apenas uma oval.

2013 ou antes

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

110. Unidade da USP *

Marcar apenas uma oval.

- Escola de Comunicações e Artes (ECA)
- Escola de Educação Física e Esporte (EEFE)
- Escola de Enfermagem (EE)
- Escola Politécnica (POLI)
- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU)
- Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF)
- Faculdade de Direito (FD)
- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA)
- Faculdade de Educação (FE)
- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)
- Faculdade de Medicina (FM)
- Departamento de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (FOFITO)
- Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ)
- Faculdade de Odontologia (FO)
- Faculdade de Saúde Pública (FSP)
- Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG)
- Instituto de Biociências (IB)
- Instituto de Ciências Biomédicas (ICB)
- Instituto de Energia e Ambiente (IEE)
- Instituto de Estudos Avançados (IEA)
- Instituto de Estudos Brasileiros (IEB)
- Instituto de Física (IF)
- Instituto de Geociências (IGc)
- Instituto de Medicina Tropical de São Paulo (IMT)
- Instituto de Psicologia (IP)
- Instituto de Química (IQ)
- Instituto de Relações Internacionais (IRI)
- Instituto Oceanográfico (IO)
- Museu de Arqueologia e Etnografia
- Museu de Arte Contemporânea
- Museu Paulista
- Museu de Zoologia
- Outra unidade USP

111. Você já fez intercâmbio? Se sim, pode assinalar mais de um item. *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim - intercâmbio nacional
- Sim - intercâmbio internacional

112. Majoritariamente, qual o meio de locomoção que você utiliza para a Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- A pé
- Bicicleta, patins, patinete, etc.
- Transporte público (ônibus, trem e metrô)
- Táxi, Uber ou 99
- Transporte particular (carona)
- Transporte particular (próprio)
- Fretado

113. Quanto tempo você demora para se locomover até a universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1h
- Entre 1h e 1h30
- Entre 1h30 a 2h
- Entre 2h a 2h30
- Mais de 2h30

114. Com qual frequência você utiliza o bandeirão? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Esporadicamente
- Frequentemente

115. Bolsa - marque se você recebe atualmente ou já recebeu em algum momento no passado. Se sim, pode assinalar mais de um item.

Marque todas que se aplicam.

- Não recebo
- Programa Unificado de Bolsas (PUB)
- Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG)
- Monitoria
- CAPES/CNPQ
- FAPESP
- Pró-aluno
- Outro: _____

116. Benefícios - marque se você recebe atualmente ou já recebeu em algum momento no passado. Se sim, pode assinalar mais de um item. *

Marque todas que se aplicam.

- Não recebo
- Auxílio Moradia
- Auxílio Alimentação
- Auxílio Livro
- Auxílio Transporte
- Moradia estudantil (CRUSP)
- Outro: _____

117. Pratica atividades físicas regularmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Esporadicamente
- Frequentemente

118. Fora as aulas, de quais outras atividades você participa na universidade? Se sim, pode assinalar mais de um item. *

Marque todas que se aplicam.

- Não participo de nenhuma
- Festas
- Culturais
- Esportivas
- Acadêmicas
- Outro: _____

119. Caso sim, com que frequência você participa dessas atividades?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não frequento Frequente muito

120. Você participa ou já participou em alguma dessas organizações estudantis na universidade? Se sim, pode assinalar mais de um item. *

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Coletivo de estudantes
- Representação discente
- Centro Acadêmico e/ou Grêmio Estudantil
- Diretório Central dos Estudantes (DCE)
- Organização partidárias
- Outro: _____

121. Faz uso de substâncias psicoativas? Se sim, pode assinalar mais de um item. *

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim - medicamentos psiquiátricos
- Sim - álcool ou outras drogas
- Prefiro não responder

122. Se faz uso de alguma substância, com que frequência?

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Anualmente
- Não tem uma regularidade de uso

Muito
Obrigado!

Caso queira conhecer mais sobre a pesquisa visite o blog da pesquisa.

