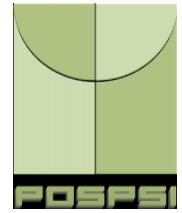




UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA



JACIRA DA SILVA BARBOSA

**ITINERÁRIOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS
UNIVERSITÁRIAS DE FILHAS DE FAMÍLIAS MATRIFOCAIS: a
insubordinação às profecias**

Salvador
2020

JACIRA DA SILVA BARBOSA

**ITINERÁRIOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS
UNIVERSITÁRIAS DE FILHAS DE FAMÍLIAS MATRIFOCAIS: a
insubordinação às profecias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio

Salvador
2020

B238 Barbosa, Jacira da Silva.
Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de famílias matrifocais: a insubordinação às profecias. / Jacira da Silva Barbosa. – 2020.
594 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria Rocha Sampaio
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Educação - Ações afirmativas. 3. Famílias sem pai. 4. Feministas negras. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

“ITINERÁRIOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DE FILHAS DE FAMÍLIAS MATRIFOCAIS: A INSUBORDINAÇÃO ÀS PROFECIAS”

Jacira da Silva Barbosa

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

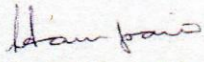
Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Urpia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Dr.^a Letícia Silveira Vasconcelos
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Virgínia Teles Carneiro
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Dou fé.


Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio (Orientadora)

Salvador, 30 de maio de 2020.

Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão.

Nise da Silveira

À minha mãe, mestra e doutora da minha vida.

À minha grande família.

*Às estudantes e suas mães que gentilmente me concederam
a grata experiência de escutar suas trajetórias de lutas e
conquistas.*

*Às famílias de mães sozinhas, negras e pobres, que bem
conhecem os embaraços e as vicissitudes da subsistência.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão maior da minha existência, meu refúgio e proteção, sustentáculo nessa trajetória da vida. Com ELE TUDO se faz possível.

À estimada orientadora Sonia Sampaio, que me acompanha desde a graduação em Psicologia. Admiro seu belo testemunho de dedicação à docência, seu olhar atento e comprometido com a Universidade e com as condições de existência do público estudantil na academia, e também fora dela. Obrigada por ter me adotado com minha bagagem teórica diferenciada e o sentimento de proximidade e afinidade que se estabeleceu, a partir dessa adoção, foram essenciais para a construção desta tese. Gratidão pela correção cuidadosa da minha produção acadêmica e, principalmente, pela liberdade e autonomia que me concede, fundamentais para a construção do meu percurso como pesquisadora. Agradeço ainda pela amizade e confiança construídas ao longo desses anos, pelo empenho para a realização do Doutorado Sanduíche, pela compreensão de minha condição de trabalhadora-estudante e todas as suas implicações e, sobretudo, pela paciência, presença e sensatez nos momentos mais exigentes da minha trajetória acadêmica.

Às/aos colegas do Observatório da Vida Estudantil (OVE), especialmente à Ana Maria Urpia e Sueli Barros da Ressurreição, pela amizade e pelas contribuições para esta pesquisa. Agradeço a tod@s pela receptividade e abertura para discussão dos temas transversais que trago para o estudo das experiências da vida de estudante.

Às/aos colegas, professoras e professores deste Programa de Pós-graduação em Psicologia, pela convivência acadêmica, pelas trocas e aprendizado no meu denso processo de formação para ser mestra e doutora. Ao prof. Dr. José Carlos Ribeiro e à profa. Dra. Maria Virgínia Dazzani pelo comprometimento no exigente exercício da Coordenação do Programa. Agradeço, especialmente, à Aline Santos dos Santos, sempre disponível, atenta e cuidadosa no trato das demandas discentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de pesquisa concedida no exterior para o Doutorado Sanduíche, através do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento, na Universidade de Coimbra, Portugal.

Agradeço ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde realizei o Doutorado Sanduíche e, especialmente, à Prof. Dra. Maria Paula Meneses, pela acolhida e pelas discussões acadêmicas. Sou grata também ao Prof. Dr. Bruno Sena Martins por sua presença e disponibilidade. Gratidão à equipe da Biblioteca Norte Sul, Dra. Maria José Paiva Carvalho, Inês Alexandra Lima e Acácio Carvalho Machado, pela hospitalidade, pela disposição para indicações de referências para as minhas pesquisas e pelo empenho para a disseminação da informação do material científico. Tod@s vocês contribuíram para aquecer a minha estadia na gelada Coimbra, cidade onde vivi grandes “desafrios”...

Em território português, o encontro com brasileiras e brasileiros foi de extrema relevância e amenizou o sentimento de solidão em terras estranhas. Reconheço a importância da convivência com Vânia Gomes, pernambucana que, com sua forte brasilidade, me acolheu em Coimbra.

De volta ao Brasil, agradeço à Diretoria e ao corpo técnico do Centro de Orientação Familiar (COFAM), pelo estímulo e pelo espaço de compartilhamento no atendimento psicoterapêutico voluntário à população pobre de Salvador. O COFAM foi e ainda é um espaço indispensável para a minha formação, prática e crescimento profissional e que, ao mesmo tempo, possibilitou a minha aproximação com a realidade de mães sozinhas que solicitam ajuda especializada para lidar com a complexidade de questões que atravessam o seu cotidiano. Especialmente agradeço a todas as colegas que, em solidariedade e apoio, assumiram minhas atribuições durante o longo período em que precisei ficar ausente por conta das exigências deste doutorado.

Às professoras e professores que marcaram presença em minha trajetória escolar e acadêmica e, assim, contribuíram para que eu pudesse chegar até

aqui, “tão longe”, neste longo processo que vem desde o aprendizado das primeiras letras do alfabeto até receber o título de “Doutora em Psicologia”!

Às estudantes e suas mães que tornaram possível esta pesquisa, por terem me confiado suas histórias, suas lutas, suas dores, suas conquistas, seus sonhos. Parabenizo as mães que, com muitos sacrifícios, puderam levar as filhas para um horizonte muito além do seu. Às estudantes dedico minha admiração, meu respeito e minha esperança de que um dia elas sejam a regra, e não a exceção, na universidade pública brasileira.

À minha banca feminina, Ana Maria de Oliveira Urpia, Georgina Gonçalves dos Santos, Letícia Silveira Vasconcelos e Virgínia Teles Carneiro, pelas contribuições ao meu estudo e, sobretudo, pelo apoio e solidariedade.

Às amigas e amigos que fui colhendo ao longo desta caminhada e que me acompanham na vida e em minha trajetória acadêmica, pelo apreço, abrigo, interesse e incentivo neste exigente percurso da minha vida estudantil. Obrigada pelo recorrente, forte e sonoro “VOCÊ MERECE!!!”

À minha mamãe querida que participa das minhas escolhas e vibra a cada conquista que se faz realidade. Lançou as sementes do meu amor pelo interesse incessante pela aquisição de novos conhecimentos e por novas aprendizagens ao longo da vida. Doutora em superações, de forma magistral, estimulou em mim a vontade de crescer, de me aventurar e a correr riscos.

Ao meu pai (in memoriam) que me ensinou, desde muito cedo, que a vida é colorida de inúmeros desafios e, portanto, lutar se faz imprescindível.

À Jaci Barbosa, irmã na vida e na caminhada, minha “procuradora” nesses intensos últimos anos. Gratidão pela disponibilidade para resolução de questões pessoais e administrativas da minha vida.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos, pela compreensão da minha “ausência” nos últimos tempos, e pelo entusiasmo a cada conquista.

A mim mesma, pelo incessante desejo de trilhar inéditos e desafiantes horizontes. Minha fé, determinação e persistência me impulsionam sempre

para seguir em frente, e foram essenciais para que eu pudesse conduzir esta tese a um porto seguro...

RESUMO

Barbosa, J. S. (2020). *Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de famílias matrifocais: a insubordinação às profecias*. 594 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Este estudo, vinculado ao Observatório da Vida Estudantil (OVE), analisou histórias de bom desempenho escolar nas trajetórias vivenciadas, até o início da vida adulta, com o ingresso na universidade pública, por jovens universitárias que nasceram em contextos adversos, especificamente em famílias matrifocais pobres, e como os diversos ambientes de desenvolvimento contribuíram para a sua longevidade escolar e acadêmica. Com foco na Psicologia do Desenvolvimento, esfera em que se abriga este doutorado, teço reflexões a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, perspectiva teórica que discute os processos de interação da pessoa nos diversos sistemas sociais humanos, sendo útil na compreensão da família como contexto relacionado a outros contextos de influência. Pela própria complexidade e especificidade da temática em estudo, esta tese tem um caráter interdisciplinar e, além dos referenciais supracitados, dialoga com outras áreas de saber, como a sociologia, a filosofia e a antropologia. De forma análoga, os dados empíricos evidenciaram a necessidade e a importância de retomar o debate acerca de três principais eixos de dominação que se intersectam e recortam uns aos outros – gênero, raça e classe social, sendo por isso aqui também discutida a questão da interseccionalidade, referência fundamental do feminismo negro. Esta investigação teve delineamento qualitativo, pautado em estudo de casos. Foram realizadas entrevistas reflexivas com seis estudantes do sexo feminino, beneficiadas pelas Políticas de Ações Afirmativas, de três instituições públicas do Estado da Bahia: UFBA, IFBA e UNEB, que viveram, desde a infância, em lares matrifocais. A investigação também incluiu entrevistas com as mães das estudantes no sentido de conhecer suas contribuições para a longevidade escolar das filhas, e tratar a complexidade desse processo no contexto de realidades familiares de mulheres negras e pobres. A análise dos dados produzidos ao longo das

entrevistas foi dividida em distintas seções de forma a compreender e ressaltar os significados ordinários e idiossincráticos, pessoais e coletivos das trajetórias das participantes nos diferentes ambientes onde vivem suas vidas. A análise contextual dos resultados nos permitiu perceber diversos pontos referentes aos desafios e limites rotineiros impostos às estudantes e às suas famílias ao longo dos anos na luta pela manutenção de sua subsistência nos sistemas interligados de desenvolvimento, no interior de uma sociedade capitalista, patriarcal e racista. Contudo, a ênfase maior desta investigação foi direcionada para ressaltar as potencialidades, as virtudes, as forças e os recursos por elas desenvolvidos e utilizados para fazer frente àqueles desafios, tais como o cuidado materno, a determinação, a perseverança, a rede de apoio e de solidariedade, a coesão da relação mãe-filha, a espiritualidade, a fé e a esperança. Esses elementos foram imprescindíveis para o ingresso e permanência das estudantes na educação superior pública, ainda hoje um privilégio de renda, cor e origem social.

Palavras-chave: ações afirmativas; desenvolvimento humano; família matrifocal; feminismo negro; gênero; interseccionalidade; racismo; pobreza; trajetórias universitárias.

ABSTRACT

Barbosa, J. S. (2020). *School itineraries and university experiences of daughters from matrifocal families: insubordination to prophecies*. 594 f. Phd Thesis. Graduation Program on Psychology. Federal University of Bahia, Salvador, Brazil.

This study, linked to the Student Life Laboratory (OVE), analyzed stories of successful school performances in the trajectories experienced by young female university students born in unlucky contexts, specifically in poor matrifocal families, up to adulthood and admission in a public university; and how the diverse development environments have contributed to their lasting permanence in school and in the university. With a focus on Developmental Psychology, this PhD program's field of actuation, and resorts to Urie Bronfenbrenner's Bioecological Human development theory, a theoretical perspective that discusses the person's interactional processes in the diverse human social systems and is useful for the comprehension of the family as a context related to other contexts of influence. Due to the inherent complexity and specificity of the focused thematic, this thesis has an interdisciplinary character and, beside the forementioned references, it dialogues with other areas of knowledge such as Sociology, Philosophy and Anthropology. In similar ways, the empirical data have evidenced the need for and the importance of resuming the debate on three main domination pivots which intersect and delimit each other – gender, race and social class. Thus, the question of intersectionality, a fundamental reference of negro feminism, is also discussed here. This investigation had a qualitative design, based on case studies. Reflexive interviews were performed with six female students, granted by affirmative actions policies of three public institutions in the state of Bahia: UFBA, IFBA and UNEB, and who lived since their childhood in matrifocal homes. The investigation has also included interviews with the students' mothers in order to acknowledge their contributions for their daughters' school longevity and to approach the complexity of this process in the context of poor and negro women family realities. The analyses of the data produced along the interviews was divided into different sections in order to understand and highlight the ordinary and ideosyncratic, personal and collective meanings of the

participants' trajectories in the different environments where they live their lives. The contextual analysis of the results allowed us to recognize several points referring to the daily challenges and limits imposed to the students and to their families along years of struggle to maintain their subsistence in the interlinked development systems in a capitalist, patriarchal and racist society. However, the main emphasis of this investigation was oriented to highlight the potentialities, the virtues, the forces and the resources that they developed and used to face those challenges, such as maternal care, determination, perseverance, support and solidarity network, cohesion of the mother-daughter bond, spirituality, faith and hope. These elements were crucial for the students' entrance and permanence in public higher education, that still is, in our days, a privilege based on income, skin color and social origin.

Key words: affirmative actions; human development; matrifocal family; negro feminism; gender; intersectionality; racism; poverty; university trajectories.

RÉSUMÉ

Barbosa, J. S. (2020). Itinéraires scolaires et expériences universitaires de filles de familles matrifocales: l'insubordination aux prophéties. 594 f. Thèse (doctorat) - Programme d'études supérieures en psychologie. Université fédérale de Bahia, Salvador, Bahia, Brésil.

Cette étude, liée à l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), analyse des histoires de bonnes performances scolaires dans les trajectoires vécues, jusqu'au début de la vie adulte avec l'entrée à l'université publique, par de jeunes étudiantes universitaires nées dans des contextes défavorables, et plus spécifiquement dans des familles matrifocales pauvres, et comment les différents environnements de développement ont contribué à leur longévité scolaire et académique. En mettant l'accent sur la psychologie du développement, sphère dans laquelle se situe ce doctorat, je tisse des réflexions à partir de la théorie bioécologique du développement humain d'Urie Bronfenbrenner, perspective théorique qui discute des processus d'interaction de la personne dans les différents systèmes sociaux humains, utile dans la compréhension de la famille en tant que contexte lié à d'autres contextes d'influence. En raison de la complexité et de la spécificité du sujet étudié, cette thèse a un caractère interdisciplinaire et, en plus des références susmentionnées, dialogue avec d'autres domaines de connaissance, tels que la sociologie, la philosophie et l'anthropologie. De même, les données empiriques ont montré la nécessité et l'importance de reprendre le débat sur trois axes principaux de domination qui se croisent et se recoupent - le genre, la race et la classe sociale. C'est pourquoi la question de l'intersectionnalité est également discutée ici, référence fondamentale du féminisme noir. Cette enquête opte pour une approche qualitative, basée sur des études de cas. Des entretiens réflexifs ont été menés avec six étudiantes, bénéficiant de politiques de discrimination positive, de trois institutions publiques de l'État de Bahia: UFBA, IFBA et UNEB, et qui vivent dans des foyers matrifocaux depuis leur enfance. L'enquête a également inclus des entretiens avec les mères des étudiantes afin d'en savoir plus sur leurs contributions à la longévité scolaire de leurs filles et de traiter la complexité de ce processus dans le contexte des réalités familiales

des femmes noires et pauvres. L'analyse des données produites lors des entretiens a été divisée en différentes sections afin de comprendre et de mettre en évidence les significations ordinaires et idiosyncrasiques, personnelles et collectives des trajectoires des participantes dans les différents environnements où elles vivent leur vie. L'analyse contextuelle des résultats nous a permis de percevoir plusieurs points relatifs aux défis et aux limites quotidiens imposés aux étudiantes et à leurs familles au fil des années dans la lutte pour maintenir leur subsistance dans des systèmes de développement interconnectés, au sein d'une société capitaliste, patriarcale et raciste. Cependant, cette enquête vise d'abord à mettre en évidence les potentialités, les vertus, les forces et les ressources qu'elles ont développées et utilisées pour relever ces défis, tels que la sollicitude maternelle, la détermination, la persévérance, le réseau de soutien et solidarité, la cohésion de la relation mère-fille, la spiritualité, la foi et l'espérance. Ces éléments se sont avérés essentiels pour l'entrée et la permanence des étudiantes dans l'enseignement supérieur public, encore aujourd'hui un privilège de revenu, de couleur et d'origine sociale.

Mots-clés: discrimination positive; développement humain; famille matrifocale; féminisme noir; genre; intersectionnalité; racisme; pauvreté; trajectoires universitaires.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1: Proporção de pessoas em condição de pobreza no Brasil por cor ou raça, 74

Figura 2: A negra (1923) – Tarsila do Amaral, 196

Figura 3: Meio ambiente ecológico I, 231

Figura 4: Meio ambiente ecológico II, 236

Figura 5: Escola de Belas Artes (UFBA), 297

Figura 6: O poder transformador da educação, 356

Figura 7: *“Encontre seu pai aqui”*, 411

Figura 8: *“Desigualdade Social por cor e raça”*, 429

Figura 9: *“UFBA mais inclusiva e mais negra”*, 439

Figura 10: *“10 maneiras de contribuir para Uma Infância sem Racismos”*, 455

TABELA

Tabela 1. Distribuição percentual dos arranjos domiciliares no Brasil (1980 - 2010), 119

LISTA DE SIGLAS

ABP	Associação Brasileira de Psiquiatria
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Censo do Ensino Superior
CES / UC	Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra – Portugal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAD	Educação a Distância
EBA / UFBA	Escola de Belas Artes da UFBA
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FFCH	Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IC	Iniciação Científica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IHAC Santos	Instituto de Humanidades, Artes & Ciências Professor Milton Santos
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS / UFBA	Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OVE	Observatório da Vida Estudantil
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAE UFBA	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - UFBA
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Portugal
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RE	Residência Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU	Restaurante Universitário
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TBDH	Teoria Bioecológica em Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC /PT	Universidade de Coimbra - Portugal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência

SUMÁRIO

RESUMO, xi

ABSTRACT, xiii

RÉSUMÉ, xv

LISTA DE FIGURAS E TABELAS, xvii

LISTA DE SIGLAS, xviii

INTRODUÇÃO, 26

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 1: DE JUVENTUDES A CONDIÇÃO JUVENIL, 49

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: TEXTOS, CONTEXTOS, CONTROVÉRSIAS, 58

2.1 - Um sistema profundamente desigual, 59

2.2 - Ações Afirmativas: gênese, 66

2.3 - Ações Afirmativas à brasileira: meritocracia *versus* justiça social, 69

2.4 - A Universidade: cara do povo brasileiro?, 72

2.5 - Assistência, permanência e afiliação estudantil: como alcançá-las?,
80

2.6 - A Universidade: desigualdades, diversidades, 83

CAPÍTULO 3: FAMÍLIAS & FAMÍLIAS, 88

3.1 - A ausência de uma definição, 88

3.2 - Famílias: “nada é permanente, exceto a mudança”, 90

3.3 - Famílias como contextos de desenvolvimento: lugares de partida,
103

3.4 - Sistemas familiares contemporâneos: plurais, diversos e mutantes,
105

SUMÁRIO (continuação)

- 3.4.1 – O declínio do patriarcado, 106
- 3.4.2 – A disseminação dos ideais da cultura ocidental: o amor romântico e o individualismo contemporâneo, 108
- 3.4.3 – A nova ordem nas relações conjugais e familiares, 114
 - 3.4.3.1 - Casal sim, filha/o(s) não!, 120
 - 3.4.3.2 - Minhas mãe, meus pais, 122
 - 3.4.3.3 - Mosaicos familiares: novas uniões, nova relações. Novos embarços?, 124

- 3.5 - Os nós e os laços conjugais contemporâneos, 126
 - 3.5.1 - Casamentos em declínio, mas a vida em casal, não!, 127
 - 3.5.2 - Uma metamorfose das relações afetivas e sexuais, 132
 - 3.5.2.1 - “Ficar”, “pegar” *versus* namorar, 136
 - 3.5.2.2 - Conexões virtuais, 138

- 3.6 – Monoparentalidade: conceitos e realidades distintas, 142
 - 3.6.1 - Da mulher na família às famílias das mulheres: a matrifocalidade, 151

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- CAPÍTULO 4: SER MULHER, SER NEGRA, SER POBRE: a interseccionalidade e o feminismo negro em questão, 164**
 - 4.1 - Gênero, classe social e raça: opressões entrelaçadas, 164
 - 4.1.1 - Pobreza em cena, 167
 - 4.1.2 - “Racistas são os outros!???”, 171
 - 4.1.3 - Racismo *sui generis*, 175
 - 4.1.4 - Nos porões da sociedade, 179

SUMÁRIO (continuação)

4.1.5 - “É só uma piada!???”, 182

4.1.6 - Racismo - vetor promotor de sofrimentos, 184

4.2 - A interseccionalidade: ideias seminais, 192

4.3 - Feminismo negro e as mulheres dos feminismos, 202

4.3.1 - Movimentos feministas e feminismo negro na América Latina e no Brasil, 212

4.4 - A experiência e o lugar da mulher negra, 220

CAPÍTULO 5: A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, 225

5.1 - Microsistema: contexto imediato de desenvolvimento, 231

5.2 - Mesossistema: sistema de microsistemas, 232

5.3 - Exossistema: as repercussões dos espaços externos, 233

5.4 - Macrossistema: a cultura como promotora de desenvolvimento, 234

5.5 - Família e desenvolvimento para a TBDH, 245

PARTE III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 6: JORNADA METODOLÓGICA, 251

6.1 - Delineamento do estudo, 251

6.2 - Contextos da pesquisa, 254

6.3 - Participantes, 258

6.3.1 - Andanças em busca da composição do coletivo de participantes, 258

6.4 - Instrumentos e procedimentos de coleta de dados, 265

SUMÁRIO (continuação)

6.5 – Procedimentos de análise de dados, 269

6.6 - Questões éticas, 270

PARTE IV – ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 7: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, 272

Breve caracterização das participantes, 273

7.1 – Rute: **“A gente é ousada, uma exceção, tendo A oportunidade”**, 275

D. Paraguaçu: *“O importante é a gente levantar a cabeça e seguir em frente”*.

7.2 – Marcela: **“Então é uma questão de resistência mesmo!”**, 297

D. Ane: *“Sempre pedir a Deus com fé, porque Ele nunca atrasa, Ele só capricha. Não se preocupa não porque vem”*.

7.3 – Melissa: **“A gente se vira, se vira nos trinta até conseguir!”**, 316

D. Maria: *“É só determinar o que quer e correr atrás”*.

7.4 – Maria: **“Olha o caminho que eu já trilhei!”**, 333

D. Bel: *“Fé em Deus e determinação”*.

7.5 – Sam: **“Eu consigo. Eu posso conseguir!”**, 358

D. Bel: *“Porque é minha cria e eu faço questão deles!”*

7.6 – Edite: **“Abraço o caos e vamos embora!”**, 374

D. Edite: *“Eu estou aqui... Um porto seguro”*.

CAPÍTULO 8: NARRATIVAS EM MOSAICO: análise e discussão dos resultados, 396

8.1 - Ambiente familiar, 396

8.2 - Gênero e suas intersecções, 431

SUMÁRIO (continuação)

8.3 - Assistência, permanência e afiliação de estudantes negras, pobres e oriundas da escola pública, 436

8.4 - Estereótipos, relações afetivas e solidão da mulher negra, 448

8.5 - Identidade negra e solidariedade feminina, 470

8.6 - Acerca da participação na pesquisa – a análise das estudantes e suas mães, 474

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 481

REFERÊNCIAS, 503

APÊNDICES, 587

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 588

Apêndice B – Questionário Sociodemográfico – Estudante, 591

Apêndice C – Questionário Sociodemográfico – Família da estudante, 592

Apêndice D – Roteiro da Entrevista com a estudante, 593

Apêndice E – Roteiro da Entrevista com a mãe da estudante, 594

INTRODUÇÃO

O processo que culmina nesta tese teve por propósito, desde o início, investigar e analisar as trajetórias escolares e as experiências universitárias em instituição pública de estudantes oriundas/os¹ de famílias pobres de mães sozinhas, considerando o papel desempenhado pelas genitoras nesse processo, bem como os diferentes contextos de desenvolvimento aí envolvidos. Especificamente, queria conhecer as diferentes nuances vividas nesses percursos na interface com os desafios que estão postos quando se tem origem social marcada por abandonos, desigualdades e opressões de diversas ordens.

No entanto, certamente o itinerário que se seguiu, do meu interesse primeiro até o processo de doutoramento em um tema específico e complexo, foi bastante longo, árduo, repleto de obstáculos e desafios, principalmente nos últimos dois anos. Os maiores obstáculos estiveram relacionados à composição do conjunto de participantes, pela própria especificidade da investigação: encontrar estudantes dentro do perfil definido e, depois, que suas mães também estivessem disponíveis em conversar comigo sobre suas histórias. Embora se trate de um tema instigante e mobilizador, o outro desafio que enfrentei até o momento final dessa escrita, deveu-se à dificuldade em conciliar os ofícios de trabalhadora e estudante, por exercer atividade laboral em período integral, numa estrutura de cumprimento de carga horária sem flexibilidade, e, assim atender aos prazos prescritos para a entrega e defesa da tese. O processo ininterrupto de muitas interrupções diárias chamava, de forma contínua, a minha atenção para a questão do tempo, de como poderia entrar em acordo com ele e assim estabelecer algum nível de vínculo para atuar, simultaneamente, como profissional e como pesquisadora e concluir o doutorado dentro do padrão estabelecido pelo nosso programa de Pós-Graduação para estudantes desse nível acadêmico. Essas limitações

¹ Lanço mão de recursos de escrita inclusiva para marcar o gênero das palavras e, para isso, utilizo barra no interior dos termos, por exemplo: autoras/autores, pesquisadoras/es, filhas/os.

interferiram, diretamente e de forma significativa, mas não impediram o andamento deste processo artesanal e reflexivo que resultou da tessitura de muitas mãos.

Após fazer conhecer essa dissonância temporal, o pano de fundo em que se dá essa investigação e, no intuito de situar minhas escolhas, acredito que, tão ou mais importante que o tema em análise, todo o imensurável empreendimento intelectual e investimento prático que envolvem uma pesquisa de doutorado e a construção da tese dizem respeito, sobretudo, à minha formação de pesquisadora. Esse processo passou pela experiência inicial desde a articulação e o manejo de ideias; do levantamento bibliográfico; da abertura às novas possibilidades de leitura do fenômeno em questão em decorrência, sobretudo, da experiência do estágio doutoral em instituição estrangeira; da definição e construção dos procedimentos metodológicos e analíticos, até a maturação ao me apropriar com mais consistência desse *corpus* de conhecimento de acordo com as opções que se apresentaram na minha condição de cientista, intelectual, profissional, mulher e pessoa humana.

Para falar um pouco da história desta tese, de onde tudo começou, porque estudo o que estudo, a opção por esta temática em específico se relacionou à esfera acadêmica e à minha atuação profissional nas áreas de Serviço Social, Psicologia e da Terapia Familiar Sistêmica. Foi na confluência dessas duas dimensões – a acadêmica e a profissional, que se deu o meu encontro com o tema deste trabalho. No campo *acadêmico*, a partir do processo de construção, de escrita e de defesa da minha dissertação de mestrado “Família matrifocal: a perspectiva das crianças” (Barbosa, J. S., 2012), que tratou das vivências familiares de crianças, de ambos os sexos, num lar pobre cujo progenitor era a mãe, fui confrontada com distintas indagações que me conduziram, posteriormente, para o delineamento da presente investigação. O ponto de partida foi o questionamento de uma das professoras da banca de defesa, Dra Raquel Guzzo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) que, após destacar a importância daquela pesquisa, lamentou o tom de tristeza que permeava as histórias relatadas pelas crianças e suas famílias que estavam imersas num contexto de

dificuldades socioeconômicas e afetivas. Concomitantemente, outra situação foi colocada pela minha orientadora que comunicou a necessidade de focar as ações do nosso grupo de pesquisa, o Observatório da Vida Estudantil (OVE), em estudos acerca da juventude e suas trajetórias, não sendo, dessa maneira, mais possível continuar o acompanhamento de investigações em torno da infância, fase do desenvolvimento humano pela qual tenho grande apreço. Então, essa última demanda fez com que eu direcionasse meu olhar para o público discente do ensino superior, ao mesmo tempo em que as observações feitas em minha defesa ecoavam em minhas reflexões. Buscava agora ampliar o olhar em torno das histórias narradas pelas crianças e as respectivas mães, uma vez que havia o interesse em seguir estudando essas configurações familiares, em toda a sua diversidade e complexidade, até mesmo porque a díade mãe-filha/o(s) é um grupo de alta representatividade nos espaços onde ocorre a minha atuação profissional com o segmento populacional de baixa renda.

Gradativamente, comecei a montar esse quebra-cabeças e, após alguns meses decorrida a defesa, fiz uma leitura mais acurada da minha dissertação, agora mais direcionada para encontrar potenciais aberturas para novas indagações dentro do escopo que para mim estava posto, e que pudessem conduzir a novas frentes de pesquisa. Nessa direção, além da força das mães participantes da investigação do mestrado, o que as impulsiona na árdua e solitária lida diária para manter a subsistência da família, constatei, através dos dados empíricos, que as meninas que participaram daquela pesquisa apresentavam um bom desempenho escolar, em contraposição aos meninos que traziam um atraso no rendimento nos estudos, apesar de viverem em ambientes caracterizados por dificuldades socioeconômicas e relacionais, com sobrecarga de funções da figura materna e, simultaneamente, com ausência da participação efetiva e afetiva da figura paterna, fatores apontados pela literatura como limitadores para um bom aproveitamento dos estudos, como veremos mais adiante. Embora esses resultados não tivessem a pretensão de servir a generalizações, dadas as características de um estudo de tipo qualitativo, o bom rendimento escolar apresentado pelas meninas do estudo se contrapõe a outras pesquisas (Bronfenbrenner, 2005/2011; Glória, 2005, 2007) que

apontam índices mais elevados de evasão, de analfabetismo e de repetência escolar em crianças de famílias pobres, principalmente aquelas que contam apenas com um genitor, dirigidas por mulheres.

Associado a essas reflexões, o meu fazer diário em minha rotina de atendimento à população pobre, predominantemente, o público feminino, obrigatoriamente, me convida a inúmeras reflexões, principalmente porque é o inverso do que vivencio na academia. Como assistente social, trabalho com adolescentes e mulheres jovens na área da saúde sexual e direitos reprodutivos, na esfera pública da Atenção Básica, onde observo o atraso e o abandono escolar por grande parte desta clientela. O breve período de permanência na educação formal deste segmento está associado a vários motivos, como a necessidade de exercer atividade remunerada para suprir as necessidades de subsistência que as famílias não conseguem dar conta, e, também, muitas vezes, à gravidez sem planejamento e considerada, nos dias atuais, prematura, o que provoca mudanças de diversas ordens na vida da jovem, inclusive e principalmente, a interrupção dos estudos, como observo diariamente. Nesse particular, a antecipação da maternidade, realiza o que Heilborn e Cabral (2006), ao discutirem a parentalidade, se referem como uma transição curta ou condensada para a vida adulta, uma vez que o episódio reprodutivo acelera o processo de passagem à adultez. A maternidade precoce entre as jovens é frequentemente considerada como a correspondente dos homicídios entre os jovens do sexo masculino. De acordo com Madeira (2006) ambos seriam resultantes da vulnerabilidade dos jovens às situações de risco porque não conseguem construir um projeto de futuro na precariedade de condições em que vivem.

Exerço minhas atividades laborais a partir do cuidado e da assistência a mulheres, em sua maioria negras, pobres, moradoras das periferias de Salvador, com baixa escolaridade, meninas iniciadas sexualmente de forma antecipada² - o abuso sexual é, muitas vezes, uma prática naturalizada -, que

² Alguns autores consideram a iniciação sexual precoce, a/o adolescente que teve sua primeira relação antes dos 15 anos de idade que está baseada na média de idade com que as/os jovens brasileiras/os geralmente iniciam sua vida sexual. Alguns autores encontram associação entre iniciação sexual precoce e comportamento sexual de risco, uma vez que essa iniciação expõe as/os adolescentes a um contexto de vulnerabilidade à infecção por HIV (sigla em inglês

se tornam mães em idade precoce, e que, frequentemente, cuidam sozinhas de sua prole, numa estrutura deficiente de políticas públicas direcionadas, principalmente, para a educação e saúde sexual e reprodutiva. Dessa forma, repetem a história de várias gerações de pobreza, poucos anos de estudos e filhas de mães sozinhas, e muitas delas se tornam, desde a gestação ou em algum momento posterior, também mães sozinhas, pois é fato comum os parceiros abandonarem o exercício da paternidade ou exercê-la de forma bastante precária a partir das condições que estão disponíveis a esse público.

Por outro lado, em minha prática profissional voluntária como psicóloga e especialista em Terapia Familiar Sistêmica numa instituição sem fins lucrativos, e que presta serviços psicoterapêuticos à população com poucos recursos financeiros, as questões relacionadas às dificuldades de crianças e adolescentes na escola, seja de aprendizagem ou de comportamento, estão entre as principais demandas das famílias que buscam ajuda especializada para suas filhas e filhos. Aqui, o maior destaque tem sido, nos últimos anos, o longo tempo que se leva para alcançar a alfabetização, o que é atribuído, principalmente pelo sistema de ensino, às próprias crianças, sem compreender ou sequer considerar as reais condições de produção dessas dificuldades.

Estes dados de realidade e o montante de estudos realizados sobre a “queixa escolar” - as dificuldades de aprendizagem em suas diversas manifestações (Romanelli, 2013; Tuleski & Eidt, 2007) e as questões comportamentais tidas como fora do padrão, que são manifestadas no ambiente da escola, sublinham a necessidade de uma análise da complexidade e das múltiplas inter-relações que caracterizam esses contextos. Isso na tentativa de desmistificar a fortemente arraigada visão de que as famílias pobres são “portadoras” de déficits morais e psíquicos, responsável por preconceitos de toda ordem, como Marília Carvalho (2013) sinaliza. Como bem afirma Charlot (2005), não existe uma relação automática de causalidade entre

do Vírus da Imunodeficiência Humana), pois as/os mesmas/os terão um período maior de atividade sexual e, com isso, terão mais parcerias sexuais (Silva, Silva, Silva Junior, Silva, Guerreiro, & Sousa, 2015). Em 2017 a pesquisa Mosaico 2.0, coordenada pela psiquiatra e sexóloga Carmita Abdo, consultou mais de 3 mil internautas para analisar o comportamento sexual das/os brasileiras/os e concluiu que adolescentes iniciam a atividade sexual na faixa entre os 13 e 17 anos de idade (<https://jornal.usp.br/atualidades/adolescentes-iniciam-vida-sexual-cada-vez-mais-cedo/>).

origem social e aprendizagem, e sim uma correlação estatística entre a posição social da/o aluna/o e o sucesso ou o fracasso escolar.

As explicações naturalizadas para as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças e adolescentes de distintas origens sociais representam uma perigosa propensão de tornar natural o que é fruto de uma construção histórica das ideias sobre a pobreza e seus reveses, entre os quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se e, como afirma Patto (1996, p. 346), esse posicionamento encontra apoio nos estudos de pesquisas que “fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber”. Este fato, consoante a mesma autora, facilita a transformação da/o usuária/o no grande “bode expiatório” do sistema, porque obscurece a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal, anterior à escola.

Na contramão desse percurso fui então construindo o interesse em tratar as histórias de bom desempenho escolar nas trajetórias vivenciadas, até o início da vida adulta, com o ingresso em instituição pública de ensino superior, por estudantes que nasceram e se desenvolveram em contextos adversos, especificamente em famílias matrifocais³ pobres. Com esse intuito, contraponho-me à visão genérica e patologizante sobre as famílias dos meios populares – muitas vezes descritas a partir da negatividade, do conformismo e da pouca valorização dada à educação (Carvalho, M. P., 2013; Madeira, 2006; Romanelli, 2013; Romanelli, Nogueira, & Zago, 2013; Zago, 2000), e também à vasta literatura nesta área que tem privilegiado a tendência dominante de abordar os fenômenos comumente designados de “fracasso escolar”, quando trata de crianças e jovens de origem pobre, tais como citado por Carvalho, M. P. (2013), Glória (2005), Patto (1996), Piotto (2008), Vianna (2005) e Zago (2006). Acrescente-se que, se a referência são comunidades que vivem na pobreza, torna-se comum atribuir-se à família, e em especial à mãe, “a responsabilidade pelas trajetórias do filho ou da filha, principalmente se tais

³ Os termos “monoparental”, “uniparental” e “progenitor único” são utilizados como sinônimos de família que tem somente um genitor como responsável pela prole. Matrifocal é a família centrada na mãe, sem o pai, o que discutimos, com maior profundidade, no capítulo 3.

caminhos são tidos como desviantes ou turbulentos para a moral e bem-estar da sociedade dominante” (Castro, 2016, p. 41).

Em oposição a esse caráter de negatividade muitas vezes imputado à mãe pobre quando se trata da educação da prole, sinalizo para a importância que deve ser conferida ao contexto familiar como instituição fundamental para desencadear e dar suporte aos processos evolutivos das pessoas ao longo do seu ciclo vital. Trata-se de pensar, como afirma Sarti (2004), que a família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, e que é no ambiente familiar que o sujeito começa a ver e a significar o mundo, lança as bases da construção de suas relações sociais e onde vivencia as tarefas normativas – ou não-normativas⁴, do processo de desenvolvimento. Inserida num sistema maior, o ambiente familiar reverbera as mudanças que ocorrem nas sociedades contemporâneas e essas mutações têm produzido transformações no seu funcionamento e composição, o que favorece novos arranjos familiares. Neste cenário, as famílias de único progenitor, em particular as matrifocais, são uma significativa constatação dessa diversidade familiar, uma vez que se tornou o arranjo doméstico com maior expressão social nas últimas três décadas em âmbito mundial (Bronfenbrenner, 2005/2011; Corsaro, 2011; Costa & Marra, 2013; ACS, Lhommeau, & Raynaud, 2015; Neyrand & Rossi, 2014; Walsh, F. 2005a e 2016a; Weinraub, Horvath, & Gringlas, 2002).

Dados divulgados pela Agência Brasil (Mello, 2015) informaram que o nosso país possui mais de 20 milhões de mães solteiras. Na Bahia, o “Perfil da família monoparental feminina” apresentado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2018) sinalizou que as chefas de famílias monoparentais totalizavam, aproximadamente, 1 milhão de mulheres em 2015. No computo geral das configurações familiares, esse quantitativo representa 44,4% de arranjos domésticos formados por mulheres que estão à frente da família sem a presença de cônjuge e com pelo menos um filho ou filha residente – percentual acima do encontrado nacionalmente, de 40,3%. E, embora essas famílias já tenham alcançado uma visibilidade numérica e social

⁴ *Normativos* são eventos que ocorrem de modo semelhante com as pessoas. *Não normativos* são eventos incomuns que causam algum impacto na vida delas por perturbarem a sequência esperada do ciclo de vida, como por exemplo a morte de um dos pais quando a criança é pequena (Papalia & Feldman, 2013).

importante, ainda são incipientes em nosso país estudos sobre configurações que contam apenas com a mãe (Verza, Sattler, & Strey, 2015), o que pode ratificar por ocasião do levantamento da literatura tanto para o mestrado, quanto para esta investigação.

Além dos rótulos que não raro recebem, de “família desestruturada” (Carvalho, M. P., 2013; Romanelli, 2013; Szymanski, 1995), dentre tantos outros, as questões de gênero, raça e pobreza são frequentemente associadas às famílias de mães sozinhas e os riscos de empobrecimento são precipitados para essas mulheres (Andolfi, 2019; Barbosa, J. S., 2012; ACS et al., 2015; Neyrand & Rossi, 2014; Vitale, 2002; Santibáñez, Flores, & Martín, 2018). No contexto regido sob o signo da pobreza, em seu caráter multidimensional (Silva, M. O. S., 2010; Yazbek, 2012), as privações materiais e simbólicas acumuladas ao longo da vida são reproduzidas sob as formas de desigualdades e discriminações (Azeredo, 2010; Paugam, 2001; Weinraub et al., 2002), o que poderá, advogam os autores, ter sérias implicações sobre o desempenho escolar dos membros da família.

Nessa direção, há estudos (Bronfenbrenner, 2005/2011) que indicam que as crianças que crescem em famílias monoparentais estão sujeitas a uma série de condições que não são favoráveis a um bom desempenho acadêmico. Sendo assim, esse público teria menos possibilidade de completar a escola secundária ou frequentar uma instituição de ensino superior do que aquelas crescidas junto a ambos os genitores, visto que filhas e filhos de famílias de progenitor único podem usufruir de menor envolvimento e menor supervisão de seus pais face ao trabalho escolar, do que filhas e filhos pertencentes a famílias nucleares (Glória, 2005, 2007). Esta situação pode se tornar mais complicada nos casos de famílias de camadas populares, que dispõem de escassos recursos financeiros e educacionais, além de outros fatores extra-escolares que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento das alunas e alunos, como é o caso da sobrecarga materna na labuta, muitas vezes solitária, com todas as demandas impostas pela criação da prole e sua manutenção. Cabe, entretanto, registrar que a influência da composição das famílias brasileiras na escolaridade das filhas e filhos carece de investigações mais amplas e específicas.

Todavia, parece existir um maior aprofundamento e convergência entre as pesquisadoras e pesquisadores da temática sobre o peso que a procedência social desempenha nas trajetórias escolares das pessoas. O professor Écio Portes (2006, 2015) é um desses estudiosos que, ao debruçar-se sobre os itinerários sociais atípicos e o sucesso escolar de universitárias/os desde os anos de 1990, observa que a origem social “joga”, fundamentalmente, na seleção e classificação das pessoas que buscam os cursos que se situam no topo da hierarquia universitária. E, nesse contexto, a origem social atua sobre o acesso, bastante desigual, ao ensino superior e aos diferentes estabelecimentos e tipos de estudos nesse nível de ensino, o que também é aceito pelos estudos desenvolvidos por Dias Sobrinho (2010), Neves (2013) e Barbosa, M. L. O. (2015a, 2015b, 2018). O pesquisador em Ciências Econômicas Pierre Courtioux (2011), vai além ao afirmar que os diplomas de origem popular são sub-representados, quando comparados aos diplomas obtidos em outros segmentos mais favorecidos da sociedade.

Apesar deste panorama de desigualdades, há famílias que, mesmo com problemas imediatos de subsistência, atribuem grande importância à escolarização das filhas e filhos, enquanto empreendimento para ascensão social e ocupacional. O acesso à universidade é considerado como um fator fundamental para a redução da desigualdade de renda e a consequente melhoria na qualidade de vida em sentido amplo e, mesmo com uma reduzida representatividade no ensino superior por parte de pessoas oriundas da pobreza no Brasil, é crescente o registro, nas universidades públicas, de estudantes que romperam com a tradição de escolaridade de curta duração frequente em seu meio de origem, o que tem sido proporcionado, sobretudo, pela implantação das Políticas de Ações Afirmativas, desde o início dos anos 2000 e que foram regulamentadas pela Lei 12.711, em 2012.

Essa temática ainda é, de forma geral, pouco explorada e é importante destacar que o interesse por estudos que versam sobre trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, no Brasil, são menos frequentes (Piotto, 2007b, 2008). Isso porque, como assinala Portes (2006, 2015), as/os estudantes pobres não se constituíram, ao longo do tempo, objeto privilegiado de pesquisa e, na universidade, não passavam de estatísticas, já que “não

tinham origem social, não tinham cor, não tinham sexo, não tinham história” (Portes, 2015, p.135). Todavia, de acordo com Piotto (2008) e Zago (2006), nas últimas décadas, estudos desenvolvidos pela *Sociologia da Educação* produzidos em nosso país (Heringer, 2015a; Honorato, 2015a, 2015b; Neves, 2013; Piotto & Tetzlaff, 2017; Portes, 2006, 2015; Portes & Sousa, 2013; Vianna, 2005; Zago, 2000, 2006) e no exterior, notadamente na França, Lahire (1997), em Portugal, Elsa Teixeira (2010), entre outros, têm fornecido indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido denominado de “longevidade escolar”, casos “atípicos”, “casos singulares” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares.

Na perspectiva da Psicologia há uma relativa escassez de estudos sistematizados, voltados para a caracterização de estudantes ou aspectos específicos de sua vida universitária e, principalmente, sobre experiências exitosas de estudantes pobres, o que já evidencia a necessidade de incentivo à investigação desse segmento. Ademais, as transições de vida, como a entrada para o ensino superior, e todo o percurso anterior e posterior ao ingresso nele, oferecem preciosas oportunidades de desenvolvimento psicossocial, o que é uma temática ainda pouco explorada por esse campo de saber, pois, conforme assinalam Sampaio e Santos (2011), a universidade falha em enxergar-se como o espaço-tempo de desenvolvimento onde se dá uma das transições mais importantes da vida de uma pessoa, que é a passagem para a vida adulta e as tarefas que daí decorrem. Necessário indagar, igualmente, como as experiências que as/os “novas/os estudantes” trazem para a universidade são incorporadas e vividas nesse contexto.

Por outro lado, a ênfase sobre os aspectos psicopatológicos, tradicionalmente adotada pela Psicologia (Barros, Martín, & Pinto, 2010; Palludo & Koller, 2007, 2006; Poletto & Seibel, 2013; Sampaio, S. M. R., 2010; Seligman, 2004, 2011, 2019; Yunes, 2006), parece estar baseada no pensamento dominante, nesse campo de saber, de privilegiar as patologias individuais e sociais em detrimento dos aspectos saudáveis do desenvolvimento e, como ressalta a doutora em educação Sonia Sampaio (2010, p. 102), “esse jeito de pensar a psicologia focada em ‘problemas’ e ‘dificuldades’, transplantado para o ensino superior, pode ser tão desastroso

quanto já o é para crianças e adolescentes”. Essa forma de conceber e de atuar negligencia o estudo dos aspectos valorosos e das potencialidades humanas. E essa crítica à ênfase nos traços psicopatológicos motivou o surgimento do movimento denominado *Psicologia Positiva*, iniciado pelo psicólogo estadunidense Martin Seligman (2004, 2011, 2019) que, desde 1998, chama a atenção para a necessidade de mudança de enfoque no interior da Ciência Psicológica. Esta vertente da Psicologia reconhece que há um desequilíbrio nos focos de estudos, limitados aos aspectos negativos e, a partir deste posicionamento, propõe uma possibilidade de estudar, simultaneamente, tanto as condições negativas como as positivas, com o fim de obter uma compreensão do ser humano como um todo (Seibel & Poletto, 2016). Campo de análise definido pelo estudo das potencialidades, motivações e realizações humanas, a Psicologia Positiva analisa as condições e os processos que possibilitam que os indivíduos, comunidades e instituições prosperem (Rashid & Seligman, 2019). Todavia, é importante salientar que a *Psicologia Humanista* já enfatizava aspectos positivos do desenvolvimento humano. O psicólogo Abraham Maslow (1908 - 1970), em meados do século passado, afirmava que a ciência psicológica tem revelado muito acerca dos limites, das doenças e dos pecados do homem, mas pouco sobre suas potencialidades, virtudes, aspirações e seu funcionamento psicológico pleno. No entanto, àquela época, suas contribuições científicas não foram atrativas, nem produziram dados empíricos (Koller, 2013).

Seguindo essas pistas, e, considerando, por um lado, que a entrada na vida universitária é uma *passagem* (Coulon, 1997/2008) importante nos processos de desenvolvimento psicossocial e de transição para a vida adulta, e, de outro, que as situações exitosas no âmbito do ensino superior são parte de uma dinâmica complexa entre as condições sociais e as ações dos seus atores e atrizes, esta pesquisa propôs uma investigação que tencionou responder, preliminarmente, à seguinte **questão-problema**: *Como se caracterizam as trajetórias escolares e as experiências universitárias de estudantes oriundas de configurações familiares matrifocais e pobres?*

Com a delimitação desse problema e a definição dos objetivos da pesquisa, a investigação seguiu seu curso normativo até a entrada na fase empírica. A partir de então, várias questões do estudo foram revistas e ampliadas. Os dados inicialmente coletados na entrevista piloto com a primeira participante da pesquisa provocaram um alargamento do meu campo de visão do fenômeno em análise, propiciou um novo contorno à minha investigação e me fizeram decidir pela delimitação do público-alvo, que antes estava definido para estudantes de ambos os sexos e, deste ponto em diante, passou a ser restrito a estudantes do sexo feminino, deliberação que foi sacramentada no Exame de Qualificação. Adotar uma perspectiva de gênero trouxe consigo a possibilidade de abordar, de forma mais concentrada e contundente, algumas temáticas específicas a ela associadas, e que foram fortemente evidenciadas na investigação, quando falamos tanto das estudantes, quanto das mães responsáveis pelas famílias. Isso favoreceu abertura para discorrer sobre questões relacionadas às perspectivas da interseccionalidade e do feminismo negro, ambas sugeridas também no Exame de Qualificação.

Outra modificação que se impôs, a partir da fase empírica da pesquisa, foi o abandono da faixa etária alvo para compor o número previamente definido de participantes. Inicialmente o recorte proposto era o público jovem, entre 18 e 24 anos, segmento tradicionalmente esperado no ensino superior e intervalo de idade utilizado como referência para medir os índices de escolarização nos Censos desse nível de ensino⁵. Entretanto, a especificidade do contingente aqui circunscrito, associada aos entraves encontrados para acessar as participantes por distintas questões que serão posteriormente relatadas, obrigaram-me a flexibilizar e assim, incluir outro grupo de estudantes que nos últimos anos ingressa, de forma expressiva, nas instituições públicas de ensino superior, e que diferem em idade de entrada - estão “fora da faixa” etária⁶, além da raça, da origem social e escolar, em relação ao coletivo que tradicionalmente transitava no espaço universitário. A inclusão dessas

⁵ Ver em INEP (2014, p. 36) as taxas de escolarização na Educação Superior que são medidas a partir do intervalo de idade 18 – 24 anos.

⁶ A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) realizada pelo FONAPRACE/ANDIFES (2019) revelou que a idade média das/os discentes é de 24,43 anos.

estudantes na pesquisa alargou o seu alcance ao agregar uma maior diversidade de experiências e de temáticas a serem aqui discutidas com o entrelaçamento de questões e de desafios que precisam ser enfrentados para acessar e permanecer na educação superior pública.

Diretamente relacionada à necessidade de ampliar a faixa etária do público em estudo, a terceira alteração diz respeito ao contexto de ensino, pois como não conseguia identificar as estudantes na UFBA - inicialmente definida como o ambiente da pesquisa, precisei ultrapassar os muros desta universidade federal, para incluir estudantes de um instituto federal e de uma universidade estadual, o que foi feito sem modificar a prerrogativa primeira da pesquisa que previa que a estudante deveria ser discente de instituição pública de ensino superior. Dessa maneira, também foi enriquecedor transitar por outros espaços institucionais de ensino que apresentam dinâmicas e exigências diferenciadas para o segmento discente.

A quarta e mais expressiva fonte de ampliação do escopo do fenômeno em questão nesta pesquisa foi o período do Doutorado Sanduíche que realizei no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC) em Portugal, com duração de doze meses (2017 – 2018), através do Programa Abdias Nascimento, com o projeto *Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras* (CAPES/MEC). Essa proposta tem por compromisso analisar os efeitos da expansão da educação superior no Brasil, especificamente no que se refere ao segundo movimento por ações afirmativas na educação superior representado pela promulgação da lei nº 12.711/2012, pelo governo federal, com o objetivo de avaliar o grau em que uma democratização efetiva está sendo construída de forma a sustentar não apenas a justiça social, mas, principalmente, um comprometimento com a *justiça cognitiva*. Conceito de interesse da investigação desenhada pelo projeto, a *justiça cognitiva*, de acordo com Maria Paula Meneses, antropóloga moçambicana e investigadora do CES/UC/PT, “assenta exactamente na busca de um tratamento igualitário de todas as

formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistêmica no mundo” (Meneses, 2009, p. 235).

Desenvolvida em paralelo aos estudos em andamento para a construção desta tese, a minha experiência enquanto bolsista do Programa Abdias Nascimento no CES/UC foi uma oportunidade ímpar para aprofundar os conhecimentos sobre os estudos pós-coloniais⁷ e perceber o quanto a temática desta pesquisa está imersa nas três esferas de dominação que imperam na sociedade contemporânea – capitalismo, colonialismo e patriarcado, configurando assim uma concepção sistêmica e complexa do que aqui proponho investigar, a partir de realidades invisíveis e esquecidas de mulheres que estão nas margens da sociedade. Ampliou a minha perspectiva no trato das questões em tela, de forma a compreender melhor a diversidade e as nuances peculiares das trajetórias das estudantes até a instituição de ensino superior e das suas famílias matrifocais. Oportunizou ainda debater as Políticas de Ações Afirmativas adotadas nas universidades públicas brasileiras, temática também apresentada a partir da fase empírica deste estudo, por ter sido a forma de acesso à universidade de todas as estudantes que aqui relatam suas experiências.

Desta forma, essas duas fontes – as demandas emergidas com a entrada no campo e o estágio doutoral no CES/UC/PT, produziram uma nova configuração na proposta inicial de estudo, com a apresentação de novas frentes de pesquisa e, a partir de então, perguntas complementares surgiram na cena desta investigação, a saber:

- i) *Como os marcadores sociais de diferenciação, as categorias de análise gênero/sexo, origem/classe social e raça se*

⁷ O *pós-colonial* deve ser visto como “o encontro de várias perspectivas e concepções sobre a hegemonia do conhecimento moderno, um idioma crítico que procura reflectir sobre os processos de descolonização, nas zonas geradas pela violência do encontro colonial. Questionar esta hegemonia deverá ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direcções que não reproduzem a subordinação cultural, política e econômica” (Meneses, 2009, p. 233)

interseccionam e impactam na vida das famílias matrifocais e no percurso das estudantes?

- ii) *Como as mães, sozinhas e pobres, atuam e se posicionam no processo de longevidade escolar de suas filhas?*
- iii) *Na contextura desses padrões de dominação e de opressão, quais desafios são postos à Psicologia quando atua em condições sociais amplas, como àquelas relacionadas às questões de gênero, do racismo e das desigualdades sociais, que imperam na vida das pessoas e suas famílias das camadas empobrecidas da população?*

A partir destas delimitações, o **objetivo geral** foi definido como *descrever e analisar as trajetórias escolares e as experiências universitárias de estudantes de instituições públicas de ensino superior, oriundas de famílias matrifocais pobres, considerando as múltiplas interações e interconexões entre os ambientes de desenvolvimento em que estão inseridas*. Complementando o objetivo geral, outros **objetivos** orientadores mais **específicos** foram elencados, dentre eles:

a) Descrever os percursos e as experiências significativas vividas pelas estudantes em sua trajetória escolar, até o ingresso na universidade, explorando mudanças, continuidades e aprendizados envolvidos na complexidade desse processo;

b) Identificar que recursos - pessoais e contextuais, simbólicos e materiais -, são mobilizados pelas universitárias na criação de competências face às adversidades e desafios encontrados nos ambientes de desenvolvimento em que estão inseridas;

c) Caracterizar, nas histórias apresentadas, as interconexões, as influências e as posições ocupadas pelos múltiplos sistemas que compõem o contexto de desenvolvimento, tais como a família, a escola, a universidade e outros territórios educativos, no processo de construção e na manutenção da longevidade escolar;

d) Explorar as estratégias construídas e utilizadas pelas estudantes e suas famílias no enfrentamento de situações adversas, da pobreza e da

matrifocalidade e que asseguraram itinerários de bom desempenho e longevidade escolar;

e) Analisar os aspectos de interdependência nas relações familiares, sejam eles afetivo-emocionais, relacionais e comunicacionais, assim como as práticas domésticas de escolarização, as expectativas e projetos educativos construídos pelas mães para a prole;

f) Discutir as intersecções das categorias gênero, raça e origem/classe social e sua interferência nas biografias das estudantes e suas mães, enquanto membros de um segmento subalternizado no ambiente acadêmico e na sociedade de forma geral.

Na vertente da Psicologia do Desenvolvimento, essa pesquisa se dirige, então, para o aprendizado do trabalho ativo e complexo de apropriação e construção pelas mulheres, historicamente situadas numa posição de menor valia, de uma gama variada de alternativas que redundam na diversidade de trajetórias escolares exitosas consideradas “improváveis”, pela sua excepcionalidade. Aliado a essa condição, importa registrar que esta pesquisa é parte dos estudos realizados pelo OVE, grupo que tem seu foco na vida e na cultura de estudantes universitárias/os, com distintos temas de interesse, sendo um deles os novos perfis de estudantes - pobres, indígenas, afrodescendentes, mulheres, transexuais, que adentram as instituições públicas de ensino superior. A minha inserção acadêmica, como estudante e pesquisadora do OVE, se entrelaça com minha atuação profissional e, ambas, estão imersas num campo essencialmente interdisciplinar, onde a perspectiva da pluralidade é imprescindível, e também permeia o espaço epistemológico e metodológico da vida universitária, campo rico, plural e diversificado de investigação científica. E, a abrangência das questões aqui discutidas, de forma análoga, determina a adoção de uma perspectiva complexa, além de interdisciplinar.

A noção de complexidade caracteriza a temática objeto desta investigação, permeia toda a discussão aqui desenvolvida e está pautada nos pressupostos apresentados pelo filósofo e sociólogo francês Edgar Morin. Adotar aqui a perspectiva da complexidade significa acreditar que esta forma de pensar abre caminhos para compreender melhor os problemas humanos. É

conceber o ser humano como dotado de três naturezas numa só: ser indivíduo, membro de uma espécie biológica e, seres sociais, ao mesmo tempo. Compreender a unidade na diversidade se torna fundamental para um melhor entendimento das dificuldades e potencialidades humanas, além de propiciar uma reflexão a respeito de fenômenos onde interagem distintos fatores, onde se combinam princípios de regulação e de desequilíbrio, ordem e desordem, criação e destruição. *Complexus*, de acordo com Morin (1996, 2003, 2007, 2010, 2011), originariamente significa

o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (Morin, 2010, p.188).

Para o autor, o pensamento complexo é, essencialmente, aquele que lida com a incerteza, com a incompletude, e consegue conceber a organização. Está apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto. Desta forma, podemos afirmar que a complexidade tende para o conhecimento multidimensional, respeitando todas as dimensões dos fenômenos estudados. Esta abordagem tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante desfazem, pois a complexidade é tudo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença.

O conhecimento complexo permite avançar no mundo concreto e real dos fenômenos e propõe que os conceitos sejam pensados sem nunca serem dados como concluídos, que sejam abertas as esferas fechadas, que as articulações entre o que foi separado sejam restabelecidas, que se tente compreender a multidimensionalidade e que as totalidades integradoras nunca sejam esquecidas. “A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si” (Morin, 2010, p. 192). Falar de complexo significa que devemos considerar os dados particulares sempre em relação ao conjunto de que fazem parte e, até mesmo, considerar o conjunto sempre em relação às partes. É preciso descompartmentalizar as especializações e situar o objeto sempre em seu contexto e em seu complexo. E é isso que aqui me proponho a fazer.

Estrutura da Tese

Para responder às questões acima elencadas, a partir da interlocução entre várias disciplinas, esta tese está organizada em oito capítulos, distribuídos em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. A **Parte I** refere-se à **revisão de literatura**, e congrega três capítulos, orientados pela preocupação em oferecer uma compreensão panorâmica dos temas-base desta tese. No *primeiro capítulo* tratarei, brevemente, das *juventudes* e de seus determinantes sociais e subjetivos como campo de pesquisa nas Ciências Humanas, o que nos sugere, a partir de uma perspectiva plural e relacional, acolher a noção de *condição juvenil* como a mais condizente à proposta da presente investigação, uma vez que esta envolve mutações significativas nos tempos e nos espaços do ser jovem de forma contextualizada.

No *segundo capítulo* discutirei divergentes representações que se confrontaram no processo germinal e de implementação das *Políticas de Ações Afirmativas* na educação superior brasileira, bem como tratarei de algumas implicações, materiais e simbólicas, da discussão e implantação dessas políticas para o campo educacional, social e político. Esse debate se faz necessário pois, além de expor fortemente as argumentações de cunho racista que permearam toda essa movimentação, as participantes desta investigação tiveram acesso ao ensino superior por essas políticas, fator que abrange uma série de implicações visíveis nas trajetórias aqui em estudo, nos diferentes contextos aí envolvidos e que se interrelacionam com o aporte teórico que embasa esse estudo. O debate acerca da nova cara da universidade pública, mais brasileira, mais diversa, mais inclusiva, também se justifica para sustentar a utilização da categoria estudante num espectro amplo, fora da delimitação da idade de 18 a 24 anos.

O *último capítulo* desta primeira parte traz a nova fisionomia da *família*, tarefa árdua em virtude da complexidade e da diversidade que permeia essa estrutura social nesse novo milênio. Inicialmente, é traçado um apanhado de sua evolução a partir de aspectos referentes aos distintos estágios e processos pelos quais passaram as famílias ao longo dos séculos e dos seus cursos de vida – passando por períodos extensos e outros nucleares, relacionados a

partir da contribuição de estudos produzidos por diferentes áreas do saber, como a História, a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia, e como a Psicologia se situa nesse contexto de expressivas transformações. Esse panorama me pareceu útil, sobretudo, porque acredito que compreender as relações familiares por meio da sua trajetória histórica contribui para enriquecer o nosso entendimento das mutações que ocorrem ao longo dos séculos, e que desemboca, como consequência, no polimorfismo familiar registrado na contemporaneidade. Esse polimorfismo teria como principal característica a proliferação de uma pluralidade de arranjos e formatos familiares e por uma contestação dos principais valores da família moderna. Como instituição social, a família desenha a sua nova face ao sabor das mutações sociais, e assim, emerge sob novas formas. Isso se apresenta por intermédio da plasticidade considerável no âmbito das relações familiares e das conjugalidades, que tem nos lares matrifocais uma importante expressão das transformações familiares em diferentes perspectivas, tendência que ultrapassa fronteiras sociais e geográficas. Nesse panorama, as famílias de mães sozinhas despontam com um crescimento vertiginoso e aqui utilizo, em maior proporção, estudos realizados por pesquisadores estrangeiros, uma vez que, no Brasil, os estudos acerca destas configurações têm sido escassos em contraste com a abundância de investigações produzidas em outros países.

A **Parte II** trata do **referencial teórico** utilizado nesta tese com a abordagem de temas que se inter-relacionam. No *capítulo 4*, de forma preliminar, são discutidas, individualmente, as categorias de *gênero*, *classe social* e *raça*, numa perspectiva interdisciplinar. Isso porque, ainda que nesta pesquisa privilegie o enfoque de gênero, reconheço que nem tudo é “*uma questão de gênero*”, já que no contexto da vida social, “gênero” não é vivenciado de forma autônoma e isolada. Ademais, não adoto “gênero” de forma universalizada, pois, ao estudá-lo, o faço a partir da sua articulação com outras formas de opressão. Por isso, discuto, um a um, esses três *eixos de poder da sociedade* - gênero, raça e classe social, categorias de análise que mais se destacam neste estudo e que se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Elas são fundamentais na tentativa de entender as bases

estruturais de dominação e subordinação que imperam em nossa sociedade. Passo em revista o posicionamento da Psicologia nesses três construtos e uma crítica aqui se impõe uma vez que, enquanto ciência e profissão, essa área de saber se caracteriza por um caráter conservador, distante do debate e da construção de um projeto social e humano mais abrangente por ter adotado uma perspectiva naturalizante da pessoa humana e do seu trajeto de desenvolvimento psíquico. Por essas razões, e numa perspectiva ampliada e relacional, e, ao mesmo tempo, crítica das análises unidimensionais das desigualdades sociais, escolho a perspectiva da *interseccionalidade* por esta ultrapassar o pensamento dividido em categorias como gênero, raça e classe social de forma mutuamente exclusiva, já que analisa como esses e outros marcadores de diferenciação social se combinam e determinam as condições de vida dos seres humanos. Além disso, a perspectiva da interseccionalidade é adotada uma vez que abre um relevante espaço para análise de contextos específicos de construção de diferenciações e de desigualdades sociais. Essa discussão propicia uma maior ênfase nas questões relacionadas à mulher negra, propostas pelo *Black feminism* e que ganha maior visibilidade entre nós nas últimas décadas, o que muito contribui para as discussões em torno das lutas empreendidas pelas afrodescendentes em nosso país, e que têm relevância, sobretudo, porque nossa sociedade tem alta representação de mulheres negras que vivem esquecidas em suas próprias realidades, vitimadas pelo conjunto de opressões sexista, racista e classista.

Cabe ainda aqui mencionar a escolha primordial, neste quarto capítulo, para tratar dos aspectos da raça e do racismo, por autoras negras e autores negros em sua maioria, pelo seu ativismo e vivência da raça, e, também, pela profundidade com que discorrem sobre a temática do racismo e de suas ramificações. Autores como Abdias Nascimento e Kabengele Munanga contribuem, de maneira consistente, para essa discussão, como também o fazem no capítulo segundo. Na vertente da interseccionalidade e do feminismo negro, agrego gênero, à característica racial das/os pesquisadoras/pesquisadores, e, assim, discuto a temática a partir das intelectuais que militam pela causa, a partir de suas próprias experiências e produção acadêmica, como mulheres e negras, que se debruçam sobre o

tema, como Angela Davis, bell hooks⁸, Grada Kilomba, Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins, e as brasileiras Jurema Werneck, Lélia Gonzalez, Maria Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, dentre outras.

A *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* é debatida no *quinto capítulo* deste referencial teórico. Desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, essa perspectiva da Psicologia tem como eixo essencial a sua ênfase na investigação dos *processos proximais* que acontecem nos ambientes concretos em que os seres humanos vivem, o que poderá produzir um avanço maior no entendimento científico dos processos intrapsíquicos e interpessoais básicos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, ela nos parece apropriada para dar suporte teórico ao estudo das interações aqui referidas, principalmente daquelas que têm lugar no ambiente familiar, na relação mãe-filha. Além disso, essa teoria se apresenta como uma alternativa interessante para orientar pesquisas que visam abarcar a complexidade e a plasticidade do desenvolvimento humano, já que considera as múltiplas influências que o afetam.

A **Parte III** corresponde, no *sexto capítulo*, à **abordagem metodológica** que explicita o percurso trilhado até a composição do coletivo de participantes, os motivos da escolha dos instrumentos utilizados e descreve também a fase de coleta e análise dos dados. Partimos de um estudo de corte transversal, pautado em estudos de casos múltiplos. Seis universitárias e suas mães participaram da pesquisa.

A **Parte IV**, diz respeito aos resultados propriamente ditos da **fase de campo**, e envolve várias seções em que faço a **apresentação, a análise e a discussão das trajetórias estudadas**, e que estão interligadas. No *sétimo capítulo* serão apresentadas as histórias de Rute e D. Paraguaçu; Marcela e D. Ane; Melissa e D. Maria; Sam, Maria e D. Bel; Edite e D. Edite, sua mãe. Diz respeito aos resultados propriamente ditos da pesquisa de campo, e envolve várias seções em que estão descritas as observações agrupadas a partir das

⁸ bell hooks é o pseudônimo utilizado por Glória Jean Watkins. O pseudônimo, inspirado pela bisavó materna, Bell Blair Hooks, é uma homenagem ao legado de mulheres fortes. Como posicionamento político, é grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura central autoral para suas ideias (hooks, 2018b).

entrevistas. No *oitavo capítulo* será feita uma análise transversal dos significados obtidos com base nas narrativas das estudantes e mães entrevistadas, e em relação com o quadro teórico aqui discutido.

As **Considerações Finais** pretendem desenvolver um comentário mais geral – porém não conclusivo nem generalizável – da experiência das participantes e suas famílias, em interlocução com a base teórica e com os objetivos desta tese.

Convém, por fim, aqui ressaltar que a presente investigação foi submetida, após o primeiro Seminário de Qualificação ocorrido em 2015, à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia desta Universidade, foi aprovada e tem por registro o número CAAE 56279316.1.0000.5686.

PARTE I

REVISÃO DE LITERATURA

Capítulo 1

DE JUVENTUDES À CONDIÇÃO JUVENIL

O jovem não é o amanhã, ele é o agora.

Herbert José de Sousa⁹

Embora utilizados como sinônimos, os termos “jovem” e “adolescente” são objetos de estudos de diferentes disciplinas. Enquanto a Psicologia e a Medicina utilizam “adolescência”, a Sociologia detém-se mais no conceito de juventude. No senso comum, a palavra “juventude” refere-se a um ciclo, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. No campo científico é, de certa forma, comum a idade e o sexo figurarem como base de classificações sociais e de estruturações de sentido. Nas culturas ocidentais, a preocupação com a divisão da vida humana em idades e estágios ocorre desde a Antiguidade (Sheehy, 1997). Tradicionalmente, considerava-se o ciclo da vida dividido em apenas três idades: a primeira, em que a infância e a adolescência são vistas conjuntamente; a segunda, que seria a vida adulta; e a terceira, a velhice. Essa é uma divisão que considera, principalmente, a participação dos indivíduos no mundo do trabalho, e também é parte da classificação adotada por algumas teorias da Psicologia no trato dos processos que perpassam o desenvolvimento humano e que podem ser encontrados em diferentes manuais (Bee, 1997; Coll, Marchesi, & Palácios, 2004; Kail, 2004; Boyd & Bee, 2011; Papalia & Feldman, 2013; Martorell, 2014).

⁹ Herbert José de Souza (1935-1997), conhecido como Betinho, foi um sociólogo e ativista dos direitos humanos no Brasil. Seu trabalho mais importante foi o projeto "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida", criado em 1993 e que realizava várias campanhas para arrecadar e distribuir mantimentos para pessoas pobres.

Na ciência psicológica o desenvolvimento humano é reconhecido como um processo que dura toda a existência e, a partir do conceito de *ciclo de vida* - que é considerado uma construção social (Aspesi, Dessen, & Chagas, 2005; Papalia & Feldman, 2013; Martorell, 2014), delinea-se a sequência de períodos geralmente aceita nas sociedades industriais ocidentais e que podem ser estudados cientificamente. Atrelado aos três principais domínios do desenvolvimento do *eu* em interação - o físico, o cognitivo e o psicossocial, o ciclo de vida é dividido em oito períodos, com necessidades e tarefas específicas em termos de desenvolvimento: pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, vida adulta intermediária e vida adulta tardia (Papalia & Feldman, 2013). Por essa classificação, a “adolescência”, na Psicologia apresenta-se como uma fase constitutiva, quase obrigatória, do desenvolvimento, já que este seria um período situado entre a infância e a vida adulta.

Essa visão do ciclo de vida sugere a existência de um conjunto universal, regular e uniforme de estágios vivenciados por todas as pessoas. Entretanto, na perspectiva histórica e sociológica, esses estágios biológicos, aparentemente naturais, fazem parte de *curso da vida* humana, e tanto é social quanto biológico (Giddens, 2012). O conceito do *curso da vida*, em vez de *ciclo de vida*, além de imprimir um caráter de maior fluidez e dinamicidade ao processo do desenvolvimento humano, reflete o reconhecimento, pelas Ciências Sociais, de que existe uma variação considerável em diferentes sociedades e ao longo do tempo e, portanto, variação também ao longo do *curso da vida*. Os estágios desse curso são influenciados por diferenças culturais, pelas circunstâncias materiais da vida das pessoas em certos tipos de sociedade, e também sofre os efeitos de outros fatores, como a classe social, o gênero e a raça/etnia (Giddens, 2012).

Nesse sentido, abrem-se, no presente, muitas possibilidades de transição para as várias fases da vida, e, desta forma, a idade, que embora apareça em todas as sociedades como um dos eixos ordenadores da atividade social, precisa ser considerada como o produto de um complexo processo de construção sociocultural e histórica, capaz de situar pessoas, de uma mesma idade, em diferentes posições/situações sociais e simbólicas.

De forma geral, no campo das Ciências Sociais, a discussão do conceito de juventude ultrapassa a adoção do ciclo etário e a imaturidade psicológica como indicadores básicos do ser jovem, para desenvolver reflexões em torno das noções de trajetória, condição juvenil e geração, dentre outras. A partir disso, *juventude* migra de um conceito demográfico e respaldado por aportes da Psicologia, para ser considerada uma categoria significativa, e seu uso conduz a um marco de sentidos que nos impele a abandonar uma perspectiva estática, ligada a características fixas, que se referem, frequentemente, à dimensão biopsicológica. Este significante complexo revela-se permeado de ambiguidades e de simplificações. Como assinala Margulis (2001) o termo *juventude* convoca um marco de significações superpostas, elaboradas historicamente e que reflete, no processo social de construção do seu sentido, a complicada trama de situações sociais, atores e cenários que dão conta de um sujeito difícil de apreender. Dessa maneira, é necessário acompanhar a multiplicidade de situações sociais em que esta etapa da vida se desenvolve e apresentar os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as distintas maneiras de ser jovem.

Na mesma direção, Machado Pais (1990), que também se debruça sobre o estudo da juventude, afirma que esta, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de circunstâncias particulares tanto econômicas quanto sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo nas diversas sociedades e nas diferentes épocas da história. Para esse pesquisador português a noção de *juventude* somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começa a verificar o prolongamento — com os consequentes “problemas sociais” daí derivados — dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece em menção a um estágio vital. Pais (2009) ainda sugere que a juventude seja olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a um período de vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros).

Nessa discussão, acrescenta-se que, além dos aspectos acima elencados, a sequência previsível que regia os acontecimentos que marcava os distintos estágios do ciclo de vida, passa a sofrer alterações a partir do início dos anos 80 do século passado, quando os balizadores das normas de infância, juventude e vida adulta começaram a perder nitidez, na sua mescla com as diferentes categorias etárias, ao mesmo tempo em que comportamentos considerados “fora das normas convencionais” passaram a ser cada vez mais aceitos pela sociedade. “A infância se encurta, a adolescência se estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho” (Madeira, 2006, p. 139).

Essas variações repercutem, igualmente, nos marcos que funcionam como referência da *identificação etária* dos sujeitos, pois, enquanto o “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”¹⁰, em vigor desde 1990, considera adolescente a pessoa situada entre 12 e 18 anos, o “Estatuto da Juventude”, promulgado em 2013¹¹, reconhece como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade¹². Esse alargamento¹³ na faixa etária considera o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para conseguir, principalmente, uma primeira inserção no mercado formal de trabalho. Essas características definem a chamada *geração Y*, ou jovens nascidos a partir do início dos anos 1980 até o meio dos anos 1990 do século XX, como uma geração com tendências a uma *moratória social* - alongamento do período na casa dos pais, na escola e fora do mercado de trabalho, por exemplo (Abramovay, Castro, & Waiselfisz, 2015).

Para a socióloga Maria Cecília Minayo (2011, p. 24) a expressão *moratória social* pode ser definida como “um prazo concedido pela sociedade

¹⁰ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

¹¹ Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 e UNFPA (2013a).

¹² A alteração ocorreu a partir da criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional da Juventude. De acordo com o Censo 2010, o Brasil registrava, àquela época, uma população de 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, sendo 84,8% nas cidades e 15,2% no campo (<https://cnttl.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=3138>). A Política Nacional de juventude divide essa faixa etária em três grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados *jovens-adolescentes*; jovens de 18 a 24 anos, como *jovens-jovens* e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como *jovens-adultos* (Silva & Silva, 2011).

¹³ Em 1985 a Assembléia Geral das Nações Unidas definiu, como jovens, as pessoas situadas entre 15 e 24 anos (UNFPA, 2010).

aos jovens, prazo este que lhes permite gozar de menor exigência de obrigações adultas, enquanto completam sua instrução e alcançam a maturidade social”. Sempre presente na cultura ocidental, essa moratória significa também certa tolerância com costumes, comportamentos e práticas juvenis, sobretudo quanto à sua “rebeldia”. E, de forma mais complexa, a autora reconhece que a moratória social é uma expressão que está vinculada ao processo de globalização capitalista que, de um lado, tem sua face sedutora, flexível, comunicativa e facilitadora da existência social e promotora de novas dimensões e vivências do espaço e do tempo; e, de outro, é responsável pela destruição de milhões de empregos formais, pela redução drástica dos salários e pela proliferação de um amplo mercado informal em quase todos os países do mundo. Nesse mesmo raciocínio, os estudos sobre moratória social procuram destacar a ausência de respostas positivas do mercado e do Estado para a juventude nesse contexto de transição, marcado pela chamada *terceira revolução*, produzida pela ciência e tecnologia que transformou os meios de produção, de informação e de comunicação, mas gerou, em contrapartida, as maiores massas de desempregados e subempregados do mundo (Minayo, 2011).

Abramovay et al. (2015), Margulis & Urresti (2008) e Minayo (2011), dentre outras/os pesquisadoras e pesquisadores, ressaltam os diferentes significados de *moratória social* já que esta não é experimentada por todas as juventudes e a sua vivência está relacionada aos vieses de origem social, gênero, raça, dentre outros, sendo mais frequente sua ocorrência nas classes melhor situadas economicamente. Existe a moratória que atinge a parcela de jovens ricos/os e uma parte da classe média, e há aquela que se refere às/aos jovens das classes populares. No primeiro caso, a moratória social diz respeito à condescendência das famílias, assegurando os estudos, a ampliação do tempo em que permanecem na casa, e assumindo os custos sociais de sua preparação para os postos mais competitivos no mercado de trabalho globalizado. Nessas circunstâncias, o tempo estendido costuma significar garantia de acesso privilegiado a bens culturais e educacionais (Minayo, 2011). De forma oposta, os integrantes dos setores populares

tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma descrita: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo - a trabajos más duros y menos atractivos -, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero -moratoria social- para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza (Margulis & Urresti, 2008, p. 17)¹⁴.

Muitas/os dessas/desses jovens também podem permanecer em casa e na dependência das famílias, além do que, para as/os mais pobres, a chamada moratória social costuma ser um tempo de parada forçada, constituído de culpa, frustração, impotência e sofrimento (Minayo, 2011).

A moratória social contribui para a definição da *condição juvenil*, outro conceito sociológico central nessa literatura (Abramovay et al., 2015; Carrano, 2011; Cassab, 2011; Dayrell, 2007; Groppo, 2006; Minayo, 2011), e que considero mais adequado à proposta da presente investigação, uma vez que expressa mutações significativas nos tempos e nos espaços do ser jovem. Em suas ponderações Juarez Dayrell (2007) esclarece que *conditio*, do latim, refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando se fala em condição juvenil: primeiro o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional. Depois, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Para Groppo (2006), *condição juvenil* é um conceito que relativiza a dimensão biológica e enfatiza os aspectos sociais e históricos abarcados pela faixa etária citada, numa perspectiva dialética. Essa visão é compartilhada por Minayo (2011) que apresenta várias acepções do conceito que, de forma diferenciada, enriquecem a discussão em torno da temática. A primeira delas é a que acentua os traços comuns, não obstante as dimensões de espaço, tempo e a pluralidade de condições dos que nasceram em um mesmo período histórico. Aqui a juventude é considerada uma fase da vida marcada

¹⁴ As citações utilizadas nesta tese serão mantidas, na íntegra, em seus idiomas originais.

principalmente por processos de definição e de inserção social. Uma segunda perspectiva de condição juvenil dá ênfase às desigualdades de classe, de gênero e de cor, e uma terceira ainda ressalta as características e os padrões culturais. A essa distinção de acepções, Groppo (2006) acrescenta uma outra concepção que vem ganhando cada vez mais força, paulatinamente ao avanço da chamada *sociedade do consumo*, que pensa a condição juvenil como um “estado de espírito”, um “estilo de vida” ou um “modo de ser”, à disposição daqueles indivíduos que assim desejarem viver sua “eterna juventude”.

A par dessas considerações, e intimamente relacionado ao estatuto social que as/os jovens têm assumido nas sociedades ocidentais e industrializadas, fica evidente que a noção de juventude é passível de abrigar não apenas similaridades, mas também diferenças entre as/os jovens, ressaltando heterogeneidade e especificidades em termos de origem social, gênero, raça/cor, condição rural ou urbana, religião, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico e social etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. Nesse particular, concordo com Abramovay e Castro (2006) quando afirmam que não existe propriamente uma juventude, mas *juventudes*, definidas e caracterizadas segundo diferentes situações, vivências e identidades sociais. Além disso, as trajetórias de vida que hoje se inscrevem em processos de reversibilidade e de desritualização (Pais, 2009), tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem, marcados pela imprevisibilidade, como bem demarcado por Machado Pais (Pais, Lacerda, & Oliveira, 2017).

Mediante estes fatos e os desafios que se vislumbram ao tentar definir o termo *juventude*, face à existência de distintos aspectos que devem ser considerados para empreender essa tarefa, faço aqui a opção pela categoria juventude no plural. *Juventudes* que, embora compartilhem elementos comuns, se constituem numa potencialidade e, ao mesmo tempo, compõem um conjunto diversificado com diferentes oportunidades, experiências, representações, dificuldades, facilidades e poder em nosso cotidiano. Afora isso, adoto as juventudes também como *processo*, tal como concebido por Heilborn e Cabral (2006), e não como etapa claramente definida por marcos

etários que conduzem à vida adulta, como discute parte importante da Psicologia do Desenvolvimento, espaço esse em que a juventude é discutida, especialmente, quando ocorrem situações que sinalizam divergências e transgressões. Considerar a juventude numa dimensão processual também se articula à perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano adotada nesta tese e mais adiante discutida que, igualmente, envolve as dimensões da pessoa, do contexto e do tempo em sua dinamicidade e interação.

Por fim, pensar a juventude como processo exige então uma abordagem interdisciplinar, que dê preeminência aos modos de passagem ou de transição para a vida adulta de forma circunstanciada pelo contexto onde se dá, o que, no âmbito do estudo do desenvolvimento humano, implica em focalizar mudanças que são perceptíveis ao longo do tempo e os padrões de continuidade, ambos representados nos estágios e transições durante o curso de vida (Dessen & Costa Júnior, 2006).

Da mesma forma, faz-se necessário “jogar” com relações e vontades de autonomia, de ser único, separado e lidar com condições históricas que são específicas (Abramovay et al., 2015). Esse posicionamento coaduna com a tendência em considerar o estudo das juventudes de forma mais relacional (Abramovay et al., 2015; Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A., 2006) e sistêmica (Dessen & Costa Júnior, 2006), o que se mostra evidente a partir da maior ênfase na investigação das múltiplas interações entre diferentes contextos em que ocorre o desenvolvimento e que o definem material e simbolicamente, como a família, a escola, a vizinhança, o grupo de pares, o ambiente laboral ou a instituição de ensino superior.

A investigação desses contextos de desenvolvimento denota grande relevância principalmente quando lidamos com estudantes pobres oriundas/os de escolas públicas, negras e negros, moradoras/es de bairros periféricos, e outras/os ditas/os “não-tradicionais”, muitas/os com experiência de ambientes de desenvolvimento adversos, que ingressaram no ensino superior público a partir das Políticas de Ações Afirmativas (doravante PAA) implementadas no início do século XXI no contexto brasileiro, e que lutam para nele permanecer e

alcançar o êxito acadêmico com a conclusão da graduação. Para essas pessoas, a entrada na universidade, além de se constituir um direito¹⁵, é concebida, principalmente, como forma de enfrentar a persistente desigualdade social, expressando o anseio de crescer e qualificar-se e, assim, ter maiores possibilidades de conquistar um lugar no mundo do trabalho, a partir do aumento de anos de estudo e, conseqüentemente, ter maiores chances de reorientação do seu destino através da mobilidade educacional e socioeconômica.

¹⁵ Artigo 8º do Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013; UNFPA, 2013a)

Capítulo 2

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: textos, contextos, controvérsias

As ações afirmativas são muito mais abrangentes do que a política de cotas e estão inseridas na luta pelo combate às desigualdades sociais.

Kabengele Munanga e Nilma Gomes

(*O negro no Brasil de hoje*, 2016, pp. 191)

As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, revelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodam tanto a sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma ‘democracia racial’ . . . e que se resolvermos a questão socioeconômica resolveremos a racial.

Kabengele Munanga e Nilma Gomes

(*O negro no Brasil de hoje*, 2016, pp. 191 – 192)

A longevidade escolar de estudantes de origem popular, entendida como a permanência no sistema de educação até a entrada no ensino superior (Viana, 2011), e o acesso a esse nível de ensino por parte daquelas e daqueles que teriam poucas chances de fazê-lo, revela-se um campo de pesquisa fértil, embora ainda muito pouco investigado, em busca de compreensão sobre as condições que possibilitam sua ocorrência “estatisticamente improvável” (Portes, 2015; Viana, 2009). Eleger essas questões como pauta de pesquisa significa aderir a um conjunto complexo de fenômenos, permeado de

diversidade e também por adversidades que se interpõem nos caminhos percorridos por este público, sobretudo porque se trata de um segmento que não possuía visibilidade social anterior à adoção das medidas de expansão do acesso às universidades brasileiras, políticas que foram reconhecidas em sua constitucionalidade em 2012 a partir da Lei 12.711, fruto de um processo de debates e embates em torno do direito à igualdade de oportunidades de acesso à educação, particularmente ao ensino superior no Brasil.

2.1 - Um sistema historicamente desigual

Desde a sua gênese, o foco da movimentação pelas políticas específicas de ação afirmativa foi a inclusão de estudantes negras/os nas universidades públicas, uma vez que estava evidente na sociedade, e estatísticas oficiais mostravam, que essas/esses estudantes estavam ausentes nas universidades públicas, principalmente dos cursos mais seletivos, apesar de serem quase a metade da população (Silva, G. M., 2006).

No Brasil, embora o sistema universitário nunca tenha excluído oficialmente as/os negras/os, como aconteceu na África do Sul por um período de sua história, o acesso geral à educação superior sempre foi extremamente desigual, com as/os jovens brancas/os e predominantemente de classe média e alta tendo chances muito maiores de admissão nas universidades, principalmente naquelas com maior seletividade (Cruz & Paula, 2018; Heringer, 2012, 2013, 2018a; Houry, 2018; Junqueira, 2007; Rosemberg, 2010; Silva, G. M., 2006). Isso porque a educação superior no Brasil, desde seus primórdios, serviu à formação da elite nacional que, tradicionalmente, se perpetuava nos espaços mais rentáveis e reconhecidos social e economicamente, deixando de fora um enorme contingente de pessoas que não conseguiam adentrar seus muros, ocupar este espaço e concluir seus cursos, como a população pobre, preta, parda e indígena. Conforme Junqueira (2007, p. 26) “o processo de seletividade no ensino superior brasileiro foi construído e aperfeiçoado segundo uma lógica não inclusiva, foi responsável pelo recrutamento de seus alunos e sua comunidade docente quase que exclusivamente em único contingente sócio-racial”.

Dessa maneira, as universidades brasileiras representam uma das esferas onde a diferença entre classes foi longamente marcada, ao se constituir, tradicionalmente, como “*território branco*” (Piovesan, 2007), aberto às/aos estudantes oriundas/os de famílias que podem custear altas mensalidades no período do ensino fundamental e médio em escolas da rede privada, que possuem mais qualidade e, assim, ter maior garantia de ingresso nas melhores universidades brasileiras, geralmente públicas e com ensino gratuito, como destino de classe. Como ressalta o sociólogo Jessé Souza (2018a), em nosso contexto, essa classe é privilegiada pelo acesso facilitado à incorporação de capital cultural e conhecimento útil mais valorizado e prestigioso.

Somente a partir dos anos 1990 e, principalmente, no início deste século ocorreu a ampliação do consenso entre diferentes setores da sociedade sobre a enorme desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil, expondo de forma mais contundente, a *exclusão educacional* (Dias Sobrinho, 2010; Heringer, 2013, INEP 2014) existente no país, que é extensiva aos demais níveis de ensino, e é vista como

um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, que vão desde o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos (Dias Sobrinho, 2010, p. 1230).

A preocupação com essa situação no período recente tem como ponto de partida a constatação da grande distância existente entre o Brasil e os demais países com situação econômica semelhante quando se trata de acesso a esse nível de ensino (Heringer, 2018a). De forma panorâmica, a posição ocupada pelo país é inferior também no ensino fundamental e médio, conforme dados oficiais apresentados em 2018. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶, referente ao ano 2017, indica que o país não atingiu

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Recuperado de portal.inep.gov.br/ideb.

as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁷ nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (INEP, 2018a), principalmente a de universalizar o atendimento escolar para a população de 6 a 14 anos (ensino fundamental) e dos 15 aos 17 anos (ensino médio). O IDEB, como um dos indicadores educacionais que permitem o monitoramento do sistema de ensino do país, também possibilita a visualização da baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados. É importante ainda acrescentar que, embora o acesso à escola seja considerado universal no Brasil, as taxas de repetência das/os estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam os estudos antes mesmo de concluir a educação básica¹⁸, informações que são apresentadas pelo IPEA (2018, p. 64) em suas análises:

Em 2002, o Brasil bateu recorde em matrículas no ensino fundamental, 35 milhões, mas o número caiu a 28,6 milhões em 2014. No ensino médio, as matrículas chegaram a 9,2 milhões em 2004, e dez anos depois caíram para 8,3 milhões. O fluxo escolar melhorou em vinte anos, mas quase 10% dos alunos matriculados no primeiro ano do fundamental abandonam a escola. Nos ciclos seguintes, a perda chega a ser chocante: evasão de um terço dos alunos da 5ª série e de 42% dos matriculados no primeiro ano do ensino médio até seu final. Além dessa perda expressiva de alunos, continua sendo enorme a distorção idade-série, embora se registre lento movimento de baixa.

Os dados do IDEB também expõem as deficiências encontradas no ensino médio, onde, além da expressiva evasão acima referida, a cobertura ainda está muito aquém daquela observada em países com grau semelhante de renda média, com o Brasil posicionado atrás de vários países vizinhos, latino-americanos, como Argentina, Chile e Uruguai (IPEA, 2018). Os últimos dados do IDEB (2018), referentes ao fluxo escolar e às médias de desempenho nas avaliações das/os estudantes, revelaram que a Bahia ocupa uma das piores posições entre os estados brasileiros, com 4,7 pontos, e o estado de São Paulo aparece com 6,5, maior pontuação encontrada no país¹⁹.

Agrega-se às deficiências encontradas na educação básica, o fato de que 76,8% da população brasileira entre 18 e 24 anos estão privados do ensino

¹⁷ Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

¹⁸ Nota técnica INEP. Disponível em download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concecaoIdeb.pdf.

¹⁹ Disponível em <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados>.

nas universidades, de acordo com informações divulgadas pelo Censo da Educação Superior (CES)²⁰ 2017 (INEP, 2018b, 2018c). Apesar desse alto percentual de jovens fora do ensino terciário, esse mesmo instrumento²¹ aponta que a taxa de escolarização na educação superior da população na mesma faixa etária, apresenta crescimento, quando comparado aos índices de uma década atrás, embora o país se mantenha, mais uma vez, num patamar inferior em comparação aos percentuais observados em outros países, como Chile e México, e mais longe ainda dos países de economia desenvolvida, em que o acesso ao ensino superior tende a se universalizar (Schwartzman, 2018).

De fato, se considerarmos que a taxa de escolarização líquida²² na faixa etária de 18 a 24 anos, no ensino superior em 2001 era 8,9% (INEP, 2012), os atuais 19,7%, apresentados pelo CES 2017 na mesma população de referência, indicam um importante avanço alcançado nos últimos anos no Brasil, embora ainda não tenha atingido as metas de expansão previstas no PNE de 2014, como também acontece no ensino fundamental e médio acima referido. Neste caso, o PNE prevê a elevação, até 2024, da taxa bruta²³ de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, com qualidade de oferta e expansão mínima de 40% em vagas no segmento público, de acordo com estudos apresentados pelo IPEA (2018). A atual taxa líquida de matrícula situa o país a caminho de um sistema de acesso de massa quando, entre outras características, a

²⁰ O Censo da Educação Superior, regulamentado pelo Decreto nº 6.425 de 04/04/2008, é realizado anualmente e objetiva sistematizar informações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), sobre os cursos de graduação e sobre estudantes, docentes e técnicos/as vinculados a esse nível de ensino (Assumpção, 2014).

²¹ Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018c). Disponível em download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf

²² *Taxa de escolarização líquida* identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (INEP, 2012, p.35). *Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior*: percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (INEP, 2014, p. 36).

²³ *Taxa de escolarização bruta*: indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível (INEP, 2012, p.35). *Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior*: percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (INEP, 2014, p. 36).

educação superior atende entre 16 e 30% da população de 18 a 24 anos (Lázaro, 2016).

Na perspectiva de atuar para a superação desse quadro, e na esteira da grande expansão da educação superior em escala mundial, seja motivada por questões sociais, seja pelas demandas postas pelo mercado de trabalho (Dubet, 2015; Heringer, 2018a; INEP, 2011; IPEA, 2018; Sampaio, H. 2018), a ampliação do ensino pós-secundário no Brasil data do início deste século, resulta das pressões de setores sociais, principalmente do movimento negro, que desempenharam relevante papel de mobilização (Espírito Santo, Santos, & Sampaio, 2013; Garrido, 2015; Heringer, 2014b, 2018a; Houry, 2018) e têm lugar nas políticas de Estado desenvolvidas pelo Ministério da Educação dos governos progressistas de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), políticas que tiveram como eixos principais a expansão do acesso, o aumento do setor público no ensino superior e as PAA (Schwartzman, 2018).

As medidas adotadas desde então favoreceram, de forma inédita, a criação e implementação de um conjunto de políticas proposto para reverter o panorama da sub-representação de estudantes nas universidades, e que, em combinação, resultou no expressivo crescimento do sistema de ensino superior nas esferas pública e privada. O sistema privado, que atua de forma mais dinâmica e empresarial, e está mais orientado para atender as demandas do mercado de trabalho, cresceu mais rapidamente que o setor público e foi beneficiado com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004 e pela ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas, o ProUni foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 e direcionado para o aproveitamento de vagas ociosas existentes em organizações privadas de ensino, mediante a isenção tributária. Sem despender ônus para o erário público, o programa possibilita o acesso das/os estudantes das classes populares à educação superior, e combina renúncia fiscal e vulnerabilidade socioeconômica, ao definir que, para concorrer às bolsas, a/o candidata/o deve

ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio (Marques, E. P. S., 2015). O ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2018, mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais²⁴.

Já o FIES, criado em 1999, sofreu ampliação e é destinado a financiar a graduação de estudantes matriculadas/os em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Juntamente com o ProUni, viabiliza o ingresso e a permanência de estudantes em instituições privadas no quesito custeio das mensalidades. Essas políticas contribuem para que o governo possa alavancar a taxa de estudantes no ensino superior, mediante a restrição de vagas característica da rede pública neste nível de ensino. Entretanto, e de acordo com a cientista social Helena Sampaio (2018, p. 246), a diminuição do financiamento público para o ProUni e para o FIES, que vem ocorrendo nos últimos anos, terá “forte impacto no sistema, especialmente na evasão e no crescimento de matrículas na modalidade de ensino à distância, em geral mais acessível em termos de valor das mensalidades”.

Na esfera pública da União o governo adotou, a partir de 2003, uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal. O principal objetivo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁵ foi ampliar o acesso e a permanência da/o estudante através de ações do programa que contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão²⁶. O REUNI é uma política de crescimento da rede federal de ensino importante principalmente pela contribuição para a expansão do próprio sistema universitário público, o que ocorreu com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; expansão das universidades já existentes, incluindo novos campi, novos prédios, novos cursos; interiorização do sistema de ensino superior, dentre

²⁴ Disponível em prouniportal.mec.gov.br/o-programa.

²⁵ Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

²⁶ <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

outros. Além do REUNI, também se deu a expansão e a criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica.

Em síntese, o ProUni, somado ao FIES, na esfera privada e as ações desenvolvidas pelo REUNI e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica na rede pública, ampliaram de forma significativa o número de vagas na educação superior neste início do século XXI. De acordo com informações recentes disponibilizadas pelo MEC, a partir dos levantamentos realizados a cada ano pelo INEP, as matrículas em cursos de graduação passaram de 3.936.933 em 2003 (INEP, 2010) para 8.290.911 em 2017 (INEP, 2018b), com uma média de crescimento anual em torno de 4,6%. Em uma década (2007 - 2017), o índice de matrícula aumentou 56,4% no universo das Instituições de Ensino Superior (IES), que é composto de 87,9% de estabelecimentos da esfera privada e 12,1% na esfera pública (federais, estaduais e municipais). No ano de 2017 as IES privadas registraram uma participação de 75,3% (6.241.307) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (2.045.356) e ofertam tão somente 7,6% das vagas, segundo o INEP (2018b).

No caso específico das instituições da rede pública de ensino, o CES 2017 indica um incremento de 53,2% no número de matrícula nos últimos dez anos, sendo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) as que apresentam maior crescimento entre as IES públicas, com um aumento de 103,8% no número de matrículas entre 2007 e 2017. Além dessa expansão numérica, destaca-se também a utilização de dois dispositivos de acesso à educação superior que torna mais democrático o processo de seleção, em substituição total ou parcial ao exame vestibular²⁷. Primeiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, instrumento que passou a ser utilizado, posteriormente, como critério de seleção para as/os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no ProUni, e as universidades usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso, seja complementando ou substituindo o vestibular. E o Sistema de Seleção Unificado (SISU), sistema informatizado do Ministério da Educação que surgiu

²⁷ Vestibular: tipo de exame aplicado pelas universidades como forma de seleção de estudantes para o ingresso ao ensino superior.

em 2010 e por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatas/os participantes do Enem.

Contudo, nesse período de ampliação, a revisão de literatura indica, e a própria realidade comprova, que a medida que propiciou um maior impacto rumo à expansão do acesso à universidade foi a implementação de programas específicos e inclusivos para o atendimento da demanda de estudantes pobres, negras/os, oriundas/os de escola pública e indígenas neste ambiente formativo, via ações afirmativas, adotadas a partir de 2002. Isso porque, além da diversificação do perfil discente que acessa as instituições públicas e espelha a composição social do país, uma visita ao estado da arte acerca desta temática revela o volume de artigos, reportagens e debates acadêmicos produzidos a partir das críticas, incômodos e polêmicas sobre sua legitimidade, que surgiram em torno desta iniciativa sem precedentes na história brasileira.

2.2 - Ações Afirmativas: gênese

Denominada de “*discriminação positiva*” ou “*ação positiva*” na terminologia do direito europeu, as PAA são um tema amplo e controverso e a discussão desta temática não é recente nem sem conflitos. Por isso é relevante assinalar que há diferentes interpretações e posições no vasto conteúdo já produzido sobre esse assunto em diferentes países e épocas da história, e em distintos campos temáticos como no Direito, nas Ciências Humanas, na Sociologia e na Educação. Dentre os diversos conceitos disponíveis acerca das ações afirmativas (Espírito Santo et al., 2013; Gomes, J. B., 2007; Heringer 2014b, 2015a, 2018a; Sousa & Portes, 2011), há o consenso de que essas são medidas estabelecidas pela esfera governamental com a finalidade de reparar desigualdades sociais e étnico-raciais de segmentos que estão em posição de inferioridade e subalternidade na sociedade. De forma mais ampla e complexa, as ações afirmativas são definidas pelo jurista Joaquim Barbosa Gomes (2007, p. 48) como

políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um

princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Essas políticas constituem medidas especiais e temporárias que, embora atuem no presente, também buscam corrigir ou mitigar os efeitos “persistentes” de discriminação praticada no passado, tendo por objetivo acelerar o processo de igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego, por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos (Espírito Santo et al., 2013; Gomes, J. B., 2007; Piovesan, 2007) e, assim, operam de forma a assegurar a diversidade e a pluralidade social, importantes para o projeto democrático de qualquer sociedade.

Nessa mesma direção, as ações afirmativas estão alicerçadas no reconhecimento e respeito às diferenças, pois estão direcionadas para a garantia e ampliação dos direitos sociais de determinados segmentos, e se constituem a partir da constatação das condições de desigualdades em que vivem estes mesmos grupos (Salvador, Heringer, & Oliveira, 2014). Nesse caso, a proposta de reconhecimento da diferença aparece como estratégia de enfrentamento de uma situação de desigualdade no intuito de reduzi-la, em busca de uma maior equidade e do respeito às diversidades.

No âmbito internacional, programas de ações afirmativas datam dos anos 1900 e podem ser encontrados em diferentes amplitudes e conotações em diversos países que buscaram implementar políticas para corrigir desigualdades. Espírito Santo et al., (2013), afirmam que os Estados democráticos foram pressionados pelos movimentos e organizações sociais para incluir, em suas agendas, políticas de inclusão de grupos historicamente discriminados, no intuito de diminuir as desigualdades socioeconômicas criadas pela exclusão. De acordo com Jenkins e Moses (2015), cerca de um quarto das nações em todo mundo lançam mão de algum tipo de ação afirmativa para aumentar os números de estudantes sub-representados no ensino superior e muitos desses programas surgiram nos últimos 25 anos. Há registros de que essas medidas conseguiram diminuir, em alguma proporção, diferenças entre sexos e originárias de diferentes grupos étnico-raciais na África do Sul e nos Estados Unidos da

América (Munanga, 2004; Penha-Lopes, 2014; Lempert, 2015), que são exemplos distintos de implementação das ações afirmativas.

De acordo com Heringer (2018b), o primeiro país a adotar ações afirmativas foi a Índia, visando ampliar oportunidades para os grupos mais discriminados, pertencentes às castas inferiores. Mas são as *affirmative action*, adotadas nos EUA, o exemplo internacional mais conhecido. A partir da reivindicação da população afro-americana, foram concebidas, inicialmente, como mecanismos para solucionar a marginalização social e econômica das pessoas negras naquele país. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos portadores de deficiência (Gomes, J. B., 2007). Adotadas pelo poder público como política estatal, esse conjunto de medidas compensatórias significou proporcionar às minorias historicamente discriminadas – especialmente negras/os, índios e mulheres, acesso ao emprego público e à educação superior, e promoveu o crescimento da classe média afro-americana (Munanga, 2003a). No entanto, o debate atual na sociedade estadunidense discute o real significado das políticas afirmativas de gênero e raça para os grupos marginalizados e, no final do século XX, vários de seus estados realizaram plebiscitos para decidir a manutenção ou suspensão dessas políticas²⁸.

No caso da África do Sul, e de acordo com os estudos desenvolvidos pela socióloga Graziella Silva (2006, 2015), o debate sobre ação afirmativa gira em torno da importância de criar jovens negras/os qualificadas/os para o mercado de trabalho e reparar as injustiças do regime do *apartheid*²⁹, que lá vigorou no período de 1948 a 1994. No país de maioria negra e com forte segregação racial, a ação afirmativa mantém estreita ligação com a discriminação histórica pelo uso do termo “*políticas de reparação*” para definir as políticas que envolvem o acesso ao ensino superior no país: “ao aceitarem estudantes negros, as universidades

²⁸ Ação afirmativa: balanço das políticas nos EUA e Brasil indica novos desafios. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/09/28/acao-afirmativa-balanco-das-politicas-nos-eua-e-brasil-indica-novos-desafios>.

²⁹ *Apartheid*: foi uma política de segregação racial que representou a transformação do racismo em lei na África do Sul entre 1948 e 1994. Foi um regime que retirou os direitos dos negros e deu privilégios aos brancos, minoria no país. Disponível em educacao.globo.com/artigo/apartheid-na-africa-do-sul-segregacao-racial.html.

brancas estão pagando uma dívida histórica” (Silva, G. M., 2015, p.6), uma vez que o sistema de educação superior era dividido entre universidades brancas e negras. Embora o *apartheid* tenha sido abolido no sistema educacional sul-africano, há ainda fortes desigualdades entre as instituições educacionais historicamente brancas e negras mesmo com um nível de financiamento nacional relativamente equilibrado (Silva, G. M., 2006). Aqui a perspectiva do capital humano, mais voltado para o mercado de trabalho, é tão amplamente aceita quanto a de reparação, ao contrário dos argumentos da promoção da diversidade e da inclusão social tão presentes nas propostas implementadas no Brasil.

2.3 - Ações Afirmativas à brasileira: meritocracia versus justiça social

De forma mais tardia e distinta das histórias dos EUA e da África do Sul, onde também os racismos históricos e institucional estavam presentes, a discussão acerca das ações afirmativas no Brasil é relativamente mais recente, com início em meados dos anos 1990, a partir da realização de intensos debates em diferentes esferas da sociedade, sendo o movimento negro o precursor dessa importante demanda (Heringer, 2018b). Contudo, esse processo ganhou maior visibilidade com a realização da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, que ocorreu em 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, na África do Sul. A partir da pressão sofrida pelo Estado brasileiro, por parte de movimentos sociais, para incluir em sua agenda as PAA, nesse evento a delegação oficial brasileira colocou a “democracia racial”³⁰ como um mito (Sousa & Portes, 2011), assumiu as desigualdades de caráter racial, e comprometeu-se a lutar contra a discriminação que atribui às/aos negras/os os piores patamares da

³⁰ O conceito de *democracia racial*, foi erigido no Brasil a partir das concepções formuladas por Gilberto Freyre na década de 1930. Conforme Abdias Nascimento (1978/2016, p. 48) *democracia racial* refletiria “determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: 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. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui mesmo, nas palavras do professor Thales de Azevedo, ‘o maior orgulho nacional’ [...]”. Assumindo um caráter público e oficial, essa crença foi historicamente construída sobre a miscigenação racial, e criou o mito da inexistência do racismo em nosso país.

escala social. Propôs a adoção de ações afirmativas direcionadas a grupos historicamente discriminados, especificamente, a população negra, inclusive a de cotas para esse segmento nas universidades públicas, comprometendo-se, pela primeira vez, com a implantação de PAA nas instituições de ensino superior. Tudo isso resultou de um debate amplo, inter-racial e interétnico, ocorrido no processo preparatório para a Conferência e que elaborou o “Plano Nacional de Combate ao Racismo e a Intolerância” (Heringer, 2014b, 2018b; Munanga, 2013; Nascimento et al. 2008; Nascimento, Alexandre, 2010a, 2010b).

Entretanto, como afirmam Nascimento et al. (2008, p.2), importa ressaltar que a demanda por políticas compensatórias específicas para as/os negras/os no Brasil não é recente e nem está baseada em qualquer modelo estrangeiro. Ao contrário, “insere-se na busca da justiça social em uma sociedade que historicamente se mostra racista, sexista, homofóbica e excludente”. E, nessa perspectiva, foram as organizações do movimento negro que, ao colocarem este tema em pauta no debate político, denunciaram a existência do preconceito e da discriminação racial que atravessam a sociedade brasileira, reivindicando dos governos ações específicas (Espírito Santo et al., 2013; Garrido, 2015; Gomes, N. L., 2003, 2004; Heringer, 2015a, 2018a, 2018b; Lázaro, 2013; Lázaro, Calmon, Lima, & Oliveira, 2012; Nascimento, Alexandre, 2010b; Salvador et al., 2014; Santos, B. S., 2013; Santos, S. A., 2014).

Em décadas anteriores à Conferência de Durban, a primeira apresentação formal de uma proposta por ações afirmativas surgiu na *Convenção Nacional do Negro Brasileiro*, realizada em 1945 e em 1946, no Rio de Janeiro. Nesse evento foi elaborado o “*Manifesto à Nação Brasileira*”, com reivindicações que foram publicadas no primeiro número do jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual, artista, político e militante Abdias Nascimento (1914 - 2011), que foi um dos precursores mais atuantes da proposição de ações afirmativas no Brasil³¹.

³¹ Ícone da luta por igualdade social e conscientização da nação negra, Abdias Nascimento foi deputado federal no período de 1983 a 1987 e em sua atuação parlamentar na Câmara dos Deputados apresentou projetos de lei que propunham políticas públicas para reparar o legado de racismo e discriminação que alocava os brasileiros de origem africana nas camadas mais baixas da hierarquia social do país. Com o mote “O Povo Negro no Poder!”, tornou-se o primeiro deputado federal negro que dedicou seu mandato, prioritariamente, à luta contra o racismo, e, nesse período, apresentou projetos de lei que definiram o racismo como crime e criaram mecanismos de ação compensatória, visando diminuir as desigualdades que atingem os negros

O movimento reivindicatório de um tratamento mais igualitário para a população negra seguiu ativo e, anos mais tarde, realizou a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, que congregou em Brasília 50 mil manifestantes no dia 20 de novembro de 1995, um dos mais importantes marcos na longa luta pelas cotas e outras formas de inclusão racial no Brasil (Nascimento et al., 2008).

Toda mobilização protagonizada pelo movimento negro propiciou uma visibilidade crescente de suas demandas e contou, posteriormente, com a adesão de diferentes setores da sociedade civil e também de órgãos do Estado brasileiro, visto que um fato importante, por época da Conferência de Durban, foi a ampla divulgação de indicadores socioeconômicos que revelaram a dimensão das desigualdades raciais no Brasil (Heringer, 2018b; Penha-Lopes, 2014; Silva, G. M., 2006). Esses dados, fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), davam um respaldo oficial e foram utilizados pelos signatários do “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (2008)³² para enfatizar a desigualdade entre as raças, intergeracional nas áreas da educação, da saúde, do emprego e da moradia que deixam as/os negras/os brasileiras/os aquém das/os negras/os sul-africanas/os durante o regime de apartheid, como enfatiza Penha-Lopes (2014). Os movimentos sociais ligados, sobretudo, às questões de cor/raça e etnia, desempenharam um papel relevante para a mobilidade social pela tentativa de democratizar a educação superior que

na sociedade brasileira. Quando assumiu o mandato de Senador (em 1991 e de 1997 a 1999), manteve-se fiel à mesma linha de atuação já observada na Câmara dos Deputados, uma vez que considerava o mandato parlamentar como mais uma ferramenta, entre outras, a serviço da causa maior que o motivava: os direitos humanos e civis da população negra. Seu objetivo era abrir espaços e caminhos ao povo afrodescendente no exercício da cidadania com sua cultura e identidade própria e contribuir para fazer justiça ao legado histórico dos povos africanos na construção do conhecimento humano, da tecnologia, da criação artística e da reflexão espiritual e filosófica (Nascimento, E., 2014). Anteriormente à atuação parlamentar, Abdias Nascimento fundou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), entidade que patrocinou a Convenção Nacional do Negro em 1945-1946. A Convenção propõe à Assembleia Nacional Constituinte de 1946 a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-pátria. A partir da criação do TEN, Abdias formou “o primeiro grupo de artistas, atrizes e atores negros, assim rompendo a barreira de cor no teatro brasileiro. Antes do TEN, os negros não pisavam no Teatro Municipal a não ser para fazer faxina! Além disso, o TEN incentivou a criação de uma literatura dramática que tratasse com os temas e conflitos que surgem da experiência histórica e humana dos africanos e seus descendentes no Brasil” (Nascimento, Abdias, 2011, p. 9).

³² Manifesto assinado por ativistas, acadêmicos, artistas e jornalistas em 2006 (<https://www.geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas>).

teve suas primeiras manifestações de forma individual por parte de algumas instituições de ensino em diferentes Estados do país.

2.4 - A Universidade: cara do povo brasileiro?

A implantação das PAA no Brasil teve início, em 2002, com a adoção da política de reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretas/os e pardas/os adotada, de forma embrionária, pelas instituições estaduais, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a do Norte Fluminense (UENF), não por iniciativa própria, mas por meio de uma lei aprovada em 2001 pela Assembléia Estadual do Rio de Janeiro. Ainda em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) adotou cotas na graduação e na pós-graduação, a partir de uma decisão do seu Conselho Universitário. Na esfera das instituições federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a pioneira na adoção das cotas raciais em seu processo de seleção, em 2003, seguida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ainda em 2003 e, em 2004, a UFBA também aderiu ao sistema, que entrou em vigor em 2005 (Espírito Santo et al., 2013; Garrido, 2015; Heringer, 2015a). Como uma onda, esse movimento se espalhou de forma lenta e gradual por outras universidades públicas avançando na ampliação, a cada ano, do número de instituições que iniciaram processos internos de discussão. Esse movimento levou à aprovação voluntária destas políticas, que chega a contar, em 2012, com a adesão de mais de 100 instituições públicas de educação superior (Heringer, 2014b; Garrido, 2015), entre universidades, autarquias municipais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que, ao fazer uso da autonomia de que dispõem, estabeleceram alguma modalidade ou mecanismo de acesso que direcionava uma porcentagem mínima de suas vagas a candidatas/os negras/os e indígenas (Nascimento et al., 2008). A socióloga Rosana Heringer (2015a) acrescenta que a maioria das políticas adotadas nessa época combinava critérios de tipo de ensino médio cursado (em escola pública) com autodeclaração de cor/raça e, em alguns casos, o critério de renda familiar.

Entretanto, todo esse processo foi permeado de questionamentos que giravam em torno do debate meritocracia *versus* justiça social que ocorreu em diferentes setores da sociedade em relação à propriedade ou aos formatos das

PAA, com o enfrentamento de fortes reações conservadoras, inclusive por parte da mídia nacional que se posicionou, de forma unânime, contra as ações afirmativas e as cotas (Lázaro, 2013). Por ocasião da votação sobre essas ações, em 2006 foram apresentados à sociedade e entregues ao Supremo Tribunal Federal (STF) dois manifestos, um contrário e outro favorável à política de cotas, o que acirrou mais ainda os debates em torno da questão.

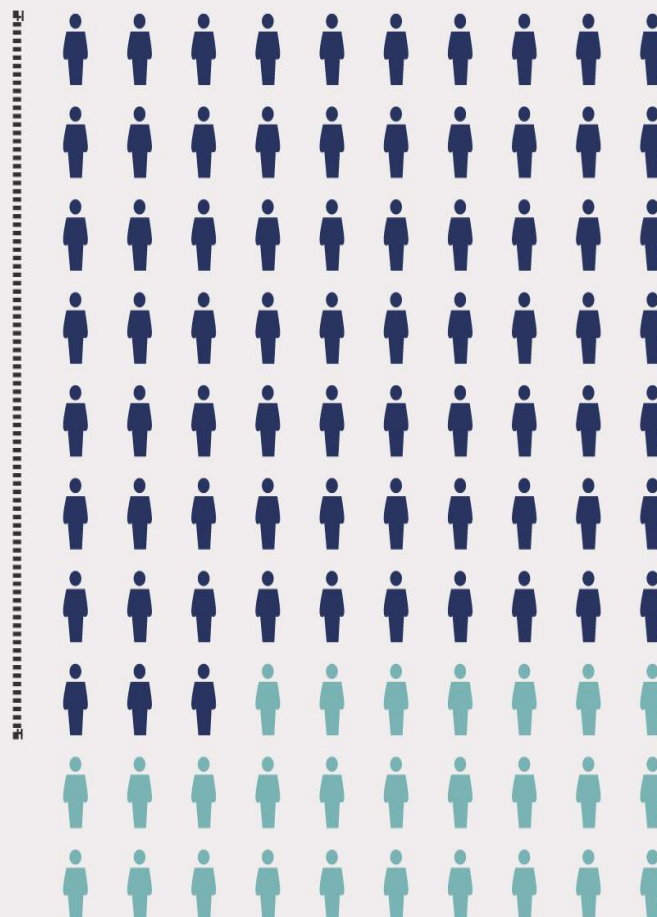
O “Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas” (2008) além de expor a situação de precariedade social em que vive a população negra, denuncia o quadro de exclusão racial no ensino superior brasileiro, que é um dos mais extremos do mundo, relata a longa luta pela igualdade racial no Brasil, traça o histórico das reivindicações por PAA até a implantação de cotas universitárias no início deste século, e relaciona as universidades que as adotaram. O documento situa ainda as PAA brasileiras no âmbito internacional de reparação das desigualdades étnico-raciais e enfatiza que o direito universal preconizado pela Constituição de 1988 é insuficiente para atender as demandas dos grupos étnicos excluídos e discriminados racialmente.

No lado oposto, a posição mais visível foi articulada no “Manifesto contra as Cotas” (2006)³³, que defendia a inconstitucionalidade das cotas raciais e seus signatários insistiam na ideia de igualdade política e jurídica dos cidadãos perante a lei, com o argumento de que “o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade”. De forma antagônica a essa opinião, a isonomia que fala a Constituição Federal revela-se mais um princípio meramente formal no caso brasileiro quando se comprova, dentre outros, a desigualdade racial em relação aos direitos necessários à subsistência, o que é visível, de forma gritante, na realidade cotidiana do país e apresentada na figura 1, bem como pode ser constatado nos estudos desenvolvidos por Campello (2017), e em dados oficiais de diversos institutos de pesquisa (IBGE, 2019a, 2019b; IPEA, 2014, 2017), que apontam os piores indicadores sociais para as/os afrodescendentes, situação que perdura mesmo após mais de 130 anos de abolição da escravatura no país.

³³ “Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas” (2006).

Proporção de pessoas em condição de pobreza no Brasil Por cor ou raça

73%
dos pobres
no país são
pretos ou
pardos



Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2019

AGÊNCIA IBGE
NOTÍCIAS

Figura 1: Proporção de pessoas em condição de pobreza no Brasil por cor ou raça

Nesse aspecto, cabe ainda aqui argumentar o que algumas/alguns estudiosas/os (Heringer, 2018b; Munanga, 2003a; Nascimento, Alexandre 2010a; Penha-Lopes, 2014) sinalizam como tratamento discriminatório à proposta de políticas de cotas para a população negra, uma vez que as/os manifestantes não aplicaram a mesma lógica de igualdade às já existentes cotas para mulheres nos

partidos políticos³⁴, ou às cotas para deficientes físicos na universidade e no mercado de trabalho³⁵. Além disso, Heringer (2014a) acrescenta que nem o ProUni, considerado primeiro programa de ação afirmativa nacional, provocou o mesmo volume de críticas e incômodos causado pela adoção de cotas em universidades públicas. Talvez a reação tenha sido distinta porque o programa em nada afetou a quase “reserva de mercado” que as/os estudantes de classe média e alta, de escolas particulares, majoritariamente brancas/os possuíam em relação às vagas nas instituições públicas de educação superior, principalmente nos seus cursos mais concorridos.

A diferença é que as cotas raciais foram as mais sujeitas à oposição, sendo a maior crítica a utilização do critério racial que beneficiaria as/os estudantes autodeclaradas/os negras/os ou pardas/os e, como ressalta o educador Alexandre do Nascimento (2010a, p. 13, destaque do autor),

o problema parece estar na **cor da cota**, ou seja, no fato de serem cotas para negros, e não exatamente na proposição de cota em si. Em relação às cotas para deficientes físicos, mulheres e funcionários públicos, que existem na legislação e em diversas instituições, não são expressas preocupações semelhantes.

Nesse contexto conturbado de críticas, liminares e mandados de segurança por candidatas/os que se sentiram lesadas/os por aquela política, algumas universidades foram processadas judicialmente pela adoção das políticas de inclusão, o que adicionou ao debate a discussão sobre a constitucionalidade das cotas (Heringer, 2018b; Jesus & Nilma, 2014; Nascimento, Alexandre 2010a; Penha-Lopes, 2014).

Na contramão dos argumentos dos detratores, os resultados apresentados pelas avaliações institucionais revelaram que os *argumentos standards* (Santos, B. S., 2005), as distintas razões e justificativas originalmente alegadas pelos setores oponentes à política de cotas, dentre elas: dificuldade de definir quem é negra/o no Brasil, por causa da mestiçagem; perigos de uma cisão racial; inconstitucionalidade; risco da queda de rendimento e produtividade da

³⁴ A Lei n. 9.504/1997 aumentou a cota para 30% (Marques, D., 2018). As mulheres também são protegidas por lei em outros espaços como o metrô em alguns estados brasileiros como o Rio de Janeiro por exemplo.

³⁵ A Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991, garante vagas para deficientes físicos em empresas proporcionalmente ao número de funcionários.

universidade visto o provável ingresso de estudantes “menos preparados”, foram desmontadas pouco tempo depois da entrada em vigor das ações afirmativas como podemos constatar em diversos estudos (Honorato, 2015a; Nascimento et al., 2008; Munanga, 2013; Santos, B. S., 2005). Os achados permitem afirmar que o rendimento acadêmico das/os cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento das/os estudantes que entraram pelo sistema universal, o que comprova que a qualidade e a excelência das instituições de ensino não foram prejudicadas e as taxas de evasão dos cursos não mostram diferenças relevantes entre as duas categorias de discentes.

De posse desses resultados, os projetos de implementação de ações afirmativas e outras formas de acesso da população negra ao ensino superior ganharam, gradativamente, reconhecimento e também legitimidade social, que foi sacramentada com a legislação em 2012, após a aprovação, por unanimidade, dos juízes do Supremo Tribunal Federal, que votaram a favor da constitucionalidade do sistema de cotas. Posteriormente, a lei foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012, após 13 anos da tramitação do projeto de Lei de cotas universitárias no Congresso Nacional. Marco original importante no âmbito da educação superior brasileira, a lei 12.711/2012 – “Lei das Cotas”, unificou as PAA no país ao tornar obrigatória a adoção de cotas em todas as instituições federais desse nível de ensino, ampliando, assim, o seu público de abrangência.

A sanção da Lei 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, combina com as medidas direcionadas à expansão do próprio sistema de educação superior, já relacionadas acima: o REUNI, o ProUni e o FIES, e, juntas, ampliam o alcance das políticas de inclusão na educação superior. A aprovação da Lei afirma a ideia democrática de que a educação superior não é somente para grupos privilegiados e a constitucionalidade das PAA, que é conquistada com a legislação, contribui para a redução de resistências em relação a estas políticas seja dentro das instituições de ensino superior ou no âmbito da opinião pública (Heringer, 2014b).

A Lei 12.711/2012 no artigo 1º, estabelece que

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Esse total de vagas será subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e estudantes de escolas públicas com rendimento familiar superior a esse montante, conforme determinação em parágrafo único da lei³⁶.

Para preenchimento das vagas, em ambos os casos, é considerado, de acordo com o artigo 3º da Lei, por curso e por turno, o percentual mínimo correspondente ao da soma de autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE que data de 2010. A partir de 2016, com a Lei nº 13.049, agregou-se também a esta política de reserva de vagas cotas para pessoas com deficiência, que passou a ser implementada a partir da seleção através do ENEM/SISU para ingresso, em 2017. Isso confirma a tendência da expansão das políticas de cotas raciais e étnicas além do grupo que as reivindicou originalmente, no caso as/os negras/os. Atualmente, as cotas universitárias abrangem não só a população negra, mas também indígenas e deficientes como já dito. Além disso, o debate iniciado com a adoção das PAA ampliou-se para incorporar também a dimensão socioeconômica da desigualdade no acesso ao ensino superior, abrindo espaço para a adoção de cotas para estudantes de escola pública e de menor renda familiar (Heringer, 2014a). Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Essas mudanças legais e institucionais recentes representam um processo exitoso e trazem uma dimensão importante de legitimidade do tema e das PAA para a sociedade brasileira, principalmente para o contingente populacional que, tradicionalmente, ficava de fora ou enfrentava maiores dificuldades no acesso às instituições federais de ensino superior. Todavia, especialistas que se dedicam à questão, dentre eles o antropólogo congolês-

³⁶ No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita (Parágrafo único da Lei 12.711/2012).

brasileiro Kabengele Munanga³⁷ (2013), as assistentes sociais Rosélia Magalhães e Simone Menezes (2015), e a cientista social Vânia Penha-Lopes (2014), que também reconhecem o avanço conquistado com a aprovação da Lei, argumentam que a proposta original que reivindicava cotas raciais não foi contemplada, uma vez que a lei insere as cotas raciais às cotas sociais. Desta forma, o campo favorável perdeu terreno, pois “a desigualdade racial foi interpretada como subordinada à desigualdade social em vez de ser um fenômeno autônomo” (Penha-Lopes, 2014, p. 165). Ou seja, as cotas étnico-raciais deixaram de ser a prerrogativa central quando a Lei “toma como principal parâmetro a renda e a realização de toda a vida escolar na rede pública de ensino” (Magalhães & Menezes, 2015, p. 47).

Nesse mesmo raciocínio, Munanga (2013) defende que a reserva de cotas separadas para negras/os seria o único caminho rápido para a inclusão desse segmento na universidade, espaço em que a diferença racial é desmedida. A proposta do autor seria uma discriminação positiva que ajudaria a resolver em pouco tempo uma grave questão social que as políticas ditas universalistas não resolveriam em curto período de tempo. Isso fica evidente nos índices oficiais, uma vez que, apesar dos avanços alcançados com a nova política de acesso à educação superior, a disparidade se mantém. Em duas décadas (1995 – 2015) a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, passa de 12,5% para 25,9%, enquanto que, no mesmo período, a população negra passa de 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que esse contingente chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2017). Indicadores mais atualizados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgados pelo IBGE (2019a) revelaram que a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade, de cor ou raça branca que

³⁷ O professor Dr. Kabengele Munanga, nasceu numa aldeia de Bakwa Kalonji, na República Democrática do Congo (antigo Zaire), e graduou-se em Antropologia Social e Cultural. Migrou para o Brasil onde concluiu o doutorado. É uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira. Seus estudos, realizados desde a década de 1970, foram responsáveis por romper a visão eurocêntrica da antropologia, repensar a participação dos negros na história do país e, ainda, consolidar os estudos preparatórios para a Constituição de 1988, no eixo que tange os Direitos Humanos e combate à toda a forma de racismo no Brasil (<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Kabengele-Munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-Brasil/5/44091>).

frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%).

Mas, apesar dessa disparidade, há mudanças em curso, que acompanham os percentuais acima, alteram a composição racial das universidades e que são revelados pela “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES” realizada em 2014 pela FONAPRACE/ANDIFES (2016). Por esses dados, as/os autodeclaradas/os negras/os e pardas/os têm crescido sua participação nas IFES, sendo que 47,57% das/os estudantes das IFES são negras/os. “Em valores absolutos, quase triplicamos sua participação, comprovando o sucesso das políticas de democratização do acesso e das cotas” (FONAPRACE/ANDIFES, 2016, p. 244). E o percentual de estudantes autodeclaradas/os nas instituições federais segue em crescimento e, pela primeira vez, a maioria absoluta é negra, alcançando **51,2% do universo estudantil**, de acordo com a última pesquisa de perfil realizada pela FONAPRACE/ANDIFES (2019).

Essa possibilidade de crescimento da representatividade da população, tradicionalmente discriminada, na educação superior a partir da institucionalidade das PAA é um dos aspectos que assegura o reconhecimento dessas medidas como uma “experiência de sucesso” (FONAPRACE/ANDIFES, 2016 e 2019; Heringer, 2014b, 2018a; IBGE, 2019a), que se amplia e se consolida, “porém em uma velocidade ainda insuficiente para dar conta das grandes defasagens existentes entre os grupos de cor no acesso ao ensino superior” (Heringer, 2014b, p. 21), como supramencionado. Apesar dessa situação, os índices seguem em crescimento a favor das/os estudantes pretas/os ou pardas/os que, em 2018, passaram a compor a maioria nas IES da rede pública do País (50,3%), o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso às instituições públicas de ensino superior. Entretanto, esse segmento racial seguia sub-representado, visto que constituía 55,8% da população (IBGE, 2019a). Isto é, o crescimento de pretas/os, pardas/os e indígenas entre estudantes das IFES foi superior ao seu crescimento na população brasileira (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). Em relação a essa discrepância numérica da representação do segmento negro no ensino superior, o professor Dilvo Ristoff (2012) denomina de “*espelho*

distorcido” a relação entre a composição social da universidade e a sociedade brasileira, um desafio a ser enfrentado, dentre tantos outros.

2.5 - Assistência, permanência e afiliação estudantil: como alcançá-las?

Em paralelo à lentidão no sentido de atender à forte demanda pelo acesso às universidades por parte de um grande contingente populacional como podemos constatar nas últimas edições do ENEM³⁸, pesquisas sobre as trajetórias de estudantes de origem popular que conseguiram uma vaga no ensino superior público, sinalizam que as dificuldades enfrentadas são de diferentes ordens e se manifestam de forma distinta, a partir das condições materiais e de existência de cada estudante e também do curso escolhido (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Cardoso & Vargas, 2015; FONAPRACE/ANDIFES, 2016, 2019; Garrido, 2015; Heringer, 2014a, 2015a, 2018b; Honorato, 2015a, 2015b; Portes, 2015; Portes & Sousa, 2013; Sampaio, H. 2018; Sampaio & Santos, 2012; Sousa & Portes, 2011; Teixeira & Coulon, 2015). Essas autoras e autores, de diferentes áreas do saber, têm destacado dois grandes conjuntos de dificuldades, na verdade dois desafios que, inter-relacionados, interferem no processo acadêmico desse novo coletivo para que logre êxito no ensino superior. O primeiro se refere às dificuldades materiais, e o segundo, às dificuldades culturais, simbólicas ou relacionadas com o domínio do “trabalho acadêmico” próprio ao curso de graduação.

Associadas às *ações de assistência*, as dificuldades materiais, que inclui despesas com alimentação, transporte, fotocópias, livros e demais materiais didáticos e até custos com moradia em alguns casos, estão situadas na linha de frente e interferem, diretamente, nas condições necessárias para que as/os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica possam desfrutar das mesmas oportunidades educacionais que seus colegas melhor situados.

³⁸ O ENEM 2019 teve 5,1 milhões de inscritos e apresentou uma queda em relação ao ano anterior que teve 5.513.662 participantes para a realização das provas. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2018-tem-o-menor-numero-de-inscritos-confirmados-desde-2011/>).

Por outro lado, e associadas às carências materiais de parcela importante do segmento estudantil que hoje acessa as IES, as dificuldades culturais, simbólicas e/ou do “trabalho acadêmico” devem ser objeto da ação de *políticas de permanência*. Heringer (2014b) e Honorato (2015a) fazem uma distinção entre as “políticas de permanência” e “políticas de assistência”, comumente tratadas como sinônimos. Para a segunda autora, *políticas de permanência* são mais amplas, e englobam aspectos referentes a distintas formas de “inserção plena” no ensino superior, tais como programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos e projetos de extensão, entre outras atividades, e devem ser direcionadas para todo o público discente. As *políticas de assistência*, por sua vez, estariam contidas nas primeiras e têm foco em ações fundamentais para o provimento de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Para Heringer, as políticas de permanência têm caráter universal, já que devem ser pensadas para toda/o e qualquer estudante universitária/o, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles que vivenciam situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira.

Como medida para atuar sobre esse panorama das políticas de assistência e de permanência, foi criado um programa específico, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), adotada pelo MEC a partir do Decreto nº 7.234/2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência das/os estudantes na educação superior pública federal a partir de ações relativas à moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Entretanto, organizações estudantis, administrações de universidades federais, e pesquisadoras e pesquisadores apontam que os recursos têm cobertura restrita e são insuficientes para atender à crescente demanda por estas políticas (FONAPRACE/ANDIFES, 2016, 2019; Garrido, 2015; Heringer, 2014b; Portes, 2015; Portes & Sousa, 2013; Sousa & Portes, 2011).

Contudo, as questões em torno das dificuldades para o provimento da assistência material são tão somente o início dos desafios enfrentados pelo contingente universitário que é egresso de escolas públicas, de baixa renda e portador de histórico escolar marcado por diferentes deficiências. Em outro patamar, as dificuldades de ordem cultural e/ou simbólica desempenham, igualmente, importante papel nas dinâmicas envolvidas na questão da permanência da/o estudante universitária/o, que irão resultar no *processo de afiliação*, seja ele intelectual ou institucional.

O sociólogo francês Alain Coulon (2008, 2017) tem sido uma das principais referências para avaliarmos as “dificuldades culturais” que atuam no processo do estabelecimento do verdadeiro “*ofício de estudante*”, primeira tarefa demandada a quem ingressa na universidade. Segundo o autor:

aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque continuou como um estrangeiro nesse mundo novo. A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno³⁹ ao de estudante (Coulon, 2008, p.31).

Nesse processo, ocorrem várias rupturas simultâneas que estão relacionadas às condições de existência, à esfera afetiva e às regras do saber. A entrada na universidade, como uma passagem de duração variável, deve ser considerada em três tempos (Coulon, 2008, 2017): o *tempo do estranhamento*, ao longo do qual a/o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ela/e acaba de deixar. O *tempo da aprendizagem*, vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades, quando a/o nova/o estudante se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz. O *tempo da afiliação* que ocorre quando as/os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante.

Conceito cunhado pelo autor em 1985, *afiliação* se refere

³⁹ Na França utiliza-se *élève* para referir-se a crianças e jovens que estudam até o nível médio e *étudiant* é utilizado para jovens ingressos no ensino superior (cf. nota de tradução, Coulon, 2008, p. 45).

ao processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando. Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo (Coulon, 2017, p. 1247, destaque do autor).

Assim, é preciso questionar se as políticas de permanência e assistência estudantil exercem suas funções de maneira a provocar o processo de afiliação, institucional e/ou intelectual. Mais uma vez recorrendo a Coulon, no período de afiliação a/o estudante torna-se, definitivamente, um membro, pois apreende o manejo das regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário:

O estudante está agora duplamente afiliado: tanto no plano institucional, pois agora compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana, como passa a saber, igualmente, o que se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência (Coulon, 2008, p. 1247).

Ainda se faz necessário ficar atento para as peculiaridades das origens e histórias de vida desta parcela da população que, não raro, são vistas com distinção e/ou mantidos em condições de inferioridade por fugir aos hábitos e conhecimentos convencionais que circulam nas instituições de ensino deste porte. Esse posicionamento nos conduz a uma breve análise da universidade enquanto um sistema desigual de produção de conhecimento.

2.6 - A Universidade: desigualdades, diversidades

Como já exposto, a trajetória das PAA possibilitou a emergência de um debate mais profundo e recente sobre igualdade de oportunidades no acesso à educação e particularmente ao ensino superior no Brasil, com a entrada de “novas/os estudantes” nas IFES. A prova disso podemos constatar nas inúmeras referências utilizadas nesse texto, bem como em tantas outras publicações como artigos, dossiês, balanços, teses e dissertações produzidas,

em maior volume, nos últimos anos, e que discutem as ações afirmativas em diversas frentes e que se encontram disponíveis em diferentes bancos de dados. De forma simultânea, ocorreram mudanças estruturais necessárias, postas em prática a partir do REUNI, para que as universidades e institutos federais pudessem receber o contingente que chega com a ampliação de vagas, a implantação de novos cursos, inclusive no período noturno a partir do re-aproveitamento do espaço antes ocioso nas universidades, a interiorização dos *campi*. Em consequência dessa expansão, o Reuni também foi uma política que aumentou o número de vagas para a contratação de professoras, professores e técnicas/os (Barbosa, M. L. O., 2018).

Indo um pouco além dessa discussão dos aspectos estruturais, como a universidade brasileira, em sua origem, não foi construída para atender a esses perfis marginalizados do acesso e permanência nesse ambiente formativo, uma indagação importante a ser feita é de que maneira as IFES atuam de modo a promover uma verdadeira inclusão desses segmentos no sentido de acolhê-los com suas culturas e experiências.

Esse ponto nos orienta para os estudos desenvolvidos por Naomar Almeida Filho da UFBA, e Boaventura de Sousa Santos da Universidade de Coimbra, acerca da universidade, enquanto instituição que promove desigualdades e difunde uma educação elitista ao longo dos anos (Santos, B. S. 2006), tal como também acontece na maioria de países periféricos, como Chile e Argentina (Vargas & Heringer, 2017). Almeida Filho (2013, p. 353), ao discutir sobre os “novos desafios para a universidade nova”, afirma que essa instituição continua a “ser um enorme dispositivo social de produção de iniquidades”. Isso porque, além da universidade brasileira persistir como instrumento de desigualdades, cada vez mais tem dificuldades para responder a demandas sociais que se apresentam na realidade contemporânea. Para o autor, a universidade falha como dispositivo de inclusão social, o que está relacionado com sua origem colonial e base escravista, e que perpetua as engrenagens do processo produtivo e de reprodução das diferenças sociais.

Nesta mesma direção caminha Boaventura Santos (2008, 2010) ao destacar o caráter colonial da universidade moderna. O colonialismo, para além

de todas as dominações, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos & Menezes, 2009), para uma posição de invisibilidade. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial e, que, de alguma maneira, se espelha no caráter colonial da universidade moderna. Para Santos, B. S. (2008, p. 66) a universidade “não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência”.

Boaventura Santos (2013, p.374) acrescenta ainda que, a universidade continua a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, mas este foi, “ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades”.

Dito isso, a entrada nas IFES brasileiras, nos últimos anos, de segmentos segregados desse ambiente formativo, confronta o conhecimento monocultural produzido na universidade desde seus primórdios, com outros tipos de conhecimentos, saberes e experiências produzidos, apesar dos empreendimentos para torná-la um sistema que funcione de forma mais aberta ao receber esse público, agora obrigatório por força da lei. Essa discussão precisa avançar e muito entre as pesquisadoras e pesquisadores das políticas de inclusão no ensino superior, pois, como já referenciado acima, parte importante da produção teórica e empírica está mais direcionada para tratar das transformações no perfil das/os universitárias/os e dos embates em torno da assistência e da afiliação intelectual e institucional do público discente. Ainda deixam claro que a universidade se mantém como um espaço em que a seletividade e a distinção sócio-racial continuam com seu lugar garantido, principalmente nos cursos que desfrutam de maior prestígio social.

Esta é uma questão complexa e que tem, nas ações afirmativas, a grande oportunidade de promoção de um debate interno nestas instituições, possibilitando que estas reflitam “sobre suas finalidades, seu público alvo, sua missão institucional, o perfil de profissionais que desejam formar, seus critérios de avaliação de desempenho, seus preconceitos e divergências internas” (Heringer, 2014a, p. 3).

Contudo, isso dependerá de diversos fatores e, principalmente, da postura das instituições frente à diversidade discente que passa a transitar nesses ambientes e reivindica a “descolonização” de saberes e práticas (Santos, B. S., 2010). No momento em que as IFES ensaiam os passos de uma nova configuração, é necessário acompanhar as/os estudantes que ingressam nesses ambientes formativos, especialmente aqueles de origem popular, para compreender o que trazem de seus contextos de vida e impacta em suas experiências num período que compreende diversas transições em seu ciclo vital.

No caso específico das mulheres, elas trazem para a universidade toda sua trajetória de lutas e isso se torna mais exposto nesse momento em que se reconfigura, de forma significativa, o perfil das/os estudantes das IFES, inclusive com o registro crescente da participação feminina que hoje, a partir dos dados do último CES (INEP, 2018), representa maioria no ingresso (55,2%), nas matrículas (57,0%) e na conclusão dos cursos (61,1%), quando comparada ao público masculino. Nessa mesma direção, e em comparação com décadas anteriores, a pesquisa realizada pela FONAPRACE/ANDIFES (2019, p. 232) registra essa nova fisionomia da população discente, ao apontar que a população do sexo feminino em 1996 representava 51,4% do universo estudantil das IFES, e que este percentual, em 2018, alcançou 54,6% do total. Embora esse avanço represente um lento processo de mudança nesse cenário, ele convive com o fardo da discriminação e do preconceito que grassam no ambiente acadêmico e revelam a permanência de distinções que evocam a tradicional divisão sexual do trabalho, visível na desproporcional distribuição de estudantes e docentes do sexo feminino nas diferentes áreas do conhecimento (Assumpção, 2014; Lázaro & Montechiare, 2014).

Resta assinalar que, assim como a diferença de gênero está enraizada na própria academia, em suas esferas mais qualificadas, outros vetores de desigualdade, como origem social e raça, continuam presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades na educação superior e em outros âmbitos da vida.

Em paralelo à necessidade de aprofundamento acerca deste novo panorama que se apresenta no ambiente acadêmico, importante conhecer a organização familiar, as relações desenvolvidas em seu interior e as práticas educativas particulares que podem ter participado da superação das dificuldades e do alongamento da escolarização das filhas e filhos, elementos que se entrelaçam em um complexo sistema que resulta em oportunidade escolares bastante diferenciadas para estudantes de meios populares. Estudiosas das Ciências Sociais (Barbosa, M. L. O., 2015a, 2015b; Honorato, 2015a, 2015b) e da área da Educação (Lacerda, 2012, 2019) destacam que o fator familiar é decisivo nas trajetórias educacionais, especialmente nas situações onde as estratégias escolares romperam com o destino comum do seu meio de origem.

Capítulo 3

FAMÍLIAS & FAMÍLIAS

Não existe uma maneira de ser e de viver que seja a melhor de todas . . . A família de hoje não é nem mais nem menos perfeita do que aquela de um tempo: é diferente, porque as circunstâncias são diferentes.

Émile Durkheim

(Introduction à la sociologie de la famille, 1888/1975)

Um passeio pela produção teórica acerca da história da família, ao longo dos anos, me permite relacionar quatro aspectos principais nela encontrados e que, intrinsecamente relacionados, formam os pilares básicos para a discussão que aqui se apresenta: i) a ausência de uma definição adequada ou um esquema conceitual rigoroso para especificar “a família”; ii) o seu caráter não natural, visto que a família é fruto de uma construção social, o que se opõe à perspectiva da naturalização; iii) a mutabilidade, o que permite a evolução e a coexistência de diferentes arranjos familiares no decorrer do tempo; e iv) a diversidade de conceitos de família que varia de acordo com a área de saber considerada.

3.1 - A ausência de uma definição

De forma geral, pesquisadoras e pesquisadores das Ciências Sociais e das Ciências Humanas concordam que há uma dificuldade em definir “família” cientificamente por distintas razões e, em pleno século XXI, revela-se cada vez mais desafiador encontrar uma delimitação dos contornos que a configuram (Bilac, 1995a; Bruschini, 2015; Dessen & Braz, 2005; Favaro, 2007; Koller, De

Antoni, & Carpena, 2012; McGoldrick, 2003; Poster, 1979; Sarti, 2012; Sousa, Fontgaland, Lima, & Gomes, 2013; Valsiner, 2012). O historiador americano Mark Poster (1941 – 2012), em sua “Teoria Crítica da Família” (1979, p.9), já afirmava que “a ciência social não possui uma definição adequada da família, ou um conjunto coerente de categorias que sirvam de base para analisá-la, ou um rigoroso esquema conceptual para especificar o que há de significativo nela”. Em sua obra o autor elabora uma revisão crítica das principais correntes científicas que abordam o tema das relações familiares, e faz uma opção pelas questões que se relacionam com os padrões emocionais. No trato dessa temática, Poster privilegia o aspecto psicológico, embora mostre a importância de incluir na discussão as esferas histórica e cultural. Em sua teorização, a família, além de ser o *lócus* da estrutura psíquica, constitui um espaço social distinto na medida em que gera e consubstancia hierarquias de idade e sexo.

Em outra vertente, o teórico da Psicologia Cultural do Desenvolvimento, Jaan Valsiner (2012) atribui essa dificuldade de definição aos valores ideológicos que estão envolvidos quando o discurso social sobre família se expressa. Ao discorrer acerca das peculiaridades do termo, o autor ressalta que a palavra *família*, no sentido de unidade residencial e biológica, é uma invenção historicamente recente na história cultural da Europa, uma vez que, até o século XVIII não havia, na linguagem europeia, um termo para se referir ao agrupamento mãe-pai-filha/o(s) como unidade social. Valsiner concebe a família como “*uma abstração de valor ideológico*” e, de forma sintética, conclui que, mediante as dificuldades nesta conceituação, inventam-se diferentes modos de classificar as famílias. Com esse fim, múltiplos critérios podem ser utilizados, o que abre para a possibilidade de criar as tipologias de famílias, prática adotada com maior visibilidade pelas Ciências Sociais.

Numa terceira perspectiva, a cientista social Elisabete Bilac (1995a), destaca que a variabilidade histórica da instituição familiar é um desafio para qualquer conceito geral desse grupo social. Simultaneamente, a “generalização do termo ‘família’, para designar instituições e grupos historicamente tão variáveis, termina por ocultar as diferenças nas relações entre a reprodução e as demais esferas da vida social” (Bilac, 1995a, p. 31). Na prática, a família se

apresenta como uma instância da vida societal mais naturalizada pelo senso comum, onde parece que tudo ocorre de acordo com a natureza. Isso porque a família regula atividades de base biológica, como o sexo e a reprodução humana, tornando-se assim um terreno privilegiado para estudar a relação entre a natureza e a cultura, temática também desenvolvida por Carvalho, Bussab e Rabinovich (2013).

3.2 - Famílias: “nada é permanente, exceto a mudança”⁴⁰

A tendência à naturalização da família, que identifica o grupo conjugal como forma básica e elementar de toda família, é considerada um dos obstáculos para a análise dessa instituição. Estudos desenvolvidos por Ariès (1960/1986), Engels (2002), Lévi-Strauss (1956, 1980, 1982), Mitchell (2006), Poster (1979), Singly (2000, 2010, 2014), e Therborn (2017) ilustram os esforços despendidos no sentido de dissolver a aparência de naturalidade da família e, assim, posicioná-la como fruto da criação humana, tendo a mutabilidade como uma de suas características mais marcantes.

Poster (1979) adverte que a história da família é descontínua, não homogênea e não linear, o que dá origem a padrões familiares distintos. Nesse panorama, o modelo nuclear de família, que nos parece tão natural, não é um modelo único e só se consolidou por volta do século XVIII, como também pode ser encontrado em “História social da criança e da família”, publicada em 1960 pelo historiador francês Philippe Ariès (1914 – 1984). Essa obra clássica apresenta uma análise iconográfica do Antigo Regime e descreve o surgimento da família nuclear burguesa, composta basicamente pelo pai, mãe e filhas/os, bem como por uma complexa associação de autoridade e amor parental. Esses dois autores ressaltam que as famílias aristocráticas daquela época atribuíam pouco valor à privacidade, aos cuidados maternos, ao amor romântico e às relações de maior intimidade com as crianças. A vida emocional do público

⁴⁰ A frase “Nada é permanente, exceto a mudança” é de autoria de Heráclito de Éfeso. Ele foi um dos principais filósofos pré-socráticos por ter iniciado o pensamento dialético e defender que a natureza é composta por uma constante mudança (<https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>).

infantil estava dispersa através de vasta gama de figuras adultas, já que os pais não tinham como sua essa responsabilidade. Como lembra Bruschini (2015, p. 53), nessa época

não havia separação rigorosa entre o público e o privado, as famílias viviam nas ruas, nas festas, não se isolavam. A família não tinha as funções afetiva e socializadora, mas era constituída visando apenas a transmissão da vida, a conservação dos bens, a prática de um ofício, a ajuda mútua e a proteção da honra e da vida em caso de crise.

Entretanto, a partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam com uma revolução profunda e lenta. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência dessa evolução que, posteriormente, e de acordo com Ariès (1960/1986, p. 177), transformou profundamente a família na medida em que modificou suas relações internas com a infância, pois, a partir de então “o cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família”. Agora, a família muda de sentido, pois deixa de ser uma unidade econômica e tende a tornar-se um lugar de refúgio, de afetividade, onde se estabelecem relações de sentimento entre o casal e a/o(s) filha/o(s). A família desenvolve novas funções ao acolher e proteger os seus membros, ao mesmo tempo em que se separa de forma mais nítida do espaço público (Bruschini, 2015), o que também é discutido pelas Ciências Humanas, principalmente a Antropologia e a Sociologia.

Costa (2009) sugere que a família seja compreendida, não como uma realidade unívoca, mas sim como um objeto transversal, aglutinador de fatores simultâneos de influência na sua constituição, funcionalidade e simbolização. *Lócus* não homogêneo, a família mobiliza distintas interpretações a partir das dinâmicas que ocorrem em seu interior, bem como da especificidade do olhar que se lança sobre ela.

Sarti (1992, 1995), Bilac (1995a) e Bruschini (2015), destacam o diferencial que a *Antropologia* nos oferece para pensar, especificamente, na “desnaturalização” e a “desuniversalização” da família. A vantagem desta ciência, nessa questão, se deve ao fato da disciplina, de forma distinta de

outras áreas do saber, tomar como objeto de estudo sociedades organizadas diferentemente da nossa, o que gerou um deslocamento e um estranhamento em relação à nossa aparente “naturalidade” familiar (Sarti, 1992). O destaque principal da Antropologia está na discussão sobre o *parentesco*, que regulava a organização das sociedades tribais onde não havia o poder regulador do Estado. Um dos marcos dessa discussão foi construído pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009) a partir das “Estruturas elementares do parentesco”, publicado em 1949. Essas estruturas são “sistemas que, embora definindo todos os membros do grupo como parentes, dividem-nos em duas categorias, a dos cônjuges possíveis e a dos cônjuges proibidos” (Lévi-Strauss, 1982, p. 19).

Para o autor o “problema” da família não deve ser tratado de forma dogmática (Lévi-Strauss, 1956) e ele dá um passo decisivo para a desnaturalização da família ao afirmar que o fundamento desta não está na natureza biológica do homem, mas em sua natureza social, e, a partir disso, ele inclui a família no terreno da cultura. As famílias se constituem como aliança estabelecida entre grupos e essa questão foi formulada por Lévi-Strauss a partir de sua interpretação do *tabu do incesto*:

A proibição do incesto não é nem puramente de origem cultural nem puramente de origem natural, e também não é uma dosagem de elementos variados tomados de empréstimo parcialmente à natureza e parcialmente à cultura. Constitui o passo fundamental graças ao qual, pelo qual, mas, sobretudo, no qual se realiza a passagem da natureza à cultura. Em certo sentido pertence à natureza, porque é uma condição geral da cultura, e por conseguinte não devemos nos espantar em vê-la conservar da natureza seu caráter formal, isto é, a universalidade. Mas em outro sentido também já é a cultura, agindo e impondo sua regra no interior de fenômenos que não dependem primeiramente dela (Lévi-Strauss, 1982, p.62).

Ainda conforme as considerações feitas pelo autor, a proibição do incesto seria uma medida de proteção, tendo por finalidade defender a espécie dos resultados nefastos dos casamentos consanguíneos. Essa interdição seria ainda uma maneira de sair do isolamento da consanguinidade para a expansão através da aliança, ao estabelecer uma mútua dependência entre as famílias, obrigando-as à criação de novas famílias, para se perpetuarem.

Avançando um pouco mais nessa discussão, é pertinente aqui destacar que, embora ambos estejam relacionados e discorram acerca dos fatos básicos da vida – o nascimento, o acasalamento e a morte -, parentesco e família não são sinônimos. A família é o *espaço* onde se materializa a vivência dos eventos vitais básicos. Já o parentesco é uma abstração, uma estrutura formal que é proveniente da combinação de três tipos de relações básicas: i) a relação de consaguinidade entre irmãos/os; ii) a de descendência entre pai e filha/o e mãe e filha/o; e iii) a de afinidade que se dá através do casamento. O parentesco é uma estrutura universal presente em todas as sociedades humanas, com o diferencial na variação da forma como essas relações são combinadas. Além das relações de parentesco, a Antropologia coloca como universais o casamento e a divisão sexual do trabalho, mas com uma enorme variação na forma das combinações das relações, no seu significado e no que é ou não permitido fazer (Bruschini, 2015; Sarti, 1992, 1995).

Na perspectiva desta disciplina, o casamento existe para legitimar a relação com a/o(s) filha/o(s) e não para legitimar a relação do homem com a mulher e as relações sexuais. E esse é um dos mitos que a Antropologia quebra, o do casamento associado à satisfação sexual, pois aqui “o casamento existe para legitimar a prole, os filhos, para dizer qual é o lugar que aquele filho ocupa, qual é a posição da criança que vai nascer” (Sarti, 1992, p. 72). Essa assertiva tem por base os estudos desenvolvidos por Lévi-Strauss em “A família, origem e evolução”, em que introduz o fator econômico na discussão acerca da família. O autor afirma que

. . . se, como vimos, é certo que as considerações sexuais não são de importância fundamental para o casamento, as necessidades econômicas estão prescritas, em lugar primordial, em todas as sociedades. Mostramos já que o que converte o casamento numa necessidade fundamental nas sociedades tribais é a divisão sexual do trabalho. . . . Tal como as formas de família, a divisão do trabalho é mais consequência de considerações sociais e culturais que de considerações naturais (Lévi-Strauss, 1980, p. 28).

O outro mito derrubado pela Antropologia é o da família conjugal como universal, já que esta ciência permite pensar a variabilidade, a desuniversalização e a desnaturalização da família. A partir daí a mudança da família pode ser vista como um processo não totalizante, que ocorre em um ou

outro de seus elementos. Em síntese, fica evidente que a família, na perspectiva da Antropologia, é, então, um grupo social concreto através do qual os vínculos são efetivados. Igualmente, é um grupo de procriação e de consumo, lugar privilegiado para a ocorrência da divisão sexual do trabalho, em função da qual se determina o grau de subordinação ou de autonomia feminina (Bruschini, 2015; Sarti, 1992). Essa temática também é discutida por outras áreas de saber, que se servem da constituição dos lares⁴¹ e das famílias para o estudo das mudanças sociais.

Na ótica da *Sociologia*, a família pode ser compreendida a partir de sua tipologia, que inclui as suas diferentes configurações. Aqui a família se constitui de diferentes formas, em distintos momentos históricos, para responder às necessidades sociais, culturais, econômicas e afetivas vigentes, como podemos encontrar em alguns estudiosos desta ciência, cuja contribuição agrega valor ao conhecimento que foi construído pelos estudos da cultura humana realizados pela Antropologia.

Nos primórdios da Sociologia destacamos alguns pontos em comum e outros aspectos complementares à ciência antropológica, especificamente a partir do trabalho realizado pelo filósofo e sociólogo alemão Friedrich Engels (1820 - 1895) que traz sua contribuição a essa discussão ao buscar integrar a questão da reprodução na teoria social, na qual os seres humanos são definidos por suas relações com o sistema de produção (Bruschini, 2015).

Embora na *literatura marxista*, em sua origem, a família não tenha sido um tema privilegiado, Engels, pautado no método que criara juntamente com o também filósofo e sociólogo alemão Karl Marx (1818 – 1893), o *materialismo histórico*⁴², inaugura, no século XIX, um debate sobre a história da família que ainda hoje se faz atual. À luz das investigações do antropólogo norte americano Lewis H. Morgan (1818 – 1881), o autor desenvolve seus estudos

⁴¹ Lar, usado muitas vezes como sinônimo de família, é definido por Jaime e Moreno (2008) como o conjunto de pessoas (uma ou várias) que, em uma mesma data (a do Censo) reside habitualmente na mesma vivenda compartilhando, em consequência, uma mesma economia, sem necessidade de haver parentesco entre as pessoas.

⁴² *Materialismo histórico*: expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com Engels, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (Bottomore, 1993).

em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, publicado originalmente em 1884, onde se debruça sobre as três épocas da pré-humanidade – selvagem, barbárie e civilização, que correspondem, por sua vez, a três tipos de família.

No estado *selvagem* surge a *família Consanguínea*, que é a expressão do primeiro progresso na formação da família. Os grupos conjugais classificam-se por gerações: todos os avôs e avós são maridos e mulheres entre si e o mesmo sucede com suas filhas e filhos. As/os filhas/os destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns; e suas filhas e filhos, isto é, as/os bisnetas/os dos primeiros, o quarto círculo. Nessa forma de família, as/os ascendentes e descendentes, os pais e filhas/os, são os únicos que, reciprocamente, estão excluídos das relações sexuais recíprocas, dos direitos e deveres do matrimônio (Engels, 1884/2002).

À época da *barbárie* corresponde a *família Punaluana*, da qual são excluídas as relações sexuais entre os irmãos e irmãs, e surgem os *matrimônios por grupos*. Nesses casos não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe, e, assim, a descendência só pode ser estabelecida do lado materno, e, por conseguinte, apenas se reconhece a linhagem feminina. É a partir desse modelo de família que são instituídas as *gens*, um “círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina, que não se podem casar uns com os outros” (Engels, 1884/2002, p.44), consolidando-se por meio de instituições comuns, de ordem social e religiosa, que o distingue das outras gens da mesma tribo.

Contudo, com a ampliação das proibições de casamentos, as uniões por grupos tornaram-se cada vez mais difíceis e esses relacionamentos grupais foram substituídos pela *família Sindiásmica*, que aparece no limite entre o estado selvagem e a barbárie. Nesse terceiro progresso de constituição da família

um homem vive com uma mulher, mas de maneira tal que **a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um direito dos homens**, embora a poligamia seja raramente observada, por causas econômicas; ao mesmo tempo, **exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres**, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado. O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe (Engels, 1884/2002, p. 49, destaques meus).

Além dos aspectos acima elencados, o autor destaca outros pontos importantes que o matrimônio sindiásmico introduziu na família e que moldam as suas estruturas na época da civilização humana. Ao lado da exigência da *verdadeira* mãe, que já vigorava desde épocas anteriores, passa a existir a figura do *verdadeiro* pai, que se torna o proprietário da força de trabalho, dos meios de produção e das/os escravas/os. E, à medida que as riquezas aumentavam, atribuíam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família, e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de suas filhas e filhos, a ordem da herança estabelecida. Isso provoca a abolição do direito materno, em substituição à filiação masculina e o direito hereditário paterno, o que levanta novas perspectivas de ação no interior das famílias.

Para Engels, o “desmoronamento” do direito da mãe foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo pois, a partir de então, o homem apoderou-se também da direção da casa; “a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução” (Engels, 1884/2002, p.61). Esse poder exclusivo dos homens teve como primeiro efeito a formação da *família patriarcal*, que surgiu naquela ocasião e que tinha como característica, além da poligamia, a organização de certo número de indivíduos, livres e não livres, numa família submetida ao poder paterno de seu chefe. É nesse contexto que foi inventada, pelos romanos, a expressão “*família*” para assim designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e filhas e certo número de escravas/os, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles. *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem.

Nesse momento de domínio da figura masculina surge a *família monogâmica*, originada da *família sindiásmica*, no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie, com a extinção do casamento em grupo, que predominou no estado selvagem. A família monogâmica é característica da época da civilização e, de acordo com o autor, essa nova configuração familiar “baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se

essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai” (Engels, 1884/2002, p.66).

Agora os laços conjugais se revelam muito mais sólidos que em épocas anteriores, com privilégios masculinos, cabendo somente ao homem o direito de rompê-los, ao mesmo tempo em que pode lançar mão da infidelidade conjugal. Em posição oposta encontra-se a mulher, pois, para assegurar a sua fidelidade e, por conseguinte, a paternidade das filhas e filhos, ela é entregue, sem reservas, ao poder do homem. Exige-se dela que tolere o domínio do marido e, por sua vez, guarde uma castidade e uma fidelidade conjugal rigorosas. Fica evidente então que a monogamia é rigidamente estabelecida *apenas* para a mulher, já que o homem desfruta de posição dominadora e para ele estão liberados a poligamia e o adultério.

Longe de ser fruto do amor sexual individual, que predominou em épocas posteriores e com o qual nada tinha em comum, a *família monogâmica* foi a primeira forma de família que se baseava não em condições naturais, mas em condições econômicas e, concretamente, no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente. Além disso, a família monogâmica surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, na pré-história, pois, como bem ressalta Engels (1884/2002, pp. 70 – 71)

a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. . . . O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia. . . . e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada. . .

Nessa perspectiva marxista de Engels, o único modo de estabelecer uma igualdade efetiva entre os sexos seria o homem e a mulher terem, por lei, direitos absolutamente iguais, o que incidiria diretamente na constituição da família. Essa sociedade idealizada surgiria após uma grande revolução social

onde os meios de produção passariam a ser propriedade comum, ocorreria a reincorporação de todo o sexo feminino à indústria social e então a família individual deixaria de ser a unidade econômica da sociedade. Com o fim da propriedade privada viria a libertação da mulher e, gradativamente, imperariam relações sexuais mais livres e o amor sexual individual.

Todavia, essa aspiração expressa na obra engelsiana despreza outras esferas de exploração que estão em jogo na condição da mulher no interior das famílias, uma vez que sua proposta tem uma ênfase excessiva no aspecto econômico. A história mostra que prevaleceu a família individual moderna baseada na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher. Uma das críticas feitas a esse posicionamento do pensamento marxista surge do *feminismo*, pelas mãos da psicanalista feminista socialista britânica Juliet Mitchell, que coloca a família como universo próprio da mulher. Ela diz que

a posição das mulheres, então, no trabalho de Marx e Engels, permanece dissociada de, ou subsidiária a uma discussão da família, que está por sua vez subordinada como simplesmente uma pré-condição da propriedade privada. A solução deles mantém este tom excessivamente econômico, ou entra no domínio da especulação deslocada (Mitchell, 2006, pp. 206 – 207).

Consoante a autora, ao reduzir o problema das mulheres à sua capacidade laboral, Engels não considera o elemento biológico, expresso na função materna. Ela afirma que, ultrapassando a questão econômica, a condição da mulher deve ser vista como uma combinação concreta e complexa de diferentes elementos-chaves que seriam a produção, a reprodução, a sexualidade e a socialização das crianças. Dessa maneira a família precisaria ser analisada como uma conjunção dessas estruturas que a compõem hoje, mas que podem formar um padrão diferenciado num momento vindouro. A libertação da mulher somente seria alcançada quando todas essas estruturas forem transformadas de forma conjunta.

Outra proposta de análise da família dentro da Sociologia foi a reflexão que predominou na *abordagem funcionalista*, que prevaleceu no pensamento nos Estados Unidos a partir da década de 1950. O maior expoente dessa corrente foi o sociólogo americano Talcott Parsons (1902 – 1979) que concebia

a família como um subsistema social que se articula com a personalidade⁴³ de forma intrínseca, e atua no seu desenvolvimento mediante a socialização, a partir de uma estrutura simples que aos poucos se torna mais complexa. Parsons (1955) fala que a família é uma *agência socializadora* e aponta como suas funções básicas a socialização primária das crianças e a estabilização das personalidades, no caso dos adultos. Pelo que está posto em sua obra, o autor considera o processo de socialização, que ocorre de pais para os filhos e filhas, como um processo de internalização da cultura a partir do qual a criança pode tornar-se membro da sociedade em que nasceu.

A perspectiva funcionalista enfatiza a importância de a criança ter, nas primeiras etapas do seu processo de desenvolvimento, uma relação íntima com a mãe. O papel desta, de forma similar ao ocorrido na família monogâmica, tem um peso acentuado na responsabilidade primária com as filhas e filhos a partir do isolamento da *família nuclear* moderna que passa a não contar mais com parentes para ajudá-la nas tarefas domésticas e, por outro lado, o marido exerce a função econômica da família ao sair para trabalhar fora de casa.

Para a realização das duas funções, da socialização e da formação da personalidade dos adultos, Parsons (1955) elabora um modelo baseado em papéis sexuais, que são mecanismos através dos quais as pessoas são integradas em sistemas. Nesse sentido, é proposto estudar a *família nuclear* como uma espécie de grupo-tarefa, no qual cabe aos membros adultos desempenharem papéis diferenciados, assimétricos e complementares, o que possibilitará a presença de modelos femininos e masculinos mais definidos. A partir disso, o adulto masculino seria o líder "*instrumental*" do grupo e o adulto feminino desempenharia papéis sociais de natureza "*expressiva*", direcionados principalmente para assuntos internos da família, e extremamente importantes para o processo de formação da personalidade infantil. Nesse modelo cabe à mulher ser esposa, dona de casa e, sobretudo mãe, papel esse cuja importância se especializa na medida em que seu desempenho passa a se basear em conhecimentos científicos, como os que foram construídos e legitimados por diversas áreas da saúde mental, dentre elas a Psiquiatria e a

⁴³ O que Parsons e outros autores referem como "personalidade" é um antigo construto utilizado por algumas vertentes da Psicologia, mas cujo significado é atualmente controverso e criticado, inclusive por mim.

Psicologia, que frequentemente tratam das tensões pessoais associadas às relações familiares e conjugais.

No campo da Psicologia, historicamente, os princípios elaborados pelo médico neurologista austríaco Sigmund Freud (1856 – 1939), exerceram grande influência sobre a perspectiva funcionalista que deles extraiu alguns dos fundamentos do modelo de família nuclear burguesa e das relações de dominação que ela contém. Para os estudos freudianos a família desempenha papel fundamental e eles produziram uma reação revolucionária no campo científico ao colocar como princípio básico o fato de que a estrutura da mente humana é formada na infância. Como diz Bruschini (2015, p. 64), “Freud mostrou que a mente não é algo previamente dado, mas sim uma estrutura construída na infância, através de um longo processo de formação da personalidade e de estabelecimento de vínculos afetivos e emocionais, que ocorre dentro da estrutura familiar”.

Desde o início da formulação do seu método de investigação e de tratamento, a Psicanálise, Freud considerou e ressaltou em seus estudos as relações familiares, ao apreender a família como uma complexa teia de vínculos e emoções, que se expressa, simultaneamente, através do ódio e do amor (Bruschini, 2015; Féres-Carneiro, 1996). Entre os escritos do autor podemos encontrar observações acerca dos relacionamentos conjugais e familiares e seus possíveis papéis, tanto no desenvolvimento considerado normativo da pessoa, quanto na psicopatologia. Em "Fragmento da Análise de um Caso de Histeria" escrito em 1905 (Freud, 1905/2016), ele afirma que devemos prestar tanto atenção às condições humanas e sociais dos enfermos quanto aos dados somáticos e aos sintomas patológicos, ressaltando que o interesse do profissional da Psicanálise deve dirigir-se, sobretudo, para as relações familiares das/os pacientes. Freud faz referência à família em vários outros momentos de sua obra, como em “Projeto para uma psicologia científica” (Freud, 1895 [1950]/1969), nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” de 1905 (Freud 1905/2016), em “Análise de uma fobia de um garoto de cinco anos” escrito em 1909 (Freud, 1909/2015) e em outros trabalhos posteriores. No breve texto “Romances Familiares”, que Freud

escreveu em 1908, é destacado o lugar privilegiado dado aos genitores frente à criança em um dado momento constitutivo, pois

os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos. O desejo mais intenso e mais importante da criança nesses primeiros anos é igualar-se aos pais (isto é, ao progenitor do mesmo sexo), e ser grande como seu pai e sua mãe (Freud, 1908/1996, p. 219).

O autor destaca que essa passagem da criança frente ao adulto é fundamental e, em suas investigações, culmina a notoriedade que a criança conquistou em nossos dias, e que faz dela o centro das discussões familiares e sociais, e que é fruto de modificações fundamentais que a família sofreu ao longo da história, como aqui bem demarcado anteriormente.

Todavia, apesar da preocupação com as relações familiares e da importância que atribui a elas, Freud não desenvolveu uma teoria da família nem tampouco uma técnica de atendimento familiar (Féres-Carneiro, 1996), pois teve como seu maior objeto de estudo, a grosso modo, a *psique* humana, a forma como os mecanismos inconscientes motivam o comportamento das pessoas.

Em contrapartida, as pesquisas implementadas por Freud serviram de base para outros estudiosos do comportamento humano que discutiram e ampliaram os pilares estabelecidos pela Psicanálise em suas origens, e propuseram novas perspectivas para olhar a instituição familiar, bem como para os papéis desempenhados pelas figuras maternas e paternas no exercício da parentalidade⁴⁴. Um desses exemplos é o britânico John Bowlby (1907 – 1990) que, com seus estudos iniciais, deu origem às primeiras formulações e aos pressupostos formais da *Teoria do Apego*. Psiquiatra e psicanalista, ele aplicou os princípios da etologia⁴⁵ ao estudo do desenvolvimento humano e demonstrou que os bebês e seus pais estão biologicamente predispostos a se

⁴⁴ *Parentalidade*: termo traduzido do francês *parenté*, é utilizado por não ser genericado e por remeter, simultânea e igualmente, à maternidade e à paternidade (Uziel, 2004). Implica uma série de responsabilidades essenciais para com os filhos, relacionadas a satisfazer necessidades econômicas e materiais, oferecer orientação e instrução, exercer autoridade, promover trocas afetivas e partilhar experiências do cotidiano (Grzybowski, 2011, p. 119).

⁴⁵ Etologia: ciência que estuda os comportamentos adaptativos distintivos das espécies animais, os quais evoluíram para aumentar a sobrevivência das espécies (Papalia & Feldman, 2013, p.69).

apegarem entre si, e esta ligação assegura a sobrevivência da criança. Ao fazer referência à teoria que criou, o autor diz que

a **teoria da ligação** é o modo de conceituar a propensão dos seres humanos a estabelecerem fortes vínculos afetivos com alguns outros, e de explicar as múltiplas formas de consternação emocional e perturbação da personalidade, incluindo ansiedade, raiva, depressão e desligamento emocional, a que a separação e perda involuntárias dão origem (Bowlby, 1982, p.120, destaque meu)

Bowlby (1981) concebe a família como o espaço privilegiado para o desenvolvimento do apego e, aliado a isso, desempenha diversas funções, tais como: satisfazer necessidades básicas imediatas; proporcionar um ambiente no qual as pessoas possam desenvolver, ao máximo, suas capacidades físicas e cognitivas, além de fornecer uma atmosfera de afeição e segurança a seus membros.

Na esteira desses precursores, e de diversas/os outras/os aqui não mencionadas/os, a ciência psicológica construiu suas bases teóricas para lidar com os estados e processos mentais, com o comportamento dos seres humanos e suas interações, bem como instrumentalizar a discussão e a intervenção nas instituições familiares e no exercício dos papéis e das funções parentais. Numa perspectiva global, a Psicologia considera a família como o ambiente primordial no qual se desenvolve cada novo ser humano. Ela é o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo, e é constitutiva da vida emocional de seus membros. Neste aspecto, a família pode ser considerada como um sistema de vínculos afetivos que tem como função essencial ser o local da estruturação psíquica básica e da constituição da subjetividade dos seres humanos (Dessen & Braz, 2008; Macedo, 1993).

Para Macedo (1993), o que caracteriza, fundamentalmente, a família são as relações de afeto e compromisso e a durabilidade do sentimento de ser um membro dela. O propósito do grupo familiar seria prover um contexto que supra as necessidades daqueles que se situam em seu interior, o que o tornaria um “lugar seguro para crescer”. Entretanto, apesar de ser concebida regularmente como uma ilha de virtudes e de consensos, vale sublinhar o caráter contraditório da família identificado em nosso cotidiano e também denunciado

por publicações científicas de distintos campos do saber (Bento, 2012; Carlotto & Mariano, 2010; Cohen, 2015; Galeano, 2011; Giddens, 1993, 2012; hooks, 2018b; ONU Mujeres, 2019; Pereira-Pereira, 2010; Poletto & Koller, 2008; Sarti & Maranhão, 2010; Scott, A. S., 2018; UN Women, 2019), uma vez que esta instituição pode se apresentar como um lugar de inautenticidade, de opressão, de egoísmo, de desamparo, geradora de diversas formas de abuso e de violência, e de mortes. Nesse sentido, Pereira-Pereira (2010, p. 36) sugere que, como qualquer instituição social, a família seja encarada como uma unidade simultaneamente forte e fraca:

forte, porque ela é de fato um *locus* privilegiado de solidariedades, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e a insegurança da existência. Forte, ainda, porque é nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram pela vida inteira das pessoas. Mas ela também é frágil, pelo fato de não estar livre de despotismos, violências, confinamentos, desencontros e rupturas.

A partir desses pressupostos, é importante estar em sintonia com os nossos tempos e contextos sociais, uma vez que, além do nível das relações afetivo-emocionais, e profundamente atrelado a este, a unidade psicológica da família é continuamente moldada pelas condições externas e por sua organização interna. Conhecer as características e as especificidades do sistema social no qual a família se insere e desenvolve suas funções, permite compreender os seus mecanismos de funcionamento e as razões de sua existência. As relações que se desenrolam no interior do grupo familiar podem ser afetadas de várias formas a depender do ambiente social onde ela se desenvolve, o que pode contribuir para o fortalecimento ou o enfraquecimento dos vínculos entre seus membros. Essa vertente abre para outra perspectiva no tratamento das questões relativas à família numa dimensão sistêmica e inserida no contexto amplo do desenvolvimento humano, visto a complexidade que a envolve.

3.3 - Famílias como contextos de desenvolvimento: lugares de partida

Compartilho a opinião de diversas/os pesquisadoras e pesquisadores (Andolfi, 2019; Cacciaccarro & Macedo, 2018; Costa, 2010; De Antoni & Koller,

2000; Dessen & Braz, 2005; Espinal, Gimeno, & González, 2004/2006; Koller et al., 2012; Kreppner, 2000; Marc & Picard, 2000; McGoldrick & Shibusawa, 2016; Minuchin, Colapinto, & Minuchin, 2011; Mondim, 2005; Sarti, 2004; Thomas, 2011; Wagner, Tronco, & Armani, 2011; Walsh, F. 2016a, 2016b) que concebem o grupo familiar como um conjunto de interações e, desta forma, a família pode ser compreendida como uma totalidade, um sistema ou um grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquela configuração. Essa perspectiva é originada da Teoria Geral dos Sistemas, criada por Ludwing Von Bertalanffy, pilar básico do trabalho com famílias que reúne muitos profissionais da psicologia, perspectiva à qual me afilio. Essa abordagem oferece importantes subsídios para a prática de estudo e de atendimento a famílias, uma vez que, como afirma Collado (2006), a teoria sistêmica é um modelo teórico integrador que facilita a compreensão da família e que nos ajuda a desenhar a intervenção terapêutica.

Ainda a partir da ótica da Psicologia, ideia similar à proposta de Bertalanffy é apresentada pelo *modelo bioecológico do desenvolvimento humano*, que será discutido mais amplamente no referencial teórico desta tese, que adota uma perspectiva com maior ênfase nos processos e nos contextos onde decorre o desenvolvimento humano. Neste momento é importante sublinhar que o psicólogo Urie Bronfenbrenner (2005/2011, p. 266), mentor deste modelo, concebe a família como “a estrutura mais eficiente e econômica para nutrir e sustentar a capacidade dos seres humanos, funcionando eficazmente em todos os aspectos da atividade humana, intelectual, social, emocional e fisiológica”. Por esse prisma, as capacidades e o estilo de cooperação de cada família são considerados em sua relação com as necessidades dos seus membros individuais e com a comunidade mais ampla, bem como com os sistemas sociais nos quais a família está contida. O microssistema familiar é o primeiro sistema com o qual o ser humano em desenvolvimento interage, e possui um padrão de papéis, atividades e relacionamentos associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade na qual está integrado, o que varia de acordo com a época histórica vivenciada.

3.4 - Sistemas familiares contemporâneos: plurais, diversos e mutantes

Neste século XXI, a vida familiar tem enfrentado profundas transformações, processo iniciado no século XIX, mas que se intensificou, de forma mais notável, a partir de meados do século XX, conforme nos relatam os estudos desenvolvidos por Avenel (2003), Capitão e Romaro (2012), Cavenaghi e Alves (2018), Comas-d'Argemir (2007), Giddens (1993, 2007, 2012), Jaime e Moreno (2008), Neyrand (2009), Neyrand e Rossi (2014), Singly (2000a, 2000b, 2010, 2014), Skolnick e Skolnick (2001), Therborn (2017), UN Women (2019), Valdés (2009), Walsh, F. (2016a, 2016b, 2016c) e Yépez-Martínez (2013). Como vimos acima, o papel principal da família esteve ligado, durante um longo período, à transmissão intergeracional do patrimônio, econômico e moral. Hoje, de forma inédita na história, a família tende a privilegiar a construção da identidade pessoal, tanto nas relações amorosas e conjugais, como nas relações entre pais e filhas/os. Passou-se, em certa medida, de uma família “vertical” a uma família “horizontal” (Singly, 2000a).

Recorrendo à literatura do tema em voga, numa perspectiva interdisciplinar, vêm da Sociologia contribuições relevantes para a compreensão das mudanças que ocorrem nos contextos familiar e conjugal da sociedade contemporânea e que formam a base para uma compreensão mais circunstanciada dessa nova era. Em linhas gerais, relaciono dois pontos que mais se destacam nesses estudos acerca das mutações do panorama familiar em sua complexidade e diversidade:

- o declínio do patriarcado (Therborn, 2017); e

- a disseminação da cultura ocidental: o amor romântico (Giddens, 1993, 2012) e o individualismo contemporâneo (Bauman, 2004; Lipovetsky, 2007, 2016; Neyrand, 2018a; Peixoto & Cicchelli, 2000; Singly, 2000a, 2000b, 2003, 2010, 2014).

3.4.1 – O declínio do patriarcado

O sociólogo marxista sueco Göran Therborn, preocupado com os rumos do capitalismo e do marxismo contemporâneos, elaborou uma inovadora análise da instituição familiar em termos mundiais das últimas décadas. Em sua obra “Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000”, publicado em primeira edição em 2006, o autor faz um estudo comparativo das mudanças ocorridas entre os séculos XX e XXI nos principais sistemas familiares mundiais. Nessa análise institucional, a família estaria “suspensa” entre o sexo e o poder. Síntese de forças biológicas e sociais, ela é sempre o resultado de relações sexuais passadas ou presentes – sem sexo não há família –, mas, ao mesmo tempo, é o principal regulador do produto da sexualidade humana, pois define quem pode, quem deve ou não deve ter relações sexuais e com quem, além de definir as mudanças que ocorrerão na esfera da fecundidade (Therborn, 2017).

Therborn discorre de forma mais aprofundada sobre três temas, que estão inter-relacionados numa teia de complexidade, para avaliar as mudanças na instituição familiar ao longo do período investigado. O primeiro tema – e o que aqui mais nos interessa, é o patriarcado e os direitos relativos de pais e filhas/os, homens e mulheres; dito de outra forma, as relações de geração e de gênero. O segundo é o papel do casamento e do não-casamento na regulação do comportamento sexual e, em particular, dos vínculos sexuais. E por fim, analisa a fecundidade e seu controle para entender como um padrão de família pequena e nuclear, restrito à França e aos Estados Unidos no início do século XIX, dissemina-se por todo o mundo no século XX.

Na perspectiva do autor o patriarcado, no sentido geral de poder assimétrico e masculino do parentesco, tem diversas variantes de organização: descendência, padrões matrimoniais e nomenclatura de parentesco. Ele tem duas dimensões intrínsecas básicas: a dominação do pai e a dominação do marido, nessa ordem. Da mesma forma que Engels (1884/2002) ressalta o poder do homem evidenciado com o surgimento da família monogâmica, Therborn (2017, pp. 29 - 30) expõe a força que o poder masculino exercia sobre a dinâmica familiar, pois

embora o patriarcado, sob várias formas, modelasse também assimetricamente as relações entre pai e filho, assim como as relações entre sogra e nora, o núcleo do poder patriarcal consistiu, acima de tudo, no poder do pai sobre a filha e no do marido sobre a mulher.

A novidade aqui é a exposição da retração deste sistema de dominação que ocorre em toda a parte, em comparação ao mundo de 1900 e, nas palavras de Therborn, “o patriarcado, o direito do pai, foi o grande perdedor do século XX. Provavelmente, nenhuma outra instituição social viu-se forçada a se retrair tanto” (p. 113). Os reflexos disso são notados, de forma nítida, na sociedade como um todo, a partir da ampliação dos direitos legais das mulheres e das crianças em todos os países e a expansão da educação e do trabalho remunerado aumentou a autonomia, principalmente do sexo feminino. Concomitantemente, mudanças dramáticas, socioeconômicas, políticas e culturais solaparam a autoridade dos pais e dos mais velhos. Em seu percurso de investigação, Therborn (2017, p. 430) aponta que

a história do patriarcado no século XX é basicamente a de um declínio gradual, começando em diferentes pontos no tempo pelo mundo. A primeira ruptura ocorreu nos anos 1910, mediante ampla reforma consensual na Escandinávia e violenta revolução na Rússia. O final dos anos 1940 e o início dos anos 1950 proporcionaram outro importante degrau para baixo, nessa época centrado no Leste Asiático – no Japão, sob ocupação americana, e na China por meio da Revolução Comunista. A tomada comunista da Europa Oriental significou que os sinos lá também dobraram pelo patriarcado institucionalizado. Sem ser implementada em curto prazo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU assinalou importante vitória global e constitucional contra o patriarcado. Finalmente, os anos que se seguiram a “1968”, em particular os anos por volta de 1975 (Ano Internacional da Mulher), provocaram uma onda mundial contra os poderes e privilégios especiais de pais e maridos, com as primeiras rupturas vindas da Europa Ocidental e da América do Norte, mas sem deixar nenhuma parte do planeta intocada.

Contudo, apesar desses avanços, o próprio Therborn (2017, p. 162) nos alerta que as normas não desapareceram em todo lugar pois

em muitas regiões do mundo, os maridos ainda controlam não apenas as principais decisões familiares como também se a mulher pode ou não sair de casa. Tampouco desapareceram o sacrifício especial de gênero e a violência institucionalizada contra mulheres e meninas. Ao passo que a violência contra mulheres se torna problemática na África e na Ásia, o espancamento da esposa é ainda legítimo em muitos ambientes sociais. Os duplos padrões sexuais estão ainda em vigor.

Dessa forma, a “erosão do patriarcado”, assim como as mudanças políticas, precisam ser vistas como produtos de processos mais amplos, socioeconômicos e culturais.

Em sequência, o *pós-patriarcado*, que ora se anuncia, significaria autonomia adulta em relação aos pais e direitos de família iguais para homens e mulheres – não apenas como direitos proclamados, mas como direitos passíveis de reivindicação judicial. Mas essa mudança histórica e recente não significa, por si mesma, igualdade de gênero, como podemos vivenciar em nossos cotidianos marcados por inúmeros contrastes que emergem das relações socioeconômicas de desigualdades entre homens e mulheres, seja na família, seja na vivência de suas capacidades individuais em outros ambientes como o mercado de trabalho, o meio acadêmico, e a esfera político partidária. Desigualdades essas que vêm crescendo recentemente, acompanhadas da pesada carga de dominação paterna e marital trazida do passado para o século XXI.

De qualquer modo, fica evidente que os padrões matrimoniais e familiares mudaram ao redor do mundo no século XX, pela descensão relativa do patriarcado, o que se associa a outras questões especialmente importantes como a ascendência do ideal do amor romântico e do individualismo iniciado no fim do século XIX.

3.4.2 - A disseminação dos ideais da cultura ocidental: o amor romântico e o individualismo contemporâneo

O fortalecimento do individualismo e a importância crescente do caráter afetivo nas relações conjugais e parentais a partir do século XIX, são apontados como os principais marcadores que fazem com que a instituição familiar se torne “moderna”. Esse argumento é difundido nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas, e muito discutido pela Sociologia (Giddens, 2012;

Singly, 2010, 2014) e, de forma particular, pela Sociologia da Família⁴⁶, campo teórico que traz uma interessante contribuição para pensarmos as transformações apresentadas pela família no decorrer dos séculos. Uma referência importante nessa área de saber é “Sociologie de la Famille Contemporaine”, obra do sociólogo francês François de Singly⁴⁷, originalmente publicada em 1993. O autor faz uma análise crítica das diferentes perspectivas teóricas que orientaram os estudos da família, seguida de um resgate histórico das transformações dessa instituição ao longo da modernidade no contexto da sociedade francesa, mas que também guardam relações de proximidade com os cenários apresentados em outras sociedades ocidentais, como a realidade brasileira.

Na obra em referência, Singly (2010, 2014) parte das concepções do fundador da Sociologia, o também sociólogo e filósofo francês Émile Durkheim (1858 – 1917) sobre a família moderna, para defini-la como “relacional, individualista e privada/pública”. *Relacional* porque enfatiza as relações e não os bens materiais como outrora, os quais não foram suprimidos, mas mudaram de sentido. A família moderna é, progressivamente, construída como um espaço privado em que os seus membros valorizam principalmente o fato de estarem em conjunto e partilharem uma intimidade, considerando a qualidade das relações que ali são estabelecidas. A família moderna é *individualista* por enfatizar a individualidade e a autonomia dos indivíduos de forma que cada um possa exprimir sua própria fisionomia. Por fim, a família é *privada/pública* porque está inserida no duplo movimento de propiciar uma maior valorização da intimidade e qualidade das relações interpessoais e, ao mesmo tempo, conviver com uma maior intervenção do Estado sobre o grupo familiar. Essa

⁴⁶ A *Sociologia da Família* propõe uma investigação científica e sistematização dos conhecimentos das relações sociais intrafamiliares, ocupa-se ainda mais particularmente dos diferentes laços que possibilitam a constituição do grupo familiar (<http://www.sociologia.com.br/sociologia-da-familia/>).

⁴⁷ François de Singly é professor de Sociologia da Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne da Université Paris Descartes (França). É também pesquisador do Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (Cerlis), ligado ao Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), importante instituição voltada à investigação pública francesa. “As áreas de pesquisa e ensino de Singly, além da teoria sociológica em geral, se concentram na sociologia do indivíduo (processos de individualização, construção da identidade pessoal, sociedade dos indivíduos e laço social), na sociologia do adolescente, na sociologia da família e da vida privada (em relação com a segunda modernidade) e na sociologia do gênero (feminino/masculino, relação social de sexo)” (Rego & Moraes, 2017, p. 587).

intervenção pode ser vista pelo controle da vida privada em família pelas instâncias sociais a serviço do Estado, desde o fim do século XIX.

Outro ponto importante introduzido pelo autor nesta discussão, também tratado em outro contexto (Singly, 2000b), é a não homogeneidade da história da família moderna, que se caracteriza de forma diferenciada a depender do período em análise. A família da “*primeira modernidade*”⁴⁸ vigora do fim do século XIX até os anos 1960, com a produção social onde coincidem a instituição do casamento e o enfoque sobre as relações. Nesse período, destacam-se a evidência do casamento amoroso, a rigorosa divisão do trabalho entre homem e mulher, e o cuidado dispensado à criança, o que dispõe do apoio do Estado-Providência que preza pelo bem estar familiar. Nas palavras do sociólogo, esse tempo

caracterizou-se sobretudo pela construção de uma lógica de grupo, centrada no amor e na afeição. Essa família – quase sempre tomada como referência nos discursos sobre a idade de ouro da família – é um grupo, regulado pelo amor, no qual os adultos estão a serviço do grupo e principalmente das crianças. O homem deve ir ao trabalho e a ele se consagrar o mais que possa. É sua missão de ‘pai’. A mulher deve ficar em casa para tomar o interior aprazível, ocupar-se das crianças e do marido, assegurar a felicidade de cada um. A ‘família feliz’ permite a cada um dos membros ser feliz. A instituição do casamento é valorizada, uma vez que ela é concebida como o melhor quadro para garantir esses objetivos (Singly, 2000b, p.15)

Aqui a lógica afetiva começa, progressivamente, a fazer-se sentir, em contraposição ao que ocorria na família “*tradicional*”, onde o que interessava, acima de tudo, era o patrimônio econômico da família.

Esse cenário ganha maior complexidade a partir do aprofundamento dos princípios da individualização e de transformação dos laços afetivos que é, de acordo com Singly (2010), o indicador da passagem do primeiro para o segundo período da família moderna, época em que nos situamos. Essa transição emergiu a partir das críticas ao modelo de mulher devotada ao lar, definida apenas como esposa e mãe, feitas pelo movimento social das mulheres e pelo feminismo, o que minou os alicerces do modelo anterior de família, como também foi registrado por Therborn (2017). Isso se associa à tensão verificada entre amor e casamento, o que gradualmente também afetou

⁴⁸ Singly (2010) se refere à família moderna em primeira e segunda modernidades ou em “Família Moderna 1” ou “Família Moderna 2” em Singly (2000b).

a instituição internamente. Em consequência, diminui a estabilidade do matrimônio, tornando possível o divórcio por consentimento mútuo, a partir da implementação de leis específicas para esse fim em diferentes partes do mundo.

Portanto, nessa “segunda modernidade” – que tem início a partir dos anos 1960, surgiram, no seio familiar, a instabilidade conjugal, o pluralismo das formas familiares, a ascensão das normas psicológicas, a força do processo de individualização, mudanças nas relações de gênero com maior independência das mulheres. A família é, assim, apanhada entre as exigências da vida comum e da vida individual, entre crianças e adultos, estando sujeita a distintas tensões: personalização e socialização; privatização e normalização; fragilidade e ancoragem; reprodução social e construção da identidade pessoal; construção de um mundo comum e processo de individualização (Singly, 2010).

Nessa família, denominada por Singly (2000b) de “*individualista e relacional*”, não há uma ruptura completa com o grupo familiar da fase anterior na medida em que a lógica do amor se impôs ainda mais: os cônjuges só ficam juntos sob a condição de se amarem; os pais devem ainda dar mais atenção às filhas e filhos. O que se observa é que esse formato familiar se distingue do precedente pelo peso maior dado ao processo de individualização. Agora o elemento central não é mais o grupo reunido, são os membros que a compõem e isso faz com que a família se transforme em um espaço privado a serviço dos indivíduos (Singly, 2000b, 2010). O que muda entre as duas modalidades de família é

o facto de as relações serem menos valorizadas por si próprias do que pela satisfação que trazem ou que devem trazer a cada um dos membros da família. Hoje a ‘família feliz’ deixou de ser o objetivo principal; o que importa é que o indivíduo seja feliz na sua vida privada O ‘eu’ leva a melhor sobre o ‘nós’, sem que isso implique o desaparecimento das relações conjugais e familiares (Singly, 2010, pp. 23 - 24).

Enquanto Singly aborda o *individualismo contemporâneo* como fator que produz grande impacto nas relações familiares, Gilles Lipovetsky traz uma nova percepção ao tratar do *indivíduo hipermoderno*. Filósofo e sociólogo francês, Lipovetsky é uma das referências mundiais da atualidade no que diz respeito

ao pensamento sobre as transformações da contemporaneidade que, para ele, convergem para a formação de uma sociedade mais moderna do que a própria modernidade. Argumenta que essa sociedade tornou-se *hipermoderna*⁴⁹, prefixo muito utilizado pelo autor para caracterizar os novos comportamentos ostentatórios, consumistas, vorazes e hedonistas que derivam da cultura baseada no direito à expressão livre de todos os desejos, ao prazer perfeito e sem limites (Lipovetsky, 2007). Ele trata do que chama de “*aligeiramento da vida*”, que atravessa praticamente todos os setores da nossa existência. A “*civilização do ligeiro*” significa tudo, menos viver de forma leve⁵⁰, pois nela cada indivíduo “centra-se em si próprio, nos seus interesses, nos seus prazeres e no seu bem-estar: o sentido da vida já não se encontra na transformação do mundo pela ação coletiva e pelo uso da força, mas no desenvolvimento do indivíduo” (Lipovetsky, 2016, p. 310).

Nesta nova civilização, ainda de acordo com o autor, a noção de individualismo é, primeiramente, uma noção do tipo antro-po-histórico. Nessa vertente, o individualismo não é equivalente ao egoísmo, uma vez que responde à nova configuração de valores modernos que coloca a soberania do indivíduo em relação a si mesmo e em relação às leis:

O indivíduo significa, então, o princípio segundo o qual cada um é reconhecido como livre e semelhante aos outros. Sendo livre e semelhante aos outros, ele também é o legislador de sua própria vida, ele deve organizar sua vida, conduzir sua vida livremente, e também deve poder organizar a vida em sociedade, ou seja, dotar-se de leis por meio do voto, do sufrágio universal. Portanto, nessa perspectiva, individualismo não significa egoísmo, significa liberdade (Lipovetsky, 2018, *on-line*, resposta à pergunta 1)⁵¹.

Ainda seguindo esse mesmo raciocínio, o sociólogo britânico Anthony Giddens discorre sobre o *individualismo afetivo*, uma das características

⁴⁹ «*Hipermodernidade*» é um termo cunhado por Lipovetsky em referência à exacerbação dos valores criados na modernidade. É um modelo teórico para compreender o mundo contemporâneo e que está baseado em três lógicas fundamentais: i) o mercado; ii) a tecnociência; e iii) a cultura individualista democrática. O universo hipermoderno é aquele que dedicou toda a sua extensão aos três conceitos referidos e que causou a queda dos antigos limites a este universo mercante, técnico e democrático (Lipovetsky, 2010).

⁵⁰ Lipovetsky (2016) destaca que, embora o peso das normas sociais se tenha aligeirado, a vida parece mais pesada: desemprego, precariedade, instabilidade dos casais. Por toda a parte se multiplicam os sinais de desamparo, as novas expressões do “mal-estar na civilização”.

⁵¹ Nos textos recuperados da internet e que não possuem paginação, utilizo, como orientação ao/à leitor/a, a indicação do parágrafo (“para.”), ou “resposta à pergunta y”.

básicas da família em países europeus e em outros países ocidentais. Para o autor essa variação do individualismo se tornou a principal influência nas relações familiares, pois se espera que os casais

desenvolvam afeto mútuo, baseado na atração pessoal e na compatibilidade, como base para firmar contratos de relacionamentos matrimoniais. O amor romântico, como parte do casamento, tornou-se “naturalizado” no mundo desenvolvido; ele parece ser uma parte normal da existência humana, em vez de um aspecto característico da cultura moderna (Giddens, 2012, p. 248).

Em sintonia com Singly (2000a, 2000b, 2003, 2010, 2014), Lipovetsky (2007, 2010, 2016) e Giddens (1993, 2007, 2012), outros estudos, em distintas áreas do conhecimento e em diversos cantos do mundo, também ressaltam o *individualismo* como um fator que exerce importante repercussão nas modificações ocorridas nas relações familiares e conjugais nas últimas décadas. Isso podemos encontrar em distintas vertentes da Sociologia (Avenel, 2003; Bauman, 2004; Beck, 2001; Costa, 2009; Hita, 2014; Neyrand 2009, 2018a, 2018b; Neyrand & Rossi, 2014); na Antropologia (Sarti, 1995); na Filosofia (Bauman, 2004; Morin, 2013); na História (Del Priore, 2015; Roudinesco, 2003) e na Psicologia (Cacciaccarro & Macedo, 2018; Charest & Kaufmann, 2012; Dessen & Braz, 2005; Passos, 2007; Ramos, 2003; Seixas, 2016).

Nessa dinâmica, Costa (2009) resalta que a família se modifica não apenas para garantir a autonomia dos sujeitos, mas para produzir indivíduos submetidos às exigências modernas de independência e realização pessoal que estão postas nas contradições vivenciadas pelas sociedades e que atingem as instituições de forma geral, dando-lhes novas conformações.

Em paralelo às imposições do individualismo, Sarti (1995) afirma que, atualmente, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Para a pesquisadora, a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da História. Desta forma, o amor, o casamento, a família, a sexualidade, o trabalho, antes vividos a partir de papéis estabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. Mais recentemente, Giddens (2007), ao se debruçar sobre os efeitos

que a globalização exerce sobre nossas vidas, posiciona a família como um espaço para as lutas entre tradição e modernidade.

3.4.3 - A nova ordem nas relações conjugais e familiares

Em nosso caso, a nova ordem familiar mundial caracterizada, notadamente, pela complexidade e pela diversidade, é afetada por mutações forjadas por fatores de natureza variada e, ao mesmo tempo transversal, pelo fato de ocorrer nos níveis contextual, estrutural, valorativo, atitudinal e funcional. Em nível macro e sistêmico, o Brasil passou por grandes transformações econômicas e sociais no século XX, migrou de uma sociedade rural e agrária para uma sociedade urbana com predominância econômica da indústria e do setor de serviços. Nas últimas décadas, houve mobilidade ocupacional, espacial e social, assim como a construção de uma sociedade de consumo de massa e mudanças nas relações entre as classes sociais. Outra mudança aqui ocorrida foi a transição demográfica que reduziu as taxas de mortalidade infantil, aumentou a expectativa de vida e fez declinar as taxas de fecundidade e, por consequência, produziu uma mudança na pirâmide etária no Brasil que transita para tornar-se um país com uma população com maior proporção de pessoas idosas, onde antes predominava o público jovem, conforme os dados revelados pelo último Censo populacional realizado em 2010 (Alves & Cavenaghi, 2012). Como afirmam Cavenaghi e Alves (2018), em paralelo à transição urbana, à transição demográfica e à transição da estrutura etária, o Brasil também está passando por uma mudança na composição dos domicílios e das famílias, pois os arranjos domésticos estão ficando mais plurais e diversificados.

Essas modificações também se associam à disseminação de normas, modelos e valores por outras vias, na medida em que a sociedade industrial urbana se introduz vigorosamente no grupo familiar assumindo, em seu lugar, algumas de suas tradicionais funções (Carvalho & Almeida, 2003; Dessen & Costa Junior, 2006; Dessen & Polônia, 2007; Dias, M. L., 2006; Féres-Carneiro et al., 2005; Reis, 1992; Romanelli, 1995; Roudinesco, 2003; Sarti, 1995;

Skolnick & Skolnick, 2001; Scott, A. S., 2018; Wagner et al., 2011). Isso fica evidente na afirmativa de Morin (2013, p. 357) ao dizer que a família

constituía uma microssociedade cujas funções eram econômicas, protetoras, solidárias, educativas, e, até mesmo, religiosas. A creche, a escola, o hospital, o asilo, a aposentadoria suprimiram da família um grande número de suas missões tradicionais. Seus membros deixam de ser subordinados de modo incondicional à instituição coletiva; não se sentem mais irrevogavelmente ligados e podem romper com ela em razão de decisões individuais.

Além dessas redefinições dos papéis da família, e dos efeitos dos fenômenos demográficos, sociais e econômicos, as estruturas familiares continuam a ser influenciadas também por fatores culturais, ideológicos e políticos, conforme descritos por Carvalho e Almeida (2003), Cavenaghi e Alves (2018) e Sarti (2012). Nesse aspecto, também aqui tem lugar uma mudança nas relações de gênero tal como comentada acima por Therborn (2017), que confere maiores poderes às mulheres e um lento, mas contínuo, processo de *despatriarcalização* da sociedade (Alves & Cavenaghi, 2012; Cavenaghi & Alves, 2018), que enfraqueceu a relevância do modelo tradicional nuclear da família, dentre outras mudanças. Todo esse cenário de transformações teve um grande impacto sobre a forma de estruturação das famílias e sobre a dinâmica dos arranjos domiciliares. Dentre os fenômenos que traduzem essas modificações na estrutura tradicional das famílias, podemos relacionar:

i) a maior participação da mulher no mundo do trabalho assalariado e na manutenção econômica do lar (Badinter, 2011; Capitão e Romaro, 2012; Cavenaghi & Alves, 2018; Dias, M. L., 2006; Goldani, 2002; Lipovetsky, 2010; Morin, 2013; Peixoto & Cicchelli, 2000; Peixoto, Helborn, & Barros, 2004; Pratta & Santos, 2007; Scott, A. S., 2018; Skolnick & Skolnick, 2001; Wagner et al., 2011);

ii) alteração no regime de fecundidade e no comportamento reprodutivo o que provoca a redução do tamanho das famílias, bem como afeta a dinâmica de relacionamento entre as gerações, uma vez que, a partir de então, os filhos e filhas mudam de status ao passarem a acumular maior custo econômico e a reduzir os benefícios que outrora eram alcançados com sua inserção no sistema produtivo (Alves & Cavenaghi, 2012; Badinter, 2011; Capitão e Romaro, 2012; Cavenaghi & Alves, 2018; Del Priore, 2015; Dias, M. L., 2006;

Lipovetsky, 2016; Papalia & Feldman, 2013; Pratta & Santos, 2007; Scott, A. S., 2018; Urie Bronfenbrenner, 2005/2011; Yépez-Martínez, 2013);

iii) o crescimento da proporção de casais sem filha/o(s) (Alves & Cavenaghi, 2012; Badinter, 2011; Cavenaghi & Alves, 2018; Scott, A. S., 2018; Yépez-Martínez, 2013);

iv) o aumento de casais de dupla carreira - em que o par conjugal exerce atividade remunerada (Fraenkel & Capstich, 2016) e, por consequência, é parte de lares com tripla jornada, sendo a terceira delas a vida familiar. O novo conceito de "*família de tripla jornada*" envolve uma importante mudança nos valores que dão à vida doméstica e à profissional igual valor (Levner, 2000);

v) a fragilização dos laços conjugais expressos pelo declínio da instituição casamento e o incremento das separações e divórcios (Andolfi, 2019; Avenel, 2003; Bogenschneider, Kaplan, & Morgan, 1993; Boyd & Bee, 2011; Cavenaghi & Alves, 2018; Comas-d'Argemir, 2007; Del Priore, 2015; Dias, M. L., 2006; Greene, Anderson, Forgatch, DeGarmo, & Hetherington, 2016; Lipovetsky, 2007, 2016; Neyrand, 2007; Oliveira, N. H. D, 2009; Papalia & Feldman, 2013; Peixoto & Cicchelli, 2000; Pratta & Santos, 2007; Roudinesco, 2003; Singly, 2000; Scott, A. S., 2018; UN Women, 2019);

vi) o crescimento dos índices de recasamentos, de coabitações e das uniões livres (Andolfi, 2019; Avenel, 2003; Dias, M. L., 2006; Hibner, Alvarenga, & Fontes, 2008; Féres-Carneiro, Ziviani, & Magalhães, 2011; Lipovetsky, 2007, 2010, 2016; Neyrand, 2019; Papalia & Feldman, 2013; Pasley & Garneau, 2016; Scott, A. S., 2018; Singly, 2000a, 2000b; Yépez-Martínez, 2013);

vii) a redução do arranjo majoritário formado por casais com filha/o(s) e a consequente multiplicação de arranjos diversos do padrão da típica família nuclear, como as famílias de progenitor único e os lares homossexuais (Algava, 2002; Anderson, 2016; Andolfi, 2019; Arrais, Gomes, & Campos, 2019; Bento, 2012; Bogenschneider et al., 1993; Boyd & Bee, 2011; David & Séchet, 2004; Delgado, 2017; Fonseca, 2015; Giddens, 2012; Green, 2016; Hernández, 2015; Hita, 2014; Johnson & Keren, 2003; Lipovetsky, 2016; Martin, 2005; Neyrand & Rossi, 2014; Oliveira, Vieira, & Barros, 2010; Polli & Arpini, 2012; Roudinesco, 2003; Santibáñez et al., 2018; Singly, 2000a, 2000b; Scott, A. S., 2018; Skolnick & Skolnick, 2001; Sousa et al., 2013; Weinraub et al., 2002);

viii) mudanças no exercício da parentalidade, a partir de diferentes maneiras de atuar no exercício das funções parentais mediante o novo cenário da instituição familiar e também sob a influência da ocupação dos pais (Grzybowski, 2011; Martín, 2005; Neyrand, 2014; ONU Mujeres, 2019; Papalia & Feldman, 2013; Pratta & Santos, 2007; Roudinesco, 2003; Scott, A. S., 2018; Wagner et al, 2011);

ix) o aumento de domicílios formados por uma pessoa apenas, os “*arranjos unipessoais*” (Alves & Cavenaghi, 2012; Andolfi, 2019; Badinter, 2011; Cavenaghi & Alves, 2018; Carvalho & Almeida, 2003; Giddens, 2012; ONU Mujeres, 2019; Walsh, F., 2016a; Yépez-Martínez, 2013) que pode acontecer em diferentes fases do ciclo de vida e por motivos distintos;

x) a utilização de novas tecnologias reprodutivas (Arrais et al., 2019; Marchi-Costa, 2008; Roudinesco, 2003; Scott, A. S., 2018), inclusive com a explosão do número de óvulos congelados, procedimento que promete “estender” a fertilidade feminina ao protelar a decisão de ter filha/o(s) (Mundy, 2019);

xi) “la fecundidad extramarital” (Yépez-Martínez, 2013), que produz uma maior proporção de nascimentos de crianças fora das uniões conjugais (Arrais et al., 2019; Bronfenbrenner, 2005/2011; Del Priore, 2015; Hernández, 2015; Lipovetsky, 2010, 2016; Papalia & Feldman, 2013; Weinraub et al., 2002).

Nesse panorama dinâmico e multifacetado, as famílias podem oferecer a falsa impressão de que estão desestruturadas, ameaçadas ou mesmo desaparecendo e, nesse particular, comuns são os diagnósticos de “crise” (Lefaucheur, 1993; Peixoto & Cicchelli, 2000; Peixoto et al., 2004; Wagner et al., 2011), de “desconstrução”, de “fragmentação”, de “desordem” e de perversão em sua função de célula base da sociedade (Roudinesco, 2003), de “caos” (Grandesso, 2008), de “dissolução” (Melman, 2008; Roudinesco, 2003), de “desestruturção” (Morici, 2008), de “rompimento” (Giddens, 2012), de “colapso” (Giddens, 2012; Walsh, 2016a) ou de “destruição” (Scott, A. S., 2018) das famílias. De fato, essas transformações demonstram, uma vez mais, sua enorme capacidade de adaptação e de mudança, como nos sugere Goldani (2002). De forma adicional, essa nova face da família contemporânea é relacionada por Singly (2010, p. 11) às transformações históricas provocadas

pelo processo de individualização já mencionado, uma vez que, “com a modernidade, a família não desaparece, mas muda de sentido e de forma devido a esta individualização social”.

A partir desse cenário, parece mais apropriado abandonar o termo no singular e referir-se a “*famílias*”, no sentido de enfatizar a variedade, a diversidade e a complexidade que caracterizam a instituição familiar contemporânea (Avenel, 2003; Giddens, 2012; Palácios & Rodrigo, 1998; Wagner et al., 2011; UN Women, 2019, Yépez-Martínez, 2013), e, além disso, é útil falar de “famílias no plural para evitar associação automática ou inconscientemente ao de um arranjo particular, o de família nuclear moderna. Esta noção mais genérica de família é, por vezes, tratada ou confundida em estudos da área como modelo ou instituição universal” (Hita, 2014, p. 38).

Um pouco mais adiante nessa discussão, é importante compreender que as modificações que as famílias atravessam na contemporaneidade parece não se relacionar com o seu declínio ou desaparecimento, mas sim a um reflexo da crise vinculada à concepção do modelo único, nuclear e tradicional de família composto por pai, mãe e filhas/os. Mais ainda, essas transformações, que se tornaram cada vez mais intensas nas últimas décadas, apontam a pluralidade e a plasticidade da categoria “família”, que surgem a partir da autonomia das pessoas em construir novos significados para as suas relações amorosas e conjugais e a organização de novas configurações familiares (Bento, 2012).

Outros estudos também evocam essa variedade de formatos que a família apresenta em nossos dias. Carvalho e Almeida (2003), por exemplo, pontuam que a mudança nas estruturas familiares na direção de uma maior diversidade de tipos ou modelos não é um processo recente. As famílias contemporâneas têm experienciado e se adaptado às novas formas de coexistência originadas de mudanças que ocorrem em distintos âmbitos das sociedades. Em consonância com os autores supracitados, Souza e Ramires (2006) afirmam que as mudanças na família, no mundo ocidental, podem ser descritas como de duas ordens distintas, embora relacionadas: mudanças *ideológicas*, no sentido de um ideal democrático ou igualitário de relações, e mudanças *estruturais*, relativas ao aparecimento ou à saída da clandestinidade

de uma variedade de novos arranjos familiares e sexuais, que convivem com o modelo composto exclusivamente por um casal com filha/o(s), arranjo domiciliar mais comum no Brasil, de acordo com o último Censo Demográfico realizado em 2010, como podemos conferir na tabela a seguir.

Tabela 1. Distribuição percentual dos arranjos domiciliares no Brasil (1980 – 2010)

Tipos de arranjos	1980	1991	2000	2010
Casal com filhos	65,0	61,3	58,8	52,5
Casal sem filhos	12,1	12,3	12,5	15,1
Mãe com filhos	11,5	12,9	14,0	15,3
Pai com filhos	0,8	1,1	1,8	2,2
Mulher só	2,8	3,8	4,5	6,2
Homem só	3,0	4,1	4,4	6,5
Outro	4,8	4,5	3,9	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE. Censo demográfico 1980 – 2010. Reproduzido de Cavenaghi & Alves, 2018, p. 30.

Mais recentemente, e em consonância com os dados acima apresentados, o documento “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015”, publicado pelo IPEA (2017), revela que a proporção de casais com filhos segue em declínio, passando de 57,7% para 42,5%, no período de duas décadas. Vale ressaltar que esses indicadores guardam relação com as informações trazidas pelo relatório “Progress of the World’s Women 2019–2020: Families in a changing world”, elaborado e recentemente divulgado pela ONU Mulheres Internacional (UN Women, 2019). O documento indica que,

globalmente, pouco mais de um terço de todas as agregadas e os agregados familiares - 38%, são constituídos por casais com filhas e filhos e cerca de 27% são famílias extensas, que inclui outras e outros parentes que vivem sob o mesmo teto familiar.

Diante dessa realidade, o termo “família” não deve ser compreendido apenas como um casal heterossexual e seus filhos e filhas. Evidente está que essa família nuclear é uma das possibilidades de se organizar a estrutura/vida familiar e ela convive com outras formas de ser família que ganham relevo no Brasil contemporâneo e que questionam o modelo monogâmico e heterossexual da família conjugal moderna, dentre elas: casais que optam por não gerar filha/o(s) e, assim, dizem *não* à procriação; famílias recompostas, originadas de casamentos e/ou relacionamentos sucessivos; uniões homoafetivas que subvertem a normativa heterossexual como base da união afetiva familiar; famílias monoparentais que contam com apenas a mãe ou o pai da prole, em suas diversas manifestações.

3.4.3.1 - Casal sim, filha/o(s) não!