<http://bemviverusp.wordpress.com/>

123. Caso tenha encontrado algum erro no questionário,
deixe um comentário (Opcional).

Anexo 2 – Tabelas descritivas completas da amostra

Perfil Individual I							
Amostra		Amarelos		Branços		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Faixa etária	18 a 19 anos	17	18,9%	58	17,2%	49	24,4%
	20 a 24 anos	57	63,3%	183	54,1%	99	49,3%
	25 a 29 anos	6	6,7%	49	14,5%	29	14,4%
	40 a 49 anos	1	1,1%	11	3,3%	2	1,0%
	50 anos ou mais	1	1,1%	7	2,1%	1	0,5%
Ensino Médio	Escola Pública	26	28,9%	107	31,7%	150	74,6%
	Escola Pública e Particular	3	3,3%	12	3,6%	3	1,5%
	Exterior	0	0,0%	0	0,0%	2	0,01
Curso pré vestibular	Sim	53	58,9%	211	62,4%	142	70,6%
	Não	37	41,1%	127	37,6%	59	29,4%
Nascimento (região)	Centro-oeste	2	2,2%	6	1,8%	2	1,0%
	Nordeste	0	0,0%	11	3,3%	18	9,0%
	Norte	0	0,0%	3	0,9%	3	1,5%
	Sudeste	77	85,6%	304	89,9%	173	86,1%
	Sul	5	5,6%	12	3,6%	4	2,0%
	Estrangeiro	6	6,7%	2	0,6%	1	0,5%
Nascimento (capital do estado)	Sim	58	64,4%	230	68,0%	118	58,7%
	Não	32	35,6%	108	32,0%	83	41,3%
Com quem você reside?	Com os pais	53	58,9%	182	53,8%	121	60,2%
	República - divide com outras pessoas	16	17,8%	44	13,0%	18	9,0%
	Com companheiro/a (com ou sem filho/a/s)	4	4,4%	38	11,2%	16	8,0%
	Casa de familiares ou amigos	13	14,4%	28	8,3%	13	6,5%
	Sozinho/a	4	4,4%	25	7,4%	15	7,5%
	Outros	0	0,0%	11	3,3%	5	2,5%
	Moradia estudantil (CRUSP)	0	0,0%	10	3,0%	13	6,5%
Em qual região da cidade de São Paulo você reside?	Oeste	30	33,3%	128	37,9%	68	33,8%
	Norte	10	11,1%	19	5,6%	24	11,9%
	Sul	18	20,0%	56	16,6%	28	13,9%
	Leste	8	8,9%	39	11,5%	33	16,4%
	Centro	8	8,9%	30	8,9%	9	4,5%
	Não resido na cidade de São Paulo	16	17,8%	66	19,5%	39	19,4%

Perfil Individual II							
Amostra		Amarelos		Branços		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Sexo	Feminino	65	72,2%	227	67,2%	118	58,7%
	Masculino	23	25,6%	110	32,5%	82	40,8%
	Outros	2	2,2%	1	0,3%	1	0,5%
Identidade de gênero	Cisgênero	83	92,2%	330	97,6%	194	96,5%
	Transgênero	0	0,0%	2	0,6%	2	1,0%
	Outros	7	7,8%	6	1,8%	1	50,0%
Orientação sexual e afetiva	Heterossexual	46	51,1%	191	56,5%	88	43,8%
	Bissexual	21	23,3%	93	27,5%	59	29,4%
	Pansexual	11	12,2%	14	4,1%	19	9,5%
	Homossexual	7	7,8%	25	7,4%	25	12,4%
	Prefiro não responder	2	2,2%	9	2,7%	8	4,0%
	Demisssexual	0	0,0%	2	0,6%	0	0,0%
	Assexual	3	3,3%	4	1,2%	2	1,0%
Situação conjugal	Solteiro/a	59	65,6%	176	52,1%	130	64,7%
	Casado/a	1	1,1%	19	5,6%	4	2,0%
	Divorciado/a	1	1,1%	4	1,2%	3	1,5%
	Namorando	27	30,0%	124	36,7%	54	26,9%
	União estável	2	2,2%	15	4,4%	10	5,0%
Número de filhos	0	89	98,9%	318	94,1%	196	97,5%
	1	0	0,0%	9	2,7%	3	1,5%
	2	0	0,0%	9	2,7%	2	1,0%
	3 ou mais	1	1,1%	2	0,6%	0	0,0%
Pessoa com deficiência	Não	87	96,7%	328	97,0%	196	97,5%
	Sim	3	3,3%	10	3,0%	5	2,5%
Clinicamente diagnosticado/a com algum sofrimento ou transtorno mental	Não	66	73,3%	172	50,9%	114	56,7%
	Sim	24	26,7%	166	49,1%	87	43,3%