Uma nova tendência que se anuncia é o crescimento dos índices de casais que decidem não ter filha/o(s). Eles se configuram como um tipo de casal não procriativo – pelo menos não planejam ter filha/o(s) num futuro próximo, o que reforça a tendência nacional para uma taxa de fecundidade média abaixo do nível de reposição (Alves & Cavenaghi, 2012). Fenômeno internacional que teve início na Europa e se estende por outros países do globo, esses tipos de casais são chamados de *Double Income No Kids (DINK)* nos Estados Unidos. No Brasil esse acrônimo significa *Duplo Ingresso Nenhuma Criança (DINC)*. Aqui o número dos DINC estava em torno de um milhão de casais em 2000 e chegou a 2,8 milhões de casais no Censo populacional de 2010. Dados do IPEA (2017) registram que, no período de 20 anos (1995 – 2015), o percentual de casais sem filha/o(s) saltou de 12,9% para 19,9%, o que dá pistas de uma tendência crescente.

De regra, esses casais dispõem de renda média domiciliar per capita mais elevada, possuem maior poder de consumo e apresentam alta mobilidade

social e maior investimento em suas carreiras no mercado de trabalho, já que não têm os deveres decorrentes do cuidado com a prole (Alves & Cavenaghi, 2012; Porto, 2008). Em geral, o casal DINC representa um novo padrão social, sobretudo entre as famílias de maior poder aquisitivo e escolaridade geralmente entre nível médio a superior. De acordo com Porto (2008, p.14) a explicação dos DINC

leva em conta o aumento dos riscos relacionados à criação, o alto custo de manter um filho, a prevalência de um interesse maior pela carreira e a intensificação da jornada de trabalho para as mães-profissionais. Na prática, o casal sem filhos prefere alocar seu orçamento para a compra de bens duráveis e de consumo, lazer (principalmente viagens), alimentação em restaurantes e atividades culturais.

A existência desses casais indica a tendência do investimento na realização de objetivos e aspirações pessoais que não envolvem a existência de filha/o(s) entre eles. Isso aponta na direção da vivência em casal e não no aumento dos casos de mulheres e/ou homens vivendo sozinhos com a prole. A grande inovação parece, portanto, ser a escolha de *não* ter filha/o(s) e essa decisão é

uma mudança sensível para uma sociedade em que, há poucas décadas, as pessoas eram educadas para se casar e necessariamente procriar, como se o sucesso da família ou mesmo a felicidade delas dependesse disso. Atualmente, um número cada vez maior de pessoas (casais) começa a conceber uma ideia de felicidade conjugal desvinculada da existência de uma prole (Scott, A. S., 2018, p. 31).

Todavia, como nos alerta Cavenaghi e Alves (2018) importante fazer a ressalva de que esse agrupamento reúne os casais que não tiveram filha/o(s) por escolha, como também aqueles casais cujos filha/o(s) já cresceram e saíram de casa, com os pais vivenciando a fase do chamado *ninho vazio* (McCullough & Rutenberg, 1995). Os casais sem filha/o(s) passaram de 12,1% em 1980 para 15,1% em 2010, conforme os dados apresentados na tabela acima.

3.4.3.2 - Minhas mães, meus pais

Outro arranjo que é invisibilizado pelo modelo hegemônico e heterossexual de família são as *uniões homoafetivas*, formadas por casais de gays ou de lésbicas, que vivem juntos e almejam legalizar suas parcerias⁵² (Bento, 2012; Derrida & Roudinesco, 2004; Green, 2016; Johnson & Keren, 2003; Marchi-Costa, 2008; Passos, 2009, 2010; Uziel, 2004). O Brasil ainda não possui dados suficientes para traçar a evolução destes arranjos, uma vez que o Censo Demográfico de 2010, conduzido pelo IBGE, abriu, pela primeira vez, a possibilidade dos casais do mesmo sexo, que moram no mesmo domicílio, serem considerados um núcleo familiar. Os dados revelaram que as mulheres são a maioria dos arranjos homoafetivos, inclusive na homoparentalidade⁵³ (Alves & Cavenaghi, 2012).

Essas famílias possuem a nuance singular de destituir o que era considerado um princípio fundamental na constituição do grupo familiar que é a diferenciação sexual (Passos, 2006). Em sintonia com essa assertiva, Martine Gross (2000), socióloga francesa e especialista no estudo da homoparentalidade, afirma que

les familles homoparentales existent et des enfants y naissent et y grandissent. Elles interrogent la notion même de famille, elles interpellent les ethnologues, les anthropologues et les sociologues sur les structures de la parenté, les juristes sur la filiation, les psychologues et psychanalystes sur la définition de la parentalité et le développement des enfants dans ces familles différents.

Entretanto, homossexuais, homens e mulheres, procuram integrar-se à ordem familiar que tanto contribuiu para seu infortúnio, manifestam o desejo de se “normalizar”, ao reivindicarem o direito ao casamento, à adoção e à procriação assistida (Roudinesco, 2003). Para essas minorias que sempre foram repelidas da instituição do casamento e da família, essa possibilidade de assumir um lugar no processo da filiação poderá vir acompanhada de preconceito social e de uma tentativa de patologização dessa forma de relação

⁵² No Brasil o reconhecimento legal das uniões homoafetivas ocorreu a partir da Resolução n. 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que entrou em vigor obrigando os cartórios a realizarem casamento entre casais do mesmo sexo. Antes da Resolução o casal precisava entrar na Justiça para que a união fosse reconhecida, o que não era garantia de sucesso (www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84740-lei-sobre-casamento-entre-pessoas-do-mesmo-sexo-completa-4-anos).

⁵³ O termo *homoparentalidade* designa a situação familiar na qual pelo menos um dos pais se assume como homossexual (Perelson, 2006).

familiar por partes de diferentes setores da sociedade, caracterizados por fortes traços de homofobia⁵⁴. Essa intolerância às relações homossexuais pode repercutir na vida relacional das crianças que, inseridas no contexto de famílias homoparentais, vivenciam o vínculo de dupla maternidade ou de dupla paternidade. De acordo com Passos (2010, p. 75)

ainda que os pais, a família de origem e os amigos recebam essas crianças e não as discriminem, estamos longe de uma situação de naturalidade. A opção por filhos, a chegada destes e suas inserções nos espaços públicos, como a escola, quase sempre estão encobertos por sigilos, e às vezes, dissimulações que, certamente, interferem na constituição psíquica da criança.

Nessa mesma direção, Andolfi (2019) afirma que quanto maior for o estigma enfrentado pela família homossexual, maior será o impacto no bem-estar social e emocional da criança.

Pesquisas apresentadas por Uziel (2004), Passos (2010), Green (2016) e Andolfi (2019) refletem as peculiaridades pertinentes à articulação entre a família e a orientação sexual⁵⁵, bem como à parentalidade homoafetiva que é exercida “dentro de um novelo de tensões, no qual convivem sentimentos contraditórios marcados, principalmente, pelo medo de serem expostos e de exporem os filhos a uma situação de exclusão social” (Passos, 2010, p.77).

Cabe ainda mencionar, no caso de formação da família homoafetiva por meio da reprodução assistida, as peculiaridades de sua dinâmica interna no que se refere à identidade da pessoa doadora do sêmen ou óvulo para a fecundação e as determinações éticas e legais que giram em torno dessa situação. Um bom exemplo disso pode ser visualizado no filme produzido nos EUA “Minhas mães e meu pai”⁵⁶. Nessa comédia dramática a diretora Lisa Cholodenko retrata a realidade de um casal de lésbicas que tem uma filha e um filho concebidos através de doação anônima de um banco de sêmen, de um mesmo doador, embora utilizados em anos diferentes. Ao chegar à maioridade,

⁵⁴ O conceito de *homofobia* compreende a lesbofobia, gayfobia, bifobia, travestifobia e transfobia, e deve ser considerada “na determinação social de sofrimento e de doença” (Ministério da Saúde, 2013, p. 13). É uma rejeição ou aversão a homossexuais e à homossexualidade.

⁵⁵ Sexual Orientation: is about who a person is attracted to sexually. A person could be attracted to members of the same gender and/or a different gender. Terms like lesbian, gay, bisexual, heterosexual, queer, pansexual or asexual are some terms used to refer to sexual orientation (Elin, 2016, p. 10).

⁵⁶ Título original “The Kids Are All Right”, Gilbert et al. (produtores), & Cholodenko, 2010.

Joni encoraja o irmão e, juntos, embarcam numa aventura para encontrar o pai biológico sem o conhecimento das mães. A inclusão do doador do sêmen naquele ambiente doméstico muda drasticamente o cotidiano da família em diversos aspectos.

De qualquer forma, no exercício da parentalidade *gay* ou lésbica, seja em sua formação primeira; seja pela recomposição familiar, após uma união heterossexual; seja pela adoção, ou ainda através da utilização de novas tecnologias de reprodução assistida, a exigência deverá ser no sentido de oferecer lares protetores, responsáveis, estáveis e organizados à prole, o mesmo que se reivindica de lares encabeçados por casais heterossexuais.

3.4.3.3 - Mosaicos familiares: novas uniões, novas relações. Novos embarços?

Numa sociedade cada vez mais marcada pela pluralidade e por dinâmicas inovadoras, que vão além do modelo padrão de família, o *recasamento* é uma das alternativas que se apresenta para muitas pessoas que vivenciam a ruptura de um ou mais vínculos afetivo-conjugais. Dessa forma, ganham relevo as famílias *recompostas* ou *reconstituídas*, que emergem como outro arranjo doméstico cada vez mais frequente e visível em nosso meio (Andolfi, 2019; Boyd & Bee, 2011; Giddens, 2012; McGoldrick & Shibusawa, 2016; Roudinesco, 2003; Singly, 2000a, 2010; Scott, A. S., 2018; Vargas, 2017; Vitale, 2004). Também chamadas de “*misturadas*” (Kail, 2004); “*recasadas*” (Oliveira & Cervený, 2010), “*neoconfiguradas*” (Vargas, 2017) ou de “*mosaico*” (Alves & Cavenaghi, 2012; Oliveira, N. H. D., 2009) essas famílias surgem da possibilidade de novos relacionamentos - hetero ou homossexuais, a partir da viuvez ou da separação e/ou divórcio, em que um ou ambos os cônjuges têm filha/o(s) de união (ões) anterior (es), como também podem gerar herdeiras/os dessa nova relação. A partir de então um novo panorama se apresenta, uma vez que

se nos anos 1950, por exemplo, a ‘foto da família’ típica incluía o casal e seus filhos, numa imagem atual, podemos ter figuras como ‘o marido da mãe’, o ‘irmão por parte de pai/mãe’, os ‘filhos do marido/mulher da minha mãe/pai’, os ‘avós e tios postiços’, além de muitas outras combinações (Scott, A. S., 2018, p.32).

Dessa forma, nem todos os membros da “família mosaico” são parentes entre si, mas todos têm um grau de parentesco com a prole resultante da união do casal reconstituído (Alves & Cavenaghi, 2012). E, nessa esfera, há uma busca por nomeação para a nova parentela e, por consequência, de um lugar social a ser ocupado por cada membro no interior desses grupos familiares.

A família recasada enfatiza o vínculo conjugal que forma a base para o complexo arranjo de várias famílias numa nova constelação, bem como se caracteriza pelo reinvestimento na nova união conjugal, que se estende a todas as demais relações que se desenvolverão nesse novo núcleo. Essas circunstâncias nos remetem para a questão da *pluriparentalidade*, discutida por alguns autores como Boisson (2008), Naffah Neto (2003) e Singly (2010), uma vez que a separação dos pais pode ter como consequência o fato das filhas e filhos ficarem situadas/os no meio de uma “rede parental”, abrangendo os pais de origem, a/o(s) nova/o(s) cônjuge(s) da mãe/pai, e as/os possíveis ex-cônjuges da/o(s) padrasto(s)/madrasta(s). Pesquisadora da Sociologia em Paris, Marine Boisson situa a pluriparentalidade num espectro bem mais amplo a partir da perspectiva contemporânea da filiação:

La ‘pluriparentalité’ apporte un éclairage supplémentaire des configurations où l’enfant est en relation avec une pluralité d’adultes investis de toute ou partie de la fonction parentale (familles d’accueil, adoptives, recomposées, ayant eu recours à la procréation médicalement assistée, homoparentales, etc.). Partant de l’enfant, elle fait place à la fois aux géniteurs (‘né(e) de’), à la filiation légale (‘fils/fille de’) et aux ‘parents sociaux’ (‘élevé(e) par’), considérés comme des parents et des parentalités additionnelles. La problématique de la pluriparentalité vise à sortir d’une logique de substitution d’un parent par un autre au profit d’une logique de pérennité où les différents personnes qui participent à la parenté et à la parentalité peuvent coexister. . . . L’enfant de la pluriparentalité est une personne et l’idéal promu est le respect de son authenticité et de sa singularité (de son origine, des liens tissés au fil de son parcours, etc.). Il n’est plus un enfant de familles, attaché à des parents et à une lignée par une logique d’appropriation et de filiation unique (Boisson, 2008, pp. 11- 12).

Além de interferir na relação entre pais e filha/o(s), esse novo cenário familiar igualmente influencia no relacionamento das próprias crianças e jovens de uma mesma família ao estabelecer relações complexas que podem envolver lealdade, rivalidades e disputas entre pai, mãe, madrasta, padrasto, filha/o(s), enteada/o(s), meios-irmãos, co-irmãs, co-irmãos. E a complexidade desse arranjo provém em parte da pouca visibilidade que se tem dos múltiplos

aspectos que advém dessa realidade ainda pouco conhecida (Oliveira & Cerveny, 2010; Vitale, 2004), mas muito presente entre nós.

Essa possibilidade de construção de novos vínculos para a vivência em casal é parte das transformações contemporâneas nos padrões de relacionamento conjugal e sexual, variações essas que reconfiguram as relações entre os pares, desenham uma nova cartografia do ponto de vista dos afetos e fornecem elementos que operam na constituição e organização das famílias de modos distintos, no plano empírico.

3.5 - Os nós e os laços conjugais contemporâneos

Em nosso mundo de furiosa 'individuação', os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro.

Zygmunt Bauman

(Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos, 2004, p. 8).

A instabilidade dos casamentos, manifestada pelo incremento do número de separações e divórcios, é retratada em muitos estudos ao redor do mundo (Alves & Cavenaghi, 2012; Andolfi, 2019; Avenel, 2003; Bozon, 1991; Boyd & Bee, 2011; Cavenaghi & Alves, 2018; Comas-d'Argemir, 2007; Féres-Carneiro et al., 2011; Giddens, 2012; Lipovetsky, 2016; McGoldrick & Shibusawa, 2016; Morin, 2013; Papalia & Feldman, 2013; P. Gomes, 2003; Seixas, 2016; Singly, 2000a, 2000b, 2010; UN Women, 2019). O sociólogo Cyprien Avenel (2003) e a psicanalista Purificacion Gomes (2003) datam dos anos 1970, a partir da deflagração do movimento feminista, o desenho inicial da mutável e movimentada configuração conjugal e familiar dos nossos dias. Entretanto, desde a década anterior, de acordo com Giddens (2012, p. 247), na maioria dos países desenvolvidos, “os relacionamentos íntimos se tornaram mais abertos e menos regrados pela tradição”, compreensão que se aproxima do posicionamento de Singly (2010) e de McGoldrick e Shibusawa (2016). Para

os dois últimos pesquisadores os casais “são menos vinculados às tradições familiares e mais livres do que antigamente para desenvolverem relações de compromisso íntimo, diferentes dos que vivenciaram em suas famílias de origem” (McGoldrick & Shibusawa, 2016, pp. 386-387).

Essa contextualização se faz aqui pertinente uma vez que, para a maioria das pessoas no mundo industrializado, atualmente, o casal – casado ou não – está no centro daquilo que a família significa, o que passou a ocorrer na medida em que o papel econômico da família diminuiu, e o amor, ou amor e atração sexual, tornou-se o alicerce para a formação de laços matrimoniais. Tal constatação é crucial para a compreensão da tripla revolução que a família experimenta a partir do declínio do casamento, do aumento do índice de relações informais e da fragilidade da relação marital (Comas-d’Argemir, 2007; Giddens, 2012; Morin, 2013), o que abordaremos brevemente a seguir.

3.5.1 - Casamentos em declínio, mas a vida em casal, não

A conjugalidade pode ser pensada como um sistema de trocas de informação, energia e afeto, e a maioria das relações conjugais envolve complexidade e contradição, sendo palco de muita frustração e desapontamentos (Montoro, 2016), o que hoje é mais explicitado abertamente que outrora, pelos membros do par conjugal. O atual contexto social mostra que o casamento se distancia da ideia de uma “condição natural” e novos elementos precisam ser considerados nesse processo de significativas mutações, pois, como afirmam Silva Neto, Strey e Magalhães (2011, p. 39)

o casamento não é uma instituição falida como se acreditou, mas sim uma instituição que tem sofrido abalos nos modelos predominantemente praticados, construídos a partir da ideologia do amor romântico e de outras ideias que não levam em consideração as demandas relacionais de um mundo em constante transformação.

Um aspecto a ser ressaltado nessa nova configuração das relações de intimidade são as experiências que se realizam à margem dos marcos do amor romântico. Autores como Giddens (1993, 2012) e Heilborn (2004), por exemplo, constroem sólidos argumentos para ressaltar o lugar cada vez mais

proeminente que a *sexualidade* ocupa na vida amorosa das pessoas. Historiadora, Heilborn, ao analisar as relações familiares, afirma que a conjugalidade depende cada vez mais da sexualidade como razão de ser. Para a autora as mudanças em discussão resultam, por um lado,

de um longo processo que tornou a conjugalidade um domínio relativamente autônomo da família, orientado por dinâmicas internas nas quais a sexualidade ocupa um lugar central; e, por outro, do fato de que o exercício da atividade sexual deixou de ser circunscrito à esfera do matrimônio (Heilborn, 2004, p.9).

Em consonância com essa proposição da autora, Giddens traz a noção de *sexualidade plástica*, para dizer que agora o sexo pode ser desconectado da reprodução. Essa *plasticidade* se deve ao fato de que, para as pessoas nas sociedades modernas, há muito mais escolhas em relação a quando, com que frequência e com quem fazer sexo do que nunca antes. Essa nova perspectiva é de grande alcance, uma vez que a emergência da *sexualidade plástica* traz com ela uma mudança na natureza do amor: “os ideais de amor romântico estão se fragmentando e sendo substituído pelo **amor confluyente**. O amor confluyente é ativo e contingente. Contraria as qualidades de eternidade e singularidade do amor romântico” (Giddens, 2012, p. 271, destaque do autor).

A emergência desse amor ajuda a explicar o aumento em separações e divórcios visto em nossos dias, já que agora o amor romântico, que prendia as pessoas entre si após o casamento, perde força. Atualmente, as pessoas têm mais opções: ainda que antes fosse difícil ou impossível obter o divórcio, hoje as pessoas casadas não estão mais predestinadas a permanecer juntas se o relacionamento se tornar insatisfatório. Dessa forma o casamento passa a ser concebido como uma relação durável enquanto houver satisfação suficiente para sustentar a convivência. Esse tipo de relação é denominado por Giddens como *relacionamento puro*. Nessa perspectiva,

em vez de basear o relacionamento na paixão romântica, as pessoas cada vez mais buscam o ideal do relacionamento puro, no qual os casais se mantêm porque assim **decidem**. O relacionamento puro se mantém pela aceitação de cada parceiro de que, até “segunda ordem”, cada um tem benefícios suficientes com o relacionamento para fazer a sua continuidade valer a pena. O amor se baseia na intimidade emocional que gera confiança (Giddens, 2012, p.272, destaque do autor).

Essa modalidade de relacionamento pode ser encerrada a qualquer tempo por um ou ambos os parceiros, e com certa frequência, dar origem a uma nova união com ou sem formalização em termos legais. Esse novo panorama se relaciona com a diminuição dos casamentos, fato que não significa uma redução das relações em casal, nem mesmo o declínio do fenômeno conjugal. Ao contrário, vem ocorrendo um incremento das uniões consensuais estáveis, uma vez que muitos casais têm optado por viver juntos e estabelecer uniões íntimas sem oficialização formal através dos trâmites legais (Avenel, 2003; Del Priore, 2015; Féres-Carneiro & Ziviani, 2010; Seixas, 2016; Singly, 2000b). Dados do Censo 2010, divulgados em 2012 pelo IBGE, ratificam a diminuição progressiva do número de casamentos civil e religioso e indicam o aumento nos índices de relações consensuais de 28,6% no ano 2000 para 36,4% em 2010. Nessa perspectiva, Avenel (2003) destaca que a coabitação é cada vez mais uma alternativa ao casamento. Casa-se menos, junta-se mais.

De acordo com Féres-Carneiro e Ziviani (2010) a *coabitação* é uma forma de relacionamento conjugal não-tradicional que se difundiu em todo mundo, a partir da década de 1970 e tem sido assumida como um estilo de vida alternativo nos centros urbanos. Porém, a coabitação também pode ser uma fase preparatória para o casamento e para muitos ela é a norma de entrada na vida de casal. Como afirma Roudinesco (2003, p. 197)

o casamento, em constante declínio, tornou-se um modo de conjugalidade afetiva pelo qual cônjuges – que às vezes escolhem não ser pais – se protegem dos eventuais atos perniciosos de suas respectivas famílias ou das desordens do mundo exterior. É tardio, reflexivo, festivo ou útil, e frequentemente precedido de um período de união livre, de concubinato ou de experiências múltiplas de vida comum ou solitária.

No contexto da conjugalidade contemporânea, além da coabitação, a *união estável* é um arranjo que existe no plano social desde a antiguidade, embora seu reconhecimento como entidade familiar seja um fenômeno jurídico novo (Féres-Carneiro & Ziviani, 2010). O Código Civil reconhece, desde 2002, como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de

constituir família⁵⁷. Dessa maneira, a união estável migra da categoria de *concubinato* para ser incluída no conceito atual de família e, para sua caracterização jurídica, não há a exigência da existência de filha/o(s), nem mesmo da coabitação dos parceiros, conforme ressaltam Féres-Carneiro e Ziviani (2010). O aumento recente da prevalência dessas uniões consensuais revelam um enfraquecimento da valorização do vínculo legal para tornar legítimas as relações afetivo-conjugais.

A união estável, a coabitação e os casamentos formalizados, seguem o mesmo padrão de relações monogâmicas, ao menos em caráter oficial. Em contraposição a esse modelo vigente, surgem os relacionamentos afetivos *poliamorosos* e as *relações livres*. O *poliamor* aparece na década de 1990 como uma nova modalidade de relacionamento amoroso, uma representação paradigmática do amor contemporâneo. De acordo com Cardin e Moraes (2018, p. 977) poliamor significa

a possibilidade de amar, sentir atração sexual e relacionar-se com mais de uma pessoa concomitantemente. A poliafetividade faz parte dessa variedade múltipla de inter-relações que compõe a sociedade contemporânea, e expressa de forma distinta que o sentimento é livre e pode ser manifestado de diversas maneiras.

As relações poliamorosas são formadas por tríades ou grupos de “n” pessoas, que podem ser um arranjo formado por um homem e duas mulheres, uma mulher e dois homens ou qualquer outro tipo de arranjo envolvendo mais de duas pessoas no núcleo familiar. Baseado na fidelidade e no consenso entre as partes envolvidas (Féres-Carneiro & Ziviani, 2010), essa forma não-monogâmica de relacionamento íntimo manifesta interesse em construir relacionamento duradouro e

não se confunde com nenhum tipo de promiscuidade, pois não se trata de procurar incessantemente por diversas experiências sexuais desvirtuadas, mas, sim, de manter total honestidade no seio das relações, sendo que todas as pessoas envolvidas estão a par da situação e se sentem confortáveis com ela (Cardin & Moraes, 2018, p. 977).

⁵⁷ Art. 1.723 da Lei nº 10406/2002.

Os arranjos poliafetivos também se diferenciam das chamadas “*relações livres*” que compreendem o indivíduo como completamente autônomo para realizar as associações sexuais e afetivas que desejar com quaisquer indivíduos (Kessler, 2013). Como bem esclarece Cardin e Moraes (2018), o poliamor precisa ainda ser diferenciado de outras formas de relacionamentos múltiplos que sempre existiram, de forma mais ou menos velada, na história, como a *poligamia*. O poliamor pressupõe uma igualdade de direitos, não só entre os sexos, mas entre todas as pessoas envolvidas no relacionamento e nisso se contrapõe à concepção de poligamia. Essa está comumente associada ao casamento de um homem com várias mulheres (poliginia), em oposição à poliandria - uma mulher casada com vários homens, e, por essa razão, a palavra poligamia suscita reações contra a subjugação de um sexo por outro.

Apesar de não ter sido levantado no último Censo 2010, a incidência de múltiplos relacionamentos, os arranjos afetivos poliamorosos estão cada vez mais se tornando uma realidade social aqui no Brasil (Alves & Cavenaghi, 2012). Sem base legal para serem reconhecidos na legislação brasileira, esses relacionamentos sofrem com a omissão do Estado que se nega em reconhecer essas uniões como entidade familiar e, por essa razão, tais famílias não recebem nenhuma tutela específica do Estado que possa proteger seus direitos (Cardin & Moraes, 2018).

Essas formas de liberdade afetiva, como o poliamor e as relações livres, são contextos e desafios para pensar as sexualidades em sua diversidade relacional. Defendem, cada uma à sua maneira, a liberdade de expressão plural dos afetos, a partir da manifestação das escolhas individuais. Essas alternativas não monogâmicas caminham na contramão da privatização dos afetos (Kessler, 2013), que reivindicam, em tese, a exclusividade no relacionamento entre os pares e que, tradicionalmente, constituem o núcleo básico da formação do casal, mas que também enfrenta uma realidade complexa quanto à vida a dois no mundo contemporâneo.

3.5.2 - Uma metamorfose das relações afetivas e sexuais

*Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar.*

*O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou...*

(Ciranda, Cirandinha – Canção popular)

O trecho da canção acima pode ser útil para simbolizar a fragilização dos laços conjugais e a conseqüente mobilidade afetivo-relacional verificada na contemporaneidade e discutida, principalmente, nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas. Como já discorrido anteriormente, a partir da análise da evolução da instituição familiar, estudos de diferentes campos do conhecimento evidenciam que uma das mudanças decisivas nas relações entre os pares está na *irrupção do amor* no seio da família. Isso levou o “casamento arranjado” – definido pela transmissão do patrimônio econômico e cultural, ao “casamento de amor”, com uma família definida, essencialmente, por seu conteúdo relacional, e o *amor romântico* atuando como o sentimento mais poderoso nesse processo. Desde que esse amor se tornou o fundamento da união e o elemento de referência para as formações familiares, o laço conjugal transformou-se numa escolha livre dos parceiros, pautada no sentimento amoroso que os une e que pode ser desfeito quando este sentimento desaparece, por qualquer uma das partes (Avenel, 2003; Giddens, 2012; Montoro, 2010; Neyrand, 2009, 2018a, 2018b; Ponciano & Féres-Carneiro, 2003; Singly, 2010, 2016).

Com a perda da importância do patrimônio econômico, o amor aproxima as pessoas que se representam apenas a si mesmas. Mais que isso, além de ser um dos primeiros registros do individualismo ocidental (Singly, 2010), o

amor desfruta de grande relevância nos espaços íntimos e, como afirma Lipovetsky (2007, pp. 125 – 126),

ao contrário do que poderiam pensar alguns materialistas do século XIX, o amor como valor, longe de ter entrado em decadência, continua a ser colocado num pedestal. Nos filmes, nas canções, nos romances, na imprensa, em toda a parte, o amor é apresentado como um ideal superior, a imagem mais emblemática da felicidade.

Na perspectiva da Psicologia, importante aqui delimitar que esse amor que liga intimamente as pessoas entre si, possui características próprias, complexas, que o tornam ao mesmo tempo único e multifacetado. Nesse sentido

o que é único a respeito do **amor conjugal** vivido num relacionamento duradouro, seja hetero, seja homossexual, é que ele interliga mais aspectos de nossas vidas do que qualquer outro: sentido da vida, romantismo, sexualidade, corpo, fantasias, autoconceito, medos e ansiedades, assim como os valores que regem nossa vida. Por tudo isso, acredito que possa ser considerado a forma mais complexa, conflitiva e desafiadora de amar. . . . Proponho que o **amor conjugal** seja compreendido como um fenômeno complexo e estruturante, catalisador do processo de individuação, que envolve a integração de vários sistemas afetivos: apego, cuidado, romantismo e sexualidade, amizade. Em cada relacionamento conjugal, esses elementos se combinam e funcionam de maneiras específicas ao indivíduo e à relação (Montoro, 2004, p. 105, destaques da autora).

Nos dias correntes, viver esse amor conjugal requer um grande investimento das partes nele envolvidas. Em decorrência das mudanças aqui já relatadas, os relacionamentos são mais simétricos que outrora e com maior grau de liberdade para ambos os lados. Os ideais de mulher e de homem no relacionamento se modificam e, nesse contexto, novas e, por vezes contraditórias, expectativas são exigidas tanto do casamento em si quanto da(o) parceira(o). Há uma busca, um desejo por encontrar apoio, proteção, reconhecimentos, cuidados, enfim, um porto seguro, o que demanda tempo e paciência para ser alcançado. Na prática com casais fica patente que, por distintos motivos, muitos não dispõem de maturidade nem disposição para construir esse alicerce no relacionamento, e assim temos casamentos infelizes que se desfazem na primeira oportunidade. Dessa forma, “a duração do casal só tem valor enquanto o cônjuge contribui com as satisfações esperadas” (Singly, 2010, p. 73).

Essas transformações, que desembocam na fragilidade apresentada pelas relações conjugais, se devem a circunstâncias internas e externas ao vínculo, e é consenso entre pesquisadoras e pesquisadores que essa situação também se relaciona à evolução do processo de individualismo (Bauman, 2004; Lipovetsky, 2016; Morin, 2013; Neyrand, 2009, 2018a, 2018b; Ramos, 2003; Seixas, 2016). Em sua recente obra “*Libres ensemble - L'individualisme dans la vie commune*”, Singly (2016) afirma que agora não se trata mais de viver juntos, mas de *ser livres* juntos. Trata-se de resolver essa tensão entre ser “si mesmo” e viver junto, entre o individual e o coletivo. Seguindo essa mesma direção e tendo Singly como um dos seus referenciais, o também sociólogo francês Gerard Neyrand traz a noção de “*individualisme relationnel*” para daí situar a caracterização que faz das mutações e metamorfoses que atravessam os casais contemporâneos. De forma resumida, o autor afirma que hoje o casal se encontra preso num movimento eminentemente paradoxal, que envolve duas tendências divergentes. A primeira se exprime no primado do conjugal no campo relacional e sexual. A segunda tendência moderna entra em contradição com essa afirmação de uma conjugalidade afetiva por consistir numa importância crescente dada à expressividade individual, à valorização das potencialidades de um indivíduo (Neyrand, 2009, 2018a). Em outras palavras, o que o autor quer deixar claro ao mencionar o *individualismo relacional* é que a sociedade é marcada pela busca por autonomia, mas também por uma necessidade de relações fortes. De um lado, o indivíduo procura um sucesso pessoal. De outro, fica à procura de apegos bastante fortes, no sentido arcaico do termo, como o bebê tem necessidade de apego à sua mãe. É por isso que a imagem do casal não é de todo colocada em perigo, mas, ao contrário, extremamente idealizada (Neyrand, 2018b).

Gilles Lipovetsky é outro autor francês que, igualmente, discorre acerca das repercussões do individualismo nas relações íntimas, só que a partir do que denomina os atuais *tempos hipermodernos*. Na concepção do autor a espiral da individualização faz declinar o modelo de fusão entre os membros da relação conjugal, assimilado a uma estrutura de encerramento que sufoca a liberdade e o desejo, a identidade pessoal e a leveza de ser. Essas transformações no modo de viver juntos faz com que novas formas de

casamento “light” sejam inventadas e essa leveza se manifesta também no período que antecede o casamento propriamente dito. A rejeição pelo princípio do casamento por alguns, convive com a opção do adiamento da formalização do vínculo por parte da maioria que, como sinaliza Lipovetsky (2016), multiplica os “casamentos de ensaio”, o que permite a experimentação de várias maneiras informais de viver em par. E, nessa perspectiva da *hipermodernidade*, “afirma-se o tempo individualista dos casais efêmeros sustentados por compromissos flexíveis, sem riscos, modificáveis à vontade” (Lipovetsky, 2016, p. 271).

Aos desdobramentos que a irrupção do amor, o individualismo e a diversificação contemporânea das trajetórias sexuais (Bozon, 2004) provocaram para a instalação de relações conjugais mais débeis e menos permeadas por um ideal de compromisso, é pertinente acrescentar a interferência dos valores mercantilistas e da sociedade de consumo que invadem os relacionamentos e lhes dão novos contornos, como discutido por Bauman (2004), Lipovetsky (2007, 2016), Ramos (2003), Ribeiro, Avanci, Carvalho, Gomes e Pires (2011), Seixas (2016) e Singly (2010). Agora “os valores de uma sociedade mercantilizada invadem o casal e deixam sempre presente a possibilidade da troca de mercadoria, no caso, de parceiros e vínculos em geral, todos vistos como transitórios (Seixas, 2016, p. 191)”. Argumento similar é apresentado por Lipovetsky (2007, p. 115) ao abordar o “*consumismo sem fronteiras*”:

Todas as grandes instituições sociais são reformatadas, ‘revistas e corrigidas’ pelo turboconsumismo. O casal? Desinstitucionaliza-se e privatiza-se, tornando-se mais contratual, mais instável, cada um dos seus elementos querendo ser autônomo e procurando preservar a sua disponibilidade num compromisso considerado rescindível. Diminui o número de casamentos, aumentam as uniões livres e os divórcios, os laços tornam-se mais precários: a família já não escapa, para todos os efeitos, às estratégias temporárias, individualizadas, contratualizadas do indivíduo-consumidor.

Essas novas nuances dos relacionamentos afetivos também são demonstradas com muita propriedade em “Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”. Tomado como referência em alguns estudos, e escrito pelo sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2017), a obra discorre

sobre a insegurança inspirada pela condição de liquidez que a globalização e a extensão do mundo virtual põem em causa e que estimula desejos conflitantes de estreitar laços, mas, ao mesmo tempo, mantê-los frouxos. Para o autor, no “líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência” (Bauman, 2004, p. 8). Essa percepção abre um leque de possibilidades nos relacionamentos íntimos, inclusive associadas ao exercício mais amplo e mais livre da sexualidade, outro fator que contribui para a composição de relações amorosas mais fluídas e de novos arranjos domésticos acima relacionados.

Como característica da cultura contemporânea, sublinha-se uma supervalorização do aqui-e-agora, a busca por resultados e respostas imediatas também na relação amorosa e, desta forma, o relacionamento igualmente não escapa, de forma geral, do padrão de rapidez, da urgência e da ideia do descartável, veiculados pela sociedade de consumo (Bauman, 2004; Kresler, 2013; Féres-Carneiro, Ziviani & Magalhães, 2011; Lipovetsky, 2016; Ramos, 2003; Seixas, 2016; Singly, 2010).

Bauman (2004) descreve o atual momento como uma era cujas mensagens e fenômenos são confusos, fluidos e imprevisíveis. A partir disso é possível arriscar dizer que, em determinados contextos, observamos mais “conexões” do que “relações” propriamente ditas, o que podemos constatar tanto na experiência do “ficar”, quanto naquelas onde se lança mão das novas tecnologias e das redes sociais, estas que nos unem com múltiplas pessoas no momento que nós escolhemos.

3.5.2.1 - “Ficar”, “pegar” versus namorar

Mais que uma gíria, o “ficar” deve ser analisado como um código de relacionamento, um estilo de vida praticado pelos jovens que surgiu no início da década de 1980 (Chaves, 2001). Ribeiro et al. (2011) afirmam que no “ficar” a vida amorosa e sexual está inserida em um contexto de busca de identidade e de autonomia, características que parecem se encaixar com as da juventude,

época da vida em que a sexualidade está no auge e à flor da pele e os papéis sexuais em definição. Nessa prática, novas configurações de relacionamentos são experimentadas. Nelas, o amor não é pré-requisito e “a prática do ‘ficar’ constitui o resultado de um jogo social e cultural que implica uma aprendizagem amorosa, podendo ser vista como um tipo de testagem para o namoro com o(a) parceiro(a) com quem se ‘fica’, ou não” (Ribeiro et al., 2011, p.57). O ‘ficar’ é marcado por descompromisso nas relações afetivo-sexuais e por um sentimento de diversão.

Pari passu às práticas do ‘ficar’ convivem outras formas de relacionamentos afetivo-sexuais como o ‘pegar’, que, segundo Oliveira, Gomes, Marques e Thiengo (2007), pode ser visto como um ato espontâneo, sem compromisso, centrado mais no interesse físico e motivado pela beleza ou pela sensualidade, enquanto o ‘ficar’ seria um tipo de relacionamento mais íntimo e regular. De acordo com a pesquisa desenvolvida por essas autoras e autores, o ‘ficar’ se situa em uma zona intermediária entre o ‘pegar’ e o ‘namorar’, podendo adquirir características do primeiro ou, quando se torna mais regular, desembocar no segundo. Ressalta ainda que, por ser intermediário em um contínuo, o ‘ficar’ pode oscilar entre o ‘pegar’, fixado no ato sexual, e o ‘namorar’ que envolve várias dimensões da sexualidade e sem compromisso.

Observo que hoje o “ficar” e o “pegar” se expandiu e não está restrito à categoria juventude, pois acaba por ser adotado por um público de diversas gerações em suas investidas de aproximação e/ou relacionamento, o que também é registrado por Ribeiro et al. (2011), que os coloca como práticas de certa forma instituídas e conhecidas de jovens e também de adultos. Em distintas situações atribui-se o estatuto de “*ficante*” ou de “*peguete*” para se referir à pessoa com quem se teve um rápido contato, na maioria das vezes um encontro sexual, comumente tendo como palco, ou em decorrência da participação em algum evento festivo tão frequente em nosso meio. Ainda tem o “*Crush*”⁵⁸, termo bastante utilizado entre os adolescentes e jovens,

⁵⁸ *Crush* é um termo da língua inglesa que significa “esmagamento” ou “colisão”, na tradução literal para o idioma português. No entanto, esta palavra também é normalmente utilizada no sentido figurado, se referindo a um sentimento de intensa paixão por alguém (<https://www.significados.com.br/crush/>).

principalmente através das redes sociais na Internet. Normalmente, os *crushes* são referidos como um tipo de “paixão passageira” ou “paixão intensa e idealizada”.

3.5.2.2 - Conexões virtuais

No plano das “conexões”, a Internet tem se revelado um importante espaço mais livre e de maior comunicação para organização de encontros para ‘ficar’ e para estabelecer relacionamentos. Ela amplia a possibilidade de experimentação das relações e pode servir de meio para conhecer melhor as pessoas, se aproximar, travar uma amizade, podendo esse tipo de comunicação transformar um relacionamento em algo mais duradouro (Ribeiro et al., 2011), ou não. Essas conexões virtuais igualmente trazem o risco de produzir uma série de fracassos repetidos e de solidão na era da liquidez em várias esferas da vida como podemos conferir em Bauman ao discorrer acerca de todos os “*líquidos*” que são capazes de fluir em torno dos obstáculos que surgem em seu percurso: “Modernidade Líquida” (2001), “Amor Líquido” (2004), “Tempos Líquidos” (2007), “Medo Líquido” (2008) e “Vida Líquida” (2009), bem como em Bauman e Donski (2019) ao tratarem do “Mal Líquido” e em Bauman e Lyon (2013), quando abordam a “Vigilância Líquida”.

Bauman, em sua percepção fina e apurada, esclarece como as relações “em rede” tornaram-se cada vez mais flexíveis, o que acaba por gerar níveis crescentes de insegurança nas pessoas, uma vez que

ao contrário dos relacionamentos antiquados (para não falar daqueles com ‘compromisso’, muito menos dos compromissos de longo prazo), elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se espera e se deseja que as ‘possibilidades românticas’ (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de ‘ser a mais satisfatória e a mais completa’. Diferentemente dos ‘relacionamentos reais’, é fácil entrar e sair dos ‘relacionamentos virtuais’ (Bauman, 2004, pp. 12 – 13).

O autor fala da diluição das relações para que possam ser consumidas – tal como a vitamina C que, em altas doses pode trazer prejuízos à saúde -, e de que também, nessas circunstâncias, é possível buscar “*relacionamentos de bolso*”, do tipo que se “*pode dispor quando necessário*” e depois tornar a

guardar. Aqui o imperativo seria não assumir nem exigir compromissos, deixar as portas sempre abertas para novas possibilidades. Assim, estar conectado seria menos custoso do que estar engajado, da mesma forma que também é menos produtivo em termos da construção e da manutenção de vínculos. A tecla “delete” sempre estará à mão:

terminar quando se deseje – instantaneamente, sem confusão, sem avaliação de perdas e sem remorsos – é a principal vantagem do namoro pela Internet. Reduzir riscos e, simultaneamente, evitar a perda de opções é o que restou de escolha racional num mundo de oportunidades fluidas, valores cambiantes e regras instáveis. E o namoro pela Internet, ao contrário da incômoda negociação de compromissos mútuos, se ajusta perfeitamente (ou quase) aos novos padrões de escolha racional (Bauman, 2004, p. 85).

Através da Internet surge a possibilidade adicional de combinar encontros situados entre amor e sexo, de forma pontual, com “garantia de não compromisso” (Singly, 2010). É pertinente ainda acrescentar que o recurso da comunicação *on-line* pode também atuar como uma expressão da dificuldade das pessoas em compartilharem suas intimidades na vida real. Além disso, essas conexões virtuais podem atuar como um terceiro elemento na relação conjugal, que a sobrecarrega e exige a aprendizagem de maneiras para lidar com o novo triângulo formado pelos membros do casal e a tecnologia (Imber-Black, 2002) e pode ser vivido como algo persecutório e ameaçador, como sustenta Levisky (2010), em função do impacto que podem provocar no relacionamento.

Essa autora fala em traição *on-line*, e até mesmo de um suposto amante virtual, que pode ser vivido como real, como situações que podem abalar o vínculo conjugal, com a promessa de preencher um vazio ou quebrar a rotina da relação como é bem evidenciado nas telas do cinema em “Homens, mulheres e filhos”⁵⁹. Nessa comédia dramática ambientada nos EUA, o diretor Jason Reitman (2014) narra a história de uma família na qual adultos, adolescentes e crianças amam, sofrem e se relacionam, mas sempre conectados, cada um em seu computador pessoal. A Internet é onipresente nesse ambiente familiar caracterizado pelo isolamento dos seus membros em seus mundos privados, por um casal que não tem intimidade, vive mergulhado

⁵⁹ Título original “Men, Women and Children”. Reitman, J. (produtor e diretor), 2014.

no tédio e que recorre à esfera virtual para dar vazão às suas necessidades afetivo-sexuais; uma garota que quer ser uma anoréxica melhor, e um filho adolescente que vive no universo da pornografia virtual. A película também apresenta a possibilidade de usufruir do formato *delivery* para tornar reais encontros pontuais, encomendados a partir dos atributos corporais que se deseja encontrar nas parcerias, com maior ênfase nas zonas erógenas das pessoas disponíveis em agências e sites de pornografia. A esse respeito, Bauman (2011) em “44 cartas do mundo líquido moderno” comenta que

Emily Dubberley, autora de *Brief Encounters: The Women’s Guide to Casual Sex*, escreveu que, em nossos dias, obter sexo ‘é como encomendar uma pizza. ... Agora você pode conectar-se à internet e encomendar genitália’. Não há mais necessidade de flertar ou fazer a corte, não é preciso empenhar todas as energias para obter a aprovação do(a) parceiro(a), nem mover mundos e fundos para merecer e conquistar o consentimento do outro; é dispensável insinuar-se aos olhos dela ou dele e esperar um longo tempo, quiçá uma eternidade, para que todos esses esforços deem resultados. Isso significa, porém, que acabaram todas aquelas coisas que costumavam fazer do encontro sexual um acontecimento tão estimulante, embora incerto, uma busca de aventura romântica, arriscada e cheia de armadilhas. . . . A publicidade de um website que vende sexo rápido e seguro (‘sexo sem compromisso’), e se vangloria de ter 2,5 milhões de assinantes, diz o seguinte: ‘Encontre parceiros sexuais de verdade **esta noite mesmo**’ [...]. Outro site, que conta com milhões de associados espalhados pelo mundo afora, especializado em satisfazer o espírito aventureiro de parte do público gay, escolheu um slogan diferente: ‘O que você quiser, **quando** quiser’ [...]. Hoje, ao contrário do que ocorria no tempo de nossos avós, esses anúncios prometem prazeres sexuais tão instantâneos quanto café ou sopa em pó (‘basta adicionar água quente’). Eles degradam, condenam e ridicularizam os prazeres espacial ou temporalmente remotos, que só podem ser obtidos com paciência, abnegação e muita boa-vontade, longo e árduo aprendizado, esforços desajeitados, complicados e às vezes extremamente difíceis – e que fazem pressentir tantos erros quanto as tentativas necessárias (Bauman, 2011, pp. 31-32, destaques do autor).

Nesta grande rede em que o mundo se transformou, as relações humanas e a interação social ganham um novo significado. Para Melman (2004, p.10) vivemos na *era do prazer*, uma vez que o “sexo se banalizou. É encarado como uma necessidade, já que caiu por terra o limite que o tornava sagrado. O desejo sexual é tratado como simples atividade corporal. . . . A nova economia psíquica faz do sexo uma mercadoria entre outras”. Para o autor essa nova economia está organizada pela exibição de prazer com implicação em novos deveres, dificuldades e sofrimentos.

Em situações como as retratadas na obra cinematográfica acima, e em tantas outras do nosso mundo real, é recorrente não existir tolerância nem espaço para a construção gradativa e/ou para a reparação da relação e, assim, a união conjugal mostra-se mais frágil e a separação pode se apresentar, então, como uma saída natural para um relacionamento vivido como insatisfatório e, muitas vezes, marcado por um alto nível de pressão e de exigências. Além do “término do amor”, as razões elencadas como as mais frequentes para o fim do relacionamento a dois são: motivos financeiros; divergências no exercício da parentalidade; a violência doméstica; a falta de “evolução” do parceiro; dificuldades de relacionamento com a família do cônjuge; a “incompatibilidade de gênios”; a infidelidade – amplificada pelas redes sociais, inclusive a Internet (Del Priore, 2015). A infidelidade é um tema discutido em distintas instâncias e é colocada como a justificativa mais comum para a ruptura da relação conjugal (Baptista, 2016; Imber-Black, 2002). Causada por aspectos multifatoriais, a infidelidade está

na quebra de acordos e regras instituídos pelo casal, no segredo, na mentira e na culpa, pois esses aspectos podem criar um afastamento e uma quebra da intimidade, na maioria das vezes afastando-os mais do que a própria vivência sexual que ocorre nas relações extra-conjugais (Baptista, 2016, p. 144).

De tudo isso podemos deduzir que novos dilemas foram engendrados a partir da fluidez dos laços e do rompimento do vínculo conjugal ocorrido com maior intensidade nas últimas décadas. Essas novas nuances, além de afetarem a vida dos casais, também dizem respeito à forma de educar e de se relacionar com as/os filhas/os. E nesse plano, fica mais proeminente a dissociação ocorrida entre a conjugalidade e a parentalidade, que tem nas famílias de um único genitor uma relevante manifestação na qual a prole fica a mercê das escolhas e decisões de seus genitores, com os cuidados parentais podendo ser desempenhados por apenas a mãe ou o pai, isoladamente na monoparentalidade, ou através da opção pela coparentalidade, onde existe, entre os pais, a guarda compartilhada e/ou alternada da/o(s) filha/o(s).

A partir desta realidade, ocorre uma amplificação da probabilidade da prole coabitar, cada vez menos, com mãe e pai biológicos, simultaneamente. Além das rupturas dos relacionamentos afetivos, isso ocorre também pelo

índice crescente de separações dos casais e dos nascimentos de crianças fora do contexto conjugal, reconhecido a nível formal ou não (Alves & Cavenaghi, 2012; Boyd & Bee, 2011; Bronfenbrenner, 2005/2011; Giddens, 2012; Singly, 2010; Weinraub et al., 2002). Froma Walsh (2005a, 2016a) corrobora essa afirmativa ao ressaltar que pais solteiros – não casados ou separados, tornaram-se mais comuns. Com isso, de acordo com a autora, quase metade de todas as crianças, e mais de 60% das crianças pobres, têm uma expectativa de viver, pelo menos parte da infância, em lares com apenas um dos pais presente. Ideia similar já havia sido ventilada por Bogenschneider et al. (1993) quando afirmaram que as evidências indicavam que metade das crianças nascidas naquele período ficariam, em algum momento, em família monoparental antes de completarem 18 anos. Essa realidade é também compartilhada por Roudinesco (2003, p. 197) quando sublinha que

mais frequentemente concebidos fora dos laços matrimoniais, os filhos assistem, uma vez em cada três, às núpcias de seus pais, doravante unidos não para a duração de uma vida, mas, em mais de um terço dos casos, para um período aleatório que se consumará com um divórcio – consentido, passional ou litigioso – e, para as mulheres, com uma situação dita 'monoparental'. Pois são elas que sofrem inicialmente as consequências das rupturas por elas provocadas hoje, com mais frequência que os homens.

3.6 - Monoparentalidade: conceitos e realidades distintas

Nos últimos decênios tem sido registrado um crescimento acentuado de famílias onde convivem somente uma mãe e filha/o(s) ou um pai e filha/o(s), o que ocorre em todos os extratos sociais e em âmbito mundial, em decorrência das profundas transformações que ocorrem nas sociedades ocidentais. O ritmo dessas modificações varia de um país a outro em decorrência das variáveis demográficas e da prevalência das normas relativas ao casamento e ao divórcio (ACS et al., 2015; Agosti, Gabetta, & Griffanti, 2015; Algava, 2003; Anderson, 2016; Andolfi, 2019; Avenel, 2003; Barbosa, J. S. 2012; Bogenschneider et al., 1993; Boisson, 2008; Bronfenbrenner, 2005/2011; Brown, 1995; Carvalho, L. 1998; Collado, 2006; Corsaro, 2011; David & Séchet,

2004; Dias, M. L., 2006; Giddens, 2012; Hernández, 2013, 2015; Letablier, 2011; Morgado, González, & Jiménez, 2003; Neyrand & Rossi, 2014; Perondi, 2012; Santibáñez et al., 2018; SEI, 2018; Singly, 2000a, 2000b; Verza et al., 2015; Vitale, 2002; Walsh, F. 2016a; Weinraub et al., 2002).

Essas famílias, que participam de forma mais intensiva da diversificação das formas familiares, da conjugalidade e da parentalidade⁶⁰, são comumente designadas de monoparentais, uniparentais ou “singulares” (Dias, M. L., 2006; Uziel, 2004); “*famiglie monogenitore*” ou “*nuclei monogenitoriali*” na Itália (Agosti et al., 2015); “*parents au singulier*”, “*mères isolées*” ou “*parents isolés*” como denominadas na França (ACS et al., 2005; Ajchenbaum-Boffety, 1993; Algava, 2002, 2003; Lefaucheur, 1991, 1993; Neyrand, 2001); “*familias monoparentales*” na Espanha (Perondi, 2012); “*lone-parents*” em países de língua inglesa (Letablier, 2011), ou ainda “*single-parent families*” como são conhecidas na realidade estadunidense (Straton, 2003; Weinraub et al., 2002).

Consoante as francesas Béatrice Ajchenbaum-Boffety (1993), Marie-Thérèse Letablier (2011) e Nadine Lefaucheur (1991), a expressão “famílias monoparentais” foi cunhada em seu país, a partir do termo inglês “*one parent families*”, por sociólogas feministas nos anos setenta do século XX para designar as unidades domésticas em que pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros. Antes disso

era usual referirse a este tipo de familias con expresiones como unmarried women, unsupported mother, deserted wives, dissociated families, fatherless families, broken homes, incomplete families, father-absent families, familles privées de père o familles dissociées. Una prueba de las dimensiones que llegaban a alcanzar las diferencias morales y sociales existentes, en cuanto a la percepción y el tratamiento de las distintas formas de monoparentalidad, es que estos conceptos no se utilizaban de forma indistinta, sino que, por el contrario, cada uno de ellos se reservaba para designar a un tipo concreto de familia monoparental. Así, el concepto inglés father-absent families se utilizaba, tan sólo, en aquellos casos en los que el padre estaba ausente a causa de su muerte (Deven, 1986:16). Lo mismo sucedía con el término francés familles privées de père, reservado exclusivamente, y según explica la socióloga

⁶⁰ De acordo com Letablier (2011, p. 5) “Le terme « parentalité » tel qu’il est utilisé aujourd’hui recouvre des situations familiales diverses. Il a été forgé par les ethnologues pour décrire des systèmes de parenté dans lesquels les attributs de la fonction parentale sont divisés selon qu’il s’agit de fonctions d’engendrement, de transmission, d’éducation et d’entretien. La notion renvoie donc aux attributs de la fonction parentale marqués par la distinction entre ce qui relève de la filiation biologique et ce qui relève de l’exercice effectif de la parenté sociale qui peut être distribuée entre divers individus et divers lieux” (Boisson, 2008).

feminista Nadine Lefaucheur (1986:74), para aquellas situaciones en las que la monoparentalidad se generaba como consecuencia del fallecimiento del padre o de su emigración por razones económicas y laborales. El resto de conceptos resultaban bastante más ofensivos y peyorativos que los dos anteriores y se utilizaban en aquellos casos en los que la monoparentalidad se generaba como consecuencia de un divorcio, es el ejemplo de broken homes, o de un nacimiento fuera del matrimonio, como unmarried women (Hernández, 2013, pp. 268 - 269).

Importada de países anglo-saxões, a noção de “famílias monoparentais” passou a ser utilizada como um meio de elevar os lares, nos quais a chefe de família era uma mulher, à condição de “verdadeiras famílias”, um tipo sociológico por certo particular. A adoção desse termo concederia a esses arranjos o mesmo estatuto das famílias clássicas que, além de descrever melhor a situação, lhes daria um status de família verdadeira, criando uma categoria social, política e econômica (Uziel, 2004). Neyrand e Rossi (2014) acrescentam que, na França, o termo “*familles monoparentales*” foi introduzido nas designações oficiais em 1981 por força da vontade de desestigmatizar situações que se tornavam cada vez mais banais.

Em consonância com essas argumentações em torno da noção de “famílias monoparentais”, Perondi (2012, p. 30) afirma que

la expresión tuvo, de inmediato, buena acogida en tanto que, por un lado, venía a sustituir expresiones con connotaciones peyorativas asociadas al fracaso, como ‘familias incompletas’, ‘padre solo’, ‘madre sola cabeza de familia’, ‘familias rotas’, ‘familias descompuestas’, ‘familias desunidas’... (Iglesias de Ussel, 1998). Pero también, porque ‘familia monoparental’ plasmaba, en parte, las demandas del pensamiento feminista destinadas a diferenciar entre la estructura familiar de la persona sustentadora de la familia, lo que permitía a los hogares a cargo de una mujer ser considerados como familia. En última instancia, la implantación de este concepto fue paralela al incremento de las separaciones y divorcios, derivados a los cambios en las relaciones de pareja y, por ende, de la extensión del fenómeno de la monoparentalidad.

Contudo, é importante sublinhar que as famílias monoparentais sempre existiram, ganhando maior visibilidade apenas nas últimas décadas, como destacam Andolfi (2019), Letablier (2011) e Santibáñez et al. (2018). Nessa mesma trilha, Woortmann e Woortmann (2004) tratam os grupos domésticos caracterizados pela monoparentalidade como um fenômeno secular, com distintos significados em diferentes momentos no tempo. O que parece ser novo, para os autores, é a existência desses grupos e seu rápido crescimento

proporcional, nas camadas médias brasileiras, o que também é salientado por estudiosos de outros países ao apontarem, em suas respectivas realidades, a elevação desses núcleos familiares em diferentes estratos sociais, entre pessoas abastadas e com bom grau de instrução (Anderson, 2016; Neyrand & Rossi, 2014).

No Brasil este tipo de família passa a ter maior expressão a partir dos anos setenta, conquistando um lugar entre as pesquisas sociológicas. “Tendo o fenômeno penetrado na própria camada social dos pesquisadores, melhor dizendo, das pesquisadoras, foi ele como que redescoberto e revalorizado, na medida em que deixou de ser algo característico de um ‘Outro’, para se tornar presente entre ‘Nós’” (Woortmann & Woortmann, 2004, p. 2). Em nosso país, o reconhecimento legal da monoparentalidade ocorreu com a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 226, §4, conferiu um novo status a tal configuração: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Na prática, e teoricamente, a monoparentalidade revela-se uma realidade complexa, não-homogênea e multifacetada, e uma tentativa de construir uma aproximação conceitual desse termo se mostra sem êxito, uma vez que não existe um consenso acadêmico sobre essa condição (Ajchenbaum-Boffety, 1993; Anderson, 2016; David & Séchet, 2004; Delgado, 2017; López, 2002; Morgado et al., 2003; Ortiz, 2010; Perondi, 2012; Weinraub et al., 2002). Ao lado da imprecisão deste conceito, existe a complexidade de uma situação real diversa e poliédrica (Perondi, 2012).

López (2002) critica o que denomina de “definição mínima” de monoparentalidade, presente em vários estudos sobre a temática, que tomam a estrutura, a composição familiar como principal elemento definidor deste tipo de família. A autora acredita na existência de modos alternativos de abordar a monoparentalidade tanto do ponto de vista conceitual quanto sociológico. As diferentes definições e tipologias permitem uma aproximação menos reducionista e flexível, e possibilita contemplar a diversidade de situações e processos monoparentais como passo prévio e necessário para o estudo de qualquer variante ou faceta da monoparentalidade que escolhamos estudar

com maior profundidade. Nesta mesma direção, Ortiz (2010) afirma que não há um paradigma de família monoparental, pois distintas variáveis dificultam o estabelecimento de um modelo único desta configuração familiar, dentre elas a idade das/os filhas/os, a dependência econômica, as rotas de entrada (López, 2002; Perondi, 2012), a voluntariedade quanto ao estabelecimento e/ou manutenção da situação de monoparentalidade, a presença de outros membros da família.

Perondi (2012), ao analisar definições desta configuração familiar, relaciona elementos que a configuram: i) a presença de um/a só progenitor/a no lar; ii) a convivência de um ou várias/os filhas/os na família e o exercício do poder parental; iii) a dependência desses filhos e filhas e iv) a heterogeneidade nas causas que dão origem à monoparentalidade. Em adição, Guillot e Neyrand (1993) sublinham que a especificidade da situação monoparental se traduz pela sobrecarga, material e psicológica, do integrante que fica com a prole e, em paralelo, pela dissimetria das funções paterna e materna da família.

Na perspectiva da Sociologia existe uma diversidade de situações que caracterizam a monoparentalidade em sua realidade heterogênea, haja vista a variedade de situações abrigadas sob esse conceito, bem como a vivência de trajetórias diferenciadas das pessoas que integram esta realidade familiar (Algava, 2003; Anderson, 2016; Lemaire, 1993; Letablier, 2011; Morgado et al., 2003; Perondi, 2012; Santibáñez et al., 2018; Teixeira, Parente, & Boris, 2009; Wall & Lobo, 1999; Weinraub et al., 2002). Há famílias monoparentais que vivem completamente sozinhas, e outras que vivem em agregados domésticos, com outras pessoas em seu núcleo familiar; mães solteiras ou separadas com filha/o(s) pequena/o(s), e mulheres viúvas que vivem com a/o(s) filha/o(s) adulta/o(s); progenitores únicos engajados no mercado de trabalho e outros que não desempenham atividade extra lar.

As “*rotas de entrada*” ou “*causas precipitadoras*” de monoparentalidade são, de acordo com López (2002) e Perondi (2012), um dos critérios mais importantes para diferenciar realidades monoparentais. No decorrer da história, a maioria das famílias monoparentais estava nesta condição, de forma temporária ou permanente, devido, principalmente, à morte precoce do genitor,

por deslocamentos prolongados por motivos laborais e também pela participação dos homens nas guerras. Porém, cada vez mais comuns em nossa sociedade, estas famílias têm surgido, de forma massiva, a partir da separação e do divórcio, e, cada vez menos, por situações de falecimento e/ou emigração do cônjuge (Algava, 2003; Andolfi, 2019; Avenel, 2003; Letablier, 2011; Neyrand & Rossi, 2014). Em muitos casos a instabilidade dos vínculos amorosos entre os pares, que atravessa a sociedade, leva a mudanças constantes de parcerias e à geração de novas/os filhas/os, num contexto em que muitas pessoas entram e saem de relacionamentos mais rapidamente.

Contudo, além do rompimento das relações na esfera afetiva, também têm sido registradas circunstâncias de maternidade solitária ou extra-conjugal por opção da mulher ou não, e de abandono das/os filhas/os por parte de um dos genitores, notadamente o pai. Afora isso, dentro dos casos vinculados à conjugalidade, eventos sociais como o encarceramento de um dos progenitores, e processos de adoecimentos crônicos que demandam uma longa hospitalização são situações mais raras - denominadas de “rutas más ambiguas” por Jaime e Moreno (2008), e que conduzem, forçosamente, a família à uniparentalidade, bem como a separação pela ausência parental por profissões específicas que impedem a convivência conjugal, ao menos por alguns períodos.

Apartadas da relação conjugal e/ou amorosa, pessoas solteiras têm optado, de forma crescente, por ter filha/o(s) sozinhas quando não encontram parceiras/os adequadas/os para a criação dos descendentes, o que pode ocorrer por meios naturais, pela adoção ou barriga “solidária” ou “de aluguel” (Anderson, 2016; Arrais et al., 2019; Weinraub et al., 2002). Também na sociedade contemporânea ganha relevo a busca pela maternidade a partir da parceria com a ciência para a concepção através da reprodução assistida, dispensando, desta forma, as mulheres da conjugalidade e/ou da parceria erótico-amorosa para a geração e criação da/o(s) filha/o(s) (Arrais et al., 2019; Dias, M. L.; 2006; Teixeira et al., 2009). Esta é uma situação específica, escolhida por pessoas que têm melhores condições de instrução e financeira, e que proporciona outros níveis de análise e de implicações nas subjetividades

singulares e coletivas dos envolvidos nesses tipos de arranjos. Um número crescente de homens, a maioria homossexuais, tem feito esta opção, mas a maior representatividade nessa modalidade de família de progenitor único pelo livre arbítrio é vista em mulheres, com maior maturidade e melhor estabilidade em suas carreiras profissionais (Anderson, 2016). Essa modalidade de monoparentalidade programada ou eletiva é também denominada de “*produção independente*” ou “*single mothers by choice*” (Arrais et al., 2019).

O sexo da pessoa adulta, juntamente com a já mencionada via de entrada na configuração familiar de progenitor único são critérios fundamentais para a classificação da monoparentalidade (Perondi, 2012) e, podemos ressaltar, que esta se mostra claramente feminizada, uma vez que quando tratamos desse tema, estamos falando, em expressiva proporção, de mães que assumem as funções de prover, cuidar e educar a/o(s) filha/o(s), sem a presença do outro responsável. Essa tendência mundial fica patente nos estudos citados nesta seção, e os fatores principais para essa ocorrência são múltiplos, como bem sintetiza Perondi (2012, p. 35):

las causas que explican esta mayor feminización de la monoparentalidad son variadas, desde la diferencia entre la esperanza de vida entre mujeres y hombres que deja a muchas mujeres con responsabilidades familiares, el peso de los roles tradicionales de género, que responsabiliza más fuertemente a la mujer en el cuidado de los hijos e hijas que conlleva a que las mujeres tiendan a asumir, en mayor medida que los hombres, la custodia de los hijos e hijas, en casos de separación y divorcio, o la tendencia más pronunciada de los hombres a contraer matrimonios o establecer una convivencia posterior a la separación, divorcio o viudedad e incluso a contraer nuevas nupcias con otras mujeres.

Essas motivações mantêm a mulher ainda como a detentora de maiores direitos e maiores responsabilidades para cuidar da/o(s) filha/o(s), ainda que mecanismos legais estabeleçam a guarda compartilhada nas situações de separação e/ou divórcio, no caso brasileiro, definida pela Lei nº 13.058 de 2014. Em seu parágrafo segundo o dispositivo determina que “na guarda compartilhada o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos”. No domínio formal da prática parental, estaria assim garantida a preservação da relação da/o(s) filha/o(s) com ambos

os pais, através da *coparentalidade*. Esse termo surgiu, de acordo com Grzybowski (2011), na década de 1970 a partir da necessidade de manutenção no cuidado da prole. Inicialmente cunhado para referir-se aos aspectos do divórcio que se relacionam com a descendência, a coparentalidade diz respeito a um interjogo de papéis que se relaciona com o cuidado global das filhas e filhos, incluindo valores, ideais e expectativas que são dirigidas a ela numa responsabilidade conjunta.

Todavia, a expressiva diferença entre o núcleo monoparental feminino e o arranjo monoparental masculino já dá indícios de que essa responsabilidade compartilhada longe está de ser usufruída pela/o(s) filha/o(s). Em nossa realidade, a diferença entre esses arranjos monoparentais, em termos numéricos, são relevantes, como podemos constatar através de dados oficiais coletados pelo Censo demográfico 2010 (IBGE, 2011) e apresentados na tabela 1 (à página 119). Eles indicam que o índice do arranjo monoparental feminino - núcleo simples, formado por mães com filhos, passou de 11,5% em 1980 para 15,3% em 2010. Enquanto isso, os lares monoparentais masculinos que eram representados por 0,8%, contabilizaram 2,2% no mesmo período (Alves & Cavenaghi, 2012)⁶¹. Em números absolutos mais recentes, as famílias monoparentais femininas cresceram 28,3%, indo de 9 milhões em 2001 para 11,6 milhões em 2015 (Cavenaghi & Alves, 2018). Essa supremacia numérica feminina nas famílias monoparentais estabelece uma relação implícita entre monoparentalidade e feminino e esta vinculação parece reforçar a ideia de que as mulheres são as maiores responsáveis pela família, deixando o homem fora do papel que lhe cabe no ambiente doméstico, o que resulta, numa sobrecarga de atribuições para a mulher.

Indicadores semelhantes são encontrados em outros países nos quais famílias patrifocais, em que o pai tem a guarda das/os filhas/os e vive com eles, raramente são encontradas (David & Séchet, 2004; Oliveira, N. H. D., 2009; Perondi, 2012; Singly, 2010; Weinraub et al., 2002). Uma realidade um pouco diferente é trazida por Anderson (2016) ao expor um maior crescimento desse subgrupo de pais solteiros no contexto norte-americano, onde eles

⁶¹ Dados do mesmo Censo mostram que 61,80% dos domicílios com mulheres como responsável não tinham cônjuge no domicílio, enquanto que nos domicílios com homens como responsável, apenas 17,63% sem cônjuge.

representam 17% das famílias de progenitor único, seja em decorrência do divórcio, da adoção ou de barriga solidária. Para a autora, esses pais lidam com essa situação de forma distinta daquela das mães na mesma condição, além de serem vistos de maneira diferenciada pela comunidade. Nesse mesmo raciocínio, Weinraub et al. (2002) sublinham que pais divorciados recebem mais ofertas de suporte de seus parentes e da comunidade, quando comparados aos seus pares femininos, além de serem financeiramente mais estáveis do que as mães, o que também é defendido por Anderson (2016).

Os lares sob a responsabilidade feminina são destacados aqui nesta pesquisa não só pela supremacia “demográfica”, mas principalmente porque as condições de vida dessas famílias são peculiares e, certamente, mais preocupantes que aquelas que estão a cargo de homens, como constatado por Algava (2003), Algava, Le Minez, Bressé, e Pla (2005), Anderson (2016), Andolfi (2019), Azeredo (2010), Bogenschneider et al. (1993); Carloto, (2005), Carvalho, L. (1998), David e Séchet (2004), Demo (2005), Macêdo (2008, 2012), Morgado et al. (2003), Neyrand (2004, 2005), Neyrand e Rossi (2014), Perondi (2012), Santibáñez et al. (2018), Schneider (2017), Vitale (2002) e Weinraub et al. (2002). A especificidade dessas famílias é tão marcante a ponto de serem cunhados termos próprios para referir-se a elas, bem como para discorrer acerca desse contexto de desenvolvimento, que pode ser originado de situações passageiras, recidivantes, estáveis ou não, provisórias ou permanentes. Nesse sentido, e para reafirmar o rosto feminino desses arranjos, Weinraub et al. (2002) se referem a *solo mother, lone mother ou single mother*. Em contrapartida, estudiosos de alguns países de língua espanhola - e suas variantes, como Venezuela (Gómez, 2018), Chile (Delgado, 2017) e Espanha (Hernández, 2013; Morgado et al., 2003; Perondi, 2012; Santibáñez et al., 2018) recategorizaram, no início deste século XXI, essas famílias em termos femininos com a definição operativa de *famílias monomarentales*

al observar que la mayoría de estas familias están representadas por la figura de la madre como cuidadora de sus hijos/as. Esta necesidad de reconceptualizar la realidad familiar pretende alzar la capacidad de la figura de las mujeres en la crianza de su prole, evitar el estigma social de las denominaciones anteriores y aumentar el número de estudios sobre estas familias (Santibáñez et al., 2018, p. 127).

Nesse cenário específico, o termo *família monoparental* fica restrito à nomeação dos arranjos domésticos em que o pai assume sozinho o cuidado de sua descendência. Essa distinção entre famílias *monomarentais* e *monoparentais*, no contexto espanhol, imprime maior visibilidade a uma e a outra estrutura, além de explicitar o gênero que está à frente do cuidado dos filhos (Hernández, 2013), o que é um diferencial importante nesses grupos familiares. E, como afirma Carmen Knudson-Martin (2016), a persistente desigualdade de gênero continua a organizar muitos aspectos da vida familiar, o que frequentemente ocorre de forma sutil e naturalizada.

De minha parte, utilizo a denominação *família matrifocal* pelo fato do conceito guardar relações com o percurso histórico-cultural das organizações familiares centralizadas na figura feminina, mais próximo à realidade brasileira, como exposto por Hita (2014), Woortmann e Woortmann (2004) e Zarur (1976).

3.6.1 - Da mulher na família às famílias das mulheres: a matrifocalidade

De acordo com Barry et al. (2008), *matrifocalidade* é uma expressão que qualifica um grupo doméstico centrado na figura da mãe, estando o pai frequentemente ausente e/ou detendo não mais que um papel secundário. Complementar a essa assertiva, Smith (1982, p. 129) ressalta que

the matrifocal nature of family relations is a structural principle which combines with the relative lack of emphasis upon the conjugal relationship to produce a distinctive pattern of feeling and action within the family system.

Estabelecidas essas delimitações, a concepção de família matrifocal apresenta outros aspectos em suas idiossincrasias tais como as peculiaridades discutidas pelos estudos desenvolvidos por Ellen Woortmann e Klass Woortmann (2004), George Zarur (1976), Klass Woortmann (1987), Maria Gabriela Hita (2014) e Raymond Smith (1982, 1996). De início, Zarur (1976) aborda a matrifocalidade numa perspectiva histórica, a partir das ligações estabelecidas entre esse arranjo doméstico e o componente racial. A partir de seus trabalhos com negros norte-americanos, o autor assegura que a família matrifocal foi abstraída da realidade empírica pela Antropologia e forma um tipo

de grupo doméstico ou organização familiar que é considerado característico da família negra nas Américas. Zarur diz aceitar a escravidão como uma das causas, entre outras, para as formações sociais encontradas entre os negros das Américas, e assim se contrapõe a outras autoras e autores que identificam a escravidão e seus efeitos na organização de parentesco negro como razão fundamental para a matrifocalidade, atribuindo a esta um cunho patológico. O regime de servidão não seria justificativa para a patologização deste fenômeno, até porque há o registro da existência de arranjos matrifocais em grupos que não tiveram experiência prévia de escravidão, como os Apaches-mescaleros e Javaneses. Também em oposição à identificação da família matrifocal como padrão vigente na população afrodescendente, Hita (2014) argumenta que estudos realizados a partir dos anos 1970 revelaram que a matrifocalidade extrapola a esfera de ação de grupos e famílias negras.

Outro aspecto destacado por Zarur é o lugar ocupado pelas mulheres nessa configuração de família, que gira em torno da relação mãe e filhas/os, com componentes de estabilidade e intimidade entre seus membros:

Matrifocalidade parece implicar, portanto, em um grupo de mulheres e crianças matrilateralmente relacionadas, com homem mais ou menos flutuantes ao redor do grupo. O pai-marido pode estar fisicamente presente ou absolutamente ausente, mas em qualquer caso a autoridade no grupo doméstico é uma característica feminina (Zarur, 1976, p.2).

Os aspectos de *gênero* e *raça* também são destacados por Maria Gabriela Hita na pesquisa etnográfica “A casa das mulheres n’outro terreiro – famílias matriarcais em Salvador – Bahia”, realizada nos anos 1990 no bairro do Nordesde de Amaralina, situado na periferia da capital baiana. O estudo é desenvolvido no bojo do debate acadêmico sobre parentesco, gênero e territorialidade e traz importantes distinções entre os conceitos que muitas vezes são postos como sinônimos, quando, de fato, não o são, como *matriarcalidade* e *matrifocalidade*. Essa etnografia familiar se debruça sobre a noção de *matriarcalidade* que se refere a um

conjunto de relações domésticas e de parentesco centralizadas na figura de uma mãe-avó (matriarca), o centro das interações da sua rede consanguínea, e locus de descendência e herança da família. Ela é quem exerce o poder sobre

a casa e sua parentela, e é um importante foco-difusor a partir do qual se multiplicam relações entre demais membros da rede, extrapolando, por vezes, os limites físicos da casa enquanto local específico de residência (uma só casa). Neste tipo de configuração familiar, o papel destas mulheres é imprescindível para a sobrevivência grupal, e a centralidade do seu papel diferencia este modo de ser e estar no mundo daquelas outras disposições e papéis desempenhados por mulheres em modelos patriarcais tradicionais ou nucleares de tipo mais igualitários (Hita, 2014, p. 24).

A autora ressalta que as matriarcas são proprietárias de suas casas e dos principais recursos para a manutenção de seu grupo doméstico. Elas são chefas da casa e do grupo familiar, em que não é raro encontrar vários homens adultos, parentes ou não, que trabalham. Por isso, tampouco a ausência masculina – de um esposo – é o que determina a matriarcalidade. Também centralizada na relação mães-filha/o(s), a *matriarcalidade* é uma forma específica e particular de manifestação da matrifocalidade, que remete à ideia de um sistema onde as mulheres, e mães em particular, são os pontos focais do sistema de parentesco. Hita considera a *matrifocalidade* como um princípio de organização de relações de parentesco amplamente compartilhado e interiorizado no imaginário popular baiano e de outras regiões do país e do mundo.

Outro esclarecimento a ser feito é que matrifocalidade também não pode ser confundida com *chefia feminina* da família como costumamos ver em alguns estudos que utilizam os termos de forma intercambiável (Macêdo, 2008). No domínio doméstico, focalidade e chefia são situações distintas, como discutido por Cavenaghi e Alves (2018) e Woortmann (1987), mas que se inter cruzam no caso dos núcleos matrifocais. Tema também de natureza complexa, a compreensão de *chefia familiar* depende das definições estabelecidas por cada autor e autora, que parte de critérios distintos para sua caracterização. Um indicador relevante de chefia é a pessoa que ocupa o lugar de principal provedor/a do lar, seguido de outros critérios que acabam por interferir em sua definição, como a propriedade do local de moradia e a autoridade familiar em relação aos filhos (Woortmann, 1987).

Hita (2014), Macêdo (2008, 2012), Santos, A. T. (2008) e Silva, M. F. (2006) apontam que a chefia feminina não é um fenômeno emergente, e Luiza Carvalho (1998) assegura que o conceito de chefia familiar tem origem nas leis que regiam a família em sociedades antigas e geralmente era utilizado para

designar a um único membro – normalmente ao homem mais velho – o poder sobre os demais membros do domicílio. Independente disso, o fato é que chefia feminina é um dado subestimado e nem sempre declarado em pesquisas e censos demográficos. Nessa perspectiva, Cavenaghi e Alves (2018), estudiosos da demografia, mostram que, embora o despontar da chefia⁶² feminina ocorrida nos últimos anos, em parte, tenha ocorrido em decorrência de mudanças conceituais e na forma de coleta dos dados nas várias pesquisas domiciliares, não há dúvida de que ela represente um fenômeno social da mais absoluta relevância.

Os autores desenvolveram uma investigação com o propósito principal de desvendar a complexidade do crescimento do número de mulheres chefas de família nos primeiros quinze anos do século XXI no Brasil, e apresentaram informações quantitativas e qualitativas acerca desta temática. O esclarecimento inicial da pesquisa, que tem como base os indicadores dos levantamentos demográficos realizados pelo IBGE, é que existem diversos tipos de arranjos familiares em que se encontram as mulheres chefas de família, como casal sem filha/o(s); casal com filha/o(s) - mulher, cônjuge, filha/o(s) e outras pessoas; monoparental feminino - mulher sem cônjuge e com filha/o(s) e/ou outras pessoas; arranjo unipessoal - mulher morando sozinha; e outras famílias, como grupos aparentados sem núcleo reprodutor e pessoas sem laço de parentesco marido-esposa ou pais-filha/o(s).

Em seguida os pesquisadores argumentam, a partir dos dados encontrados, que não somente o volume de chefias femininas aumentou, mas o perfil das famílias chefiadas por mulheres também se alterou muito entre 2001 e 2015:

Em termos de arranjos domiciliares, **as chefias femininas são ampla maioria nas famílias monoparentais (cerca de 87%)**, dividem meio a meio as chefias dos arranjos unipessoais (cerca de 50%) e são minoria (cerca de 23%) nas chefias das famílias nucleares (núcleo duplo⁶³). Foram aquelas em que os avanços aconteceram de maneira mais significativa. Entre 2001 e 2015, a

⁶² A definição de “chefia” utilizada nos Censos Demográficos e PNAD está relacionada à pessoa de referência, à pessoa responsável pela unidade domiciliar ou que assim for considerada pelos demais moradores (Cavenaghi & Alves, 2018).

⁶³ Os autores utilizam a expressão “núcleo duplo” para referir-se à família nuclear, isto é, casal com filha/o(s) (Alves & Cavenaghi, 2012).

chefia feminina aumentou 822% no arranjo casal sem filho e 551% no arranjo casal com filhos. Pode-se dizer que a maior novidade ocorrida no período em análise foi o crescimento da chefia feminina nas famílias de núcleo duplo, que estavam pouco abaixo de 5% em 2001 e passaram para cerca de 23% em 2015 (Cavenaghi & Alves, 2018, p. 68, destaque meu).

Vale ainda ressaltar que os achados da pesquisa demonstram que o número de famílias chefiadas por mulheres aumentou de forma expressiva no período em análise no Brasil como um todo, em todas as regiões, nas áreas rurais e urbanas, em todos os tipos de família e em todas as faixas de renda e educação. Até o final do século XX, mais de dois terços das famílias chefiadas por mulheres eram do arranjo matrifocal, mas essa proporção veio diminuindo até chegar em 40% em 2015 (Cavenaghi & Alves, 2018). O cenário é complexo, pois o avanço da chefia feminina se dá de forma diferenciada pelos grupos de idade e pelos tipos de família, e nem sempre está imerso em condições de empobrecimento.

Estudos apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2018) além de ratificar que a chefia feminina no seio familiar tem se tornado uma realidade cada vez mais comum no país, ressalta o maior crescimento, na Bahia, do número de mulheres no comando da família, quando comparado com o Brasil como um todo: 53,6% contra 45,9%, nessa ordem, no período de 2007 a 2015.

E o crescimento desta representação em outros tipos de arranjos familiares, especialmente naqueles com a presença dos cônjuges, abre a perspectiva de uma abordagem mais ampla do fenômeno representado pelas mulheres que assumem o papel de pessoa de referência nos domicílios.

Contudo, independente deste novo cenário, a monoparentalidade feminina se apresenta como a disposição familiar mais frequente entre as chefas de família. E a grande proporção de núcleos matrifocais no conjunto destas chefias deu origem à discussão sobre a *feminização da pobreza* e à associação negativa entre as famílias chefiadas por mulheres e as precárias condições de vida. Ampliando essa discussão, Aguilar (2011) sinaliza que o conceito de *feminização da pobreza* emergiu no contexto dos EUA, nos fins dos anos 1970, se expandiu e passou a ser utilizado como diagnóstico para a América Latina durante os anos 1990. Para a autora

el discurso sobre la feminización reificada como un hecho y vinculada directamente con la focalización en la jefatura femenina de los hogares refuerza los diagnósticos acerca de la pobreza (en tanto fenómeno) como un problema social aislado de sus causas estructurales y desvinculado del mercado de trabajo. Se evidencia una preocupación por las formas visibles del fenómeno a partir del diagnóstico de la feminización (expresado en el aumento de hogares con jefatura femenina), y no por el conjunto de causas a partir de las cuales los hogares que tienen esta característica, en particular, tienen por correlato necesario situaciones de desigualdad o vulnerabilidad para sus miembros (Aguilar, 2011, p. 130).

A discussão da *feminização* surge, em outros estudos, associada a estas famílias de mães sozinhas também por elas serem identificadas como as mais vulneráveis da sociedade por se pressupor que são acometidas por maiores carências econômicas, devido às diferenças de remuneração, de carga de trabalho, de mobilidade socioeconômica, dentre outros (Hita, 2014; Letablier, 2011; Macêdo, 2008; Medeiros & Costa, 2008). Mas, se por um lado é fato incontestável que muitos desses lares se encontram em situações de pobreza, em relação a outros chefiados por homens, nem todas as famílias chefiadas por mulheres são pobres, já que esta situação é vivenciada por mulheres de diferentes classes sociais, de forma mais contundente nos últimos anos. Ademais, como ficou evidenciado nos dados acima expostos, a chefia feminina não se restringe às famílias de progenitora única e pobre e, portanto, não pode ser associada automaticamente com os processos de exclusão e vulnerabilidade social. Seguindo esse raciocínio, Macêdo (2008, 2012) alerta para as limitações das abordagens que se restringem ao analisar o fenômeno das mulheres chefas de família na perspectiva da feminização da pobreza.

Cavenaghi e Alves (2018, p. 74) trazem análises mais cuidadosas do fenômeno e mostram a falsidade dos pressupostos nos quais se assenta essa ideia da *feminização da pobreza* ao introduzirem novos fatores à análise da questão:

De fato, a chefia feminina abarca um leque muito mais amplo de situações sociais e não se limita às camadas mais pobres da sociedade. Não seria correto vitimizar as mulheres chefes de família e considerar o seu crescimento como uma expressão da anomia social (BILAC, 2006). . . ., existem situações bastante diferentes e complexas quando se consideram os diferentes tipos de família, a idade, a educação, a inserção no mercado de trabalho, o rendimento, etc. As transformações ocorridas entre 2001 e 2015 oferecem um quadro muito mais rico e desafiador do que os estereótipos da feminização da pobreza.

Embora tenha ficado evidente acima que a matrifocalidade não é exclusividade das camadas mais pobres ou mais instáveis, como também afirmam Woortmann e Woortmann (2004), o fato é que importante segmento de configurações matrifocais corresponde a grupos sociais marcados pela *pobreza*, outra implicação que pode sobrecarregar ainda mais as mães sozinhas, e essa correlação entre família de progenitor único e pobreza é citada em ACS et al. (2015), Algava, (2003), Algava et al. (2005), Andolfi (2019), Avenel (2003), Azeredo (2010), Carvalho, L. (1998), Carvalho e Almeida (2003), Demo (2005), Garcia e Yunes (2006), Kliman, (2003); Lefaucheur (1991, 1993), Macêdo, (2012); Neyrand e Rossi (2014); Sarmiento e Veiga (2010) e Stratton (2003), sempre com o realce do agravamento da situação nos casos das unidades matrifocais.

A fragilidade socioeconômica constitui uma forma de adversidade crônica, que se caracteriza pela possibilidade de trazer efeitos cumulativos para o desenvolvimento num cenário em que também são insuficientes ou mesmo inexistentes os sistemas de bem-estar social dirigidos às necessidades das famílias pobres, principalmente em países do hemisfério sul, o que pode tornar mais difícil a subsistência dos domicílios em que só a mulher é a provedora, e, conseqüentemente, repercutir nas demais funções desempenhadas pela família.

Desta forma, os riscos de empobrecimento são precipitados, sobretudo, entre as mulheres, visto que há diferenças, historicamente construídas, na remuneração entre os gêneros, e a situação pode tornar-se mais complicada nos casos de família matrifocal. Neste aspecto, é importante destacar que as conseqüências econômicas da situação de matrifocalidade variam largamente de acordo com o mercado de trabalho, mas também segundo a trajetória e a situação da pessoa que está à frente do lar: idade, classe social, idade da/o(s) filha/o(s), status matrimonial e das estratégias que ela desenvolve (Algava, 2003; Lefaucheur, 1991).

Para as mulheres de família de progenitor único o exercício de uma atividade profissional está estritamente ligado à sua idade e à da/o(s) filha/o(s), uma vez que, quando têm uma criança de pouca idade, podem encontrar problemas específicos no modo de guarda e, mais largamente, de conciliação entre sua vida familiar e profissional. Além disso, parcela importante das mulheres de famílias matrifocais que têm filha/o(s) pequena/o(s), é jovem e tem

menos qualificação (Algava et al., 2005), o que pode ampliar a possibilidade de desemprego ou subemprego e fazer com que a mulher se torne mais dependente da ajuda de terceiros e/ou necessite recorrer aos programas de benefícios sociais. Alves e Cavenaghi (2012) ilustram essa realidade ao afirmarem que as famílias matrifocais, especialmente aquelas com filha/o(s) pequena/o(s), são as que mais sofrem com as situações de pobreza e a maioria dos beneficiados do programa Bolsa Família (Brasil, 2004)⁶⁴ é constituída por este tipo de arranjo. Isso acontece porque é

muito difícil para uma mãe combinar, ao mesmo tempo, as funções de provedora e cuidadora. As mães com filhos menores de 15 anos e sem cônjuge não conseguem ter uma inserção integral e permanente no mercado de trabalho, pois precisam dedicar muito tempo às questões de alimentação, saúde, educação e cuidados dos filhos e da moradia. Como resultado, recebem salários mais baixos e precisam dividir uma renda baixa com seus dependentes. Acabam caindo na “armadilha da pobreza” e não conseguem romper com o ciclo intergeracional da pobreza.

Sobretudo quando tem filha/o(s) na fase da primeira e segunda infâncias, período que vai de zero aos 6 anos, parcela dessas mulheres pode ser colocada diante de uma “escolha de Sofia”, na qual precisa optar por trabalhar – deixando a/o(s) filha/o(s) sozinha/o(s), expostas/os a riscos em casa e/ou nas ruas, ou ficar em casa com a prole mas sem fonte de renda para suplência das necessidades básicas da família. A precária assistência da educação infantil com serviço de creche muito contribui para essa realidade:

No país, em 2018, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. **Entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de escolarização foi 34,2%, o equivalente a 3,5 milhões de estudantes.** Comparado ao ano de 2017, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos aumentou 1,5 p.p. (158 mil crianças). Entre as crianças de 4 e 5 anos, faixa de idade correspondente à pré-escola, a taxa foi de 92,4% em 2018, frente aos 91,7% em 2017, totalizando quase 5 milhões de crianças (IBGE, 2019c, online, para. 13, destaque meu).

⁶⁴ O *Bolsa Família* foi criado em 2003 (oficializado pela Lei n. 10.386/2004) e é um programa de transferência de renda que atua no alívio das necessidades materiais imediatas, mas com o entendimento de que a pobreza não reflete apenas a privação do acesso à renda monetária. Apóia o desenvolvimento das capacidades de suas beneficiárias e beneficiários por meio do reforço ao acesso a serviços de saúde, educação e assistência social, bem como da articulação com um conjunto amplo de programas sociais. O programa atende a cerca de 13,8 milhões de famílias em todo o país, o que corresponde a um quarto da população brasileira (Campello & Neri, 2013). Assim, o *Bolsa Família* se consolidou e assumiu centralidade na política social brasileira. No nível internacional, é hoje referência em tecnologia de transferência de renda condicionada e estava, na era dos governos progressistas (2003 – 2016), entre as ações mais efetivas de combate à pobreza. Porém, desde 2017 a proposta original passa por restrições de orçamento que põem em risco a integralidade de seus pressupostos.

Nesse panorama, a *vulnerabilidade ocupacional* das mães contribui para aumentar o empobrecimento familiar e também interferir nas interações estabelecidas no ambiente doméstico, com repercussões no cuidado parental. Esse pode tornar-se mais difícil e desgastante para mulheres que assumem sozinhas a família, principalmente para aquelas com baixos rendimentos, pois a pobreza, reconhecida como fator de risco universal por pesquisadoras e pesquisadores nacionais (Azeredo, 2010; Campello & Gentili, 2017; Campello & Nery, 2013; Garcia & Yunes, 2006; Yazbek, 2016) e internacionais (Algava, 2002, 2003; Algava et al., 2005; Anderson, 2016; Corsaro, 2011; Letablier, 2011), pode provocar efeitos perversos na estrutura e dinâmica familiares, como os descritos por Schneider (2017) e Weinraub et al. (2002).

De resto, a associação entre matrifocalidade e pobreza pode acabar por fortalecer muito mais a adjetivação dessas famílias como vulneráveis ou de risco do que como potencialmente autônomas. Pode ainda colaborar para a construção de estigmas de que as mulheres são menos capazes de cuidar de suas famílias sem um homem. Essa qualificação negativa estaria implícita na ampla pluralidade de etiquetas anexadas a estes arranjos de mães sozinhas, presentes na literatura, em relatórios técnicos e nas narrativas de representantes de instituições governamentais, de meios de comunicação e da sociedade civil, e que ainda passeiam nos discursos de profissionais e de acadêmicos como “*família desestruturada*” (Carvalho, M. P., 2013; Meyer, Klein & Fernandes, 2012; Mioto, 2010; Szymanski, 1995), “*família defeituosa*” ou “*deficitária*” (Verga et al., 2015), “*família disfuncional*” (Boyd-Franklin & Karger, 2016), “*família dissociada*”, “*família incompleta*” (Bertelli & Moser, 2018; Szymanski, 1995; Verga et al., 2015), “*famílias incompletas, rotas, descompuestas, disfuncionales*” (Delgado, 2017); famílias “*irregulares ou desorganizadas*” (Bertelli & Moser, 2018); “*família partida*” (Abdo & Amaral, 2018); “*família sem pai*” e “*lares rompidos*” (Giddens, 2012), “*lar quebrado*” e “*lar desfeito*” (Walsh, F. 2016a).

De forma similar ao que imperava – ou impera, no contexto internacional, esses rótulos buscavam enfatizar essa ausência de progenitor masculino que as caracterizava e que, por sua vez, era o que as conceitualizava em termos

pejorativos. Vistas desta forma, “essas famílias são as mais responsabilizadas por problemas emocionais, desvios de comportamento do tipo delinquencial e fracasso escolar” (Szymanski, 1995, p. 24), além de ainda enfrentarem desaprovação social e insegurança econômica.

Desta maneira, para estas mulheres, o custo e a desvantagem social parecem ser maiores, pois elas enfrentam o duplo desafio de cuidar e prover a prole, num contexto em que, muitas vezes, as adversidades exigem um esforço contínuo de compatibilizar as demandas que sua posição de mãe sozinha lhe impõe. Esse panorama poderá ter maiores implicações quando a ele acrescentamos o quesito racial que, como afirmam Carvalho e Almeida (2003) aprofunda a dimensão da pobreza ao ser vinculada à matrifocalidade, uma vez que as famílias uniparentais de mulheres negras têm se mostrado com menores condições de oferecer cuidados básicos para suas filhas e filhos.

Por essas e outras peculiaridades é que a matrifocalidade é geralmente associada às condições de vida mais difíceis, do ponto de vista material – recursos da família, *habitat*, etc, e/ou do ponto de vista social e relacional ou mesmo psicológico – o isolamento da mãe, o assumir sozinha o papel parental em termos afetivos, financeiros ou de organização familiar, dentre tantas outras manifestações desta configuração de família (David & Séchet, 2004; Garcia & Yunes, 2006; Neyrand, 2005, 2014; Neyrand & Rossi, 2014). Considera-se ainda que mulheres que cuidam sozinhas de suas filhas e filhos são frequentemente mais ativas que aquelas que vivem em casal (Algava, 2003; Algava et al., 2005). Elas são “chefas da família”, por terem que prover as condições econômicas de subsistência da prole, como também, e simultaneamente, são “mães da família” por terem que assumir o cuidado da casa e da prole.

É importante ainda salientar a sobrecarga emocional que estas famílias eventualmente vivenciam, ocasionada pela ruptura da relação afetivo/conjugal, pela morte, abandono e desobrigação do progenitor para com a/o(s) filha/o(s) em muitos casos, pela violência em suas diversas formas que ocorreu ou ainda ocorre no ambiente doméstico, sem esquecer os efeitos deletérios do uso de

álcool e de outras drogas que porventura tenha existido, ou exista, por parte da figura masculina.

A literatura tem explorado e descrito inúmeros fatores que contribuem para a forma como a/o(s) filha/o(s) reagem à ruptura do relacionamento amoroso dos pais: o tempo de separação, as características da personalidade, a idade na ocasião da separação, o gênero, o nível de conflito entre os pais e a qualidade dos cuidados parentais. Também tem sido relatado por outras pesquisadoras e pesquisadores os efeitos que a dissolução do relacionamento conjugal dos pais produz nas crianças e adolescentes, a partir da mobilização de uma variedade de sentimentos, alguns deles conflitantes e que podem interferir no desenvolvimento social e psicológico daqueles que passam a conviver somente com a mãe (Anderson, 2016; Corsaro, 2011; Cyrulnik, 2007; Dessen, 2007; Garcia & Yunes, 2006; Grzybowski, 2011; Hack & Ramires, 2010; Neyrand, 2014; Papalia & Feldman, 2013; Peck & Manocherian, 1995; Ramos, 2003; Wallerstein, 1992; Wallerstein & Kelly, 1998; Walsh, F., 2016a, 2016b). Os eventos estressantes referidos repercutem em todos os membros da família e, principalmente, no desenvolvimento da prole. Tais eventos, associados às já mencionadas transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas, refletem, de forma diferenciada, nas diversas camadas sociais e produzem consequências desiguais nas maneiras de viver a infância e a juventude nas famílias situadas em escalas sociais com menor poder aquisitivo.

Nestas famílias o sub-sistema mãe-filha/o(s) pode ser uma estrutura de transição ou não, que provoca tensão, mas também aumenta a capacidade e faz descobrir novas funções (Costa, 1991). Aumento de responsabilidade, mudança de papéis, acúmulo de tarefas, necessidade de maior autoridade são alguns dos aspectos frequentemente relacionados à condição de matrifocalidade na vida diária com a prole, sendo que esta pode se tornar uma situação que perdura por longos anos, indo da infância até a vida adulta da/o(s) filha/o(s).

Assim sendo, o meu posicionamento situa-se no campo das ideias daquelas pesquisadoras e pesquisadores que enfatizam a natureza e o caráter relacionais da constituição e do desenvolvimento humano, destacando a

centralidade das interações e das influências dos múltiplos contextos de proximidade das pessoas nos processos de significação e na construção de suas experiências, que envolve a ação individual e coletiva de atribuir significados às suas vivências. O objetivo maior, considerando a complexidade em que os processos de desenvolvimento ocorrem e o objeto de estudo sobre o qual me debruço, é compreender *quais* e *como* vários elementos - pessoais, interacionais e contextuais - participam desses processos que têm lugar numa sociedade capitalista, patriarcal e racista em que questões de classe social, de gênero e de raça desempenham papel fundamental, enquanto categorias analíticas, para a dinâmica e compreensão dos acontecimentos sociais, bem como das biografias individuais como as que aqui serão apreciadas. Esse reconhecimento da complexidade do desenvolvimento demanda uma perspectiva integradora para estudar os fenômenos desenvolvimentais em sua totalidade.

PARTE II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 4

SER MULHER, SER NEGRA, SER POBRE: a interseccionalidade e o feminismo negro em questão

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão.

Lélia Gonzalez

(A mulher negra na sociedade brasileira, 1982, p.97)

4.1 - Gênero, classe social e raça: opressões entrelaçadas

Gênero é a primeira categoria de análise que surge nesta investigação pela delimitação aqui estabelecida – estudantes do sexo feminino e suas mães que assumem sozinhas as suas respectivas famílias. Integrado ao intenso debate promovido pelo movimento feminista, o conceito de gênero se disseminou entre os campos de produção de conhecimento na segunda metade do século XX. No Brasil, o termo ‘*gênero*’ foi incluído no meio acadêmico ao final da década de 1990 e alastrou-se rapidamente (Narvaz & Koller, 2007; Saffioti, 2004). Entendido como relação política, que ocorre num

campo discursivo e histórico de relações de poder, o conceito de gênero corresponde

ao propósito de colocar as diferenças entre os sexos na agenda de investigações acadêmicas e nas elaborações de marcadores para as políticas públicas. Esse quadro foi de extrema importância porque possibilitou retirar o corpo do domínio exclusivo da biologia; com o conceito de gênero elaborado pelas feministas, o corpo sexual teve suas análises também orientadas pelas condições históricas e sociais de produção de cultura e política (Rosa, Caetano, & Castro, 2017, p.8).

Além de analítica, gênero também diz respeito a uma categoria histórica que pode ser concebido em várias instâncias e, de acordo com a socióloga Heleieth Saffioti (1934 – 2010), diz respeito a um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, normas essas expressas nas relações destas duas categorias sociais (Saffioti, 2004). Numa perspectiva mais ampla, a historiadora norte-americana Joan Scott, que estuda a história das mulheres a partir da perspectiva de gênero, estabelece uma divisão em partes inter-relacionadas, porém diferenciadas analiticamente, para definir esse termo:

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, J. 1995, p. 86).

É na segunda proposição que, para a autora, se dá a teorização do gênero, e isso equivale a dizer que o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Destarte, o gênero fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana (Scott, J., 1995).

Campo vasto de produção de debates e de discussões que variam de acordo com a perspectiva de cada teórico, um aspecto que aparece de uma forma ou de outra nos estudos de gênero é que este se relaciona à construção social do masculino e do feminino (Saffioti, 2004). Todavia, o propósito de colocar as diferenças entre os sexos na agenda de investigações acadêmicas e

nas elaborações de marcadores para a intervenção no cotidiano não está claramente evidenciado em diversas áreas do saber científico, como é o caso da Psicologia. Prova disso é que, no decorrer do período de desenvolvimento desta investigação, deparei-me com a dificuldade em encontrar estudos consistentes acerca desta temática no campo da ciência psicológica. Por esse fato surgiram, para mim, as seguintes questões:

- i) Quais as implicações da perspectiva de gênero na produção e transmissão do saber psicológico?
- ii) Como abordar a questão psicológica de gênero, sem abordar as relações de poder entre homens e mulheres?
- iii) Como as dimensões de gênero são tratadas numa formação caracterizada, predominantemente, por um perfil feminino⁶⁵, mas que ainda é fortemente marcada por um enviesamento androcêntrico e patriarcal do conhecimento psicológico, que naturaliza a superioridade masculina?

Essas minhas inquietações coadunam com as discussões tecidas por Andrade e Santos (2013) e, igualmente, com a afirmativa do psicólogo negro Valter Da Mata (2013, p. 9) quando este afirma que “as mulheres compõem a esmagadora maioria das/os profissionais de Psicologia, entretanto avançamos pouco no debate teórico, ético e político das relações de gênero e dos impactos na construção das subjetividades individuais e dos processos coletivos”. Em paralelo a esse predomínio de psicólogAs no Brasil, a clientela feminina adulta costuma ser representada como a que mais reivindica atendimento psicológico para tratar de suas questões emocionais e subjetivas, principalmente quando apresentam sintomas de depressão (Botega, 2015). Nesse aspecto, um dado preocupante foi apresentado pelo estudo desenvolvido por Machado e Santos (2011) num artigo publicado no *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*: as pessoas do sexo feminino apresentaram uma taxa de permanência hospitalar, de reinternação em instituição psiquiátrica de 36 dias, enquanto os sujeitos do sexo masculino, em média, permanecem no local por 17,3 dias. O sofrimento

⁶⁵ Na Psicologia brasileira dos 232 mil profissionais em exercício, 88% são mulheres (Lhullier, 2013).

psíquico maior no público feminino também é mais pontuado na temática do suicídio quando, embora os homens consigam mais levar a termo o encerramento da própria vida, as mulheres aparecem como as pessoas que mais expressam ideias e mais realizam tentativas com esse propósito⁶⁶, como registrado pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014), por Botega (2015) e pela ONU (2000).

Contudo, estes indicadores não podem ser vistos de forma isolada, uma vez que gênero não é uma categoria autônoma e traz consigo uma pluralidade de questões que demandam a busca do entendimento dos elementos fundamentais que estruturam a vida dos sujeitos e suas relações nos contextos em análise. Nesse complexo processo, ampliamos o panorama em discussão com a inclusão de outros dois marcadores sociais de diferenciação presentes nesta investigação e que inter cruzam com gênero e conformam múltiplos sistemas de opressão, de discriminação e de marginalização: a origem/classe social e a raça. As questões raciais e de origem/classe social são categorias igualmente importantes na reconfiguração das distintas vivências de gênero.

4.1.1 - Pobreza em cena

O sistema de produção capitalista está baseado no predomínio das classes dominantes, econômica e politicamente, que exploram a mão de obra assalariada que compõe as classes dominadas. Alguns autores como o historiador marxista britânico Eric Hobsbawm (1917 – 2012) e Jessé Souza (2015) acrescentam outros elementos à noção de classes sociais que ultrapassam a mera relação com os meios de produção, tal como desenvolvida por Karl Marx (2014). Hobsbawm (2000, pp. 62 – 63, destaque meu) afirma que

⁶⁶ Muitas hipóteses fomentam os debates em torno desse fenômeno, que ficou conhecido como o paradoxo do gênero no comportamento suicida. Uma avaliação feita no público que tentara suicídio revelou que mulheres, em comparação com homens, apresentam mais transtornos de humor, sofreram mais abuso físico e/ou sexual, buscaram mais tratamento com psiquiatra e frequentavam cultos religiosos (Botega, 2015). As tentativas de suicídio das mulheres, em geral, envolvem menor risco de morte e, para além da letalidade da tentativa, o sexo feminino está mais associado a fatores de proteção. Suas redes de apoio são mais fortes devido a engajamentos em atividades domésticas e sociais. A isso é atribuído um sentido de participação até o final da vida, fortalecendo laços sociais. Os óbitos por suicídio são em torno de três vezes maiores entre os homens do que entre mulheres (ABP, 2014).

a classe não é apenas um relacionamento entre grupos, é também sua coexistência no interior de uma estrutura social, cultural e institucional estabelecida por aqueles que estão por cima. **O mundo do pobre, embora elaborado, reservado e separado, é um mundo subalterno** e, portanto, em alguns sentidos, um mundo incompleto, pois normalmente admite a existência de uma estrutura geral daqueles que detêm a hegemonia ou, de qualquer maneira, sua própria incapacidade de na maior parte do tempo fazer algo quanto a isso. O pobre aceita esta hegemonia, mesmo quando desafia algumas de suas implicações, porque, em grande parte, tem de aceitá-la.

A subalternidade a que se refere o autor faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração e às diversas formas de exclusão, seja ela social, política e/ou econômica. Essa temática é recorrente nos escritos de Jessé Souza (2009, 2015, 2018b), em suas pesquisas com as classes sociais no Brasil, numa perspectiva relacional. Souza (2015, p. 234, destaque meu), ao se debruçar sobre as desigualdades abissais e históricas que se perpetuam no país, argumenta que

o que se retira dos dominados socialmente não são apenas os 'meios materiais'. O domínio permanente de classes sobre outras exige que as classes dominadas se vejam como 'inferiores', preguiçosas, menos capazes, menos inteligentes, menos éticas [...]. **Se o dominado socialmente não se convence de sua inferioridade, não existe dominação social possível.**

Essa visão, que o autor denomina de "*sociologia do vira-lata*" serve para a legitimação dos interesses políticos e econômicos da ínfima elite que nos domina e perpetua as desigualdades em suas diferentes manifestações. Disso resulta uma "*subcidadania*" permanente e estrutural para grande parcela da população, formada de cidadãos de "*segunda classe*". Nessa perspectiva, Souza (2009) cunhou a expressão "*ralé brasileira*" para se referir à classe constituída pelo processo de modernização do país, ao lado das novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. A "*ralé*" é uma

classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos . . . de '*ralé*' estrutural, não para 'ofender' essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, 'consentido por toda a sociedade', de toda uma classe de indivíduos 'precarizados' que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de 'indivíduos' carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão

superficiais dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como 'violência', 'segurança pública', 'problema da escola pública', 'carência da saúde pública', 'combate à fome' etc. (Souza, 2009, p.21).

Esse contingente populacional é parte de uma sociedade que naturaliza as desigualdades e, por consequência, as condições de vida dos pobres. A noção de pobreza é ampla, de natureza multidimensional, ambígua e supõe gradações (Silva, M. O. S., 2010; Yazbek, 2012, 2016). Ainda que seja uma concepção relativa, dada a pluralidade de situações que comporta, vem sendo medida através de indicadores de renda - principalmente o salário mínimo, e emprego, ao lado do usufruto de recursos sociais que interferem na determinação do padrão de vida, tais como moradia, saúde, educação, transporte, aposentadoria, pensões dentre outros. A assistente social Maria Carmelita Yazbek (2012 e 2016) situa a pobreza como uma das manifestações da questão social e, dessa forma, como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas do padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. A questão social é indissociável da forma de organização da sociedade capitalista e, conforme a também assistente social Marilda Iamamoto (2010, p. 287), as "desigualdades sociais condensadas na pobreza afetam as condições materiais e subjetivas de vida, os vínculos sociais, as formas de pertencimento, a moralidade e dignidade dos sujeitos que passam a enfrentar a violência social, da qual aquelas desigualdades são portadoras".

Nesta mesma direção, o sociólogo francês Serge Paugam (2013) afirma que a pobreza reflete uma questão de laço, de vínculo social. Para o autor a pobreza é revestida de um status social desvalorizado e estigmatizado, e corresponde muito mais a um processo do que a um estado perpétuo e imutável. Ele cunhou o conceito de *desqualificação social* que corresponde a uma das possíveis formas de associação entre a população designada como pobre - em função de sua dependência em relação aos serviços sociais, e o resto da sociedade. Esse conceito valoriza o caráter multidimensional, dinâmico e evolutivo da pobreza e o status dos pobres socorridos pela assistência (Paugam, 2001) e reflete o processo de enfraquecimento ou de ruptura dos vínculos do indivíduo com a sociedade no sentido de perda da proteção e do reconhecimento social. Uma pessoa socialmente desqualificada está, por sua

vez, vulnerável face ao futuro e sobrecarregada pelo peso do olhar negativo que outrem porta sobre ela.

A pobreza é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação, ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política (Silva, M. O., 2010). Em consonância com os argumentos de Souza acima, os “pobres” são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade:

um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de ‘qualidades negativas’ e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. Este lugar tem contornos ligados à própria trama social que gera a desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social (Yazbek, 2012, p. 289).

A renda representa um elemento essencial a ser considerado em qualquer estudo sobre a pobreza (Rego & Pinzani, 2014) e, de todas as suas dimensões, a insuficiência de renda ocupa um lugar importante, visto que os recursos monetários movem o mercado que provê os recursos para a subsistência das pessoas. Todavia, como afirma Yazbek (2016), a pobreza não se reduz às privações materiais, uma vez que alcança o plano espiritual, moral e político dos indivíduos submetidos aos problemas da sobrevivência. Incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder (Wanderley, 2001).

Tudo isso configura um panorama de escassez de rendimentos financeiros aliada a uma assimetria de acesso a bens e serviços para importante parcela da população brasileira que vive relegada de seus direitos básicos de subsistência, e inserida numa geografia urbana marcada pelas ausências do poder público em diferentes vertentes e que produz e reproduz as condições de desigualdades e discriminações. E, por trás disso tudo, há as repercussões subjetivas provenientes das dificuldades cotidianas como preconiza a cientista social Bader Sawaia (2009, pp. 369 - 370):

a desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônica na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração.

No Brasil a desigualdade e a pobreza têm um forte componente racial como é visível em nosso cotidiano e também como mostram os indicadores sociais (IBGE, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; IPEA, 2014, 2017) e os estudos desenvolvidos nas áreas da Antropologia (Munanga, 2017; Munanga & Gomes, 2016; Schwarcz, 2007; Schwarcz & Starling, 2018), das Ciências Sociais (Hasenbalg, 1982a, 1982b; Saffioti, 1987; Souza, 2018b), do Direito (Moreira, 2018b); do feminismo negro (Carneiro, 1995, 2005, 2011b; Gonzalez, 1982, 1984, 1988a, 1988b, 2008); da Filosofia (Almeida, S., 2018), da Geografia (Silva, J. S., 2009); da História (Bethencourt, 2018; Pinsky, 2019), da Psicologia (Malaquias, 2017; Rosemberg, 2017; Sousa, N. S., 1983), e no campo das artes e do ativismo político e social (Nascimento, Abdias, 1978/2016, 1980/2019).

4.1.2 - Racistas são os outros!???

No que diz respeito à categoria analítica *raça*, partilho das considerações que a definem não como condição biológica, mas sim como resultado de circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais que legitimaram práticas de subordinação e de hierarquização de distintos grupos sociais (Almeida, S. 2018; Bethencourt, 2018; Gonçalves Filho, 2017; Munanga, 2006, 2017; Nascimento, Abdias, 1978/2016, 1980/2019, 2009, 2011; Schwarcz, 2007; Schwarcz & Starling, 2018; Wade, 2017). Isso implica em duas questões intrinsecamente relacionadas. Primeiro, no reconhecimento do fato de que a raça não existe em termos biológicos ou genéticos, pois, como afirma o antropólogo negro Kabengele Munanga (2017, p. 33),

em sua evolução, a ciência biológica demonstrou, já na segunda metade do século XX, que a raça não existe e, conseqüentemente, que são absurdas as crenças baseadas na superioridade e inferioridade raciais dos grupos humanos. Porém, as crenças racistas não recuam, apesar de as pessoas terem mais acesso à ciência através da educação, o que mostra que a

racionalidade em si não é suficiente para que todas as pessoas possam abrir mão de suas crenças racistas.

Em segundo lugar, que diferentes contextos temporais e geográficos levam a distintos textos ou discursos sobre a raça e o racismo, o que confirma justamente o seu caráter histórico. Nessa linha de raciocínio, o historiador português Francisco Bethencourt, em sua obra “Racismos: das cruzadas ao século XX” (2018), apresenta um diálogo produtivo com a geografia, com a história da cultura, com a sociologia e com a economia. É com esse olhar interdisciplinar que argumenta a “extrema” instabilidade do termo “raça”, uma vez que

a palavra começou a ser usada na Idade Média como sinônimo de casta, aplicada à cultura de plantas e à criação de animais. No fim do período medieval, era usada como definição de linhagem nobre na Itália e na França. Durante a longa contenda ibérica entre muçulmanos e cristãos, seguida da expansão ultramarina, o termo ‘raça’ adquiriu um sentido étnico – originalmente aplicado aos descendentes de judeus e de muçulmanos, referindo-se à impureza do sangue, e foi depois usado para nativos africanos e americanos. . . . A instabilidade do termo ‘raça’ prova que a sua classificação reflete o contexto histórico, em vez de defini-lo (Bethencourt, 2018, pp. 29 - 30).

Apesar desta constatação de que não há nada de natural que corresponda ao conceito de raça e, por consequência, que justifique um tratamento discriminatório entre os seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda tem validade social e é um fator político de peso, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos minoritários como o que ocorreu na Alemanha nazista. Trata-se então de um conceito “carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (Munanga, 2003b, p.6), o que podemos conferir em outros estudos com conotações diversas e que, igualmente, refletem posições de desigualdades historicamente estabelecidas.

Para o advogado e filósofo negro Silvio Almeida (2018), por exemplo, o significado de raça é recolhido numa perspectiva *relacional*, já que ela se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos. Bethencourt (2018) também adota uma compreensão relacional para abordar o racismo, visto que este sofre alterações com o tempo, não podendo ser compreendido na sua totalidade através do

estudo segmentado de breves períodos temporais, de regiões específicas ou de vítimas recorrentes - negros ou judeus, por exemplo.

Criado por volta de 1920, o racismo como conceito e realidade foi objeto de diversas leituras e interpretações. Munanga (2003b) ressalta que o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. A partir disso o racista

cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc., que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2003b, pp. 7 – 8).

Para Silvio Almeida (2018) importante é diferenciar racismo de preconceito e discriminação, categorias que também aparecem associadas à ideia de raça. O *preconceito racial* seria o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Por sua vez, a *discriminação racial* é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Aqui o requisito fundamental é o *poder*, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Posto isso, o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Trata-se de “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, S., 2018, p. 27).

Dentro do escopo desta tese, adoto a compreensão do racismo como processo construído socialmente, amplo, profundo e complexo. Um processo estrutural e histórico que decorre da própria organização social, mas que também é, principalmente, um processo político porque, como “processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político, caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros” (Almeida, S., 2018, p. 40). Aqui opera o

racismo *estrutural* tal como denominado por Silvio Almeida (2018) e por Kilomba (2019), uma vez que “as estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus **sujeitos brancos**, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (Kilomba, 2019, p. 77, destaque da autora).

Esse mesmo privilégio que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados atua no racismo *institucional* que caminha *paripassu* ao racismo estrutural, igualmente discutido pelos autores acima. De acordo com Kilomba o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. É um “padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc”. (Kilomba, 2019, pp. 77-78). Nessas circunstâncias, o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que

a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo se tornem o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas, etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, S., 2018, p. 31).

Dito isso, podemos inferir que o racismo institucional opera a partir de atos praticados pelo grupo hegemônico branco sobre a comunidade negra, via instituições, de forma menos evidente e mais sutil na manutenção da supremacia de um determinado grupo racial, como podemos constatar em países como o Brasil, última nação das Américas a abolir o sistema de escravização no Ocidente (Schwarcz & Starling, 2018).

4.1.3 - Racismo *sui generis*

No Brasil, a gênese desse processo de desigualdades raciais é apresentada, de forma contundente, por Abdias Nascimento em “O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado”, título de referência dos estudos raciais no país, que foi escrito, originalmente, no período da ditadura militar (1964 - 1984). Além de seu valor histórico, a obra – publicada no Brasil em 1978, tem grande relevância atual para a análise crítica do racismo em nosso país, ao mesmo tempo em que denunciou à comunidade internacional a falácia de uma sociedade caracterizada por uma suposta harmonia de convivência racial entre brancas/os e negras/os, sem preconceito e sem discriminação.

O autor, de forma bastante esclarecedora, relata como o racismo sempre existiu no Brasil, em toda sua história, de forma dissimulada e mascarada. Numa narrativa sem meias palavras, Abdias denuncia que o racismo brasileiro é perverso e consentido desde os tempos da Colônia, e que o advento do Império e depois da República pouco ou quase nada mudou. Permanecem a luta das/os próprias/os negras/os, desde Palmares a alguns abolicionistas, e o genocídio reinante, arraigado na sociedade brasileira.

De forma diferenciada do que decorreu em países como a Alemanha e a África do Sul, onde se praticou um racismo de Estado, explícito e institucionalizado, o racismo no Brasil tem características que lhe são peculiares. O “*racismo à brasileira*” como descrito por Gonzalez (1984, 1988a), Malaquias (2017), Munanga (2017, 2019), Nascimento, Abdias (1980/2019); Nascimento, E. L. (2016); Rosemberg (2017), Schwarcz (2007, 2017) e Tabacof (2017) é *implícito* e nunca institucionalizado ou oficializado com base em princípios racialistas de pureza de sangue, de superioridade ou de inferioridade raciais e, por isso, os brasileiros não se reconhecem racistas. Nesse particular, como já dissemos anteriormente, impera em nosso país o mito da “*democracia racial*” que, como todos os mitos, funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem (Munanga, 2017). A “*democracia racial*” é denunciada, de forma enfática, por Abdias Nascimento (1978/2016, p. 111) que a considera

a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro.

Em consonância com os argumentos acima, Munanga, outro crítico da “democracia racial”, advoga que esse mito

baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2020, p. 83).

O autor ressalta ainda que, além do caráter implícito, o *silêncio*, o *não dito* é outra característica do racismo que prevalece no Brasil, e dessa forma, esse fenômeno seria uma “dupla morte”:

É nesse sentido que sempre considere o racismo brasileiro “um crime perfeito”, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros. Sem dúvida, todos os racismos são abomináveis, já que cada um a seu modo faz vítimas. O “brasileiro” não é o pior, nem o menor, se comparado aos dos outros povos; no entanto, a dinâmica e suas consequências são diferentes (Munanga, 2017, pp. 40 - 41).

Outro ponto de concordância entre Abdias Nascimento e Kabengele Munanga diz respeito às críticas às classificações comumente utilizadas na tentativa de definir o negro no Brasil. O primeiro autor recusa discutir as classificações comumente mantidas pelas Ciências Sociais, quando tentam definir a/o negra/o no Brasil. Definições que designam as/os brasileiras/os ora por sua *marca* (aparência) ora por sua *origem* (raça e/ou etnia). Apesar do

brasileiro ser designado *preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra*, ou qualquer outro eufemismo, trata-se de um descendente de africanos escravizados, portanto, de um *negro*, não importa a gradação da cor da sua pele (Nascimento, Abdias, 2016/1978). Sueli Carneiro (2011b) e Munanga, por sua vez, sinalizam que essa classificação contribui para fortalecer o racismo em nosso país, já que este

desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo de formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros (Munanga, 2017, p. 41).

Essa classificação também serve aos estudos desenvolvidos pelos institutos oficiais de pesquisa. De acordo com os resultados do último censo populacional realizado pelo IBGE em 2010, a população negra, discriminada como preta e parda, constituía cerca de 51% da população total, ou seja, 100 milhões de brasileiros e brasileiras em termos absolutos. Isso faz do Brasil o maior país de população negra das Américas, e mesmo em relação aos países negros do continente africano, o Brasil só perde da Nigéria, que é o país mais populoso da África Subsaariana (Schwarcz & Starling, 2018). Dados mais atuais daquele mesmo órgão indicam crescimento da população autodeclarada afrodescendente⁶⁷, que em 2018 totalizava 55,8%⁶⁸.

⁶⁷ A população afrodescendente é definida como a soma das categorias oficiais de “pretos” e “pardos” (Nascimento, E. P, 2016). Situada entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo, essa população “apresenta alto índice de mortalidade e mortes maternas, além de acesso limitado a educação de qualidade, serviços de saúde, moradia e seguridade social. Pode se deparar com discriminação no acesso à justiça e enfrenta índices de violência policial e filtragem racial alarmantemente altos (Ban Ki-moon, Secretário-Geral das Nações Unidas, ONU, 2015a, p. 1). A partir dessa realidade, a ONU lançou a “Década Internacional de Afrodescendentes” (2015 – 2024), com o tema “Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento”, com o estabelecimento de objetivos que permitam analisar e atuar sobre os desafios enfrentados pelas/os afrodescendentes em relação ao racismo enraizado na sociedade em âmbito mundial (ONU, 2015a).

⁶⁸ A população branca, em 2018, representava 43,1% da população residente, ao passo que a população preta era de 9,3% e pardos correspondiam a 46,5%. Em 2012, as pessoas declaradas brancas totalizavam 46,6%, enquanto 45,3% eram pardas, e 7,4%, pretas. Diferenças regionais foram verificadas no que diz respeito à composição da população por cor

Na Região Nordeste, onde estamos, naquele mesmo ano, 2018, 63,2% da população era composta de pardas/os, 11,3% de pretas/os e 24,6% brancas/os. Esses indicadores expressam um incremento de 1,4% dos afrodescendentes na região em comparação ao ano de 2012. Mas qual é o lugar que essa população negra, concentrada nas três maiores regiões do país em termos territoriais – Norte (78,9%), Nordeste (74,5%) e Centro-Oeste (62,2%) ocupa, no Brasil de hoje, depois da assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888?

Na análise das condições de vida da população brasileira, indicadores sociais e educacionais como os regularmente apresentados pelo próprio IBGE (2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d) e pelo IPEA (2014, 2017) expõem informações que revelam o fato de que as/os afrodescendentes libertas/os foram abandonadas/os à própria sorte e as desigualdades herdadas da escravidão se aprofundaram diante deste racismo particular, encoberto pela ideologia de democracia racial que embargou a mobilidade social da negra e do negro nesses 132 anos da abolição, e que alimenta o paralelismo entre população negra e miséria.

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa de carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação - no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. Alegações de que esta estratificação é ‘não-racial’ ou ‘puramente social e econômica’ são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. Frantz Fanon observa com propriedade: ‘O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia’ (Nascimento, Abdias, 1978/2016, p. 101).

Trata-se de um quadro de desigualdades raciais acumuladas nos últimos trezentos anos, como declarou a então ministra negra da Secretaria de

ou raça. Em 2018, 73,9% da população da Região Sul do país declarava-se branca; 20,6%, parda; e apenas 4,8%, preta. Por outro lado, na Região Norte, 71,8% da população era parda; 19,3%, branca; e 7,1%, preta (IBGE, 2019a, p. 8).

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2011 – 2014), Luiza Bairros (1953 – 2016), na apresentação do dossiê “Situação Social da População Negra por Estado”:

Apesar do evidente avanço nas condições de inserção econômica e social, ainda persistem os diferenciais que colocam os negros em desvantagem, comparativamente aos brancos, em todos os indicadores analisados. A permanência das desigualdades raciais se deve às enormes desvantagens acumuladas pelo segmento negro até o momento em que o país passa a ampliar as oportunidades em vários campos da vida social, inclusive com a adoção de ações afirmativas na educação. Às diferenças do ponto de partida de cada grupo racial, soma-se a resiliência do racismo que, como elemento estruturante das relações sociais no Brasil, opera no sentido de amortecer o dinamismo do processo de inclusão social (IPEA, 2014, p. 12).

4.1.4 - Nos porões da sociedade

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país.

Abdias Nascimento

(O genocídio do negro brasileiro, 1978/2016, p. 97)

O Brasil é um país que se destaca pelos índices alarmantes de desigualdade social e pratica um racismo silencioso, mas igualmente perverso, como afirmam Schwarcz e Starling (2018, p. 15):

Apesar de não existirem formas de discriminação no corpo da lei, os pobres e, sobretudo as populações negras são ainda as mais culpabilizadas pela Justiça, os que morrem mais cedo, têm menos acesso à educação superior pública ou a cargos mais qualificados no mercado de trabalho. Marca forte e renitente, a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais. Nós nos classificamos em tons e meio-tons, e até hoje sabemos que quem enriquece, quase sempre, embranquece, sendo o contrário também verdadeiro. Se a fronteira de cor é de fato porosa entre nós, e não nos reconhecemos por critérios só biológicos; se no país a inclusão cultural é uma realidade e se expressa em tantas manifestações que o singularizam — a capoeira, o candomblé, o samba, o futebol; se nossa música e nossa cultura são mestiças em sua origem e particularidade, não há como esquecer também os tantos processos de exclusão social. Eles se expressam nos acessos ainda diferentes a ganhos estruturais no lazer, no emprego, na saúde e nas taxas de nascimento, ou

mesmo nas intimidações e batidas cotidianas da polícia, mestra nesse tipo de linguagem de cor⁶⁹.

A naturalização desse cenário e a crença na inferioridade das/os afrodescendentes também são aspectos denunciados pela antropóloga, filósofa e intelectual negra Lélia Gonzalez (1935 - 1994), para quem o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, ciancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente (Gonzalez, 1984, p. 226).

Ao lado dessa marca sombria de nossa sociedade, a “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, recém divulgada pelo IBGE (2019d) registra a presença mais acentuada das/os pretas/os ou pardas/os em atividades agropecuárias (60,8%), na construção (62,6%) e nos serviços domésticos (65,1%), atividades que possuíam rendimentos inferiores à média em 2018. Outras informações que o documento apresenta posicionam a população negra na base da escala ocupacional, com os maiores índices de subocupação - 66,0% em contraposição a 32,8% da população branca, e em atividades informais - 47,3% quando comparada com as/os trabalhadoras/es brancas/os (34,6%). Esse resultado reflete desigualdades historicamente constituídas, como maior proporção das/os trabalhadoras/es pretas/os ou pardas/os entre o segmento de trabalhadoras/es sem carteira de trabalho assinada, e que representavam 64,2% da população desocupada.

Esse panorama apresenta a gritante gravidade da exclusão dos negros e das negras na sociedade brasileira, e nos faz pensar a atualidade da análise do sociólogo Florestan Fernandes (1920 – 1995), quando afirmava que

⁶⁹ Os negros morrem mais de forma violenta, pois a cada 100 vítimas de homicídio, 71 são negras. Pessoas mortas em intervenções policiais são majoritariamente negras: 76% entre 2015 e 2016 (Infográfico Consciência Negra, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017).

a estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o ‘trabalho de negro’ (Fernandes, 1972, p.70).

O “trabalho de negro” é fruto da nossa herança escravocrata e, “se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se inscrever no presente” (Schwarcz & Starling, 2018, p. 14) e, como afirma o historiador Jaime Pinsky (2019, p. 66), “ainda há uma identificação entre negro e escravo e, portanto, com condição de inferioridade social”. O nosso cotidiano retrata a presença negra de forma majoritária nas periferias e favelas⁷⁰ das cidades, na educação pública até o ensino médio, nos serviços de menor qualificação profissional, situados na base da pirâmide social como vigilantes, empregadas domésticas, porteiros, atuantes do mercado informal (Almeida, S. 2018; Hasenbalg, 1982a, 1982b; Malaquias, 2017). Dessa forma, o racismo brasileiro se mostra eficiente em seus objetivos de manter nos porões da sociedade as/os afrodescendentes, pois esta é a lógica da dominação, embora se apresente de maneira difusa, sutil, evasiva, camuflada, silenciada em suas expressões e manifestações, como caracteriza Munanga (2017).

⁷⁰ Os geógrafos Jorge Luiz Barbosa e Jailson de Souza e Silva (2013), vinculados ao *Observatório de Favelas* (<http://observatoriodefavelas.org.br/>), instituição da sociedade civil que produz conhecimentos e proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos, apresentam um olhar plural sobre as favelas e seus moradores. “Presentes em diferentes sítios geográficos - planícies, morros, às margens de rios, manguezais e lagoas – e constituídas por diferentes formas de moradia, as favelas são a expressão de territórios marcados pela diversidade de práticas sociais e culturais. A homogeneidade, porém, é a tônica quando se trata de identificá-las de modo genérico e apressado. Embora as favelas não sejam homogêneas, é inegável que há em muitas delas comunidades que experimentam condições precárias de existência urbana, sobretudo em termos da presença de serviços básicos de saneamento, ou mesmo em função da qualidade da edificação construída e da localização de suas moradas em termos de sensibilidade ambiental aos desmoronamentos e às enchentes. Acrescenta-se à situação de vulnerabilidade territorial, o domínio coercitivo e violento (e os recorrentes conflitos daí advindos) de grupos criminosos armados (narcotraficantes e milícias) em diversas comunidades. A realidade social das favelas expressa as condições profundas de desigualdade, quando observamos as elevadas taxas de desemprego e subemprego presentes nestes territórios, demonstrando a particular condição de inserção de seus jovens e adultos no mundo do trabalho formal. Por outro lado, a situação de vulnerabilidade social apresenta-se com diversas faces nos espaços populares, sobretudo entre os jovens: baixa escolaridade, gravidez precoce, rendas ínfimas, subnutrição e vitimização em atos de violência” (Barbosa & Silva, 2013, pp. 118-119).

4.1.5 - “É só uma piada!?!???”

Exemplos dessas sutis manifestações são os comentários depreciativos a grupos oprimidos apresentados sob a forma de piadas racistas, como podemos encontrar em i) estádios de futebol contra jogadores negros, ii) programas humorísticos de veículos de comunicação, onde encontramos, dentre outros, os personagens de Vera Verão⁷¹, Tião Macalé⁷² e Mussum⁷³ como ícones do humor racista; e também iii) nas redes sociais, onde também são frequentes ataques a personalidades negras que conseguem algum lugar de destaque em posições “cativas” das/os brancas/os. Nesse particular, cabe aqui mencionar o “*racismo recreativo*”, expressão cunhada em 2014 pelo jurista negro Adilson Moreira, por ocasião de uma discussão acerca de episódios de racismo nos campos de futebol brasileiros. A hipótese defendida pelo autor é a de que o humor racista não possui uma natureza benigna porque ele é um meio de propagação de hostilidade racial. Ele faz parte de um projeto de dominação social, o *racismo recreativo*, conceito que designa

um tipo específico de opressão: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse sistema de opressão tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a operação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas (Moreira, 2018b, pp. 21 - 22).

Nessas circunstâncias, o racismo recreativo reproduz estigmas raciais que legitimam uma estrutura social discriminatória, ao mesmo tempo em que encobre o papel essencial da raça na construção das disparidades entre negras/os e brancas/os. Assim, essa modalidade de racismo tem um caráter estratégico: o uso de piadas não ocorre apenas para entreter pessoas brancas,

⁷¹ Vera Verão, personagem de Jorge Lafond (1952 – 2003), reconhecida como “a bicha preta” reproduzia estereótipos negativos do ser negra/o: degradação sexual e a busca do homem branco como parceiro ideal.

⁷² Tião Macalé, como era chamado Augusto Temístocles da Silva Costa (1926 – 1993), era humorista e comediante brasileiro. Desdentado, era “o feio”, conhecido pelo bordão “Ih, nojento. Tchan!”

⁷³ Mussum, nome artístico de Antônio Carlos Bernardes Gomes (1941 – 1994), foi ator, músico, cantor e compositor brasileiro e era “o bêbado” nos programas de humor.

mas sim para perpetuar a ideia de que apenas membros do grupo racial dominante podem ocupar posições de poder e prestígio (Moreira, 2018a).

Essa situação é encontrada em outros cantos do universo como atesta Grada Kilomba, artista negra que circula por vários países do mundo como Portugal e Alemanha, com seu trabalho que aborda a memória, o trauma, a raça, o gênero e o pós-colonialismo. Para a autora piadas racistas

reforçam a superioridade **branca** e a ideia de que pessoas **negras** deveriam permanecer em posições subordinadas – no “buraco”. Elas expressam a relutância branca em renunciar à ideologia racista. . . . Esses comentários supostamente engraçados, piadas racistas e formas de ridicularização, são integrados em conversas casuais e apresentados como comentários casuais para ventilar seus verdadeiros significados racistas. Poder e hostilidade contra o povo **negro** são exercidos sem serem necessariamente criticados ou mesmo identificados – afinal, uma piada é só uma brincadeira (Kilomba, 2019, p. 136, destaques da autora).

No caso brasileiro, essa hostilidade se perpetua com a indiferença e a conivência de setores da Justiça. Isso é revelado por Moreira (2018a) ao denunciar que o Poder Judiciário, formado basicamente por pessoas brancas, criadas dentro de uma cultura baseada na narrativa da democracia racial, tem uma posição ambígua e muitos dos seus membros exigem a comprovação de dolo específico para o crime de injúria racial, o que os leva a desconsiderar a natureza nociva do racismo recreativo. De forma distinta, o autor sinaliza que na Justiça do Trabalho há um maior reconhecimento de que piadas racistas no ambiente laboral são formas de assédio moral porque são injúrias raciais⁷⁴ (Moreira, 2018a). Esse posicionamento é um avanço para o combate a esse tipo de crime racial, considerando que a trajetória jurídica do autor revela que o ambiente laboral é o lugar no qual o racismo recreativo mais se manifesta, com

⁷⁴ Embora costumeiramente confundidos, racismo e injúria racial são crimes diferentes. O *crime de racismo* está previsto na Lei n.º 7.716/89 e ocorre quando as ofensas praticadas pelo autor atingem toda uma coletividade, um número indeterminado de pessoas, ofendendo-as por sua raça, etnia, religião ou origem, assim, impossível saber o número de vítimas atingidas. A pena prevista é a reclusão de um a três anos e multa e é inafiançável. Já o *crime de injúria racial* está previsto no artigo 140, parágrafo 3º do Código Penal e ocorre quando o autor ofende a dignidade ou o decoro utilizando elementos de raça, cor, etnia, religião, condições de pessoas idosas e portadores de deficiência. Neste caso, diferente do racismo, o autor não atinge uma coletividade, e sim a uma determinada pessoa, no caso, a vítima. Já a pena prevista é reclusão de um a três meses e multa e é possível o pagamento de fiança. (https://www.geledes.org.br/as-diferencas-entre-racismo-e-injuria-racial/?gclid=CjwKCAiA_MPuBRB5EiwAHTTVMYHBBE0sCADBjfMGotACoizyD9gTym_xTTwCt-11axATvYSVP_SPCRoCb2IQAvD_BwE).

empregadores e colegas de trabalho fazendo uso constante de piadas racistas para constranger funcionárias/os negras/os. E esse humor racista é, na perspectiva de Moreira (2018a, *on-line*, resposta à pergunta 7), uma política de hostilidade,

é um tipo de discurso de ódio, é um tipo de mensagem que comunica desprezo que comunica condescendência por minorias raciais. Mais do que isso, ele reforça a noção de que minorias raciais não são atores sociais competentes, o que compromete a possibilidade delas conseguirem ter acesso a oportunidades profissionais. Não estou falando aqui apenas de um problema de sensibilidade moral. Negros ganham 50% a menos do que brancos em função dos estereótipos negativos que circulam na nossa sociedade sobre os membros desse grupo.

Essa política de hostilidade não considera a honra como um bem que deve ser protegido, também no aspecto jurídico, das investidas discriminatórias de forma ampla ou das *microagressões*, conceito que designa

uma série de atos e falas que expressam desprezo ou condescendência por membros de grupos minoritários. Eles diferem de formas tradicionais de discriminação baseadas na intenção aberta de ofender e marginalizar porque podem ser conscientes ou inconscientes, podem ocorrer sem violar normas jurídicas, podem ser produto da ausência de visibilidade de grupos minoritários. Uma mulher branca que atravessa a rua porque vê um homem negro está praticando uma microagressão. Microagressões podem tomar a forma até mesmo de atos que aparentemente expressam polidez (Moreira, 2018a, *on-line* resposta à pergunta 3).

Afora as consequências que os preconceitos e as discriminações raciais acarretam ao público afrodescendente em esferas distintas, as microagressões bem como as mensagens de cunho depreciativo que circulam de forma naturalizada e incessante dentro do nosso universo político, econômico, social e cultural, produzem efeitos perversos na subjetividade da pessoa.

4.1.6 – Racismo: vetor promotor de sofrimentos

O racismo perpassa todas as dimensões da nossa existência e ele afeta as pessoas em maior ou menor grau ao penetrar suas relações afetivas, profissionais, ocupacionais, institucionais. Vários estudos criticam a ausência, nos campos *psi*, de discussões referentes às humilhações e sofrimentos provenientes de práticas racistas e da manutenção da população negra em posições de pobreza e subalternidade, como podemos conferir no documento

“Relações raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)” elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2017), e também nas contribuições dos psicólogos Valter Da Mata (2014, 2015) e Marcus Vinicius Oliveira Silva (2009). Igualmente, essas referências questionam o tratamento naturalizado e normativo da discriminação racial dominante nas ciências psicológicas, a “superioridade” branca enquanto algo natural, o que se relaciona, intrinsecamente, à sua história, como ratifica o CFP (2017, pp. 75 - 76):

Historicamente, a Psicologia brasileira posicionou-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando cientificamente estereótipos infundados por meio de teorias eurocêntricas discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira. Como se sabe, a Escola Nina Rodrigues foi uma das principais responsáveis pela estruturação do pensamento racial no Brasil, e deu alicerce, entre outros, para a constituição dos primeiros desenvolvimentos da Psicologia no Brasil. . . . O pensamento racista esteve, pois, presente na formação dos primeiros Serviços de Higiene Mental, assim como nos Centros de Orientação Infantil e Juvenil e nos Setores de Psicologia Clínica. Nesse sentido, vale lembrar que o campo psi, que se estruturou no Brasil entre os anos de 1930 e 1970 era feito com base na ideia da ‘carência’, das crianças ‘problemas’, das crianças com ‘dificuldades de aprendizagem e/ou emocional’. Como ressaltou Patto (1990), havia um processo de biopsicologização da sociedade e da educação. A Psicologia era a área encarregada de detectar a anormalidade psíquica.

Em adição ao posicionamento do CFP, Marcus Vinicius Oliveira Silva (1957-2016), de forma contundente, expõe a presença de um pacto de omissão e cumplicidade da Psicologia com o mito vigente, hegemônico e opressivo da “democracia racial” em nosso país. Ressalta, entretanto, que ocultar de forma sistemática o tema do racismo no Brasil não é uma prerrogativa exclusiva da Psicologia brasileira, mas sim faz parte da atuação de um conjunto de instituições que corroboram para manter ocultos os aspectos racistas que predominam, silenciosamente, em diferentes contextos. Em nosso meio a discriminação racial está estruturada “a partir do não reconhecimento do problema – dizem que isso o faz mais perverso, na medida em que os sujeitos atingidos por essa forma de racismo se encontram impossibilitados de se organizar, subjetiva e objetivamente, para o enfrentamento das agressões” (Silva, M .V. S., 2009, p. 95).

Nessa mesma direção, o autor lança questionamentos de modo a desafiar as razões que poderiam explicar o desinteresse contemporâneo da Psicologia por essas temáticas especificamente psicológicas:

Por que a Psicologia brasileira nunca ouviu essa demanda explicitamente formulada pelos movimentos negros, quase como um pedido de socorro, no sentido de colocar o seu saber e a sua prática a serviço da elucidação dos liames que nos aprisionam, como sociedade, nesse covarde e cruel sistema racista dissimulado? Por que a Psicologia nunca se interessou em elucidar os intensos processos de sofrimento mental impostos aos afrodescendentes, em sua experiência de ter que se identificar com uma condição predefinida como negativa ou inferior? (Silva, M. V. S., 2009, p. 99).

O pano de fundo desse panorama que hoje pode ser descrito como *omissão*, parece se encontrar no passado histórico da *posição ativa* dos saberes psicológicos e psiquiátricos na produção de uma descrição da realidade que justificava a inferiorização racial das/os negras/os. Nessa mesma senda de Marcus Vinicius Silva, Da Mata (2014) acrescenta que a Psicologia se estabeleceu como uma ciência para uma classe específica, a burguesia, era exercida por seus membros e tratava burgueses que também estabeleciam o padrão de normatividade. A partir disso, a Psicologia por muito tempo validou as diferenças raciais uma vez que:

testes de inteligência e tantos outros foram utilizados para ratificar a superioridade da raça branca. No Brasil, a Psicologia após a década de 1950 calou-se diante da temática, deixando a discussão para outras ciências como a Sociologia e Antropologia. Entretanto **é o discurso psicológico que pode estudar, avaliar e entender os efeitos subjetivos do racismo**. Saber em que medida essa chaga interfere nas relações entre as pessoas baseados nos seus traços fenotípicos, especialmente no que diz respeito à construção das identidades pessoal e social (Da Mata, 2014, *on-line*, resposta à pergunta 8, destaque meu).

Dessa forma, a Psicologia mantém-se ainda, em suas pesquisas e práticas, conivente com a perpetuação desse olhar, silenciando-se diante das desigualdades sociais e políticas (Gonçalves, 2010), dentre elas, o racismo e o sexismo. Silencia essas temáticas em suas produções acadêmicas e reafirma a invisibilidade das demandas de mais da metade da população brasileira. Todavia, essa negligência e omissão em abordar a temática do racismo e suas profundas repercussões ultrapassa a ciência psicológica já que há uma completa ausência do tema nas instituições de ensino superior, na mesma

medida em que observamos o não cumprimento das Leis 10.639/2003⁷⁵ e 11.645/2008⁷⁶, que garantem a discussão das relações raciais na área da educação. O primeiro dispositivo tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e o segundo o ampliou ao determinar que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Na contramão desse posicionamento, é útil recorrer a estudos que propuseram uma nova abordagem teórico-epistemológica na compreensão das desigualdades raciais e suas repercussões nas esferas subjetiva e emocional das pessoas. Importante ressaltar que essas contribuições são provenientes de intelectuais negras e negros, ativistas da causa do segmento afrodescendente. Um dos pioneiros no estudo dos efeitos do racismo no psiquismo humano foi Frantz Omar Fanon (1925 - 1961), psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista, nascido na Martinica, região ultramarina da França, tem ascendência francesa e africana. Em sua obra "Pele negra, máscaras brancas", publicada originalmente em 1952, o autor aborda a divisão dos homens entre opressores e oprimidos e o condicionamento do negro pelo branco. Contribuições fundamentais do século XX, as questões debatidas pelo intelectual oferecem uma crítica incisiva à negação do racismo contra o negro na França e em grande parte do mundo moderno, e ainda permanecem em nossa atualidade.

Fanon traz a noção do *racismo colonial* – que não difere de outros racismos, e ressalta, inicialmente, que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos como negros e isso aparece em sua prática cotidiana. Além disso, o autor observa que "o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há

⁷⁵ A Lei 10.639/2003 estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [Art. 26-A].

⁷⁶ A Lei 11.645/2008 determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [Art. 26-A].

dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial...” (Fanon, 1952/2008, p. 33).

As observações e críticas tecidas por Fanon nos conduzem ao universo atribuído ao negro e que se apresenta sob a antinomia “opressor” e “oprimido”, já mencionada acima. O racismo se traduz também na designação do negro, pois, como afirmava Fanon àquela época, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro representa o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é simbolizado pelo negro:

o Mal é representado pelo negro. . . . O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do ‘problema negro’. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (Fanon, 1952/2008, p. 160).

Em consonância com a assertiva acima, a também psiquiatra e psicanalista negra Neusa Santos Souza (1951 - 2008), acrescenta que o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do *mito negro*. Autora de “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social” (1983), Neusa Souza inaugurou, no Brasil, o debate contemporâneo e analítico sobre racismo, identidade negra, vida emocional e sofrimento psíquico do grande contingente de afrodescendentes. Ela menciona o *mito negro*, produto psíquico que resulta de um certo modo de funcionamento do psiquismo. O mito é

uma fala, um discurso – verbal ou visual – uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (Souza, N. S., 1983, p. 25).

Essa tentativa de escamoteamento da realidade racial mencionada por Neusa Souza é a tônica da argumentação construída pela psicóloga portuguesa Grada Kilomba. Tendo como ponto de partida a ideia de que o racismo é uma problemática branca que força a/o negra/o a protagonizar um papel que não é o seu e com o qual não se identifica, a autora ressalta que a pessoa negra e seu corpo são usados como uma espécie de tela que projeta aquilo que o corpo branco e patriarcal masculino não é.

Essa assertiva de Kilomba também dialoga com a perspectiva defendida por Fanon (1952/2008, p. 110) quando ele afirma que “o que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco”. Para a autora essa declaração nos lembra que não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. “Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojutados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Elas não são, portanto, de nosso interesse” (Kilomba, 2019, p.38).

Kilomba ressalta a série de alienações que caracterizam o racismo, e que este usa as pessoas negras como depósito de algo que a sociedade branca não quer ser. “Algo que é projetado em mim e eu sou forçada neste mise en scene, nesta encenação, a ser a protagonista de um papel que não é meu e com o qual eu não me identifico” (Kilomba, 2017, *on-line*, para. 5). Um exemplo dessa projeção é o que ocorre na esfera da sexualidade, temática mencionada, de forma enfática, pela autora e também por Neusa Souza. Esta ressalta que a “superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribui ao negro a supremacia do biológico e, como os da resistência física e ‘sensibilidade privilegiada’, reafirma a representação de animalidade no negro, e oposição à sua condição histórica, à sua humanidade” (Souza, N. S. 1983, p. 31). Kilomba, por sua vez, pontua que a sexualidade é

extremamente negada nessa sociedade, é projetada nos outros corpos, pois se tornam sujos, obscenos, marginais, sexuais, perigosos, criminosos, agressivos e abusivos. Todas estas metáforas e fantasmas são projetados nestes corpos. Nós estamos como um depósito de tudo aquilo que a sociedade branca patriarcal não quer ser. Mas não somos. É um papel forçado que não

nos cabe. É um papel de profunda alienação e que nós reconhecemos em muitos ismos diferentes, como no racismo e na homofobia” (Kilomba, 2017, *online*, para.7).

Com origem centrada no continente africano⁷⁷, Kilomba tem se debruçado sobre o saber decolonial⁷⁸ e nas relações entre gênero e raça, e sua criação artística está tecida a partir de um olhar afrocentrado e de mulher negra. E esse é um diferencial altamente relevante uma vez que gênero não é o único determinante do destino e da identidade feminina. Uma investigação nesse domínio é muito diversa e tributária de múltiplas influências uma vez que aí ocorre um atravessamento de distintos marcadores tais como gênero, raça, classe social, orientação sexual, idade/geração, religião, origem espacial ou nacionalidade, deficiência (Awid, 2004; Biroli & Miguel, 2015; Carby, 2012; Connel & Pearce, 2015; Couto, Oliveira, Separavich, & Luiz, 2019; Crenshaw, 2002, 2004; Dorlin, 2012; Lerma, 2010; Nascimento, Abdias, 1980/2019). Essas categorias, ou marcadores de diferenciação social, podem ser definidos como

construcciones sociales anteriores a la existencia de los sujetos, que se articulan produciendo mayor o menor inclusión o exclusión social, dependiendo de la posición que ocupan en los sistemas de clasificación, es decir, de la forma cómo representan sus posiciones sociales, del tipo de control social ejercido sobre ellos y de su agencia en el ámbito del complejo sistema social en que se incluyen. Además, en el proceso de conformación de las identidades sociales de los sujetos, los marcadores sociales actúan de forma dinámica, fluida y flexible a partir de contextos históricos particulares, en relaciones de poder situacionales y según privilegios y procesos estructurales de opresión (Couto et al., 2019, p. 2).

Algumas pesquisadoras e pesquisadores têm mencionado, de forma diferenciada, a associação entre esses sistemas múltiplos na produção de

⁷⁷ Nascida em Lisboa, Grada Kilomba possui forte vínculo com a África, precisamente em Angola – onde nasceu sua mãe, São Tomé e Príncipe e Moçambique, origem de seus irmãos, e, atualmente, vive em Berlim, Alemanha.

⁷⁸ De acordo com Anibal Quijano (2010, p. 84) a colonialidade “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América”. *Decolonialidade*, por sua vez, é um projeto político-acadêmico que busca o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016).

processos sociais de dominação, de opressão e de subordinação. A socióloga Mary Garcia Castro (1992, p. 71) por exemplo, analisa as *múltiplas discriminações*, a partir do que denomina *alquimia de categorias sociais*: “a classe substancia-se em gênero e em raça, assim como gênero e raça são filtrados por posições e relações de classe”. Munanga (2004), por sua vez, se refere à *dupla discriminação*, ao associar condição racial e socioeconômica e como essas duas variáveis formam a base dos preconceitos e discriminações que imperam em nossa sociedade. A historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz (2007) traz a *discriminação duplicada* ao tratar da junção da questão racial à de gênero, o que daria lugar a uma dupla jornada de preconceito para as mulheres negras. Outras autoras falam da atuação dos *múltiplos sistemas de opressão* (Collins, 2017b), *discriminação composta*, *cargas múltiplas*, ou *tripla discriminação* (Crenshaw, 2002) e *desigualdades múltiplas* (Expósito Molina, 2012).

Para analisar como as diferentes dimensões das matrizes de opressão e de dominação de gênero, raça e classe social se estruturam e se relacionam, lanço mão, aqui, do conceito de *interseccionalidade*, termo que surgiu há alguns anos e que se converteu na expressão utilizada para designar as perspectivas teóricas e metodológicas que buscam compreender a imbricação das relações de poder e das opressões cruzadas (Viveros Vigoya, 2015, 2016). Como abordagem, a interseccionalidade também tem se revelado como uma alternativa nas análises que interrogam a dinâmica e a complexidade das interações dos marcadores sociais nos níveis individual, institucional e estrutural (Couto et al., 2019). Enfoque teórico relativamente novo para investigação nas Ciências Sociais, a teoria da interseccionalidade foi inicialmente proposta por ativistas do feminismo negro, mas agora também fazem uso de análises interseccionais outras áreas como a Psicologia, a Economia, a Ciência Política, os Direitos Humanos, a Etnografia, a Saúde e as Políticas Públicas (Collins, 2017b; López, 2015; Salem, 2014; Sardenberg, 2015). Conhecer o contexto em que surgiu a interseccionalidade é importante para tentar compreender a própria teoria.

4.2 - A interseccionalidade: ideias seminais

Afirmo que, quando uma criança nasce de mãe e pai negros, o fator de maior importância é a cor da pele, depois o gênero, porque a raça e o gênero irão determinar o destino dessa criança. Atentar para a inter-relação entre gênero, raça e classe social foi a perspectiva que mudou a orientação do pensamento feminista.

bell hooks

(*Teoria feminista – da Margem ao Centro*, 1984/2019e, p. 17)

Ao longo da história, as perspectivas ditas interseccionais foram desenvolvidas e expostas há mais de dois séculos, por mulheres em países como a França e os Estados Unidos. De forma preliminar, a francesa Olympe de Gouges publicou a “Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne” (1791)⁷⁹, em que compara a dominação colonial à dominação patriarcal, bem como estabelece analogias entre mulheres e escravos. Posteriormente, nos Estados Unidos, vem o exemplo mais notável de Sojourner Truth, que significa “*visita da verdade*”, nome adotado por Isabella Baumfree (1797-1883), uma abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher. Sojourner nasceu no cativeiro em Swartekill, Nova York, foi obrigada a trabalhar como escrava por muitos anos e, após sua longa estrada da escravatura até a liberdade alcançada com a abolição, passou a trabalhar como empregada doméstica e a dar sermões evangélicos nas ruas (hooks, 1981/2019b; Ribeiro, 2017; Santos, G. C. A., 2016; Viveros Vigoya, 2015, 2016). Foi quando se deu conta de que sofria discriminação tanto racista quanto sexista que Sojourner assumiu

⁷⁹ Olympe de Gouges casou-se aos 16 anos por imposição de sua família, com um homem muito mais velho. Viúva, sai de sua cidade de Montauban e vai para Paris, onde começa a frequentar os salões literários e torna-se, ela mesma, uma escritora. Luta pela emancipação e direitos políticos/civis das mulheres; prega a instituição do divórcio, escreve sobre os direitos dos órfãos, das mães celibatárias e luta pela abolição da escravidão. Recusa-se a aceitar uma revolução sem a participação das mulheres. A *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* foi escrita no período da Revolução Francesa (1789 – 1799) e em seu artigo primeiro afirma que “A mulher nasce livre e igual ao homem em seus direitos. As distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum” (<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/olympept.htm>).

também o papel de porta-voz do movimento pelos direitos das mulheres (hooks, 1981/2019b).

O discurso mais conhecido de Sojourner, *“Ain’t I a woman?”*, considerado a origem da perspectiva da interseccionalidade (Santos, G. C. A., 2016), foi pronunciado em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio nos EUA, após um homem branco dirigir-se a ela aos gritos: *“Eu não acredito que tu sejas realmente uma mulher!”* Isso porque, aos olhos do público branco do século XIX, a mulher negra era uma criatura sem valor para o título de mulher. Era meramente a propriedade de alguém, uma coisa, um animal. De acordo com os relatos de Angela Davis (1981/2016) e de bell hooks (1981/2019b), Sojourner desafiou a assembleia composta de mulheres brancas e discursou em resposta aos argumentos de que as mulheres eram muito frágeis e dependentes para terem direito ao voto, ressaltando a experiência peculiar das mulheres negras, com a insistente pergunta: *“E não sou eu uma mulher?”*. Essas palavras de ordem repercutiram fortemente no movimento de mulheres do século XIX, como nos apresenta Davis (1981/2016, pp. 70 - 71):

Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. De todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores. Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora, Sojourner Truth derrubou as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio – e fez isso usando uma lógica irrefutável. O líder dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desajassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem. Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. *“Não sou eu uma mulher?”* Com uma voz que soava como *“o eco de um trovão”*, ela disse: *“Olhe para mim! Olhe para o meu braço”*, e levantou a manga para revelar a *“extraordinária força muscular”* de seu braço.

Enquanto única mulher negra a participar da convenção de Akron, Sojourner Truth assim discursou⁸⁰:

⁸⁰ Discurso disponível em <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/> (destaques meus).

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação?

*Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! **E não sou uma mulher?** Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! **E não sou uma mulher?** Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! **E não sou uma mulher?** Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! **E não sou uma mulher?***

E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da platéia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?

Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer.

Sojourner Truth

Esse célebre e potente discurso de Sojourner, além de lançar por terra o argumento masculino a respeito da mulher como “sexo frágil”, também refutou a tese dos homens de que a supremacia masculina era um princípio cristão, uma vez que o próprio Cristo era homem (Davis, 1981/2006). Àquela época as palavras de Sojourner tiveram implicações ainda mais profundas no movimento feminino, já que emergiram também como uma resposta às atitudes racistas das “mesmas mulheres brancas que posteriormente louvaram sua irmã negra. Não foram poucas as mulheres reunidas em Akron que inicialmente se opuseram às mulheres negras terem voz na convenção, e os opositores dos

direitos das mulheres tentaram tirar vantagem desse racismo” (Davis, 1981/2016, p. 72).

Ao repetir quatro vezes sua pergunta, “*Não sou uma mulher?*”, Sojourner expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres e, com isso, confrontou a concepção burguesa de feminilidade branca à sua própria experiência de mulher negra, trabalhadora incansável e mãe de muitos filhos vendidos como escravos. E, como bem analisa a antropóloga Cecília Sardenberg (2015), o argumento de Sojourner expressou a especificidade de sua condição marcada pelos determinantes de gênero, raça e classe, mas vivenciados simultaneamente, um definindo os outros e vice-versa, numa situação de servidão, e ela os experimentou na sua simultaneidade – aliás, como acontece em nosso cotidiano.

Já no contexto latino americano pós-colonial, a antropóloga colombiana Mara Viveros Vigoya (2015, 2016) nos lembra que algumas escritoras e artistas também pontuaram estas intersecções:

En la literatura peruana se ha reconocido el lugar pionero de las denuncias realizadas en 1899 por Clorinda Matto de Turner en su libro *Aves sin nido*. Este texto reveló los abusos sexuales perpetrados por gobernadores y curas locales sobre las mujeres indígenas, señalando la vulnerabilidad que generaba en este contexto su condición étnico-racial y de género. En Brasil, se pueden nombrar trabajos artísticos como el famoso cuadro cubista *A negra* (1923) . . . de Tarsila do Amaral, que representa a una mujer negra desnuda con los labios y los senos hipertrofiados, y ha sido interpretado como una alegoría del lugar de las nodrizas negras en la sociedad brasileña (Vidal, 2011). Ambos ejemplos revelan la mirada crítica de algunas mujeres blancas de las élites latinoamericanas sobre las opresiones de raza, género y clase vividas por las mujeres indígenas y negras (Viveros Vigoya, 2016, pp. 3 - 4).

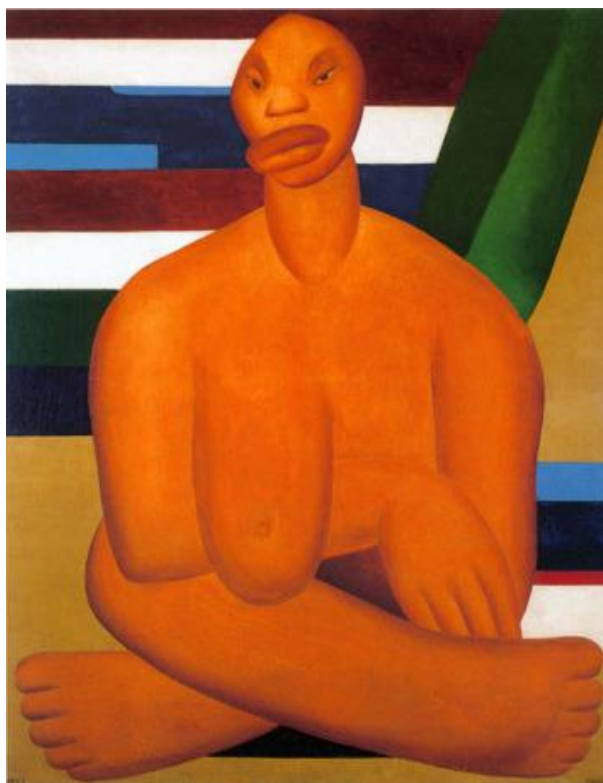


Figura 2: A negra (1923) – Tarsila do Amaral (Fonte: <https://www.todamateria.com.br/tarsila-do-amaral/>)⁸¹

E, se a Declaração de Gouges, o discurso de Sojourner e as contribuições de Clorinda Turner e de Tarsila do Amaral (figura 2) trazem em seu bojo a perspectiva da interseccionalidade, em termos teóricos só num passado bem recente teve início a construção dos instrumentos de análise para tratar dessa complexidade. Nesse sentido, diferentes estudos (Expósito Molina, 2012; Henning, 2015; Hirata, 2014; Nogueira, 2017; Salem, 2014; Santos, G. C. A, 2016; Viveros Vigoya, 2009, 2015, 2016) atribuem à professora de direito negra Kimberlé Crenshaw a sistematização conceitual desse termo utilizado na literatura inglesa, e mais recentemente também na língua francesa, no contexto latino americano e em outros cantos do mundo. O uso desse termo pela jurista afro-americana para designar a interdependência das relações de poder de

⁸¹ A tela foi pintada em Paris e a mulher negra e de seios grandes fez parte da infância de Tarsila, filha de um grande fazendeiro. Na época em que era criança as negras, geralmente filhas de escravos, eram as amas secas, espécies de babás que cuidavam das crianças brancas (<https://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html>).

raça, sexo e classe, aparece, pela primeira vez, no texto “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics” (1989). Pesquisadora e ativista nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo, Crenshaw (2002, p. 177) trata a interseccionalidade como

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A acadêmica utiliza a metáfora de intersecção para traçar uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através dessas avenidas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes: o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez difere da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam.

Entretanto, com a categoria da interseccionalidade, Crenshaw (2004) focaliza, sobretudo, as intersecções da raça e do gênero, abordando parcialmente classe ou sexualidade que, no dizer da autora, podem contribuir para estruturar as experiências das mulheres negras, como fica evidente na seguinte passagem:

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de emprendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras. A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (Crenshaw, 2004, p.8)

De forma correlata aos estudos que posicionam Kimberle Crenshaw como a intelectual feminista que cunhou a noção de interseccionalidade, a socióloga negra americana Patrícia Hill Collins (2017b) em seu dossiê “Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória” traz a versão histórica que antecedeu a construção desse vocábulo, agora diretamente relacionada aos movimentos sociais, em fase anterior à sua apropriação pelo meio acadêmico. A autora situa as origens da interseccionalidade no contexto do ativismo de mulheres negras na década de 1970, especificamente do segmento que fazia parte do *Coletivo Combahee-River*. Formado desde 1974, por um pequeno grupo de afro-americanas de Boston, EUA, o coletivo publicou, em 1982, o manifesto “A Black Feminist Statement”, no qual argumentava que uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra como somente o gênero avançariam em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida de mulheres negras afro-americanas, e que raça, gênero, classe social e sexualidade, todas elas, moldavam a experiência de mulher negra.

O manifesto propunha que os sistemas separados de opressão, como eram tratados, fossem interconectados. Porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação dessas mulheres exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão. Nesse sentido, e de acordo com Viveros Vigoya (2009) o Coletivo Combahee-River colocou a necessidade de

constituir un espacio político de alianzas y luchas comunes en relación con las complejas intersecciones constitutivas de las relaciones de subordinación a las que se enfrentan las mujeres concretas, respondiendo no sólo a la dominación de género y de clase, sino también al racismo y al heterosexismo (Viveros Vigoya, 2009, pp. 173 - 174).

Assim, argumentos sobre o cruzamento de raça/classe/gênero/sexualidade foram forjados na intersecção de múltiplos movimentos sociais, uma localização estrutural que teve um importante efeito

nas dimensões simbólicas do discurso interseccional seguinte. A argumentação de mulheres negras acerca dessas interconexões como uma construção mútua de sistemas de poder, além de produzir documentos nos movimentos sociais, possibilitou o ingresso de parte dessas mulheres na academia como estudantes e professoras, e isso foi um evento de grande importância para as ideias de interseccionalidade como um projeto de conhecimento:

Alice Walker, June Jordan, Angela Davis, Nikki Giovanni e Barbara Smith, para nomear algumas, estiveram todas ativamente engajadas nos movimentos sociais, especialmente dos Direitos Civis, anti-guerra, Black Power e/ou movimentos de mulheres. O acesso a carreiras acadêmicas permitiu que mulheres afro-americanas politicamente ativas trouxessem as ideias políticas do feminismo negro para os estudos de raça/classe/gênero. As principais obras de mulheres negras afro-americanas, que estabeleceram as bases para o que veio a ser conhecido como interseccionalidade, incluem **Civil Wars**, de June Jordan (Jordan, 1981); o clássico **Sister Outsider** (Lorde, 1984) de Audre Lorde; e o inovador **Mulheres, Raça e Classe** de Angela Davis (Davis, 1981). Em trabalhos como esses, pode-se ver como a produção intelectual de mulheres negras contém uma análise explícita das interconexões de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de poder explicitamente ligados a diversos projetos de justiça social catalisados por seu envolvimento com os movimentos sociais (Collins, 2000). Mais uma vez, esse conjunto de estudos de raça/classe/gênero não estava limitado a mulheres afro-americanas (Collins, 2017b, p.9, destaques da autora).

Em síntese, e a partir da análise circunstanciada de Collins e de Viveros Vigoya, o termo *interseccionalidade*, na década de 1990, emergiu nos limites entre movimentos sociais e a academia, como um termo que parecia capturar melhor o crescente corpus interseccional de ideias e práticas. Entretanto, o período de atuação dos movimentos sociais raramente é mencionado nas narrativas da emergência da interseccionalidade, uma vez que essas exposições se limitam a localizar um ponto de origem no momento em que a academia primeiro noticia e nomeia este emergente campo de estudos. Nesse percurso, as ideias associadas aos estudos de raça/classe/gênero na década de 1980 foram constantemente ignorados até que atores institucionais poderosos o reconhecessem. Ao aceitar um nome para o campo, que foi afastado de sua origem nos movimentos sociais e seus praticantes que abordavam o problema sem nomeá-lo, esses atores ajudaram a legitimá-lo.

E é exatamente nesse ponto, de acordo com a avaliação de Collins (2017b), que Kimberlé Crenshaw entra em cena a partir do artigo “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”, publicado, originalmente, em 1991 (Crenshaw, 2005). Como uma teórica crítica da temática racial e advogada, Crenshaw

não foi uma militante nos movimentos sociais, mas estava intimamente familiarizada com o trabalho por justiça social dos movimentos. Nesse sentido, Crenshaw foi idealmente posicionada na convergência dos estudos de raça/classe/gênero na academia, assim como na centralidade de iniciativas de justiça social para as mudanças legais e sociais que fizeram avançar argumentos da interseccionalidade. Porque o artigo de 1991 de Crenshaw é tão frequentemente citado como o ponto de origem da interseccionalidade, ele se coloca como um documento fundamental ao marcar a tradução dos entendimentos de interseccionalidade que vinham do feminismo negro e outros projetos de justiça social, e aqueles que cada vez mais caracterizavam um conhecimento acadêmico da interseccionalidade O artigo de Crenshaw oferece menos um ponto de origem da interseccionalidade, do que um marcador que mostra como os limites estruturais e simbólicos da interseccionalidade se deslocaram ao longo dos anos de 1990, quando este projeto de conhecimento foi afastado do movimento social e incorporado pela academia (Collins, 2017b, pp. 10 - 11).

O desenvolvimento do conceito e sua incorporação institucional nas décadas de 1980 e 1990 fez com que a interseccionalidade, como proposta de conhecimento, se expandisse na academia e passasse a ser abrigada num vasto campo de estudo que, como afirma a socióloga canadense Sirma Bilge (2009), nos remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A partir dessa forma de pensar, ao adotar a noção de interseccionalidade, são refutadas análises matemáticas sobre a articulação entre esses diferentes sistemas de diferenciação. Collins (2015, 1990/2019b) se opõe, de forma veemente, às análises somatórias ou aditivas da opressão sob o argumento de que essas abordagens são tipicamente baseadas em duas

premissas chaves. A primeira é que elas dependem do pensamento dicotômico do ou/ou. Pessoas, coisas e ideias são definidas em relação aos seus termos opostos: negro/branco, homem/mulher, pensamento/sentimento, fato/opinião, por exemplo. “Pensamentos dicotômicos do tipo ou/ou são especialmente problemáticos quando aplicados a teorias da opressão, porque todo indivíduo deve ser classificado ou como sendo oprimido ou como não oprimido” (Collins, 2015, p. 17). Torna-se conceitualmente impossível a posição “ambos/e”, em que o indivíduo é simultaneamente oprimido e opressor. Uma segunda premissa das análises somatórias ou aditivas da opressão é que essas diferenças dicotômicas têm de ser hierarquizadas. Um lado da dicotomia é comumente rotulado como dominante e o outro como subordinado.

A rejeição a esses modelos de opressão de tipo aditivo levou ao notável crescimento de estudos sobre raça, classe e gênero desde a década de 1980, como o clássico “Mulheres, Raça e Classe Social”, de Angela Davis, em 1981 e a “Black Feminist Statement”, de 1982, elaborado pelo Combahee River Collective (Combahee-River Collective, 1995, n.d.). Outras obras igualmente reivindicavam uma nova forma de abordar as experiências das mulheres negras a partir do uso de termos específicos como *matriz de dominação* (Collins, 2017c, 1990/2019b), além de interseccionalidade. Esses termos não são sinônimos como nos esclarece Collins (1990/2019b):

a ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, interseccções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das interseccções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão (Collins, 1990/2019b, p. 57).

Em direção oposta, e como nos propõe a filósofa francesa Elsa Dorlin (2008), o conceito de interseccionalidade tem sido útil para superar essa conceitualização aritmética das opressões e das desigualdades sócio-raciais como fruto da convergência, fusão ou adição de distintos critérios de discriminação das mulheres. Dessa forma, a proposta é compreender como a interação entre esses fatores de diferenciação singulariza as maneiras como

distintos segmentos vivenciam as desigualdades a que estão expostos. O raciocínio aritmético e cumulativo permitia pensar, por exemplo, que uma vez erradicado o racismo, as mulheres negras somente teriam que suportar, igualmente às demais mulheres, o sexismo, desconhecendo as especificidades de sua experiência do sexismo. Mas, ao contrário, o conceito de interseccionalidade permite desafiar o modelo hegemônico da mulher universal e compreender as experiências das afrodescendentes como o produto da intersecção dinâmica entre o sexo/gênero, a classe e a raça nos contextos de dominação construídos historicamente⁸² (Viveros Vagoia, 2009, 2016).

O foco outorgado à interligação entre esses fatores é um tema recorrente nos trabalhos das intelectuais percussoras do *Black feminism*, como podemos conferir em Collins (2012, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 1990/2019b), em Davis (1981/2016, 2018), em hooks (2015, 2018a, 2018b, 1981/2019b, 1984/2019e), e em Audre Lorde (1984/2019) e que desafiam a ordem posta pelo movimento feminista hegemônico.

4.3 - Feminismo negro e as mulheres dos feminismos

Num espectro amplo, o feminismo constitui tanto uma ideologia como um movimento político global confrontando o sexismo – uma relação social na qual os homens, como um grupo, têm autoridade sobre as mulheres enquanto coletividade (Collins, 2017a). De forma mais ampliada, hooks (2015) situa o sexismo como sistema de dominação que é institucionalizado e que encontra ancoragem no capitalismo, uma vez que o patriarcado é estruturado de forma que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas, mesmo que em outras haja liberdade em relação a distintas limitações.

O sexismo, o patriarcado e o capitalismo são processos sociais que estabeleceram as desigualdades de gênero que se apresentam principalmente

⁸² Viveros Vagoia (2016) chama a atenção de que a interseccionalidade também é uma problemática sociológica, visto que a articulação das relações de classe, gênero, raça é uma articulação concreta, e as lógicas sociais são diferentes das lógicas políticas. “Así, la posición más “desventajosa” en una sociedad clasista, racista y sexista no es necesariamente la de una mujer negra pobre, si se la compara con la situación de los hombres jóvenes de su mismo grupo social, más expuestos que ellas a ciertas formas de arbitrariedad, como las asociadas a los controles policiales” (Viveros Vagoia, 2016, pp. 9 - 10).

na divisão doméstica do trabalho, nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres e nas atividades desenvolvidas na esfera do cuidado. Tudo isso resultou na cristalização de “*esferas masculinas*” e “*esferas femininas*” que estão presentes até os dias de hoje (Giddens, 2012) e que embalaram as reivindicações que deram origem ao movimento feminista.

Globalmente, a agenda feminista abrange várias áreas importantes, e Collins (2017a) as relaciona em quatro esferas principais: i) a situação econômica e as questões relacionadas com a pobreza global das mulheres; ii) os direitos políticos para as mulheres, tais como conseguir o voto; iii) os problemas conjugais e familiares, como leis de casamento e divórcio, políticas de custódia da criança e trabalho doméstico, e iv) questões de saúde e sobrevivência das mulheres, tais como direitos reprodutivos, gravidez e sexualidade. Essa ampla agenda mundial encontra expressões distintas em diferentes regiões do mundo e entre as diversas populações.

O movimento feminista se caracteriza em três períodos, denominados por algumas autoras (Jabardo, 2012; Nogueira, 2017; Viveiros Vigoya, 2015) como “*ondas*”. De acordo com a psicóloga portuguesa Conceição Nogueira (2017), apesar de controversa, a concepção das “*ondas*” possibilita que se percebam as diferentes e diversas posições que foram sendo trabalhadas em determinados períodos, além de ser útil para dar uma ideia de fluxo de massas, pessoas, grupos e de movimento com certo grau de coerência em termos temporais. De forma panorâmica, e a partir da análise da autora, a *primeira onda* tem início em meados do século XIX e vai até cerca dos anos 60 do século XX. As principais reivindicações foram essencialmente pelos direitos civis e políticos, pelo acesso ao estatuto de ‘sujeito jurídico’, pelo direito ao voto, pelo qual o movimento sufragista⁸³ se caracterizou, e pela melhoria das condições materiais de vida das mulheres, pelos direitos sociais e no trabalho.

⁸³ O *movimento sufragista* foi um amplo movimento ocorrido em vários países democráticos do mundo, entre o fim do século XIX e o início do século XX, para organizar a luta das mulheres pelo direito ao sufrágio (voto). De significado importante na luta feminista, o movimento sufragista possui diferentes sentidos para as mulheres, que tinham o direito ao voto como reivindicação comum. “Enquanto para as burguesas a luta pelo direito de cidadania fazia parte da possibilidade delas exercerem sua condição de proprietárias e de pertencimento às classes altas, para as proletárias, essa luta por direitos se combinava à luta mais ampla contra as suas condições sociais de vida e trabalho. Assim, a conquista do direito ao voto foi um passo

Da preocupação típica da primeira onda com os direitos civis, passa-se agora, na *segunda onda*, a requerer mudanças para a situação das mulheres que continuavam em desvantagem não só na esfera pública como também na esfera privada. Esse período refere-se à época que se situa por volta dos anos 60 do século XX e se prolonga mais ou menos até meados da década de 1980. Apesar de curto, esse período histórico representou uma época de grande atividade e inovação, uma vez que “as mulheres foram chamadas a participar no mercado de trabalho”⁸⁴, um convite substancialmente distinto daquele feito durante a segunda guerra mundial, já que naquela altura apenas lhes era pedido um esforço de trabalho circunstancial e provisório de substituição dos homens” (Nogueira, 2017, p. 28).

Nesta segunda onda eclodiram e tornaram-se conhecidas teorias feministas que se diferenciavam a partir do que consideravam ser a causa da opressão das mulheres e as ações necessárias a serem implementadas no sentido de eliminar as desigualdades. Assim, surgiram as distintas vertentes do feminismo denominadas de liberal, marxista, radical e cultural⁸⁵. Ainda durante essa fase começam a emergir as ideias seminais do *Black feminism* que vem precisamente questionar os alicerces epistemológicos da teorização feminista, ao assumir que a maioria das análises e das reivindicações estava baseada nas experiências e necessidades de mulheres brancas, ocidentais e de classe média. Na efervescência desse momento, por época dos anos 1970, feministas

importante para a transformação da condição de vida dessas mulheres. Poder votar e ser votada, somada às outras conquistas democráticas da primeira onda, impôs uma derrota aos conservadores, aos assediadores, aos exploradores que se utilizavam do machismo para garantir seus espaços de privilégios econômicos e políticos. E o mais importante: ela foi fruto de um processo intenso de mobilização e entrega das mulheres pela causa, iniciando uma tradição de luta por seus direitos. Por volta dos anos 1930 e 1940, o movimento sufragista foi vitorioso em diversos países. No Brasil, as mulheres conquistaram o direito de voto em 1933, durante o governo de Getúlio Vargas (Marcelino, 2018, online, para 20 e 21).

⁸⁴ As da classe média ou média superior, já que as mulheres das classes desfavorecidas sempre trabalharam ou nos campos ou nas fábricas e muito antes dessa época.

⁸⁵ Conceição Nogueira (2017, pp. 33 – 34) destaca, de forma sucinta, que o *feminismo liberal* se centra na emancipação e mudança societal, mas considerando a alteração educativa, legal e de políticas sociais como o cerne das suas reivindicações. O *feminismo marxista* está centrado no capitalismo como causa central da opressão das mulheres e propõe a sua abolição. Mantém a ideia de que as mulheres garantem força de trabalho servindo os homens e renovando-a através da reprodução e dos cuidados maternos. Por seu lado, o *feminismo radical* centra a sua atenção essencialmente nas micropolíticas do poder, nas relações de sexualidade e em todas as relações com os homens e com o patriarcado. O *feminismo cultural*, o feminismo da diferença, defende a existência de diferenças entre homens e mulheres, mas assume que as características femininas são de valor superior.

de diferentes nacionalidades como Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, June Jordan, Norma Alarcón, Chela Sandoval, Cherrie Moraga, Gloria Anzaldúa, Chandra Talpade Mohanty, Maria Lugones, entre outras, se expressaram de diferentes formas contra a hegemonia branca, o viés de raça e o tipo da categoria “mulher” que fora mobilizado pelo movimento feminista. O já referido *Combahee River Collective* foi um dos grupos mais ativos daquela década, engajado em se manifestar na luta contra as opressões raciais, de sexo, da heterossexualidade e de classe (Viveros Vigoya, 2015), o que contribuiu para a elevação da perspectiva da interseccionalidade que ganharia maior representação logo no período subsequente.

A *terceira onda* da teoria feminista teve origem nos fins dos anos 1980, e é designada por alguns estudiosos como *pós-feminismo*, uma vez que apareceu

ao mesmo tempo em que eclodiam as críticas pós-estruturalistas e pós-modernas às concepções de gênero e de subjetividade do feminismo hegemônico da época (Dietz, 2003; Mann & Huffman, 2005), que coincidiram e se sobrepuseram às críticas provenientes do feminismo negro. Estas correntes críticas tinham em comum o compromisso com a abertura, a diversidade (Araújo, 2007) e a pluralidade que pareciam faltar ao feminismo da segunda onda (Nogueira, 2017, p. 36).

Esse terceiro momento não é, pois, uma perspectiva uniforme já que inclui uma série de abordagens diversificadas e analiticamente distintas para os feminismos: abordagens feministas pós-modernistas⁸⁶ e pós-estruturalistas, a teoria pós-colonial feminista; a “agenda da nova geração de jovens feministas”, e a teoria da interseccionalidade, uma das consequências teóricas deste período. Em pleno processo de consolidação nesta época atual, as ativistas da interseccionalidade criticavam a segunda onda pelo seu alegado essencialismo, “solipsismo” branco, e por não tratarem adequadamente as opressões simultâneas e múltiplas (Nogueira, 2017; Viveiros Vigoya, 2015).

No contexto desses movimentos políticos, em esfera global, para os direitos e para a emancipação feminina, a universalização da categoria mulher

⁸⁶ De acordo com Giddens (2012), o feminismo pós-moderno desafia a ideia de que existe uma base unitária de identidade e experiência compartilhada por todas as mulheres. Essa linha de feminismo baseia-se no fenômeno cultural do pós-modernismo nas artes, arquitetura, filosofia e economia. Algumas das raízes do feminismo pós-moderno são encontradas no trabalho de teóricos continentais, como Jacques Derrida, Jacques Lacan e Simone de Beauvoir.

se constitui um aspecto preconizado pelo feminismo hegemônico, formado por mulheres letradas e bem situadas economicamente, e que não falavam para todas as mulheres, mas para uma parcela destas, e não compreendiam os sofrimentos advindos de outras realidades diferentes da sua, muito menos o caráter multifacetado e complexo das vivências de mulheres negras. Isso vem desde a origem desse movimento, o que é revelado por autoras como bell hooks ao afirmar que, nos Estados Unidos, o feminismo não surgiu das mulheres que são mais vitimizadas pela opressão machista, das mulheres agredidas diariamente, “mental, física e espiritualmente – as que são impotentes para mudar sua condição na vida e aceitam sua sina na vida sem questionamento visível, sem protesto organizado, sem fúria ou raiva coletivas. Estas são a maioria silenciosa” (hooks, 2015, p. 193).

Como outras intelectuais negras, hooks ressaltou que o feminismo *mainstream* focava em um grupo seleto de mulheres brancas, com ensino superior, de classe média e alta, centradas em ideais românticos de liberdade e igualdade. Isso porque, em termos gerais, as feministas privilegiadas pela classe e pela cor, têm sido incapazes de falar a, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e origem/classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação:

As análises feministas sobre a sina da mulher tendem a se concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionam uma base sólida sobre a qual construir a teoria feminista. Elas refletem a tendência, predominante nas mentes patriarcais ocidentais, a mistificar a realidade da mulher, insistindo em que o gênero é o único determinante do destino da mulher. Certamente, tem sido mais fácil para as mulheres que não vivenciam opressão de raça ou classe se concentrar exclusivamente no gênero (hooks, 2015, p. 207).

E, a partir dessa constatação, várias mulheres negras que aceitavam o feminismo como ideologia política, em defesa da igualdade social para todas as mulheres, rejeitaram o feminismo moderno, formado, em maioria, por uma parcela de mulheres que estavam determinadas a moldar o movimento para que servisse aos seus próprios fins oportunistas (hooks, 1981/2019b) e que, igualmente, formavam um espaço fechado às propostas, saberes e experiências das mulheres negras, indígenas, lésbicas, pobres e não

ocidentais (Cardoso, 2019; Santos, G. C. A., 2016). Em sentido oposto, a corrente do *Black feminism*, que surgiu na confluência e tensão entre o abolicionismo⁸⁷ e o sufragismo (Jabardo, 2012), se apresentou como uma forma de reação à tentativa de homogeneização idealizada pelas mulheres brancas privilegiadas, embora reconhecesse a importância do movimento feminista como teoria e prática para as lutas e conquistas das mulheres.

Dessa maneira, o *Black feminism* propiciou um importante giro teórico e político aos feminismos estadunidense e eurocêntrico ao exigir a inclusão das experiências de gênero, raça e classe das mulheres não brancas na agenda feminista. Uma das personalidades pioneiras nessa árdua jornada foi Angela Davis, filósofa, ativista negra e ícone da luta pelos direitos civis e que fez parte do grupo Panteras Negras⁸⁸ e do Partido Comunista dos Estados Unidos. Essa intelectual e feminista estadunidense tem no envolvimento com movimentos sociais um compromisso fundamental em sua trajetória (Davis, 2000), e trata, em suas obras, da escravidão e seus efeitos, e das formas como a mulher negra foi desumanizada. Para Davis (2018) o feminismo negro

⁸⁷ O *abolicionismo* foi um movimento político que surgiu no final do século XVIII, na Europa, com o objetivo de por fim à escravidão. Formado por pessoas oriundas de diversas classes sociais, as/os abolicionistas se opunham ao regime escravista. Porém, como ressalta Bethencourt (2018), o abolicionismo não foi motivado unicamente pelas profundas alterações no pensamento ético, político e econômico europeu e americano: “Os escravos negros contribuíram para a sua libertação. Tinham aspirações próprias, que se expressam em resistência constante, nos pedidos de alforria, nos protestos contra os maus-tratos, nas fugas individuais ou coletivas, na organização de comunidades de escravos fugidos, e em tumultos e revoltas, algumas em grande escala” (Bethencourt, 2018, pp.325-326). No Brasil, o movimento toma fôlego em meados do século XIX, com a campanha abolicionista que adotou um conjunto de princípios e medidas para extinguir a escravidão no país.

⁸⁸ Os *Panteras Negras* surgiram como um grupo que defendia a resistência armada contra a opressão das/os negras/os. Fundado em outubro de 1966, o grupo nasceu prometendo patrulhar os bairros de maioria negra para proteger seus moradores contra a violência policial. O movimento se espalhou pelos EUA e chegou ao seu período de maior popularidade no final da década de 1960, quando chegou a ter 2 mil membros e escritórios nas principais cidades do país. Mas logo as brigas com a polícia levaram a tiroteios em Nova York e Chicago, e entre 1966 e 1970 pelo menos 15 policiais e 34 “panteras” morreram em conflitos urbanos. À violência dos conflitos somou-se a dura perseguição do FBI. Mais tarde, os próprios líderes dos Panteras Negras renunciaram a formas de manifestação violentas e mudaram de foco, dedicando-se a serviços de assistência social nas comunidades negras. O grupo foi oficialmente dissolvido em 1980 e hoje o legado dos Panteras Negras é avaliado como fundamental na conquista de direitos pelos negros americanos, e o nome do grupo segue como grande símbolo da luta contra o racismo no mundo todo (Navarro, 2011).

emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (Davis, 2018, p. 21).

Angela Figueiredo (2018) ressalta que Davis expressa, em sua trajetória, uma das grandes características do feminismo negro que é a relação entre a reflexão intelectual e a militância política.

A partir da movimentação dessas ativistas percussoras, as bases conceituais do pensamento e do ativismo feminista negro foram assentadas em premissas opostas àquelas que conformaram o feminismo em sua versão dominante. Enquanto este se desenvolveu a partir da sentença da filósofa e feminista francesa Simone de Beauvoir⁸⁹ (1908 – 1986), de que “*Não se nasce mulher: torna-se mulher*”, os discursos de gênero do feminismo negro têm como ponto de partida uma negação, uma exclusão posta pelo interrogante formulado pela escrava liberta Sojourner Truth, anteriormente mencionado, “*E não sou uma mulher?*” Retomado por bell hooks⁹⁰ e por outras militantes do movimento feminista negro na década de 1980, essa interrogação é a expressão de um sentimento coletivo que responde, ironicamente, às teorias feministas de gênero surgidas da tese de Beauvoir. Vale aqui ressaltar que a perspectiva dessa ativista do feminismo – que buscava desnaturalizar e opor-se à caracterização das mulheres como frágeis e débeis, tanto física como intelectualmente, recolhidas no ambiente doméstico e passivas sexualmente,

⁸⁹ De acordo com Beauvoir, nas sociedades ocidentais o homem é o Ser e a mulher é o Outro, o segundo sexo (Santos, G. C. A., 2016). No *Segundo Sexo*, a obra máxima e seminal do pensamento feminista, Beauvoir (1967 e 1970) começa a introduzir a sua proposta a partir de uma observação um tanto peculiar: um homem não teria pensado em escrever um livro sobre sua situação particular no mundo, porque naturalmente sua experiência representava a experiência universal de todo ser humano. Daí que Simone de Beauvoir defina a mulher como alteridade, como esse segundo sexo em situação de subordinação em relação ao primeiro.

⁸⁹ hooks aproveitou esse interrogante para dar título ao livro publicado em 1981, *Ain't I a woman: Black Women and feminism*, Editora Routledge e que se tornou uma importante referência teórica e política da mulheridade negra a partir da experiência afro-americana. A obra foi traduzida e publicada em português com o título “*E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*”, pela Editora Rosa dos Tempos, em 2019.

⁹⁰ hooks aproveitou esse interrogante para dar título ao livro publicado em 1981, *Ain't I a woman: Black Women and feminism*, Editora Routledge e que se tornou uma importante referência teórica e política da mulheridade negra a partir da experiência afro-americana. A obra foi traduzida e publicada em português com o título “*E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*”, pela Editora Rosa dos Tempos, em 2019.

embora fosse importante naquele momento histórico, deixava implícito que essas características se referiam apenas às mulheres brancas e das classes burguesas (Viveiros Vigoya, 2016).

Desde a crítica às instituições patriarcais – as quais não incluíam as mulheres negras, o feminismo negro, em busca de maior visibilidade às experiências de suas ativistas, redefiniu a identidade da mulher como simultaneamente reclamada e reconstruída (Jabardo, 2012; Viveiros Vigoya, 2016). Nesse novo posicionamento, e frente aos exercícios “construtivistas” do feminismo branco, o feminismo negro parte de uma não-categoria – “não mulher”:

La única estrategia posible desde la negación es un ejercicio de de-construcción. Destruir la negación desde donde se ha excluido de la categoría de mujeres a las mujeres negras, para avanzar, repensarse y reconstruirse desde otras categorías. Re-conocer las imágenes de no mujer como estrategias de hegemonía. Dotarse de las herramientas adecuadas para reflejarla y para superarla, unas herramientas que como dice Audre Lorde no podrán ser las herramientas del amo: «Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio». Para dejar de ser constituidas como objetos y pensarse como sujetos, tuvieron que tomar la palabra, recuperar la voz y generar un nuevo discurso. En definitiva, crear una nueva epistemología (Jabardo, 2012, p. 33).

Toda essa modificação, gerada pelas reivindicações das intelectuais negras, abriu a possibilidade de questionar o sujeito do movimento feminista que recebeu nova definição a partir da proposta política do feminismo negro e sua crítica interseccional pautada na construção de um movimento social sensível a todos os tipos de opressão, exclusão e marginalização - o classismo, o sexismo, o racismo, o heterossexismo, de maneira contextual e situacional. Muito além de indagar o sujeito desse movimento em prol das mulheres, a inserção do adjetivo “*negro*” nessa vertente do feminismo, desafia a suposta brancura do movimento e interrompe o falso universal desse termo para mulheres brancas e negras. Uma vez que muitas mulheres brancas pensam que as mulheres negras não têm consciência feminista, o termo “feminista negra” destaca as contradições subjacentes à branquitude presumida do feminismo e serve para lembrar às mulheres brancas que elas não são nem as únicas nem a norma “feministas” (Collins, 2017a).

Esse posicionamento contém em si pontos de conflito entre as ativistas do momento feminino, o que também é reiterado por Grada Kilomba (2019) ao afirmar que as feministas negras falam de uma falsa universalidade, pois mulheres são definidas em referência a uma noção branca de mulheridade, negando voz a mulheres negras. Nesse falso universalismo, “a realidade, e as preocupações e reivindicações de mulheres **negras** tornaram-se específicas e ilegítimas, enquanto as experiências de mulheres **brancas** prevalecem como universais, adequadas e legítimas. Como é geralmente argumentado por feministas **brancas**: feminismo é sobre sexismo, não sobre racismo” (Kilomba, 2019, p. 102, destaques da autora). A par desse argumento, as mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas relutam em reconhecer que o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras, como bem explicitado por hooks (2015) e Kilomba (2019).

Um dos pontos de partida nesse processo de reivindicar a teorização do racismo como uma dimensão central e crucial da experiência de mulheres e que podemos verificar nas obras das acadêmicas afrodescendentes Collins (1990/2019b), Davis (1981/2016), hooks (1981/2019b) e Lorde (1984/2019), é que os primeiros textos feministas negros das intelectuais norte-americanas discorrem sobre a história – aspectos do passado e a influência do poderoso legado de escravidão, da segregação racial e do movimento dos direitos civis sobre as desigualdades de gênero na comunidade negra. Exatamente porque essas circunstâncias informam os problemas atuais que a mulheridade negra enfrenta. E para debater a construção de uma epistemologia feminista negra, a obra produzida em 1990 por Collins, “Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment”⁹¹, representa um clássico na área porque, além de redefinir o conceito de opressão em termos de interseccionalidade e incorporar o que denomina *matriz de dominação*, o que já nos referimos acima, a autora adota a “*teoria do ponto de vista – standpoint theory*”⁹² para caracterizar as bases do pensamento feminista negro,

⁹¹ Obra traduzida para o português sob o título “*Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*”, e publicado pela Editora Boitempo em 2019.

⁹² *Teoria do ponto de vista (standpoint theory)*: teoria social para a qual o lugar dos grupos nas relações hierárquicas de poder produz desafios comuns para os indivíduos que fazem parte deles. Além disso, essa teoria pressupõe que experiências compartilhadas podem estimular

ênfatizando a perspectiva das mulheres negras sobre sua própria opressão, e assim criar uma identidade coletiva. Nesse processo é importante ressaltar que

não existe um ponto de vista homogêneo da mulher negra. Em vez disso, pode ser mais correto dizer que existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns. Ao reconhecer e buscar incorporar essa heterogeneidade na elaboração dos saberes de resistência das mulheres negras, esse ponto de vista renuncia ao essencialismo em favor da democracia. Uma vez que o pensamento feminista negro tanto surge no interior de um ponto de vista das mulheres negras como grupo quanto visa articulá-lo com as experiências associadas às opressões interseccionais que elas sofrem, é importante ressaltar a composição heterogênea desse ponto de vista do grupo (Collins, 1990/2019b, p. 73).

De maneira sucinta, o ponto de vista feminista negro se caracteriza em torno de temas fundamentais, entre eles: i) o legado de uma história de luta; ii) a natureza interconectada de raça, gênero e classe; iii) o combate aos estereótipos ou das “imagens de autoridade”; iv) a atuação como mães, professoras e líderes comunitárias e v) a política sexual. A partir dessa perspectiva, o pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras (Collins, 2017a).

Outro aspecto do pensamento feminista negro e que está associado à teoria do ponto de vista, é o fato dele ser classificado por Collins (1990/2019a) como uma *teoria social crítica*⁹³, por ter como objetivo contribuir para a luta dinâmica das mulheres contra as opressões interseccionais, num contexto de injustiça social. O pensamento feminista negro apoia princípios gerais de justiça social que transcendem as necessidades particulares do grupo de mulheres injustiçadas e que ultrapassam o contexto norte-americano. Essas formulações teórica, metodológica e política da autora são particularmente úteis para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do feminismo negro em contextos históricos e geopolíticos diversos, como em países da

ângulos de visão semelhantes, gerando no grupo um conhecimento ou ponto de vista próprio considerado fundamental para moldar uma ação política (Collins, 1990/2019b, p. 462).

⁹³ *Teoria social crítica*: corpos de conhecimento e conjuntos de práticas institucionais que tratam ativamente de questões centrais para grupos de pessoas. Esses grupos se situam diferentemente em contextos políticos, sociais e históricos caracterizados pela injustiça. O que torna a teoria social crítica “crítica” é o compromisso com a justiça, seja para o grupo da própria pessoa, seja para outros grupos (Collins, 1990/2019b, p. 462).

América Latina, especificamente no Brasil, onde, de uma forma ou de outra, as elaborações discursivas do feminismo europeu e norte americano repercutiram, da mesma forma que o ativismo negro trouxe importantes contribuições para se pensar opressões que se entrelaçam e operam de forma simultânea na vida cotidiana de mulheres afrodescendentes.

4.3.1 - Movimentos feministas e feminismo negro na América Latina e no Brasil

Com características peculiares, o debate sobre o sujeito do feminismo na América Latina teve início na década de 1980, a partir do posicionamento do denominado *feminismo dissidente*, composto por mulheres negras e lésbicas em sua maioria, ao questionarem a não consideração, naquele movimento, das pessoas vítimas do racismo e do heterossexismo, já que pressupunha que o sujeito do movimento feminista era uma mulher branca e heterossexual. Essas considerações fazem parte das argumentações de Mara Viveros Vigoya (2015, 2016), e engloba, igualmente, as questões inerentes ao colonialismo, realidade vivida por países latinoamericanos. De acordo com a autora, as mulheres indígenas e afrodescendentes, a partir de 1990, também levantaram críticas ao feminismo urbano, branco-mestiço hegemônico ao assinalar a necessidade de articular as relações de gênero com as relações de raça e colonialidade.

A filósofa argentina María Lugones (2008) é outra estudiosa que questiona os feminismos ocidentais. A autora discute o patriarcado desde a *colonialidade de gênero* e, dentre outros, investiga a intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade para entender a preocupante indiferença que os homens mostram para as violências que sistematicamente são infringidas sobre as mulheres negras (Lugones, 2008, 2014).

Com a reivindicação por um sujeito heterogêneo para o movimento de mulheres, ativistas e intelectuais negras e indígenas têm desafiado o feminismo unidimensional, ao formular reflexões antirracistas e antissexistas, protagonizando lutas contra múltiplas estruturas de dominação e de subordinação, como o capitalismo, o racismo, o heteropatriarcado e o colonialismo. São esses sistemas de poder que sustentam o conhecimento

produzido na modernidade ocidental no que diz respeito às diferenças sexuais e que precisam ser questionados, como o faz Grada Kilomba (2016, *on-line*, para. último):

O feminismo é um movimento maravilhoso, mas excluiu muito a mulher não branca de todo o seu discurso. A mulher negra esteve muito ausente, como um tipo de vácuo entre discursos. Estamos entre o discurso de falta de representação, o discurso antirracista (que, muitas vezes, é muito masculino), o discurso feminista. Este último é um discurso branco: não inclui o racismo e as vivências da mulher negra, ignora quinhentos anos de história que fazem parte da constituição da mulher negra e de todas as mulheres das diásporas. Estamos também entre um discurso de classes que não inclui raça de forma nenhuma. Então, vivemos entre esses vários discursos dos quais fazemos parte, mas nos quais não estamos propriamente incluídas. Acho que o feminismo negro tem uma outra força e uma outra importância para além desses discursos. E o feminismo *mainstream*, de fato, falhou muito em não incluir a história colonial como parte da luta feminista. Ao fazer isso, excluiu mulheres das diásporas muçulmana, asiática, africana e indígena; excluiu a vivência de muitas mulheres.

Na trilha dessa argumentação pós-colonial e no âmbito das *epistemologias do Sul*⁹⁴, que surgiram a partir das críticas aos sistemas de dominação que imperam nas relações sociais (Santos, B. S., 2018b), e que silenciam e inferiorizam conhecimentos de parcela da população – como ocorre com as mulheres, a descolonização dos movimentos feministas implica uma nova história e uma nova geografia não eurocentrada dos feminismos, com temporalidades diferentes e outros modelos conceituais, como nos sugere Catarina Martins (2019). Dessa maneira, e relacionado às premissas do feminismo negro norte-americano, vale mencionar o *feminismo pós-colonial* que designa

⁹⁴ Para Boaventura Sousa Santos (2018b) as *epistemologias do Sul* são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, pelas pessoas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. As epistemologias do Sul procuram resgatar os conhecimentos produzidos do outro lado da linha abissal, o lado colonial da exclusão (Santos, B. S. 2018a). “Trata-se de um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (Santos, B. S., & Meneses, 2009, p.7). Cabe também ressaltar, ainda de acordo com Boaventura, que o *Sul global* não é geográfico, e sim geopolítico: um conjunto de países, de grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos aos sistemas de opressão e de exclusão, ao mesmo tempo que se revela um espaço plural de criatividade epistemológica intimamente ligada aos conhecimentos forjados nas resistências e nas lutas. Em contraposição, o *Norte global* se refere aos centros que dominam as relações coloniais-capitalistas-patriarcais.

a crítica que, a partir sensivelmente dos anos 80 do século XX, começa a ser feita aos feminismos do Norte, devido ao viés eurocêntrico e colonial da sua análise social e à definição de um conceito universal de Mulher, moldado pela mulher europeia, branca, cristã e de classe média, que invisibilizava as opressões específicas de mulheres de diferentes raças e contextos culturais e religiosos e subalternizava as suas lutas, impondo molduras teóricas e agendas de intervenção exógenas, entendidas como mais uma forma de violência imperialista em relação às mulheres do Sul (Martins, 2019, *on-line*, para. 3).

Nessa perspectiva, e na esteira das contribuições trazidas por esses feminismos, podemos refletir a fisionomia, os traços distintivos dos movimentos de mulheres negras no Brasil, nação vítima da violação colonial perpetrada pelos senhores brancos e europeus contra as mulheres negras e indígenas, principalmente. Em nosso país as realidades das afrodescendentes, como temas de debate político, foram introduzidas por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, a partir da atuação de diversas ativistas e intelectuais, dentre elas Thereza Santos, Lélia Gonzalez, Maria Beatriz do Nascimento e Luiza Bairros, que pretenderam articular as diferenças entre as mulheres brasileiras a partir da tríade de opressões - raça, classe e gênero, em contraposição ao discurso feminista dominante.

Jurema Werneck⁹⁵ (2005), feminista negra e médica, pesquisadora da saúde da população do público afrodescendente, declara que foi nos anos 70 do século passado que aqui surgiram as mulheres negras autodeclaradas como feministas e seus grupos de reflexão e atuação, cujo trabalho tinha como característica definidora a iniciativa de articular uma discussão sobre a prática antirracista com a feminista, amparada na tradição cultural afro-brasileira que afirmava a integralidade das perspectivas humanas.

Por sua vez, a filósofa negra Sueli Carneiro⁹⁶ (2002) pontua que foi a partir de meados dos anos 1980 que as afrodescendentes passaram a se organizar politicamente em função de sua condição específica de ser mulher e negra, mediante o combate aos estereótipos que as estigmatizam: por uma real

⁹⁵ Jurema Werneck é hoje a brasileira negra a ocupar o mais importante cargo da Anistia Internacional no país: a diretoria executiva, desde 2017. Criou a ONG *Criola* - Organização de Mulheres Negras de Rio de Janeiro, em 1992.

⁹⁶ Sueli Carneiro é uma das fundadoras do Geledés - Instituto da Mulher Negra, em São Paulo, Brasil, em 1988. Busca a valorização da temática da mulher negra e o combate às diversas manifestações de racismo, sexismo e exclusão social.

inserção social, pelo questionamento das desigualdades existentes entre brancas e não-brancas em nossa sociedade; contra a cidadania de terceira categoria a que está relegada por concentrar em si a tríplice discriminação de classe, raça e gênero. Da mesma forma como aconteceu por ocasião do movimento feminista hegemônico, muitas das organizações em defesa da mulheridade negra no Brasil foram lideradas por mulheres de perfil “classe média” com elevado nível de escolaridade, em comparação com a maior parte da população afrodescendente brasileira (Werneck, 2005).

Contudo, como ressaltou a psicóloga Sandra Azerêdo em 1994, o debate sobre as relações raciais constituiu uma das grandes zonas de silêncio do feminismo brasileiro, o que ainda é presente nos dias atuais, e isso difere de forma relevante da realidade norteamericana:

comparo teorias e práticas feministas nos Estados Unidos e no Brasil, de modo a entender por que em um país racista e desigual como o Brasil, em que a experiência de escravidão foi tão marcante, a questão racial permanece silenciada em grande parte de nossa produção teórica e prática, contrastando com os Estados Unidos, onde a questão racial tem sido incorporada em cheio nas produções feministas. Até hoje, entre nós feministas no Brasil, a questão racial tem geralmente ficado a cargo das mulheres pretas, como se apenas estas fossem marcadas pela raça (Azerêdo, 1994, p. 203).

Esse silenciamento da questão racial no movimento feminista brasileiro é um ponto sobressalente, há longa data, nas análises de distintas ativistas negras (Bairros, 1995, 2000; Carneiro, 2000, 2002; Gonzalez, 1988a, 1988b, 1988/2011; Werneck, 2005, 2019). Desde a metade da década de 1970 esse ponto foi problematizado por Lélia Gonzalez, pioneira e referência neste debate também no contexto internacional (Ratts & Rios, 2010; Santos, G. C. A, 2016; Werneck, 2005):

Mas o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial. . . . Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este ‘esquecimento’ por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como **racismo por omissão** e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade (Gonzalez, 2008/2011, p. 13, destaque meu).

Situado em contexto mais amplo, o que a autora denomina *racismo por omissão*, esse olhar que não vê a dimensão racial, essa análise e essa prática que a “esquecem”, são características que se fazem evidentes no feminismo latino-americano, bem como tem sido ocultada no interior das suas sociedades hierárquicas, posto que se origina de perspectivas eurocêntricas e neocolonialistas. Esse argumento de Gonzalez reflete direta e negativamente na produção dos estudos feministas entre nós e, nessa mesma direção, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: “o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco” (Gonzalez, 1988/2011, p.14).

Historiadora e filósofa, cuja trajetória se confunde com as primeiras organizações de mulheres negras brasileiras nos anos 1980 (Ratts, 2010), Lélia Gonzalez⁹⁷ denunciou a opressão da mulher latino-americana e colocou sua intelectualidade a serviço da luta das mulheres negras e indígenas no Brasil. Ela militou em diversas organizações, como o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras e o Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, do qual foi uma das fundadoras. Partidária da esquerda brasileira, Gonzalez também foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, o que demonstra o seu comprometimento com a articulação dos diferentes aspectos de ação política das mulheres afrodescendentes (Cardoso, C. P., 2014; Werneck, 2005). Através de sua presença nesses espaços estratégicos, Gonzalez expressava a busca das feministas negras no Brasil por serem identificadas como mulheres que sofrem com o sexismo de maneira distinta do feminismo tradicional. Além disso, teceu duras críticas à invisibilidade de raça na maioria dos estudos feministas latino-americanos, com destaque para o Brasil, considerando a forte presença negra e indígena.

⁹⁷ Lélia Gonzalez nasceu de pai negro e mãe indígena que tiveram 18 filhos. De babá de filho de madame, passou a estudante de história e de filosofia, professora da rede pública e da PUC- RJ (Bairros, 2000).

Associando sua militância às análises que fez sobre sexismo e racismo na cultura brasileira, Gonzalez (1988b, 1988/2011) cunhou categorias importantes para a compreensão do feminismo negro nacional, como a *amefricanidade* e o feminismo *afrolatinoamericano*. A *amefricanidade* data de 1980, se insere na perspectiva pós-colonial e surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas, além de recuperar as histórias de resistência e luta dos povos colonizados (Cardoso, C. P., 2014). A categoria *amefricanidade* foi utilizada para definir a experiência comum das/os negras/os nas Américas e “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretação, criação de novas formas) que é afrocentrada” (Gonzalez, 1988a, p. 76) e que remete à construção de uma identidade étnica. Além disso, o núcleo da *amefricanidade* é constituído pela cultura negra que se expressa na cotidianidade do falar, dos gestos, dos movimentos e modos de ser particulares da cultura brasileira e que atuam de maneira consciente ou não (Bairros, 2000).

Com essa compreensão, Gonzalez (1988a, 1988b, 1988/2011) propôs o termo *amefricano* para designar as pessoas negras, o que tem implicações políticas, culturais e democráticas, “exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a América” (Gonzalez, 1988a, p. 76). Nesse sentido, as *amefricanas*, seriam então as mulheres da diáspora africana na América Latina e no Brasil que teriam resistência ao feminismo por não se verem nele representadas (Ratts, 2010).

As *amefricanas* seriam sujeitas do feminismo *afrolatinoamericano*, também proposto por Gonzalez (1988b, 1988/2011), comprometido com a recuperação dos processos de resistência e insurgência aos poderes estabelecidos, ainda, em sua maioria, ocultos, mas que historicamente foram levados a termo por mulheres negras e indígenas contra o colonialismo e podem servir de fonte de inspiração para ações políticas feministas descolonizadoras. As proposições defendidas por Gonzalez tiveram longo

alcance e, como salienta Claudia Cardoso (2014, p. 979), muitas de suas considerações, ainda hoje, integram os debates de mulheres latino-americanas e caribenhas que têm como proposta “pensar o feminismo desde o Sul, um feminismo descolonizado que atenda e inclua as mulheres que estão atuando desde as margens, com o intuito de construir modelos alternativos de sociedade”.

Além disso, outra contribuição importante das análises de Lélia Gonzalez (1982, 2008) foi a denúncia de como a mulher negra era praticamente excluída da produção acadêmica e do discurso do movimento feminino em nosso país, composto majoritariamente de intelectuais brancas de classe média. A maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social e econômica a que a mulher está submetida, assim como da situação das mulheres das camadas mais pobres etc., não atentavam para o fato da opressão racial.

E, apesar do empenho das intelectuais negras para integrar os problemas específicos da mulher afro-brasileira ao pensamento e às ações do movimento feminista, elas eram confrontadas com a *dependência cultural*, outra característica do movimento de mulheres em nosso país, o que fazia com que as intelectuais e ativistas tendessem a reproduzir a postura do feminismo europeu e norte-americano a minimizar, ou até mesmo deixar de reconhecer, a especificidade da natureza da experiência do patriarcalismo por parte de mulheres negras, indígenas e de países antes colonizados. Com esse argumento, Gonzalez (2008) vai mais adiante ao indicar que esse se tornou um ponto de conflito entre as ativistas afrodescendentes e as militantes feministas brancas, uma vez que

nossas experiências com o movimento de mulheres caracterizavam-se como bastante contraditórias: quando participávamos de seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas ‘agressivas’ ou ‘não feminista’ porque sempre insistíamos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado permitiu a ‘liberação’ de muitas mulheres que se engajaram nas lutas ‘da mulher’ (Gonzalez, 2008, pp. 39 – 40).

Em síntese, e segundo a autora, os paradigmas instituídos pelo feminismo padecem de duas dificuldades para as mulheres negras. Por um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade e ao universalizar os valores de uma cultura particular - a ocidental, para o conjunto das mulheres – sem as mediações dos processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não brancos – constitui mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao não reconhecer toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista.

Na trilha das perspectivas defendidas por Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro (1995, 2000, 2002, 2005, 2011a, 2011b) estabelece diálogos entre os movimentos sociais para discutir as questões das afrodescendentes e considera que os esforços de organização das mulheres decorrem da insuficiência com que a especificidade da mulher negra é tratada tanto no Movimento Feminista quanto no Movimento Negro, posto que não está estruturalmente integrada nas concepções e práticas políticas desses dois movimentos sociais a perspectiva de que há sempre uma dimensão racial na questão de gênero, e uma dimensão de gênero na problemática étnico-racial. Para a autora esse é o fundamento para uma dupla militância, que se impõe para as mulheres negras como forma de assegurar que as conquistas num campo de luta, por exemplo, na esfera racial, “não sejam inviabilizadas pela persistência das desigualdades de gênero, e para que as conquistas dos movimentos de mulheres não privilegiem apenas as mulheres brancas, em função das práticas discriminatórias de base racial presentes na sociedade contra as mulheres negras” (Carneiro, 2002, p. 180).

Essa dupla militância dá lugar a um novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si, de forma simultânea, a tradição de luta do movimento negro e a tradição de luta do movimento de mulheres, e afirma, por consequência, a nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher e ser negra. A partir dessa compreensão, Carneiro acredita que o ativismo das

afrodescendentes, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas por ambos os movimentos, *enegrecendo*, de um lado, as reivindicações das mulheres e assim tornando-as mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a *feminização* das propostas e reivindicações do movimento negro. *Enegrecer* o movimento feminista brasileiro demanda um amplo espectro de ações pois

tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a 'boa aparência', que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras (Carneiro, 2011a, *on-line*, para. 11).

4.4 - A experiência e o lugar da mulher negra

Historicamente consideradas as “*outras*” do feminismo (Cardoso, 2019; Collins, 2016, 2000/2019b; Kilomba, 2019; Lorde, 1984/2019) as ativistas negras construíram epistemologias feministas negras decoloniais⁹⁸, tendo por base suas próprias experiências nos primeiros coletivos de mulheres negras como demonstrado acima. Numa perspectiva transnacional, enfrentam desafios semelhantes, como por exemplo, lidar com os legados da escravidão - perpetuados pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancas/os e negras/os estão expostas/os no presente, que costumam desvalorizar a condição das afrodescendentes, relegando-as a uma condição de invisibilidade e de abandono (Davis, 1981/2016, 2011; Figueiredo, 2008; Kilomba, 2019; Santos, G. C. A., 2016; Werneck, Iraci, & Cruz, 2012). Essa invisibilidade está associada, sobretudo, aos estereótipos racistas vigentes que fazem parte de uma ideologia generalizada de dominação, na qual as imagens inferiorizantes

⁹⁸ De acordo com a professora Vivian Santos (2018, p. 3), o decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”.

da mulher negra assumem um significado especial e que, ao mesmo tempo, asseguram a vigência dessas opressões interseccionais de raça, classe, gênero e também de sexualidade (Cardoso, 2014; Collins, 2000/2019b; Lorde, 1984/2019), o que confere a esse segmento social um lugar de menos valia, como analisa bell hooks:

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. Ao mesmo tempo, somos o grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor, no sentido de que não nos permitem ter qualquer “outro” não institucionalizado que possamos explorar ou oprimir. (As crianças não representam um outro institucionalizado, embora possam ser oprimidas pelos pais.) As mulheres brancas e os homens negros têm as duas condições. Podem agir como opressores ou ser oprimidos. Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres (hooks, 2015, p. 207).