Características de Renda							
Amostra		Amarelos		Branco		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Empregabilidade - renda própria	Jovem Aprendiz	0	0,0%	3	0,9%	4	2,0%
	Servidor/a público/a (Regime Estatutário)	2	2,2%	6	1,8%	7	3,5%
	Empregado/a sem carteira assinada	4	4,4%	6	1,8%	2	1,0%
	Prefiro não declarar	7	7,8%	20	5,9%	9	4,5%
	Empregado/a com carteira assinada (Regime Celetista)	2	2,2%	23	6,8%	13	6,5%
	Autônomo/a	3	3,3%	25	7,4%	10	5,0%
	Estagiário/a	14	15,6%	44	13,0%	28	13,9%
	Bolsista	18	20,0%	77	22,8%	60	29,9%
	Desempregado/a	40	44,4%	134	39,6%	68	33,8%
	Considerando a sua renda e a das pessoas que moram com você, quanto resulta, aproximadamente, a RENDA MENSAL PER CAPITA?	Até metade de um salário mínimo (até R\$ 522,50)	2	2,2%	11	3,3%	13
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)		5	5,6%	34	10,1%	34	16,9%
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,01 até R\$ 3.135,00)		21	23,3%	89	26,3%	88	43,8%
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,01 até R\$ 6.270,00)		23	25,6%	71	21,0%	33	16,4%
De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,01 até R\$ 9.405,00)		13	14,4%	54	16,0%	18	9,0%
De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405,01 até R\$ 12.540,00)		7	7,8%	32	9,5%	10	5,0%
De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 12.540,01 até R\$ 15.675,00)		9	10,0%	11	3,3%	3	1,5%
De 15 a 18 salários mínimos (de R\$ 15.675,01 até R\$ 18.810,00)		1	1,1%	15	4,4%	0	0,0%
18 ou mais salários mínimos (mais de R\$ 18.810,01)		9	10,0%	21	6,2%	2	1,0%
Qual o grau de escolaridade da sua Mãe	Fundamental incompleto	5	5,6%	13	3,8%	28	13,9%
	Fundamental completo	5	5,6%	7	2,1%	13	6,5%
	Ensino médio incompleto	2	2,2%	7	2,1%	18	9,0%
	Ensino médio completo	11	12,2%	73	21,6%	64	31,8%
	Ensino superior incompleto	6	6,7%	30	8,9%	10	5,0%
	Ensino superior completo	49	54,4%	137	40,5%	45	22,4%
	Pós-graduação	12	13,3%	71	21,0%	22	10,9%
Qual o grau de escolaridade do seu Pai	Fundamental incompleto	0	0,0%	24	7,1%	42	20,9%
	Fundamental completo	0	0,0%	12	3,6%	16	8,0%
	Ensino médio incompleto	2	2,2%	9	2,7%	13	6,5%
	Ensino médio completo	14	15,6%	57	16,9%	53	26,4%
	Ensino superior incompleto	7	7,8%	30	8,9%	11	5,5%
	Ensino superior completo	37	41,1%	114	33,7%	40	19,9%
	Pós-graduação	27	30,0%	86	25,4%	15	7,5%
	Sem escolaridade	0	0,0%	1	0,3%	1	0,5%
	Desconheço	3	3,3%	5	1,5%	0	0,0%