Situadas no subsolo da escala social, e oprimidas por todos que estão nos patamares superiores, as mulheres negras costumeiramente também são representadas de forma objetificada, o que é denunciado por diversas teóricas feministas negras (Carneiro, 2002; Collins, 2000/2019b, 2015; Gonzalez, 1982, 1984; hooks, 1981/2019b). De início, Patrícia Collins tem discutido em seus estudos (2000/2019b; 2015) a objetificação das mulheres negras como o *Outro*, e assim, um objeto a ser manipulado e controlado. Para isso refere-se aos estereótipos de mulheres negras como *imagens de controle (controlling images)*, uma vez que procuram fomentar uma definição desse público como “outro” objetificado, desumanizado. As imagens de controle relacionadas pela autora são: i) a *mammy*, a serviçal fiel e obediente e que aceita sua subordinação. Representa a mãe negra e boa nas famílias brancas; ii) a *matriarca negra* é a mãe má, agressiva demais e simboliza a figura materna nas famílias negras; iii) a *mãe dependente dos programas de assistência social do Estado* e que é qualificada como a mãe ruim; e iv) a *Jezebel*⁹⁹, a prostituta, a mulher “gostosa” que apresenta apetite sexual “inadequado” e “incansável”. Essas imagens representam o interesse da elite masculina branca em definir a sexualidade e a fecundidade das mulheres negras, ao mesmo tempo em que

⁹⁹ No Primeiro Livro dos Reis, na Bíblia, a rainha Jezabel ficou conhecida principalmente por ser uma mulher má e perversa que perseguiu os profetas do Senhor e trouxe a idolatria para dentro de Israel (<https://estiloadoracao.com/quem-foi-jezabel/>).

são designadas para mascarar o racismo, o sexismo, a pobreza e outras injustiças sociais, fazendo-os parecer natural, normal e parte inevitável do cotidiano, sendo, assim, fundamentais para a manutenção das desigualdades na sociedade de forma geral (Collins, 2000/2019).

De forma adicional à argumentação de Collins, bell hooks (1981/2019b) pontua que a opressão sexista é amenizada na produção acadêmica de “feministas brancas politicamente conscientes”, o que evidencia o sucesso do condicionamento sexista-racista de habitantes dos EUA para considerarem mulheres negras criaturas de pouca dignidade ou valor. Essa desvalorização contínua das afro-americanas perdura por centenas de anos, uma vez que

a designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão. Mulheres e homens brancos justificaram a exploração sexual de mulheres negras escravizadas, argumentando que elas iniciavam o envolvimento sexual com homens. Desse pensamento, emergiu o estereótipo de mulheres negras como selvagens sexuais e, em termos sexistas, uma selvagem sexual, não humana, animal não é estuprada (hooks, 1981/2019b, p. 93).

Esse panorama norte-americano encontra semelhanças na realidade brasileira, onde muitos estereótipos racistas alimentam a imagem de inferioridade e hipersexualidade da mulher negra, como expõem Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Gonzalez (1984) parte de três noções, todas atribuições de um mesmo sujeito: a *mulata*, a *doméstica* e a *mãe preta*. Para a autora, as mulheres negras, de modo geral, são enquadradas em uma dessas categorias. Os “atributos” da mulata¹⁰⁰ podem ser admirados somente em um espaço determinado e permitido para sua exibição, o Carnaval. De acordo com Gonzalez, é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito da democracia racial é atualizado com toda a sua força simbólica. É nessa época

¹⁰⁰ “A profissão de ‘mulata’ é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de ‘mercado de trabalho’. Atualmente, o significante *mulata* não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha ou mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: ‘produto de exportação’. A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupas possíveis) através do ‘rebolado’, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da ‘democracia racial’ brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! (Gonzalez, 1982, pp. 98 – 99).

que a mulata, vinda dos subúrbios e das periferias, “perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la” (Gonzalez, 1984, p. 228). A mulata foi convertida em um objeto para ser consumido pelo olhar do homem branco, daí porque o “endeusamento carnavalesco” da mulata acaba no cotidiano, no momento em que ela se “transfigura” na empregada doméstica e o desejo dá passagem para a rejeição e a discriminação. Agora ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, a mula de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas.

A análise do trabalho das mulheres negras, e especialmente sua vitimização como “mulas” na esfera laboral, é apenas uma face da objetificação a que está submetida as afrodescendentes. Associado a isso está a forma como a mulher negra é retratada: exótica, sensual, provocativa, enfim, com fogo nato e tais características chegam a aproximá-la de uma forma animalesca, destinada exclusivamente ao prazer sexual (Gonzalez, 1982). Isso também está posto nos relatos de Carneiro (2002) ao afirmar que no decorrer do século XX, persistiu essa visão que limita a mulher negra a ser destinada ao sexo, ao prazer, às relações extraconjugais. Para as mulheres negras consideradas como destituídas de atrativos reserva-se a condição de “burro de carga”, abolida de sua humanidade, como se entrevê no ditado popular racista “*preta para cozinhar / mulata para fornicar / e branca para casa*” e que, de acordo com a autora, estigmatiza as mulheres em geral ao hierarquizá-las do ponto de vista do ideal patriarcal de mulher e introduz contradições no interior do grupo feminino. Desse modo, se constata como a exploração socioeconômica se faz aliada à subordinação racial e à super-exploração sexual das mulheres negras, e esses estereótipos que as inferiorizam foram e ainda são amplamente ratificados através de diferentes práticas de representação das telenovelas, da publicidade e da propaganda, da literatura, da pintura e da música.

Essas construções sociais que permeiam as diferentes trajetórias das mulheres negras em sua ampla diversidade, nos convida a pensar sobre a natureza interconectada dos vários sistemas de opressão e sobre as formas

potenciais que esta interseccionalidade pode promover. Para isso é necessário caminhar na direção da elaboração de análises que assumam que raça, classe e gênero estão conjuntamente presentes em qualquer cenário, mesmo que pareça ser mais visível e proeminente em uns que em outros. Nossa tarefa é, então, redefinir as opressões, desvelando as conexões existentes entre elas como categorias de análise, e como elas se apresentam nos diferentes contextos onde se fazem as vidas e os cotidianos das pessoas em seus processos de desenvolvimento. Com esse fim, algumas abordagens psicológicas têm procurado avançar para além das concepções tradicionais e mecanicistas do desenvolvimento, e feito novas perguntas acerca desse processo dinâmico e complexo.

Capítulo 5

TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano é uma “mudança duradoura na maneira na qual a pessoa percebe e lida com o seu ambiente”.

Urie Bronfenbrenner

(Bioecologia do Desenvolvimento Humano – tornando os seres humanos mais humanos, 2005/2011, p. 86)

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (doravante TBDH) foi desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) e é considerada uma abordagem *sistêmica* (Barreto, 2016; Guzzo, Marques, Machado, & Tizzei, 2007) aplicada ao estudo da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e, especialmente, da interação entre ambos.

O paradigma sistêmico rejeita a compreensão unidirecional e linear das relações de causa e efeito, pois aposta na bidirecionalidade e na interdependência dos fenômenos humanos. Surge a partir da Teoria Geral dos Sistemas (TGS) que foi criada por volta dos anos 1940 pelo biólogo e filósofo austríaco Ludwing Von Bertalanffy (1901 – 1972). Esse pesquisador é comumente reconhecido como o inventor da primeira formulação de um arcabouço teórico abrangente descrevendo os princípios de organização dos sistemas vivos (Capra & Luisi, 2014) e considera o sistema “um novo

‘paradigma’¹⁰¹ da ciência em comparação à abordagem elementalista e às concepções predominantes no pensamento científico” (Von Bertalanffy, 1968/2012, p. 315). Para o autor a TGS é uma ciência geral da “totalidade” e um sistema pode ser definido como um conjunto de elementos em inter-relação mútua e com o meio ambiente. É um todo organizado, ou ainda, partes que interagem formando esse todo unitário e complexo. Na concepção sistêmica o mundo é visto em termos de relação e integração, numa visão de totalidade resultante das interações e interdependência das partes que compõem o sistema (Capra, 1982, 2013; Capra & Luisi, 2014).

Propagador dos pensamentos sistêmico e ecológico na esfera da educação, o teórico de sistemas e físico austríaco, Fritjof Capra advoga a necessidade de empreender uma nova maneira de ver o mundo e de pensar – em termos de relações, conexões e contextos -, o que contraria os princípios da ciência¹⁰² e da educação tradicionais do Ocidente. Essa forma de pensar “contextual” ou “sistêmica” envolve várias mudanças de pontos de vista nos sistemas vivos – organismos, sistemas sociais e ecossistemas (Capra, 2013):

- i) *das partes para o todo*, pois os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às suas partes menores;
- ii) *dos objetos para as relações*, porque na visão sistêmica, os “objetos” de estudo são redes de relações, embutidas em redes maiores que caracterizam os sistemas humanos;

¹⁰¹ O físico e filósofo Thomas Kuhn (1922 - 1996) considera “*paradigmas*” “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (Kuhn, 1998, p. 13). De acordo com o autor uma revolução científica define-se pelo aparecimento de novos esquemas ou “paradigmas” conceituais. Estes põem em evidência aspectos que não eram anteriormente vistos nem percebidos, ou eram mesmo suprimidos na ciência “normal”, isto é, a ciência geralmente aceita e praticada no momento.

¹⁰² Capra e Luisi (2014) salientam que a emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental, pautado no método analítico. O grande impacto que adveio com a ciência do século XX foi a percepção de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo mais amplo. Desse modo, a relação entre as partes e o todo foi revertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos.

- iii) *do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual*, com a mudança de foco das partes para o todo;
- iv) *da quantidade para a qualidade*, já que nem todos os fenômenos podem ser mensurados ou quantificáveis, da mesma forma que nem todas as relações e contextos podem ser colocados numa escala ou medidos com uma régua; e
- v) *dos conteúdos para os padrões*, configurações nas relações que se repetem com regularidade.

Esses critérios do pensamento sistêmico são todos interdependentes.

A lente sistêmica propõe focalizar a atenção nos processos interativos e, assim, abre novos caminhos para explorar as indagações do continuum psicossocial. Além disso, a perspectiva sistêmica é "contextual", o que é o oposto da perspectiva analítica. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico, ao contrário, significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo, considerando o seu meio ambiente. E esses são os pressupostos que estão presentes na proposta de Bronfenbrenner em sua TBDH, que teve seus primórdios em 1970 e se estende até 2006, com a publicação de "The Bioecological Model of Human Development", em parceria com Pamela Morris, um texto póstumo lançado no ano seguinte ao seu falecimento.

A TBDH é uma perspectiva dinâmica para o estudo dos indivíduos em contextos variados e em constante mutação, que se entrelaça com a própria história de vida de seu criador, caracterizada por diversidades e adversidades. Bronfenbrenner nasceu na Rússia durante o período da Revolução e aos cinco anos, após a morte de um irmão por falta de comida, imigrou para os Estados Unidos com os pais e lá sobreviveu à marginalidade e à pobreza destinada aos estrangeiros da época (Koller, 2011). Em seu novo país, Urie encontra um cenário multicultural, principalmente no ambiente escolar, onde conviveu com crianças de diferentes raças e com outras culturas, distintas daquelas das quais ele estava inserido.

O autor graduou-se em Música e em Psicologia e construiu suas concepções ecológicas sobre o desenvolvimento a partir de sua própria experiência de vida, pois ele foi criado nas instalações de uma instituição estadual para os chamados “débeis mentais”, onde seu pai atuava como médico neuropatologista. Além disso, na juventude, Bronfenbrenner ajudava o genitor no laboratório onde este exercia suas atividades e o acompanhava em visitas a pacientes com algum sofrimento psíquico, e daí desenvolveu o interesse em estudar Psicologia (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Navarro, Doucet, & Tudge, in press).

Bronfenbrenner (1979/1996) afirmou que a vivência naquela instituição expandiu sua consciência da resistência, versatilidade e potencial da espécie *Homo Sapiens*. Observada em diferentes contextos, a natureza humana tornou-se, para ele, plural e pluralística, uma vez que os diferentes ambientes estavam produzindo diferenças perceptíveis entre as sociedades, mas também dentro delas, em talento, temperamento, relações humanas e, especialmente, nas maneiras pelas quais a cultura, ou subcultura, educa sua próxima geração. O processo de “tornar humanos” os seres humanos variava de acordo com o lugar e a época, e Bronfenbrenner dedicou sua carreira à teoria e à pesquisa nos campos da infância e da família. Este autor também aprendeu, nesse contexto, que o engajamento com as políticas públicas não somente promove a pesquisa do desenvolvimento humano, como também têm o poder de afetar o próprio desenvolvimento dos seres humanos, ao atuar sobre suas condições de vida. Essa concepção o levou a se envolver com alternativas que tentassem modificar, desenvolver e implementar políticas que pudessem influenciar a vida e o bem-estar das crianças e das famílias em seu país.

Os estudos iniciais de Bronfenbrenner foram influenciados principalmente pelo psicólogo alemão Kurt Lewin (1890 – 1947) e seus seguidores, com sua noção de *campo fenomenológico* que constitui o ambiente ecológico da pessoa. Lewin enfatizou que as atividades psicológicas acontecem dentro de um espaço que contém todos os eventos passados, presentes e futuros, que moldam e afetam o comportamento do indivíduo (Benetti et al., 2013). Igualmente, o psicólogo bielo-russo e proponente da Psicologia Histórico-Cultural Lev Vygotsky (1893 - 1934) influenciou a produção

teórica de Bronfenbrenner, pois enfatizou as variações em torno das culturas e sub-culturas e como essas variações impactam o desenvolvimento (Navarro et al., in press).

A par dessas influências, Bronfenbrenner formulou sua teoria do desenvolvimento humano e publicou, em 1977 o artigo “Toward an Experimental Ecology of Human Development” e, em 1979, o clássico “The Ecology of Human Development”, nos quais mostrou a importância, para o desenvolvimento humano, da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados (Lerner, 2005/2011). Didaticamente, a publicação desta obra é considerada o marco que finaliza a *primeira fase* da TBDH, de acordo com as novas leituras da teoria apresentadas pelos estudos de Navarro et al. (in press), Rosa e Tudge (2013) e Tudge, Merçon-Vargas, Liang e Payir (2017), que evidenciam a evolução de uma abordagem focada no contexto para uma teoria em que as inter-relações diárias estão no centro do processo.

Nesse período inicial (1973 – 1979) a teoria foi nomeada *Abordagem (ou Modelo) Ecológica do Desenvolvimento Humano* e suas críticas principais giravam em torno das limitações metodológicas da época. A obra expôs, ao campo científico, importantes premissas para o planejamento e para o desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Na trilha do paradigma sistêmico, a investigação de Bronfenbrenner faz uma crítica ao modelo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano referindo-se, entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre o desenvolvimento “fora do contexto”, realizadas em condições “experimentais” artificiais e que enfocavam o comportamento de pessoas em situações e locais *estranhos*. Na contramão desse modelo predominante, o autor enfatizava o uso de métodos naturalísticos, de observação da vida real dos seres humanos.

Com esta convicção, Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1986, 1994, 1999) construiu um esquema teórico que permite a descrição e a análise sistemáticas desses contextos, de suas interconexões e dos processos através dos quais essas estruturas e vínculos podem afetar o curso do desenvolvimento, direta e indiretamente. A *ecologia do desenvolvimento humano*, elaborada pelo autor, envolve o

estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979/1996, p.18).

A partir dessa definição inicial, fica evidenciada a consideração da pessoa em desenvolvimento como uma entidade em crescimento e dinâmica, que penetra, de forma progressiva, no meio em que reside e o reestrutura. O processo de desenvolvimento, para a teoria ecológica, está sempre inserido e expresso num comportamento em um determinado contexto ambiental.

Nesse aspecto, e ainda nesta primeira fase, Bronfenbrenner formulou uma espécie de topologia ambiental, como um arranjo de quatro estruturas encaixadas e interconectadas que compõem o ambiente ecológico. O autor concebe o *meio ambiente ecológico* como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas – chamadas *de micro, meso, exo, macro e cronossistema*, cada uma contida na seguinte, como podemos observar na figura abaixo.

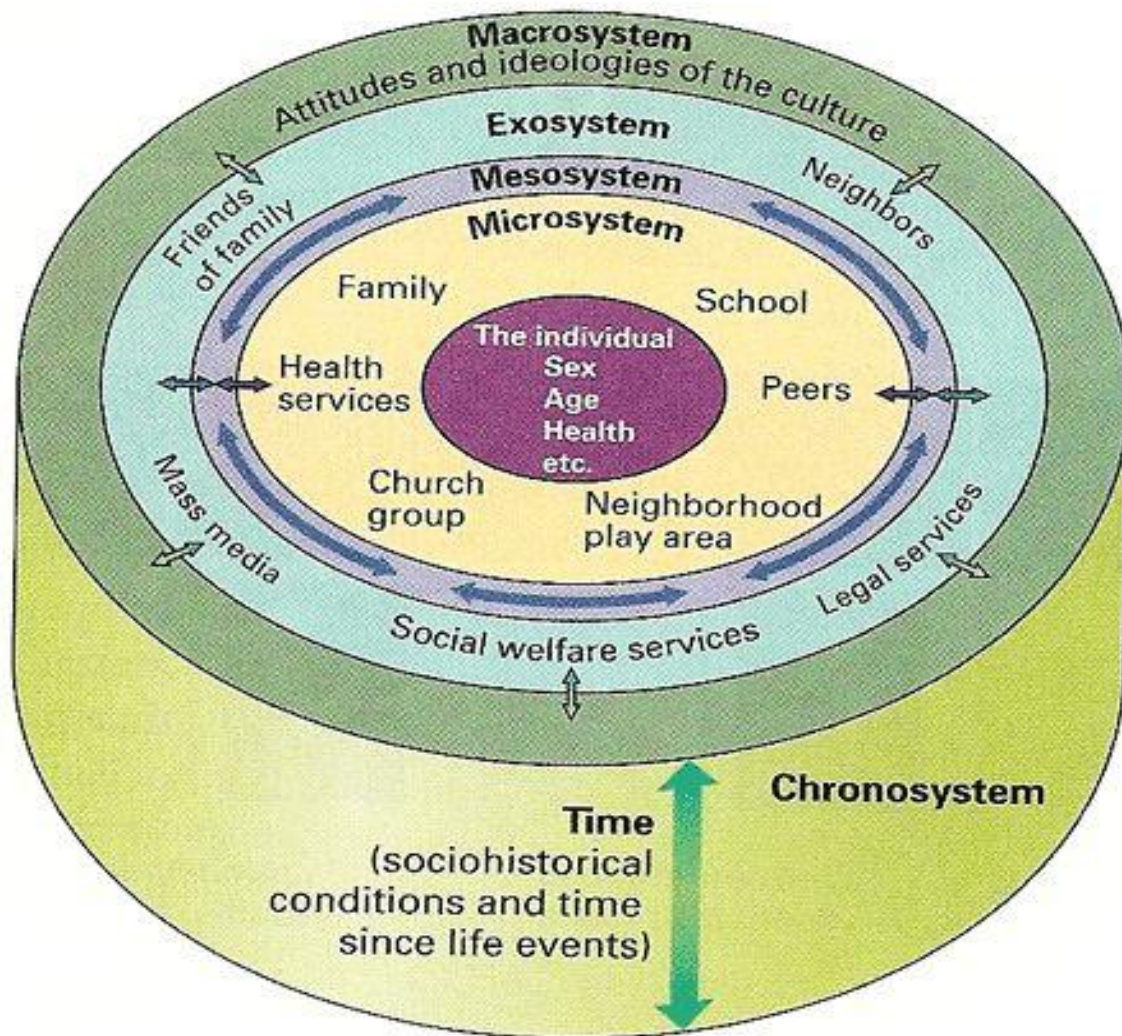


Figura 3: Meio ambiente ecológico I (Fonte: <https://www.sutori.com/story/bronfenbrenner-s-ecological-systems-theory--cQEf9AvZDfx3qzEwZobeDQY2>).

Para Bronfenbrenner (1977 e 1979/1996) os arranjos estabelecidos entre esses sistemas asseguram a compreensão do ambiente mais próximo (micro) ao mais remoto (macro).

5.1 - Microssistema: contexto imediato de desenvolvimento

Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1994, 1999, 2005/2011), em sua forma original, define o *microssistema* como um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos

contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p.175). A casa, a escola, a universidade, o grupo de amigos e o local de trabalho são exemplos deste contexto. A atividade, o papel e a relação interpessoal são os blocos construtores do microsistema e, de acordo com Polonia, Dessen e Silva (2005), estão intimamente associados às influências decorrentes da natureza do meio ambiente. No ambiente familiar, por exemplo, cada membro tem um papel a desempenhar e, através deste, engaja-se em atividades específicas e conjuntas, estabelecendo padrões de interação que se modificam, gradativamente, com o passar do tempo. Numa definição ampliada do microsistema, Bronfenbrenner (2005/2011, pp. 132 - 133) inclui “aspectos sociais, físicos e simbólicos do contexto imediato que convida, permite ou inibe o engajamento sustentado na interação progressivamente mais complexa com o ambiente imediato”.

5.2 - Mesossistema: sistema de microsistemas

No que se refere ao *mesossistema*, este engloba as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida e participa ativamente: para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho, na universidade e na vida social. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), o mesossistema é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente. Além deste vínculo primário, as interconexões podem assumir formas diversas:

outras pessoas que participam ativamente de ambos os ambientes, vínculos intermediários numa rede social, comunicações formais e informais entre os ambientes e, (...) no domínio fenomenológico, a extensão e natureza do conhecimento e das atitudes existentes num dos ambientes em relação ao outro (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 21).

O autor destaca que as possíveis interações que ocorrem entre os sistemas são de vários tipos, mas considera de caráter fundamental o que denomina de *transição ecológica*, isto é, a passagem da pessoa em

desenvolvimento de um contexto ecológico para outro contexto novo e diferente. Esta transição ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos, o que ocorre durante todo o ciclo de vida da pessoa. Exemplos deste fenômeno são a chegada de um irmão, a entrada na escola, o casamento, o nascimento de um filho, mudar de emprego, ser promovido, a formatura, a separação conjugal, mudança de casa, a aposentadoria.

As transições ecológicas são importantes para o desenvolvimento porque envolvem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições da sociedade. “Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz e, inclusive, o que ela pensa e sente” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 7). Cada transição ecológica é tanto uma consequência quanto uma instigação de processos desenvolvimentais. Ademais, Bronfenbrenner salienta que as transições são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; são exemplos do processo de mútua acomodação entre o organismo e seu entorno. Do âmbito da pesquisa, toda transição ecológica constitui um experimento natural conveniente, com “delineamento metodológico antes-depois embutido”, em que cada sujeito pode servir como seu próprio controle. Por fim, toda transição ecológica cria o cenário tanto para a ocorrência quanto para o estudo sistemático dos fenômenos desenvolvimentais.

5.3 - Exossistema: as repercussões dos espaços externos

Para o fundador da TBDH um *exossistema* diz respeito a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. Para uma criança, um exossistema poderia incluir o local de trabalho dos pais, a sala de aula do irmão mais velho, o círculo de amigos dos pais, a vida pessoal da professora. Bronfenbrenner (2005/2011) afirma que os

exossistemas são importantes porque podem envolver “outros significantes” na vida da pessoa em desenvolvimento e acrescenta que qualquer instituição social que tome decisões que influenciam as condições de vida familiar pode funcionar como um exossistema. Essa influência indireta é a mesma que é produzida pelo macrossistema que opera nos níveis societal, cultural ou subcultural (Navarro et al., in press).

5.4 - Macrossistema: a cultura como promotora de desenvolvimento

Esse conjunto de sistemas encaixados e interconectados é percebido como uma manifestação de “padrões globais de ideologia e de organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 90) e esses padrões generalizados são denominados de *macrossistema*. Último elemento da estrutura do modelo ecológico, o macrossistema se refere às consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior – micro, meso e exo – que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. Conforme Bronfenbrenner pode-se esperar que as culturas e subculturas sejam diferentes uma das outras, mas relativamente homogêneas em relação a diversos aspectos, tais como

os tipos de ambiente que contêm, os tipos de ambiente em que as pessoas entram nos sucessivos estágios da vida, o conteúdo e organização das atividades, papéis e relações encontradas em cada tipo de ambiente, a extensão e natureza das conexões existentes entre os ambientes nos quais entra a pessoa em desenvolvimento ou que afetam a sua vida (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 196).

Além da cultura, este nível envolve as macroinstituições como o governo central e as políticas públicas. Essas políticas, na TBDH, são importantes uma vez que determinam as propriedades específicas dos exo, meso e microssistemas que ocorrem no nível da vida cotidiana e governam o curso do comportamento e do desenvolvimento. O macrossistema influencia a natureza das interações de todos os outros níveis da estrutura da ecologia do

desenvolvimento humano. Para o autor esse desenvolvimento é o processo através do qual

a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 23).

Nessa concepção, o desenvolvimento envolve uma mudança nas características da pessoa que implica uma reorganização que tem uma continuidade ao longo do tempo e do espaço. A mudança desenvolvimental ocorre nos domínios da percepção e da ação e, do ponto de vista teórico, cada um destes domínios tem uma estrutura que é isomórfica em relação aos quatro níveis do meio ambiente ecológico: micro, meso, exo e macrosistema. A figura a seguir discrimina os componentes desses níveis.

Ecological Systems Theory

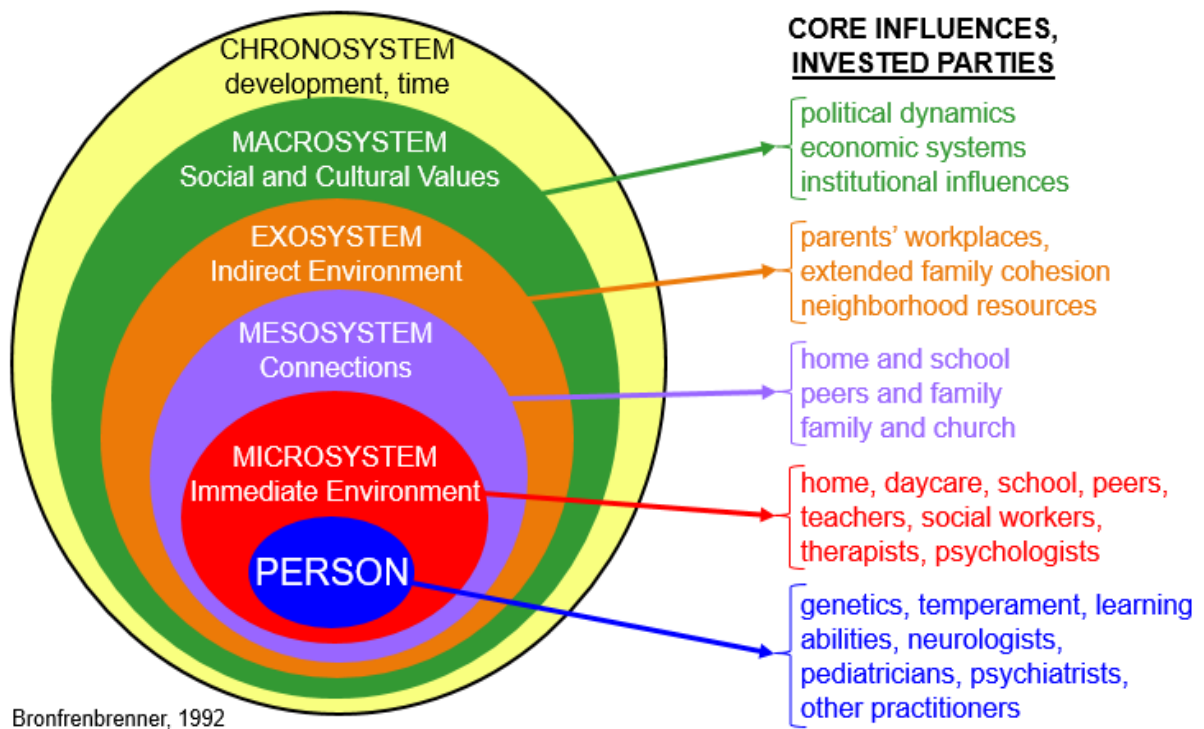


Figura 4: Meio ambiente ecológico II. (Fonte: <https://tpb.psy.ohio-state.edu/4320/notes/introductions/01.htm>)

Na *segunda fase* da teoria (1980 – 1993), denominada de *Teoria dos Sistemas Ecológicos*, houve uma expansão dos pressupostos desenvolvidos e a introdução do primeiro modelo de pesquisa, o modelo Pessoa-Processo-Contexto e o modelo Processo-Pessoa-Contexto. Além disso, o autor começou a usar o termo *cronossistema* para descrever a influência do tempo no desenvolvimento humano. Durante o curso de vida, a multiplicidade de eventos e experiência pode mudar fatores internos e externos que podem promover ou inibir o desenvolvimento. Mais tarde Bronfenbrenner argumentou que o cronossistema pode ser usado para descrever mudanças não apenas no sistema individual, mas também mudanças no contexto. Durante esse período também foi sublinhada a importância do *sistema de crenças*, como eles formam o andaime através do qual pais, professores e outros cuidadores interagem e socializam as crianças (Navarro et al., in press).

Ainda nesta fase secundária, de acordo com Rosa e Tudge (2013), Bronfenbrenner começou a cuidar das lacunas identificadas em seus escritos, entre elas, a ausência de uma clara apresentação de características da pessoa e como elas contribuem para o processo desenvolvimental. Contudo, a mudança para a construção de um esquema para considerar essas características, foi conhecida apenas na última fase dos seus escritos, que virá em seguida.

Na *terceira fase* de desenvolvimento de sua teoria, Bronfenbrenner acrescenta o prefixo “*bio*” ao nome do seu modelo, após ele e seus colegas trabalharem por muitos anos para integrar os outros níveis do sistema de desenvolvimento humano, a biologia, a psicologia e o comportamento, dentro do modelo que ele mesmo formulou, passando então a nele incluir a denominação *bioecológico*. A partir de então, ocorre um reforço na ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Nesse novo paradigma, Bronfenbrenner define o desenvolvimento como

o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (Bronfenbrenner, 2005/2011, p.43).

O modelo bioecológico é composto por quatro dimensões, elementos centrais, que estão inter-relacionados: *processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT)*. Estes elementos, segundo Lerner (2005/2011), são úteis na conceitualização do sistema de desenvolvimento integrado e no delineamento de pesquisas que estudam o curso do desenvolvimento humano. Esse sistema pressupõe que os quatro elementos simultaneamente influenciam o resultado do desenvolvimento dos seres humanos e seus efeitos não são meramente aditivos.

Dimensão 1: Processo

Primeiro dos quatro elementos que integram o modelo PPCT, o *processo* de desenvolvimento envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o

indivíduo e o contexto. As características particulares da interação, a forma como a pessoa vivencia as experiências através dos papéis que desempenha e as interações desenvolvidas contribuem para a ocorrência do processo que, a partir da fase terciária do desenvolvimento deste modelo teórico, passou a receber maior ênfase.

Em vários dos seus escritos Bronfenbrenner declara que o centro do modelo bioecológico do desenvolvimento humano é o conceito de *processo proximal*. De início, o autor esclarece que esses processos diferem dos processos fisiopsicológicos de percepção, cognição, emoção e motivação¹⁰³, que geralmente são considerados como ocorrendo principalmente no interior do cérebro, também visto como o “lugar” no qual o desenvolvimento ocorre. Porém, para o autor, desde o começo o desenvolvimento envolve a interação do organismo com o ambiente. Mais ainda, “a interação implica uma atividade bidirecional. O externo se torna interno e vice-versa transformando-a em processo. Isso porque, desde o início, o organismo modela seu contexto, o interno se torna externo, o externo se torna interno, transformando-se em processo” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 202).

Os processos proximais são destacados em duas proposições centrais que aparecem nas publicações acima. A primeira afirma que

em especial em suas fases iniciais e ao longo do ciclo vital, o desenvolvimento humano ocorre pelos processos de interação recíproca progressivamente mais complexos entre um organismo humano ativo biopsicologicamente em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base regular de tempo durante longos períodos (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 202).

Exemplos desses padrões persistentes e duradouros de interação no contexto imediato, que é o microsistema, podem ser encontrados na amamentação do bebê; nas brincadeiras com uma criança; nas atividades entre crianças, no grupo ou na ação solitária; na leitura; na aprendizagem de novas habilidades; nas atividades físicas; na solução de problemas; no cuidado de pessoas doentes; na elaboração de planos; na execução de tarefas

¹⁰³ Funções mentais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, motivação, aprendizagem e etc, são caracterizados pela Psicologia como *Processos Psicológicos Básicos*.

complexas e na aquisição de conhecimentos. Os processos proximais são postulados pela TBDH como a força motriz primária, as engrenagens principais do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1999, 2005/2011; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Entretanto, apesar de *processo proximal* ser um conceito-chave para a teoria, Bronfenbrenner & Morris afirmam que

the power of such processes to influence development is presumed, and shown, to vary substantially as a function of the characteristics of the developing Person, of the immediate and more remote environmental Contexts, and the Time periods, in which the proximal processes take place (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 795).

A segunda proposição dos processos proximais promove a articulação com os demais elementos do PPCT, como o autor explicou:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, e variam sistematicamente como uma função articuladora de características da pessoa em desenvolvimento e dos ambientes (tanto imediatos como remotos, nos quais os processos ocorrem e a natureza dos resultados do desenvolvimento humano que eles produzem) (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 203).

Bronfenbrenner e Morris (2006) afirmaram que essas duas proposições são teoricamente interdependentes e sujeitas à prova empírica. E, como mencionado acima, os processos proximais não atuam de forma isolada como componente do modelo PPCT, uma vez que são sinergicamente influenciados pelas características pessoais do desenvolvimento individual, a multiplicidade dos contextos em que o indivíduo interage e o tempo.

Por fim, Bronfenbrenner (1999) e Bronfenbrenner e Morris (2006) relacionam cinco aspectos que devem estar presentes para o estabelecimento de processos proximais, quais sejam: i) para a ocorrência do desenvolvimento a pessoa deve estar engajada em uma atividade; ii) para ser efetiva, a atividade deve ocorrer ao longo de um período extenso de tempo e com frequência regular; iii) a atividade deve se tornar progressivamente mais complexa; iv) os processos proximais se desenvolvem de forma efetiva se são iniciados e respondidos em ambas as direções, em relações que devem ser recíprocas; e v) os processos proximais não são limitados à interação

interpessoal, uma vez que também envolvem interação com objetos e símbolos. Nessas circunstâncias, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos que compõem o ambiente físico imediato onde são estabelecidos os processos proximais devem ser do tipo que estimulem a atenção, a exploração, a manipulação, a elaboração e a imaginação.

Dimensão 2: Pessoa

O segundo “P” do modelo PPCT se refere à *pessoa* que é vista com seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, constituídas através do contato com o ambiente. As características da pessoa aparecem duas vezes no modelo bioecológico. Primeiro como o segundo elemento do PPCT, que influenciam a forma, o poder, a direção e o conteúdo dos processos proximais. Posteriormente são novamente mencionadas como “consequência do desenvolvimento humano”, ou seja, a qualidade do “desenvolvimento de uma pessoa surge em um momento posterior no tempo e é resultado da influência mútua dos efeitos dos quatro principais elementos do modelo bioecológico. Em resumo, as características da pessoa funcionam como produto indireto e produtor do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 211).

Bronfenbrenner (1979/1996, 2005/2011) e Bronfenbrenner e Morris (1998 e 2006) distinguem três características da pessoa que atuam no desenvolvimento e que mais influenciam os processos proximais ao longo do curso da vida: *força*, *recursos bioecológicos* e *demandas*. No modelo bioecológico as características de *força* são as que apresentam maior probabilidade de influenciar o desenvolvimento futuro. A *força* refere-se a disposições comportamentais ativas que podem definir processos proximais em movimento e sustentam sua operação ou, inversamente, interferem ativamente, retardam ou até mesmo impedem sua ocorrência (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estas características são chamadas geradoras (*generative*) ou perturbadoras (*disruptive*), respectivamente (Bronfenbrenner & Morris, 1998 e 2006). As *características geradoras* ou *generativas* envolvem orientações ativas, tais como curiosidade, disposição para engajar-se em atividades

individuais ou com terceiros, respostas a iniciativas de outros e senso de auto-eficácia. Já as *características perturbadoras*, também denominadas *desorganizadoras* (Narvaz & Koller, 2004) ou *inibidoras* (Cecconello & Koller, 2016) referem-se às dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e sobre suas emoções. Elas incluem características como impulsividade, comportamentos explosivos, incapacidade de adiar gratificação ou, em uma forma mais extrema, predisposição para recorrer à agressão e violência. Em outro polo, estão os atributos das pessoas como apatia, desatenção, indiferença, falta de interesse pelo ambiente, sentimentos de insegurança, timidez (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006; Cecconello & Koller, 2016; Narvaz & Koller, 2004). Tudge (2008) e Tudge et al. (2017) informam que essas características estão relacionadas às diferenças de temperamento, motivação, persistência, dentre outras.

Os *recursos bioecológicos* são necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner e Morris (1998, 2006) ressaltam que estas são características da pessoa que, em si mesmas, não envolvem nenhuma disposição seletiva para a ação, mas constituem passivos e ativos biopsicológicos que influenciam a capacidade do organismo de se envolver efetivamente em processos proximais. Na primeira categoria estão as condições que limitam ou perturbam a integridade funcional do organismo, como, por exemplo, os defeitos genéticos, baixo peso ao nascer, deficiências físicas graves e persistentes, doença ou dano à função cerebral por acidente ou processos degenerativos. Por outro lado, os ativos de desenvolvimento assumem a forma de habilidade, conhecimento, capacidade e experiência que, à medida que evoluem durante a maior parte da vida, ampliam a efetividade dos processos proximais.

Por fim, as características de *demandas*, anteriormente denominada por Bronfenbrenner como “*estímulo pessoal*”, convidam ou desencorajam reações do contexto social, que podem fomentar ou interromper a operação dos processos proximais no crescimento psicológico. São os atributos que podem ser vistos de forma imediata e que são capazes de incitar ou impedir reações

do ambiente social uma vez que agem como um estímulo para outra pessoa (Narvaz & Koller, 2004; Rosa & Tudge, 2013). Como exemplo, podemos citar características como aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamentos ativos, em contraposição a comportamentos passivos. Características demográficas como idade, gênero e cor da pele também atuam sobre os processos proximais e sobre seus efeitos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006), aspectos comumente não considerados por outros modelos teóricos do desenvolvimento humano.

Em comparação entre essas duas últimas características, Tudge (2008) e Tudge, Mokrova, Hatfield, e Karnik (2009) ressaltam que as de *recurso*, não são imediatamente aparentes, embora às vezes sejam inferidas, em graus diversos, das características de *demanda*, que são percebidas. As primeiras são características parcialmente relacionadas com recursos cognitivos e emocionais (por exemplo, experiências passadas, habilidades e nível de inteligência) e também com recursos sociais e materiais (por exemplo, acesso à boa comida, moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais apropriadas a uma determinada sociedade, etc).

A diferenciação dessas três formas leva à combinação de padrões da estrutura da Pessoa, que podem explicar ainda mais as diferenças na direção e no poder dos processos proximais resultantes e seus efeitos no desenvolvimento. Além disso, essas características da Pessoa são incorporadas na definição de microssistema como características de pais, parentes, amigos íntimos, professores, mentores ou outros que participam da vida da pessoa em desenvolvimento num período estendido de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dimensão 3: Contexto

O *Contexto* no PPCT é formado pelos sistemas inter-relacionados, entrelaçados, interdependentes e dinâmicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, já conceituados. Bronfenbrenner utilizava a metáfora das bonecas russas para descrever o envolvimento da pessoa nos

múltiplos níveis do contexto no indivíduo¹⁰⁴. Dos quatro níveis do ambiente bioecológico, o microssistema é o mais importante, porque é nele que acontecem os processos proximais. É o ambiente imediato do desenvolvimento onde ocorre a oportunidade para o contato face a face entre as pessoas e onde se pode ser ativo com objetos e símbolos por períodos de tempo (Rosa & Tudge; Tudge et al., 2017).

Dimensão 4: Tempo

O *tempo* é o último elemento do modelo PPCT e envolve as múltiplas dimensões da temporalidade, como o tempo ontogênico, o tempo familiar e o tempo histórico. Pode ser compreendido como o desenvolvimento no sentido histórico devido às pressões sofridas pela pessoa que se desenvolve. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, seja para indivíduos, seja para segmentos grandes da população, como acontece em localidades dizimadas pelas guerras e/ou por grandes catástrofes.

Na perspectiva bioecológica, o tempo é constituído de três níveis sucessivos: micro, meso e macro. O *microtempo*, refere-se à continuidade *versus* descontinuidade dentro de episódios contínuos do processo proximal. É o tempo imediato em que esses processos acontecem, na perspectiva da ontogênese. O *mesotempo* reporta-se à periodicidade desses episódios por amplos intervalos, como dias e semanas; e o *macrotempo* focaliza as expectativas e eventos em mudança no âmbito da ampla sociedade, tanto dentro como através das gerações, como influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O tempo constitui o *cronossistema* que modera as mudanças ao longo do ciclo de vida, já anteriormente mencionado. Para Bronfenbrenner

¹⁰⁴ Bronfenbrenner (2005/2011, p. 86, destaque do autor) concebe o contexto ecológico como “uma *série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas*. No nível mais profundo está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento”.

(2005/2011), o delineamento do modelo de cronossistema permite identificar o impacto de eventos e experiências anteriores, isolada e sequencialmente, no desenvolvimento subsequente. Essas experiências podem ser originadas do ambiente externo como o nascimento de um irmão ou de dentro do organismo, como a menarca e a puberdade por exemplo. As *experiências* também podem ser *normativas*, como a entrada da criança na escola, ou *não normativas*, como é o caso de divórcio dos pais ou da morte de um membro familiar. Além desses exemplos, a diferente maneira dos pais criarem seus filhos, em décadas anteriores ou na atualidade, também é uma amostra de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa. Experiências desses tipos acontecem ao longo da vida, podendo servir como estímulo para mudanças no desenvolvimento, já que alteram a relação existente entre a pessoa e o ambiente.

A compreensão da interação e funcionamento desses elementos do modelo PPCT, a partir da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, revela-se inovadora para a pesquisa em Psicologia em sua concepção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e, especialmente, da interação que se desenvolve entre eles. Como aqui foi apresentado, a ênfase desta teoria não está nos processos psicológicos da percepção, motivação, cognição, pensamento e aprendizagem como faz a Psicologia tradicional quando aborda a trajetória desenvolvimental. Aqui, o destaque é dado ao conteúdo: “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p.9). Desta forma, a investigação dos ambientes concretos, como é o caso da família, em que os seres humanos vivem, poderá produzir um avanço maior no entendimento científico dos processos intrapsíquicos e interpessoais básicos do desenvolvimento humano.

5.5 - Família e desenvolvimento para a TBDH

A família é uma instituição que ganha destaque na TBDH desde sua fase inicial de estruturação, o que pode ser conferido com maior ênfase em “Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives” (1986), e nas obras “A ecologia do desenvolvimento humano – experimentos naturais e planejados” (1979/1996) e “Bioecologia do desenvolvimento humano – tornando os seres humanos mais humanos” (2005/2011). Bronfenbrenner (1979/1996) concebe a família como a fonte mais rica e menos utilizada de experimentos naturais sobre o impacto desenvolvimental dos sistemas envolvendo mais de duas pessoas. Para ele, no ambiente familiar, não é preciso introduzir variáveis inventadas, uma vez que a natureza as fornece diariamente no momento em que pais e irmãos, assim como parentes, vizinhos e amigos vão e vêm a todo tempo, proporcionando experimentos naturais prontos. Sendo assim, o modelo bioecológico mostra-se útil à compreensão da influência dinâmica de múltiplos fatores no desenvolvimento das pessoas.

A família é o mais precoce microsistema para aprendizagem da criança sobre o mundo (Swick & Williams, 2006) e é dotada de um poder real para meninas e meninos, pois é nele que as crianças têm, ou deveriam ter, a experiência em termos de desenvolvimento verdadeiro e mútuo com pessoas que lhes são significativas.

O desenvolvimento psicológico da criança nos seus primeiros anos de vida é, consoante Bronfenbrenner (2005/2011), impulsionado pelo seu envolvimento em padrões duradouros progressivamente mais complexos de interação recíproca com pessoas com quem estabeleceu um apego emocional mútuo e permanente. O estabelecimento deste apego emocional conduz à internalização das atividades e dos sentimentos de afeto expressados pelos pais. Esses laços mútuos, por sua vez, motivam o interesse e o engajamento da criança em atividades relacionadas no ambiente físico, social e simbólico imediato que convidam à exploração, à manipulação, à elaboração e à imaginação.

Assim, esta relação diádica, estabelecida entre a criança e seus pais, exerce poderosa influência na aprendizagem e no desenvolvimento, visto que a *díade* constitui um contexto crítico para o crescimento e também porque ela atua como bloco construtor básico do microsistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores como tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas. A *díade* é, para a TBDH, um contexto de interação e de desenvolvimento recíprocos porque é provável que, se um membro nela envolvido sofre uma mudança desenvolvimental, ele contribuirá para a ocorrência do mesmo processo na outra pessoa.

Além da *díade*, Bronfenbrenner atribui relevância a um *terceiro responsável* que, do seu ponto de vista, atua para um melhor desempenho do processo de desenvolvimento. É este terceiro responsável que permite ocorrer, tanto nas relações familiares quanto nas relações entre os demais ambientes do contexto bioecológico, o que Bronfenbrenner (1979/1996) denomina de *princípio triádico*: na família a capacidade de uma *díade* funcionar como um contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende da presença e participação de uma *terceira pessoa*, tal como um cônjuge, parentes, amigos, vizinhos. Na ausência destas partes ou no desempenho perturbador e/ou ineficiente, o processo de desenvolvimento, considerado como um sistema, se rompe. Quando nos referimos às relações entre os diferentes níveis do ambiente bioecológico, a capacidade de um ambiente funcionar de forma efetiva como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro.

Como mencionado acima, os pais atuam como os principais cuidadores e fonte de apoio emocional da/o(s) filha/o(s), mas a possibilidade de eles apresentarem um desempenho efetivo em seus papéis na educação da prole depende, na perspectiva bioecológica, dos estresses e dos apoios oriundos de outros ambientes. Fatores externos como a flexibilidade do horário de trabalho dos pais, a adequação do atendimento para as crianças, a presença de amigas/os e vizinhas/os, a qualidade dos serviços social e de saúde e a segurança do bairro, dentre outros, interferem na capacidade de funcionamento

dos genitores. Bronfenbrenner (2005/2011) ressalta também que, embora a família “ainda” tenha a principal responsabilidade moral e também legal pelo desenvolvimento da personalidade das crianças, muitas vezes ela não tem o poder ou a oportunidade de realizar esse trabalho, principalmente porque os pais e filhos não passam tempo suficiente juntos nas situações nas quais essa formação é possível, por conta de mudanças nas condições de vida das pessoas, nas instituições sociais e nas estruturas informais. Tais mudanças têm impacto sobre o desenvolvimento e caráter das gerações, o que pode produzir uma “desordem” crescente do desenvolvimento humano de crianças, jovens e famílias.

O incremento na proporção da monoparentalidade é uma dessas mudanças que, juntamente com as consequências sociais das alterações na estrutura e no papel da família, têm alguma incidência sobre o desenvolvimento da criança. Bronfenbrenner (2005/2011) afirma que nem sempre a separação ou famílias uniparentais comprometem o desenvolvimento futuro dos filhos. Em alguns casos, esses modelos de família levam a novos relacionamentos e estruturas que possibilitam uma mudança construtiva no curso do desenvolvimento infantil. Mas uma avaliação feita por Bronfenbrenner em pesquisas com famílias de grupos culturais e sociais diversos, revela que a ausência completa e/ou provisória do pai traz resultados deletérios no desenvolvimento psicológico da criança. Os achados das pesquisas indicam duas conclusões complementares (Bronfenbrenner, 2005/2011). Primeiramente, mesmo nas famílias que dispõem de uma boa situação financeira, os filhos de mães ou pais solteiros, para os quais nenhuma outra pessoa atua de forma confiável no papel de “terceiro responsável”, estão em maior risco de experimentar um ou mais dos seguintes problemas de desenvolvimento humano: hiperatividade ou retraimento; déficit de atenção¹⁰⁵; dificuldade em adiar gratificação; desempenho acadêmico pobre; problemas no comportamento escolar e absenteísmo frequente. Num nível mais sério, as crianças de famílias uniparentais estão em maior risco para a chamada “síndrome adolescente” de comportamentos que tendem a ser associados:

¹⁰⁵ Os conceitos de transtorno de hiperatividade e déficit de atenção são amplamente questionados no interior da Psicologia. Sobre essa questão ver Jerusalinsky e Fendrik (2011), Jerusalinsky (2011) e também Leonardi, Rubano e Assis (2015).

abandono escolar; envolvimento com gangues; tabagismo; uso de bebidas; experiência sexual prematura; gravidez na adolescência; desinteresse pelo trabalho e, em casos mais extremos, uso de drogas ilícitas; suicídio; vandalismo; violência e atos criminosos.

Contudo, Bronfenbrenner concluirá, através de estudos posteriores, que nem todas as famílias de mães solteiras e pais solteiros manifestam essas relações e efeitos disruptivos sobre o desenvolvimento das crianças. Investigações sistemáticas das exceções identificaram o que pode ser descrito como *fator geral de “imunização”*: crianças de pais solteiros ou separados ficaram menos propensas a experienciar problemas de desenvolvimento humano, especialmente em famílias nas quais a mãe ou o pai recebiam forte apoio de outros adultos que viviam na mesma casa. Foram igualmente importantes, nestes casos, os parentes próximos, vizinhas/os, membros de grupos religiosos e, profissionais de programas de apoio à família e de proteção à infância. Além da atenção oferecida à criança, os resultados das pesquisas revelam que também foi importante a assistência prestada às mães solteiras e aos pais solteiros, o que favoreceu um desenvolvimento com melhores prognósticos para o crescimento infantil.

Ao mesmo tempo em que considera o contexto mais amplo como primordial para o desenvolvimento, Bronfenbrenner considera a pessoa enquanto *sujeito* nesse processo que tem seu princípio no microsistema familiar. Nesta perspectiva, a TBDH concebe o sujeito como ser ativo, uma vez que a sua participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesma. Desta forma, o crescimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social no qual está inserida, assim como ela o compreende e o interpreta (Martins & Szymanski, 2004) e isso servirá de base para sua juventude e vida adulta.

Importante salientar que o entendimento do desenvolvimento como processo que ocorre de maneira contextualizada e em interação dinâmica, reduz a ocorrência de equívocos frequentemente cometidos quando são feitas

generalizações no tocante aos estudos com grupos de diferentes contextos, principalmente nos casos de populações pobres, cujos aspectos “deficitários” e “pouco saudáveis” são frequentemente evocados. No trato com esse segmento, e na ótica do desenvolvimento humano, torna-se útil lançar mão de um modelo alternativo de compreensão para a dinâmica de subsistência e resistência aos efeitos das estruturas vulnerabilizantes que impõem, para este público, uma realidade escassa em recursos e em políticas econômicas e sociais. Além disso, a TBDH busca integrar aspectos individuais e ambientais, os desafios enfrentados e os recursos de cada um dos membros e do grupo familiar, contemplando os fatores relacionados com o fenômeno a ser investigado.

Na realidade, pouco se sabe sobre os processos e a dinâmica de funcionamento de famílias pobres, mas alguns estudos (Garcia & Yunes, 2006; Walsh, F. 2003, 2005a, 2005b, 2016d) demonstram que estas famílias se mostram, muitas vezes, hábeis na tomada de decisões e na superação de grandes desafios, evidenciando uma unidade familiar e um sistema moral bastante fortalecido diante da proporção das circunstâncias desfavoráveis de suas vidas. As condições de pobreza podem realmente afetar de forma adversa o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, mas, isso não pode ser considerado regra sem exceção, pois, muitas vezes, indivíduos e grupos desenvolvem processos e mecanismos que garantem sua sobrevivência física e cultural com muita competência. Assim, muitos grupos familiares que vivem situações de risco cumprem seu papel de proteção e cuidado de si mesmo e de suas filhas e filhos e não são inevitavelmente “disfuncionais”.

A perspectiva sistêmica, adotada nesta pesquisa, permite compreender como os processos familiares intervêm no estresse e permitem à família superar a crise e enfrentar dificuldades prolongadas. O enfrentamento dessas situações e a reorganização da família de modo eficiente para seguir a vida “influenciará a adaptação imediata e a longo prazo de todos os membros da família e a própria sobrevivência e o bem estar da unidade familiar” (Walsh, F. 2005a, p.14). Exemplos dessas situações serão apresentadas a seguir.

PARTE III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

JORNADA METODOLÓGICA

6.1 - Delineamento do estudo

Esta é uma pesquisa de corte *transversal*, que se apresenta a partir de informações de pessoas de diferentes idades e que foram coletadas ao mesmo tempo. Esse recorte oportuniza mostrar semelhanças e diferenças entre os grupos etários participantes do estudo em suas mudanças no curso de seu processo de desenvolvimento.

A questão de pesquisa e os objetivos definidos nesse estudo exigem uma compreensão dinâmica e sistêmica compatível com a *investigação qualitativa*, pela necessidade de abordar o universo estudado de forma minuciosa, na tentativa de capturar o significado dos eventos da vida real na perspectiva das participantes da investigação. Bergano e Vieira (2016) destacam que a investigação qualitativa é caracterizada pela diversidade de tendências filosóficas e epistemológicas, que justificam e fundamentam a utilização de vários métodos e técnicas de investigação, sendo o processo de pesquisa interativo, flexível e passível de envolver quem é estudado como co-investigador. Nessa direção, a interpretação dos acontecimentos se dá a partir do ponto de vista das participantes, colocando-as no centro do processo investigativo.

Ao traçar, de forma geral, as características fundamentais desse tipo de investigação, Stake (1999, pp. 49-50) o classifica como i) *holístico*, com a contextualidade bem desenvolvida; ii) *empírico*, pois está orientado para o campo de observação; iii) *interpretativo*, pois os pesquisadores despertam a atenção para reconhecer os acontecimentos relevantes para o problema; e iv) *empático*, busca os esquemas de referência e valores das atrizes e atores envolvidas/os na pesquisa.

Como já pontuado acima, a consideração dos contextos nos quais os fenômenos humanos têm lugar é relevante nos estudos de cariz qualitativo, como também sinalizam Bergano e Vieira (2016) e Yin (2016). Isso porque, como afirma Stake (1999), os fenômenos guardam estreita relação entre si e sua compreensão requer a consideração de uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e pessoais.

De acordo com Yin (2016), além de abranger as condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais nas quais as pessoas vivem, a pesquisa qualitativa visa contribuir para a compreensão de conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a uma aproximação da complexidade do comportamento social. Essas condições contextuais podem ter importante poder de influência em todos os fenômenos humanos. Além disso, a forma qualitativa de fazer pesquisa permite uma maior aproximação e, conseqüentemente, uma melhor análise das complexidades das múltiplas experiências envolvidas nas narrativas descritas. Nessa perspectiva, o objetivo dos estudos qualitativos é a “análise de casos ou situações particulares, desvalorizando os processos de generalização tão caros aos modelos mais tradicionais de investigação tributários dos paradigmas positivistas” (Bergano & Vieira, 2016, p. 510).

Cabe ainda ressaltar a importância e a adequação da utilização da metodologia qualitativa à análise da complexidade das questões de gênero e da interseccionalidade aqui propostas, o que exige metodologias que se centrem nas pessoas e nas suas vidas, o que faculta ao sujeito um novo estatuto já que este migra da posição de objeto e passa a ser conceituado como participante na/da investigação, uma atriz, um ator no processo da produção de conhecimento, na relação dialética que se estabelece com o/a investigador/a (Bergano & Vieira, 2016).

A par dessas considerações, e motivada pelo interesse no modo como as sujeitas da investigação experimentam e interpretam as suas vivências e a forma como elas próprias e suas famílias estruturam o mundo social em que vivem, esta pesquisa privilegiou o uso de estratégias e procedimentos que

permitissem tomar em consideração as experiências do ponto de vista das pessoas incluídas em seu foco como uma espécie de diálogo entre elas e a pesquisadora.

Nesta perspectiva dialógica, este é um *estudo descritivo e exploratório* do cotidiano e do ordinário, que tem como proposta construir uma compreensão em profundidade dos processos de escolarização e da experiência universitária no contexto particular das trajetórias lonjevas de estudantes descendentes de família matrifocal pobre. O estudo exploratório, como afirmam Carvalho, Borges e Rego (2010), é o meio para conseguir um conhecimento extenso e profundo da esfera da vida social e de desenvolver e acentuar a sua investigação. Esse tipo de pesquisa tem um caráter reflexivo, não está sujeito a nenhum conjunto de técnicas em particular e tem por finalidade traçar um quadro em estudo, tão completo e preciso quanto permitem as condições vigentes, trabalhando num contexto de descoberta e de exploração de aspectos definidos da visão de mundo das/os sujeitas/os.

Tendo isto em vista, o delineamento escolhido para a pesquisa consiste no *estudo de casos múltiplos* tal como discutido por Yin (2010, 2015), que trata tanto do fenômeno de interesse quanto do seu contexto, produzindo um grande número de variáveis potencialmente relevantes. De maneira geral, um estudo desse tipo envolve uma investigação em profundidade do caso. E, como afirma Yin (2015), os estudos de caso descritivos podem servir a muitos propósitos, como apresentar uma situação raramente encontrada ou normalmente não acessível às pesquisadoras e pesquisadores. Além disso, esse desenho também se caracteriza pela análise em profundidade de alguns casos criteriosamente selecionados e típicos de um conjunto mais amplo do qual se tornam os representantes. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso poderá se constituir numa estratégia de investigação poderosa quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto diverso de variáveis como as situações aqui relatadas.

Na Psicologia, a pesquisa de estudo de caso assume uma perspectiva proximal e focaliza a totalidade ou a integridade do caso, estabelecendo-o dentro de um contexto real. Uma vez que as condições contextuais podem interagir de formas sutis com o caso, um bom estudo desse tipo deve, assim,

conduzir a uma compreensão profunda de um caso e da sua complexidade interna e externa (Yin, 2015).

6.2 - Contextos da pesquisa

Sonia Sampaio (2011), idealizadora do OVE, explica que esse grupo de pesquisa se propõe a acompanhar os diferentes modos de vivenciar a experiência de ser um estudante da educação superior, utilizando-se de metodologia e técnicas de coleta e análise flexíveis no âmbito da pesquisa qualitativa. Assim, seu objetivo é descrever os “desafios encontrados e aprendizados realizados por esses estudantes em seus processos formativos, guiado pelos significados que eles constroem acerca de suas próprias experiências e por uma postura implicada com o contexto em que as pesquisas se desenvolvem: o ambiente acadêmico” (Sampaio, S., 2011, p.13).

Inicialmente, o ambiente acadêmico definido nesta investigação como contexto da pesquisa foi a UFBA, instituição na qual desenvolvo minha discência desde o ingresso na graduação em Psicologia. As suas origens remontam à criação do Colégio de Cirurgia, por D. João VI, em 18 de fevereiro de 1808, mas a instituição *Universidade da Bahia* nasceu, realmente, através do decreto-lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946. Este documento designava a unificação de cinco escolas de ensino superior públicas: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Belas Artes, Escola Politécnica e a Faculdade de Filosofia. Em 1950, passa a *Universidade Federal da Bahia*, integrando as escolas isoladas e instituindo outros cursos (Fávero, 2006).

A UFBA, desde 2005, formalizou uma política de ações afirmativas para estudantes negras e negros, indígenas e oriundas/os da escola pública, o que provocou uma inflexão no seu percurso histórico que refletia forte vinculação aos setores tradicionalmente hegemônicos da sociedade brasileira (Sampaio, S. M. R., & Santos, 2011), uma vez que, como as demais universidades do país, foi pensada e aceita como um bem cultural oferecido a uma minoria da população. No ano de 2008, os Conselhos Superiores da UFBA aderiram ao REUNI, que ampliou, de forma significativa, o número de vagas em seus

cursos, consolidou o Programa de Ações Afirmativas, além de oferecer uma graduação estruturada em regime de ciclos, os Bacharelados Interdisciplinares (BI), que propõem uma formação mais generalista, interdisciplinar e integradora e que abrange grandes áreas do conhecimento: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades, Saúde. Conforme Almeida Filho (2008, p. 201) o BI compreende

uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões.

Outra ação institucional pró-democratização do ensino superior adotada pela UFBA foi a extinção, a partir de 2014, do vestibular, uma vez que o processo seletivo passou a ocorrer através do SISU, levando em conta apenas a nota obtida no ENEM. Essa decisão aparece como um processo mais justo que os exames tradicionais, uma vez que estes se pautavam no mérito e favoreciam as/os estudantes com melhor nível de renda, e com trajetória escolar em bons colégios privados. A adesão ao Sisu torna-se uma maneira de democratizar as possibilidades de acesso ao ensino superior brasileiro também pelo fato de proporcionar o aumento no ingresso de estudantes provenientes do interior do Estado e de outras partes do país, a partir da realização das provas em sua própria cidade, o que beneficia candidatas/os que não podiam assumir os custos da estadia e da viagem até o local de prova, devido às dificuldades financeiras de suas famílias.

Todas essas medidas favoreceram o ingresso do que tem sido nominado de “novas/os estudantes” por terem origem nas classes populares, serem egressas/os de escolas públicas, pretas/os, pardas/os e indígenas, um público diversificado, modificando, assim, o ambiente acadêmico, como já descrito no capítulo 2.

Entretanto, mediante a dificuldade de acessar o segmento definido na UFBA, por motivos que serão expostos no próximo tópico, surgiu a necessidade de ampliar o contexto da pesquisa, mantendo a prerrogativa da

investigação ser realizada com estudantes de estabelecimento público. A opção pelas instituições públicas de ensino superior se deve a vários motivos. Primeiro, porque as exigências para o ingresso e permanência nessas instituições são bem maiores que as impostas pelos estabelecimentos privados. Depois, e principalmente, pelo fato destas apresentarem maior seletividade, conceito e qualificação¹⁰⁶, e as Federais, em particular, por serem as mais disputadas e guardarem grande diferença na proporção do número de candidatas/os por vagas por época da seleção para o ingresso nesse nível de ensino. Dessa forma, três instituições de ensino superior constituem aqui os contextos de investigação, sendo duas administradas pelo Governo Federal – a UFBA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), e uma sob a tutela do Estado, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

O IFBA foi criado em 29 de dezembro de 2008, quando sancionada a Lei nº 11.892, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, vinculado ao Ministério da Educação. A trajetória dessa instituição inicia a partir de 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados brasileiros, através do Decreto nº 7.566, oferecendo educação profissional para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica¹⁰⁷. A Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia se transformou no *Liceu Industrial de Salvador* por determinação da Lei 378/1937. E, a partir de 1942, com o estabelecimento do ensino industrial, o Liceu passou a se chamar *Escola Técnica de Salvador*, que depois passou a ser CEFET, e agora é IFBA.

O IFBA caracteriza-se como instituição multicampi, constituída por 22 campi. Desse modo, o IFBA está presente em 113 cidades da Bahia, que corresponde a 27% dos municípios baianos. Assim, o IFBA atua em todas as regiões do Estado, fortalecendo o sentimento de pertencimento das

¹⁰⁶ Aqui ocorre o oposto do cenário do ensino fundamental e médio público, destinados aos segmentos de menor poder aquisitivo e que produz os resultados discutidos no capítulo 2.

¹⁰⁷ Informações do IFBA: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>.

comunidades em que atua, contribuindo para o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico e econômico do Estado.

A UNEB é a mais nova das três instituições aqui em estudo, uma vez que foi fundada em 1983 e, de acordo com informações oficiais¹⁰⁸, é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação, está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi. A capilaridade de sua estrutura e abrangência de suas atividades está diretamente relacionada à missão social que desempenha. A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 campi, um sediado em Salvador, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de grande e médio porte. Atualmente a UNEB disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de Educação a Distância (EAD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 Departamentos. Além dos Campi, a UNEB está presente, geograficamente, na quase totalidade dos 417 municípios do Estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que beneficiam muitas/os cidadã/os baianas/os, a maioria pertencente a segmentos situados social e economicamente nos extratos mais inferiores da sociedade. Alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, LGBT, entre outros, são algumas das iniciativas que aproximam essa universidade da sociedade em geral.

Como já me referi anteriormente, a UNEB figura entre as instituições estaduais de ensino superior pioneiras no Brasil a implementar ações afirmativas em seu processo seletivo em 2002, sendo antecedida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no ano de 2001. Depois destas, universidades federais passaram a adotar essas medidas. No caso, a UNEB implementou o percentual de 40% de suas vagas para estudantes afrodescendentes.

¹⁰⁸ Informações disponíveis no Portal UNEB: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>

A UFBA, o IFBA e a UNEB têm ramificações em distintas cidades do interior do Estado da Bahia, e nesta pesquisa, as universitárias estão vinculadas aos campi localizados em Salvador. Todas as três instituições recebem as/os “novas/os estudantes” e captar a percepção das participantes sobre suas próprias trajetórias e expectativas é um passo importante para que se possa compreender melhor a própria cultura universitária e seus modos de funcionamento nessa nova fase da educação superior brasileira.

6.3 - Participantes

O presente estudo definiu, como participantes, estudantes do sexo feminino, filhas de famílias matrifocais pobres e que estejam nesta situação em virtude de separação ou divórcio dos pais, por situações de falecimento e/ou emigração dos genitores, por circunstâncias de maternidade solitária ou extra-conjugal, ou pelo abandono da/o(s) filha/o(s) por parte do genitor. As famílias das universitárias foram incluídas no estudo, visto que esta proposta quis se aproximar e conhecer o contexto e as condições que possibilitaram a sua longevidade nos estudos.

Dentre aquelas que estavam incluídas no perfil definido nesta pesquisa, ser mulher e de família matrifocal pobre, ficou igualmente delimitado que as participantes já deveriam estar na universidade há, no mínimo, um ano, na medida em que, além de investigar a construção da trajetória escolar que culminou no ingresso ao ensino superior público, tinha a pretensão de discutir a experiência universitária passado o primeiro momento do *estranhamento* como discutido por Coulon (2008, 2017), ao longo do qual a estudante adentra num universo desconhecido, rompendo com o mundo familiar do qual ela fazia parte no ensino médio.

6.3.1 - Andanças em busca da composição do coletivo de participantes

Para constituir meu grupo de análise perambulei por diversos ambientes. Inicialmente, pela própria especificidade do público, fiz contato com a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da UFBA, pois

acreditava que este órgão pudesse indicar estudantes dentro do perfil, por ser a instância da universidade responsável pela administração dos recursos da assistência estudantil e pela seleção das/os candidatas/os para as bolsas e auxílios disponibilizados para quem deles necessita. A PROAE¹⁰⁹ foi criada em 2006, a fim de concentrar esforços e otimizar os recursos destinados a garantir a permanência de estudantes de graduação em situação de risco social e realizar o enfrentamento à perpetuação das desigualdades sociais e à discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, negras/os, indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganas/os, dentre outros grupos. Funciona em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) adotada pelo MEC e, por meio dela, desenvolve ações relativas à moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto nº 7.234/2010). O principal objetivo da PROAE¹¹⁰ é contribuir para que o público discente trilhe o caminho da vida universitária e logre êxito, através da superação cotidiana de desafios e adversidades.

No primeiro contato com a PROAE informei a realização da pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitei autorização para acessar o banco de dados do coletivo assistido nos programas disponíveis daquela Pró-Reitoria, com o fim de identificar e contatar estudantes dentro do perfil requerido. Esse processo com a PROAE teve início no primeiro semestre de 2016 e se estendeu por um ano. Vários e-mails foram enviados para a Pro-reitoria, com longo tempo sem resposta. Após o envio dos documentos comprobatórios da oficialidade da pesquisa solicitados pelo órgão – ofício, carta recomendação da orientadora, resumo e procedimentos metodológicos, meses se passaram no aguardo de

¹⁰⁹ <https://proae.ufba.br/pt-br/conheca-proae>.

¹¹⁰ A PROAE oferece os seguintes serviços: *Residências Universitárias*, que atende discentes comprovadamente sem recursos provenientes de outras cidades. *Creche*, para atendimento de filhas/os das/os estudantes e das/os servidoras/es. *Auxílio ao Estudante*, que contribui para a participação das/os estudantes em eventos acadêmicos: congressos, seminários, etc. *Bolsa Alimentação* com o fim de garantir alimentação gratuita nos Restaurantes Universitários. *Bolsa moradia* que disponibiliza auxílio em dinheiro para as/os estudantes que não desejarem morar nas residências Universitárias ou no caso de inexistência de vagas nas mesmas (OVE, 2011).

alguma notícia. Após vários contatos telefônicos, e muita insistência da minha parte, recebi da coordenação pedagógica uma lista com nomes de quatorze estudantes que estavam no cadastro da PROAE, pessoas que tinham ambos ou um dos genitores falecidos, sendo nove órfãos de pai. Àquela época a pesquisa estava definida para estudantes de ambos os sexos.

Conseguí contato com alguns daqueles que têm pai falecido, porém, após uma breve sondagem por telefone, nenhuma das pessoas indicadas pertencia ao perfil aqui delimitado, pois conviviam ou conviveram com outro(s) companheiro(s) da mãe por um período importante do seu desenvolvimento. Esses estudantes fazem parte da família *recomposta ou reconstituída*, característica que demanda inúmeras situações e discussões que divergem das experiências vivenciadas no interior de uma família matrifocal, que aqui proponho discutir.

Daquela lista, apenas uma estudante, órfã de pai desde os seis anos de idade, que habitava numa das residências universitárias da UFBA, informou não ter convivido com padrasto, mas, neste caso, a entrevista não pôde ser realizada porque a família da jovem residia numa cidade do interior de um Estado da região sudeste, o que inviabilizou o contato com a mãe da discente. Outro jovem estudante havia perdido o pai, com quem conviveu até então, no final da adolescência quando já estava cursando o ensino médio, aos 17 anos, e também não pôde ser incluído.

A partir da dificuldade encontrada, retornei o contato com a PROAE e, desta vez, conversei com uma das assistentes sociais responsáveis pelas entrevistas de seleção para os benefícios disponíveis para as/os estudantes que precisam de apoio para sua permanência na universidade. Novamente expus a minha proposta de pesquisa, tendo como resposta dessa profissional que há muitas/os estudantes dentro do perfil aqui definido e que é muito comum elas/eles comentarem da ausência de apoio da figura paterna, o que resulta na necessidade de sua inclusão nas políticas que facilitam a permanência desse segmento no ensino superior. Posteriormente, obtive a indicação de dois estudantes, mas o contato inicial, mais uma vez, revelou que eles faziam parte de famílias recompostas e não matrifocais.

Esses percalços revelaram as dificuldades de entendimento, mesmo de profissionais do campo de Serviço Social, em relação a esse tipo específico de arranjo familiar. Isso se associou à minha constatação das barreiras impostas pela Pro-reitoria para que eu tivesse acesso ao banco de dados de estudantes, e com a declaração explícita da assistente social, em abril de 2017, de que ela não mais teria como indicar estudantes para a pesquisa e que eu retornasse a fazer contato com a Pro-reitoria. Em mais um contato fui informada de um novo entrave, agora que a mudança de local de funcionamento do referido órgão demandaria tempo para organizar o material de cadastro das/os estudantes, etc, etc, etc. E, mais uma vez, não se mostrou disponível para indicar potenciais estudantes. Aqui decidi dar um basta nessa infrutífera “relação” com a PROAE, sem compreender os reais motivos da imposição desses empecilhos, visto que se trata de uma pesquisa científica da própria universidade, que recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e que possuo todas as qualificações para realizá-la. Além do mais, os resultados alcançados poderiam ser de grande valia para os trabalhos realizados pela própria PROAE. Mas, enfim...

Desde esse momento, passei a intensificar o trabalho individual que já fazia, em paralelo ao contato com a PROAE, para a composição do grupo para a pesquisa. Esse trabalho de campo teve início após a aprovação da pesquisa no CEP e, por época do Exame de Qualificação em março de 2017, eu contava apenas com uma estudante, *Rute*, que apareceu em meu caminho no pátio de FFCH e que já conhecia por época da realização do meu mestrado. Havia estabelecido o número de cinco estudantes para a investigação. Naquela ocasião, a banca do Exame de Qualificação sugeriu que, mediante a dificuldade em encontrar as estudantes de família de mãe sozinha, uma alternativa seria flexibilizar, ampliar o escopo da pesquisa e incluir famílias de mulheres que tivessem constituído novo(s) relacionamento(s) após a separação/divórcio ou falecimento do pai da estudante, visto a plasticidade das relações afetivas em nosso mundo contemporâneo, e também pela própria necessidade das pessoas de construírem novos relacionamentos. Contudo, por minha conta e risco, decidi manter a proposta original: universitárias filhas de

famílias matrifocais pobres, uma configuração familiar que traz em seu bojo um conjunto de situações que se entrelaçam e formam uma teia de complexidades.

E o processo para compor o coletivo de participantes prosseguiu em meio a todas as conciliações que precisava fazer com o meu extenso horário de trabalho. Outra tentativa para a identificação das estudantes foi a minha solicitação de ajuda aos bolsistas de iniciação científica que fazem parte do nosso grupo de pesquisa. Naquela ocasião, recebi de uma colega do grupo três indicações que também não foram adiante, por motivos distintos: i) renda padrão classe média; ii) desistência não informada oficialmente por ocasião da marcação da primeira entrevista; e iii) dificuldade de contato para confirmação do interesse em participar da pesquisa. Portanto, aqui, as mesmas dificuldades se apresentaram para a localização das pessoas dentro do perfil requerido.

Entretanto, no segundo semestre de 2017 um novo panorama se anunciava com a indicação de uma colega do OVE de uma estudante dentro do perfil definido, conhecida de um amigo seu. Este rapaz se interessou pela temática em questão e indicou duas amigas. Uma delas não atendia as exigências aqui estabelecidas, pois residiu com o genitor até os vinte anos. A outra foi incluída na pesquisa. Aqui, então, já tinha a segunda estudante, *Marcela*. Ainda em decorrência de indicação por parte de participantes do OVE, uma situação diferenciada ocorreu com uma jovem que participou da minha pesquisa no Programa Abdias Nascimento e que também se disponibilizou em compartilhar sua trajetória de longevidade escolar como estudante filha de família matrifocal. Alice realizou a primeira entrevista aqui exigida, porém, sua mãe desistiu de participar do estudo poucos dias antes da realização da sua entrevista, e, por esse motivo, sua trajetória não pôde ser aqui apresentada.

Em meio a todos esses contratempos para conseguir formar o grupo de cinco estudantes e com a aproximação da minha provável viagem para a realização do Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, tive duas ideias, que contaram com a anuência da minha orientadora, na tentativa de conseguir fechar o coletivo de participantes. A primeira foi a de espalhar cartazes pelos campi da UFBA falando da pesquisa, conforme abaixo:

ESTUDANTES DO SEXO FEMININO DA UFBA

**PROVENIENTES DE FAMÍLIA DE BAIXA
RENDA QUE TEM APENAS A FIGURA MATERNA**

**PARA PESQUISA DE DOUTORADO EM
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO QUE
ESTUDA AS TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS**

CONTATO: 9999 77xx

De posse dos impressos, afixei os cartazes em pontos estratégicos da UFBA - como a entrada das bibliotecas, copiadoras, hall de entrada, restaurante universitário, murais, sanitários femininos dos campi: Pavilhão de Aulas da Federação, Faculdade de Educação, Faculdade de Administração, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pavilhão de Aulas de São Lázaro. Também coloquei cartazes na área da Sala de Arte da UFBA, por ser local de grande circulação de estudantes que frequentam o espaço do cinema da Universidade. Desta iniciativa recebi mensagens de sete estudantes. Duas destas não estavam no perfil definido, uma porque era filha de pai sozinho e a outra porque o pai faleceu no final da adolescência. Outras duas não compareceram à entrevista nos respectivos dias/horários/locais por elas definidos. A quinta estudante, apesar de manifestar interesse, não o levou adiante, pois apresentava argumentos que acabavam por adiar a entrevista. Finalmente consegui uma estudante, *Melissa*, que aguardou o meu retorno do Doutorado Sanduíche para entrevistá-la porque fez contato comigo na manhã do dia em que viajei para Portugal, em setembro de 2017. Interessante que, mais de um ano depois que coloquei os impressos na UFBA, recebi uma mensagem, em outubro de 2018, de uma estudante que solicitava a participação na pesquisa. Contudo, não pude incluí-la porque sua genitora residia na região Norte do país e não tinha previsão de vir a Salvador, para onde a filha migrou em função da aprovação na UFBA através do ENEM/SISU.

A segunda ideia para formar o grupo das universitárias foi ampliar o contexto da pesquisa, sair da UFBA e assim solicitei ajuda a Sueli Ressureição, colega do OVE e professora do curso de Psicologia da UNEB. Ela me indicou duas estudantes dentro do perfil. A primeira manifestou interesse, mas não confirmou a data agendada e não mais respondeu às mensagens por mim enviadas. E a segunda, *Maria*, informou sua disponibilidade em participar da pesquisa, mas a ratificou somente em setembro de 2018, quando retornei do estágio doutoral, pois precisava da confirmação da mãe em querer participar do estudo. Maria trouxe, a meu pedido, uma de suas irmãs para a pesquisa, *Sam*, e aqui completou o número definido de cinco participantes. Posteriormente, foi incluída *Edite* por uma situação específica e que será discutida no próximo capítulo.

A minha decisão de incluir a família no estudo também foi outro fator que contribuiu para postergar a formação do grupo de participantes, seja porque a mãe residia em local distante de Salvador, mas, principalmente, pelo fato de algumas mulheres contatadas não apresentarem disponibilidade, naquele momento, para falar de sua trajetória como mãe sozinha e como ela participou do processo de longevidade escolar da filha. Por exemplo, uma estudante, indicada por uma jovem da lista da PROAE que estava fora do perfil, reunia as condições exigidas pela pesquisa, mas a mãe dessa estudante, segundo sua informação, estaria com problemas de saúde e sem condições de participar da pesquisa, portanto. Situação similar aconteceu com uma estudante indicada por minha orientadora que, após expressar seu interesse em participar do estudo, não pôde fazê-lo porque a mãe se recusou a falar de sua condição de mãe sozinha, alegando falta de tempo e que, no máximo, poderia responder algumas perguntas por telefone. Fiquei a pensar nessas negativas que recebi no início e quais justificativas culminaram na inexistência de disponibilidade em dar sua contribuição para o estudo. Talvez a que fale mais alto seja a dificuldade em lidar com diversas peculiaridades características dessa condição de matrifocalidade, como uma das mães argumentou ao declarar que não queria tocar em “questões passadas”.

Ainda no que se refere à família, solicitei às próprias estudantes que falassem com suas respectivas mães acerca da importância da sua participação na pesquisa e da resposta positiva da genitora dependia a inclusão da universitária no estudo e a realização das entrevistas.

6.4 - Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A entrevista é um método bastante utilizado na pesquisa qualitativa para mapear e compreender o mundo das/os participantes, a partir de um modo conversacional e um roteiro não rígido de fazer perguntas (Yin, 2016). Para atingir os propósitos desta investigação foram realizadas entrevistas individuais com as estudantes, com o objetivo de obter sua história de vida, tendo por base a *entrevista reflexiva* tal como proposta por Heloisa Szymanski (2011) e Yunes e Szymanski (2005, 2006). Essa modalidade de entrevista pretende obter informações tanto de ordem objetiva, quanto subjetiva, ao longo de um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado numa situação de verdadeira interação. Como afirmam as autoras, através da entrevista reflexiva é possível o acesso a conteúdos como fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado. Além disso, durante a sua realização pode ocorrer uma organização de ideias e a construção de um discurso, de forma que se pode entender a entrevista como possuindo um caráter reflexivo, a partir da qual ocorrem intercâmbios contínuos de significados, crenças e valores das/os protagonistas.

A proposta de uma ação reflexiva determinou o formato da entrevista em dois momentos, sendo que os objetivos e informações pretendidas foram expostos à entrevistada de forma clara, no começo do processo, quando ocorreu o *contato inicial* com as participantes. Logo depois, realizou-se a entrevista a partir das seguintes etapas: “aquecimento”; questão desencadeadora (ou geradora); expressão da compreensão; sínteses; questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento; devolução. A *questão desencadeadora* foi elaborada com base nos objetivos da pesquisa, funciona como início da fala da entrevistada, focalizando o ponto que se quer

estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ela escolha por onde quer começar. Aqui a questão proposta à estudante foi: *“Gostaria de conhecer sua história de sucesso acadêmico. Você poderia relatar sua vivência escolar, suas lembranças e histórias marcantes desde os primeiros anos escolares até seu ingresso e vivência atual na universidade?”*

De acordo com o que orienta o instrumento, foram realizados dois encontros com cada estudante para que uma relação reflexiva fosse construída. No segundo encontro ocorreu a *devolução*. Nessa fase aconteceu a exposição posterior da minha compreensão enquanto entrevistadora sobre a experiência relatada pela entrevistada e pode ser considerada como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa (Szymanski, 2011). O roteiro dessa segunda entrevista com a discente é singular a cada participante, sendo construído após a escuta, transcrição e leitura da primeira entrevista. Esse novo roteiro é composto de questões de esclarecimento e de ampliação de pontos relevantes que emergiram no primeiro momento. No geral, na segunda entrevista fiz uma devolução dos pontos mais importantes da primeira entrevista e deixei espaço para ampliação dessas questões, bem como para esclarecer pontos pouco claros. Cada aspecto da devolução sempre deixava uma porta aberta para alguma argumentação e/ou acréscimo, tanto uma brecha para uma nova pergunta da minha parte, como uma abertura para a participante incrementar sua resposta.

Contudo, vale ressaltar que duas questões foram comuns a todas as participantes nesse segundo encontro: i) inicialmente, indagar que reflexões foram feitas a partir da primeira entrevista; ii) considerações acerca da participação na pesquisa, bem como a sua relevância, para finalizar o processo.

Além das entrevistas individuais com as estudantes (apêndice D) foram realizadas entrevistas com as mães destas (apêndice E), com o objetivo de investigar o envolvimento materno, a natureza e a intensidade dos investimentos da família na vida escolar da/o(s) filha/o(s) de modo geral. Em acréscimo, quis conhecer a realidade da matrifocalidade, a dinâmica relacional e afetiva entre os membros da família e as formas de funcionamento, com

ênfase no seu sistema de crenças, padrões organizacionais e seus processos de comunicação, proposta adaptada a partir do modelo sugerido por Froma Walsh¹¹¹ (2016a, 2005a, 2005b, 1998), e como esses aspectos se correlacionam e cooperam para o processo de construção da longevidade escolar das filhas. Usei um protocolo para a realização das entrevistas com um pequeno subgrupo de temas que considerei pertinentes para guiar a conversa com as participantes.

O caráter flexível e aberto da metodologia qualitativa me permitiu estar atenta às especificidades do público em estudo, e essa sensibilidade/percepção me fez incluir questões relacionadas ao processo que uma estudante vivenciou de sair de uma pequena cidade do interior e migrar para a capital, Salvador, e todas as implicações que isso implica, tanto para a estudante, quanto para a sua família.

O processo de realização das entrevistas ocorreu em fases: primeira entrevista com a estudante, depois entrevista com a mãe. Uma pausa vinha em seguida para escuta e transcrição das duas entrevistas e preparação da devolução e tudo o mais que fosse necessário. Em seguida, realizava a segunda entrevista com a estudante, que geralmente ocorria após decorridos 30 a 60 dias da realização da primeira, sempre após a transcrição da entrevista inicial. Essa sequência não foi possível ser seguida no caso de Marcela, em virtude de questões laborais da genitora que reside no interior do Estado e que serão detalhadas mais adiante. Aqui foram realizadas as duas entrevistas com ela, e só bem depois consegui entrevistar a sua genitora. Outra exceção ocorreu no caso de duas mães por ter surgido a necessidade de fazer um segundo contato para alguns esclarecimentos/ampliação da narrativa. Coincidentemente isso aconteceu com as mães que foram mais densas em suas falas: D. Paraguaçu e D. Edite, e inclusive esse contato foi facilitado pelo fato da segunda entrevista das respectivas filhas ter sido feita na residência das mesmas, local onde as mães se encontravam. Igualmente me ocorreu o

¹¹¹ Froma Walsh é professora da *School of Social Service Administration* e do Departamento de Psiquiatria da Universidade de Chicago. Também é co-diretora do *Chicago Center for Family Health*. Walsh é conhecida por sua atuação na área de família, com destaque para a resiliência familiar, terapia de casais, recuperação de traumas e perdas, diversidades e mudanças nas famílias contemporâneas.

interesse de saber como a entrevista repercutiu nas outras três mães e que reflexões fizeram a partir da nossa conversa, mas não houve tempo hábil para isso.

As entrevistas realizadas com a primeira estudante, Rute e sua mãe, D. Paraguaçu, serviram como piloto para testar a adequação dos métodos aqui utilizados com a proposta da pesquisa. Após constatada a sua pertinência, os dados coletados foram incorporados ao estudo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, em equipamento digital, com autorização das participantes, e, posteriormente, transcritas, por mim, na íntegra, para análise. Foram um total de, aproximadamente, 33 horas e 50 minutos de entrevistas, e utilizei cerca de *7 horas e 36 minutos* para traduzir *apenas uma hora* delas! Embora exaustivo e minucioso, esse processo, que se configurou como um segundo momento de escuta da narrativa de cada participante, se mostrou extremamente rico e se constituiu numa fase preliminar da análise de dados.

Anteriormente à realização da entrevista propriamente dita, as estudantes e suas respectivas mães responderam a um *questionário sociodemográfico* (apêndices B e C respectivamente) com informações que possibilitaram a sua caracterização, tais como: idade, ocupação, escolaridade, dados de moradia, composição familiar, etc.

A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas foram, por motivos já mencionados, um processo longo que teve início em 14 de novembro de 2016 e se caracterizou por duas fases, tendo como marco divisor a minha viagem para o Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra por um ano – setembro de 2017 a setembro de 2018. Nesse período que estive fora do país, embora estejamos numa época de mobilidade ágil e comunicações digitais, decidi não fazer uso de dispositivos virtuais como Skype ou WhatsApp, para dar continuidade à fase de coleta de dados empíricos, nem igualmente aceitei “fazer perguntas” por telefone, ou dar uma lista de questões, como algumas estudantes sugeriram para as mães que não tinham disponibilidade para falar comigo pessoalmente. Isso por razões éticas, pelas complexidades das temáticas em questão nesta pesquisa, e, sobretudo, por priorizar o contato face a face em minhas práticas por suas peculiaridades. Em

minha forma de atuar, o contato pessoal permite maior envolvimento por proporcionar uma real aproximação entre pesquisadora e participantes a partir da interação que aciona uma série de eventos que contribuem para gerar confiança e promover a empatia, através do contato visual, da sincronização da postura corporal e do tom de voz.

No primeiro momento da coleta, antes da viagem para Coimbra, foram realizadas as duas entrevistas com Rute e sua mãe, e a primeira entrevista de Marcela. No retorno, foram realizadas as entrevistas com as outras estudantes e suas respectivas mães, tendo finalizado todo o processo em junho de 2019, com a inclusão de Edite.

A partir do período de contato e identificação do coletivo para a pesquisa, e a realização das entrevistas, passei a fazer uso de um *diário de campo* como instrumento para registro do meu trabalho cotidiano - busca pelas participantes, entrevistas, histórias, encontros e desencontros. Nele foram anotadas as minhas reflexões sobre a evolução do trabalho, novos questionamentos e sentimentos. Também foram anotados fatos e observações relevantes que não estavam registradas nas entrevistas, tais como questões observadas no primeiro contato com as participantes, emoções e expressões não verbais recolhidas na interação com elas e que, porventura, pudessem contribuir para a compreensão e análise futura dos dados. Também registrei as dificuldades encontradas para identificar pessoas com o perfil delimitado no estudo, pela sua própria especificidade e pelos contratempos já relatados.

6.5 - Procedimentos de Análise dos dados

A análise dos dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Inicialmente foi feita uma caracterização dos perfis socio-demográficos da população estudada, seguida da “imersão” no material coletado nas entrevistas por meio de leituras e re-leituras sucessivas das transcrições. Em seguida, foram identificados focos temáticos a partir de temas e questões apresentadas nas entrevistas realizadas, orientadas a partir dos objetivos da pesquisa. A análise foi de natureza descritiva e também interpretativa, numa tentativa de apresentar o

contexto e os percursos de vida que o compõem de forma mais fiel à visão e à subjetividade das pessoas em situação. Desta forma, os dados gerados das entrevistas foram relacionados aos contextos descritos pelas sujeitas e discutidos em sua complexidade. A partir disso, cada caso foi analisado em sua singularidade e, num segundo momento, foram levantadas as categorias temáticas, bem como os aspectos convergentes e divergentes presentes nas narrativas das estudantes e também entre as genitoras.

6.6 - Questões éticas

Conforme o item III da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12 de dezembro de 2012, *Aspectos Éticos da Pesquisa envolvendo Seres Humanos*, § 1, sobre o processo de Consentimento Livre e Esclarecido da população-alvo, as participantes foram informadas sobre a justificativa, os objetivos, os procedimentos a serem adotados e os riscos e benefícios que poderiam ocorrer durante todo o processo da pesquisa. Elas participaram da entrevista somente após tomar conhecimento e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A). As sujeitas também foram informadas que tinham a liberdade de desistir de participar caso sentissem essa necessidade, em qualquer ponto do processo, e mesmo após as entrevistas realizadas. Foi ainda garantido o sigilo, no sentido de assegurar a privacidade das mulheres e dos dados confidenciais coletados na pesquisa. O TCLE foi elaborado em duas vias, uma que foi entregue a cada participante e outra ficou em posse da pesquisadora.

Como já mencionado, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA e, somente após a sua aprovação, foi possível iniciar as fases de campo que vão do contato e recrutamento dos participantes à realização das entrevistas. É necessário sublinhar ainda que, por questões éticas, as estudantes e suas respectivas mães terão resguardadas as suas identidades. Em consideração a essas recomendações, solicitei a cada entrevistada que escolhesse um nome para ser referida na pesquisa, já que seus nomes verdadeiros serão omitidos, conforme orientações éticas a serem respeitadas.

PARTE IV

ESTUDOS EMPÍRICOS

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para conhecer a trajetória de uma pessoa é necessário compreender seus pontos de vista, sua visão de mundo e as relações que foram construídas, o que gera, experiências diferenciadas. Bondía (2002) assegura que a *experiência* é aquilo que “nos passa”, ou o que nos toca, ou o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e transforma. A maneira de perceber e vivenciar o ambiente em seu entorno depende de condições objetivas e subjetivas, o que deve ficar evidente neste capítulo da pesquisa quando descrevo, não apenas as experiências apresentadas, mas identifico singularidades das participantes através de suas vivências.

Aqui serão apresentadas informações que caracterizam i) o contexto familiar de cada estudante em suas especificidades, a partir de suas narrativas e de suas respectivas mães; ii) as realidades objetivas e subjetivas das universitárias e suas genitoras; e iii) os recursos pessoais e contextuais, materiais e simbólicos mobilizados nos itinerários em análise. O microsistema é apresentado e contextualiza a realidade familiar das estudantes, com destaque para suas idiossincrasias e desafios enfrentados pelas mães para o provimento de um ambiente capaz de satisfazer às necessidades de seus membros, contribuir e conduzir as filhas para a longevidade escolar. Na exposição dos resultados será destacada a trajetória escolar e acadêmica das estudantes até a universidade e seu processo de desenvolvimento, considerando os diferentes contextos aí envolvidos.

A apresentação de cada universitária é aberta por algum dom que elas ofertaram, a meu pedido. A exceção aqui ocorreu com Marcela, que não conseguiu enviar a sua dádiva, o que me fez decidir pela inclusão da fotografia da fachada de sua unidade de ensino – a Escola de Belas Artes (EBA), na abertura da sua história, em função da forte identificação que observei entre a

estudante e sua carreira acadêmica. Ao lado do nome das universitárias e de suas mães, figura uma frase forte retirada de suas narrativas. Saliento que, no decorrer dessa exposição, serão apresentados fragmentos que considere mais significativos ou paradigmáticos nas narrativas das participantes, e que permaneceram na sua forma original para manter a integridade dos relatos e, sobretudo, para representar o mais verdadeiramente possível das próprias entrevistadas. Além disso, faço destaque em algumas falas que se mostraram com maior potência nos relatos apresentados.

Breve caracterização das participantes

A proposta inicial da pesquisa foi a de conhecer a trajetória de cinco estudantes, mas esse número foi aumentado com mais uma estudante incluída na pesquisa, a seu pedido, *Edite*. Assim como *Rute*, a jovem surgiu em meu caminho, agora por ocasião da minha participação em um evento na UFBA, com o desejo de ser incluída no grupo em análise, num momento em que já havia encerrado todo o processo de entrevistas e transcrições. Desta forma, foram estudadas as trajetórias de seis estudantes matriculadas em distintos cursos de graduação, assim distribuídos:

- UFBA: Edite, Serviço Social; Marcela, Artes Plásticas; Melissa, Pedagogia e Rute, Psicologia;
- UNEB: Maria, Psicologia;
- IFBA: Sam, Licenciatura em Geografia.

Participaram da pesquisa cinco mães, isso porque Sam e Maria são irmãs: D. Edite, D. Ane, D. Maria, D. Paraguaçu e D. Bel.

Apesar de não ter sido um critério colocado como prerrogativa para fazer parte do presente estudo, todas as estudantes ingressaram no ensino superior através das PAA, o que trouxe a necessidade de discutir as políticas de inclusão nesse nível de ensino, como o fiz no capítulo 2. Igualmente, todas as universitárias se autodeclararam como parte da população afrodescendente por se definirem como “preta”, “negra”, “parda” ou “mestiça”. O mesmo acontece com as mães, com exceção de uma delas que afirmou ser “branca”.

No quesito *idade*, as estudantes, por ocasião da entrevista, estavam situadas num intervalo etário de 20 a 36 anos. Quatro delas entraram no ensino superior no período dos 18 aos 24 anos. Duas cursam a segunda graduação. Duas são casadas, duas separadas e duas solteiras. As duas estudantes com mais idade são igualmente mães sozinhas e repetem, com sua respectiva prole, a situação que viveram desde a primeira infância.

Em relação às mães, a *idade* está situada entre 46 e 60 anos. Duas são aposentadas por apresentarem problemas de saúde e as demais vivem na luta pela sobrevivência no mundo do trabalho: duas utilizam a própria residência para desenvolver atividades de comércio autônomo e a terceira realiza trabalhos informais para fazer subsistir a família. A renda familiar varia até dois salários mínimos.

No que se refere ao *estado civil*, duas das senhoras são divorciadas e as demais, solteiras. A quantidade de filhas/os varia de um a cinco, maiores de 18 anos, a maior parte delas/es geradas/os fora do contexto de planejamento familiar e de um relacionamento conjugal propriamente dito. Em geral, as mães apresentam poucos anos de estudo: três delas têm apenas o ensino fundamental I incompleto e uma cursou até o ensino fundamental completo. Apenas uma senhora fez curso de licenciatura em IFES.

Apresentarei, a seguir, as histórias das estudantes e suas mães a partir dos tópicos específicos:

- i. Caracterização;
- ii. Microsistema familiar;
- iii. Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família;
- iv. O itinerário e a experiência escolar e acadêmica:
 - a participação da mãe;
 - a entrada e a permanência da estudante na Universidade.

7.1 - Rute

“A gente é ousada, uma exceção, tendo A oportunidade”.

D. Paraguaçu: *“O importante é a gente levantar a cabeça e seguir em frente”.*

Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter... calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz.

Clarice Lispector

Rute escolheu esse poema de Clarice Lispector porque representa um pouco de si mesma, como ela se vê e a forma como observa o mundo ao seu redor. E isso ficou muito patente durante sua participação nessa pesquisa, que teve início com o nosso encontro, ocorrido quase por acaso. Rute fazia parte da turma do BI Humanidades onde realizei o estágio docente quando cursava o mestrado em 2011, tendo ingressado na UFBA naquele mesmo ano. No início da fase de campo da pesquisa a encontrei nos corredores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH). Sorridente ela me chamou: “Professora!” E, em seguida, disse: *“Eu fui sua aluna no BI! (...). Agora estudo Psicologia!”*. Em seguida, trocando informações sobre nossos percursos mútuos, comentei sobre a minha pesquisa de doutorado e ela prontamente se apresentou: *“Eu! Minha mãe me criou sozinha e também sou bolsista da PROAE”*. Pronto! Já tinha a primeira estudante para a pesquisa! Agendamos as entrevistas, o que foi possível após a mãe de Rute ser consultada, pela própria filha, e concordar em participar do estudo. As entrevistas ocorreram na residência das participantes, por sua escolha.

No contato inicial com mãe e filha, em separado, foram expostos os objetivos da pesquisa e, em seguida, foi lido e assinado o TCLE, procedimento padrão que aconteceu com todas as duplas de participantes. Primeiro realizei a entrevista com Rute em sua casa e, em seguida, na mesma tarde, com a mãe que reside bem próximo à casa da filha. Rute e sua mãe foram receptivas e colaborativas durante todo o decorrer das entrevistas. Rute utilizou trinta e quatro minutos para relatar sua trajetória da infância até a universidade, a partir da questão desencadeadora aqui proposta. Porém suas entrevistas tiveram duração de pouco mais de três horas, em decorrência das questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento. As duas entrevistas realizadas com a mãe duraram cerca de duas horas e cinquenta minutos.

7.1.1 - Caracterização

Rute tem 26 anos e, no que se refere à raça, se autodeclara mestiça. À época da primeira entrevista, estava casada há um mês. Mora com o jovem marido que é estudante de um dos programas de Pós-Graduação da mesma Universidade. Anteriormente, Rute morava com a mãe, sendo a última da prole

a deixar a casa materna. Filha caçula, é a única do sexo feminino de um total de quatro filhos da linhagem materna. No que se refere à religião, informa que já frequentou diversas igrejas evangélicas, mas, ultimamente, participa da Igreja Católica. Ser adepta de alguma religião revela um fator importante na trajetória de vida de Rute, como fica evidente em toda a sua narrativa. Ao lado da gratidão “eterna” que diz nutrir pela genitora, a estudante ressalta a sua fé como recurso determinante para o seu êxito nos estudos, em meio a todas as vicissitudes que enfrentou em sua vida. A própria escolha do nome “Rute” se reporta às suas crenças religiosas. Recorri à Bíblia Sagrada (2010) para conhecer, em maiores detalhes, a história de Rute¹¹², mulher que serviu de inspiração para a estudante escolher o nome para ser referida aqui nessa investigação. Na Escritura, Rute vive, inicialmente, num deserto, numa situação de muita precariedade, o que é agravado pela morte do marido que veio logo em seguida à perda do irmão e do pai dele. A jovem trilha uma jornada altruísta de amor e devoção em fidelidade à sogra, também viúva e com dois filhos mortos, com quem deixa sua terra natal, Moabe, rumo a Israel, em busca de novos horizontes. Rute não perde a fé em seu Deus que, em seu processo de luta, lhe brinda com uma nova possibilidade de vida, produtiva e fecunda. A escolha da estudante por “Rute” então se dá pela sua identificação com a fé e a força que a personagem bíblica apresenta em sua trajetória de vida e por ela simbolizar uma “guerreira”.

A universitária cursa a graduação em Psicologia, para onde migrou após a conclusão do BI Humanidades. Ingressou na UFBA via ENEM, em 2011, aos 19 anos. Rute é bolsista de um dos programas ofertados pela PROAE, o Permanecer¹¹³ que remunera o público discente com R\$ 400,00/mês, e também é bolsista¹¹⁴ do Programa Bolsa Família, donde recebe R\$ 80,00/mês.

¹¹² História também apresentada no “*Filme de Rute*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FdcKzuZuWz4>. Acesso em 14/07/2019.

¹¹³ O Programa *Permanecer* faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da PROAE da UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica por entender que estes têm maior probabilidade de ter que adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devido a condições desfavoráveis que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário. O Programa foi criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da Secretaria de Educação Superior (SESU) / MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência (<https://sisper.ufba.br/sisper/Welcome.do>).

¹¹⁴ Acolho a sugestão de Rego e Pinzani (2014) de substituir o termo “beneficiária/o” por “bolsista”, pois uma bolsa remunera uma atividade e não representa uma dádiva. No caso do

A renda familiar do casal é pouco mais de dois salários mínimos, advindos dos benefícios recebidos dessas bolsas de Rute e do auxílio que o marido recebe também como bolsista da Universidade. Ela e o marido direcionam seus investimentos para a educação como forma de alcançarem uma melhor posição na escala social, além do crescimento que vão conquistando com o acúmulo de conhecimento ao longo de suas respectivas trajetórias no ensino superior.

7.1.2 - Microssistema familiar

Rute viveu com a mãe e os irmãos a maior parte do tempo da sua infância, adolescência e início da adultez. Desde o primeiro momento do seu relato, Rute destaca a marcante atuação de sua mãe, “*uma mulher extraordinária*”, no sentido de favorecer seu itinerário em todo o processo de desenvolvimento e de ascensão educacional. De forma diversa, Rute menciona a ausência da figura paterna, nos aspectos financeiro e afetivo, em sua trajetória desenvolvimental, bem como na vida dos seus irmãos durante toda a infância e adolescência. Ele tem 54 anos, ensino fundamental, histórico de problemas com alcoolismo de longa data e está aposentado por invalidez por ter sido vítima de um grave acidente de trânsito quando Rute estava com 10 anos de idade.

A mãe de Rute, quis aqui ser chamada de “Paraguaçu” em referência à “Índia guerreira” com quem se identifica pela sua trajetória de luta vivida no século XVI¹¹⁵. Tem 60 anos e, como a filha, considera-se mestiça. Tem

Bolsa Família a atividade remunerada consiste em sustentar um núcleo familiar em condições extremamente difíceis.

¹¹⁵ Catarina Álvares Paraguaçu (1512 – 1589), a Índia Paraguaçu, da tribo Tupinambá, era uma índia cercada de respeito. O nome dela era Guaibimpará, antes de ser batizada. Proprietária de muitas terras, onde hoje estão os bairros da Vitória e Graça, em Salvador, Bahia. É a mãe de alguns dos primeiros mestiços entre brancos e índios do Brasil. A índia encontrou com o naufrago português Diogo Álvares Correia, o Caramuru e, juntos, eles iniciaram a construção da cidade de Salvador. Correia foi acolhido pela tribo tupinambá, que habitava o local, e chamado de Caramuru. Nascida em Itaparica, Catarina foi levada à aldeia onde Caramuru morava, que ficava no atual bairro da Barra. Lá passou a morar com ele e, juntos, tiveram muitos filhos. O português, que já tinha filhos de Moema e outras índias, levou Catarina para a França para que ela fosse batizada no catolicismo e eles pudessem se casar. Em 1528, Catarina Paraguaçu teria sido a primeira brasileira a ser batizada pela Igreja Católica (há uma cópia da sua certidão de batismo na Arquidiocese de Salvador). Ao voltar ao Brasil, a índia passou a vivenciar a fé católica e teria tido uma visão na qual a Virgem Maria lhe pedia a

licenciatura em Dança e trabalhou como professora durante quase trinta anos. Está aposentada, por invalidez, há vários anos, devido a questões de ordem física por problemas que se apresentaram em seu corpo, exatamente seu principal instrumento de trabalho. Casou-se com o pai de Rute, e levou consigo os dois filhos maiores, ambos, atualmente, na casa dos trinta anos, que nasceram de relacionamentos anteriores distintos. Da união formal que durou cerca de vinte anos em situação atípica, nasceram Rute e o irmão que hoje tem 28 anos. Divorciada formalmente há uma década, esteve sozinha com Rute e os outros filhos a maior parte do tempo, uma vez que enfrentou dificuldades com os genitores da prole para que esses assumissem as funções da paternidade e também porque o marido, pai de Rute, não coabitava com a família com regularidade; ele funcionava mais como um marido-pai visitante. Apesar desse fato e de outras questões que dificultavam a relação conjugal, como por exemplo, os atos de violência doméstica que sofria do então marido, a decisão de interditar a presença dele na casa partiu da filha quando estava na adolescência, porque quando ele aparecia no ambiente doméstico estava em uso de bebida alcoólica e tinha atitudes que interferiam diretamente na prática de estudo dos filhos, como ligar o som em alto volume, fazer “algazarra”. *“Foi aí que Rute pegou e disse ‘Painho não vai morar mais aqui!’ Pegou as coisas dele, botou dentro de uma sacola, pegou um taxi e trouxe para a casa da mãe”*. Levou a bagagem para a casa da mãe do genitor com quem reside até os dias atuais. Após esse episódio veio o divórcio do casal oficializando a separação que, de fato, sempre existiu.

D. Paraguaçu viveu três situações distintas de matrifocalidade com os pais da prole. A presença da figura paterna na convivência familiar foi provisória no primeiro e no terceiro relacionamentos.

Após o casamento de Rute, D. Paraguaçu entrou na fase do ninho vazio, passando a residir sozinha. Entretanto, dois dos filhos sempre retornam à sua casa quando necessitam de algum apoio. O filho mais velho, gerado do primeiro relacionamento, conviveu com a mãe apenas parte da infância, pois os

construção de uma capela em seu louvor. Catarina então construiu a Igreja da Graça no bairro de mesmo nome, onde foi sepultada após a sua morte (Váron, 2002).

avós maternos, que ficavam com ele enquanto D. Paraguaçu ia trabalhar, “convenceram” a criança a não voltar para a casa da mãe. Esse processo é relatado com pesar e ela afirma que esse fato foi motivado por interesses financeiros de seus pais para com o genitor da criança, que desfruta de uma boa condição socioeconômica. D. Paraguaçu enfrenta dificuldades financeiras e sua renda de aposentada não supre as suas necessidades de subsistência, mesmo agora que não tem mais a responsabilidade de sustentar Rute e os irmãos.

Os problemas financeiros decorrentes dos baixos salários influenciaram a manutenção da família, principalmente no período da infância e da adolescência de Rute, o que ficou nela marcado pelas condições de moradia, que oscilava entre Salvador e um município da Região Metropolitana da capital. Relata que ela, sua mãe e seus irmãos viveram parte da vida de forma itinerante, mudando de residência constantemente: *“Acho que a gente já se mudou pra umas 50 casas! (risos), de aluguel. A gente se mudou muito! A minha infância foi de muita mudança de casa [...]. E passamos por casas pequenas, casas grandes, casas pequenas, casas grandes”*. Nessas condições, foi necessário, em alguns momentos, mudar-se para casa da família dos pais de D. Paraguaçu, particularmente quando esta adoeceu. A aposentadoria por invalidez provocou redução significativa no rendimento da família e agravou os problemas financeiros bem como a dificuldade de D. Paraguaçu em administrar seu dinheiro, como informado por Rute, sendo frequente recorrer a empréstimos como solução temporária para assumir os compromissos da família com as finanças. A sua saída do mercado de trabalho por questões de doença, além de repercutir diretamente na manutenção do lar, foi seguida pela manifestação de sintomas de depressão em D. Paraguaçu, ainda na adolescência de Rute. Seu adoecimento provocou diversas mudanças na dinâmica familiar, principalmente no comportamento dos meninos que se apresentaram mais “arredios”. Além disso, Rute registrou, com pesar, a mudança notável da postura da mãe:

*Minha mãe chegou um momento em que ela ficou bem debilitada, que não era aquela mulher mais viçosa. Chamavam ela, o apelido de minha mãe era She-ra¹¹⁶ (risos), na rua, porque ninguém poderia mexer com a gente, quando a gente era criança ninguém mexesse nas crias dela nem com a casa dela que minha mãe (risos) minha mãe era barraqueira (risos). Sabe? Ela era She-ra mesmo. Ela fazia a mudança dela sozinha, ela mudava a casa dela, fazia sozinha, e ela parecia um homem (risos e palmas), sabe? Usava aquelas calças jeans... **Só via minha mãe assim: ela era o símbolo da força.** Depois ela foi ficando assim, fraquinha, com o passar do tempo.*

D. Paraguaçu afirma ser uma mulher *determinada* e *flexível* na lida com questões do cotidiano. Entretanto, além do sentimento de solidão e da sobrecarga com as inúmeras tarefas que precisava realizar, a mãe de Rute também passou a ter problemas com a bebida, o que afirmou ter sido motivado pela dificuldade em lidar com questões familiares, parentais e de sua condição de vida pessoal, questões essas que se entrelaçavam e produziam sofrimento. Naquela ocasião, emergiram diversos sintomas de depressão, desmotivando-a para seguir adiante o curso da própria vida e direcionar a estudante e seus irmãos em seus respectivos percursos desenvolvimentais. Para Rute, a depressão da mãe *“é por conta disso tudo que teve mesmo na vida dela. Ela está se saindo da depressão. Eu consigo compreender isso e, assim, a amo do jeito que ela é”*. De modo análogo, a estudante justifica o problema com o álcool de D. Paraguaçu, quando afirma que isso era uma *“espécie de desgosto pela vida”*, por todas as dificuldades que enfrentava. O abandono do hábito de beber ocorreu após a aposentadoria, no final da adolescência de Rute.

A convivência familiar entre mãe e filha é considerada boa, tranquila, com alguns pontos de discordância entre elas, o que passou a acontecer, de acordo com Rute, quando D. Paraguaçu passou a usar medicamentos para depressão. A partir deste período, ela ficou *“menos tolerante”*, *“menos paciente”* com os filhos. Mas com os rapazes já existiram desavenças mais sérias entre eles e D. Paraguaçu. Notadamente no período mais crítico da depressão, passaram a vê-la mais fragilizada, a não respeitá-la mais, e coisas que eles já faziam, se intensificaram: passaram a desobedecer mais, a responder mais.

¹¹⁶ *She-Ra*, dos desenhos animados, representa a irmã gêmea do príncipe Adam e a mais nova princesa-guerreira de Ethéria.

Desde o início da sua narrativa, Rute destaca a deferência que dispensa à genitora, ao mesmo tempo em que menciona suas dores advindas da situação relacional dos pais e, principalmente pela condição de dependência ao álcool apresentada em alto grau pela figura paterna:

Só que assim, uma infância com alguns traumas... Enfim... Porque ela e meu pai eram casados no papel, meu pai se tornou alcoólatra durante algum tempo bem como ela também se tornou alcoólatra. E aí eles viviam... meu pai ficava dois meses, um mês em casa e o restante do ano ele passava na casa dos meus avós paternos porque bebia muito. Ele acordava 5 horas da manhã para beber e só parava 11h da noite, todos os dias seguidos. Ele só parou de beber quando ficou na pior mesmo, quando ele quase perdeu a vida mesmo... E aí os traumas de separação, de idas e vindas deles, dos meus pais...

No subsistema fraternal, que é formado pelos irmãos, foi revelada uma relação afetuosa entre eles, a exceção do filho mais velho, que foi criado com a avó materna. Um aspecto que chama a atenção é a diferenciação que ocorre, neste subsistema, no que se refere à forma de tratamento dispensado, pelos rapazes, à Rute. Esta destaca uma relação de *“muita proteção que eles tinham comigo e têm até hoje comigo. Eu não tinha pai presente, então os meus dois irmãos têm essa coisa de proteção”*. A jovem relatou que os irmãos costumavam não dividir, com ela, informações sobre vários acontecimentos ocorridos na família, com o intuito de protegê-la, por ser a única mulher, por ser a caçula. Simultaneamente, a jovem reconhece que os irmãos ficaram prejudicados com os eventos familiares que foram mais dolorosos: *“Agora, eles, eu vejo que eles são muito traumatizados, meus dois irmãos mais velhos mais do que eu por conta disso, porque eles me preservavam muito e preferiam que as coisas acontecessem com eles do que acontecesse comigo”*.

Mas a situação de apoio dos ambientes do entorno familiar se mostra complicada quando mãe e filha se referem à família de origem de D. Paraguaçu. Esta foi educada dentro dos padrões do “cristianismo pentecostal”¹¹⁷, todavia participou, por algum tempo, de religião de matriz

¹¹⁷ De acordo com os estudos realizados pelo doutor em Sociologia Ricardo Mariano (2008, p. 90), o Pentecostalismo, desde sua origem, se “constituiu como herdeiro e seguidor de crenças, práticas e experiências religiosas do Cristianismo primitivo. Para tanto, apregoa que Deus age hoje como no passado bíblico. Isto é, cura enfermos, expulsa demônios, concede bênçãos e dons espirituais, faz milagres, intervém nos rumos da história e na vida cotidiana de seu rebanho”. Desde os anos 50, o Pentecostalismo cresce no Brasil, todavia sua expansão acelera-se, de forma acentuada, a partir da década de 1980, momento em que esse movimento religioso passa a conquistar, igualmente crescente visibilidade pública, espaço nos meios de

africana, o que gerou conflitos diversos em sua relação com seus pais e irmãos. A religião era um ponto de discórdia entre ela, que frequentava o candomblé, e sua família de origem que professava a doutrina protestante, pois era “crente fundamentalista”:

Eu passei o tempo todo pulando de religião em religião. Em cada religião que eu entrava, eu me identificava com algumas coisas e com outras não. E a religião que eu mais gostei, porque abrangia quase todas as áreas foi a religião que meus pais odiavam que era o Candomblé. Foi por isso que eu passei a ser a ovelha negra da família. Eu me identifiquei com o Candomblé, eu fui, eu fui feita no Candomblé, eu passei anos no Candomblé... (D. Paraguaçu)

Rute nasceu e se desenvolveu no interior deste conflito, o que contribuiu para distanciá-la da convivência com os avós maternos por um período importante de sua infância e adolescência. Ela e a mãe não relataram apoio e/ou algum tipo de contribuição em boa parte do tempo, mas sim a vivência de atritos em torno das religiões que professavam, que as afastaram daquela convivência. Para a estudante esse enfrentamento inter-religioso fez com que a mãe tivesse com os avós o que denomina de “*relação bipolar*” por eles serem evangélicos e não aceitarem a religião dela. Desta forma, a bipolaridade da relação se caracterizava pela oscilação entre aproximação em alguns momentos, e afastamento em muitos outros, o que fez com que a mãe optasse por morar em bairros distantes, pois assim sua família de origem teria menos possibilidade de influenciar na criação de Rute e dos outros filhos.

Além das desavenças motivadas pelas crenças religiosas, D. Paraguaçu também se diz vítima de preconceito racial, sobretudo por parte do seu pai, que era negro, e a discriminava por ter nascido a mais “escura” da família. A

comunicação e poder político partidário. No Pentecostalismo em geral, “a oferta de magia constitui a principal isca para atrair pessoas à igreja, onde se tenta recrutá-las, socializá-las e, se possível, convertê-las. Uma vez dentro dos templos, contudo, os indivíduos em busca da resolução de seus problemas cotidianos logo se vêem às voltas com sessões de descarrego de encostos, cultos de libertação de demônios, louvor a Deus e adoração do Espírito Santo, cobrança de condutas éticas e de ofertas monetárias etc. É por meio desses ritos, práticas e cultos, que exprimem as doutrinas ou, em sentido mais amplo, a teodiceia de salvação dessas igrejas, que os pastores pentecostais conferem novos significados religiosos ao desemprego, à pobreza, à doença, à briga conjugal, à depressão, à solidão, à infelicidade, ao sofrimento e aos infortúnios em geral. Por meio disso, procuram estimular clientes e virtuais adeptos a estabelecer compromissos duradouros com seu grupo religioso” (Mariano, 2008, p. 92).

discriminação racial também era praticada pelos irmãos dela e se estendeu a Rute e aos rapazes, pois o avô materno costumava dizer que D. Paraguaçu havia “errado na mão”, pois os netos “também nasceram negros”. O avô de Rute casou-se com uma mulher branca, descendente de holandês e discriminava os netos que, como ele, nasceram negros:

É muito provável que meu avô tenha dito isso pra ela, porque meu avô dizia isso pros netos... Ele chegou pra minha mãe e disse que minha mãe desacertou nos netos. E que meu outro tio desacertou nos netos porque os netos nasceram negros, escuros. Então eu acho que minha mãe se sentia rejeitada por tudo isso e isso é meio louco, porque, vindo de um negro? (indignação). A mãe dele era muito negra, é, era aquela negona mesmo. E eu acho que isso tudo mexeu com minha mãe; crescer nessa loucura toda mexeu com ela. (Rute)

Essa dissensão foi em parte revertida nos últimos anos de vida da sua mãe, quando D. Paraguaçu passou a morar próximo à casa dela, após a aposentadoria. A redução da renda de D. Paraguaçu proveniente dessa nova condição de vida, favorece a re-aproximação com a família de origem, pois precisa de ajuda para a manutenção do lar. É nesse momento que passa a morar numa das casas dos pais que, anteriormente, era alugada para terceiros como fonte de renda. Rute conta que, nesse período, a avó materna e uma tia começaram a ajudar sua genitora. Foi nesse momento também que Rute passou a ter uma maior convivência com a avó, e passou a posicioná-la como sua “segunda mãe”. Essa avó não frequentou escola, sabia apenas escrever o nome, mas reconhecia o valor que o estudo produz na vida das pessoas. A senhora, por sua vez, dizia que Rute era sua filha caçula, o que expressa um sentimento recíproco de afetividade entre elas. Parece que, neste momento, o embate inter-religioso já se havia arrefecido.

Como pontos estressores, mãe e filha relacionaram o alcoolismo e o uso de drogas, a ausência da figura paterna, as dificuldades financeiras, o racismo e a intolerância religiosa.

7.1.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

D. Paraguaçu declara que sua família não “*é um padrão, é uma família que não foi planejada*”, mas que tenta “*adaptar os filhos a isso*”, e que não economizou esforços para educá-los. No que se refere aos valores e crenças adotados para a educação de Rute e os irmãos, D. Paraguaçu relata que exerceu a maternidade pautada na “*verdade*” e na “*sinceridade*” e num “*Deus como ser inteligível*” e lhes ensinando a respeitar cada cultura religiosa presente no Brasil:

Eduquei de forma aberta, educação aberta para o mundo, eles terem o foco deles, serem antenados, abertos para o mundo, aprender a observar, interrogar, questionar. Foi pela arte que me deu o pilar para educar meus filhos: tinha tudo em casa, material de arte, violão, revistas. Eu dei tudo que eu podia dar (ênfase). No que eu acreditava, eu dei tudo que eu podia dar a meus filhos.

Rute, com entusiasmo, ratifica o empenho da mãe e destaca a importante atuação de D. Paraguaçu no cuidado dela e dos irmãos e o direcionamento que ela fazia para despertar o interesse destes para a arte e para a leitura:

Minha mãe também é uma pessoa muito alegre, ela é inteligente, uma mulher extraordinária. Ela é uma artista, assim, é uma artista especial, ela é voltada para as Artes e passou isso pra gente. E essa questão das Artes, também de valorizar os estudos, que ela é uma pessoa muito estudiosa. A gente sempre gostou de livros, sempre deu livros de presente para a gente, sempre tinha material de pintura desde pequeno. Ela levava a gente para o trabalho dela, que era onde ela ensinava, então a gente foi criado nesse ambiente de educação mesmo. [...]. Também ela deixou boas impressões, que a questão do incentivo aos estudos, o incentivo, o cultivo à Arte.

No tocante aos padrões organizacionais da família, mãe sozinha, com atividade laboral em período integral e mediante sua pesada carga de atribuições, D. Paraguaçu criou um esquema de divisão de tarefas domésticas com Rute e os irmãos que, aos poucos aprendiam a lavar, cozinhar, passar, costurar e, a partir da aquisição dessas habilidades, algumas negociações passaram a ser feitas entre mãe e filha/os para fazer frente às necessidades cotidianas do ambiente familiar. Esses acordos se mostraram como uma alternativa também porque D. Paraguaçu, além de exercer a parentalidade sozinha, sem o genitor de nenhum dos filhos, não contava com apoio de seus

familiares, agora porque eles *“me acusavam, me chamavam de puta porque eu tive filho de três homens diferentes. Então eles, como crentes, eu era puta, metiam dedo na minha cara, tive que sair daqui com meus filhos, fui viver em outro lugar”*.

As formas de comunicação da família estavam baseadas na *“clareza”*, na *“veracidade”* e na *“consistência”*, de acordo com a mãe. Relata que havia uma espécie de ritual familiar, de *“botar pra fora”* o que sentia, as emoções. Contudo nem sempre o diálogo surtia efeito no dia-a-dia, pois D. Paraguaçu reconhece que foi autoritária, e muitas vezes teve que tomar sozinha as decisões necessárias à vida familiar e isso prejudicou a si própria e a sua relação com Rute e os outros filhos, já que ela diz ter assumido o lugar de pai: *“Então, eu era pãe¹¹⁸, entendeu?”* A sinceridade também estava presente na questão da ausência da figura paterna, uma vez que D. Paraguaçu informou tratar disso abertamente com os filhos, embora reconhecesse que isso se revelava doloroso para eles: *“Ó meu filho, seu pai não quis assumir. Sacana! Aquele sacana não quis assumir. Falo assim, de forma clara, aberta. Ele via também que a vizinhança era tudo parecido, que a realidade era parecida”*.

7.1.4 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Rute

Dos quatro filhos de D. Paraguaçu, Rute é a única a apresentar um período mais longo de escolarização e, desta forma, se diferencia dos irmãos que, apesar de mais velhos, até o momento não chegaram ao ensino superior. O primogênito chegou a iniciar um curso de graduação logo em seguida abandonado. O outro irmão completou o ensino médio e o mais novo dos rapazes desistiu de estudar antes de finalizar o ensino fundamental.

Em meio a todas as peculiaridades do contexto em que viveu, Rute demonstra um grande empenho e investimento nos estudos, sem reprovações durante o período do ensino fundamental e médio, que foi realizado em escola

¹¹⁸ “Pãe” neologismo que surge da junção pai + mãe = “pãe”. Alvo de críticas e rejeições por parcela do público feminino, o termo é utilizado por algumas mulheres para designar a “mãe que também é pai” e que se desdobra na tentativa de ocupar o espaço deixado pelo homem. Por outro lado, também é uma expressão adotada em referência aos homens que criam sozinhos a/o(s) filha/o(s), como discutido em Bittelbrunn e Castro (2010).

pública, com exceção dos anos iniciais da vida escolar, o Infantil I, que foram cursados em instituição privada de ensino. Ingressou no sistema escolar aos seis anos e tem uma relação de afeto e de respeito para com os professores, que perdurou nesse período, além de sua determinação em usufruir dos questionamentos, dicas e orientações que, eventualmente, alguns transmitiam às alunas e alunos.

Do ensino fundamental, cursado em colégio estadual, lembra do hábito de sentar na frente da sala, pois gostava de estudar, além “de ser metida a CDF¹¹⁹”. Também destaca a qualidade dos professores no ensino fundamental II – “*professores maravilhosos*”, àquela época, especialmente os docentes da língua portuguesa pela forma como lecionavam, pois suscitavam o senso crítico da turma. Certifica que um desses professores contribuiu muito para que ela ingressasse na universidade porque ele

me fez pensar na condição de meu país, na minha própria condição, enquanto cidadã, enquanto estudante, enquanto também oriunda de bairro de periferia, o que queria da minha vida. Essa coisa de persistir no meu foco e ser persistente mesmo, perseverante e tal. Eu gostava muito desses professores.

Rute destaca dois *eventos marcantes* na época em que cursava o ensino médio. Primeiro, a já mencionada depressão de D. Paraguaçu que a deixava inerte, a ponto de não conseguir sair de casa nem mesmo para fazer a matrícula da jovem na escola. Naquele momento, Rute diz ter ficado desesperada e, sem ter alguém da família que resolvesse essa situação, apelou para a Coordenação da escola e expôs a condição de sua mãe:

Pelo amor de Deus, eu quero estudar, me matricule! Minha mãe tá depressiva e tal, não está podendo vir aqui (...) E assim eu esperava até ouvir que aquelas pessoas criassem uma dificuldade, que o diretor, o coordenador... Mas, graças a Deus, todo mundo me acolheu, na hora me matriculou e eu continuei os meus estudos, graças a Deus!

Foi aí que Rute confirmou o que já sabia: “*Pôxa, eu gosto mesmo de estudar! Eu chorando, pedindo, “Por favor, me matricule” (risos). Porque minha mãe está com depressão e eu não tenho mais ninguém pra vim aqui pra assinar por mim*”.

¹¹⁹ CDF: pessoa muito inteligente e esforçada que prefere estudar do que participar de atividades sociais e festivas, sendo geralmente o melhor aluno da sala: a melhor nota é sempre do CDF (<https://www.dicio.com.br/cdf/>).

A morte da avó materna, cerca de três anos após a ocorrência da reaproximação familiar, foi outro evento marcante na trajetória de Rute, fato que se deu quando estava no terceiro ano do ensino médio, e que levou à única reprovação que teve numa disciplina em sua vida escolar. A morte da avó a deixou “desestabilizada”, e sua ausência deixou uma espécie de vazio dentro de si, a ponto de não conseguir aprovação no ano letivo em matemática. Na tentativa de recuperar os estudos, deixou o estágio que fazia para se dedicar mais à recuperação da disciplina, mas só foi aprovada pelo Conselho de Classe da escola.

Segundo Rute, os maiores desafios em sua trajetória na infância e adolescência foi o envolvimento dos pais com o uso abusivo do álcool e a dificuldade financeira da família e as repercussões advindas dessas situações. A escassez de dinheiro a obrigou a buscar alguma fonte de renda ainda na fase escolar e sua determinação fica evidente em sua fala:

*Eu ia procurar estágio, trabalho. Parecia uma espécie de sublimação (risos) que, quanto mais eu sofria, mais eu me lançava no trabalho. Eu dizia: “**Um dia vou vencer**”. **Eu sempre dizia isso: “Um dia você vai vencer**”. Eu sempre pensei assim: “Eu vou vencer, um dia eu vou me formar, eu vou fazer cursos de especialização com fé em Deus”. Eu vou tentar (risos), eu vou tentar, tentar tanto até eu conseguir, sabe? [...] Então passei por essas dificuldades... Sofri muito porque estudar e trabalhar não é brincadeira. [...] E aí eu fui criada assim: a gente passa pelas dificuldades, depois vem a bonança (risos).*

Outra estratégia de enfrentamento da complexa situação que vivia em família apontada pela estudante se deu pelo caminho da religião que, pelo seu relato, funcionou como um recurso importante, uma espécie de alicerce para sua formação:

*Eu tinha uma religião, eu era muito evangélica. Então a gente aprendeu muito os valores humanos: amor, a não violência, a paz é... Enfim... A gente é ... aprendeu, a gente aprendia na igreja, eu e os meus irmãos, né? Os valores humanos mesmo, que são formadores do caráter. De uma certa forma, as pessoas dentro da igreja nos incentivaram a estudar, nos incentivaram a ser pessoas, a ser pessoas de bem, homens e mulheres de bem. Dos meus 9 anos até hoje **sou muito espiritual**. Observo a palavra de Deus. Meu caráter foi baseado na palavra de Deus. Consegui entender a situação de minha mãe, não julgá-la. [...] Isso me ajudou a superar meus traumas. Seguia à risca o que a igreja falava: minha mãe bebia e a igreja dizia que não era para beber. [...] Então eu acho que isso me ajudou muito a superar a situação da minha vida, assim, a situação que eu vivia durante a minha infância e adolescência, os traumas, as questões mesmo de observar a palavra de Deus.*

7.1.4.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

Eu dei tudo que eu podia dar (ênfase).[...] A gente simplesmente é uma ponte para eles atravessarem de uma lugar pra outro, e depois eles vão criar as próprias pontes deles. [...] Eu atribuo à verdade, sinceridade e os questionamentos [...] Os questionamentos e as dicas que eu dava pra ela. (D. Paraguaçu)

D. Paraguaçu apresenta uma visão positiva de si mesma como mãe no acompanhamento de Rute e dos rapazes, principalmente na esfera da relação com a escola e com as professoras e professores. Além do fato de ser professora e de participar regularmente da reunião de “Pais e Mestres”, ela sempre recebia “*Parabéns mãe*” por sua atuação junto à prole. Estes passavam parte do tempo com a mãe na escola em que ela ensinava, mesmo local em que eles estudavam parte do dia. “*Quando eu chegava, à noite, eu corrigia os deveres, interagia com eles, nos estudos. Tanto que ninguém nunca perdeu de ano*”. Acontece que, aos 15 anos, o filho caçula passou a “*ter problemas de aprendizagem e... drogas*” e isso interferiu diretamente no seu rendimento escolar, como informou D. Paraguaçu, e não levou adiante os estudos.

Na direção oposta, Rute destaca que as atitudes da mãe, no período escolar, foram de grande valia para ela e seus irmãos, ao mesmo tempo em que revela que eles não tinham acompanhamento regular dos pais em relação às atividades escolares, isso porque o pai era ausente e a genitora tinha uma extensa carga horária de trabalho: “*Minha mãe não tinha tempo! Minha mãe dava 40 horas no Estado, não tinha tempo! E meu pai quando ele parava de beber, a gente se via final de semana, uma vez no mês ou dois, quando ele tava sem beber*”. A partir da narrativa da estudante, a presença da mãe se fazia mais forte na provisão dos materiais necessários para o desenvolvimento de habilidades motoras e de escrita tais como caligrafia, lápis de cor e também por reservar um momento para ficar com eles, em interação:

Ela ensinou a gente a brincar nos tempos livres dela. Nos finais de semana ela sentava com a gente, brincava, pintava as roupas das revistas das bonecas. Meu irmão ele é um excelente desenhista, ele desenha muito bem, porque minha mãe ensinou, deu lapisinho, ensinou ele a pintar desde pequeno, desde pequeno. Minha mãe tem um dossiê de várias pinturas dele, de várias cartinhas dele escrevendo pra ela, desenhando pra ela. E eu não sei o que aconteceu, mas a gente dava conta. Não tinha uma cobrança não. Eu não me lembro de ter cobrança. Eu lembro que a gente sempre dava conta das coisas.

A estudante e seus irmãos dispunham de autonomia para a realização das tarefas escolares e isso foi importante para a construção do perfil de Rute como estudante, no seu ingresso na universidade. Ela afirma, com convicção, que entrar na universidade foi resultado de sua “força de vontade de querer vencer”, de querer ajudar a mãe “que foi uma pessoa muito batalhadora”. E esse percurso foi construído desde os anos iniciais da fase escolar. Reconhece que sempre foi

muito boa como aluna, sempre fui uma aluna muito flexível, muito tranquila, tanto eu quanto meus irmãos. Sempre gostei muito de estudar, sempre queria ir mais além do que em sala de aula, pesquisar. Sempre fui muito envolvida com os estudos. Minha mãe, ela passava uma calma pra gente, uma tranquilidade, a questão da flexibilidade também, de aceitar as pessoas, de respeitar também.

De forma específica, a influência da mãe teve grande peso na decisão de Rute em querer seguir adiante nos estudos e isso é sobressalente a partir de três pontos. O primeiro se refere à *experiência escolar* de D. Paraguaçu por ter cursado ensino superior e ser uma pessoa estudiosa. Fez curso de Especialização em Psicanálise e não conseguiu fazer outros cursos pela falta de recursos financeiros. Mas alimenta o desejo de continuar estudando. Falava de suas experiências enquanto estudante para Rute e os irmãos, e acreditava que só o fato deles chegarem ao “Segundo grau”¹²⁰ para ela “já está suficiente para eles decidirem o que é que eles querem seguir na vida. Porque nem sempre quem vai pra universidade fica com a cabeça legal. E eu quero, como diz Elis Regina, “filhos de cuca legal”. Em segundo lugar, a mãe passava para a prole calma, tranquilidade, a questão da flexibilidade, de aceitação e respeito,

¹²⁰ Segundo grau era a antiga denominação do atual Ensino Médio, mudança ocorrida em 1996 e equivale à última fase da Educação Básica.

dedicação aos estudos. “O lema da minha mãe era amar as pessoas independente de qualquer coisa, e respeito, respeito, respeito”. Por fim, a cultura familiar e o investimento pedagógico, pois Rute relata que, desde pequenos, ela e os irmãos tinham contato com livros e demais materiais didáticos, o que era propiciado por D. Paraguaçu.

De qualquer sorte, Rute atribui sua entrada na educação superior à confluência da vivência da mãe e seu desejo de querer seguir adiante nos estudos também como uma forma de dar um retorno aos investimentos feitos por D. Paraguaçu:

Eu acho que o que me fez entrar na Universidade foi a força de vontade de querer vencer, de querer ajudá-la também, que ela foi uma pessoa muito batalhadora e de saber que parte de mim, no fundo, no fundo sabe que era para poder mostrar pra ela tipo “Mãe eu consegui!”. Entendeu? “Seu esforço não foi em vão e eu tô aqui”.

7.1.4.2 - A entrada e a permanência de Rute na Universidade

Entrar na UFBA significa ser vitoriosa! Também significa a chegada da alegria, uma realização de um sonho. Esperança de um futuro melhor. (Rute)

O ingresso de Rute na universidade é parte de um projeto que construiu com o apoio de sua mãe e, na adolescência, já fazia investimentos direcionados para alcançar seus objetivos. Ela afirma seu interesse por todas as disciplinas e isso foi uma dificuldade quando quis ingressar na universidade, por que se via em todas as áreas e precisava escolher uma para que pudesse se profissionalizar e, ao mesmo tempo, ter chances no mundo do trabalho.

Anteriormente ao seu ingresso na UFBA, a estudante fora contemplada com uma bolsa parcial de estudo para cursar Pedagogia numa faculdade particular, mas desistiu, após um ano e meio, por época do estágio quando se deparou com os alunos em sala de aula, e, sobretudo, por influência da mãe que relatava, por experiência própria, as dificuldades que permeavam o

exercício do magistério e que se associavam às problemáticas vividas no ambiente doméstico. Rute decide acolher o posicionamento da mãe que, frequentemente, lhe dizia “*Não, professora não!*”, e decide mudar de área, mas não sabia o que fazer; sabia apenas que estava “*totalmente dentro das Humanas*”.

Então, em busca de novo direcionamento nos estudos, Rute fez o ENEM e, na primeira tentativa, ingressou na UFBA pelo regime de cotas para estudantes de escola pública, sem ter feito curso preparatório. Entrar em contato com aquele momento em que tomou conhecimento de sua aprovação na Universidade produziu um relato entusiasmado da jovem, que pôde fazer uma análise contextualizada do que significava esse evento em sua vida:

*Menina, o dia em que eu entrei na UFBA, acho que foi um dos melhores dias da minha vida (risos). Eu não acreditava, eu não dormi direito, sabe? Foi a **realização de um sonho**, sabe? **Eu surpreendi muitas pessoas**, eu não me continha, **eu não continha dentro de mim de tanta alegria**, sabe? Rapaz, é uma sensação assim que, às vezes, a gente fica assim...**É indizível de tão maravilhosa que é!** Acho que não tem uma palavra que descreva o tamanho da felicidade e tal. Mas **eu sabia que merecia aquilo, que minha família merecia, que minha mãe, principalmente, merecia. E as pessoas começaram a olhar a gente com outros olhos**, até mesmo a família de minha mãe. Tipo assim, eu tinha tudo pra dar errado comigo, pela estrutura familiar que eu tinha e eu fui, diferentemente das minhas outras primas [...]. **Eu vim de escola pública, de mãe solteira né? Com todo percurso de minha mãe, entrei na UFBA**, enquanto algumas primas minhas que vieram de escola particular, tiveram tudo e não conseguiram passar nem no BI nem em curso nenhum. **E aí começaram a olhar a gente de outros olhos, é... Começaram a me olhar de outros olhos, muitas parabenizações.** [...]. Quando eu passei no BI todo mundo ficou muito surpreso. “Nossa, ó quem passou...” Tipo assim: “Ó, quem passou na UFBA!” Sabe? Meus irmãos pularam... Minha mãe ficou maravilhada. [...] [O comentário das pessoas] Quis dizer assim: “Poxa os pais toda a vida alcoólatra né? A mãe é, como eles falavam, desequilibrada e ela não bebe, não fuma, deu pra estudar e passa numa UFBA”, entendeu? “Como assim?” Tipo, “já as minhas filhas que eu criei com tanto amor, tanto carinho, também que tiveram uma base diferente da dela, que estudaram em escolas boas e tudo, não conseguiu passar, sabe? Nem na UFBA, nem na UNEB, nem nos cursos que chamam, os cursos tradicionais nem nesses cursos agora, nenhum.*

Por influência de uma colega que cursava o Bacharelado Interdisciplinar Humanidades (BIH)¹²¹ decidiu testar o BI porque achava que seria oportuno

¹²¹ O BIH é um curso de graduação de duração plena que visa agregar formação geral – humanística, científica e artística – a um aprofundamento no campo das Humanidades. O BIH tem ainda como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem uma inserção mais abrangente e multidimensional do indivíduo na vida social e profissional.

para ela que enfrentava a questão de querer tudo e ao mesmo tempo não querer nada. E isso tinha tudo a ver com o seu ingresso no BIH. Após essa fase de deslumbramento por ter alcançado uma vaga na universidade pública, Rute experimentou “*muitas dificuldades*” ao lidar com as exigências do mundo acadêmico, o que atribui à sua origem de escola pública, principalmente na escrita, na forma de se expressar e na compreensão de textos. Mas relatou que foi acolhida pelos professores do BIH que já advertiam dos embaraços que enfrentariam naquele primeiro momento e, ao mesmo tempo, davam orientações de como obter melhores rendimentos na educação superior. A estudante igualmente relatou a vivência de dificuldades que estão no campo simbólico do pertencimento à Universidade e à escolha do curso:

*Mas eu tive dificuldade. Senti dificuldade também de me ver estudante da UFBA. Ainda tinha muito preconceito contra os estudantes do BI na época. Então eu também ficava um pouco temerosa se era o curso certo é... Ficava, às vezes me sentindo perdida, me sentia perdida também por vezes, pelo fato do desconhecido. O desconhecido, ele causa **estranhamento** na gente né? O que vem pela frente? O que que é isso mesmo? O que é o BI? Será que a escolha certa... de estar aqui? Né? Enfim, essa questão do desconhecido, do que vem pela frente. E as críticas também que eram direcionadas. Eu ouvia muitos boatos de professores que tinham muitos preconceitos contra estudante do BI. Graças a Deus eu nunca passei por isso, ser discriminada na sala de aula ou qualquer espaço da Universidade por ser estudante do BI.*

Ao lado dessas questões importantes para a sua permanência na UFBA, Rute esteve várias vezes no serviço de assistência estudantil, a PROAE, na tentativa de conseguir algum recurso financeiro para ajudar em sua manutenção: “*Fui lá implorar, chorando*”. Somente no final da primeira graduação conseguiu a bolsa do Permanecer, que assegura sua participação em um projeto de pesquisa ao mesmo tempo em que lhe concede uma ajuda de custo.

Tem também como objetivo possibilitar à/ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação. A/o egressa/o do BIH deverá ser capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis e críticas da realidade social e do ambiente em que se encontra inserido. Além disso, deverá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades de distintos campos do conhecimento (<https://ihac.ufba.br/course/bacharelado-interdisciplinar-em-humanidades/>).

Após concluir o BIH, curso do qual a jovem faz uma avaliação muito positiva, Rute enfrentou processo seletivo interno para migrar para a graduação em Psicologia, agora com mais certeza em relação à carreira que queria seguir. Esse momento foi mais tranquilo porque apresentava um bom rendimento escolar, “*eu estava com um score bem alto na época*” e estava mais segura do caminho que almejava trilhar: a Psicologia. D. Paraguaçu foi apresentada como a principal influência pela escolha de Rute pela nova área escolhida após o BIH. “*A pós-graduação dela foi em psicanálise. Eu acabei por criar paixão por esta área por causa dela. Ela trazia os livros para casa e dizia para mim: “Você vai ser psicóloga”, “Você vai ser psicóloga”, “Você vai ser psicóloga”. E depois eu disse “Eu acho que vou ser psicóloga mesmo. Gostei da área, me identifiquei”.* Além das interferências da mãe, Rute consegue encontrar, em si mesma, uma motivação maior para seguir a Psicologia:

Entender porque aquela confusão toda acontecendo na minha família; minha família muito conturbada. Eu queria me entender no meio dessas crises todas, se elas eram normais, e depois eu que... Não existe normal nem patológico, existem famílias e toda família tem seus conflitos. Enfim eu entrei para entender a dinâmica toda familiar que eu vivia e como é que eu poderia ajudar. Às vezes eu penso assim. Até no silêncio a gente ajuda.

Já afiliada à Universidade e inserida na graduação de Psicologia que tem um formato diferente do BI, Rute passa a vivenciar outros enfrentamentos, como por exemplo a estrutura disciplinar do curso, o posicionamento dos professores e as relações estabelecidas entre as/os discentes. A esse respeito, a estudante comenta:

O curso [Psicologia] também a gente ainda sente que é... A gente, no caso eu, enquanto estudante, ainda sente que é um curso muito elitista né? É... Com relação assim aos colegas, eu consegui me enturmar, me identificar mais com os colegas do BI. Eu acho que assim, no BI tem algo que me soou aí diferente no sentido de fazer grupos, de ser aceita pelos grupos, no sentido de ser mais aceita e tal. E já em Psicologia, eu senti... existe no BI também, é mais cada um no seu quadrado e parece que os grupos se formam [na Psicologia] de acordo com classe social, de acordo com seu... é... de acordo com sua cor né? Enfim, sua cor de pele. As pessoas vão fazendo esses grupinhos, vi algumas vezes isso, quase sempre né? eu via isso. E alguns também grupos se formam por amizade, por afinidades em... Ou outras questões, questões étnicas ou de classe social. Eu só sei que era muito cada qual no seu quadrado. Eu acho que no BI por ter essa questão de você pegar disciplina com várias turmas, então existia uma autonomia maior e um desapego com relação a grupo, um

desapego maior do que a gente vê em Psicologia, porque a turma vai muitas vezes do início ao fim juntas, formam juntos.

Mas, igualmente importante aqui, é que a jovem atribui sua aprovação na Universidade i) à sua mãe “*em primeiro lugar*”; ii) à religião que passou a seguir; depois iii) aos professores do ensino médio. E a sua trajetória escolar bem sucedida, seu êxito em sua longevidade escolar é atribuída primeiro à igreja, e depois à D. Paraguaçu. Aqui introduz um terceiro elemento que não sabe definir ao certo, mas que considera algo genético, “*não sei se é resiliente*”. Os irmãos foram submetidos aos mesmos traumas, contudo, buscaram outros caminhos.

Durante todo esse itinerário, Rute avalia o seu processo de desenvolvimento ao observar que entrou na UFBA com uma visão “*muito radical*” da vida e que foi se confrontando com algumas situações vividas em comunidade:

Ao passar do tempo eu fui me confrontando com algumas situações, e nesse processo de troca com o outro, com os professores, com os colegas, fui amadurecendo, conhecendo a questão da diversidade, reconhecendo essa questão da diversidade, tentando um pouco, me permitindo também. Não foi fácil eu me permitir um pouco, me permitia a compreender é ... outros referenciais. A trocar, fazer troca com outros referenciais que não eram os meus, entendeu? e a valorizar esses referenciais também, entendeu? pela História, é.... pela História principalmente, pelo que aquelas pessoas representavam. Eu acho que amadureci muito. Errei bastante, errei bastante, fiz muitos julgamentos, e depois eu acho que eu, que hoje estou bem madura pro que eu era antes. Acho que a Universidade me ensinou muita coisa, e acho que teve coisas na Universidade também que eu não levaria pra minha vida... [...] Quando a gente chega na Universidade, muitas vezes a gente chega muito encantado, sabe? E às vezes a gente acaba esquecendo de coisas que a gente aprende na educação básica, ou melhor, na educação doméstica. E a gente vai comprando as ideias que tem, cada um vem com uma ideia diferente e você acha aquilo o máximo, “Nossa o máximo” e tal e você acaba seguindo sem realmente querer, sabe? só para se sentir aceito. Hoje eu mudaria isso, sabe? Eu hoje vejo que a partir desses meus erros, nesse sentido, eu pude me constituir, eu pude me fazer mais forte, tipo assim: “Não, eu não gosto disso, eu não vou fazer, eu não vou comprar essa ideia, entendeu? ... Não me importa o que você vai achar, se você tá achando que eu sou bitolada, que eu sou antiquada, que eu não... Tipo assim, Ah, que isso tá fora de moda, que essa ideia minha não é moderna, enfim ... Eu acho que hoje... Uma coisa que muito me marcou assim de não fazer quando eu entrei na Universidade, que eu fazia muito era muito pra agradar, entendeu? por eu ter tido uma educação muito religiosa, eu fiquei muito louca quando entrei na universidade, entendeu?

Outro ponto mencionado por Rute nesse processo foi a “*crise de identidade*” como denominou o que vivenciou no ambiente acadêmico:

Quem era eu? Minhas certezas foram desabando [...], e como reconstruía, reconstruía isso de outra forma, entendeu? As vezes isso invade a gente de forma tão bruta que você fica meio desestruturado. ‘Quem sou eu agora?’ **Você fica em crise de identidade.** E depois você aprende que não precisa, sabe? Você não é obrigada a nada, sabe? E não precisa você se desconstruir todo, de uma vez só. A coisa, o processo pode acontecer lento, se você julgar necessário, sabe? Tudo a seu tempo. E eu queria sempre tá, para entrar no grupo, pra viver aquela coisa de Universidade eu achava que eu teria que me desfazer totalmente, tipo assim, dos meus ranchos religiosos e tal. E acabou que eu fiquei em crise de identidade: ‘Quem sou eu agora?’ Não foi uma coisa muito... Eu não queria fazer, mas fazia para poder está inserida no grupo, para os coleguinhas me acharem legal: “Nossa que legal”. Para os professores dizerem, “Não, é isso mesmo” e tal, sabe? Hoje quando a gente vai amadurecendo a gente vai vendo que, poxa, você não precisava sabe? Se você julgasse necessário, as coisas iriam acontecendo com o tempo.

Além de ingressar na Universidade, Rute passou por outras *transições ecológicas* importantes como sair da casa da mãe, o casamento e as novas obrigações que daí decorrem e que a fizeram mudar de status. Nesse processo todo, destaca distintas facetas do crescimento que observa acontecer em si mesma:

Crescimento intelectual, bastante. Crescimento no quesito da humanidade, da humanização. Como eu era muito religiosa, eu passei a enxergar as pessoas como pessoas e não a partir dos referenciais dela. Eu passei a valorizar as pessoas e não valorizar a religião que ela faz parte, a roupa que ela veste. Eu tinha muitos julgamentos quando entrei na Universidade. E uma coisa que a Universidade me ensinou foi que existem pessoas maravilhosas, que não necessariamente precisam estar dentro de nossos referenciais. E a gente acaba amadurecendo, fazendo trocas boas.

Acompanha esses processos que Rute experimenta a aproximação da figura paterna no momento em que ela ingressa na primeira graduação. Curioso que o pai nunca “*deu nenhum valor aos estudos. Não conseguiu viver em nada, só na cachaça mesmo*”. Mas é justamente quando ela alcança a educação superior que ele se aproxima e Rute o acolhe:

Quando eu entrei na Universidade e aí ele começou, ele parou de beber nesse período e começou a dar pra mim tipo uma mesada, sabe? Pra eu me manter na Universidade. Aí passou a construir, a tentar construir essa relação de pai com filha. E aí a gente foi construindo, construindo, construindo... Porque minha mãe nunca me ensinou a odiar meu pai. Ela sempre dizia que a gente tinha que compreender o quadro de meu pai, que meu pai estava adoecido e que era pra gente orar na época, pra a gente pensar positivo que ele ia sair dessa situação, pra gente tentar ajudar ele com nossas orações e não julgar. Ela sempre teve isso com ela. Apesar dela esculhambar ele algumas vezes, mas ela nunca ensinou a gente a odiá-lo não, ela sempre ensinou a gente a respeitá-lo como pai. E aí meu pai foi se aproximando, foi se aproximando e todo aquele pai que ele não foi na minha infância, ele está sendo agora, sabe? Muito presente.

7. 2 – Marcela

“Então é uma questão de resistência mesmo!”

D. Ane: *“Sempre pedir a Deus com fé, porque Ele nunca atrasa, Ele só capricha. Não se preocupa não porque vem”.*



Figura 5: Escola de Belas Artes (EBA) da UFBA, fundada em 1877 (Foto minha)

7.2.1 - Caracterização

Marcela é estudante de Artes Plásticas e chegou até esta pesquisa a partir da indicação de uma pessoa que não conheço, que a referenciou a uma colega do OVE. As entrevistas com a estudante ocorreram na UFBA, a primeira na FFCH e a segunda na EBA, de acordo com a conveniência da estudante. Chamou minha atenção a sua disponibilidade imediata para conversar comigo, porém, desde a primeira troca de palavras, em nosso contato inicial, notei sua timidez, o que refletiu no tempo recorde que utilizou para discorrer sobre sua trajetória escolar e acadêmica, a partir da pergunta disparadora: dois minutos e trinta segundos!

A jovem tem 21 anos, negra e é a primeira pessoa de sua família a frequentar uma universidade. À época da primeira entrevista mantinha um relacionamento consensual. Sua origem é um dos diferenciais em relação às demais estudantes deste estudo, uma vez que Marcela migrou da cidade donde nasceu para Salvador um ano antes de ingressar no ensino superior porque tinha começado um relacionamento amoroso, mas também porque queria estudar, trabalhar e entrar na universidade sem saber, ao certo, o curso que queria seguir. Sua participação nesta pesquisa teve dois aspectos distintos em relação ao processo padronizado e adotado com as estudantes, por situações específicas. Primeiro, o intervalo entre uma entrevista e outra foi de pouco mais de um ano porque, em função de um imprevisto de última hora, a jovem não compareceu na data agendada para a segunda entrevista, que ocorreria pouco mais de um mês após a primeira. Não pude reagendar novo encontro porque, logo em seguida àquele dia, viajaria para o Doutorado Sanduíche em Portugal. Contudo, esse longo intervalo foi super providencial, no sentido de que pude observar, no retorno, por realização da segunda entrevista, as diversas mudanças que ocorreram na trajetória de Marcela. Uma segunda diferença em relação às demais estudantes, diz respeito ao padrão estabelecido das entrevistas, porque os encontros ocorreram com a jovem e só em momento posterior, consegui conversar com sua mãe, D. Ane, em virtude da dificuldade que ela enfrenta em sua rotina laboral que demanda uma condição itinerante de trabalho e de moradia em cidades diferentes do Estado,

sem, portanto, possibilidade de nos receber em sua residência naquele momento. A entrevista com a genitora foi realizada, a meu convite, aqui em Salvador, nas dependências da FFCH, quando a mesma estava em mais um período de desocupação laboral.

Marcela está no meado da graduação, tendo ingressado na UFBA aos 19 anos. No ano anterior, investiu em sua formação, fez curso de modelagem e vestuário, pois tem grande interesse pela área de moda, estampas e costura, e isso com objetivo maior de ter alguma qualificação que a habilitasse ao trabalho, principalmente porque em Salvador estava sozinha, sua família atravessa muitas dificuldades financeiras e, portanto, teria mais despesas para dar conta.

7.2.2 - Microssistema familiar

Marcela morou com a genitora até os 18 anos. É filha do primeiro relacionamento de D. Ane. Esta tem 46 anos, se considera branca e reside numa pequena e pouco desenvolvida cidade do interior do Estado, que dista cerca de 430 km de Salvador. Com apenas três anos de estudo formal, a senhora não tem ocupação fixa, e já trabalhou como autônoma, babá, faxineira, catadora de marisco, doméstica, catadora de café, e outras possibilidades, a depender da oportunidade que surge em seu entorno, que pode ser em localidades circunvizinhas, para onde se desloca sempre que isso se faz necessário para garantir alguma remuneração para a manutenção das despesas da casa. Nesse contexto, a renda familiar é incerta e oscilante devido à vulnerabilidade ocupacional de D. Ane, e gira em torno de um salário mínimo. No momento da entrevista, estava sem atividade laboral, e contava apenas com R\$ 200,00 proveniente do Bolsa Família, que recebe por mês para manter-se juntamente com Marcela e o outro filho. Por essa precariedade financeira, conta com ajuda dos irmãos e, com alguma frequência, do namorado com quem mantém, há alguns anos, um relacionamento caracterizado por frequentes rupturas e reconciliações.

D. Ane relatou sua luta para colocar comida na mesa da família, o que vem desde muito cedo. A senhora nasceu numa família de pais analfabetos,

pobre e numerosa, com 10 filhos, e de forma precoce, precisou exercer alguma atividade laboral:

Desde assim, uns doze anos, eu já trabalhava cuidando de menino na casa dos outros. Com 15 mesmo eu procurei emprego fixo e fiquei, cuidar de um bebezinho. E aí a mulher ainda me deu oportunidade de estudar de noite e foi aí que eu desisti. Eu trabalhava de dia. “Não, pode estudar de noite”. E aí tive oportunidade de estudar de noite e desisti.

Solteira, D. Ane tem dois filhos nascidos de relacionamentos e em condições distintas. Marcela é fruto de uma união consensual que teve a duração de quatro anos, e a decisão pela separação partiu de sua mãe quando a criança estava com dois anos e alguns meses de vida. Seu pai tem ensino médio completo e trabalha com montagem de móveis. Ele reside em outro Estado e construiu nova família, donde nasceu uma filha que está na adolescência.

A genitora relata que a filha foi planejada e que nasceu de um sonho seu de ser mãe, e mãe de uma menina: “*ela é a filha dos meus sonhos*”. A força da relação afetiva que une as duas é explícita durante toda a narrativa de mãe e filha, e Marcela reiteradamente menciona o grande apreço que nutre por D. Ane e a afinidade que existe entre elas, que se manifesta, sobretudo, através do relacionamento mãe-filha:

É maravilhoso! (sorri). Antes não era, porque ela era muito nervosa e eu sempre fui muito calma, assim. Então eram dois polos. Eu puxei a meu pai. Meu pai é assim bem calmo. Minha mãe sempre foi muito elétrica, muito nervosa e às vezes ela passava dos limites, assim... E aí, com o tempo, eu fui conversando com ela e também quando eu adquiri mais maturidade a gente vai percebendo mais os valores reais da vida. Aí eu comecei a entender mais ela, a gente começou a conversar mais sobre a vida.

No que se refere ao genitor da filha, D. Ane informou que, logo após a separação do casal, eles conseguiram estabelecer um acordo para o exercício da parentalidade, de forma que pudessem compartilhar a responsabilidade pela filha. Isso foi possível a partir da iniciativa de D. Ane, e perdurou durante a infância da menina, quando alternavam a guarda da pequena de acordo com o horário de trabalho deles, a partir de uma relação amistosa com vista ao bem estar de Marcela e, assim, preservar a vivência da criança com ambos os genitores no papel parental. Entretanto mãe e filha relataram que o cenário se

modificou quando D. Ane engravidou pela segunda vez, e ela decidiu ficar com a filha, pois precisou mudar de cidade.

Marcela estava com cerca de nove anos quando o pai deixou a Bahia e estabeleceu novo relacionamento conjugal em outro Estado. A partir de então, a proposta da mãe era que, pela distância, a menina ficasse um ano com ela e outro com o genitor, isso na perspectiva de manter o compartilhamento do cuidado parental. Inicialmente, Marcela passou um ano com o pai na cidade onde ele estava residindo, no início da adolescência, mas quando ela retornou para a mãe, esta desistiu do seu plano:

Falei “Minha filha já está ficando moça, não vou entregar não, não vou mandar mais não. Vai que ele tome, vai que ele fica lá com essa menina e não me devolve mais...” Mas eu sabia que ele ia me devolver, sabe? Mas só que assim, pelo fato dela ir, eu não quis mais deixar ela ir porque ela já estava ficando já grandinha. Eu falei “Não, vou ver minha filha ficar moça perto de mim.” Aí eu desisti. Fiquei “Oh, só manda o dinheiro pra ela, ela não vai mais não”. Ele também não fez questão mais de levar, entendeu? Porque eu acho que era assim, ele sentia um peso, uma responsabilidade muito grande ela com ele, mulher pra ele criar. Aí ele não fez mais questão.

A mesma situação é narrada por Marcela a partir de sua vivência de filha:

Porque meu pai começou a me enrolar, a retardar mesmo a minha ida pra lá, dizendo que as coisas não estavam boas pra ele, sendo que não estavam boas pra minha mãe também. Minha mãe se virou pra dar o melhor pra gente e aí, sempre teve essa falta, dele dizer que quando ele tivesse num lugar melhor, num emprego melhor... Aí foi me enrolando até que chegou num determinado ponto que a gente decidiu que não ia pedir mais e minha mãe também não queria que eu fosse pra lá, queria que eu ficasse com ela, nesse período assim de mudança, dos 14, 15 anos, descoberta do corpo, menstruação, sexualidade.

Desde então, a participação do genitor se restringe à contribuição financeira de forma mais ou menos regular, pois eventualmente acontece alguma restrição nas finanças dele que impede ou retarda o envio do valor em algum mês do ano. Marcela lamentou o distanciamento do pai e, da mesma forma que a mãe comentou, diz que não sente interesse dele em querer outro tipo de contato com ela, pois costuma lhe dizer que gostaria de visitá-lo, etc, mas ele sempre impõe algum empecilho para que isso aconteça, o que acabou por minar a relação pai-filha que existia na infância da estudante:

Ele ajuda, ele me ajuda com um valor todo mês e é basicamente isso. Porque ... Não sei, a gente não tem uma relação de intimidade assim não. [...]. Intimidade mesmo eu tenho com minha mãe. [...] Mas ele nunca esteve muito por dentro de minha vida não. [...]. Bem distante. Só a questão do compromisso mesmo que ele manda um valor pra mim todo mês. E ele é uma pessoa tranquila, vamos dizer, uma pessoa gente boa, tranquila, trabalha, só que, desde então, distante. E a gente tem essa relação assim, se fala bem pouco, tem anos que eu não vou lá, tem mais de 10 anos que eu não vou lá. A gente se fala bem pouco assim e mais por conta do auxílio que ele me dá todo mês.

A convivência entre D. Ane e Marcela permitiu construir uma relação mais íntima entre elas e isso é um diferencial entre o que acontece entre a mãe e o outro filho que foi gerado de uma relação de “ficar” com o genitor dele. O rapaz, que aqui chamarei de Leandro, hoje está com 18 anos. Esta gestação não planejada trouxe várias modificações no cotidiano de D. Ane, o que começou a se manifestar a partir da necessidade de viajar temporariamente para ter o bebê com o apoio de uma das irmãs:

*Perdi o emprego, tava grávida, aí me separei do pai dele, me separei não, **que a gente só ficava**. Aí eu fui falar pra ele, ele não aceitou, queria que eu tomasse remédio pra abortar e aí minha irmã me disse “Oh, Ane, vem pra cá, que aí você tem seu neném aqui e tudo”. Aí eu peguei fui. Me injuriei, peguei o dinheiro do meu trabalho, [...] eu não tinha casa. Peguei o dinheiro do meu serviço, e, ó juntei e me mandei pra XX. Aí fui ter ele lá. Aí ele [o genitor da criança] “Ah, você quer comprar ww pra beber?” Eu falei “Não, não vou tomar ww não. Se você não quiser meu filho, eu crio ele”. E aí peguei e fui embora.*

D. Ane assumiu sozinha o bebê, pois o genitor da criança “*não viu o filho nascer, não registrou, sumiu [...]. Eu registrei sozinha, como se fosse só meu*”. Após o parto, retornou à cidade com as duas crianças e desde então, assumiu a prole sozinha e enfrenta uma série de dificuldades para prover as necessidades da família. *Eu falei “Meu Deus, agora o que fazer?” la lutar para criar porque são meus. Eu que fiz. [...] E aí eu falei: “Onde come um, come dois”*. Para ela a parte mais penosa foi quando eles eram pequenos, pois tinha dificuldade em conciliar as necessidades de trabalho para manter a casa e de cuidado deles ao mesmo tempo. Foi aí então que passou a solicitar algum tipo de auxílio de pessoas conhecidas:

Por eu saber que eles não podia passar fome, isso e aquilo, aí eu resolvi trabalhar e todo mundo a me ajudar. E aí eu passei uma época tão ruim na minha vida... Uma vez que eu até pedi na rua leite pra ele, já pedi. Feio não é pedir, feio é roubar. Já pedi pra dar a ele. Falei pro homem “Ó moço me dá um litro de leite pro meu filho. Eu tô sem trabalhar e ele tá sem leite”. Mas eu sabia

que ele não podia ficar com fome, entendeu? Eu só não ia roubar, mas eu sabia que ele não ia ficar com fome.

Desde então a vida de D. Ane gira em torno dessa luta cotidiana da parentalidade solitária. Além da escassez de recursos materiais, enfrenta outros embates como a situação de Leandro que abandonou os estudos no início da adolescência, após cinco anos de escolarização, e que não demonstra interesse em retornar à escola. Em sua percepção, o filho não estuda porque “é *preguiçoso*”. Atualmente o rapaz não tem qualquer ocupação e, de acordo com a mãe, “*ele só quer saber de namorar*”. Fala que o filho apresenta uma rebeldia por não conhecer o genitor, e cobra da mãe a presença deste. Além disso, D. Ane distingue a relação que existe entre ela e os filhos, pois enquanto com Marcela há uma “*relação de amizade*” e “*sem segredos*”, com o Leandro há focos de conflito em relação aos pontos supracitados.

Como pontos estressores e que trouxeram os maiores desafios, a família destaca a questão da ausência das figuras paternas que produz a maternidade solitária, a situação de pobreza decorrente da falta de emprego formal e da baixa escolaridade da mãe e do filho caçula. No caso de Marcela, a precariedade da política de assistência estudantil para estudantes que, como ela, são migrantes do interior e de origem pobre.

7.2.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

Ao falar de sua família, D. Ane destaca a *união* como uma característica basilar do relacionamento entre eles, em todos os momentos e em eventos comemorativos. Apesar disso, pontua as diferenças que gira em torno de Leandro, que apresenta atitudes de “*estupidez*” em algumas situações, o que pode gerar discussões entre ele, mãe e irmã.

Em relação às *crenças e valores*, o que D. Ane mais ressalta em toda sua narrativa é a sua fé em Deus, em primeiro lugar e o amor e o respeito que devem existir dentro de casa. Declara não ser adepta a qualquer religião, embora eventualmente frequente um templo evangélico em sua cidade. Entretanto, chama a atenção em sua narrativa o espaço primordial que a fé ocupa em sua trajetória:

*Assim, ter muita fé em Deus, eu falo pra eles, orar sempre, pedir a Deus e acreditar, e sempre fazer o bem, respeitar os mais velhos, eu falo pra eles. Não fazer o mal pra ninguém, respeitar os mais velhos. **Sempre pedir a Deus com fé, porque Ele nunca atrasa, Ele só capricha**, eu falo pra eles. Eu digo “Ò, quando tá demorando demais é porque Ele tá caprichando, viu? **Não se preocupa não porque vem.***

No que se refere aos *padrões organizacionais* da família, D. Ane contou com ajuda financeira dos irmãos e, também no cuidado com Marcela e Leandro, quando pequenos, teve o auxílio de suas irmãs enquanto trabalhava e assim organizava seu cotidiano com Marcela e Leandro. Essa foi a esfera pontuada como a mais delicada, pois nem mesmo tinha condições de alugar casa para morar: “*Antes o que foi mais difícil foi quando eu tava na casa das minhas irmãs, dos meus parentes com eles pequenos, eu sem poder trabalhar, sem poder dar comida...*”. Não tinha dinheiro para pagar algum estabelecimento ou pessoa para ficar com as crianças, mas não o faria, por medo de que fizessem alguma maldade com elas, mesmo se tivesse condições de arcar com esse custo.

No tocante às *formas de comunicação* da família, mãe e filha relataram uma mudança, pois antes D. Ane era “*muito fechada*”, e agora constroem espaço para uma comunicação aberta, principalmente entre as duas, onde fica clara uma grande cumplicidade entre elas. E sempre pede “*ajuda a Deus, inspiração a Ele primeiro*” na resolução de problemas e, quando juntos, procura apoio no namorado para questões que surgem no cotidiano.

Menciona ainda mudanças na *comunicação familiar* a partir do crescimento de Marcela e do fato da jovem ser a pessoa da família com mais anos de estudo e, agora com o seu ingresso na UFBA, as coisas caminham para um progresso crescente, pois ocorre uma maior troca entre elas:

Mas por causa do estudo dela. Mudou bastante. E cada vez mais eu sinto que o estudo é a melhor coisa, entendeu? Além da gente fazer o bem né?, como eu disse, e estudar. Então, cada vez que ela cresce em alguma coisa, evolui em alguma coisa que me ensina ou conversa comigo, eu tento passar pra ele e pra outras pessoas entendeu? “Gente, vocês estudam. Como que vocês vão viajar, como vocês vão conhecer pessoas novas, entendeu? Vocês têm que estudar. Como vocês vão trabalhar?” Eu sempre falo pra eles. E cada dia assim ela vai me ensinando alguma coisa e aí eu vou tendo mais certeza que o melhor é estudar.

7.2.4 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Marcela

Marcela foi matriculada numa pequena escola particular por volta dos 2 anos de idade porque a mãe precisava trabalhar, mas todo seu percurso do ensino fundamental e médio foi realizado em escola pública. Declara que sempre foi muito estudiosa e que sua mãe sempre foi a pessoa que mais a incentivou para estudar. Acrescenta que o pai também influenciou seu interesse pelo estudo, visto que ele tem o ensino médio completo e “os castigos mesmo que ele me botava era pra escrever, e ele sempre me incentivou muito a estudar, cobrava mesmo de mim nessa questão, ele já me auxiliava um pouco mais em questão de saber me ajudar na lição”.

Marcela também diz que o fato da mãe ter pouco estudo favoreceu que ela buscasse descobrir as coisas por si própria, por meio de colegas, leituras e pesquisas. Ane e Marcela expressam o importante reconhecimento que têm do papel desempenhado pelos professores e de sua boa relação com eles:

Eu via eles como... como sábios mesmo, que tinham sempre muito a me oferecer. Então eu sempre procurei ter amizade com professores e sempre fiquei muito próxima deles, assim de ter amizade até hoje assim e eles sempre, perceberam né, essa minha curiosidade, minha admiração. Eles sempre me ajudavam muito, me apoiavam. Tive vários professores maravilhosos que me incentivavam assim a conhecer. Um professor mesmo de Sociologia, dava vários filmes e CDs de bandas, que eu nem conhecia. Um professor de Literatura também que era muito ligado a Arte. Ele gostava muito. Então ele sempre fazia sarau na escola, pintava, projetos da escola, essa questão da escola eu sempre tava dentro, assim. (Marcela)

A estudante pontua como uma dificuldade adicional em seu tempo de estudante do ensino médio o fato de não ter acesso à tecnologia, computador, internet, celular e isso impactava na realização dos trabalhos da escola. A solução era recorrer aos colegas e ir à *lan house* pesquisar. Marcela teve uma reprovação no 2º ano do ensino médio, o que ocorreu por “*influência dos colegas*”, mas se recuperou no ano seguinte e concluiu o ensino médio aos 17 anos.

7.2.4.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

Eu dava apoio de felicidade dentro de casa, entendeu?

(D. Ane)

A primeira frase da narrativa de Marcela, a partir da pergunta desencadeadora, foi referenciar a atuação da mãe para sua longevidade escolar:

*Minha mãe, ela não teve assim, escolaridade, ela teve ensino fundamental incompleto. Ela estudou até a 4ª série. Então ela nunca pôde me instruir quanto aos estudos, assim, mas ela sempre me apoiou no que eu quisesse estudar, ela sempre falou isso, que era pra eu estudar, independente do que eu quisesse. E ela sempre me apoiou, é... Sempre me incentivou muito a estudar desde lá, do ensino fundamental, ensino médio, **sempre foi bem rígida quanto aos estudos, mesmo não sabendo me instruir.***

A mãe reconhece suas limitações pela sua baixa escolaridade, mas buscava outros meios para se fazer presente no percurso escolar de Marcela e de Leandro:

Difícil, difícil, difícil mesmo. Ela se desenvolveu mais sozinha porque ela é mais inteligente que ele. Então ela procurava as colegas, entendeu? E eu comprava livro também pra ela pra ajudar, internet, eu pagava pra alguma pesquisa que ela não acertava, eu pagava pra ele lá. Procurava minhas amigas que estudou entendeu? Pra ajudar a fazer o dever e ela, como ela sempre teve mais inteligência do que ele, estudou mais, ela começou a ensinar ele, entendeu? E quando a série deles era a mesma, aí eu ficava até onde eu sabia. Eu dizia “Vamos ver quem sabe ler mais”. “Não minha mãe, você não leu direito”. “Você está sabendo mais do que eu”. Eu sempre incentivei, comprava livro de história, essas coisas assim.

A senhora informou que tinha ótima relação com os professores da filha, estava sempre presente na escola e “*sempre me falavam bem dela*”, e estava conectada com o desenvolvimento de Marcela na escola:

É, como eu não conheço muito o estudo, eu cobrava dela assim, que ela estudasse, como ela estudou, tudo que ela é hoje. Isso é que eu cobrava dela. Que ela aprendesse com os professores o que eles tinham pra oferecer pra ela, entendeu? Da mesma forma, os dois. Lutei pra eles aprenderem. Eles estão ali pra lhe ensinar.

Ao falar do percurso da filha, D. Ane relembra sua própria trajetória, período em que não tinha ninguém que dissesse “*Estuda!*”, como ela diz hoje a Leandro e a Marcela. Além destes, incentiva também outras crianças e adolescentes da sua cidade: “*Eu falo pra eles porque existe duas coisas boas na vida: a primeira é a gente fazer o bem, praticar só o bem, e a segunda é estudar. Eu penso dessa forma*”.

D. Ane fala do seu arrependimento por não ter levado adiante os estudos e os prejuízos que acumula em função desse fato, e isso funcionava como motivação para incentivar os filhos a se engajarem na escola. Revela grande satisfação pelo desempenho da filha e diz que quando descobriu que esta gostava de estudar, passou a incentivá-la mais ainda com a aquisição de materiais novos, como caderno, tênis, etc. Isso para realizar os sonhos que alimenta para Marcela e Leandro:

Eu sempre vi eles assim, como eu vejo até hoje. Ele assim, sei lá um doutor, eu sempre vi ela empresária. Eu sempre vejo, eu sonho alto. Ele diz “Mainha tá pensando alto”, ele fala. Ela nunca diz assim “A senhora tá pensando alto”. Ela sempre diz “É mesmo né mãe?” Já ele... que eles são diferente: “A senhora só pensa alto!”. Eu digo “Tenho que sonhar, tenho que pensar alto, se você um dia for doutor, como é que você vai ser sem você estudar?”

Afora todos os percalços relacionados à subsistência que viveu àquela época e que perdura até o momento, D. Ane não possuía recursos intelectuais para orientar a prole em suas atividades escolares. Quando questionada por mim como fazia, em relação a esse empecilho, para acompanhar o desempenho de Marcela nesse processo de escolarização, ela responde:

D. Ane: *Eu acompanhava, mas... assim... Eu dava apoio de felicidade dentro de casa, entendeu?*

- *Como é “apoio de felicidade”?* Pergunto surpreendida e, ao mesmo tempo, encantada com essa resposta tão singela e maravilhosa!

D. Ane: *Ah, eu dizia “Eu tô tão feliz que você...”* (risos)

- *Adorei isso, “apoio de felicidade”, digo.*

Ela então explica o que é esse apoio:

Porque tem mãe que não tá nem aí. “Você fez foi?” “Mãe, vou apresentar uma coisa no colégio hoje, eu quero uma roupa”. Eu digo “Vombora, porque você vai ser a mais linda de lá”. Entendeu? Aí eu sempre incentivava ela assim. Aí tem um dever: “Ó Marcela eu não posso. Mas aí eu ligava pra uma amiga minha: “Ó, Silvia, dá pra você ensinar aqui a ela?”, que estudava também. “Dá.” “Mãe eu tenho que fazer um trabalho com as meninas. É assim, assim. É tanto”. Eu providenciava. “Tá certo?” “Tá”. “Saiu bonito?” Saiu. Ia procurar entender, entendeu? se saiu. Era assim, desse jeito, da minha forma né? O melhor possível.

Em paralelo a esse importante apoio, D. Ane criou estratégias e articulações para lidar com suas limitações, sendo a principal delas recorrer a algumas de suas amigas e a amigas de Marcela também, além de sobrinhas e parentes letrados para ajudarem os filhos em suas tarefas escolares.

A jovem reconhece todos os esforços de sua mãe para que ela seguisse adiante nos estudos e na vida, e atribui a ela o seu chegar até a Universidade, isso porque

no momento em que ela não tinha instruções acadêmicas assim pra me dar, ela sempre me ensinou muito a como me relacionar com as pessoas, ela sempre me deu muita educação, pra me formar mesmo uma cidadã, independente da escolaridade, uma boa pessoa, de caráter, de educação. Então a boa relação que eu tenho com as pessoas assim, que é uma verdade muito grande em mim, porque não adiantaria nada se ela me ensinasse e se não fosse de mim. Já é uma coisa de mim e coisas que eu faço me pego muito lembrando dela e até reproduzindo coisas que ela faz dentro de casa e tudo assim. Então ela me ajudou com a formação de pessoas.

7.2.4.2 - A entrada e a permanência de Marcela na Universidade

Ser universitária é uma potência! *Porque pra mim, enquanto mulher, e ser a primeira pessoa e a primeira mulher da minha família a estar na Universidade, eu acho que isso gera potência muito grande. (Marcela)*

Marcela queria entrar na UFBA porque acreditava que um ganho importante que o estar na Universidade propicia é a possibilidade de conhecer pessoas e então “queria ter essa descoberta”, influenciada por estudantes que já estavam na educação superior. Fez ENEM sem saber o curso que queria

seguir. De início não conseguiu vaga na graduação de História nem em Letras na primeira vez que tentou ingressar na universidade. No ano seguinte passou pelo mesmo processo, mas desta vez optou por Artes Plásticas, fez a prova de habilidades específicas na EBA após o ENEM e foi aprovada aos 19 anos, o que a deixou *“muito feliz”*. E o mesmo sentimento teve sua mãe:

Quando eu falei, ela não sabe muito bem até hoje, se perguntar o que eu faço ela não sabe o que é, mas é ensino superior, é faculdade. Aí ela ficou muito feliz e disse que me apoiava, que o primeiro passo era eu ter saído de casa, que qualquer lugar onde eu estudasse eu estaria longe dela da mesma forma, então eu teria liberdade de fazer o que eu quisesse.

D. Ane disponibilizou *“amor e incentivo”* para a filha trilhar seu caminho, mesmo sofrendo com a separação entre elas, um ano antes da UFBA. Deu sua permissão para que Marcela viesse para Salvador sem entender ao certo porque a jovem viria estudar aqui: *“E eu tão perdida assim no mundo, nem sabia pra quem era faculdade, por quem. Aí eu falei: “Mas você vai fazer o que lá de novo? [...] Então vá minha filha”*.

A estudante afirmou que escolheu o curso de Artes Plásticas, pela sua forte ligação com as Artes e

porque artista assim, é uma questão de ser. Então eu fiz uma coisa, uma escolha de um curso pelo qual eu posso fazer aquilo que eu sou. Então representa bastante assim porque vem de uma coisa que é verdadeira, de dentro de mim, é uma verdade assim e aí eu escolhi.

A aprovação na UFBA se deu num momento em que Marcela já morava em Salvador há um ano, e estava em curso seu processo de seguir a vida sem a presença de sua mãe e do irmão por perto, mediante a necessidade de procurar melhores oportunidades em sua trajetória estudantil e laboral em local distinto de sua cidade de origem que, mediante o ínfimo desenvolvimento econômico-social, pouco tinha a lhe ofertar. O seu ingresso na EBA foi viabilizado pela reserva de vaga de acordo com a condição socioeconômica. E a jovem traz consigo a precariedade material familiar para a educação superior, o que produz efeitos deletérios à sua trajetória acadêmica desde o primeiro momento.

Na ocasião da primeira entrevista, a estudante já estava na graduação há dois anos e apresentou-se extremamente preocupada com sua condição,

pois estava com sua permanência na Universidade seriamente ameaçada pela escassez de recursos financeiros que lhe perseguia. Não tem parentes nem pessoas conhecidas na cidade, dividia apartamento com dois colegas também vindos do interior do Estado, e fazia malabarismos para conseguir pagar a sua parte das despesas na casa e manter-se na EBA. Contava com pequenas ajudas que o pai, a mãe e o namorado desta mandavam, além de fazer alguns bicos como autônoma como cortar cabelo, costurar, vender bolo de pote. E isso interferia diretamente em seu desempenho acadêmico a ponto de chegar a trancar um semestre para ver se conseguia um emprego, mas não logrou êxito e ainda atrasou um semestre do curso. Também tentou várias vezes e ainda não havia sido contemplada pela assistência estudantil. Por vivenciar essa situação, a sua entrada na UFBA

*foi boa e ao mesmo tempo complicada porque tem as bolsas, os auxílios que apoiam as pessoas que não têm como se manter aqui. Só que a concorrência é muito grande e é muito difícil, tem que provar bastante coisa, justamente por ser muitas pessoas. E eu não consegui. E a dificuldade de estudar o curso de Belas Artes são os materiais que são caros e, semestre passado mesmo, eu tinha trancado porque eu estava sem condições de manter os materiais. **Então é uma questão de resistência mesmo.** E ainda tem a questão de estudar e de correr atrás, de trabalhar pra se manter aqui, não ter parentes próximos, tem toda essa dificuldade. Se manter realmente sozinho aqui em Salvador e ainda ter que estudar, ainda ter que dar conta de trabalhos, etc, tem essa dificuldade.*

Distante daqui estava sua mãe, mas em sintonia com as adversidades que Marcela enfrentava. Saber que a filha estava vivendo essa situação e não ter recursos para ajudá-la deixava D. Ane “desesperada”, a ponto de sugerir o retorno da filha para casa:

“Ó menina deixa tudo aí e vem embora, porque aqui você não paga aluguel”. Ela: “Mãe, mas eu não quero voltar pra aí. Eu vou fazer o quê aí?” E eu falei: “Como é que eu vou ficar Marcela, pagando aluguel pra você aí se eu não tenho condições aqui? Meu Deus, eu vou entrar em desespero. Eu não sei mais o que eu faço”. Chegou um dia que eu quis desistir, entendeu? Depois eu pedi a Deus e falei: “Meu Deus eu não posso desistir porque minha filha precisa, ela tem que ficar lá e ela não tá fazendo outra coisa a não ser estudar, entendeu? Ela tá procurando o que é melhor pra ela”. [...] Falei: “Não, já que você resolveu, vai ficar”.

De fato, a situação que Marcela enfrentava era bem complicada porque estava tentando algum auxílio junto à PROAE desde que ingressou na UFBA, por quatro semestres, mas sempre recebia resposta negativa, alegando que

ela não comprovou situação de vulnerabilidade financeira e que faltavam documentos comprobatórios que a mãe deveria enviar, mas como D. Ane estava trabalhando em outra cidade naquele período, não teria como providenciá-los.

O seu processo de adaptação na UFBA foi fortemente marcado por essa precariedade econômica e social, o que repercutiu em outras esferas da vida universitária, sobretudo no seu rendimento acadêmico.

Está sendo muito bom, a experiência, as pessoas que eu conheci, que eu mantenho até hoje, os professores. A dificuldade que eu tenho às vezes com a Universidade é quando eu não consigo separar as coisas. Por exemplo, quando eu estou com uma dificuldade financeira aí aquilo atrapalha meu desempenho na UFBA porque mexe com o meu psicológico e eu não consigo me desenvolver direito e... Questão de alguns professores também, mas eu acho que isso está em todas as áreas... De professor cobrar muito e, às vezes não sabe o que o aluno tá passando, não procura saber, só quer... E isso dificulta muito porque, minha vida, a Universidade faz parte da minha vida, então tudo se influencia por mais que eu tente separar as coisas, isso influencia e às vezes o professor ser mais empático assim com a pessoa, resolve.

A situação da estudante ratifica sua afirmação de que estar ali, no espaço da Universidade é, a partir de sua história de vida, certamente, “*uma questão de resistência mesmo*”. Sua narrativa traz um diferencial: ela é totalmente desassistida pela UFBA e a família não tem condição de mantê-la. Faz pequenos serviços informais, trancou semestre, privações.

Marcela enfrenta, igualmente, outros embates na EBA. Por vezes, é questionada porque, não tendo recursos financeiros, escolheu um curso que demanda muitos custos e mais frequentado por um público seletivo:

Porque a questão de eu ser uma pessoa pobre na Universidade e fazendo o curso de Artes, tipo “Você já é pobre, vai fazer Artes nesse país, um curso, sabe?, que não dá dinheiro”, entre aspas. Então é difícil pra mim. Em relação também, que lá é... Tem uma grande, uma parte assim de alunos, de pessoas mais velhas que se formaram em Medicina, que se formaram em Direito, que estão lá mesmo por hobby, porque não tem nada pra fazer: “Vou fazer Belas Artes”. E, às vezes, isso acaba favorecendo eles que têm todos os materiais, que têm o tempo livre, que dá pra fazer um trabalho legal, e a gente, o aluno que não tem, que muitas vezes não vai pra aula porque não tem comida, ter que fazer um cookie, assim fica difícil e às vezes fica mal visto pelo professor, por ter esse parâmetro assim. E aí essa dificuldade que eu vejo muito assim, e alguns professores favorecer mesmo essas pessoas, de renda maior.

Como estratégias para fazer frente a essa situação de preconceito e discriminação por sua condição de pobreza, a estudante passou a buscar maior aproximação com os professores no intuito de *“falar mesmo a verdade e não deixar que ele me veja com outros olhos, de que não está fazendo porque não quer, que tá faltando”*. Relata que essa sua iniciativa tem surtido efeito e cita como exemplo que, após conversar suas dificuldades financeiras com um dos professores de uma disciplina que trabalha com técnicas de pintura, e que tem um custo elevado, conseguiu que o docente assegurasse disponibilizar os materiais para as/os estudantes que não têm condições de adquiri-los por recursos próprios.

Além da questão financeira, o fato de ser *“muito tímida e quieta”*, dificultou a interação de Marcela com o público na UFBA e isso, a seu ver, responde ao fato de não conseguir estabelecer algum vínculo mais participativo como o ingresso em algum projeto de pesquisa. A dificuldade de relacionamento também é mencionada pela jovem no trato cotidiano com os colegas em sala de aula, já que ela revela o sentimento de sentir-se deslocada em meio à parte da turma, pela sua condição socioeconômica: *“É bem visível assim a separação entre as pessoas. Eu convivo assim, mas eles convivem entre si, não sei se têm uma relação mais direta, mas eles convivem muito entre si”*.

Por outro lado, Marcela e D. Ane também sofrem com o afastamento pela mudança de cidade e com o tempo que ficam distante uma da outra porque não dispõem de dinheiro para custear a viagem para a cidade. Elas se veem cerca de duas vezes por ano. Contudo, apesar da saudade mútua, ambas buscam ressignificar esse vazio, como Marcela expressa: *“Eu sinto muita falta assim, mas uma coisa que eu aprendi é que é melhor ter as dificuldades enquanto eu tenho ela do meu lado. É mais fácil passar por isso enquanto eu tenho ela do meu lado”*. A mãe, por sua vez, diz que, basicamente, o telefone é meio de comunicação entre elas: *“Quando não ligo um dia, no outro eu ligo. Dia sim, dia não, todo dia. Aí o que me conforta é mais porque eu consigo falar com ela. Aí quando ela vai, que passa um mês lá, que volta, outra tristeza”*.

A participação de D. Ane na pesquisa também teve a serventia de permitir que ela passasse algum período junto à filha, sem custos para ela e, inclusive, ela ventila a possibilidade de mudar-se para Salvador num futuro próximo, juntamente com Leandro, e aqui tentar uma colocação no mercado de trabalho.

Mencionei, no início, o diferencial da participação de Marcela nesta pesquisa que teve a segunda entrevista quase um ano e dois meses após a realização da primeira. Provocou em mim grande alegria encontrar “outra” versão da Marcela: desenvolta, falante, sorridente, reflexos das mudanças que aconteceram nos últimos meses, motivadas, principalmente, a partir do fato de ter sido contemplada pelo auxílio moradia da PROAE, há um semestre, que tem o valor de R\$ 600,00/mês. Com entusiasmo relatou todo o processo que viveu naquele período e que, antes de obter o auxílio, sua situação financeira havia ficado mais crítica. Nesse momento, ela retornou à PROAE e conseguiu uma bolsa emergencial, que é apenas um mês, no valor de R\$ 400,00 e, a partir do contato com a assistente social naquela ocasião, conseguiu uma nova avaliação do processo para o auxílio moradia e, após resolver as pendências documentais, passou a receber o benefício, no terceiro ano do curso.

Marcela pontua o quanto sua mãe ficou maravilhada com o seu auxílio moradia e *“cada conquista minha é por ela, para deixar ela em paz, cada vez mais, e futuramente, eu ajudar ela, duas vezes mais do que ela me ajudou”*. A mãe relata, entre sorrisos, o momento em que tomou conhecimento que a filha havia sido contemplada com o benefício:

*Aí, o que é que eu fiz quando ela tava nesse desespero do aluguel? Comecei pedir a Deus, que essa bolsa dela tinha que sair. Eu falei “Senhor, não tenho condições, o Senhor sabe da minha vida. Ela merece e essa bolsa tem que sair”. Até quando ela me deu a notícia, eu ajoelhei no meio da rua e agradei a Deus no meio da rua. **Aí chorei no meio da rua. Eu falei “Meu Deus, obrigado! Eu sabia que isso ia acontecer” [...]. Ele estava só caprichando. Demorou, mas chegou. Eu falei “Esse ano não peço mais nada a Deus”.***

E importante é notar a virada na trajetória de Marcela proporcionada pelo auxílio moradia, que extrapola, e muito, o fim a que se destina, tanto na

vida acadêmica, quando na esfera pessoal. A jovem pontua várias mudanças. De imediato, sinaliza a melhoria em seu rendimento nas disciplinas:

Eu acredito que agora é que eu vou começar a estudar de verdade... Porque antes eu não tinha paz, eu não tinha espaço na minha cabeça pra pensar em outra coisa que não fosse pagar o aluguel. E pode parecer assim, uma única coisa que tomava todo, praticamente todo o espaço da minha cabeça, que eu não conseguia pensar em mais nada, a não ser na preocupação de conseguir dinheiro. Eu não conseguia estudar, não conseguia ler, não conseguia produzir. [...] E aí foi a partir da bolsa que eu consegui me estabilizar e consegui ter uma renda pra pagar o aluguel. **E eu consegui ter assim esse espaço de paz pra poder, a partir daí, produzir, estudar melhor.**

Além disso, acrescenta que, na sala de aula se sente melhor, “*mais confiante, mais feliz por ter mecanismos de estudos, por ter novas experiências, por conta de ter acesso a materiais que antes não podia adquirir. Então está fluindo melhor a aula*”.

Marcela destaca ainda que, agora que já está com recurso para pagar o local de moradia, tomou uma decisão importante que foi passar a morar sozinha, o que ocorreu há três meses porque estava procurando um espaço para ficar só. O morar sozinha acarreta novos posicionamentos em seu processo de desenvolvimento, em paralelo à melhoria do desempenho acadêmico:

*E agora tendo esse espaço e saber que eu tenho uma casa, tipo ter essa estabilidade entendeu? É, eu vou poder correr atrás de outras coisas. **É tanto que eu me propus um desafio que foi alugar essa casa sozinha, me tornar mesmo protagonista da minha vida, ser o centro, sabe? Ter que resolver tudo, me propus a isso: a pagar esse aluguel sozinha, a pagar conta e, por ter esse aluguel garantido, eu vou ter essa abertura na minha mente para pensar outras coisas pra produzir, pra trabalhar. Então eu me propus isso. Ter essa casa, essa estabilidade e usar isso como força mesmo para trabalhar, para produzir, que é o que eu sempre quis e não tinha antes. [...]. **Porque eu acho que eu precisava de um universo assim, que eu pudesse voltar minha atenção pra mim.** [...]. Nessa nova casa eu tenho um espaço que eu fiz de atelier, então os trabalhos estão abertos, os materiais abertos, tá separado da minha casa assim, no caso, do meu quarto. [...] **E estar sozinha é... eu vou descobrir muito, vou aprender muito comigo mesma, descobrir várias coisas sobre mim que antes não sabia pela influência mesmo de outras pessoas que influenciam né?*****

Essa nova fase apresentada pela estudante se aproxima das características de uma amiga que lhe serviu de referência para escolher o

nome “Marcela” nesta pesquisa, atributos que ela almeja alcançar: ser uma “*pessoa muito forte, muito determinada, muito comunicativa e comunicativa é uma coisa que eu quero ser mais. Ela é muito guerreira [...] porque ela me inspira assim, muito*”.

Na esteira de tantas mudanças, e na esfera relacional, importante iniciativa teve Marcela ao construir uma rede de contato entre estudantes que, como ela, deixaram suas famílias em cidades do interior do Estado para estudar em Salvador. Tem conseguido que vários desses colegas aluguem casa na mesma localidade onde ela reside, e assim funcionam como uma rede de apoio mútuo no enfrentamento de questões acadêmicas e do cotidiano, distante de suas respectivas cidades de origem.

A partir de toda essa trajetória até aqui, a jovem, ao analisar seu processo de amadurecimento como pessoa declara:

Fui me reconhecendo melhor, é... o meu corpo, eu enquanto mulher, e procurando reconhecer qual é o meu lugar na sociedade, o que eu sofro, por ser quem eu sou. Os privilégios também. Procuo muito... Uma coisa que eu procuro desenvolver em mim, é não machucar as pessoas porque elas já são machucadas. Procuo ajudar sempre que posso. Uma coisa que eu quero mais, que eu quero que seja crescente na nossa família é querer ajudar as pessoas. Eu penso em voltar para P. [cidade natal] com projetos mesmo. Mas primeiro preciso estudar muito pra voltar pra lá com uma coisa que é crescente, é ajudar o próximo.

7.3 – Melissa

“A gente se vira, se vira nos trinta até conseguir!”

D. Maria: “É só determinar o que quer e correr atrás”.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

7.3.1 - Caracterização

Melissa foi a estudante que fez contato a partir do chamado-convite que espalhei pelas áreas dos campi da UFBA, para a participação nesta pesquisa. Diz que esta temática é a sua “cara” e daí vem a sua disponibilidade em participar. A primeira entrevista foi realizada nas dependências da Faculdade de Educação (FACED), e a segunda ocorreu no Instituto de Saúde Coletiva (ISC), 41 dias após a primeira. Ela tem 36 anos, negra, solteira, teve um relacionamento consensual que durou 14 anos e está separada há 3 anos, por sua iniciativa. Estudante do quarto ano do curso de Pedagogia, tem formação anterior em Letras com Inglês, adquirida em faculdade privada de ensino, com bolsa do ProUni. Traz uma nova realidade para a pesquisa: curso noturno, estudante de mais idade, mulher separada, mãe solo que também viveu dentro dessa mesma realidade desde a primeira infância. Atualmente reside na casa da mãe com a filha de nove anos. Recebia recurso do Bolsa família, mas o benefício foi suspenso há algum tempo quando começou a fazer estágio remunerado. Apresenta precariedade econômica, pois sua única fonte de renda é uma bolsa com valor simbólico de, aproximadamente, um salário mínimo, por fazer estágios pela UFBA.

Com a sua mãe, D. Maria, a entrevista ocorreu na residência, situada em bairro de periferia onde habita há muitos anos. Com alto índice populacional, e precariedade de infraestrutura, há no local um grande número de pessoas exercendo ocupações no mercado informal, através de pequenos comércios, principalmente no ramo de alimentos e vestuário, e vendedores ambulantes.

7.3.2 - Microssistema familiar

A realidade de Melissa é de família trigeracional, da qual fazem parte ela, sua mãe e sua filha, isso desde que retornou à casa materna após a separação conjugal. Residia com a filha e o marido e, por exercer apenas a função de estudante antes mesmo da época da ruptura do vínculo amoroso, a alternativa mais viável foi retornar à casa materna, por não ter condições financeiras para manter a si própria e a filha em virtude de sua situação de desemprego.

D. Maria tem 58 anos, negra e escolheu esse nome por representar a sua devoção a Nossa Senhora, e é essa sua crença que lhe dá a força e o suporte necessário para lidar com as adversidades que viveu e vive até aqui. Em momentos distintos da entrevista faz menção à fé e à espiritualidade como força nos embates do cotidiano.

A mãe de Melissa tem o ensino fundamental completo, que conseguiu concluir depois que as filhas já estavam adultas. Declarou que não pôde cursar o ensino médio pelas limitações acarretadas pelo estado de saúde que apresenta. Há poucos meses está aposentada por invalidez, após longo período de afastamento do trabalho por apresentar uma série de problemas de saúde, dentre eles artrite e artrose, que lhe trazem muito sofrimento e limitações motoras. A família apresenta histórico de hipertensão e diabetes. Recebe um salário mínimo por mês da aposentadoria e, para aumentar a renda familiar, utiliza um pequeno espaço da casa para vender roupas que costuma costurar. Diz que seu lazer é trabalhar em suas costuras.

Além de Melissa, a senhora tem outra filha que está com 35 anos, e está divorciada desde que as meninas estavam na primeira infância, Melissa com três anos e a outra criança com um ano e alguns meses de vida. O casamento durou sete anos e D. Maria não quis mais construir outro relacionamento após essa experiência, dedicando sua vida às filhas e à árdua luta para conseguir manter a família. O ex-marido tem 58 anos, ensino médio completo e trabalha como motorista. A decisão pela separação foi dela, pelo fato do marido ter construído outra família concomitante à que se formava com D. Maria, inclusive com filhos, dos dois relacionamentos, que nasceram com intervalo de cerca de um mês entre eles. Ela relatou que a “dita” já existia na vida do então marido antes mesmo do casamento deles e ele não cumpria com as obrigações de pai, pois

[...] não dava atenção nenhuma às meninas, né? Quando precisava de alguma coisa tinha que ir lá na V., atrás dele pra poder comprar alguma coisa ou para receber um “não”, às vezes tarde da noite. Aí ele saiu do trabalho que tava e passou a ser taxeiro. Aí [eu] ficava na porta da irmã porque ele guardava o carro na porta da irmã. Aí ficava lá dando plantão até não sei que hora pra ver se ele aparecia, quando aparecia e eu via a cara pra poder falar alguma coisa. Quando não aparecia era porque ele já foi direto pra casa da “dita” né?

Mas chegou o momento em que D. Maria se cansou dessa situação e, após conseguir uma colocação no mercado de trabalho formal, decidiu dar um basta na vida conjugal dupla que ele mantinha e que fazia com que ele ficasse mais tempo com a outra mulher do que com a família oficial: *“Eu mandei ele picar a mula¹²²! Arrumei as trouxa dele e mandei ele ir embora. Eu mesmo fui fazer o pedido do divórcio e tudo”*. As falas em relação ao ex-marido são caracterizadas por indignação por tudo que aconteceu na relação conjugal, e, igualmente, pelo fato dele ter sido ausente, junto às filhas, no exercício da função parental.

Com as crianças pequenas, D. Maria precisou de tempo para acolher o sofrimento que elas sentiam com a saída definitiva do pai do lar. Ao lado disso, D. Maria relata que passou por muita humilhação, pois precisou *“correr atrás”* do pai das meninas para que ele cumprisse com o pagamento da pensão alimentícia e, frequentemente, tinha que recorrer à Justiça para que ele o fizesse. Foram muitos embates para que ele assumisse a função paterna, até chegar o tempo de ela desistir dessa peregrinação em busca do que é direito das crianças. Melissa lembra, com pesar, desse período e declara discordar da postura de D. Maria porque ela

mendigava demais e acho que isso ela não deveria ter feito e no sentido de colocar a gente como se fosse um escudo entendeu? para poder pedir as coisas. Eu não acho isso... Eu acho que isso também influenciou na gente. Não sei... Isso influenciou a minha vida no sentido da gente ter que mendigar a ele, entendeu? Quando ele chegava na casa de minha mãe, ele dizia: “Vá trabalhar”. Minha irmã só tinha 9 anos de idade, entendeu? “Você quer dinheiro? Vá trabalhar”. Era uma pessoa tipo, um ser humano que não tinha nem respeito a uma criança. Então eu acho que minha mãe induzia muito a gente a pedir, a gente vivia na pobreza, mas a gente se virava. Então eu acho.... que não era legal ela fazer isso. Isso ficou marcado assim... De a gente ter que ir atrás dele pra pedir dinheiro para poder mendigar isso.

Nessa situação, e excluída do mercado de trabalho formal, D. Maria passou a vender algum tipo de guloseima de forma ambulante no período que as filhas estavam na escola ou com alguma de suas irmãs. Posteriormente, as filhas também foram incluídas nesse processo, ainda na infância de acordo

¹²² *“Picar a mula”* significa sair vazado, ralar peito, sair, ir embora, partir, fugir. (www.qualeagiria.com.br/giria/picar-a-mula/).

com Melissa, e elas acompanhavam D. Maria para vender salgados, geladinho¹²³, pipoca, balas, etc., na porta de escolas, em bares e pelas ruas. As irmãs de D. Maria ajudavam com algum valor para complementar a renda da família e essa contribuição continuou mesmo quando D. Maria passou a trabalhar formalmente como empacotadora de um supermercado. E hoje o sistema de ajuda, que ultrapassa a questão material, continua em vigor para a família atual, o que vem por parte de uma das irmãs de D. Maria e, mais recentemente, da filha caçula que hoje está casada e construiu seu núcleo familiar.

No subsistema fraternal, Melissa expressa o apreço que sente pela irmã e, igualmente, a preocupação que tinha com ela, por conta do racismo e do preconceito que ela porventura sofresse, porque *“ela tem a pele negra”*: *“Então eu precisava que ela se destacasse mais do que eu e, graças a Deus, ela conseguiu. Tenho muito orgulho”*. A irmã tem emprego formal e, por consequência, desfruta de uma situação financeira mais estabilizada, o que contribui para que ela possa ajudar Melissa nas muitas despesas que tem com a filha.

O relacionamento entre Melissa e D. Maria tem várias gradações. A filha reconhece o valor e a importância que a mãe tem em sua vida, mas lamenta o hábito de bater nela e em sua irmã, quando crianças, e acha que isso refletia o lugar que a mãe também ocupou de apanhar com frequência de sua genitora que, igualmente, vivia em condições de “extrema” pobreza e até passava fome.

Como pontos estressores, a família destaca a questão da maternidade solitária decorrente da ausência da figura paterna no exercício da parentalidade, o desemprego e tudo o que decorre dessa condição, principalmente a pobreza que permeia toda a vida da estudante desde que nasceu, com momentos mais críticos na infância e na adolescência. Aliás, nas narrativas de mãe e filha, a pobreza atravessa, pelo menos, três gerações aqui mencionadas. Igualmente denunciam o machismo por parte dos respectivos

¹²³ Espécie de picolé no saquinho plástico, comumente comercializado nas diferentes regiões do Brasil.

maridos da mãe e da filha, o que contribuiu para que rompessem o relacionamento amoroso que mantinham com eles.

7.3.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

D. Maria apresenta a família como um bem precioso: *“Graças a Deus eu tenho uma família abençoada. Minhas irmãs são uma benção, minha mãe, meu pai também, foram uma benção, mas já estão no cantinho deles e minhas irmãs que sempre me ajudou nas coisas”*. Suas irmãs foram um grande ponto de apoio no cuidado com as filhas, o que foi facilitado pelo fato de todas morarem próximas umas das outras, inclusive ajudaram também na construção da casa que hoje a família reside.

O respeito e a obediência são os *valores* principais que D. Maria mais prezou na educação das filhas e hoje busca orientar a neta nesse mesmo caminho, embora reconheça ser mais difícil com a menina, e isso faz com que sempre esteja chamando a atenção de Melissa para que esta seja *“mais rígida”* na educação da criança. Por esse motivo, a relação entre D. Maria e Melissa passa por momentos de conflitos, pois há divergências entre a estudante e sua mãe, e esta, que fica a maior parte do tempo com a neta, reclama da diferença que observa na criação da menina por parte de Melissa:

É, de vez em quando a gente se conversa aí... porque às vezes ela age de um jeito e eu acho que tem que ser de outro. Aí ela acha que eu tô implicando com a menina, mas não é implicância. Eu quero educar do meu jeito né? Mas ela já quer diferente. Como ela diz, o tempo hoje é outro. Mas tem coisa que a gente tem que manter o padrão de antes né? Porque se não, já sabe né? Esses vídeos doidos que passa na coisa e quer ... nem tudo é para ela presenciar. São essas coisas...

A mesma situação é comentada por Melissa a partir do seu lugar de mãe e filha:

Hoje tá um pouco difícil porque ela quer dar uma educação a minha filha e eu quero dar outra. [...] Eu sou aquela mãe que tem uma cabeça mais aberta. Converso muitas coisas com ela. [...]. Minha mãe tem a cabeça muito, muito, muito fechada, para várias coisas. [...]. Eu prefiro que ela aprenda no youtube ou comigo? Prefiro que ela aprenda comigo, da forma certa. Aí minha mãe: “Tá muito cedo”. Aquela loucura para esconder as coisas. Mas eu não vou esconder. E hoje... Então a maior dificuldade com minha mãe hoje é essa: ela

dar um direcionamento para a minha filha, querer dar uma educação tradicional, militar e eu tenho uma cabeça mais aberta, tem outro tipo de educação.

De forma sintética, Melissa resume a situação que vivencia em casa com a mãe em relação à educação da filha: *“Eu sou aquela mãe mais liberal, minha mãe não, é aquela exigente mesmo, pesada”*. E a criança segue no meio dessa oposição.

Apesar das divergências, D. Maria diz ter bom relacionamento com a filha, inclusive adaptou a casa para receber Melissa de volta com a neta, após a separação do marido. E, da parte da estudante, esta relata que a mãe sempre comenta o orgulho que sente por ela, por ser *“muito esforçada e dedicada nas coisas que faz”*.

No que se refere aos *padrões organizacionais*, D. Maria contou com a contribuição de suas irmãs para organizar a vida e o cuidado das filhas, e reconhece que isso foi de grande valia para si em meio à precariedade de sua condição de mãe sozinha: *“minhas irmãs são primordial pra mim”*. Diz que, mediante a situação conjugal que vivia, a parentalidade solitária surgiu, para ela, como a melhor opção, uma vez que o então marido não tinha qualquer participação na vida das filhas e isso *“não adiantava em nada. Então? Fui me dedicar às minhas filhas [...]. Dou glória a Deus, que são umas meninas que não me dão trabalho [...].”*

Em relação aos *processos de comunicação* na família, D. Maria menciona que o diálogo foi predominante na relação com as filhas, e que estas sempre obedeceram o que ela determinava para fazer ou não.

No exercício da parentalidade solitária a estratégia de D. Maria foi lutar de forma contínua: *“É como diz o ditado: A gente tem que saber rebolar viu? Tem que saber rebolar porque é difícil viu? Difícilimo, mas... [...] Consegui...[...]. É determinar as coisas e ir à luta”*. De maneira sucinta, seu maior ensinamento para as filhas é *“sempre respeitar né? **E determinar o que quer, e correr atrás”***.

7.3.4 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Melissa

Melissa destaca a importância da atuação de D. Maria para que ela e a irmã tivessem bom desempenho escolar:

Ela sempre puxou a gente muito para os estudos, porque ela sempre acreditava ou acredita, claro né? Ela acredita que para a gente ter uma vida melhor, claro, óbvio, a gente ia ter que estudar bastante. Então ela sempre foi muito exigente (ênfase) com a gente, principalmente na hora das tarefas, quando a gente fazia uma letra feia, ela tinha que apagar várias vezes até a gente fazer uma letra bonita que agradasse ela. Aí ela hoje fala: “Sua letra é bonita por causa de mim. Agradeça”. Porque todo dia ela elogia minha letra: “Ah, que letra linda”. É porque apagou várias vezes até formar um buraco no papel (risos) para poder sair a letra perfeita. Ela queria a letra perfeita.

A estudante ingressou no sistema escolar aos cinco anos, com bolsa de estudo em instituição particular de ensino, oferecida por uma amiga de infância e adolescência da mãe que tinha uma escola, onde ficou até a antiga quarta série, ensino primário, o atual ensino fundamental I. Era uma escola tradicional do bairro e teve professores “maravilhosos” inclusive até hoje mantém contato com a professora que a alfabetizou. Posteriormente, foi para a escola estadual onde ela e a irmã ficaram até concluírem o ensino médio. Nesse processo escolar, Melissa precisou repetir a 6ª série do ensino fundamental, aos 12 anos. Em sua opinião essa fase foi

uma transição muito brusca assim. Eu vou dizer problemas psicológicos (risos). Eu acho, minha cabeça ficou bem mexida nessa época. Eu fiz terapia com psicólogo porque eu me achava muito pobre, eu me achava muito gorda, eu me achava muito feia; então minha autoestima era lá embaixo. Minha mãe só vivia sendo chamada na escola porque eu era apática, não falava, não brincava, não interagia, só ficava no canto da sala, não ia para o recreio, só ficava na escada, chorava muito. E aí minha mãe foi chamada várias vezes para saber o que estava acontecendo. Foi aí que eu repeti.

A estudante relata que também foi importante nesse momento o apoio que recebeu dos professores para sair dessa situação, e, em particular, da sua professora de História que usou seu percurso de vida para ajudá-la a buscar outro rumo ao declarar: “Você se acha pobre, você se acha feia e eu já sofri preconceito racial, eu era chamada de macaca. Então eu tive uma situação bem pior que a sua e hoje estou aqui dando aula pra você, professora de História, viajada”.

Melissa também relata que teve dificuldade na interação com os colegas nas escolas por onde passou, pois *“sempre fui uma pessoa muito isolada, muito tímida, que queria se esconder, que não queria brincar, que queria só tratar de assuntos escolares naquele ambiente e ponto. [...] Não tinha amigos, amigas, não fazia amizade”*. Diz que era muito tímida, e atribui essa timidez à educação que a mãe lhe dispensava, com distintas restrições: *“o fato dela ser fechada para o mundo, ela queria criar as filhas também fechadas para o mundo”*.

No período escolar Melissa ressaltou que a pobreza marcou muito, pois a mãe não tinha dinheiro para comprar o material escolar que ela desejava. Diz que seu sonho era ter um caderno com espiral e hidrocor. Mas a mãe só podia comprar caderno sem espiral e lápis de cera porque eram mais baratos. Ela e sua irmã precisaram ajudar a mãe a vender coisas para manter as despesas da casa e esta foi uma fase em que questionava porque os outros poderiam ter as coisas e ela, não. Entretanto,

o evento maior foi não ter a presença do pai na infância, não ter um direcionamento, um direcionamento digo de uma família que a gente estabelece como pai, mãe e filho. Realmente tinha aquela parte de ausência de pai que depois foi se desmanchando. Hoje já não tem mais aquele rancor, aquele ódio que a gente tinha na infância e adolescência.

Outro ponto destacado por Melissa em seu percurso educacional foi o valor atribuído aos docentes, os quais considerou *“maravilhosos”*, e com quem teve um relacionamento considerado *“ótimo”*, sem impasses, briga ou qualquer forma de desrespeito. Acredita que, igualmente importante, foi o fato de ter recebido, no ambiente escolar, um direcionamento religioso e uma educação bem pautada na harmonia, na compreensão, solidariedade. Deu continuidade aos estudos e concluiu o ensino médio aos 18 anos. Nessa época diz que já estava com sua *“auto-estima elevada”* e queria crescer profissionalmente.

7.3.4.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

Sempre sonhei delas terem uma vida melhor que a minha. Eu abandonei estudos, abandonei tudo na minha vida pra me dedicar a elas. Eu esperava o quê? Esperava coisa boa delas. (D. Maria)

Ao falar do percurso da filha, D. Maria relembra sua própria história escolar, acidentada por diversas circunstâncias da vida, notadamente a pobreza de sua família de origem, com 10 filhos, o que se associava a outras questões que são recorrentes em sala de aula:

Teve dificuldade, teve dificuldade. A escola exigia fardamento. Calçado, às vezes, não tinha. Os colegas quando ia com sandália amarrada de cordão, os coleguinhas, sempre tem algum que se achava melhorzinho, já ria, já coisa... Aí a pessoa, eu mesmo já não gostava... Na quarta série mesmo eu abandonei a escola por causa disso, porque eu não tinha fardamento. Quando a professora falava alguma coisa, começavam a ri. Eu como tinha problema na perna, eu puxo um pouquinho da perna, aí ficavam rindo... Ficavam rindo por causa disso; me chamavam de capenga.