Vivência Universitária I							
Amostra		Amarelos		Brancos		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Você já fez intercâmbio?	Não	70	77,8%	281	83,1%	189	94,0%
	Sim - intercâmbio internacional	20	22,2%	53	15,7%	1	0,5%
	Sim - intercâmbio nacional	0	0,0%	1	0,3%	10	5,0%
	Sim - intercâmbio nacional, Sim - intercâmbio internacional	0	0,0%	2	0,6%	1	0,5%
	Não, Sim - intercâmbio nacional	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%
Com qual frequência você utiliza o bandejão?	Frequentemente	61	67,8%	199	58,9%	157	78,1%
	Esporadicamente	24	26,7%	94	27,8%	31	15,4%
	Nunca	5	5,6%	45	13,3%	13	6,5%
Bolsa	Sim	31	34,4%	133	39,3%	98	48,8%
	Não recebo	59	65,6%	205	60,7%	103	51,2%
Benefícios	Sim	8	8,9%	73	21,6%	104	51,7%
	Não recebo	82	91,1%	265	78,4%	97	48,3%
Pratica atividades físicas?	Frequentemente	33	36,7%	94	27,8%	53	26,4%
	Esporadicamente	35	38,9%	166	49,1%	93	46,3%
	Nunca	22	24,4%	78	23,1%	55	27,4%
Fora as aulas de quais outras atividades você participa na universidade?	Participo	76	84,4%	255	75,4%	160	79,6%
	Não participo de nenhuma	14	15,6%	83	24,6%	41	20,4%
Você participa ou já participou de alguma organização estudantil na universidade?	Sim	37	41,1%	123	36,4%	94	46,8%
	Não	53	58,9%	215	63,6%	107	53,2%

Vivência Universitária II							
Amostra		Amarelos		Branco		Negros	
		N	%	N	%	N	%
Tipo de curso	Graduação	81	90,0%	298	88,2%	179	89,1%
	Pós-graduação	9	10,0%	40	11,8%	22	10,9%
Fase do curso	Primeiro ano do curso	11	12,2%	65	19,2%	56	27,9%
	Início do curso	1	1,1%	12	3,6%	6	3,0%
	Meio do curso	49	54,4%	188	55,6%	101	50,3%
	Fim do curso	4	4,4%	11	3,3%	5	2,5%
	Último ano do curso	25	27,8%	61	18,0%	33	16,4%
	Não respondeu	0	0%	1	3%	0	0%
Forma de ingresso na Universidade	FUVEST - (PPI)	0	0,0%	0	0,0%	40	19,9%
	FUVEST - Ação Afirmativa para Escola Pública (EP)	13	14,4%	48	14,2%	15	7,5%
	FUVEST - Ampla Concorrência (AC)	53	58,9%	202	59,8%	48	23,9%
	SISU - Escolas Pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (PPI)	0	0,0%	0	0,0%	33	16,4%
	SISU - Ampla Concorrência (AC)	7	7,8%	9	2,7%	2	1,0%
	SISU - Escola Pública e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (EP)	1	1,1%	3	0,9%	2	1,0%
	SISU - Escola Pública, independente da renda (PPI)	0	0,0%	0	0,0%	29	14,4%
	SISU - Escola Pública, independente da renda (EP)	4	4,4%	25	7,4%	5	2,5%
	Transferência Externa	1	1,1%	8	2,4%	2	1,0%
	Transferência Interna	2	2,2%	3	0,9%	3	1,5%
	n/d	9	10,0%	40	11,8%	22	10,9%
	Unidade USP	Humanidades (Ciências Humanas, Sociais Aplicadas ou Linguística, Letras e Artes)	45	50,0%	162	47,9%	116
Ciências Exatas, da Terra ou Agrárias		28	31,1%	114	33,7%	52	25,9%
Ciências da Saúde ou Biológicas		9	10,0%	34	10,1%	15	7,5%
Outros		8	8,9%	28	8,3%	18	9,0%
Meio de locomoção	A pé	8	8,9%	41	12,1%	23	11,4%
	Bicicleta, patins, patinete, etc.	2	2,2%	11	3,3%	3	1,5%
	Fretado	1	1,1%	7	2,1%	0	0,0%
	Táxi, Uber ou 99	1	1,1%	3	0,9%	2	1,0%
	Transporte particular (carona)	8	8,9%	2	0,6%	2	1,0%
	Transporte particular (próprio)	9	10,0%	57	16,9%	12	6,0%
	Transporte público (ônibus, trem e metrô)	61	67,8%	217	64,2%	159	79,1%
Tempo de locomoção	Até 30 minutos	23	25,6%	96	28,4%	47	23,4%
	Entre 30 minutos e 1h	19	21,1%	92	27,2%	43	21,4%
	Entre 1h e 1h30	28	31,1%	85	25,1%	32	15,9%
	Entre 1h30 a 2h	14	15,6%	50	14,8%	49	24,4%
	Entre 2h a 2h30	6	6,7%	10	3,0%	23	11,4%
	Mais de 2h30	0	0,0%	5	1,5%	7	3,5%