D. Maria rememora também a dificuldade que viveu com as professoras que sabatinavam a turma e utilizavam a palmatória para punir alunas/os que, porventura, não conseguissem acertar as contas formuladas: “Quando eu não sabia, tinha a palmatória. Quando não era assim botava com os braços abertos atrás do quadro até quando elas quisessem”. Relatou ainda uma situação humilhante a que foi submetida por uma professora que descobriu, pela certidão de nascimento de uma das irmãs de D. Maria que seu nome estava errado. Quer dizer, a família a chamava de um nome, mas ela havia sido registrada com outro nome e os pais, como eram analfabetos, não perceberam o erro cometido pelo cartório. Com emoção, relembra a cena em que a professora questiona, de forma grosseira, o seu nome para dizer depois que o nome de registro é outro. Primeiro a professora ficava chamando Maura, várias vezes e esta não aparecia. Certo dia a mulher se dirige a ela:

Professora: *“Menina, como é seu nome?”*

D. Maria: *Eu? Maria.*

Professora: *“Você é irmã de Nilma não é?”*

D. Maria: *“Sou”.*

Professora: *Ah, tanta burrice assim, [na frente de todo mundo]. Tanta burrice assim só podia ser irmã de Nilma.*

Foi assim que descobriu seu nome de registro civil. Pouco tempo após esse episódio, e associado ao fato dos pais não terem condições de comprar o fardamento escolar, D. Maria abandonou a escola, aos 14 anos. Vários irmãos também deixaram de estudar com poucos anos de frequência a uma unidade de ensino. E a senhora só veio retornar à escola após as filhas estarem adultas.

Contudo, apesar das dificuldades que também enfrentava para acompanhar e orientar as filhas nas tarefas escolares, pelo seu pouco estudo, D. Maria tem certeza que fez o seu papel no sentido de direcionar as filhas para uma escolaridade mais longa: *“Meu peso maior eu creio que... o que eu podia passar, passei né? E eu creio que também tem a contribuição da minha irmã né? Que elas que sempre incentiva a fazer um curso, às vezes paga curso pra ela”.* Essa irmã que D. Maria menciona é a mais velha e a única de sua família de origem que conseguiu cursar o ensino superior. Formada em Ciências Contábeis e em Matemática, a senhora idosa é colocada como a terceira referência de Melissa no incentivo para levar adiante os estudos. A primeira pessoa é sua mãe, e a segunda é a sua irmã caçula. Esta fez estágio no período do ensino médio e, posteriormente, foi absorvida na empresa em seu quadro de funcionários. Ter um vínculo formal de trabalho lhe garantiu cursar uma faculdade privada, ainda que com a ajuda financeira da tia, antes mesmo de Melissa.

7.3.4.2 - A entrada e a permanência de Melissa na Universidade

*Era o sonho entrar na Universidade Federal. Eu já tinha esse sonho, esse objetivo e aí quando eu consegui [...] eu disse: Não, não vou perder a oportunidade de entrar na Federal, pra poder ter um status. [...] Não! Tem que ser agora! Então, mesmo meu marido dizendo que eu ia virar maconheira¹²⁴, mas eu disse: **Não vou perder essa oportunidade.***
(Melissa)

Após o ensino médio, a estudante ficou ociosa e, para tentar mudar um pouco o cenário familiar onde a mãe estava novamente sem trabalho, sem receber qualquer benefício, resolveu voltar à escola para cursar novamente o ensino médio, aos 20 anos, agora no turno noturno. Essa foi a estratégia que encontrou para conseguir um estágio, já que “*não tinha emprego, não tinha experiência, não tinha nada*” e, assim, contribuir com as finanças da família, mas também seria uma forma de ter um cartão de meia passagem escolar e, de posse dele, reduzir despesas com transporte. “*Eu fiz simplesmente por questão financeira. Enquanto não acontecia nada melhor, eu tava assim, estudando de noite*”. Conseguiu um estágio na área administrativa de um condomínio, e daí veio o interesse em estudar essa área.

Melissa iniciou a graduação em Administração numa faculdade privada, mas abandonou o curso no 3º semestre por não conseguir manter o pagamento das mensalidades. Diz também que não se identificou com a área administrativa e, a partir de então, foi para o campo da educação, aproveitando a oportunidade dada por uma das tias que montou uma escola no bairro. Essa tia é professora de longa data e, nessa escola, Melissa trabalhou como auxiliar de classe resultando em sua “*paixão pela educação infantil*”.

¹²⁴ Maconheira/o: traficante de maconha, ou aquela/e que é viciada/o em ou faz uso de maconha (Houaiss, 2009).

A estudante seguiu seu percurso em busca de recursos para cursar o ensino superior. Interessante que Melissa nunca fez inscrição para tentar ingressar em universidade pública, no formato antigo de vestibular, alegando falta de dinheiro para pagar o valor das taxas de inscrição. Nesse processo, foi beneficiada pelo seu bom desempenho escolar e, aos 24 anos, foi contemplada com uma bolsa de estudo pelo ProUni para a graduação em Letras com Inglês em instituição privada de ensino, com isenção total do pagamento das mensalidades. A escolha por esse curso se deveu ao “*fascínio*” que sente pela língua portuguesa. A única dificuldade que sentiu nesse período foi não ter acesso às tecnologias, a computador, o que foi resolvido posteriormente, com a aquisição de um equipamento por parte da mãe, para as filhas estudantes.

Dois anos após ter iniciado Letras, resolve, juntamente com o então marido, engravidar. A criança nasce no período final da graduação, e, após a conclusão do curso, Melissa permanece sem atividade laboral e continua alimentando o sonho de estudar na UFBA. Novamente faz o ENEM e, mais uma vez, tem uma colocação muito boa, na sua compreensão porque sempre gostou muito de escrever e de ler. Com quase 900 pontos na redação¹²⁵, podia escolher entre cursar Biomedicina com bolsa integral em instituição privada de ensino superior ou fazer Pedagogia na UFBA, através das cotas racial e socioeconômica. Como já estava formada em Letras, achou Pedagogia uma opção mais próxima e mais condizente com seu apreço pela área da educação, além de possibilitar a realização de seu desejo de estudar numa IFES, onde teve a oportunidade de entrar já na primeira tentativa. Mas por que esse sonho em ser parte da UFBA?

¹²⁵ A redação do Enem vale de 0 a 1.000 pontos. A nota é dividida em cinco partes, com 0 a 200 pontos para cada competência avaliada na prova: i) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; ii) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e vi) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Guia da Carreira: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/quantos-pontos-vale-a-redacao-do-enem/#:~:text=A%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20Enem%20vale,escrita%20formal%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa>)

Porque é uma Universidade que eu acredito que agrega muito ao nosso curriculum e hoje eu percebo isso que realmente é uma realidade. Várias entrevistas que eu fiz, e até as próprias pessoas que fazem o recrutamento, chegar para você e falar “Ah, porque você é da UFBA e aqui a gente só contrata pessoas, dá prioridade para alunos da Federal. O que você tem para agregar aqui na nossa escola?” Da gente escolher escola para gente trabalhar. Então eu acredito que a UFBA realmente tem um peso no nosso curriculum e nos dá também a responsabilidade de sermos alunos competentes nesses ambientes porque se a gente não for tão competente quanto se imagina o quanto a gente representa com o nome UFBA, a gente é, tipo criticado né? A gente é julgado, porque você não está sendo competente, você leva o nome da UFBA. É um peso também pra gente ter esse nome no nosso curriculum.

Melissa declara que sua aprovação na Universidade resulta de sua “força de vontade: interesse, a querer mais, a querer conhecer mais, a aprender mais...”. Demonstra o entusiasmo que sentiu ao ver seu nome na lista de convocados, momento em que disse: “Não, tem que ser agora!” Então, mesmo meu marido dizendo que eu ia virar maconheira (risos), mas eu disse: “Não vou perder essa oportunidade”.

E esse seu movimento divergia, e muito, do posicionamento do então marido que aqui chamarei de Dermeval, 41 anos, que tem o ensino médio. De acordo com o relato da estudante, o ex-marido não apresentou qualquer tipo de oposição ao fato dela estudar Letras em faculdade privada, mas seu posicionamento foi totalmente o oposto quando a mulher conseguiu ingressar na UFBA. Nesta, além das dificuldades financeiras até para custear o transporte, Melissa passou a viver o que me parece o maior desafio em sua vida acadêmica a partir do que denominou de “relacionamento abusivo” que se estabeleceu em sua convivência conjugal. Ela narra o “machismo” e o “ciúme exagerado” dele, que fazia forte objeção à sua intenção de estudar na UFBA, desde o primeiro momento, como podemos constatar em sua narrativa:

*Quando eu entrei aqui na Universidade ele disse que era coisa de gente jovem, que eu era mãe de família, que não era para eu vir, **que eu ia virar maconheira**, que eu ia participar de festas, que eu **ia me envolver com vários homens, que eu ia ser estuprada, que eu poderia ser assassinada no caminho. Então ele colocou muito terror assim para eu não me matricular. Mas eu disse assim: “Oxente? Meu sonho é entrar na Universidade Federal, como é que eu vou deixar passar essa oportunidade?”** E aí ele falou: “Você é mãe de família, você é louca, você é velha, você vai fazer o que lá? Lá só tem jovem. Venha cuidar de sua filha”. Ele toda hora me ligava, eu aqui na faculdade, estava estudando e toda hora era uma ligação: “Ah, sua*

*filha está lhe chamando”, que não sei o quê. Minha filha pequenininha, tinha 2 anos de idade. Foi quando eu entrei aqui ela tinha 2 anos, 3 anos por aí. E aí tinha vezes que eu trazia ela, às vezes eu trazia para poder também ele não se sentir muito atarefado, ele trabalhava o dia todo e a noite ficar com minha filha, minha filha não, com nossa filha pra eu poder estudar. Mas ele não compreendia isso, que eu queria o crescimento profissional. Ele entendia como se eu tivesse como uma válvula de escape para ir para a faculdade, para se divertir e às vezes quando eu chegava em casa ele dizia: “Voltou alegre hein? Cheiro de cerveja”. Mas eu nem bebo cerveja (risos). Então **era um machismo muito exagerado**. Então, eu comecei a me sentir mal com isso, entendeu? De ser, tipo, pressionada a fazer uma coisa que eu não fazia, tipo beber cerveja, ficar... sair daqui da faculdade para ir para festa. **Eu tinha consciência que eu era uma mãe de família, que eu tinha uma criança pequena em casa. Mas também tinha consciência de que eu estava querendo o crescimento profissional pra gente melhorar de vida e ele não conseguiu compreender isso, infelizmente.** [...] Eu tinha essa visão de melhora da família e ele achava outra coisa, infelizmente. Por isso que eu falo infelizmente, porque era o pensamento dele, completamente diferente do meu. Por mais que eu explicasse que era pra gente melhorar de vida, ele ia achar sempre que eu tava traindo ele, que eu tava me encontrando com outras pessoas. Bastava ir mais arrumada pra faculdade que ele reclamava. Chegava da faculdade de uma aula boa, feliz, que ele reclamava que eu tava feliz demais. Isso tava **começando a ficar muito abusivo**, essas palavras. Aí começou a me machucar né? Sendo acusada de coisas que eu não fazia. [...] “Calma, não é bem assim não, dessa forma. **É uma oportunidade que eu não posso deixar**”.*

Ela destaca que, em comparação ao período que estudou na faculdade privada, o posicionamento dele foi totalmente diferente agora porque “as pessoas têm uma imagem dos estudantes da UFBA, que são estudantes que são revoltados, rebeldes, que gostam de participar de festas com orgias, usam drogas (risos), então não foi o mesmo comportamento”. Além dessas ideias preconcebidas, Melissa faz outra leitura da reação de Dermeval à sua aprovação para Pedagogia, uma segunda graduação que ela havia conquistado:

Mas eu acho que tem homem com dificuldade de aceitar que a mulher progrida mais que ele. Se fosse o contrário, eu falava: “Meu filho se você fosse, você até se fosse para outro país eu iria te dar a maior força do mundo. Não, sempre é o contrário, a mulher sempre incentiva: “Não, vá mesmo, se jogue”. Eu sempre falo isso pra ele: “Se jogue”. Mas homem não...

Em função dos impasses vividos no ambiente doméstico com o marido, que apresentava sintomas de depressão, a relação conjugal ficou seriamente ameaçada. Nesse contexto e associado a outras questões que minaram o afeto na relação conjugal, Melissa decide pedir a separação, escolhendo seguir sua trajetória na UFBA.

Agora, o maior desafio segue sendo o fator financeiro. Melissa não conseguiu qualquer auxílio na PROAE, e depende da ajuda da mãe e da irmã para seguir estudando e manter as despesas da vida acadêmica e da filha e, como ela mesmo diz, “*a gente se vira, se vira nos trinta, até conseguir*”. Como estudante, reconhece que é “*ótima*”, faz uma avaliação orgulhosa do seu desempenho uma vez que se esforça bastante para manter o score e se empenha para que tudo saia certo no final. Nesse contexto, ao avaliar sua trajetória escolar, identifica nos laços familiares as razões de seu bom desempenho:

Eu atribuo à minha família, à minha mãe que me dá suporte emocional, suporte financeiro para poder continuar os estudos até ter uma vida melhor. Atribuo à família de modo geral, ter uma família muito unida: quando um precisa o outro sempre acode, em relação a tudo, a doença, a tudo. Então me sinto muito acolhida com a família que eu tenho, muito bonita. Parte de mãe, totalmente de mãe.

Por época da segunda entrevista Melissa informou que há pouco mais de um mês havia conseguido um segundo estágio numa instituição que atende crianças com deficiências e esta tem sido mais uma proveitosa experiência para praticar seu grande interesse em educação infantil, já que no turno oposto está realizando atividades numa creche. Essa oportunidade ameniza um pouco sua precariedade financeira, mas, por outro lado, reduz drasticamente o tempo que dispõe para acompanhar a filha e isso a faz lamentar a escassez da sua disponibilidade:

E agora eu me sinto culpada, muito culpada porque eu não tenho tempo para minha filha. Aí são dois estágios pra poder pagar as contas, porque com um estágio só não dá. De manhã eu estou na Creche, de tarde eu estou no Núcleo com crianças e adolescentes, de noite eu vou pra faculdade. Então hoje eu me sinto culpada. Às vezes eu choro muito assim... Pôxa vou ter que abrir mão de tá com minha filha, de ver o crescimento dela, deixar a educação dela totalmente na mão de minha mãe, porque quando eu comecei mesmo a trabalhar nos dois de tarde, eu falei [para a mãe] “Agora é só você”. Aí ela “Pode deixar. Pode deixar comigo”.

Nesse momento lembra que a filha sofre com o afastamento do pai que, após a separação do casal que o “*deixou transtornado e o fez sofrer muito*”, se limita apenas a dar um valor mensal irrisório que às vezes até falha. Melissa ensaia recorrer à Justiça para regularizar essa situação, mas não tem como fazer com que ele esteja, de fato, presente na vida da menina, que demonstra

tristeza por essa situação. E isso faz a estudante reviver a sua experiência de não ter o genitor junto a si desde os dois anos de idade, e que agora ela também está nesse lugar de mãe solo. Afora os percalços que viveu por essa falta paterna, Melissa olha seu contexto familiar e dá outros significados à sua experiência na infância e adolescência ao afirmar que

Apesar desse falta, dessa ausência, minhas tias também, todas eram mães solteiras. Mais uma mãe solteira, então... Era como se fosse normal pra gente. Mas ser mãe solteira não foi aquilo traumatizante (ênfase) de... Acho que meu trauma mais, meu problema psicológico era mais voltado à pobreza do que à falta, à ausência do pai, da presença masculina. Então a presença masculina se tornou algo normal porque a família já era composta de muitas mulheres solteiras. Então se tornou algo normal pra gente.

Diz que tem certeza que, se ela sem o pai chegou até aqui, a filha também o conseguirá e, para isso, busca “*ser um espelho para minha filha, ser uma referência para ela. Que ela siga esse caminho. Ela já veio comigo várias vezes para a faculdade. Eu amo trazer ela, pra ela poder sentir... Quero ser uma inspiração para minha filha*”.

Nessa direção, diz que a filha é a sua força, que se alia à sua força de vontade de querer uma vida melhor, uma vida financeira melhor, de poder dar à criança uma vida de qualidade, sem “sufocos” como a sua é. O nome que escolheu para ser chamada nesta pesquisa faz menção à sua filha que aparece como a maior influência para seus investimentos e ações na vida. Com entusiasmo e sorriso nos lábios, Melissa declara que a criança é “*tudo pra mim! É minha inspiração! Minha inspiração pra tudo, pra trabalhar, pra viver, pra querer mais*”, e para quem quer ser a maior referência.

Em todo seu itinerário até aqui acredita “*que o maior desenvolvimento pessoal foi ser forte né? Aprender a ser forte, aprender a superar problemas, a encontrar soluções, nunca perder o entusiasmo de chegar no objetivo que deseja que no, meu caso, é o concurso público*”. Seguir a sua trajetória inspirada nas palavras de Cora Coralina que indicou para abertura de sua narrativa aqui nesta pesquisa:

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

7.4 - Maria

“Olha o caminho que eu já trilhei!”

D. Bel: “Porque é minha cria e eu faço questão deles!”

MARIA, MARIA

Maria, Maria

É um DOM, uma certa MAGIA

Uma FORÇA que nos alerta

Uma MULHER que MERECE VIVER E AMAR

Como outra qualquer do planeta

MARIA, MARIA

É o SOM, é a COR, é o SUOR

É a DOSE MAIS FORTE e LENTA

De uma GENTE QUE RI QUANDO DEVE CHORAR

E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso TER FORÇA

É preciso TER RAÇA

É preciso TER GANA SEMPRE

Quem traz no corpo a marca

MARIA, MARIA

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso TER MANHA

É preciso TER GRAÇA

É preciso TER SONHO SEMPRE

Quem traz na pele essa marca

Possui a ESTRANHA MANIA

DE TER FÉ NA VIDA

Milton Nascimento

7.4.1 - Caracterização

Maria foi indicada por uma de suas professoras da UNEB, onde estudou, e a quem recorri no momento em que precisava formar o coletivo de participantes desta pesquisa. Fiz o primeiro contato em 2017, enquanto a jovem estudava Psicologia, mas, como não obtive de imediato a resposta em relação ao interesse de sua mãe em participar da pesquisa e, simultaneamente, com a necessidade da minha viagem para o Doutorado Sanduíche, as entrevistas só puderam ser realizadas no meu retorno, em 2018, quando Maria havia acabado de se tornar psicóloga. Essa sua condição também é um diferencial na pesquisa porque permite fazer uma análise de todo o processo por ela vivido na Universidade. As duas entrevistas foram realizadas numa sala de estudo da biblioteca da UNEB, com intervalo de 57 dias entre uma e outra. Já a longa entrevista de quase três horas com a mãe, D. Bel, ocorreu em sua residência, num bairro da periferia da cidade, onde pude perceber os pequenos comércios, bares e a precariedade da infraestrutura, bem como a existência de vários templos religiosos de natureza evangélica. Foi este o local onde Maria morou dos seis anos até o início da vida adulta, após ter migrado de uma cidade do interior do Estado, onde nasceu. O encontro com D. Bel aconteceu após as primeiras entrevistas de Maria e Sam, sua irmã que também participou desta pesquisa.

Para escolher seu nome aqui nesta investigação, a estudante fez referência à música de Milton Nascimento, “*Maria, Maria*”, em destaque na abertura dessa seção. A sua opção justifica-se pelo fato de “Maria” ser um “*nome simbólico que representa todas as mulheres*” como na música. Maria é a filha caçula e é a primeira pessoa da família a ingressar numa universidade e a concluir o curso na educação superior.

Maria tem 23 anos, preta, casada há alguns meses, trabalha como analista numa instituição que lida com questões de violação de direitos. Reside com o marido que também é um jovem rapaz, funcionário público e que estudou até o ensino médio. Agora a renda familiar gira em torno de três salários mínimos.

7.2.2 - Microssistema familiar

Maria morou com a mãe até um ano antes do casamento e, posteriormente, passou um período com a irmã do meio. Sua genitora tem 52 anos, parda, solteira, reside em casa própria e, apesar das limitações impostas pela pobreza, nunca “gostou” de morar de aluguel. Não possui renda familiar definida e mantém sua subsistência através de um pequeno comércio de doces que montou em sua residência, pois não tem como exercer atividade extra-lar já que é responsável pelo cuidado da mãe, 80 anos, que está no leito há mais de 20 anos, vítima de um acidente vascular cerebral, e que depende totalmente de alguém que cuide dela. Além de sua mãe, D. Bel reside com o filho mais velho, 35 anos, que trabalha, há pouco tempo, na área de serviços em uma empresa, após anos de desemprego. Tem outro filho que tem 25 anos e trabalha como mecânico. As duas outras filhas (31 e 32 anos) são universitárias e moram em outros bairros de Salvador, com suas respectivas famílias.

D. Bel tem hipertensão arterial e alguns dias na semana faz ginástica numa unidade de saúde do bairro. Também gosta de ir à praia e de “pegar o pôr do sol”, mas o cuidado ininterrupto que precisa dispensar à mãe não tem permitido ausentar-se de casa por muito tempo. Participava da Igreja Católica, mas deixou de frequentá-la há 10 anos e agora está em igreja evangélica no próprio bairro.

D. Bel é a terceira de uma prole de 10 filhos. Não estudou na infância porque no local onde morava, no interior do Estado, não havia escola. Em Salvador, conseguiu cursar o ensino fundamental I recentemente. Trabalhou desde a infância e saiu da casa da mãe aos 16 anos, quando passou a morar na casa de uma tia, que conseguiu uma vaga de trabalho para ela numa pensão. Relata que naquele período se envolveu com um homem que se aproveitou de sua fragilidade:

De início foi uma situação assim, muito complicada. E, de início ele se escondia. Ele praticamente se aproveitou de mim, talvez, pela minha ingenuidade. [...]. Acabou que eu engravidei e ele não quis assumir o menino de jeito nenhum. O menino nasceu com uma deficiência, foi registrado sem pai. Anos depois, por circunstâncias desse problema mesmo da perna, ele acabou

tomando consciência. A gente precisou fazer um exame e nisso ele chegou até a dizer que não era filho dele. Gente dizia "Menina, esse menino é a cara de fulano".

Essa primeira gestação ocorreu aos 17 anos e, a partir dessa gravidez solitária, teve que se virar sozinha porque a mãe não a aceitaria nessa condição, em casa, pois ela *“tinha um ditado, de dizer que puta não morava na casa dela”*.

Vinda do interior do Estado, ela recebia Bolsa família desde que Maria nasceu, mas o benefício foi suspenso logo após a filha, já adulta, começar a trabalhar no mercado formal, com registro em carteira de trabalho. Por não ter estudos e pela baixa qualificação profissional, e também pela demanda colocada pelo adoecimento dos seus pais e o cuidado da prole, D. Bel tem uma vasta experiência de ocupações – como babá, faxineira, diarista, servente, empregada doméstica, sendo uma parte delas no mercado informal como nos relata:

Eu levei muitos (ênfase) anos aqui em Salvador sem trabalhar de carteira assinada, com a doença de minha mãe, por conta dos [...] problemas de saúde de minha mãe e por conta da escola e da administração dos meninos. Trabalhava mais em rua, eu quero dizer rua mesmo, fazia caixas de bala, aqueles tabuleirozinhos, saía mais pra vender à noite, final de semana, porque os adultos estava em casa, meus irmãos estavam em casa porque tinha alguém mais de olho nos meninos. [...] Trabalhava de serviços gerais. Aí acabei pedindo as contas porque, pra cuidar de minha mãe. Depois acabou que meu irmão levou minha mãe pro interior. [...] Eu acabei, comecei trabalhando de diária, fazendo uma diária aqui, fazendo uma diária ali. Conseguia outras diárias porque eu já tava desempregada, [...] ficava fazendo umas diárias. Foi aí que eu comecei a trabalhar na rua com bala, descobri que dava dinheiro. Eu comecei a descobrir que trabalhando na rua de baleira eu podia ganhar mais do que quando eu trabalhava com carteira assinada. Trabalhei com eventos. Carnaval, eu fiz carnaval por muitos anos.

E foi, sobretudo, com essas vendas que D. Bel criou os cinco filhos sem qualquer participação dos respectivos pais, seja financeira, seja afetiva, e precisou pensar em várias estratégias para dar conta da maternidade solitária, principalmente no que se refere à sua atividade laboral e ao acompanhamento escolar das meninas e dos meninos.

Uma característica marcante de D. Bel, desde o início de sua narrativa, é a disponibilidade para o cuidado que dispensa às pessoas. Além dos cinco filhos, cuidou do pai, que faleceu após 5 anos de adoecimento, e há vários

anos cuida da mãe acamada. Essas demandas dos pais por cuidado se entrelaçam com o exercício da maternidade e das duas gravidezes que ocorreram em meio a toda essa situação.

Maria é a filha mais nova e os quatro irmãos nasceram de quatro relacionamentos distintos, sem planejamento. Ela e o irmão mais novo foram gerados da união de seus pais que teve a duração de sete anos. D. Bel considerava o relacionamento conjugal “*muito bom*”, mas que “*mudou completamente*” após o nascimento das crianças, o que a levou a decidir pela ruptura do vínculo quando estava aos seis meses da gestação de Maria. Isso porque o então marido, que “*era muito namorador*”, ainda não havia registrado o primeiro filho no Cartório Civil e levantou dúvida sobre a paternidade da criança ainda no ventre. Na tentativa de resolver essa questão, D. Bel procurou o Poder Judiciário e, pelo seu relato abaixo, questionou o posicionamento da promotora, favorável ao então marido:

Na Justiça ele disse à procuradora, ele disse à promotora que registrava V. [o menino], mas não registrava Maria. A promotora queria que eu, Bel, mãe dos dois, aceitasse ele registrar um e não registrar o outro. Eu disse: “A senhora me desculpe, mas eu sou assim direta: Se fosse da senhora os filhos, a senhora aceitaria? A senhora não acha que a senhora está querendo que eu assumo uma confissão de culpa, que um menino é filho dele e o outro não?” Porque ele disse que a menina não era filha dele e o menino é negão. [...]. O menino é negão. Ele dizia que o menino é filho dele e a menina não era. Eu disse: “Você não vai registrar nenhum dos dois!”. Aí a promotora da Justiça deu um tapa em cima da mesa. A juíza deu um tapa em cima da mesa, da mesa onde ela tava trabalhando e me perguntou se eu não respeitava ela, a promotora. Se eu não respeitava ela, se eu queria ser presa por desacato a autoridade. Eu disse “Ó doutora, por favor, a senhora me prenda, mas cuide dos meus filhos porque eu tenho cinco filhos pra cuidar”. E acabou que nenhum dos dois tem o nome dele na certidão.

Assim, Maria e o irmão foram registrados apenas com o sobrenome da mãe. Ela informou que se lembra de apenas um contato, e “bem rápido”, que teve com o genitor, aos 10 anos e que, no ensino fundamental, a escola, em parceria com o Ministério Público, costumava enviar cartas para as famílias cuja criança não tinha nome do pai na certidão de nascimento, mas D. Bel não sabia ao certo o endereço dele para enviar o documento com o convite para reconhecer civilmente a estudante e o irmão. Maria diz não saber quaisquer informações a respeito do pai, como idade, escolaridade, ocupação, se tem

outras/os filhas/os, etc. A jovem comenta que essa ausência teve maior peso em sua infância: *“acho eu, nessa fase, as dificuldades que a gente mais enfrenta é não ter um pai, ter Dia dos Pais e não sei o quê, e chama o pai e o pai não vai. Essas questões”*. Hoje, porém, tem outro posicionamento em relação à ausência paterna:

E então, aí eu sentia mais a falta e também querendo ou não a gente sabe que se ele estivesse presente, dando suporte, minha mãe poderia nos oferecer coisas melhores porque seria um recurso financeiro a mais. E também em relação ao cuidado. Mas chegou uma parte da vida, não sei dizer bem aonde, que passou a ser indiferente. Hoje eu sinto indiferença. Se perguntar ama ou odeia, ou tem raiva, remorso, eu não sinto nada. Talvez se fizer uma análise mais aprofundada ache alguma coisa, mas não sinto nada.

D. Bel menciona que o pai de Maria, posteriormente, a procurou para reatar o relacionamento por algumas vezes, mas ela o recusou: *“Não vou voltar, não dá. A gente tentou, não deu. Quando você me conheceu eu já tinha três filhos, achava que tava tudo bom. Você rejeitou seus filhos; não dá!”*

Nesse contexto, apenas o filho mais velho de D. Bel tem o reconhecimento paterno em documento civil, embora o registro tenha sido feito tardiamente por uma situação de adoecimento da criança, mas ele não conviveu com o genitor, o que é comum a toda a prole, com exceção do rapaz que nasceu antes de Maria, que morou com o pai por um pequeno período na primeira infância até a separação do casal. Em meio a esses abandonos das figuras paternas, D. Bel investiu suas forças e determinação para administrar a família que construiu. Em busca de melhores condições de vida migrou para Salvador na companhia de dois irmãos e, gradativamente, trouxe as filhas e os filhos que havia deixado com parentes na cidade onde morava até conseguir se estabelecer na capital, e então voltar a estar junto à sua prole.

A senhora considera o relacionamento familiar *“maravilhoso”*, *“perfeito”* com Maria, pois costumam resolver alguma dificuldade logo que aparece. Com os demais filhos e filhas costuma conversar, mas pode surgir algum desentendimento entre eles que acaba sendo solucionado de alguma forma. Maria, por sua vez, pontua que o relacionamento com a mãe agora *“é tranquilo”*, mas, anteriormente, havia uma distância afetiva entre elas e também dificuldades que giravam em torno do que denominou de *“conflito entre*

personalidades”, pois Maria queria ser independente e tomar suas decisões a partir das próprias convicções. Na verdade, é perceptível, através das entrevistas, que ambas são bem determinadas em seus posicionamentos.

Como pontos estressores e que trouxeram os maiores desafios, além da pobreza, do longo adoecimento da genitora e da ausência das figuras paternas de sua prole, D. Bel ressaltou, como gerador de grande sofrimento para a família, o fato de ficar sem a terceira filha, que aqui chamarei de Selma, por um período de cerca de nove anos, pelo fato desta, ainda criança, ter sido levada para outra cidade a passeio por uma pessoa conhecida que não a trouxera de volta conforme o prometido. Além disso, acrescenta o alcoolismo do irmão que morou com ela, as questões que giram em torno da deficiência física do primeiro filho, e a gravidez da filha mais velha, Sam, em plena adolescência, em virtude de todas as consequências que isso acarretaria em sua vida, principalmente no que se refere aos estudos.

7.4.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

D. Bel expressa satisfação ao falar de sua família, pois a classifica *“como uma benção de Deus na minha vida. A gente tem nossas dificuldadezinha, de vez em quando a gente tem que dar uns puxão de orelha uma na outra, um no outro. Mas é tudo, é a base”*.

Ressalta que os principais *valores e crenças* que transmitiu às filhas e filhos foi a fé em Deus, *“primeiramente e acima de tudo”* e, em seguida, a *“honestidade e respeito pelo ser humano”*. Além da fé, a gratidão é um recurso muito presente no discurso de D. Bel. A coragem e a perseverança também se manifestam na trajetória familiar.

No que se refere aos *padrões organizacionais*, a senhora criou diversas estratégias para conciliar trabalho e o cuidado necessário às filhas e filhos e as atividades domésticas. Articulava seu horário de trabalho com as tarefas laborais do irmão mais novo que morava com ela, de forma a garantir a presença de um adulto junto à prole durante todo o dia, no sentido de fazer frente às muitas demandas da parentalidade solo. *“Meu suporte foi ele”*, diz D. Bel. Maria sinaliza a atuação desse tio em *“relação a esse cuidado, de ficar*

com a gente, de ter uma preocupação em como estávamos e se precisar dar uma bronca ou chamar a atenção, ele tava lá também”, mas os problemas dele com o álcool deixaram nela uma “contribuição negativa”.

D. Bel apresenta em sua narrativa uma posição determinada e postura firme na administração das tarefas da casa. Também costumava solicitar ajuda às vizinhas e vizinhos na lida cotidiana com as filhas e filhos, quando não estava em casa, no sentido de ficarem atentas/os ao que eles faziam. A sua percepção é que, entre os seus, a comunicação é clara, *“é claríssima, e a verdade está em primeiro lugar”*, mas isso não impede que, de vez em quando, surjam *“uns desentendimentos, você diz o que quer e não quer ouvir o que o outro quer dizer e aí acaba rolando um stressezinho, mas tem”*. A prole participava das decisões *“quando eu via que a participação não ia prejudicar. [...] Tudo que acontecia aqui dentro de casa, a gente sempre falava um com o outro”*.

Ao avaliar todo o processo que viveu com a família que construiu, na lida do trabalho e na parentalidade sozinha, a senhora tem várias explicações para o que aconteceu ao longo desses anos:

Eu classifico isso como fé em Deus e muita luta. Porque, assim, eu sempre ouço isso, que eu até, eu tenho certeza que eu consegui, mas sempre com a ajuda de Deus, com fé em Deus, e administração. Eu acho que seria impossível... Determinação né? Fé em Deus e determinação. Eu acho que essa é a palavra certa.

7.4.2 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Maria

Maria ingressou no sistema escolar aos 5 anos, para a alfabetização numa escola comunitária do bairro, administrada por uma irmandade católica. Desde os primeiros anos apresenta bom desempenho nos estudos, o que permitiu ultrapassar o irmão no último ano do ensino fundamental I e, a partir disso, passou a ensinar-lhe as atividades escolares. Ao ingressar no ensino fundamental II, Maria - que estava entre os 10 – 11 anos, mudou para um colégio estadual longe de casa, que apresentava a proposta de ensino em

horário integral, o que não acontecera, de fato, e o seu rendimento foi “*um dos piores*” de sua época escolar. “*É... eu acho que por causa da idade também, eu não tinha maturidade talvez para estudar longe*”. No ano seguinte, voltou a estudar no bairro onde morava e agora o desafio enfrentado era o déficit de professor que fazia com que a grade de disciplinas nunca estivesse completa pelo corpo docente, pois sempre alguma área não era ministrada pela falta da/o profissional. Nesse período, Maria destaca que foi produtivo conhecer uma professora de Jornalismo que era o diferencial da escola porque “*ela meio que conseguia chamar a gente para a realidade*”.

Nesse período em que estava no ensino fundamental, a jovem relata ter bom relacionamento com um “grupinho” de colegas, mas ressalta, principalmente nos primeiros anos de estudo, o sofrimento que viveu por ser vítima de muitos preconceitos:

Minha maior dificuldade na infância foi a questão do bullying que na época não tinha esse reconhecimento, não era visto como bullying... Porque eu sempre fui maior que os alunos da sala e eu era gorda. Eu era a maior em tamanho e também era gorda e tenho o cabelo crespo. Então somava tudo. Aí eu era chamada de gorda, de personagem de desenho, de cabelo duro, de medusa, de várias coisas, que hoje eu percebo que era bullying e que... são coisas que marcam. Então tinha essa questão. [...]. Eu já chorei muito por causa de meu cabelo... Eu já chorei, já fui pra escola chorando, já voltei da escola chorando. É... Teve uma época também do fardamento, que o fardamento passou a ser dado pelo Governo que era a calça e a camisa. A calça era muito feia. Então era aquela calça que a gente tinha, era aquela calça que a gente teria que usar, porque tinha pais que tinham condições e compravam outras calças, os alunos poderiam ir com essas calças jeans, mas eu tive que ir com a calça e os primeiros dias ela veio num tamanho gigante e eu tive que usar, fazer um jeito pra poder... Eu tive que utilizar aquela calça até minha mãe conseguir ajeitar pra ficar no meu tamanho.

Por outro lado, Maria menciona a boa relação que tinha com as/os docentes de forma geral, mas salienta o vínculo que ainda mantém com a professora das três séries iniciais, e que demonstrou estar contente pelo fato dela ter conseguido ingressar na Universidade.

No primeiro ano do ensino médio, foi matriculada em outra escola estadual que ficava num lugar em que Maria não se sentia confortável pelas constantes brigas entre grupos de rua que lá ocorriam. Frequentava a escola de forma “obrigada” porque precisava estudar. Naquela ocasião seu desempenho foi “razoável”, “*mas eu não conseguia ter uma boa relação com*

os outros alunos, não conseguia interagir, não conseguia participar das atividades da escola direito porque eu não me sentia confortável no lugar. Eu tinha medo, eu tinha receio". Decidida a mudar de escola, não acatou a posição de D. Bel, que achava melhor que a filha permanecesse na escola do bairro, como os demais irmãos fizeram, e também porque ela, a mãe, não concordava com troca frequente de escola. Maria, então, reitera que não conseguia se sentir pertencente àquele ambiente escolar, e consegue ser matriculada, pelo namorado, em um colégio no centro da cidade, e aqui um novo desafio se apresentou, agora em relação ao seu deslocamento, *"porque nessa época eu que arcava com o meu transporte. Então eu fazia unha, dava banca, teve uma época mesmo que eu vendia cachorro quente e aí eu conseguia tirar esse transporte pra poder ir para a escola".*

Maria conta que começou bem cedo, por volta dos 13 anos e ainda no ensino fundamental, a desenvolver alguma atividade que pudesse lhe trazer algum recurso financeiro e, assim, dar os primeiros passos para conquistar sua independência, para não ter que ficar pedindo dinheiro à sua mãe: *"Então, eu sempre dei um jeito de conseguir o meu".* Começou vendendo cachorro quente próximo à residência e, depois, aprendeu, na escola, o ofício de manicure.

No último ano do ensino médio, a jovem já estava decidida a seguir estudando e sua meta agora era a educação superior. Para isso, e em paralelo às aulas do terceiro ano, passou a frequentar um curso preparatório, no horário noturno, em atenção a um convite de Selma que já frequentava o local. Era um curso quilombola que funcionava no próprio bairro e que cobrava um valor simbólico para o público estudantil. Selma contribuía com metade do valor para que Maria pudesse completar a mensalidade e, assim, frequentar o curso. A estudante relata que, agora, a situação ficou um pouco mais difícil porque tinha que arcar com as duas atividades. Além disso,

uma das minhas maiores dificuldades nesse período era o fato de minha mãe não ser escolarizada, ela não entendia algumas coisas. Por exemplo, quando eu comecei a fazer o preparatório, eu ouvi dela: "Vai fazer isso agora? Não vai fazer um estágio? Não vai mais fazer outra coisa?" Porque ela não entendia a dimensão do que era um preparatório para entrar na universidade. Então ela não tinha essa noção.

Ao final do seu itinerário, Maria avalia a escola pública, e destaca algumas de suas deficiências: “a falta de professores e a forma de ensino também, a precariedade do ensino público que ensina a gente a copiar e colar, a decorar as coisas”, que dificulta a formação de um “pensamento reflexivo crítico”, sem “noção do contexto”. Isso ficou mais evidenciado quando passou a frequentar o curso preparatório:

A fase do cursinho pra mim foi bem rico, porque no cursinho eu percebi que a gente, eu consegui aprender muita coisa que eu não aprendi na minha trajetória escolar porque tinha coisas que eu tinha a sensação que me era imposta, eu tinha que decorar, eu tinha decorado na verdade e no cursinho eu conseguia entender o sentido daquilo. Então foi um ano muito produtivo porque eu aproveitava o que aprendia no cursinho e utilizava isso na escola, que eu tava no terceiro ano, então já tinha redação, tinha português. Então conseguia utilizar tudo que eu aprendia no cursinho, eu utilizava no 3º ano. Então era fácil tirar boas notas e ter bom desempenho na escola por causa do cursinho preparatório. E eu pude perceber a importância de um cursinho preparatório pra quem quer entrar na universidade. Porque o ensino público deixa muito a desejar. Os alunos muitas vezes saem do 3º ano sem ter uma noção do que é um vestibular, de quais são os assuntos que você precisa estudar, como você precisa se preparar num curso preparatório. A gente aprende muito a decorar, a copiar e colar. E no cursinho eu consegui entender o sentido das coisas. Eu consegui aprender de verdade. Não era decorar.

Ainda ao lembrar sua trajetória escolar sem reprovações, reconhece que sempre foi boa aluna e, em todo seu percurso, Maria relaciona as três pessoas que tiveram maior influência desde o início do ensino fundamental até o ensino médio, que concluiu aos 18 anos:

***tem a minha mãe, que é a primeira.** Tem essa professora que eu acho que, eu não lembro muito bem como era... Não tem nada tão marcante que ela tenha dito, feito, mas eu acho que essa boa relação pode ter contribuído, **a professora do [ensino] Fundamental.** Tem essa outra professora, que era **professora de Jornalismo** que eu acho que ela conseguia passar uma boa noção da vida pra gente. Quis chamar a gente para algumas realidades.*

A jovem menciona, reiteradas vezes, o apreço que sua mãe tem pela educação, pelo ensino e tudo o que ela fazia para que as/os filhas/os pudessem permanecer na vida escolar:

Então minha mãe, ela sempre disse que a gente teria de estudar, mesmo sendo 5 filhos, mesmo ela tendo, ganhando um salário mínimo, ela sempre prezou pelo estudo, por estar matriculado, por dar material, por ter

*material, ter o fardamento adequado, ir às reuniões, estava presente pra saber como a gente estava indo, mesmo quando ela não podia ela mandava o irmão que era mais velho ou minha irmã. Então acompanhava essa trajetória escolar e isso é de grande importância né? Porque quando a gente toma consciência é mais fácil se manter quando a gente já é adulto, mas quando criança é necessário ter alguém acompanhando esse processo. **Então ela sempre prezou pelo estudo.***

7.4.2.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

Eu acho que eu nasci mais evoluída do que o normal. Às vezes ... eu não estudei minha querida, mas eu tive assim muitas dificuldades e que eu hoje olho para trás eu me vejo além de pessoas que já estudou e que até se formou, teve um bom estudo ou nasceu na cidade. ***Porque eu tinha vontade de vencer e eu sempre.... Eu disse: 'Eu não vou deixar que aconteça com os meus filhos o que acontece com todos os outros jovens de minha família: que era só crescer, casar, ficava na roça se acabando na enxada, em bebida e tudo'.*** (D. Bel)

D. Bel tem quatro anos de estudo, conseguidos agora na vida adulta, com as filhas e filhos criadas/os, numa escola do bairro no horário noturno. Seu pai era analfabeto, a mãe estudou até o “sexto livro”, e os irmãos “*não concluíram os estudos*”. Relata que nasceu e cresceu na roça, no Sul do Estado da Bahia, onde não tinha escola. Apesar disso, alimentou o desejo de estudar por acreditar que a educação está em primeiro lugar para a pessoa porque, “*por mais que você tenha bom senso, tenha vontade de vencer, se você não tiver educação, você não consegue*” e, nesse contexto, “*a escola é fundamental*”.

Pautada nesses princípios, a mãe de Maria investiu seus esforços para que a prole frequentasse a escola, embora relate momentos em que as filhas e filhos ficaram fora da sala de aula por conta das situações da vida, como aconteceu com Sam, que ingressou um pouco depois da idade indicada, e de

Maria e o irmão, que precisaram mudar de local de estudo, por transferência de cidade. Em toda a sua narrativa é visível o seu empenho em propiciar à sua descendência o que ela não teve acesso até então, bem como as estratégias que construiu para que suas crianças pudessem ter êxito nos estudos. Esse processo, começa desde a *escolha da escola* porque

Eu sempre fui aquela mãe que, pra mim, a melhor escola era a escola mais perto de casa. Por algumas consequências, às vezes até alguns deles estudaram numa escola mais longe, mas a preferência eu sempre dei à próxima de casa. Porque eu acredito que quando o aluno quer de verdade, quando a gente tá bem e faz por onde as coisas aconteçam, não existe escola ruim. A escola quem faz é o aluno e a educação quem dá é os professores e a família. E se a gente, que é a família, não supervisionar, pode botar na melhor escola e o aluno vai bagunçar do mesmo jeito. Então eu sempre escolhi mais por proximidade de casa.

O acompanhamento do desempenho das filhas e filhos acontecia “*com muito jogo de cintura, ou por muita determinação*”, e isso seguia um esquema que D. Bel já tinha pronto para apresentar aos empregadores que, porventura, lhe oferecessem alguma colocação no mercado de trabalho, o que narra com certa graça:

Eu levei muitos (ênfase) anos aqui em Salvador sem trabalhar de carteira assinada [...]. Mas assim, quando eu ia acertar um trabalho, eu falava logo: “Eu tenho meus filhos, meus filhos estuda e eu não abro mão do acompanhamento da escola dos meninos por nada. Nem que eu tenha que trabalhar num dia de domingo, nem que eu tenha que trabalhar nos feriados, nem que em algum dia eu tenha que sair do trabalho mais tarde, mas eu gosto de acompanhar os meus filhos na escola”. Como é que eu acompanhava os meus filhos? Levava, matriculava, assinava bonitinho, deixava lá. Eu sempre gostei de botar tudo na mesma linha ou mais perto de casa. “Oh, dona fulana, semana que vem quero fazer uma visita na escola dos meninos”. Já avisava com antecedência. Geralmente eu gostava de colocar tudo no mesmo horário. Quando não dava, botava pra outra semana, depois de 15 dias. Gostava muito de conversar com os professores. Não dava espaço a meus filhos de maneira nenhuma (ênfase), que dissesse ousadia aos professores, porque eu conheço muito bem o que é criança. [...] Eu chegava na pontinha do pé, chegava na janela, quando nequinho olhava que me via... era aquele baita susto!

Além das estratégias direcionadas para o ambiente escolar, D. Bel colocou uma linha de telefone em casa que servia para saber o estado da mãe acamada e, sobretudo, para monitorar o comportamento da prole enquanto ela estivesse trabalhando - onde estavam, o que fizeram, etc. Pagava uma pessoa

para “dar banca¹²⁶” e, “apesar de eu não ter leitura, eu olhava os cadernos todo dia. Eu não chegava para não olhar esses cadernos. Eu não entendia muito o que estava escrito, mas...”. Igualmente, “virava a mochila de cabeça para baixo, olhava tudo no final de semana” e ainda acompanhava as datas das atividades que os professores colocavam:

Eu exigia que no dever dos meus filhos tivesse a data: “Pede a pró pra botar data”, porque se não tivesse data, já sabe né? Vai ficar de castigo. Todo mundo: “Pró, bote a data viu? Porque minha mãe gosta de ver a data”.

Ainda nesse quesito de acompanhamento da vida escolar das filhas e filhos, D. Bel fala, com orgulho, que era muito elogiada na escola pela sua postura perante as/os descendentes, era tomada como modelo: “Ó mãe, se todas as mães fizessem o que a senhora faz, a gente tinha aluno de excelente qualidade”.

A narrativa de D. Bel coaduna com as informações relatadas pelas duas filhas, Maria e Sam que, em suas respectivas entrevistas, destacaram a importância da mãe em suas trajetórias prolongadas até o ensino superior. E, em certa altura da entrevista com a senhora, após ela narrar todo seu envolvimento com o processo de escolarização da prole, questiono de onde vem esse seu interesse tão grande para que eles estudassem, já que ela não tinha, àquela época em que as/os filhas/os estudavam no ensino fundamental, passado pelos bancos escolares. A resposta foi surpreendente e tocante e relatada com visível emoção:

Minha amada essa coisa aí, é uma coisa que eu me pergunto isso. Às vezes eu me pergunto isso e eu particularmente, Bel, acredito que isso é um dom de Deus. Porque assim, eu nasci numa família que ninguém estudou, ninguém estudava. Meu avô criou 16 filhos, adotou mais 3, formou 19. E quando meu avô... Agora sim, acredito eu... Eu, o fato de eu ver minha mãe ler e escrever bem, porque minha mãe lia e escrevia bem, me incentivou a isso e quando eu via, chegava aqueles garotinhos... Porque assim, pelo fato do meu avô ser evangélico, porque meu avô era assim... Mas ele tinha uma certa afinidade com a igreja de T. porque ele era batista da igreja de T. [...] e o pessoal de T. vinha muito visitar meu avô lá na roça, e quando vinha visitar meu avô eles trazia aqueles garotos desse tamanho assim [indica a baixa estatura] e quando chegava na frente, no culto, pegava no livro e lia parecendo um adulto e aquilo eu ficava encantada! Eu ficava fascinada por aquilo! Pra você ter noção, a primeira vez que eu entrei numa sala de aula, eu pedi à diretora pra me deixar

¹²⁶ “Dar banca”: ministrar aulas de reforço escolar.

*entrar. Eu vendia lá em R., eu era criança, eu comecei a vender nas ruas de R. com 12 anos de idade. **Eu acho que ia fazer 12, eu comecei a vender frutas na rua de R., verduras, frutas. Eu vinha da roça vender, uns 12 anos de idade e eu via os meninos na rua tudo fardado e eu ficava encantada com aquelas farda dos meninos!** Um dia, eu fiz amizade com o pessoal da escola, eu entrava para vender frutas. Minhas frutas era tudo fresquinha. Eles faziam questão de comprar frutas na minha mão toda semana e eu pedi à diretora para entrar na sala de aulas pra ver os meninos, assistir uma aula junto com os meninos. Aí eu disse: “Mas pró, eu não posso demorar não porque eu ainda vou pra roça, eu vou terminar de vender as frutas pra ir pra roça”. E ela me deixou entrar na sala de aula pra assistir aquela aula dos meninos. **E me aplaudiram e ela contou minha história: era a garota que vendia frutas na rua. Naquele dia eu saí da sala de aula chorando igual a criança. Eu não gosto de me lembrar disso ainda** (lágrimas nos olhos).*

Despertou a minha atenção a frase “*Naquele dia eu saí da sala de aula chorando igual a criança*”. Mas ela era uma criança! Uma criança que estava fora do lugar da infância, sendo utilizada para o trabalho infantil, assim como foi a experiência de D. Maria, a mãe de Melissa, o que subtraiu, de ambas, o direito de frequentar a escola no período adequado do seu desenvolvimento, e que trouxe consequências em toda a trajetória de suas vidas.

Mesmo não tendo escola para estudar, e em busca de alguma alternativa que possibilitasse a aprendizagem da leitura e da escrita, D. Bel começou a ter “aulas”, de modo informal, na roça com uma moça letrada e aí adquiriu um conhecimento mínimo para o seu cotidiano de vendas:

Eu, como era mais esforçada um pouquinho, qualquer tempinho que eu tinha, era mais de noite. Eu trabalhava muito na roça, cuidava dos meus irmãos, minha mãe já não tinha uma boa saúde. Eu acabei aprendendo a ler algumas coisas, a escrever alguma frase, ou então conhecer letras, olhar datas, essas coisas básicas. Eu aprendi, e por conhecimento dessa questão, eu conseguia observar os deveres dos meus filhos.

O episódio da escola narrado acima foi marcante para D. Bel e a fez tomar uma decisão que colocou em prática com as filhas e filhos:

*Daí por diante eu bati o pé firme: **Meus filhos vão estudar!** É tanto que eu sofri uma discriminação muito grande na minha família por causa disso, porque eu virei mãe solteira muito cedo e por isso, por eu ser mãe solteira, minha família, muito rancorosa, e dizia que eu era metida a besta e que eu tirava onda de rico e que era coisa de pobre idiota. Então eu sofri muito essas coisas. Mas nem isso me fez desistir não. Não me fez desistir e eu acho que isso me deu mais força.*

Em paralelo ao seu movimento de assegurar à prole a escolarização no tempo indicado, ela perseguia o desejo de frequentar a escola, em meio a todas as atribuições que precisava dar conta. D. Bel chegou a fazer matrícula quando já tinha o primogênito e as duas meninas que nasceram em seguida, mas não pôde frequentar as aulas porque surgiram dificuldades com o cuidado deles no período em que ela estava na escola, e também porque precisou dar atenção ao pai que adoecera e ficara em sua casa sob seus cuidados. Posteriormente, agora já em Salvador, o pai havia falecido e com mais duas crianças - Maria com alguns meses de vida, fez nova matrícula, mas também não pôde cursar porque *“por ironia do destino, minha mãe tava muito doente no interior, minha mãe tava numa situação muito delicada no interior, eu acabei trazendo minha mãe, pra cuidar de minha mãe”*. Essas atribuições também interferiram no adiamento do ingresso na escola, que já era seu plano de longa data, mas que sempre era posto de lado em função de outras prioridades que a vida lhe impunha.

Há três anos D. Bel conseguiu completar os quatro primeiros anos do ensino fundamental e aguarda oportunidade para retornar à sala de aula para dar continuidade aos estudos, pois agora está totalmente direcionada para o cuidado da mãe idosa. Entretanto, a sua preocupação maior é com o filho mais velho que tem uma deficiência motora, o que, na opinião da mãe, produz reflexos negativos em seu processo de desenvolvimento na vida, principalmente na esfera escolar e laboral. Isso porque ele possui apenas cinco anos de estudo, e costuma fazer matrícula na escola, mas acaba por abandonar, reiteradas vezes, o ano letivo. Ao avaliar os percursos escolares da prole - as três filhas alcançaram a educação superior, o outro filho terminou o ensino médio, ela conclui, neste momento, que *“eu eduquei cinco filhos, mas sempre todo mundo vai ter alguém para dizer que não cumpriu a meta. Eu tenho ele [o filho mais velho] que não cumpriu a meta”*. Mas segue tentando convencê-lo a retornar aos estudos e tentar recuperar o tempo perdido.

Pari passu ao que vivencia com o filho mais velho, D. Bel expressa sua felicidade, a partir do momento em que as filhas começaram a ingressar no ensino superior. *“O que eu fiquei mais feliz foi o fato de Maria terminar de concluir o estudo dela, praticamente entrou na Universidade”*. Maria fez o curso

preparatório quilombola junto com a irmã do meio, e ambas conseguiram aprovação pelo SISU. Posteriormente, Sam, a filha mais velha, também conseguiu ser aprovada. A mãe atribui a Maria o triplo ingresso na educação superior ao afirmar que

no fundo no fundo eu acho que Maria puxou os outros. [...] Eu acho que Maria deu força para todo mundo puxar. No mínimo, elas pensaram assim: “Puxa, Maria é a caçula. O esforço de minha mãe vai ficar parecendo que valeu pra Maria e não valeu pras outras? Ou que seja, se dá pra uma, dá pra todas”. E Sam entrou bem depois por muita peleja minha e das meninas, porque a gente, todo mundo estimulava Sam.

E D. Bel acredita que participou em tudo nessa permanência das filhas na educação até o ensino superior: *“Eu acredito que tudo. Porque eu sempre incentivei muito, eu sempre procurei botar na escola, aquilo que elas tinham dificuldade, eu, às vezes, sempre procurei uma colega pra ajudar, pagar uma banca, fazer alguma coisa”.*

7.4.2.2 - A entrada e a permanência de Maria na Universidade

*Foi surreal né? Às vezes eu ficava: “**Poxa é a universidade pública! Olha só a dimensão disso! Olha onde eu consegui chegar!**” Apesar de todos os desafios, eu consegui chegar até aqui. (Maria)*

Como já dito, Maria e a irmã do meio, Selma, fizeram, juntas, o curso quilombola. A irmã estava há alguns anos sem estudar, após a conclusão do ensino médio que foi retardada com a gestação da filha. O convite de Selma para Maria fazer o preparatório, na ocasião, era a oportunidade que a jovem precisava porque, no último ano do ensino médio, já pensava o que faria após a conclusão deste, pois temia repetir a história de gestação solitária das duas irmãs. Maria convivia com esse fantasma porque foi testemunha da situação que as irmãs passaram:

Eu tinha muito medo de “Ah, vou parar um ano e vou descansar. Vou é... abstrair um pouco dos estudos e depois eu volto”. Eu tinha muito medo de cair no comodismo de “Ah, eu vou ficar um ano e aí pode acontecer alguma coisa ou sabe Deus eu engravidar e acontece alguma coisa e aí eu não vou conseguir mais continuar”. Então eu tinha muito medo de engravidar, muito (ênfase) medo... [...] As duas tiveram filhos, as duas passaram por dificuldades, as duas até então não estavam na universidade. Então eu tinha muito receio de engravidar. E por isso que eu quis logo, [...] sair do ensino médio e entrar logo na Universidade. Não me permitir ter o ócio, para não cair no comodismo.

A primeira tentativa de Maria para conquistar uma vaga na universidade ocorreu em 2012, no tradicional vestibular da UFBA, mas ela não foi aprovada na segunda fase das provas. Àquela época, o ingresso na instituição ainda não era exclusivo pelas notas do ENEM, o que passou a ocorrer a partir de 2014. Posteriormente, e ao final do curso preparatório, as irmãs ingressaram, juntas, no ensino superior, só que em instituições privadas. Selma conseguiu financiamento pelo FIES e Maria ganhou uma bolsa com isenção total pelo ProUni para cursar Psicologia, o que ela atribui à nota da sua redação, em torno de 880 pontos. Para Maria, seu bom desempenho se deve ao fato de fazer o último ano do ensino médio e o cursinho juntos: *“Eu acho que potencializava, o que eu aprendia no cursinho, eu poderia reforçar na manhã e o que eu aprendia no 3º ano eu também poderia retirar dúvidas, reforçar no cursinho. Então eu acho que isso ajudou bastante”.*

Após um mês de aulas na faculdade privada, Maria descobriu que havia sido aprovada para Psicologia na UNEB, pelas PAA, na reserva de vaga referente à escola pública, aos 19 anos e no ano seguinte à conclusão do ensino médio. Com entusiasmo ela narra como ficou sabendo que seu grande desejo de ingressar naquela universidade pública estava prestes a ser realizado:

*.... Aí quando eu tava no ônibus, eu falei, eu tinha falado “Poxa tudo que eu queria era passar na UNEB, se eu passasse na UNEB seria tudo pra mim”. E aí, no ônibus, eu recebi uma mensagem que eu tinha passado de que era pra eu ir fazer a matrícula. Só que eu não acreditei. Com a mensagem no celular **eu fiquei eufórica**, mas ao mesmo tempo eu me contive com medo de “Ah, isso deve ser alguma brincadeira”... [...] A gente estava conversando sobre isso e aí recebi a mensagem no ônibus. **E aí as pessoas ficaram olhando pra mim porque eu comecei a gritar no ônibus. Aí quando eu cheguei em casa fui pra internet conferir se realmente era verdade. E aí eu descobri que tinha passado na UNEB.***

Maria atribui essa aprovação na UNEB ao curso preparatório e ao seu “querer”, e significou *“uma vitória, uma conquista. E a minha entrada foi... é meio um divisor de águas”*. Selma também ficou sabendo, depois, que havia sido aprovada na UFBA para o curso de História e, assim, as irmãs abandonaram as respectivas instituições privadas nas quais haviam iniciado a educação superior, para seguir em instituição pública que tanto almejavam.

Em meio a toda a alegria que sentia naquele momento, Maria relata que teve um pouco de dificuldade com D. Bel, pelo fato desta não compreender bem a sua opção pela UNEB. Para a jovem, a mãe não tinha noção do que era uma universidade pública e *“da diferença e do peso que tem uma universidade privada para uma universidade pública”*. Esse impasse surgiu porque a escolha de Maria pela UNEB, que era um curso vespertino, implicaria no abandono do emprego de caixa num restaurante, que havia iniciado recentemente, e que era em período integral e, assim, conciliava com a faculdade particular à noite. Para a jovem, D. Bel *“não entendia a importância que tinha, a diferença da M. [faculdade privada] pra UNEB. Pra ela eu tava fazendo Psicologia, já tava fazendo de graça, então, era a mesma coisa: fazer na UNEB de graça, fazer na M. [faculdade privada] de graça”*.

Entretanto, apesar da certeza do seu querer estudar na UNEB, Maria também se questionava como ficaria sua situação a partir dessa sua opção:

Então eu trabalhava de dia e estudava à noite e eu ficava pensando como eu ia conseguir dar conta de estar na universidade pública à tarde sem trabalhar, porque eu vou ter que parar de trabalhar. E aí como é que a gente faz pra arcar com material, transporte, com tudo que é necessário? Foi aí que ela me disse isso: “Você, a gente nunca passou fome, não é agora que a gente vai passar. Você vai sair da M. e vai pra UNEB”.

Maria atribui a mudança no posicionamento da mãe ao fato desta ter falado, no local onde trabalhava na época, acerca da aprovação da filha na UNEB, e as pessoas de lá *“conseguiram mostrar a ela a importância que tinha a universidade pública e o quanto era difícil alguém conseguir passar numa universidade pública e principalmente vindo de escola pública”*.

Dissolvido esse dilema inicial, Maria fez matrícula na UNEB, e sua escolha por essa instituição se deve, principalmente, por questões práticas que

diferem bastante do funcionamento da UFBA: favorece conciliar com o trabalho, porque as disciplinas são ministradas num único campus, e o turno é fixo, não fica “*migrando de horário*”. “*Então eu achava que era o ideal para eu conseguir conciliar com o trabalho*”. Apesar disso, Maria relatou encontrar diversos entraves, principalmente no início do curso para conseguir encontrar um emprego de meio turno, porque ela tinha a necessidade de exercer alguma atividade remunerada para prosseguir estudando. Nesse período ela conseguiu permanecer no restaurante onde já trabalhava, agora como folguista¹²⁷, num esquema noturno de final de semana. Posteriormente, participou e foi aprovada num processo seletivo para universitárias/os na instituição onde trabalha atualmente no turno matutino.

A escolha pela Psicologia se deu muito cedo, mas não sabe precisar em que momento, porque “*pensava em aconselhar, em ouvir. Sempre fui de ouvir bastante, falar pouco. Então eu achava que isso seria, iria influenciar, poderia ser algo bom. Gostava de dar conselho, gostava de observar, então eu achava que Psicologia seria a profissão certa*”.

Já matriculada na Universidade de seus sonhos, no curso que escolhera por afinidade, Maria destaca alguns pontos que mais lhe marcaram nesse processo. Um deles é a precariedade da assistência estudantil para estudantes pobres que, como ela, ingressam na educação superior. Relata que fizera inscrição, por diversas vezes, nos programas disponibilizados na UNEB, mas não foi contemplada. Acredita que a “*assistência estudantil, pelo menos aqui na UNEB, é para pessoas que são extremamente carentes, né? Acho que se você tiver alguma dificuldade, mas que não for extrema, acho que você não recebe a bolsa*”.

Em seu processo de afiliação, além da precariedade da assistência estudantil, outro ponto que se tornou um desafio para Maria nos primeiros semestres da graduação, foram as questões relacionadas à escrita acadêmica, quando ficam mais patentes as fragilidades do ensino fundamental e médio:

¹²⁷ Folguista: que ou quem faz o mesmo trabalho que outrem nos dias de folga deste (Houaiss, 2009).

Quando você entra na Universidade é um desafio porque você está habituado a copiar e colar mesmo. [...]. Decorou, falou, apresentou bem e acabou, não lembro mais de nada. Quando eu chego, quando eu cheguei na Universidade, eu vi o quanto isso era diferente. Psicologia é um curso que tem muito texto, tem muita apostila, que exige muito a leitura, interpretação. É... Eu precisava me dedicar, precisei me dedicar bastante a isso, a interpretação de texto, à leitura. E uma das minhas maiores dificuldades na vida acadêmica, foi a escrita, foi o conseguir escrever sem... Fazer a síntese; ser direta, ser objetiva, conseguir fluir na escrita. Eu tenho ainda, ainda tenho essa dificuldade. Então, de pegar um texto entender tudo que você leu ali e pôr na escrita. Acho que a dificuldade era essa. Quando tinha apresentação até que fluía melhor, eu conseguia me desenvolver. Consegui entender qual era a dinâmica da Universidade, de que para a gente apresentar, a gente tinha que entender o texto, entender o que tava ali pra poder apresentar, pra poder fazer uma prova. Eu consegui... Então entender essa dinâmica e me adaptar bem, mas a dificuldade em relação à escrita permaneceu e foi uma dificuldade que me atrapalhou muito, principalmente em relação ao meu TCC¹²⁸. Foi bem difícil lidar com essa dificuldade.

Passada essas turbulências iniciais, e já afiliada à Universidade, Maria se depara com outras questões que, agora, se relacionam com o fato dela, sendo de origem pobre, frequentar uma instituição pública de ensino superior e num curso ainda considerado de elite, isso porque

por mais que a gente consiga ter as mesmas notas e ter um bom desempenho na academia, a gente sabe que a universidade pública ainda tem muita gente que é favorecido, que na verdade a maioria das pessoas que estão aqui na universidade pública são pessoas que tiveram um, uma boa educação, vieram de escolas particulares, que tem pais que mantêm eles aqui até o final do curso. Então você se vê desafiada.

Essa diferença fica bem evidenciada agora que já concluiu o curso. Ao olhar para o seu percurso estudantil, e para si mesma como uma profissional de Psicologia, Maria declara que conseguiu ser uma “*aluna de qualidade*”, o que, para ela envolve, além da questão das boas notas, “*desenvolver trabalhos em grupo, em estar participando ativamente, participar das aulas, das leituras dos textos, de modo geral, participar das aulas. Ser uma aluna participativa nas aulas*”.

Nessa mesma direção, Maria relata que sua experiência na UNEB foi “*maravilhosa*”: sempre teve uma boa relação com professoras e professores e com as/os colegas, boas notas, conseguia dar conta do que era apresentado, e também porque lhe “*permitiu ter uma visão mais crítica, mais reflexiva, é...*

¹²⁸ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), documento final exigido como requisito parcial para formação na área em estudo.

Perceber melhor as coisas ao meu redor, a minha realidade e a realidade social do país, de modo geral”.

Só que agora, com o diploma de Psicóloga em mãos, diz sentir muito a diferença no currículo, em virtude de sua condição de classe que refletiu em não ter disponível tempo integral para exercer o ofício de estudante durante o curso, como podemos notar em seu desabafo:

*Porque eu sempre tive que trabalhar e estudar. Então pra mim era difícil viajar pra fazer, pra um congresso, pra um curso, ou pra qualquer coisa do tipo. Ou então, no tempo que eu passei desempregada eu não tinha dinheiro para fazer isso, não tinha como custear uma viagem ou algo assim. **E a gente vai meio que abrindo mão de algumas coisas porque tenho que estudar, tenho que trabalhar, tenho que dar conta da vida acadêmica e ser uma aluna de qualidade**, mas você não consegue fazer coisas extracurriculares, muitas atividades assim. Então hoje eu sinto a diferença do meu currículo para o currículo de algumas colegas, que uma maioria na sala, tinha uma boa quantidade de alunos que vieram do interior, estavam aqui em Salvador, mas tinham o pai para custear tudo: moradia, alimentação e a preocupação delas era o estudo. Por mais que fizessem estágio, uma coisa ou outra, a preocupação delas era estudo, que não era o meu caso. Por mais que eu tivesse minha mãe, mas eu sempre tive de cuidar de todas as questões relacionadas ao estudo. Outra coisa que pesa também é o estágio. Eu só fiz o estágio obrigatório, não fiz o estágio não obrigatório, porque eu não tinha tempo, eu trabalho das 6 às 12h e a aula era de 1:15 às 6:25h [13:15h às 18:25h]. Então era a tarde inteira. Então não tinha muito tempo para estagiar. Porque eu não tinha como abrir mão do trabalho para pegar um estágio até porque um estágio em Psicologia era difícil de achar e quando a gente acha, geralmente as bolsas são bem baixas, de R\$ 300,00, R\$ 400,00.*

O estar na Universidade reverbera também na vida fora dela e, nesse sentido, a jovem informa, com orgulho, que ela se tornou “*meio que uma referência*” para algumas pessoas do seu bairro, para a vizinhança e, simultaneamente, um apoio e suporte para sua família:

Tanto é que até hoje algumas pessoas falam: “Ah, eu digo sempre para minha filha, tem que ser igual a Maria, tem que estudar, tem que querer alguma coisa”. Porque a gente vê lá no bairro, algumas pessoas que cresceram comigo, ou já tem filhos ou, se são homens, entram para a criminalidade e não tem progresso, continuam ali. Esse ciclo que nasce ali, têm filhos ali e os filhos continuam e assim sucessivamente. Então, é... Você se torna bem referência. E porque eu sou a mais nova, a relação é meio que oposta do comum né? Eu sou a mais nova da família, mas eu sou a pessoa que está ali como referência, tô aqui, posso dar uma ajuda, posso dar um suporte, que as pessoas podem vir conversar, está vivendo um problema, alguma dificuldade.

Em família, Maria já observa que ela ocupa outro lugar, pois, apesar de ser a filha mais nova, as irmãs, que já são mães, a procuram com mais

frequência para conversar, em busca de ouvir uma opinião, aproveitando também que a jovem também cuidou dos sobrinhos. Até mesmo D. Bel que, de acordo com Maria, no início apresentava uma certa resistência, hoje ela *“já meio que fica esperando o que eu vou dizer para poder agir (risos). Quando eu tô lá, ela pergunta alguma coisa: “Ah, mas eu quero sua opinião!”*

Associada a esses progressos que Maria menciona, ela coleciona eventos em sua *transição ecológica* desde que entrou na vida adulta, em apenas cinco anos: ingresso na educação superior, saída da casa da mãe, casamento, diploma de Psicóloga, carteira de habilitação, eventos que lhe proporcionam grande satisfação e alegria em seu processo de desenvolvimento: *“E é isso: me sinto feliz por estar casada, formada, habilitada (risos) [...] Feliz! Agora quero pós-graduada, mestranda, doutoranda...”*

A jovem também narra outras repercussões mais subjetivas e de nível mais amplo que se apresentam a partir das escolhas que fez:

Acho que eu consegui ter consciência do processo dos ciclos que minha família vivenciava e hoje com a consciência que eu tenho, eu tento perceber o que eu não quero desses ciclos, em quais ciclos eu não quero estar. Então eu sempre meio, eu não quero ter filho cedo, eu não quero ter filho sem um pai, sem um parceiro. Pode ser que aconteça, a gente nunca sabe né? Um dos ciclos é de ser mãe solteira que eu... minha avó não foi, a minha mãe teve 5, já teve minhas irmãs e minhas irmãs da mesma forma. Em relação a estudo, porque... Até então não tinha ninguém na universidade e por mais que terminasse o ensino médio, mas parava ali. Então sempre pensei “Não. Eu preciso fazer um pouco mais”. Acho que esses eram os dois que mais me marcavam: de ser mãe solteira e crescer, progredir... De ter filho nova também porque minha mãe teve filho nova...e minhas irmãs também tiveram.

Maria diz que não consegue perceber em que momento tomou consciência de que queria ser dessa forma, de que queria agir diferente das pessoas em seu entorno. Resume que *“foram escolhas diferentes que, conseqüentemente, geram resultados diferentes”*. Acrescenta que sempre tomou *“os exemplos ao contrário”*: viu que as irmãs tiveram filho cedo, então lutava para não engravidar, retardar o início da vida sexual. ***“Hoje eu acho que eu estou no lugar que eu queria estar”***. Expressa seu desejo de querer *“crescer ainda mais e influenciar quantas pessoas puder influenciar a crescer,*

a correr atrás, a se direcionar para o estudo”. Sua crença no poder transformador da educação está representada na imagem abaixo:



Figura 6: O poder transformador da educação (Fonte: <http://educacaoecidadaniaucsal.blogspot.com/2013/11/lendo-alguns-textos-pelainternet-me.html>)

Essa imagem que Maria escolheu para figurar em sua narrativa representa sua crença no “*poder transformador da educação*” e é totalmente congruente com sua história de vida e com o seu processo para acessar a Universidade, cursar a graduação com êxito, e “puxar” seus familiares para experimentarem a força libertadora e formadora da educação, como ficou evidente em sua narrativa. Segue na luta para que os irmãos possam despertar para a importância de elevar a escolaridade, assim como sonha com o retorno da mãe à escola para que esta possa avançar em seu processo de escolarização. Suas investidas também se direcionam para o marido que concluiu o ensino médio, para que nele desperte o interesse de buscar um lugar na educação superior. Tudo isso está pautado no lema de Maria que é “*Vamos lá! Vamos correr atrás, vamos estudar!*”

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De TER FÉ NA VIDA...*

*Maria, Maria
Milton Nascimento*

Mulher aguerrida como nos apresenta a letra da música do cantor negro Milton Nascimento, Maria “puxou” as irmãs para o ensino superior, e, igualmente, “puxou” Sam para esta pesquisa, simplesmente por mencionar a trajetória acidentada e diversa da irmã, que é a primogênita das mulheres, mas ingressou na IFES após as duas irmãs mais novas. É dela que falarei a seguir.

7.5 - Sam

“Eu consigo. Eu posso conseguir!”

D. Bel: *“Fé em Deus e determinação”.*

Eu tudo posso n’Aquele que me fortalece.

Epístola aos Filipenses, 4:13
(Bíblia Sagrada, 2010)

7.5.1 - Caracterização

Sam foi trazida para esta pesquisa por sua irmã, Maria, a meu pedido, após meu processo de reflexão acerca de sua narrativa na primeira entrevista. Isso porque Sam ingressou na educação superior na terceira década da vida e faz um curso de licenciatura no período noturno. Entretanto, o interesse maior é porque a estudante traz uma história atravessada de eventos importantes e de interrupções, pois foi mãe adolescente, além de viver uma realidade familiar sobrecarregada de responsabilidades por ser a filha mais velha numa família matrifocal com poucos recursos e com várias/os filhas/os. Assim como a mãe, Sam vivencia a matrifocalidade, inserida num contexto de diversas vulnerabilidades, mas que, apesar de tudo, encontra no acesso à universidade uma porta aberta para a construção de novas formas de caminhar e de escrever novos capítulos em sua biografia.

Com grande disponibilidade em contribuir com esta pesquisa, Sam apresentou a narrativa mais longa dentre as estudantes, cerca de 3 horas e 42 minutos. Sua primeira entrevista ocorreu num espaço da Biblioteca Central dos Barris e, após 35 dias, a segunda, teve lugar em seu local de estudo, o IFBA, onde cursa Licenciatura em Geografia, há dois anos. Irmã de Maria, a entrevista da mãe ocorreu em sua residência, como já exposto na seção anterior.

Sam tem 32 anos, “*sou negra, sou preta*”, e atualmente sua renda familiar é de um salário mínimo. Separada há oito anos, tem uma filha e um filho não planejados e de relacionamentos distintos: a adolescente, que aqui chamarei de Catarina, tem 16 anos, e o menino, que dei o nome de Sandro, com 7 anos. A filha nasceu de um relacionamento de namoro, aos 16 anos de Sam, que foi rompido após um ano do nascimento da criança. A estudante morou com a mãe até os 18 anos, depois retornou à casa materna por um breve período. Em seguida, passou a morar com a filha, assumindo sua maternidade solo. Casou-se, mas separou-se após quatro anos de vivência conjugal e não teve filha/o(s) dessa união. Posteriormente, engravidou do filho caçula, uma gestação solitária, e enfrentou dificuldades com o genitor da

criança para o reconhecimento do pequeno, o que foi conseguido por intermediação da Justiça.

7.5.2 - Microssistema familiar

Aqui no microssistema familiar de Sam serão acrescentadas informações trazidas pela estudante, a partir de sua vivência que é completamente diferente daquela de Maria, principalmente no que se refere à posição que elas ocupam na composição familiar e, conseqüentemente, das suas experiências de vida. Com nove anos de diferença entre elas, Maria, como filha caçula, de alguma forma, esteve mais protegida de algumas situações vividas pela família. Do lado oposto, Sam, é a segunda a nascer na linhagem materna, dois anos após o primogênito, o rapaz que apresenta a dificuldade motora informada por D. Bel. Mas ela é a filha mais velha entre as mulheres, e foi importante ficar atenta para o que isso poderia implicar numa conjuntura de uma família matrifocal pobre com cinco filhos. E é nesse aspecto que a narrativa de Sam tem muita relevância, pois, pela necessidade da mãe sair para exercer suas atividades laborais em prol da subsistência da família, cabia aos filhos mais velhos “tomar conta” dos menores, uma vez que “*desde cedo a gente ficava muito só, minha mãe tinha que trabalhar. Ela trabalhava na feira [...]. Em alguns períodos a gente ficava com meus irmãos menores. Às vezes minha mãe levava um, deixava outro*”. Esse estar com os irmãos implicava em assumir a realização de tarefas domésticas, como a estudante relembra:

*Eu tinha um pouco mais de responsabilidade, mesmo antes de ter engravidado de Catarina, para pessoa da minha idade deveria ter, de ter que cuidar de meus irmãos, de ter que cuidar da casa porque minha mãe tinha que trabalhar. Então eu e meu irmão mais velho que cuidava da casa. As coisas da minha avó, minha avó morou com a gente 16 anos. Ela passou um tempo no interior, mas morou com a gente 16 anos. Então a gente cuidava da minha avó. Minha avó quem dava banho era eu, minha mãe fazia a comida, deixava pra gente dar. Mas quando ela não podia fazer, a gente fazia, lavava a roupa da casa. Os afazeres da casa quem fazia era eu e meu irmão e minha mãe quando estava em casa. Meu irmão mais velho. **Então eu tinha um pouco mais de obrigação do que eu deveria ter na minha idade.** Mas quando eu tinha oportunidade de aprontar uma, eu aprontava como adolescente mesmo, naquela época.*

Além disso, Sam informa a participação que teve nos cuidados de Maria, quando D. Bel estava no trabalho, o que ela caracteriza como “cuidado de mãe”:

*Quando Maria era pequena, [...] eu era meio mãe de Maria, porque ela [a mãe] trabalhava muito e a gente ficava por si só, o maior cuidava do menor. **Então, quem dava banho, quem levava pra escola, quem penteava cabelo, quem tirava piolho, quem ia pra reunião de escola, tudo era eu e meu irmão.** Mais eu porque meu irmão era muito tímido, então não contava muito com meu irmão, mas as coisas da casa ele ajudava a fazer, tipo as roupas dele e dos dois caçulas. Eu lavava as de Maria [...]. Depois quem lavava as roupas da casa era as mulheres: eu, minha mãe e Selma. [...] Aí os homens já não lavava muito. De vez em quando que meu irmão lavava a roupa dele. **Então eu era meio que mãe da minha irmã. Então tinha responsabilidades que não eram minhas, mas eu cumpria. E muitas das vezes fazia até o papel de minha mãe.**[...] Querendo ou não você acaba se tornando, sendo responsável, você tem responsabilidades. Hoje eu entendo que eu fiz meio que obrigada porque era uma obrigação que eu tinha pra fazer, mas, se fosse pra fazer hoje, eu faria de novo, entende?*

Essa situação de Sam ficou mais complexa com a gestação de Catarina, pois relata que, a partir de então, a sobrecarga de atribuições se acumularam, já que agora precisava também cuidar da filha e seguir estudando. Além disso, exercer alguma atividade para obter algum retorno financeiro, que antes tinha um caráter eventual, passou a ser um imperativo, pois precisava sustentar a Catarina. “Eu comecei a trabalhar muito cedo” e seu primeiro contato com valores monetários foi vender picolé pelas ruas da vizinhança. No momento em que rememora sua trajetória, Sam parece se dar conta de sua vulnerabilidade ocupacional:

*Após isso [**vender picolé**] é... Trabalhar, trabalhar mesmo de fato, eu fui depois que eu tive Catarina. Fazia alguns bicos, [...]. Eu sempre ia pro trabalho de minha mãe, quando ela trabalhava de doméstica, quando ela trabalhava de faxineira. Uma época ela trabalhava de zeladora de um shopping, e ela sempre me levava pra ver ela trabalhando... Assim com 16 anos, depois que eu tive Catarina, eu fui trabalhar. Ela disse “Você tem que trabalhar, você precisa sustentar sua filha”. [...] E eu fui pra praia **vender essas missangas.** [...]. Aproveitei que estava oferecendo essas missangas às pessoas nas barracas, eu fui perguntando nas barracas se tava precisando de alguém pra trabalhar. Até que uma barraca, o dono disse que tava precisando de uma **ajudante de cozinha** e eu fui trabalhar lá. Foi assim o meu primeiro trabalho. [...]. **Vendia** umas coisinhas, vendia outra aqui, dava um jeitinho ali, **fazia uma faxina,** [...] tomava **conta de menino, dava banca. Qualquer coisa que tivesse de fazer, eu fazia, [...] garçonete.** Depois eu saí de lá, foi a primeira vez que a carteira foi assinada e aí eu fiquei muito tempo depois sem trabalhar com carteira assinada, ficava trabalhando de bico, **o que aparecia pra fazer, eu fazia. Era babá, doméstica, faxineira, vender coisas, vender cachorro quente na***

praia, vender caldo de sururu na praia. Tudo que aparecia pra fazer, eu ia fazendo pra poder ganhar um dinheiro, precisava manter minha filha. [...] Como consultora de vendas... Eu trabalhei também numa lanchonete, em lanchonetes diferentes em escola e na rua mesmo, essas lanchonetes de rua, trabalhei também.

Em paralelo a essas atividades, Sam investia em sua qualificação profissional em busca de uma vaga no mercado formal de trabalho.

Sam não conhece o seu genitor e ela foi fruto de um relacionamento breve que se rompeu a partir da sua gestação, por parte do homem que não acolheu a gravidez. Mas D. Bel resolveu levá-la adiante e assumir a segunda filha, sem reconhecimento paterno. Sam relata que um evento marcante em sua infância foi “a falta de um pai” e, por conta disso,

quando minha mãe arranjava um namorado, inclusive o pai dos meus irmãos, dos meus irmãos caçula, eu chamava ele de pai, pedia a ele que deixasse eu chamar ele de pai. Minha mãe acredito, eu acredito que ela pensa assim, não fez falta pra mim. Mas fez! Porque todos os meus irmãos, querendo ou não, mesmo não convivendo com os pais, meus irmãos sabiam quem eram os pais deles, [...], ao contrário de mim.

A estudante relata outras estratégias que fazia uso para lidar com essa falta ao longo de sua trajetória, ao mesmo tempo em que reivindica o direito de ter acesso a informações importantes que dizem respeito à sua própria vida:

*Durante, até uma certa idade, sei lá... Eu entendia que eu não tinha um pai porque o meu pai não me quis. Então eu superprotegia minha mãe de forma que ela não entendesse que eu sentia falta do meu pai. Então assim, Dia dos Pais eu dava presentes pra ela, desejava feliz Dia dos Pais pra ela e tal [...]. **Cara, é a minha história! Não sei quem é o homem que eu deveria ter como pai. Sabe? Eu sei o que ela me fala. [...]. Mas eu acho que eu tenho o direito de saber. É a minha vida, é a minha história.***

Ao lado desse desconhecimento da figura paterna, e como mãe solo, Sam enfrenta alguns embates com os genitores de sua prole. Com o pai de Catarina, a relação é permeada de desentendimentos, inclusive com episódios de violência e agressões direcionadas a ela. O distanciamento e a inexistência de diálogo impera no contato de Sam com o pai de Sandro. Catarina, no momento das entrevistas com sua mãe, estava com o genitor, a despeito da opinião contrária de Sam, e Sandro, mantém contato com o pai que paga um valor simbólico como pensão. Entretanto, há dificuldades na comunicação e na parceria entre os adultos para o exercício da parentalidade dos respectivos

filhos. O “*eu me viro sozinha*” da estudante resume sua lida cotidiana no exercício da função parental.

Na esfera da família de origem, Sam ressalta que D. Bel “*viveu a vida dela pra ser responsável por alguém*”. Considera a convivência entre ela e a mãe estável, com pontos de discordância entre elas. Com as irmãs há uma boa aproximação, diálogo e união entre as três: Sam, Selma e Maria.

7.5.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

No processo de organização da vida familiar, Sam expressa seu afeto e faz distinção a um tio materno, Silvio, pela sua atuação no seio familiar, o que o aproxima do *terceiro responsável* mencionado por Bronfenbrenner:

*... A gente só veio para Salvador por causa dele, dele e do outro tio, que depois largou a gente na mão. **Ele foi o pai que a gente não teve, assim. Se a gente tem uma figura paterna, tem que ser ele, porque ele brigava com a gente, quando precisava bater, ele batia, mas também ele trabalhava, ele ajudava no sustento da casa, ele cuidava da gente quando minha mãe ia trabalhar. Ele morou com a gente durante muitos anos assim, não pode dizer que ele não seja uma pessoa que... Ele fez um papel que não era dele.***

Ainda no que se refere à dinâmica familiar, Sam destaca que D. Bel tinha o hábito de ser clara em relação à *comunicação* no ambiente doméstico, e isso repercutia em sua forma de orientar as filhas e filhos na vida, principalmente pelo fato da família está inserida num bairro de periferia no qual são recorrentes situações conflitantes em decorrência do uso e tráfico de drogas:

*Diálogo assim, minha mãe sempre tinha diálogo. Dentro do que ela entendia como necessário, a gente conversava sobre as coisas, mas bem superficialmente, nada aprofundado assim. Se precisasse ficar de castigo, ficava; se precisasse apanhar, apanhava, mas pra mim isso não era um problema, eu acho que é a forma como ela entendia e é assim que eu também entendo: melhor ela do que a polícia, [...], pela escolha de caminhos errados. **Eu agradeço a forma que minha mãe me criou, a mim e a meus irmãos. [...]** Então a orientação de minha mãe foi fundamental para isso. De mim mesma sempre tive medo desse envolvimento com o tráfico [...], com as pessoas que eu via que usavam drogas. Então sempre tive medo, sempre procurei me afastar porque eu via como acabavam né? Mortes em cima de mortes. [...]. A gente teve uma mente, uma criação boa pra isso. Minha mãe dizia e a gente acatava o que ela dizia pra gente. **Minha mãe apesar de ser***

analfabeta, uma analfabeta funcional, ela é muito inteligente. Ela nos instruía mesmo: “Se você for por esse caminho, vai acontecer isso com você aí. Tá vendo como acontece se você for por esse caminho? Vai acontecer isso”. Então a gente foi ouvindo a minha mãe. A base foi ela mesma assim, de nos instruir, de nos ensinar, de dizer que aquele caminho não era o caminho melhor da gente. E a gente foi entendendo que aquilo ali não era bom pra gente.

7.5.4 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Sam

Devido às precariedades vividas pela família, a estudante ingressou atrasada na vida escolar, “quando a mãe já tinha todos os cinco filhos que tem hoje”, na cidade onde morava. Mas, pelo fato de sua mãe buscar melhores condições de vida, Sam precisou vir com esta para Salvador e, com isso, ficou um ano e meio fora da escola, pois o ano em que estava foi perdido e ficou mais outro ano sem estudar já aqui na capital, porque D. Bel não conseguiu matrícula por problemas na documentação que trouxe da primeira escola. Naquela época, apenas Sam veio com a mãe porque “era muito retada”, “agitada”, então “as pessoas não queriam ficar” com ela. Os outros filhos foram entregues a familiares do interior enquanto a mãe se estabelecia em Salvador. Apesar de reconhecer os benefícios trazidos com a mudança de cidade, do interior para a capital do estado, esse fato marcou muito a vida de Sam, também porque, com a nova moradia, diz ter perdido o contato e a afetividade com a família que era basicamente da roça e do interior.

Estudante de escola pública, Sam concluiu o ensino médio aos 19 anos, sem reprovações. Ao avaliar seu percurso escolar nos ensinos fundamental I e II e no ensino médio se considerava uma estudante “normal. Assim, comum. Na verdade não era normal, era uma aluna comum: aprender o que dava pra aprender. Achava muito chato estudar, me interessava por poucas coisas. Fazia por obrigação mesmo: preciso concluir o ensino médio”. Acrescenta que seu “encantamento” com a escola, “quando entendeu” que a escola poderia lhe ajudar um pouco mais, já estava no ensino médio, a partir das atividades extra-muro propostas por um professor de História e uma professora de Inglês, direcionadas ao contato com distintos espaços de arte e cultura, como teatro e exposições, com os quais antes não tinha conhecimento. Antes dessas

oportunidades, acreditava que *“só precisava aprender a somar e aprender a escrever”*. Além desses dois professores, destaca como uma boa influência docente uma professora do ensino fundamental I, com quem tinha uma boa relação.

Ainda nesse processo de escolarização, critica o docente que é apenas *“dador”* de aula, pois, para ela *“não é todo mundo que se forma que é, de fato, professor”*. Isso porque sentia a indiferença de alguns professores em relação à turma: *“No final do mês meu dinheiro vai tá na conta”*. *Então tanto fazia pra ele sabe? Se a gente não queria aprender, o problema é nosso. Ele não entendia [...] que era um problema cultural, problema de base, de raiz”*. Diz que ainda costumava escutar de alguns professores que *“a gente não queria nada, que a gente não ia pra lugar nenhum”*. De acordo com as elaborações de Sam o professor *“dador”* de aula

é aquela pessoa que ela está ali para fazer o que lhe compete, mas sem empatia com outro, sem se colocar no lugar do outro, sem interesse social. “Eu tô aqui porque eu recebo pra isso”. Já ouvi muito isso de muitos professores: “Olha, se você quiser aprender, se você não quiser aprender, se você quiser passar, não quiser, pra mim não faz diferença nenhuma porque no final do mês o meu salário está na conta”.

Seu período escolar foi marcado pela gestação na adolescência, pois a partir daí passou a estudar à noite e a exercer alguma atividade laboral já que *“tive que me virar para criar minha filha, tive problemas com o pai dela. [...] Então assim, a responsável por ela era eu naquele momento e eu dei prioridade aos estudos porque precisava manter minha filha, dei prioridade ao trabalho porque precisava manter minha filha”*.

Acrescente-se, à maternidade precoce e ao fato de ser mãe solo, outros dois desafios que lhe acompanham até o presente momento: as dificuldades financeiras já mencionadas e as peculiaridades do lugar que ocupa a partir de sua origem social. Nesse sentido, além da forma de tratamento preconceituosa e discriminatória que recebia de alguns professores, Sam lança uma visão ampliada dos efeitos que repercutem em sua vida a partir do seu estar no mundo:

A gente, além de pobre, a gente é preto e favelado. Então, quando você entra num espaço desse que a pessoa te olha assim: “Quem és tu?”, né? A pessoa não precisa nem abrir a boca pra te dizer isso. [...]. Moramos numa situação precária nos bairros em que habitamos, nos locais em que habitamos, nos espaços em que habitamos. Nos espaços, a maioria deles são de péssima infraestrutura, as iluminações, a maior parte são de gato mesmo, roubo de água e energia, tráfico muito forte influenciando 100% na vida das pessoas, da hora que acorda pra ir trabalhar, pra você..., encontra essas pessoas pelo caminho, seu filho está nesses lugares. [...] Então influência muito grande, o tráfico. [...]. Então, a periferia, infelizmente, ela tem disso: do periférico ter medo mais da polícia do que do traficante porque a polícia chega batendo, atirando primeiro. Ele bate, depois ele pergunta, ele procura averiguar quem é aquela pessoa, se realmente ele é envolvido com o tráfico, só porque é preto, porque é pobre? Não importa. Primeiro a gente sofre a represália, pra depois ele querer saber quem somos nós. Então do policial, do político em si que só aparece lá de 4 em 4 anos, em busca do nosso voto, pra nos iludir com gás, com reboco de uma parede, de uma pintura. [...]. São tudo pra iludir a população e a população se deixa vender por esses aparatos aí...

Vivendo nesse cenário, Sam achava que estudar era uma obrigação que cumpria porque a mãe *“dizia que tinha que estudar, mas não sabia afinal pra quê”*. Porque, naquela época, *“não se via negro na universidade, não se via pobre na universidade. Então o que eu tinha como base, como interesse, como objetivo era concluir o ensino médio. Vou concluir o ensino médio e vou conseguir um emprego”*.

Essa perspectiva foi modificada após cinco anos de conclusão do ensino secundário, quando passou a compreender que precisava fazer o nível superior, pois só assim poderia ter um emprego dos seus sonhos. Entretanto, deixa claro que o fator de maior influência nesse processo veio de dentro de casa: primeiro com o incentivo maior de D. Bel, a necessidade de *“dar um futuro para a filha”*, e com o acesso de Maria e Selma à universidade: *“Quando minhas irmãs conseguiram, aí acendeu aquela luz vermelha: Opa, elas conseguiram”*.

Nesse seu itinerário, a estudante reconhece o diferencial que Maria apresenta, o que a direcionou para uma outra trajetória que a conduziu à educação superior de forma pioneira na família:

E Maria, ela tem uma base que eu não tive, que não só... Ela teve algumas oportunidades que eu não tive como ela... por não ter filho cedo, por ela optar por estudar, ela optou por estudar. Ter se formado sei lá, com 16 anos, sei lá, ter concluído o ensino médio com 16, o primeiro vestibular que ela fez com 18,

ela já passou. Então... Selma não. Selma tinha o mesmo histórico que eu, [também engravidou no período do ensino médio e foi mãe sozinha].

Além do exemplo e do incentivo, as irmãs tiveram influência também em Sam no momento em que ela decidiu ingressar no curso preparatório quilombola do bairro, que propiciou o êxito de Maria e de Selma após o único ano de curso. E o mesmo aconteceu com Sam. Os professores já mencionados também foram evocados como pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a trajetória de Sam.

7.5.4.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

Eu sempre tive essa visão que eu ia colocar meus filhos para estudar. Eu ia dar aos meus filhos o melhor, aquilo que eu não tive. Aquilo que eu não tive, ou talvez por conta disso. (D. Bel)

Primeiro, minha mãe. Se ela tivesse desistido da gente, não teríamos chegado até aqui. Se fosse de mim mesmo, antes de entender todo esse processo, como esse processo é importante, eu teria desistido porque foram muitos fardos pesados. Assim, teria desistido mesmo. (Sam)

“Estimular” e “incentivar” são os verbos que Sam mais repete para destacar a importância de D. Bel em seu processo de escolarização que culminou com o ingresso em uma IFES:

*Minha mãe ela, ela era analfabeta praticamente. Ela só sabia escrever o nome pra tirar documentos. Quando ela veio ter contato com a sala de aula ela já era mãe de nós todos, aqui em Salvador. **Mas ela sempre prezou pelo estudo dos filhos.** Ela nos **incentivou** a estudar do jeito dela, sem ter nenhum tipo de habilidade na área, nenhum tipo de formação, mas ela sempre nos estimulou a estudar. Tanto que pra estudar à noite, depois que eu tive Catarina, era ela que me ajudava com Catarina. Ela tomava conta de Catarina para eu poder estudar. Então eu consegui concluir graças a ela que me **estimula** para estudar. “Volte a estudar”. **E eu voltei a estudar. Ela me ajudou muito, muito com isso.***

A estudante narra que D. Bel incentivava e fazia uso de sua autoridade de mãe para obrigar, o quanto pode, as filhas e filhos a estudar. Ela costumava

dizer que, enquanto estivessem morando na casa dela, até atingirem a maior idade, todas e todos teriam que estudar: *“Vai ter que estudar, tendo filho, não tendo filho, vão ter que estudar. É como ela diz hoje e eu concordo: quem não estudou hoje é porque não quis”*.

D. Bel relatou que a gravidez de Sam foi um evento que a deixou triste pelo contexto em que se deu, mas, como a própria estudante afirmou, ela estava sempre presente no apoio para que a filha seguisse estudando: *“Mas minha mãe sempre me estimulou: Você vai estudar, você vai estudar até você não aguentar ir para a escola”*.

7.5.4.2 - A entrada e a permanência de Sam no IFBA

Orgulho cara! Assim... Eu consegui, velho! Eu posso! Depois de 10 anos assim desacreditada pela sociedade, sendo tudo isso que eu já fui, todas as profissões que eu já exerci, de autônoma a sei lá, tanta coisa eu já fiz na minha vida, pra ganhar dinheiro e ser preta, ser pobre. (Sam)

Sam iniciou o curso preparatório para o ingresso na universidade em razão de uma proposta de Maria e Selma, que já eram universitárias. Isso ocorreu em um *“momento da minha vida muito desesperador mesmo”*:

Trabalhava como auxiliar de vendas aqui na ótica, mas meio que saturada de tudo pela falta de reconhecimento, pela remuneração, por ter que deixar meu filho, minha filha. Eu saía de casa 6h da manhã e chegava 8 e meia da noite, então eles ficavam muito só. Eu trabalhava de segunda a sábado pra conseguir pagar aluguel, manter meus filhos, porque apesar deles serem registrados, mas eu era provedora deles, como sou até hoje.

Sam achava sua situação complicada, trabalhava muito porque também precisava pagar o curso que fazia à noite após um dia inteiro de trabalho, além do que já havia feito ENEM por alguns anos, sem êxito. Entretanto, quando a estudante viu que as irmãs conseguiram a aprovação na Universidade, disse: **“Eu consigo! Eu posso conseguir!”** Desde então, ela guardava altas

expectativas em relação a um futuro ingresso na universidade, uma vez que acreditava que isso *“seria a porta de passagem que precisaria para melhorar minha vida financeira, além de entender também algumas coisas que aconteciam em relação ao todo, em minha família, no mundo”*.

Sam foi aprovada para o IFBA aos 30 anos, através do SISU, por cota racial, após dez anos de conclusão do ensino médio. Declara que a base para a sua aprovação é atribuída ao corpo docente do curso preparatório e a atuação das irmãs. Está no quinto semestre de um curso noturno, que tem a duração de quatro anos e meio. Sua ideia inicial era estudar Logística, contudo, seu processo de escolha por uma graduação tomou novos contornos a partir da sua frequência às aulas do curso quilombola. Diz que foi um professor deste curso que a estimulou a migrar para a geografia: *“Na verdade não foi eu que escolhi a Geografia, foi a Geografia que me escolheu, através das aulas dele, através dos embates que a gente tinha, das discussões eu me apaixonei pela Geografia e só ali eu descobri a Geografia na minha vida”*.

Desde o segundo semestre no IFBA a estudante passou a fazer estágios em escolas da rede pública e privada, o que lhe garante o rendimento que, associado ao valor que recebe do Bolsa família, garante, no momento e de forma precária, a sua subsistência e a de Catarina e Sandro. Além desses valores, Sam recebe, do programa de assistência estudantil da instituição, os auxílios transporte, alimentação e xerox pela sua condição de estudante com vulnerabilidade socioeconômica. Passou a receber esses valores logo a partir do primeiro semestre de curso, e eles têm importante função na permanência da estudante na educação superior: *“Se não fosse esses recursos, eu já teria desistido porque eu não teria como ir pro IFBA. [...] Minha base econômica hoje é o IFBA”*. O fato de ter sido contemplada com esses três auxílios no Instituto, de ter aulas em turno fixo e sua *“paixão”* pela Geografia, fizeram com que Sam dispensasse uma vaga no curso de Serviço Social que, posteriormente, havia conseguido na UFBA.

O processo de entrada no mundo acadêmico foi atravessado de embaraços para Sam, lhe causando um total estranhamento:

Com uma linguagem que eu totalmente desconhecia. Às vezes eu dizia “Meu Deus, será que estamos falando a mesma língua?” Assim, eu não entendia quase nada do que eles falavam. Inclusive a professora que eu tive problema com ela, então eu tive que me desdobrar pra conseguir fazer artigo, resumo e resenha, que eu não sabia nem o que significava na minha vida e tá minimamente correto pra conseguir tirar uma nota pra passar. Então foi difícil porque eu tenho dificuldade séria com ortografia. Ainda tenho, tô melhorando, mas ainda tenho.

Em seu itinerário desde que entrou no IFBA, Sam se depara com desafios de ordens distintas, que precisa driblar para conseguir ter um bom desempenho enquanto estudante:

Até hoje não perdi nenhuma disciplina, graças a Deus. Pretendo concluir sem perder nenhuma disciplina. Claro o score não é lá essas coisas todas, tô em torno aí de quase 8, por várias questões né? Sou mãe de família, trabalhadeira, preciso trabalhar, preciso bancar as minhas contas, tenho dois filhos, tenho vários problemas em relação a isso que às vezes me tiram do eixo [...]. Eu não sou uma filha de pessoas ricas que só têm disponibilidade para estudar. Tenho que estudar, programar minhas aulas, cuidar dos meus filhos, me preocupar com vida financeira e tudo isso, querendo ou não é um agravante para o declínio de não ter uma nota que eu gostaria de ter.

No que se refere à *afiliação acadêmica*, Sam reconhece os entraves que possui tanto na parte da escrita, quanto na parte da matemática, que precisa fazer uso em algumas vertentes da Geografia, ao mesmo tempo em que se mostra investida na criação de estratégias para sanar essa problemática:

Então eu tenho grandes dificuldades na escrita, é... na leitura. Nas exatas eu sou, é muito pra mim, é muito difícil. Inclusive a Geografia física ela tem algumas matérias de exatas e eu já fiz uma delas, que foi, duas delas, que foi estatística e cartografia sistemática, temática na verdade. E eu passei bem em cima na média, mesmo porque quando exige muito de cálculo eu fico meio desesperada. [...]. Mas eu tenho tentado trabalhar em cima das minhas dificuldades, tentar melhorar minha leitura, minha escrita, pesquisando, lendo, estou tentando ler muito, ler artigo, ler livro, tentando manter a base da leitura porque eu sei que vai ajudar no entendimento de algumas coisas da minha vida estudantil.

Outro recurso que a estudante tem buscado é conversar com o corpo docente acerca das suas dificuldades para acompanhar o curso, inclusive em relação à parte financeira, pois, apesar de ter sido contemplada com o auxílio transporte, vivencia atrasos no pagamento que pode durar meses e, nesse

período, chega a deixar de ir à aula por não dispor de recurso para pagar o transporte, principalmente porque reside em bairro muito distante do IFBA. No geral, tem conseguido apoio de parte das professoras e professores, mas Sam ficou abalada com uma de suas professoras que foi protagonista de episódios de hostilidade e agressão verbal para com ela, “me xingar” e “me humilhar”, quando ela lhe solicitou ajuda:

Essa agressividade toda foi comigo porque eu me mostrei muito frágil pra ela, inclusive em um momento eu chamei ela e conversei com ela e falei: “Pró, eu tenho sérias dificuldades, eu tenho sérias dificuldades com gramática, com português, eu tenho séria dificuldade com escrita, então eu precisaria que a senhora me compreenda e me ajude em alguns momentos”. E aí, quando foi na aula seguinte em um dos ups das loucuras dela, ela disse, falou aquilo que eu havia falado, só que não disse o meu nome: “Quem tiver as suas dificuldades que dê um jeito, que arranje uma forma de resolver, porque aqui é uma Universidade e eu não estou aqui pra ensinar assuntos de nível médio e nem de fundamental não. Você já tem que estar aqui pronto”.

Tendo vivido essa situação, a estudante diz não ter denunciado o fato às instâncias superiores do IFBA, pois ainda não conhecia seus direitos e temia alguma represália, tipo perder a vaga que conquistou. Encontrou apoio em colegas e em outras/os professoras e professores com quem estabeleceu uma relação de confiança, uma rede social em que ela já foi ajudada, até mesmo financeiramente, por colegas, com quem diz ter uma boa relação.

Sam comenta outros episódios que estremeceram a relação docente/discente no ensino superior, na mesma linha do que viveu no ensino médio, aliás ela considera a atual experiência pior do que a vivida anteriormente:

Já ouvi no ensino médio e aqui eu ouço pior: “Eu sou doutor. Eu sou doutor, eu tenho não sei quantos títulos, não sei e tal, tenho Pós-doc”. E não querem, não querem... E, às vezes no nível superior é pior porque você... Às vezes não é uma questão da bagunça generalizada na sala, nós somos adultos né? Mas tipo, é o professor, alguns acham que você não aprende porque não quer. Se você tem filho, se você tem marido, se você tem trabalho, no meu caso são três trabalhos... Professor geralmente trabalha em casa, trabalha no trabalho e em casa. Você leva muito trabalho pra casa. “Problema seu meu filho, a disciplina tá aqui, a nota pra passar é essa; se você não fizer, você não vai passar”. Não existe essa empatia pra se colocar no lugar do outro. Eu não estou dizendo que são todos, existem muitos professores bons, graças a Deus. [...]. Mas existem muitos aqui ainda que são desse jeito, fala assim desse jeito, se você não tem material, se você não sabe fazer, se você não pode fazer, é problema seu.

“Não quero saber se você não pode fazer. Eu quero saber, se você não fizer você vai levar zero, vai repetir a disciplina, vai perder a disciplina e acabou”. Entende?

Apesar desses embates, Sam declara que sua experiência como universitária tem sido “maravilhosa”, pois

Eu tô me redescobrando, entendimentos que antes eu não tinha, hoje eu tenho. Compreensão de mundo que eu não tinha e hoje eu tenho. Postura mesmo pra respeitar o outro, pra respeitar a diferença do outro, deixando o preconceito de lado, porque querendo ou não o preconceito mora dentro da gente.

A maternidade é outra condição que impacta no exercício do ofício de estudante, exigindo de Sam mais disciplina e equilíbrio para conciliar os distintos papéis que precisa assumir, em seu contexto de escassez financeira.

A maternidade implica em:

*ter mais responsabilidades, até porque eu sei que meu espaço na Universidade vai interferir diretamente na minha vida familiar com os meus filhos, inclusive em alguns momentos quando estou muito estressada com as cobranças da Universidade que são muitas, eu tento não passar isso para os meus filhos, mas às vezes acaba passando né? Porque é muita coisa pra administrar não só o IFBA, não só a Universidade, mas também a vida financeira que é muito precária, eu ganho muito pouco pra tudo que preciso fazer. Então fica sempre devendo. [...] **Mas o meu grande incentivo hoje pra continuar é ser mãe.***

A sua atuação como mãe é um dos aspectos mencionados pela estudante no momento em que avalia o seu processo de desenvolvimento a partir do ingresso no IFBA, quando é possível relacionar diversos pontos de crescimento:

*Ah, eu evoluí cara! Assim, eu evoluí como pessoa, como ser humano, como profissional, como mãe, não sei como mãe pra Catarina, mas como mãe de Sandro. Não sou como a mãe de Catarina na idade dele, porque hoje eu tenho mais maturidade pra lidar com ele, eu tenho mais paciência, eu estou mais presente, porque com Catarina eu não fui presente. [...]. Mas hoje eu entendo muita coisa que eu não entendia antes. Já entendo muito sobre, sobre o respeito, sobre tolerância, sobre... sei lá, sobre coisas importantes que a gente precisa saber né? Da convivência com o outro mesmo, **do poder que a educação nos dá, da oportunidade que a educação nos permite, que a educação é a porta para nós que somos menos favorecidos em questão econômica**, que ela pode nos propor um futuro brilhante se a gente assim se integrar, se buscar, porque existe uma renúncia, inicialmente precisa renunciar pra depois ganhar. **Então hoje eu sou outra mulher.** Não sou mais aquela Sam afoita, que brigava com todo mundo, que dizia o que pensava, sem pensar se ia machucar o outro. Hoje eu já penso no que digo, já penso nas*

minhas ações. Hoje já não sou aquela mulher de linha de frente: Ah, aconteceu alguma coisa, tenho que ir pra resolver, brigar com todo mundo até porque eu sei que hoje se você der um tapa em alguém, alguém pode lhe retribuir com um tiro. Então essa consciência de vida, de convivência, você vai aprendendo, você vai tendo que se moldar mesmo.

De tudo isso, Sam conclui que ser universitária “é Oportunidades. É ter oportunidades e poder propor oportunidade, porque estar em sala de aula me promove isso também. Eu tenho obrigação de ajudar pessoas que estejam, que estão na mesma condição que eu”.

Já afiliada ao IFBA, Sam faz uma declaração de seu amor ao lugar que a elevou em distintas esferas de sua vida: pessoal, familiar, profissional, ao dizer “*eu amo esse lugar*”. Sam também reconhece a sua própria contribuição para que ela chegasse até aqui:

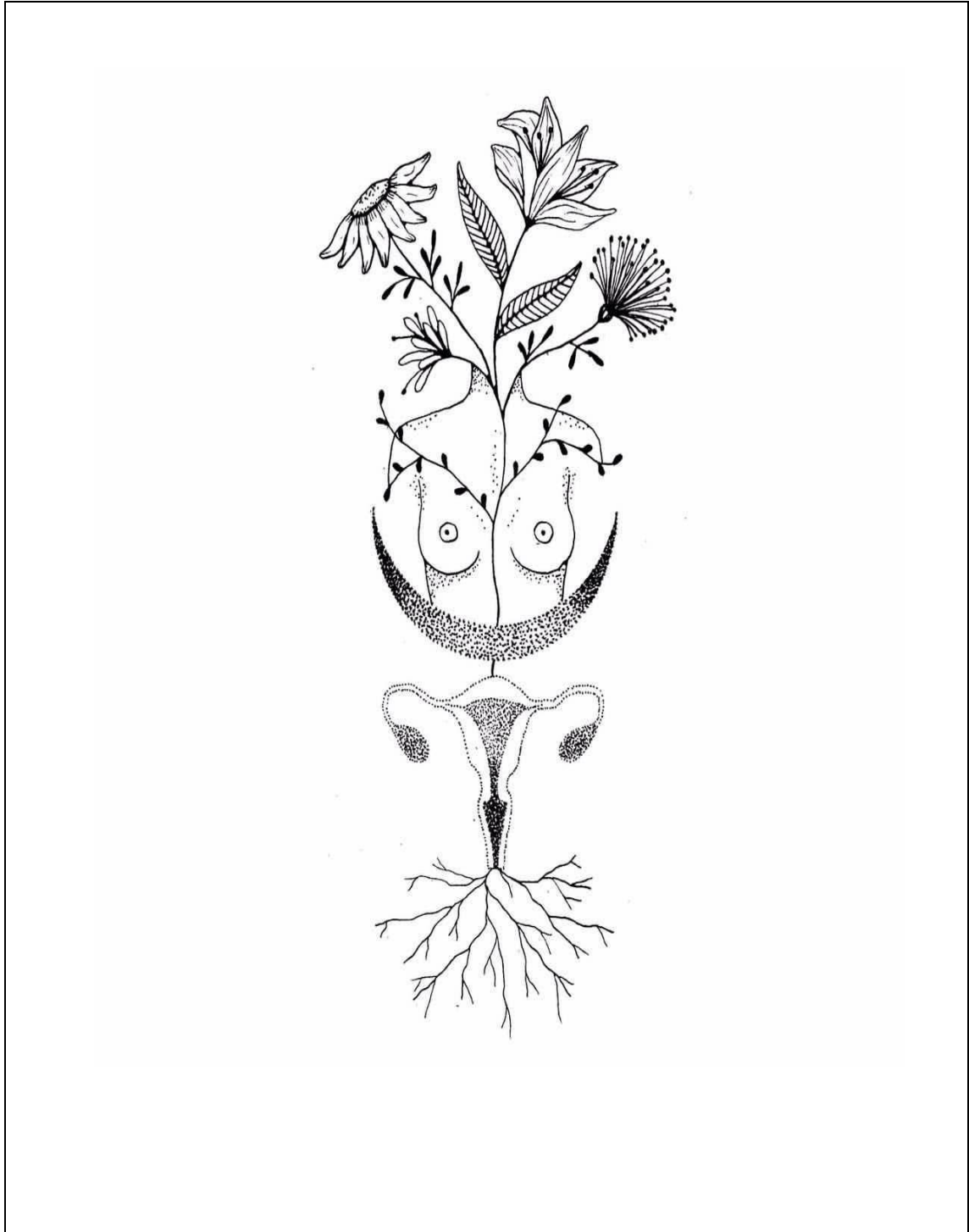
*Eu precisei, eu tive todo esse apoio, eu tive todo esse incentivo, **mas eu precisei querer**. Ninguém fez a prova do ENEM por mim, ninguém sentou para estudar por mim. Eu tive que querer. Então a minha insistência, a minha... “**Eu preciso fazer isso**” também conta.*

E tudo isso tem por sustentáculo a fé que professa. *Tudo posso n’Aquele que me fortalece*” (Epístola aos Filipenses, 4:13, Bíblia Sagrada, 2010) é um versículo bíblico que funciona como uma espécie de mantra que Sam repete, especialmente em momentos mais difíceis. “*Se eu não olhar para Cristo e não pedir a Ele forças, eu não consigo fazer tudo que eu preciso. Então me renova a fé, a força, a esperança, a vontade de melhorar, de evoluir e tal*”.

7. 6 - Edite

“Abraço o caos e vamos embora”.

D. Edite: *“Eu estou aqui... Um porto seguro”.*



Edite foi a última estudante a ser incluída na pesquisa quando já estava encerrado o processo das entrevistas e das transcrições. O meu primeiro contato com ela ocorreu no evento “Prata da Casa”, promovido pelo Instituto de Psicologia da UFBA, quando apresentei os resultados da pesquisa que realizei no mestrado cujo tema era a experiência das crianças em família matrifocal pobre (Barbosa, J. S., 2012). Após a finalização dos trabalhos, a jovem aproximou-se e disse: *“Você falou da minha história. Eu vivi tudo isso aí”*. Fiquei um tanto surpresa com o comentário e conversamos um pouco, inclusive sobre o estudo para a tese de doutorado. A estudante se colocou totalmente disponível para falar comigo sobre sua trajetória e, caso isso não fosse possível, gostaria, ao menos, de estar presente no momento da apresentação dos resultados da pesquisa. De imediato garantiu a participação da mãe, D. Edite, e foi enfática ao declarar *“minha mãe é a minha base”*. Com tanta disponibilidade e determinação, resolvi inclui-la no estudo. Mãe e filha trazem, para essa pesquisa, novas nuances da vivência da matrifocalidade.

A primeira entrevista de Edite aconteceu numa sala de leitura da Biblioteca Central da UFBA e, após 37 dias, a segunda, em sua residência, mesmo local onde fiz a entrevista com sua mãe. A casa era situada em um bairro periférico com histórico de luta por melhores condições de vida para a comunidade que se mistura à má fama de ser um local onde ocorrem, com regularidade, atos violentos de diversas ordens. Impressiona em D. Edite a sua disposição para falar comigo sobre sua trajetória de mãe sozinha e, principalmente, com uma incrível riqueza de detalhes, o que resultou na mais longa entrevista entre as mães: 4 horas e 11 minutos.

7.6.1 - Caracterização

Edite tem 20 anos, parda, solteira, filha única da mãe. Cursa o terceiro semestre de Serviço Social, graduação que iniciou aos 19 anos. É a estudante mais jovem cursando o ensino superior nessa pesquisa e a primeira pessoa da linhagem materna a acessá-lo. Recebe auxílio transporte da PROAE no valor de R\$ 144,00 e, embora já tenha pleiteado, ainda não havia sido contemplada com o auxílio alimentação que seria uma ajuda importante já que precisa almoçar no Restaurante Universitário (RU), em virtude de sua extensa carga

horária na FFCH. Por época da segunda entrevista, informou que havia sido selecionada para participar de um projeto de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)¹²⁹, no qual receberá R\$ 400,00/mês. Trata-se de um projeto desenvolvido por professoras de Serviço Social que se debruçam sobre questões do feminino.

De início, é importante informar porque mãe e filha têm o mesmo nome neste estudo. Ao finalizar a primeira entrevista da estudante, informei que ela deveria escolher um nome para ser utilizado na pesquisa. Emocionada diz, prontamente, que quer ser chamada de Edite, *“o nome de minha avó. Força, guerreira”*. Após a entrevista, em minhas reflexões, penso na indicação do nome da avó para si. E se a mãe escolher o mesmo nome, o que fazer? Caso isso aconteça, ficará patente a força da avó e a sintonia que há entre elas. Decidi que acolheria seu desejo e isso só confirmaria a minha percepção do vínculo significativo entre as mulheres de três gerações diferentes. E foi isso o que aconteceu. D. Edite chora ao lembrar da mãe e desiste de colocar Maria, para aqui ser conhecida com o nome da genitora falecida: *“Minha mãe foi minha referência. Ela foi tudo pra mim, foi uma guerreira. Minha mãe amou, viveu, sofreu, criou os filhos dela. Nossa mãe foi uma referência. Parecia um grão de arroz e dava em todo mundo”*.

7.6.2 - Microssistema familiar

Edite reside com mãe e uma prima que tem 12 anos e a quem chamarei Sara. A adolescente está matriculada no sétimo ano do ensino fundamental e, desde o nascimento, estava sob a responsabilidade da avó materna. Com o falecimento desta, passou a morar com a família de Edite, há dois anos. Sara nasceu de gravidez não planejada e sua genitora, irmã de D. Edite, a entregou para a mãe criar, não assumindo nenhuma responsabilidade para com a criança, como fez, igualmente, o pai da menina.

¹²⁹ O PIBIC “visa apoiar a política de Iniciação Científica (IC) desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de IC a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de IC é concedida diretamente às instituições e estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores” (<https://pibic.ufba.br/pibic>).

Desde o primeiro momento do seu relato, Edite destaca a marcante atuação de sua mãe em todo o seu processo de desenvolvimento e, de forma particular, em sua ascensão educacional. D. Edite tem 52 anos, parda, solteira e católica. Apresenta-se como uma mulher “*precavida*”, “*muito respeitosa*” e “*independente*”. Reside em casa própria há quase trinta anos. Em relação à escolaridade, diz que estudou até a 4ª série, mas não tem documento comprobatório disso: “*Eu estudei em Mobral¹³⁰, eu estudava de noite, trabalhava de dia, fazia era isso. Foi dessa forma que eu estudei. É tanto que eu tenho dúvida se existe no MEC algum registro que eu estudei*”.

A renda mensal da família não é fixa, gira em torno de pouco mais de um salário mínimo, e provém das encomendas que D. Edite recebe por ser costureira autônoma desde que decidiu não mais trabalhar em empresa com vínculo empregatício. A família nunca recebeu quaisquer benefícios sociais do Governo Federal porque D. Edite trabalhava no mercado formal de trabalho e o salário que recebia era maior que o mínimo exigido para ter direito à inclusão em programas de transferência de renda.

Vinda de família numerosa, D. Edite migrou da cidade onde morava para Salvador, sozinha, aos 13 anos. Com tão pouca idade, foi obrigada a abandonar os estudos para trabalhar como babá de uma criança e isso foi motivado pela “*necessidade*” da família:

Meu pai tinha muitos filhos. Aquela coisa do interior, da família ter vários filhos, os mais velhos trabalham para ajudar no sustento dos menores. Isso acontece muito no interior, ainda acontece muito isso. E eu sou a segunda filha desse casal. Nós somos oito, eu sou a segunda. Então eu, com 13 saí do interior, através de uma família de lá que me trouxe de lá pra trabalhar na casa de um familiar aqui, pra tomar conta de uma criança. Aos 13 anos de idade eu vim trabalhar em P. na casa dessa família.

Em Salvador, D. Edite ficou pouco tempo com esta primeira família, porque decidiu sair de lá em reação a uma investida do dono da casa em sua direção, pois ela era “*uma menina com corpo bonito, criança, com treze anos de idade*”, e isso despertou nele um olhar diferenciado para ela: “*Quando eu*

¹³⁰ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa criado em 1970 pelo Governo Federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando ‘conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida’. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar (Menezes & Santos, 2001)

percebi a maldade, [...] eu dei a louca, gritei a vizinha [...] Eu queria só me livrar. Larguei tudo, não peguei nada, saí com a roupa do corpo". A então adolescente foi socorrida por esta senhora que a indicou para trabalhar com outra família, também como babá, mas agora de três crianças pequenas, menores de 10 anos.

D. Edite comenta o próprio abandono que vivia aqui em Salvador porque, após o ocorrido com o marido da mulher que a trouxera da "roça" onde morava, *"ela não foi lá no interior dar explicação pra minha mãe, ninguém se preocupou com nada"*. Além disso, estava sozinha, de fato, uma vez que era raro o contato com os familiares, não existia telefone àquela época para comunicar-se com eles. Quando teve condições, viajou e relatou aos pais o acontecido e que estava bem, agora em outro local. O encontro com a família ocorria uma vez por ano quando D. Edite ia visitá-los. Depois conseguiu uma forma de falar por telefone, mas tinha todo o processo porque era uma cabine telefônica, e precisava marcar horário para que pudesse conversar com os parentes.

Posteriormente, D. Edite foi trabalhar numa terceira casa, em bairro nobre de Salvador, desta vez como babá de uma criança de dois anos, onde ficou em torno de uma década e teve seu primeiro registro em carteira de trabalho. Já maior de idade, foi para casa de outra família, no mesmo bairro, para cuidar de duas crianças cuja mãe havia morrido num assalto. Após um período no local, foi demitida porque saiu em defesa das crianças contra as agressões de uma mulher com quem o pai delas mantinha um relacionamento afetivo. Como o patrão não fez o pagamento correto do seu tempo de serviço, D. Edite acionou a Justiça e conseguiu que ele lhe pagasse uma indenização. E, com esse recurso extra, D. Edite comprou o terreno da casa onde mora, uma importante conquista dentre os objetivos que planejava para sua vida.

Atenta às oportunidades que se apresentavam em seu entorno, além de aproveitar o pouco tempo que tinha quando cuidava de crianças para aprender a ler, D. Edite passou a utilizar uma máquina de costura disponível em uma das casas para aprender a costurar suas próprias roupas e investiu nisso, pois alimentava o duplo desejo de deixar de trabalhar em "casa de família", e de tornar-se costureira. Lia revistas com modelagens de roupas para se apropriar

das técnicas de corte e costura. Após deixar a função de babá, conseguiu, por indicação de uma amiga, uma vaga numa fábrica de roupas como passadeira, mas como fazia uso dos intervalos de almoço para praticar a costura, em pouco tempo aprende o ofício e é promovida à função de costureira e, assim, se estabeleceu no mercado formal de trabalho.

Edite é filha do segundo relacionamento de sua mãe. Esta teve uma união consensual anterior, mas decidiu não engravidar naquele momento porque o parceiro *“era muito possessivo. Ele queria que eu tivesse um filho, mas queria que eu tivesse um filho que era uma forma de me manter com ele. Mas ele era muito (ênfase) possessivo, entendeu? Aí eu separei dele”*. Logo em seguida, a senhora iniciou o relacionamento com o pai da filha, mas não havia co-habitação. Isso por decisão dela porque, *“na verdade eu não tinha interesse que ele morasse comigo porque eu já tinha o exemplo lá trás, entendeu? E outra, não queria que ele me ajudasse na construção da minha casa. Aqui não tem um bloco que ele botou”*. Enquanto estavam juntos, ele frequentava a casa dela, e ficava no trabalho durante o maior período da semana.

Atualmente o genitor de Edite tem 58 anos e cursou o ensino médio. O relacionamento do casal durou 14 anos e a decisão pela separação foi de D. Edite quando a filha estava com nove anos. Com sua independência financeira, pois seguiu trabalhando em fábrica de costura, ela construiu a casa onde habita e assumia todas as responsabilidades pela subsistência da filha. *“Ele ajudava na despesa da menina, mas à vontade dele, ao bel-prazer”*. O relacionamento com o pai de Edite tinha duas peculiaridades que acabaram por fomentar a ruptura do casal. A primeira diz respeito ao posicionamento dele na relação homem-mulher, pois, de acordo com a avaliação de D. Edite

ele é uma pessoa muito boa, que se dizia muito me amar, mas o amor dele era aquele amor que te sufoca sem tu perceber, sabe como é? Aquela pessoa de mão na mão do lado de fora, mas do lado de dentro... Ele era muito amoroso, mas eu tinha que fazer tudo do jeito dele, tudo tinha que ser do jeito dele, entendeu? E eu boba como ninguém, deixava. Mulher carente, entendeu? Boba. Ninguém nunca me tratou do jeito que ele me tratava. Ele me dava flores, ele não esquecia uma data. Tá entendendo? Isso me prendia a ele. E eu não achava isso ruim porque eu não percebia que era um relacionamento abusivo. Você tá entendendo?

Antes e depois do nascimento da filha, o relacionamento do casal já apresentava instabilidade, com rupturas por parte dele, e reconciliações em seguida. D. Edite relata que isso acontecia porque ela “*fraquejava e voltava, sem precisão nenhuma porque eu não precisava dele pra nada*”.

A segunda questão, e a determinante para a ruptura da relação, foi a descoberta, por parte de D. Edite, do tratamento que o pai dispensava à filha, quando apenas os dois estavam em casa sozinhos. Decidiu separar-se dele

*quando eu descobri as maldades que ele fazia com ela. Ele queria forçar ela a comer mais do que ela aguentava. Aí quando foi um dia minha mãe disse a ele, minha mãe tava aqui e viu e disse a ele: “Não faça ela comer mais do que ela aguenta. Você não pode fazer isso porque ela pode vomitar”. Aí quando ele saiu, minha mãe bateu pra mim, aí eu passei a observar, passei a observar. Se eu tivesse em casa e eu fosse trabalhar e ele fizesse alguma coisa de levar ela pra algum lugar sem o meu consentimento pra poder dizer que tava me afetando, entendeu? E a menininha começou a perceber também. [...]. Porque ele queria se manter próximo, porque ele queria eu, entendeu? **Porque a menina era um sonho meu, sempre foi sonho meu.** Ele amava muito, mas ele amava eu, sabe como é que é? Ele foi um bom pai, ele ensinou muita coisa a ela. Ele é muito bom em matemática, ele ensinou a matemática a ela; ele ensinou ela a dançar. Ela teve momentos bons com ele, você tá me entendendo? Mas sempre na minha presença. Ele cuidava da menina pra me agradar. Tá entendendo? E aí quando eu tomei conhecimento disso, eu fiquei com medo de ele, de repente, fazer uma maldade.*

Edite não tem contato com o genitor há cerca de quatro anos, e ele não tem qualquer participação em sua vida. “*Na verdade a presença sempre foi apartada e depois da separação ficou pior ainda*”. Ela faz, entre lágrimas, um relato do tratamento que recebia do genitor:

E, com relação a meu pai que é uma figura... Eu conheço meu pai, convivi com meu pai, mais ou menos até os 9 anos de idade, foi quando minha mãe resolveu se separar. Ele ia, ele nunca morou comigo e com minha mãe, mas ele ia lá em casa duas vezes por semana, que eram as folgas do serviço dele e foi a pior pessoa da minha vida (ênfase). [...]. É um negócio impressionante. Foi a pessoa que mais me feriu psicologicamente ao longo da vida, sabe? E quando minha mãe conseguiu descobrir que ele tava, não só afetando a ela, mas me afetando diretamente, aí ela resolveu separar. Foi outra coisa que pesou muito, que pesa até hoje. Em alguns momentos eu tô lendo um texto e eu não estou entendendo o que eu tô lendo, dá aquela percepção “Pô, eu sou burra. Meu pai tinha razão: eu sou burra, eu sou abestalhada”. E aí volta sabe? Todos aqueles processos da infância que eu ouvia e... A palavra “abestalhada” pra mim é o pior xingamento; me chama do que for, mas não me chama de “abestalhada” [fala entre lágrimas]. E aí eu, às vezes eu paro e digo: “Não, eu só não estou entendendo porque eu não estou focada, eu não tô lendo com

atenção ou porque eu não tenha visto o assunto. Não é porque eu sou burra". Mas esta coisa, é a primeira coisa que vem na mente: "Eu sou burra" pra estar na graduação, eu sou burra demais para ingressar na faculdade. Quando eu não passei na primeira lista: "burrice". Eu podia ter feito isso. O discurso dele sempre foi esse: "Você pode, você não quer. Você é burra demais pra fazer isso" [lágrimas]. E são coisas que, misturadas, não sei separá-las, não vejo separadas, mas, misturadas, elas pesam muito. E isso vai pesando na mentalidade de um jovem que tá em formação. Isso vai dificultando todo o processo de crescimento, de afirmação. É horrível, horrível!

Edite menciona que conversou com a mãe sobre isso que se passava quando ela e o genitor estavam a sós em casa, somente após a separação dos pais e depois que *"entendi que aquilo era uma agressão. Naquela idade simplesmente eu era uma burra e ele tava constatando um fato de que eu era lerda, de que eu era abestalhada, que eu não ia conseguir fazer aquela conta, coisas assim"*.

A dolorosa vivência denunciada no relato acima contribuiu para a decisão de Edite de não assinar o sobrenome paterno, só não lembra quando passou a agir dessa forma:

*Realmente eu não utilizo porque eu não tenho muita relação com esse sobrenome, sabe? [...] Meu nome é Edite R. T., mas eu sempre tive muito contato com, digamos, com a parte R. Eu sempre me senti muito R. Por eu não ter contato com a família de meu pai, não ter contato com o meu pai. Então isso meio que me privou de estar dentro da família T. Um sobrenome num papel pra mim não significa muita coisa se você não tiver de fato um contato, uma realidade com aquilo ali. Então eu não uso porque não vai fazer muita diferença. Eu não me sinto T., eu sou R. a vida toda. **E também como forma de exaltar minha mãe, sabe? Minha mãe que sempre luta tanto [ênfase] por mim. Ela é uma R. e eu sou o espelho dela e sou uma R. também.***

O pai de Edite tem dois filhos de relacionamento anterior, mas nunca houve qualquer contato entre eles e a família de D. Edite. A estudante diz que gostaria de conhecer os irmãos que são mais velhos, e que está acostumada com o fato de não contar com a figura paterna, pois isso é algo

tão natural que não vejo como seria uma outra família. Até porque a minha família inteira, ela é assim. A única parte da família que tem um pai e uma mãe foi meu avô e minha avó [...]. Então a maior parte, a família que eu tenho contato mesmo, todas mães solo. Pra mim é a coisa mais convencional do mundo. Eu acho que seria estranho um outro tipo de família.

D. Edite acrescenta que o genitor da filha não cumpre, há cinco anos, o acordo feito na Justiça para pagar as despesas da jovem. Isso porque “*ele só quer saber de mim, o que eu fiz, o que eu deixei de fazer*”.

Edite diz ter uma relação muito tranquila com sua mãe: “*Somos muito amigas. Geralmente eu conto quase tudo pra ela. Minhas melhores conversas geralmente são com mãinha, a gente sai junto pra todo lugar [...]. Eu saio muito com ela. Nossas diversões são juntas, a gente é muito parecida também*”. Nesse quesito, D. Edite tem a mesma vivência da filha: “*É ótimo, somos parceiras, amigas, irmãs. Na hora que tem de falar sério, mãinha... Somos tudo*”. A chegada de Sara, com outro tipo de educação na bagagem, trouxe mudanças na relação mãe-filha. Isso exige a redefinição de tarefas e de cuidados, além da necessidade de se apoiarem mediante a perda da mãe de D. Edite. Esse evento causou grande comoção na família, pela importância que ela tinha para todos. Agora a referência passou a ser D. Edite: “*Hoje, que minha mãe é morta, [...] todo mundo conta comigo. Parece que eu sou a mãe do meu pai, a mãe do meu irmão mais velho, a mãe da minha irmã. A mãe de todo mundo parece que sou eu*”.

A estudante fala do impacto que a morte da avó teve em sua vida e também menciona ter boa relação com as tias, mas lamenta os comentários racistas de que é vítima por parte destas:

*Minha família é uma família toda de pele clara e a sua maioria tem cabelo liso. Portanto se veem todas enquanto mulheres brancas, apesar de termos uma descendência indígena fortíssima, mas já que tem a pele clara, não é indígena, é branca, segundo as concepções que elas têm. **E lá em casa o meu cabelo foi o primeiro cabelo que destoou do padrão da casa.** E aí, ao longo dessa trajetória, eu ouvi muita coisa, o meu corpo, apesar de eu ser magra, eu sou magra ao extremo. Então eu sempre ouvi em casa muita coisa com relação a corpo, com relação a cabelo. [...] E essas coisas afetaram sabe? Mas assim, “Não, você nem é tão negra”. Sempre fui branca demais para ser negra e negra demais para ser branca. Eu era a menina que era branca demais para ser preta e preta demais para ser branca. Então não sei qual a minha raça, não sei quem eu sou.*

D. Edite relaciona, como elementos que atuaram como protetores de sua vida familiar, a sua percepção e observação das coisas; “*não deixar ninguém me fazer de besta*”; acompanhar os acontecimentos do cotidiano, e conhecer as leis trabalhistas, conhecer seus direitos. Como pontos estressores foram mencionadas as dificuldades financeiras que a família vivencia, mas D. Edite

diz administrar bem os recursos de que dispõe: *“Eu compro sempre naquilo que está no meu limite. Nada mais, nada mais. Procuo organizar minha casa pra não passar fome nem nada”*. Também utiliza de outras estratégias para economizar como realizar serviços domésticos e por isso ser chamada de “Pereirão” por alguns vizinhos, em referência à personagem feminina de novela que exercia atividades tradicionalmente realizadas pelos homens. Isso porque D. Edite utiliza carro de mão para transportar gás de cozinha por um preço menor, *“coisa que as mulheres acham que é humilhante fazer. [...] Eu teria vergonha de passar no fim de linha [ponto final do transporte coletivo] com alguma coisa que não fosse minha, que eu não adquiri com o meu suor”*. Além disso, teve participação ativa na construção da casa, realmente “colocando a mão na massa”, em auxílio ao pedreiro que estava à frente da obra.

7.6.3 - Crenças e valores, padrões de organização, processos de comunicação da família

Os valores e crenças de D. Edite estão bem definidos em sua narrativa, e eles se referem, principalmente, à vida familiar e ao apreço pela educação. Enfatiza a importância do respeito, da verdade e da solidariedade. Diz ter uma fé “muito grande”: *“não peço coisas simples. Peço saúde e que minha filha não desencaminhe. [...] Eu acredito muito em Deus, eu sou devota de Nossa Senhora Aparecida e quando a gente ora, a gente conversa com Deus”*.

D. Edite declara que a sua família é o seu suporte: “Minha família toda sempre foi a minha base”. Mas agora sua atenção está mais voltada para Edite e Sara. A independência é um valor para D. Edite, pois ela fala com orgulho que construiu a casa de três pavimentos com o suor do seu próprio rosto, sem auxílio de homem algum. A independência também foi um fator definidor para os seus planos de engravidar. Edite nasceu de um antigo desejo de sua mãe de ter uma filha: *“Sempre, sempre quis ter uma menina. O meu sonho foi uma menina, a vida inteira foi uma menina. E veio do jeitinho que eu sonhei a vida inteira”*. Esse desejo foi realizado dentro de um estrito planejamento familiar unilateral que a fez repensar sua intenção inicial de ter uma família maior:

Na verdade meu plano era ter mais [filhos]. Mas como eu não tive um pai que abraçasse a causa comigo e eu sabia... Porque assim eu queria ter primeiro uma casa, eu queria ter um emprego que me sustentasse, que sustentasse minha filha, justamente pra eu não depender do pai dela, por eu ter visto muitas mulheres que sofriam na mão do homem por conta do filho, entendeu? Então a minha luta foi essa. Outra: não levar filho pra casa dos meus pais, porque se eu saí da casa dos meus pais pra ajudar eles a criar os menores, como era que eu ia voltar com um filho nos braços ou na barriga pros meus pais me ajudarem a criar? Eu não estaria ajudando eles, não é verdade? Então, desde sempre meu plano era esse: Não levar filho pros meus pais criarem, ter uma casa própria e um emprego que eu pudesse sustentar esse filho. E tive. Me profissionalizei como costureira aqui no bairro.

Ela acredita que a presença dos pais junto à prole é fundamental para o seu desenvolvimento: **“Eu estou aqui. É importantíssimo eles saberem que têm um porto seguro. Temos que ser um porto seguro para nossos filhos não só em termos de educação, mas principalmente na educação, [...] educação de tudo: educação religiosa, respeito ao próximo”**.

Em relação aos padrões organizacionais, D. Edite afirma que ser mãe solo “não faz diferença porque sou pai e mãe. Não tinha ninguém rente comigo”. Desde o início exercendo a parentalidade solitária precisou criar estratégias de cuidado com a filha, já que sempre trabalhou em horário integral. Nos primeiros anos de vida deixava Edite com uma das tias que veio do interior para estudar. Depois passou a pagar a uma senhora para ficar com a pequena no período oposto ao da escola e, a partir dos sete anos, a criança passou a ficar em casa sozinha no turno oposto ao da escola. Para isso, precisou fazer uma série de adaptações na residência para evitar a ocorrência de acidentes domésticos. Não recorreu ao serviço de creche porque, no bairro, elas “eram muito boas e muito concorridas”, e ela estava fora da faixa salarial contemplada, uma vez que precisava “declarar pobreza extrema”.

D. Edite contava com a ajuda de uma das irmãs quando, por motivo de trabalho, estava impedida de ir às reuniões escolares e às consultas médicas agendadas para a filha. Destaca o papel dessa irmã e a considera “família” que é “aquele que na hora que você tá apertado você pode ligar e dizer ‘Oh meu irmão, vem cá, me ajuda aqui’. Isso é família, entendeu?”

Vale ressaltar que essa é a família desta pesquisa que mencionou a maior rede de suporte social para atuar junto ao cuidado da criança: irmãs, pessoas da vizinhança, professores. Mãe e filha fizeram referência à existência

de uma significativa relação de apoio, afeto e compadrio com os vizinhos. Edite relembra esse momento da sua infância:

Era uma criança, brincava na rua, outras crianças da minha idade, minha tia tava sempre ali perto. Minha tia, ela era casada e tinha dois filhos. E aí como ela não trabalhava fora, ela tava sempre ali perto, mora, tipo umas duas casas atrás da minha, então ela tava sempre ali auxiliando. A outra tia também morava junto, também mãe solo. Os meninos, então... Todo um acompanhamento, era uma coisa muito familiar, muito vizinho, muito comunidade mesmo. A criação foi mais ou menos assim.

Atualmente a senhora se sente mais tranquila porque trabalha em casa e pode dar maior assistência às meninas. Mas não abre mão de planejar tudo: “O plano, tudo tem que ter planejamento, tudo tem que ter organização, tudo tem que ter seu momento”.

No tocante aos *processos de comunicação*, mãe e filha deixam claro que, nesta família, a “*comunicação é a base de tudo*”. D. Edite diz que sempre conversou sobre todas as coisas com a filha e entre elas há um acordo do que é “*assunto interno: é o que se conversa só dentro de casa*” e “*assunto externo*”, que pode ser comentado fora do espaço doméstico. Nas duas narrativas fica evidente a forte cumplicidade entre elas e, inclusive, utilizam formas não verbais para se comunicar: “*Nos comunicamos num olhar. Dê uma olhadinha em mim*”, diz a mãe para a filha em algumas situações específicas. D. Edite adota no lar uma comunicação “*clara e objetiva, sem mentiras, sem rodeio. Eu prefiro uma verdade que me bote no chão do que uma mentira que me acalenta hoje e amanhã vai judiar de mim*”. Essas informações são ratificadas por Edite que acrescenta que todas as decisões da família são pautadas sempre no diálogo. “*Toda dificuldade, todo momento de cansaço extremo, de sobrecarga: conversa, sempre conversa*”.

7.6.4 - O itinerário e a experiência escolar e acadêmica de Edite

A vida escolar de Edite teve início aos três anos em escola particular pelo fato da mãe trabalhar em horário integral e ficar mais difícil encontrar um local para que ela pudesse ficar. A estudante menciona seu interesse precoce pela leitura e atribui esse fato à D. Edite pois ela “*me influenciava a ler desde antes, ela comprava muito gibi, sempre gostei muito de gibi; foi aí que eu*

comecei a coisa da leitura”. Edite ressalta que sempre foi boa aluna, que nunca foi reprovada, nunca precisou fazer recuperação de disciplinas, e sempre teve notas boas, “*sempre gostei muito de estudar*”.

A jovem ficou na escola privada até concluir o primeiro período do ensino fundamental. A partir de então, foi para a rede pública estadual de ensino, passando por duas escolas. Na primeira instituição cursou o ensino fundamental II e aí ficou impactada, aos 11 anos, de ter que conviver com crianças mais velhas:

Então foi um mundo novo e um pouquinho assustador. Foi onde eu tive o primeiro contato de os outros estudantes oferecerem entorpecentes. O primeiro contato com álcool surgiu nessa escola também. Então foi toda uma vivência, foi toda uma mudança muito grande de estrutura e sempre minha mãe aconselhando. [...]. Foi a primeira vez que eu vi os jovens sentarem e usarem maconha. Eu não sabia o que era maconha naquela época. Coisa diferente, coisa estranha. Eu lembro que eu cheguei assustada em casa: “Minha mãe, minha mãe, me ofereceram um cigarro [simula está falando com a mãe, abismada com a descoberta]”. E aí foi todo um processo. A minha mãe, [...] sentou comigo e foi me explicar, pra ter cuidado, que não era legal. E aí foi explicar tudo que a maconha podia fazer na minha vida, pra que eu não usasse.

Após concluir o ensino fundamental II, Edite foi matriculada em outra escola e passou a testemunhar atos de violência e assaltos recorrentes, tendo sido assaltada por cinco vezes no entorno do estabelecimento de ensino. Ficava assustada com o uso de cocaína e de outras drogas mais pesadas por estudantes no interior do ambiente escolar. Entretanto, apesar dessas circunstâncias, a jovem relata que teve uma “*passagem bem tranquila*” pela escola e destaca, como maior bem, as “*muitas amizades*” que lá fizera. Um grande destaque que Edite dá é para os professores, pois, para ela, eles são

*meus guias, eles me auxiliaram, me auxiliaram não, me auxiliam até hoje. De direcionar sabe? De... **Era o contrapeso do meu pai, digamos assim, na minha vida, foram eles. De dizer: “Não, você consegue”. “Você tem potencial”. “Se você continuar nesse caminho você vai longe”. São os meus guias mesmo.***

Os professores de História, Português, Filosofia e Sociologia são posicionados como os mais influentes e que direcionaram Edite no caminho rumo à universidade, e o contato entre eles segue ativo, mesmo com ela agora já no ensino superior: “**Meus professores, talvez seja os professores que eu**

tenha mais amizade do que a relação docente-discente. Hoje eu carrego muitos deles comigo. Peço conselhos, eles me oferecem material de estudo quando eu preciso [...] então eles me auxiliam com isso”.

Além da mãe e dos professores, Edite acrescenta a participação dos avós maternos em seu processo de escolarização, mesmo com pouco ou nenhum estudo:

Mesmo não entendendo do que se trata, eles sempre me influenciaram sabe? Meu avô é uma pessoa que não sabe escrever o próprio nome, mas eles carregam uma sabedoria de vida muito grande. E ele sempre fala “Não minha filha, você tem que estudar”. Ele é aquela pessoa que liga do interior e diz: - “Como é que tá? Como é o nome do lugar lá?” Eu digo: “É Universidade Vô”. - “Isso aí. Como é que tá?” Eu digo: “Tá bem” (risos).

Edite acredita que, hoje, os tios perceberam a importância do estudo e alguns que tiveram a oportunidade para frequentar a escola não o fizeram. Algumas tias engravidaram e agora elas adotam o ditado: **“Cuidado! Filho não é doença, mas ele corta braço, perna e sonho”**. Então lá em casa o discurso com relação à educação é **“Corram atrás! Todas elas [as tias] fazem o possível pra que nós, da minha geração e gerações depois de mim, [...] elas busquem um futuro melhor através do estudo”**.

Edite concluiu o ensino médio aos 18 anos, sem reprovações. Um diferencial de Edite em relação às demais estudantes desta pesquisa, é que ela fez um curso técnico, Eletrotécnica¹³¹, que é integrado ao ensino médio, com vista, principalmente, ao mercado de trabalho, pois sua mãe deixava claro que também era preciso estar atenta à necessidade de exercer alguma atividade laboral, por conta das limitações financeiras que enfrentam. Fala da sobrecarga da mãe para dar conta de todas as demandas da família.

¹³¹ O curso de Eletrotécnica tem entre suas atribuições preparar a (o) profissional para projetar, instalar, manter e operar sistemas elétricos e equipamentos seguindo normas técnicas, tanto em construções civis quanto na indústria. A (o) profissional também poderá trabalhar em empresas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica e de telecomunicações (<https://www.mundosenai.com.br/cursos/cursos-tecnicos/tecnico-em-eletrotecnica/>).

7.6.4.1 - A participação da mãe no sucesso escolar e acadêmico

*Eu esperava o que ela tá fazendo hoje: ela ingressar em uma universidade pelos esforços dela principalmente, porque se ela não quisesse ninguém conseguia. Porque a educação é assim. [...]. **Eu só faço dar o meu apoio. O meu papel, eu só faço o meu papel.** Uma coisa que eu nunca cobrei dela foi nota. Até hoje eu digo pra ela: “Você pra mim não é uma nota. Você pra mim não é uma nota. Se você não tirar um 10 não vai fazer diferença pra mim. Pra mim você é uma pessoa muito esforçada”. [...] É o esforço dela que é importante. (D. Edite)*

D. Edite vem de uma família em que os membros têm pouco tempo de escolaridade. O pai e irmão são semianalfabetos. Os que vieram depois dela estudaram. Alguns irmãos têm ensino médio. A mãe de Sara, que engravidara aos 15 anos, ficou lá pela 6ª série do ensino fundamental. “*Minha mãe foi alfabetizada em casa, mas era igual a mim, lia e entendia o que lia*”.

Edite reconhece todo o empenho da mãe para que ela tivesse um bom desempenho escolar ao dizer que D. Edite “*nunca teve muito acesso aos estudos. Então ela sempre teve a preocupação muito grande comigo com relação a isso. Ela sempre dizia “Ó, minha filha, faz o que tu quiser da vida, mas estuda”. E ela tá nisso até hoje*”.

Nos locais em que trabalhou de babá, D. Edite estava impedida de estudar, o que era comum na época:

*Você sabe que nesse tempo lá empregada doméstica não estudava. **Mas eu sempre tive loucura pelos estudos, eu estudava de toda forma: brigava por um livro, eu queria ler, eu lia jornal, eu lia revista, eu lia tudo que caísse na minha mão.** Então eu peguei muito gosto pela leitura, entendeu? Hoje eu tenho menos tempo pra ler. Mas quando eu tinha tempo eu devorava um livro em três, quatro dias, entendeu? E isso veio pra minha filha. A minha filha é uma devoradora de livros.*

Com essa impossibilidade de frequentar escola regularmente, D. Edite passou a criar estratégias para ter algum tipo de instrução para lidar com questões

básicas do cotidiano. Diz que estudou por correspondência, acordava 5 horas da manhã para assistir o Telecurso, que passava na televisão. Declara que não faz parte do grupo dos analfabetos funcionais, uma vez que é alfabetizada:

Eu leio e entendo tudo que eu leio. Tenho boa compreensão das coisas, sei me expressar diante das pessoas, diante das situações. Quando eu não souber uma palavra, eu posso substituir essa palavra, porque no nosso Português a gente pode usar várias palavras pra dizer a mesma coisa. Eu sei trocar as palavras. Se eu tiver alguma dúvida, eu troco a palavra que ela cabe dentro do..., tá entendendo? Eu sei fazer essas coisas.

Esse interesse de D. Edite em conseguir um pouco mais de conhecimento é parte da sua concepção de que o estudo “é a base de tudo”. Como trabalhava em período integral, a alternativa que ela tinha era acompanhar o desempenho escolar da filha diariamente, à noite, quando chegava do trabalho, momento em que fazia as atividades com a criança. Frequentava as reuniões escolares e mantinha “ótima” relação com as professoras e professores nos locais onde a filha estudou e estas/es “gostavam muito” da filha.

Edite ressalta que sua mãe foi a maior influenciadora em seu processo de escolarização:

Mãinha sempre, sempre buscou conversar muito, falar muito, me incentivar muito, sabe? É ela que... Tem uns momentos que eu digo assim “Não, eu não estou suportando”. Ela vem, pega na minha mão: “Vá lá, você consegue, você está estudando pra isso, você é uma menina aplicada” e tudo o mais. No meu processo acadêmico ela foi essa pessoa.

D. Edite declara que suas expectativas em relação à filha foram atendidas: “o que ela tem hoje, onde ela está hoje. Eu só faço dar o meu apoio. Procurei não dar nada de graça a ela, uma forma dela valorizar as coisas”.

7.6.4.2 - A entrada e a permanência de Edite na Universidade

Significa tudo! Foi uma conquista não só minha, sabe? É uma conquista da família, é uma conquista do meu bairro. As pessoas no meu bairro ficaram super felizes. São pessoas que me viram crescer. Então quando vê uma menina que foi criada só pela mãe, sabe? Que estudou em escola pública a maior parte do tempo, que conseguiu entrar na Federal, mesmo que não seja um curso de renome, as pessoas ficam felizes por essa conquista. Isso influencia outros jovens.
(Edite)

Edite explicita que o seu querer ingressar na Universidade foi uma semente plantada por D. Edite a partir de sua experiência laboral:

Ó, desde muito pequena sempre teve muita influência de minha mãe. Ela sempre conversou muito comigo porque ela sempre, ela foi doméstica durante muitos anos, então ela teve contato direto com pessoas que fizeram graduação. Ela viu o padrão de vida dessas pessoas. E ela sempre falou comigo, conversou, sempre quis o melhor pra mim já que ela não pôde ter esse acesso. E ela sempre falou “Filha, se você quiser fazer uma graduação, se você quiser ir pra faculdade, eu vou trabalhar pra conseguir te manter enquanto você tiver lá”.

A estudante foi aprovada na UFBA, via SISU, pela cota referente à escola pública, na primeira tentativa. Seu nome saiu na segunda lista e a notícia foi recebida com muita alegria em casa, como lembrou D. Edite: “foi aquela festa geral”. E a família organizou uma comemoração na rua onde residem.

Edite reconhece seu esforço para a aprovação, e, além de si mesma, a atribui a todas as atrizes e atores que estiveram com ela: mãe, as/os vizinhos que estavam ali, que a orientaram: “*Ei, tá fazendo o que aí que não foi pra escola ainda?*” (imita voz de um dos vizinhos). *Esse tipo de coisa foi o que me trouxe, me colocou aqui. Esse ingresso eu atribuo a todos esses atores. É um ingresso coletivo*”. Diz que as/os vizinhos a viram crescer: “*todo mundo unido de todo mundo, um cuida do outro, se preocupa, um tenta encaminhar o outro.*”

Difícil não ter amor por aqui". Assim, externaliza seu forte entrosamento com a comunidade.

Edite parece bem conectada com o curso que escolheu por querer uma profissão que tivesse “*muito*” contato com o público e que me parece bastante coerente com o seu engajamento com a comunidade onde está inserida:

Quando eu tive o contato com Serviço Social, eu percebi a questão da luta. Acho que me chamou muito a atenção essa coisa do debate, sabe? Da crítica. Acho que tudo isso me puxou. Alguns professores influenciaram também: professor de Filosofia, professor de Português. Eles tiveram essa coisa aí de influenciar um lado mais crítico, de pegar muito no meu pé por causa disso. Eu já levei nota baixa porque eu não fiz nenhuma crítica específica. O professor, ele falou “Não, você tem capacidade de fazer isso. Por que você não fez?” Pra me influenciar. Quando eu vi tudo isso no Serviço Social, eu falei... Além disso, o campo de trabalho é um campo muito vasto. Isso pesou muito porque, é o que eu te falo: preciso de um emprego. Enquanto classe trabalhadora, enquanto estudante, só minha mãe sustentar a casa... Eu preciso atuar sabe? O tempo de curso, são 4 anos, que é uma média relativamente baixa, pra a maior parte dos cursos.

A restrição monetária interfere na vida acadêmica de Edite, pois, para ela, a maior dificuldade continua sendo a financeira, pois não é fácil se manter na UFBA. “*As pessoas falam: ‘mas a Universidade é pública’, mas se manter aqui, não é. [...]. As pessoas não têm noção do que é o mundo universitário. **Acho que a minha maior dificuldade é essa, porque incentivo eu tenho, vontade eu tenho***”.

À parte da situação financeira, a estudante utiliza inúmeras vezes a palavra “**caos**” para referir-se aos processos que vive desde o ingresso na UFBA. Primeiro, em relação ao seu processo de entrada na Universidade, pois não há informações disponíveis para os calouros no que se refere à biblioteca, os cinco campi, RU, disciplinas:

Foi um completo caos. Eu fiquei perdida! Para carimbar o meu registro de matrícula foi difícil porque eu não sabia onde era o Colegiado. Eu nunca tinha ido na vida na Federação [bairro onde fica o campus]. Eu moro do outro lado da cidade. [...]. Eu não sei onde é São Lázaro.

Entretanto, o processo mais desafiador se deu no início do primeiro semestre para

entender que a UFBA era um mundo. “Acabei de chegar, novidade. Nossa, tudo é uma novidade. Agora nem tudo é uma novidade e no início, a minha maior preocupação sempre foi esse negócio de final de semestre. O primeiro semestre foi desesperador, eu fiz trabalho chorando porque eu não tava mais aguentando. Eu tive umas enxaquecas muito pesadas, umas crises de ansiedade, umas coisas... **Eu acho que o mais difícil foi me adaptar, foi entender que isso aqui ia se tornar a minha vida.**”

No momento das entrevistas, Edite informa que já ultrapassou os dois momentos anteriores e que agora está na fase de “**abraçei o caos e vamos**”. [...] Ah gente, é uma coisa que eu quero, eu gosto do que eu estou fazendo, então eu vou abraçar e vou dizer vamos do jeito que der”.

O outro caos vivido tem a ver com todo o processo de afiliação ao curso de Serviço Social, por suas próprias especificidades:

*Está sendo um **caos**, mas agora não no sentido de estar perdida. É no sentido de... sei lá, acho que sobrecarga cansa, sabe? O dia a dia da Universidade é um dia-a-dia puxado, é uma coisa que ocupa todo o meu tempo, o tempo todo e... Acho que é isso. [...] No momento acho que o que é mais difícil está sendo acompanhar o ritmo, talvez seja essa a minha maior dificuldade no momento. O ritmo do curso, é um curso muito teórico, muito forte na teoria, muito texto, muita coisa, muita cobrança, sabe? E assim, talvez o que seja mais difícil no curso, no geral mesmo, seja os confrontos diários, sabe? Você descobre uma coisa nova, uma crítica nova aí você fala: “Mas eu acreditava nisso...” Aí você vai se desconstruir. Talvez seja o maior embate. Mas no dia a dia mesmo é a carga, é tudo muito puxado aqui, aqui é muito... [...]*

Mas esse “caos” parece ter se tornado uma linguagem comum na turma de Edite e que poderá produzir efeitos que prometem extrapolar a sala de aula:

*É, dentro da Universidade a palavra **caos** não é só uma palavra que eu uso. Em grupo, a gente usa essa palavra. É tudo muito rápido: as coisas estão indo, tranquilo, o semestre começou, de repente uma enxurrada de provas, de trabalhos, de textos. E o Serviço Social é muito teórico, a gente lê muito. E não é um texto que vai combinar com outro, são textos completamente diferentes pra aula do mesmo dia. Então a gente tem que tá preparado pra debater. E assim, quando a gente chega na Universidade, a gente não tem, tem muitos debates que a pessoa, que a gente encontra na sala de Serviço Social que a gente não tem na escola: o debate do racismo, por exemplo, o sexismo, a gente não tem na escola. Então é tudo muito novo. E aí quando a gente chega, a gente chega abarrotado desses assuntos e fica como se nós fossemos obrigados a saber discutir sobre esses assuntos, sabe? Como se a gente viesse de uma ocupação, militante e tudo o mais. E a gente se tornou, eu olho para a sala e vejo, a gente se tornou militante ao longo do curso. A gente passou a defender as nossas causas e as causas dos outros dentro do curso. E quando a gente é pego por tudo isso a gente olha pros lados e não sabe o que fazer. Isso é o **caos**. Pra mim, eu gosto muito de saber o que eu estou fazendo, saber com que eu estou lidando e quando eu não sei, eu fico perdida*

no meio de um **caos** assim de informações. Eu falo: “Meu Deus, o que é que eu vou fazer?” Às vezes no meio do curso tem isso de eu dizer: “Gente, o que é que eu vou fazer agora? Porque eu não sei pra onde ir”. E aí eu peço socorro, alguém mais familiar. Aí **eu saio do caos ou abraço o caos**. Digo “Não, tá uma confusão, mas eu vou abraçar e vou tentar resolver”. Essa coisa do abraço ao **caos** é meio que isso. [...] Vai ser meio, é meio isso, **o caos, essa confusão, essa profusão de informações que vêm, essa coisa de muitas provas, muitas atividades, muito tudo que chega numa hora que a gente fala: “Calma, já não sei mais o que eu estou fazendo, estou no meio do caos. A faculdade se resume pra mim nessa palavra, além das minhas angústias, é um caos. Você chega sem saber de nada, de repente você tem que saber de tudo, [...]**. Você tá no meio da discussão, se você não souber, você vai discutir o quê? Vai ficar... opiniões rasas, é complicado, é um **caos**.

Nesse contexto, o verbo “abraçar” traz uma conotação positiva na tentativa de arrumar, digamos, a falta de ordem das coisas, que gerou o caos:

*Pior que a gente faz uma troca com esse **caos**. A gente se doa, a gente abraça ele e a gente começa a resolver, a gente começa a se encaixar, resolver. De repente não é mais um **caos**. Quando a gente abraça, ele deixa de ser esse **caos**, essa profusão e começa aquela coisa: entrar no seu ritmo, a ficar uma coisa mais fluída. Depois vem outra informação, joga em cima, vira um **caos** de novo, a gente abraça novamente e vai seguindo. Por isso que eu falo “abraça e segue”.*

Como estratégias para fazer frente a essas diversas manifestações do “caos” que vive na UFBA, Edite diz que tenta manter a calma e buscar ajuda junto às professoras e professores e às/aos colegas. A primeira entrevista para esta pesquisa foi realizada no período final de um semestre letivo e a estudante pôde expressar todo seu cansaço:

A gente brinca, a gente dá risada, mas a gente sabe, a gente tá vivendo, a gente tá vendo que não é fácil. Chega um momento que realmente afeta a saúde mental, que você se sente cansado ao extremo! (ênfase). Então você tem... Eu dou uma parada nesses momentos. Eu páro e digo “Se eu não conseguir parar agora eu não vou conseguir me manter na minha graduação”. E a minha graduação é muito importante. Então, pra me manter nela eu preciso está bem comigo. Então eu tento respirar, olhar pra tudo e dizer “Eu dou conta. Eu não tô sozinha”. Eu peço ajuda às pessoas, eu não vou... Em momento nenhum da minha graduação eu pretendo passar perrengue só, sabe? [...]

A estudante comenta a disponibilidade das professoras do curso para auxiliar as/os discentes que atravessam alguma dificuldade. Além disso, estabeleceu um vínculo mais forte com um grupo de outras três colegas que se apoiam mutuamente. Ressalta que a sua sala é, praticamente, toda cotista e

agradece “imensamente” por isso “*porque sei que tem cursos que têm uma divisão muito visível e nós somos todas iguais*”. Acrescenta que boa parte das colegas de turma também é mulher e filha de família matrifocal.

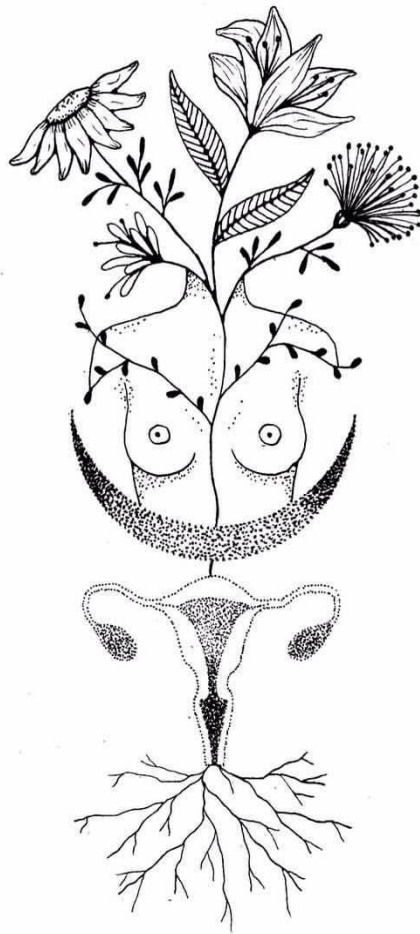
Para Edite estar na UFBA significa “**progresso e conquista**”, e ela se posiciona em relação às modificações que percebe a partir do ser universitária:

Edite antes tava meio que afastada de certos conceitos, sabe? Estava vivendo um tipo de ignorância, digamos assim, não tinha contato. Então o mundo tava todo colorido, todo bonitinho. E quando eu entrei na UFBA, após discussões, debates e tudo mais, eu vi que não é bem assim, não tá tão perfeito. Tá perfeito pra quem? Porque, pra mim mesmo não deveria estar. Então dá um choque, uma coisa de meio... Eu não sei explicar. É uma coisa que você pensa: Pôxa, estou adquirindo conhecimento e o mundo está se tornando um mundo tão difícil a partir desse conhecimento. Parece que quanto mais você sabe, mais difícil fica conviver com as atrocidades que a gente vê todos os dias, sabe? E eu acho que a Edite pós-entrada na UFBA é isso, é uma pessoa que consegue viver, mas consegue viver dentro de uma bolha crítica.

Ao analisar seu processo de desenvolvimento, Edite relaciona as forças que a impulsionam na vida: D. Edite; a família, “*aos trancos e barrancos*”; sua força enquanto indivíduo, “*sou forte, posso ir onde quiser*”, e a fé. Desde que entrou na Universidade, diz que está melhorando a cada dia:

Estou me desconstruindo. Eu acho que, talvez, fosse algo específico do Serviço Social. O Serviço Social pede que a gente se desconstrua, sabe? Chega lá carregado de nossas vivências, nossos preconceitos e tudo mais e quando chega lá a gente se desconstrói e vai se construindo novamente. E eu estou conseguindo fazer esse processo. Pra mim tem sido maravilhoso, porque não é só meu esse processo. É um processo que começa em mim e eu passo em casa e de casa vai para a escola das meninas e da escola das meninas vai pra outras casas. Então tem essas ramificações. A gente floresce e outros também.

Essas palavras de Edite nos conectam com a imagem que ela ofereceu para abertura de sua narrativa. Também convém finalizar sua trajetória nesta pesquisa com ela, na perspectiva de que “*a gente floresce e outros florescem juntos a partir da gente e eu acho que isso é o papel, é o que a Universidade deveria ser. É o que o Serviço Social deveria ser*”.



“Essa imagem me representa. Consegui enxergar a mim enquanto filha, prima, amiga, sobrinha, neta... Tudo isso florescendo de mim, mas não do nada, tudo que sou vem das minhas raízes, tiro dos meus e me torno quem sou o tempo todo, sempre florescendo”.

Capítulo 8

NARRATIVAS EM MOSAICO: análise e discussão dos resultados

No tratamento do *corpus* das entrevistas, as narrativas das participantes foram submetidas à análise atenta do conteúdo, a partir de uma leitura transversal, com o objetivo de estabelecer pontos de conexão e de distanciamento entre as diferentes biografias. Esse processo deu origem a distintas categorias que estão distribuídas ao longo desse capítulo e que serão discutidas à luz do aporte teórico que escolhi e ilustradas com recortes das narrativas das estudantes e de suas mães. De início, analiso a sua realidade familiar, destacando as idiossincrasias, os indicadores de risco e proteção, e os desafios encontrados para o provimento de um ambiente capaz de satisfazer as necessidades de seus membros, de acordo com as proposições da TBDH. Em seguida e diretamente atrelada a esse primeiro momento, desenvolvo algumas reflexões a partir das demandas que aparecem nas histórias, e que dizem respeito à intersecção gênero, raça e origem/classe social ou consideradas relevantes pelo feminismo negro.

8. 1 – Ambiente familiar

Para discutir as trajetórias escolares e as experiências universitárias das estudantes a partir da proposta dessa pesquisa, considero necessário compreender o funcionamento de suas famílias, observando contexto, tempo e condições de vulnerabilidade, a partir da TBDH. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996) é importante a análise do ambiente através dos diferentes sistemas sobrepostos - micro-, meso-, exo- e macrosistema – que dele fazem parte e influenciam de forma dinâmica o processo de desenvolvimento das pessoas que o integram.

8.1.1 – Microssistema

No *microssistema* familiar das estudantes, como tratei no capítulo anterior, ocorrem as trocas afetivas, a realização de atividades em conjunto que são os *processos proximais* designados por Bronfenbrenner (2005/2011), o desempenho de papéis distintos e as relações de poder – mãe-filha/o(s) e da/o(s) irmã/o(s) entre si. Esses aspectos caracterizam a dinâmica familiar, que é singular em cada situação aqui analisada, e que é regulada por fatores externos e mudanças internas que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento do ciclo vital. Entretanto, na condução da vida familiar, além do fato de serem de família matrifocal e pobres, as mulheres-mães compartilham o reconhecimento dos distintos embates que enfrentaram por serem mães sozinhas e a ausência da participação e do apoio dos pais no cuidado e educação das filhas e filhos.

Mãe sozinha

A condição da matrifocalidade evoluiu, aqui, basicamente pelo encerramento de uma parceria por meio da separação ou divórcio, no caso de D. Maria e de sua filha Melissa. Para as outras mulheres a condição de mãe solo decorre de situações mistas: da separação e do término de uma parceria íntima que não se desenvolveu com o desejo para a criação das/os descendentes: D. Ane, D. Bel e sua filha Sam, D. Paraguaçu. No caso de D. Edite a matrifocalidade resultou da ruptura de um relacionamento amoroso de longa duração, sem coabitação.

As entrevistas realizadas com as mães das estudantes e com as estudantes-mães corroboram dados da literatura apresentados na primeira parte dessa tese, especialmente no que se refere à sobrecarga que recai sobre a mulher quando ela vive uma situação matrifocal. Elas ressaltaram o enfrentamento de uma somatória de problemas e transformações que ultrapassam e, ao mesmo tempo, são agravadas pela condição de pobreza e isolamento a que estavam submetidas.

Passando em revista suas respectivas biografias, agora com as filhas e filhos já adultos/os, as mães lembram que a grande responsabilidade que carregavam esteve presente em suas vidas, de forma mais notável, na infância e adolescência da prole, por enfrentarem as adversidades de cuidar desta, do lar e do trabalho. Esses resultados são compatíveis com os achados da minha pesquisa de mestrado (Barbosa, J. S., 2012), que tratou da infância em lares de mães sozinhas, e encontram fundamento na literatura que discute a família como um sistema que se move através do tempo, e como os diferentes estágios do ciclo vital modulam a dinâmica familiar (Carter & McGoldrick, 1995). Se nas famílias biparentais as questões de gênero se apresentam com força nessa fase em que as filhas e filhos estão pequenas/os, pelo fato das mães ficarem sobrecarregadas com a maior complexidade das tarefas e dos relacionamentos, nas configurações matrifocais, as mulheres são compelidas a uma situação que produz grandes marcas em seu papel feminino e, nesse caso, o cuidado com crianças menores se torna ainda mais desafiador. Isso porque, além da ausência da figura paterna, tem o impacto cumulativo de outros fatores psicossociais, como as limitações financeiras, o eventual conflito entre os pais pela ruptura do relacionamento que havia entre o casal ou a natureza dos arranjos de cuidado paterno e materno (Peck & Manocherian, 1995).

Foi um consenso entre as mães o relato das dificuldades que enfrentaram para conciliar as responsabilidades de exercer atividade remunerada, realizar as tarefas domésticas e o cuidado com a prole, principalmente pela vulnerabilidade ocupacional e precariedade laboral, e a consequente restrição financeira para administrar a manutenção da família. Essa situação é confirmada por Bronfenbrenner (2005/2011) em suas pesquisas, ao afirmar que os problemas financeiros são a maior fonte de estresse para os pais, particularmente o desemprego, a falta de dinheiro para atender às necessidades das crianças e pagar comida e moradia.

As mães apresentaram essas questões em comum, mas também outros tantos problemas peculiares à sua versão particular de viver a matrifocalidade, cada uma representando uma estrutura ou composição familiar única com a interação de uma gama de fatores de risco individuais, familiares e

comunitários (Anderson, 2016). D. Ane, que apresentou a situação de maior vulnerabilidade, comentou as dificuldades que teve para educar Marcela e o irmão:

*O juízo apertou um pouco viu? Eu gritava, eu batia, eu não sabia o que resolver. Batia muito. Depois.... Depois eu aprendi. Botava mais de castigo. Os dois brigavam e eu não sabia o que fazer porque não tinha o pai ali de junto pra me dividir, jogar um pra um, o outro pra outro. **E era eu de novo. No outro dia, era eu de novo.** E aí eu falava: “Meu Deus do céu, o que é que eu vou fazer?” Aí tentava né? Carinhar os dois, ao mesmo tempo que eu batia. Aí tentava carinhar os dois e resolver da melhor maneira. E aí no fim se acertava. Mas eu bati muito neles, batia muito. Às vezes me arrependo hoje em dia, mas bati né? E botava de castigo também. Porque assim talvez seria porque eu era sozinha né? Não tinha ajuda de ninguém, não sabia como resolver direito.[...]. Quando eles eram pequenos, que eu não podia trabalhar direito, tinha que trabalhar e olhar eles ao mesmo tempo. **Aí foi essa a pior parte, quando eles eram pequenos.** [...]. Antes o que foi mais difícil foi quando eu tava na casa das minhas irmãs, dos meus parentes com eles pequenos, eu sem poder trabalhar, sem poder dar comida ... E agora, a gente vai fazer o quê? Né? **Eu tinha que decidir sozinha. Uma das partes piores foi essa. E a outra quando eles eram pequenos, que eu não podia trabalhar.** Mas essa foi a pior porque, até hoje, também quando tem alguma coisa assim, alguma situação, eu falo: “Meu Deus, o que eu vou resolver?” Mas hoje já é mais, hoje já é melhor porque eles já tão grande né? Já não precisa porrada pra educar e nem castigo, nada. Hoje já é mais conversa. Quer dizer que já melhorou né?*

Essa narrativa representa o quanto muitas dessas mulheres, responsáveis pela criação solitária das filhas e filhos, se sentem abarrotadas e, por vezes, incompetentes diante de tantas tarefas e responsabilidades, problemas que estão relacionados à dificuldade em disciplinar, controlar e educar as/os descendentes, num momento em que há perdas e dificuldades tanto afetivas quanto materiais. Esta constatação aparece na pesquisa realizada por Brito (2001), bem como está presente em autores como Algava et al. (2005), Devreux (2006), Di Nicola (2003), Neyrand e Rossi (2014), Peck e Manocherian (1995) e Thurler (2009) que, ao discutirem as mudanças que a separação acarreta no ciclo de vida familiar, salientam que assumir sozinha a prole é fonte profunda de estresses para as mulheres, especialmente quando estão envolvidas dificuldades financeiras, fazendo com que elas se sintam infelizes, frustradas, ansiosas, incompetentes, aprisionadas e angustiadas pela angústia das filhas e filhos.

Nos tempos atuais, com o crescente volume de mulheres que vivem em condição de matrifocalidade, ajuda pensar em sintonia com as proposições

defendidas pelo sociólogo francês Gerard Neyrand e a psicanalista francesa Patrícia Rossi em “Monoparentalité précaire et femme sujet” (2014), quando tratam das restrições, limitações, tensões, pressões materiais, sociais e psicológicas que pesam sobre as mulheres que criam sozinhas suas filhas e filhos, aspectos aqui relacionados pelas mães em suas narrativas. Os autores trazem a noção de uma *precariedade polimorfa* ao advogarem que a precarização não concerne apenas à dimensão *material e econômica*, mas que ela é também uma realidade *relacional e psicológica*. Isso significa dizer que, ao lado do aspecto material muito preocupante da precariedade aqui relatado, que tem a tendência de atingir mais e mais mulheres, seu aspecto psicológico e relacional se torna determinante para compreender a dinâmica dessas situações e tentar aportar uma resposta construtiva para fazer frente a uma realidade complexa e dinâmica.

Além dessa precariedade, um destaque que as mães e as estudantes fizeram é a convivência cotidiana da matrifocalidade com outros núcleos domésticos em seu entorno, tanto nos locais de residência, quanto na rede familiar, situações que, com alguma frequência, atravessa gerações como mencionaram Edite, Maria, Melissa, Rute e Sam. Melissa pontua a naturalidade com que lida com a maternidade a partir de uma espécie de “cultura matrifocal”:

Eu acho que estou lidando bem porque tipo assim já é uma coisa que... é uma coisa que não é uma coisa traumatizante. Já... Não se tornou traumatizante porque foi, é uma coisa tão comum na minha infância, até por parte de minhas tias, que todas foram dessa mesma forma, que se tornou comum pra mim. Não é nada traumatizante não. E eu sempre penso: “Se elas conseguiram, eu vou conseguir também”.

Em outra perspectiva, Sam concebe a maternidade solitária como uma “*maldição hereditária, perseguindo a nossa família e que parece que, segundo o que a gente conhece... e parece que vai até a quarta geração. Espero que acabe em mim, mas eu não sei não...*”

Além de Melissa e Sam, cada uma das mães teve oportunidade de fazer um balanço de sua atuação solitária à frente da família. Suas narrativas expressam sentimentos variados que giram em torno das dificuldades

enfrentadas, da sensação de dever cumprido e da vivência da matrifocalidade de forma consciente e deliberada. Para D. Ane ser mãe sozinha é

*uma coisa que **a gente pensa que não vai conseguir e, no final, conseguiu** (risos). É... mas assim... Eu nem sei explicar como é ser mãe sozinha. É uma coisa muito ruim. É ruim porque são várias responsabilidades pra uma pessoa só. É isso. Que às vezes a gente nem consegue resolver. Fica ali mesmo sem resolver. São várias responsabilidades. [...]. Agora eu lido normal, agora **como uma guerreira. Eu me sinto feliz que eu consegui**. Praticamente ele já tá homem né? Ela, mulher. **Eu me sinto uma guerreira. Agora eu me vejo e falo “Deus, eu consegui! Foi difícil, mas eu consegui”**. Eu penso assim agora, dessa forma.*

A mãe de Rute afirma que, desde “sempre”, foi mãe sozinha porque

depois que eu me casei, [...] o meu marido só fazia beber e ir lá pra casa olhar e perguntar: “Esse aqui está em que série? Esse daqui, quantos anos tem? Esse aqui tá grande!” E ficava... Porque ele assumiu os outros dois do meu casamento. Mas em compensação, ele sumiu! [...]. Assumi assim de dizer assim: “Olhe, eu vou casar com você assumindo que você tem dois filhos que não é meu”. Sem eu saber que teria mais dois dele e que ele não iria assumir nenhum, nem os dele, nem os meus.

D. Paraguaçu, que viveu três situações distintas de mãe solo, diz que a maior dificuldade da sua experiência de matrifocalidade foi

*não ter com quem compartilhar as minhas questões de ser mãe com o pai porque ele não está nem aí. [...] **No início foi duro, muito duro, muito sofrido, traumático** ... Mas quando vi que não era só eu que ia, que acontecia isso, eu fui abolindo os traumas, dissolvendo as revoltas e vi que é cultural, que a poligamia prevalece também.*

Esse aspecto cultural da poligamia, levantado por D. Paraguaçu, é uma questão controversa, que gira em torno, principalmente, de premissas biológicas e sociais. A “natureza poligâmica” é um argumento utilizado por homens infiéis para justificar sua infidelidade, como podemos conferir nos estudos realizados pela psicóloga Maria Cecília Baptista (2016) e pela antropóloga Mirian Goldenberg (2014). De acordo com a primeira autora, os homens infiéis afirmam procurar algo novo, uma aventura, para fugir da monotonia que se instaura no seu relacionamento. Por sua vez, Goldenberg, que elegeu a infidelidade como tema central de seus estudos, relacionou outras questões a partir de pesquisas que realizou para compreender os motivos que levam à traição dos parceiros. Em sua obra “Por que homens e mulheres

traem?”, a pesquisadora analisou relatos de homens que adotam a monogamia ou a poligamia em suas relações afetivo-conjugais, e concluiu que, para os poligâmicos, a infidelidade

decorre de uma necessidade interior, de uma natureza masculina, e não está relacionada a nenhum problema do casamento ou da esposa. Eles acreditam que o natural é que, apesar de um bom relacionamento com a esposa (sexual, afetivo, intelectual), exista atração por outras mulheres. Para eles, o relacionamento extraconjugal é visto como uma experiência estimulante e até saudável, pois ajuda a manter o casamento mais vivo. . . . Os poligâmicos acreditam que, se fossem fiéis, estariam traindo a própria natureza masculina, o que seria muito pior do que trair as esposas (Goldenberg, 2014, p. 148).

No aspecto social, a autora pontua, a partir da análise demográfica da sociedade brasileira, que uma demanda excessiva de mulheres e uma oferta reduzida de homens explica, em grande parte, a infidelidade masculina. “*Falta homem no mercado*” é uma frase comumente repetida pelo público feminino no Brasil¹³², e é “uma realidade demográfica bastante cruel”, sobretudo para as mulheres de mais idade, uma vez que as chances no mercado matrimonial diminuem para as mulheres e aumentam para os homens, com o envelhecimento. Goldenberg conclui que “esse déficit de homens poderia estar estimulando as uniões consensuais como um mecanismo que permitiria aos homens se moverem entre várias uniões instáveis, dividindo-se entre diversas mulheres ao longo dos anos” (Goldenberg, 2014, p. 32).

Esse caráter de instabilidade ou até mesmo a rotatividade nas ligações afetivas, guarda relação com a discussão proposta por autores de diferentes áreas do saber sobre as sucessivas uniões de algumas pessoas, denominadas “*monogamia serial*” ou “*monogamia seriada*”. Jaan Valsiner (2012), da Psicologia Cultural, expõe que a *monogamia serial* é uma maneira de se casar com vários parceiros, sem a pluralidade de parceiros ao mesmo tempo. É monogâmica porque, em qualquer momento, “apenas um marido e uma esposa estão envolvidos na relação. . . . Desse modo, a monogamia seria uma solução para a organização do curso de vida humano, que envolve múltiplos parceiros, sem

¹³² Goldenberg (2014, p. 31) ressalta que, diferente de países da Europa onde é crescente o número de mulheres que escolhem viver sozinhas, entre nós a realização feminina está atrelada à presença de um marido. “A solidão, para algumas mulheres, está associada à vergonha, pois, no Brasil, uma mulher sem homem é sinal de fracasso. Para outras, estar só é estar desprotegida e insegura, sobretudo economicamente”. Importante ressaltar que a autora, nesse particular, não faz distinção de classe social.

permitir que tal multiplicidade ocorra simultaneamente” (Valsiner, 2012, p. 190). Em concordância com essa assertiva ao tratar da monogamia serial ou *consecutiva*, Giddens (2012) ressalta que a monogamia legal não pode ser confundida com prática sexual, já que muitas pessoas têm relações sexuais com outras fora da relação conjugal ou de algum outro tipo de relacionamento consensual.

Essa modalidade de monogamia se associa às formas de relacionamentos afetivos na contemporaneidade, além de expressar a fragilidade das relações amorosas e conjugais, o que provoca efeitos diversos, e muitas vezes adversos, nas filhas e filhos nascidas/os dessas relações. Esse envolvimento de homens e mulheres em diversos relacionamentos, de forma geral, aparece como um fator que contribui para uma maior incidência de maternidades solitárias, como já discutido no capítulo 3 dessa tese.

Nesta perspectiva, a cientista social Elisabete Bilac (1995) sinaliza que essas uniões em série, para algumas mulheres, “significariam, antes de mais nada, os esforços para se manter a figura do provedor em casa, mesmo não sendo este o pai biológico de toda a prole” (Bilac, 1995, p. 53). Uma vez dissolvida a união, novamente a mulher passa a cuidar sozinha da/o(s) filha/o(s). Para a autora, a sucessão continuada de provedores evidencia os limites objetivos do exercício desse papel que, a qualquer momento, pode ser inviabilizado por razões diversas, o que nos trazem os casos aqui analisados.

Inseridas nessa realidade de mães sozinhas que criam a descendência, D. Bel, D. Maria e D. Edite expressaram um posicionamento diferenciado para o fato de viverem a matrifocalidade. D. Bel compara sua situação com a vivida pela filha Sam, que atravessa uma série de conflitos com o pai da filha Catarina, no que se refere ao exercício da parentalidade, e anuncia a existência de uma relação triangular entre os pais e a adolescente. Assim, D. Bel reconhece que a criação das filhas e filhos de forma solitária

*foi difícil, mas foi legal porque, assim, se eu não tive [...] **Eu agradeço todo dia a Deus assim, se eles [os pais da prole] não me ajudaram a educar, mas eles também não me atrapalhou, entendeu? Não me ajudou, mas também não me atrapalhou.***

Isso porque toda a função parental ficou a seu cargo, por não contar, em momento algum, com os genitores das crianças, nem com recursos materiais e, muito menos, com aporte afetivo.

D. Maria também menciona que foi melhor ser mãe solo, face à postura do ex-marido:

*Foi uma experienciuzinha um tanto difícil, **mas não foi impossível não. Estou aqui. Graças a Deus venci!** É... Pra mim foi melhor do que ter ele do lado. Porque, se pra mim não adiantava em nada? Não adiantava em nada. Então? Fui me dedicar às minhas filhas que tinha, que eu tenho né? Dou glória a Deus, que são umas meninas que não me dão trabalho, nunca me deram trabalho. Então, só tenho que agradecer a Deus.*

D. Edite, por sua vez, tem um diferencial entre as mães por colocar a maternidade solitária como uma condição que já fazia parte dos seus planos para o exercício da parentalidade:

Você sabe que na verdade eu nunca me senti acompanhada de pai de filho? Na verdade, eu nunca me senti. Até porque lá no meu plano de ter filho, a minha ideia era ter um filho pra eu criar.** Você não vê que eu tinha que ter uma casa, eu tinha que ter um emprego? Era filho meu, eu nunca contei com a presença do pai. Já não existia. Então pra mim nunca fez diferença, entendeu? [...]. Eu me sinto pai e mãe da minha filha. Isso não faz diferença porque na verdade eu nunca tive ninguém, rente comigo.[...]. **Nunca foi um peso porque foi um desejo.** Não consigo me lembrar da minha vida antes dela. **Minha vida tem sabor depois de minha filha.

Os discursos dessas mulheres marcam posição na assimetria dos lugares parentais, com a difusão do divórcio, da separação e da ruptura de outros tipos de união não formais como o namorar e os eventuais “ficar” e o “pegar”, e isso conduz à fixação dominante de residência das/os filhas/os na casa materna. Essa é a tendência do contexto atual da parentalidade e que Neyrand (2007) e Neyrand e Rossi (2014) denominam de *monoparentalização*, em referência ao fato de apenas um genitor assumir o cuidado com a prole. Para os autores a *monoparentalização*

signifie donc la négation de l'autre parent non pas dans sa double dimension biologique (géniteur) et sociale (filiation), mais seulement dans sa dimension éducative et relationnelle. C'est la recentration sur un seul parent – très logiquement la mère – de cette dimension-là que cautionnent toujours nombre d'attitudes institutionnelles et de représentations sociales (Neyrand & Rossi, 2014, p. 69).

Em oposição a essa tendência, está a *coparentalidade*, que reivindica a igualização das competências parentais no discurso social, exercício difícil de praticar como afirma Neyrand (2009), e como nos mostram as precariedades matrifocais vistas em nosso cotidiano, que deixam a cargo da mãe todo o complexo processo de cuidar das crianças e adolescentes e prover sua subsistência.

O que as mães dizem é que, antes da ruptura da união, já havia a *monoparentalização*, uma vez que já exerciam a função parental de forma solo, mesmo quando o parceiro fazia parte do casal, como foi exemplificado nos casos de D. Paraguaçu, D. Maria e D. Edite, no curto período em que os respectivos pais das filhas participavam da família. Rute diz que seu pai “*era um reforço intermitente*” e essa forma dele atuar foi um aspecto marcante em sua infância e adolescência. A participação nesta pesquisa a fez lembrar daqueles anos de sua vida e, posteriormente, partilhar comigo na segunda entrevista:

*Eu refleti sobre algumas coisas, sobre o quanto é difícil tocar em determinados pontos da minha vida, o quanto da minha relação com minha mãe... Dessa criação, **com meu pai indo e voltando e minha mãe tendo que assumir tudo e, enfim... E as implicações disso no dia a dia.** Pra mim meus momentos foram difíceis assim de dizer, de falar. Difícil de falar, tanto é que eu não entrei em alguns detalhes porque eu acho que isso toca, mexe comigo bastante, sabe?*

O desabafo de Rute encontra eco na literatura. Como afirma Brown (1995), a ausência do pai, além de deixar uma lacuna na hierarquia familiar, coloca uma exigência incrível nos recursos da figura parental remanescente. E, logicamente, essa exigência é diretamente proporcional à quantidade de filha/o(s), como ficou evidente, principalmente, nos casos de duas mães: D. Bel por viver uma sucessão de abandonos, e ficar com três filhas e dois filhos, com apenas o mais velho reconhecido civilmente pela figura paterna, anos após o nascimento da criança, e D. Paraguaçu que, com Rute e mais três meninos, viveu a situação de afastamentos de dois dos pais das crianças e a conseqüente vivência de uma gestação solitária, além da presença itinerante do pai da filha no seio familiar.

Com a separação e o abandono com a gravidez no caso do segundo filho de D. Ane e da prole de D. Bel, ocorre o prolongamento da presença educativa anterior da mãe mais forte e a marginalização mais ou menos acentuada do pai até o seu desaparecimento, como foi relatado. Esse processo de monoparentalização toma lugar desde o nascimento da criança em famílias tradicionais onde o pai é secundário e, mais fortemente, nos lares onde ele não está presente.

“Pai, por que me abandonaste?”¹³³

Identificar um genitor não é a mesma coisa que designar um pai. O genitor não é o pai! O pai é alguém que reconhece seu filho, a mãe reconhece seu filho. E de forma não apenas legal. Toda a obscuridade se concentra nessa ‘experiência’ que precipitadamente chamamos de ‘reconhecimento’.

Jacques Derrida

(Derrida & Roudinesco, *De que amanhã ... Diálogo*, 2004, p. 59)

Talvez essa pergunta habite cada uma das mulheres que entrevistei que conhecem a ausência do pai já anunciada pelo mito cristão. Com a explosão das separações e das maternidades solitárias, prevalecem as formações de cuidado matrifocais onde o pai e a mãe estão vivos, o que toma distância das situações anteriores em que a viuvez era a causa maior de uma criança ser criada sem a presença do genitor. A predominância de famílias de progenitor único ter origem em motivos outros que não a viuvez não significa, entretanto, que a relação da criança com a mãe e o pai esteja preservada. Muitas crianças são “órfãs de pai vivo”, como é o caso da maioria das estudantes entrevistadas e suas irmãs e irmãos.

Na revisão de literatura que fiz ao longo dessa pesquisa, encontrei distintos termos utilizados em referência à falta da assistência da figura paterna

¹³³ Em referência ao clamor que Jesus Cristo fez ao Pai na ocasião de sua crucifixão: “*Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?*” (Evangelho segundo São Mateus, 27:46, Bíblia Sagrada, 2010).

na convivência com a descendência: “deserção” (Thurler, 2004), “abandono” (Thurler, 2006), “morte do pai” (Giddens, 2012), “demissão dos pais” (Singly, 2010) e, de forma mais contundente, a “própria erosão da ideia da paternidade” (Giddens, 2012). A “ausência do pai” é a expressão mais recorrente e apresenta diferentes sentidos. Em momentos históricos anteriores, essa ausência ocorria pelo fato do pai ter que assumir a função de sustentar economicamente a família, e assim exercia, de forma diferente, a função paterna. Hoje a ausência é caracterizada por outros aspectos que vão além disso: ausência física, afetiva e emocional. O terapeuta junguiano canadense Guy Corneau (1951–1917), em “Pai ausente, filho carente” (2015, p. 7) amplifica o significado da ausência do genitor:

O termo “ausente”, que uso no título deste livro, mostra-se muito mais geral do que “sem pai”. O sentido que dou à expressão “pai ausente” abrange tanto a ausência psicológica como física do pai, significa tanto a ausência de espírito como a ausência emotiva; contém igualmente a noção de um pai que, apesar de sua presença física, não se comporta de modo aceitável; penso aqui nos pais autoritários, opressores e invejosos dos talentos de seus filhos, dos quais esmagam toda iniciativa criativa ou toda tentativa de afirmação; penso enfim nos pais alcoólatras, cuja instabilidade mantém os filhos em uma insegurança permanente.

Esta ausência paterna na vida das/os filhas/os, após a ruptura de uma união conjugal ou de algum contato que gerou uma gravidez, e até mesmo o total abandono da função parental, tem registro frequente na literatura que aborda o tema (Corneau, 2015; Devreux, 2006; Hack & Ramires, 2010; Musa, 1998; Montgomery, 1998; Muzio, 1998; Neyrand, 2009, 2018a; Neyrand & Rossi, 2014; Pereira & Silva, 2006; Rosa, 2009; Silva, D. M. P., 2015; Thurler, 2004, 2006, 2009), o que é compatível com o que vivencio em minha prática de atendimento a famílias e a mulheres, individualmente. Nessa mesma direção, a psicóloga Denise Silva fala da “(des)construção do NOME-DO-PAI”, pois “o que vemos atualmente é o esvaziamento da figura paterna: pais (homens) ausentes, omissos, estilo *laissez-faire*, enfraquecidos, ou que abandonam deliberadamente a família. . .” (Silva, D. M. P., 2015, p. 49).

Alguns estudiosos como Giddens (2012) por exemplo, sugerem que a principal questão não é se o pai está presente, mas o quanto ele se envolve na vida familiar e na criação das filhas e filhos. Rute, Melissa e Edite conviveram com a figura paterna por um breve período da infância e de forma irregular,

pois os respectivos pais não estavam presentes de forma plena no relacionamento que mantinham com suas mães exercendo, segundo elas, um papel secundário. O genitor de Melissa, que mantinha outro relacionamento em paralelo à união conjugal com D. Maria, após a separação, deixou as filhas sem amparo nem assistência. Esses resultados apontam para a mudança nos lugares ocupados pelo pai, como relatado por Giddens (2012) e Singly (2000a). A esse respeito Valdés (2009, pp. 387 - 388) comenta:

La redefinición actual de la paternidad se sitúa en el proceso de desinstitucionalización de la familia, de mayor presencia femenina en el mercado de trabajo, de nuevas leyes civiles y de adquisición de derechos políticos, sociales y culturales de las mujeres. Estos factores han contribuido a la erosión del poder paterno y a la diversificación de las maneras de asumir la paternidad (Castelain-Meunier, 2005) haciendo visible una pluricultura de modos de ejercerla que va desde modelos arcaicos que se afirman en los valores religiosos hasta formas novedosas marcadas por las ideas acarreadas por la mundialización (Valdés, Castelain-Meunier y Palacios, 2006; Castelain-Meunier, 2002, 2005).

Além de irmãs, Sam e Maria vivenciam o fato de não serem acolhidas pelos seus respectivos genitores e, igualmente, por não terem reconhecimento paterno em seus documentos civis. D. Bel se separou do pai de Maria quando ela ainda estava no ventre materno, aos seis meses de gestação e, após isso, houve apenas um “rápido contato” entre pai e filha. Sam não conhece a figura paterna – *“Não conheço, nunca vi, nunca tive contato”*, e essa condição tornou-se um ponto de questionamento na sua relação com a mãe. D. Ane também enfrenta indagações constantes do irmão de Marcela pela deserção do genitor, que se deu logo após a notícia da gravidez. Para lidar com a reivindicação insistente do rapaz pela presença da figura paterna, D. Ane contra argumenta:

Às vezes ele fica rebelde, o menino, entendeu? “A senhora não escolheu um homem pra ser meu pai”, não sei o quê. Falei: “Leandro, isso acontece, isso acontece, mas eu não me arrependo de ter vocês, você é o homem da minha vida. Eu te criei. Nem por isso você vai morrer porque você não tem pai. Nem todos os pais servem”. Eu falei “Eu te criei e não me arrependo não. Você se arrepende de ter sido criado por mim sozinha?” “Não”. Eu falei: Então pronto! Não te falta nada, nem amor. Talvez se você tivesse ele perto, nem amor ele ia te dar”. Aí ele fica assim. Eu digo: “Tantos pais que o filho conhece que eles olham, não saem com o filho, não dá nada”. Só pra ver na rua e dizer assim “Olha lá meu pai”, né? Que nem parece que é pai. Eu vejo mesmo lá na rua. Os homens não dão pensão, não pegam os meninos pra passear, nem olham, não dá amor, não dá carinho, não dá nada.

Só diz assim: “É pai”. E às vezes até parece, é a cara do pai, mas o pai não liga. Não adianta não.

Sam, Maria, a irmã Selma e o irmão menor, assim como o irmão de Marcela fazem parte de um crescente contingente populacional que não é reconhecido oficialmente pela figura paterna. O registro de nascimento é o primeiro passo para o pleno exercício da cidadania, pois, sem ele, as cidadãs e os cidadãos ficam privadas/os do acesso a direitos fundamentais, como serviços de saúde, educação e programas sociais (CNJ, 2015). De acordo com o último Censo Escolar, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2011 e divulgado em 2013, havia, àquela época, 5,5 milhões de crianças brasileiras sem o nome do pai na certidão de nascimento (Bassette, 2013). Vale ressaltar que esses índices incluem *apenas crianças*, e 25% das/os brasileiras/os, em 2010, não tinham o nome do pai na certidão de nascimento. Essa é uma situação particular do Brasil, o que fica evidente quando a comparamos com outros países. Na França, por exemplo, crianças privadas do reconhecimento paterno são raras (Devreux, 2006), uma vez que menos de 2% dos franceses têm apenas o nome da mãe no registro de nascimento (Azevedo, 2010). Outra realidade diferente da nossa é encontrada no Peru, onde foi criada a Lei 28547/2005, que regulamenta os procedimentos para o estabelecimento da filiação. Esse dispositivo legal estabelece que a paternidade é imputada ao pai, declarada pela mãe, e o único caminho admitido para contestação é a submissão ao exame de DNA, em um período de até dez dias após a notificação (Rospigliosi, 2006).

No Brasil, quando a criança nasce fora de relações oficializadas, como o casamento, e tem apenas o nome da mãe no registro civil, é possível ingressar na Justiça com uma ação de reconhecimento e investigação de paternidade, a partir da indicação da mãe do suposto pai da criança. Isso é garantido pela Lei Nº 8.560/1992, que visa regular e fomentar o reconhecimento de paternidade dos filhos havidos fora do casamento.

Além do ordenamento jurídico, a negação do reconhecimento paterno de crianças provoca múltiplas consequências sobre filhas, filhos e mães. Esse é um tema tratado nas Ciências Sociais por Ana Liési Thurler (2004, 2006, 2009), que se debruça sobre a paternidade negada e a posiciona também como um

problema mais amplo da democracia e da igualdade entre os sexos. Para a autora, o reconhecimento da paternidade pode ser interpretado como a persistência de antigas práticas patriarcais, nas quais o arbítrio masculino foi – e tem se mantido – naturalizado. Esse poder arbitrário e discricionário de reconhecer ou de recusar filhas e filhos permite, ao homem-pai, o exercício, por essa via, do controle de sua reprodução, e assim, garante a preservação dos privilégios do patriarca. Esse poder é reatualizado e exercido no domínio das questões de filiação, com as crianças nascidas fora do casamento mantidas com a possibilidade real de serem *filhas da mãe*¹³⁴. Aqui temos a maternidade que se tornou compulsória e a paternidade, objeto de deserção. De acordo com Bensusan (2012) isso reflete a ordem sexual patriarcal no Brasil:

É a ditadura do instinto materno, ao lado do caráter fugidio de qualquer instinto paterno. E, de fato, os pais e o sistema de registro desconfiam da paternidade apontada pela mãe – algum outro teste é necessário para que a paternidade seja estabelecida e é a mãe que possui o ônus da prova (Bensusan, 2012, p. 323).

Em síntese, temos aqui uma oposição entre os gêneros, já que os homens, de fato, podem escapar da paternidade indesejada por diferentes rotas de fuga, e as mães estão condenadas à maternidade, e a gestação solitária aparece como uma das rotas de entrada para a matrifocalidade, como apresentada no capítulo 3.

A partir desse cenário, Thurler (2004) argumenta que a paternidade, no Brasil, deixou de ser uma questão privada, o que contribui para atenuar a dicotomia entre esfera privada e esfera pública e possibilita intervenções do Ministério Público para a busca do pai. Em âmbito nacional, a corregedoria do CNJ instituiu, em 2010, normas na tentativa de facilitar o reconhecimento de paternidade, possibilitando que mães e pais iniciem o procedimento em qualquer cartório de registro civil brasileiro, a partir da campanha *Pai Presente*,

¹³⁴ A expressão "*filho da mãe*" tem conotação ofensiva. É utilizada como palavrão. Com significado pejorativo, serve para desqualificar a mãe de alguém. Às claras uma crítica à sua vida sexual. Ainda que não utilizada com este sentido, a locução limita-se a afirmar uma verdade, pois, afinal, todo mundo é filho de uma mulher. De qualquer modo, trata-se de manifestação que retrata uma realidade que ainda vigora. É a maternidade que conta (Dias, M. B., 2008, on-line, para. 1 e 2). A expressão "filho da mãe" é ainda sinônimo de filho/a da puta (<https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/filho%20da%20m%C3%A3e/xingamento/>).

o reconhecimento que todo filho espera. Em diferentes locais no Brasil há iniciativas por parte de instituições jurídicas na tentativa de reduzir os indicadores de crianças e adolescentes sem o nome do pai na certidão de nascimento. A Defensoria Pública do Estado da Bahia, por exemplo, desenvolve, desde 2007, a *Ação Cidadã Sou Pai Responsável*, que oferece assistência às famílias, com exames gratuitos de DNA para reconhecimento da paternidade e toda a orientação necessária ao registro civil do nome do pai nas certidões de nascimento da criança. Outros Estados da federação também desenvolvem iniciativas semelhantes como a que é realizada na cidade de Itaquera em São Paulo, e que reconhece a existência, no Brasil, de uma “epidemia social de abandono paterno”:



Figura 7: “Encontre seu pai aqui”¹³⁵ (Fonte: Carasco, 2018)

¹³⁵ “Encontre seu pai aqui”: o inscrito chama atenção ao lado do balcão de informações do Poupatempo de Itaquera, em São Paulo. O anúncio é parte da divulgação do serviço gratuito de “reconhecimento e investigação de paternidade”, que pode ser encontrado em todas as unidades do órgão estadual. O objetivo? Reverter os altos índices de abandono paterno e registros “incompletos” (Carasco, 2018).

Embora esse segmento reclame o direito pelo reconhecimento civil de ser inscrito também na linhagem paterna, já que, no geral, pelo sobrenome materno já está apegado à mãe, ele não caminha sozinho, como dizem Edite, Melissa, Rute e Marcela que, de uma forma ou de outra, reivindicavam uma participação efetiva e afetiva dos respectivos pais. Edite e Melissa trouxeram, com maior ênfase, o pesar por não terem sido reconhecidas no nível da afiliação afetiva. Em Edite, observei uma espécie de repulsa e de indignação em relação às atitudes de maus-tratos do genitor para com ela na infância, o que a fez optar por excluir o sobrenome que a identifica com a linhagem paterna e, assim, marcar que ela é filha só da mãe que a acolhe como filha, nascida do desejo de D. Edite de ser mãe.

Uma característica marcante das estudantes é o exíguo período em que conviveram com aqueles que contribuíram para sua geração, mas que ocuparam uma posição periférica ou inexistente na função parental. Marcela tem o diferencial de ser a jovem que desfrutou de uma relação com o genitor na infância. Rute vivencia o percurso inverso, uma vez que narra a aproximação do pai após seu ingresso na UFBA que, agora, busca recuperar o tempo perdido, na verdade, a paternidade perdida, após abandonar o hábito da ingestão de bebida alcoólica sem controle:

Ele está sempre presente aqui em casa, vem quase todos os dias. Tudo que eu preciso ele tá de junto; se preciso de medicamento, ele está de junto. Ele nem quer saber se sou casada ou não, ele faz a parte dele, é... que ele acha que deve fazer como pai, pelo entendimento que ele tem do que é pai. E tá sempre aqui comigo, sabe? Me dá aconchego, conversa comigo, se preocupa. Pergunta se estou bem todos os dias. Hoje mesmo ele já ligou. Liga todos os dias, se duvidar, de manhã, de tarde e de noite.

Apenas a mãe de Marcela mencionou participação relevante do pai da filha no exercício da paternidade, enquanto conviviam, e por um período posterior após a ruptura do vínculo afetivo que eles mantinham, e durante o tempo em que ele residiu na mesma cidade em que elas habitavam. A gestação do segundo filho da mãe de Marcela também interferiu, por um curto período, na relação de pai e filha, em função da viagem de D. Ane para o parto da criança sob os cuidados da irmã que morava em outra localidade do país.

De forma geral, as estudantes revelaram a falta do pai como provedor, protetor e socializador, que junta amor à lei, o que se faz sentir mais forte na sociedade, sobretudo neste momento em que as vertiginosas mudanças tornam os valores tradicionais tão vulneráveis (Minayo, 1998). Na literatura é possível encontrar maiores referências aos riscos de afastamento paterno do que materno, até porque, em nossa cultura, na maior parte das vezes, crianças e adolescentes ficam com as mães quando ocorre a separação ou a maternidade solitária (Algava, 2003; Bronfenbrenner, 2005/2011; Cyrulnik, 2007). Para Bronfenbrenner (2005/2011), geralmente a ausência do pai contribui para a baixa motivação na realização de atividades, inabilidade em adiar uma gratificação imediata, baixa autoestima, suscetibilidade à influência dos colegas e delinquência juvenil, sendo esses efeitos muito mais acentuados em meninos do que em meninas.

Laços fraternos

Nas configurações matrifocais, o subsistema fraterno pode ter maior relevância quando há uma fragilidade dos papéis parentais ou uma rede familiar mais vulnerável (Vitale, 2010). Considerando o relacionamento entre irmãs e irmãos nas famílias participantes desta pesquisa, identifiquei dois aspectos principais: i) a divisão, com a figura materna, do cuidado das crianças menores e tarefas domésticas; ii) a relação de proteção, apoio e cumplicidade.

Estudos como os realizados por Dellazzana e Freitas (2010, 2012), Dellazzana-Zanon, Zanon, e Freitas (2014) e Poletto e Koller (2008) indicam ser comum que, em famílias de mães sozinhas e pobres, o cuidado entre irmãs/os esteja presente de alguma forma, principalmente quando há muitos filhos no grupo doméstico e o filho mais velho é do sexo feminino que exerce as funções parentais juntamente com a mãe. Na literatura dos sistemas familiares, Miermont et al. (1994) aponta que esse fenômeno recebe diferentes denominações: “filhos parentalizados”, “filhos parentificados” ou “filhos parentais”. De acordo com esse mesmo autor, “filho parentalizado” é o “papel assumido por um filho hiper-responsável ao qual, implicitamente, entregou-se o poder e a autoridade que deveriam normalmente pertencer aos pais” (Miermont et al., 1994, p. 278).

Em três das cinco famílias aqui em análise, o subsistema fraternal incluiu responsáveis pelo cuidado das/os irmãs/os e pelas tarefas de casa no período da infância e adolescência: Melissa, Rute, Sam e Maria. Identifiquei esse padrão de forma mais notável no grupo familiar de D. Bel, sendo Sam aquela que assumiu, além de atividades domésticas e do cuidado com o irmão e as irmãs menores, o suporte para uma avó acamada. Sam compreende que essas responsabilidades estavam acima de sua capacidade devido à sua pouca idade:

Eu acho que, nas tarefas domésticas, eu acho que é obrigação de todos, todos têm que fazer e tal. Mas assim, a gente tinha que organizar coisas que não é pra nossa idade, ver coisas que não eram pra gente ter feito. [...]. Minha mãe trabalhava muito e eu entendo que ela tinha que trabalhar, eu entendo que a gente precisava passar, mas o que não entendo é porque ela não reconhece isso. É isso que eu não entendo, entende? Por que não reconhecer que eu e meu irmão mais velho, querendo ou não, a gente criou os dois menores assim em afetividade, em acompanhar mesmo, em tá próximo, ensinar dever, essas coisas que parece que são pequenas, mas que fizeram a diferença pra vida deles? Eles sofreram menos que a gente até porque eles não tiveram, eles não tiveram que tomar conta de ninguém. Entende? Então a adolescência deles não foi a nossa, a infância deles não foi a nossa.

A narrativa de Sam corrobora resultados de pesquisas que indicam que adolescentes de ambos os sexos cuidam das/os irmãs/os, mas são as meninas que mais assumem tarefas domésticas. Quando responsabilizada pelo cuidado de outras crianças, e pelo desempenho de atividades do lar, a criança ou o adolescente cuidador terá prejuízos importantes no seu desempenho escolar e atividades de lazer (Dellazzana & Freitas, 2010, 2012; Dellazzana-Zanon, Zanon & Freitas, 2014). Essa vivência de Sam precisa ser considerada quando analisamos seu percurso escolar e sua permanência no IFBA, marcada por dificuldades na relação com o saber.

Com Sam fica clara a diferenciação a partir da posição da estudante na ordem de nascimento dos filhos, como discutido por Punch (2010). A autora afirma que a superioridade do status social dos irmãos mais velhos resulta em maior autonomia, mas tende a conduzir a níveis mais altos de responsabilidade. Acrescento que, o fato de ser mulher, é uma variável importante a ser considerada, uma vez que Sam é a segunda filha, sendo o

irmão o primogênito. Ela admite ter ficado com as maiores atribuições no grupo familiar anunciando, dessa forma, que um aspecto de gênero se faz presente.

Em oposição ao lugar ocupado por Sam, estão os cuidados recebidos por Rute e Maria, filhas mais novas, posição que, no subsistema filial, lhes proporcionou uma atenção e proteção maiores. Rute menciona que os irmãos maiores cuidavam dos menores, e que ela era a mais protegida, não só pelo fato de ser a caçula, mas também por ser mulher. Maria, por sua vez, também recebeu maior atenção no interior do subsistema fraterno, conseguindo construir uma trajetória escolar notável em comparação às irmãs e irmãos, por ter trilhado, de forma ininterrupta, um percurso de escolarização do ensino fundamental I até a conclusão do ensino superior. Após conseguir influenciar as duas irmãs mais velhas, que já estão em IFES, Maria está investida em despertar, nos dois irmãos, o interesse pelo retorno aos estudos.

A relação de amizade e solidariedade também foi outro ponto encontrado no subsistema fraternal das estudantes, notadamente em Melissa que manifestou sua preocupação com a irmã caçula, reconhecendo que, pela sua cor da pele “*mais escura*”, teria prioridade para ingressar na educação superior: “*Sabemos que, quanto mais escura a cor da pele, maiores os preconceitos e discriminações sofre a pessoa*”. Em outra direção, Sam reconhece que ocorreu uma inversão na relação dela com Maria:

*Hoje, minha mãe que devia ser meu porto seguro, todas as minhas lamentações, todas as minhas dores, todas as minhas... Aconteceu uma situação, em vez de eu ligar pra minha mãe pra contar, ligo pra minha irmã. Então, tipo, o lugar que deveria ser de minha mãe, hoje quem ocupa é Maria: pra conversar sobre as coisas todas que acontece, boas e ruins, pra pedir opiniões, pra chorar, pra financeira, tudo, tudo é Maria. **Então meio que se inverteu o papel hoje. Hoje eu sou porto seguro, ela é meu porto seguro, um dia eu fui o dela e enfim...***

Desafios

A partir da TBDH também devem ser considerados os desafios enfrentados e os recursos, individuais e coletivos, do microsistema familiar ao longo do processo de desenvolvimento. Nos microsistemas, os *desafios*, de forma geral, aparecem como elementos que causam tensão nas transições

normativas do ciclo vital da família. Nesse aspecto, as estudantes, além de vivenciarem a separação das figuras parentais, o afastamento e o abandono dos respectivos pais, suportaram, em seu ambiente familiar, o desemprego e a inserção ocupacional incerta de suas mães, notadamente nos casos de Maria e Sam, Marcela e Melissa.

A situação de pobreza expressa a vulnerabilidade socioeconômica destas famílias, o que resulta nas condições de moradia e alimentação precárias, ausência de emprego e renda instável. Foram esses fatores que empurraram D. Ane, D. Bel, D. Edite e D. Maria para o trabalho extemporâneo. D. Maria passou a trabalhar numa fábrica de doces aos 14 anos, e D. Bel, aos 12 anos, começa a vender frutas pelas ruas da cidade onde residia. A atividade laboral desempenhada por D. Edite, desde os 13 anos, em casa de terceiros é uma das formas mais tradicionais de trabalho infantil¹³⁶, principalmente para as meninas. Esse tipo de trabalho abre espaço para outras violações, como o abuso psicológico e sexual, uma vez que estão longe de qualquer sistema familiar e de proteção de seus direitos, como foi relatado por D. Edite. A obrigação de prover o próprio sustento e ajudar a família, além de afastar essas mulheres da escola, fez com que elas entrassem no mundo adulto de responsabilidades de forma precoce. Então, se as mães já eram pobres antes da matrifocalidade, a situação de precariedades e carências só se agravou a partir da deserção do genitor e sua omissão no cumprimento das responsabilidades de prover satisfação material e afetiva das filhas e filhos. Essa assertiva é comprovada pelo fato de Melissa, Maria e Sam também serem levadas ao exercício de atividade laboral, como forma de aumentar o rendimento familiar, numa fase em que deveriam dedicar-se apenas aos estudos.

De forma diferenciada, D. Edite fazia de tudo para que Edite não precisasse trabalhar e não se envolvesse “*muito com o dinheiro*” e, assim,

¹³⁶ Trabalho infantil é qualquer forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida pela legislação de cada país. No Brasil, qualquer forma de trabalho infantil é totalmente proibida até os 14 anos de idade. Já entre 14 e 16 anos de idade, a única forma legalmente aceita é o trabalho na condição de aprendiz, enquanto entre os 16 e 18 anos, existe uma permissão parcial para trabalho de adolescentes – no entanto, são proibidas pela Lei qualquer atividade noturna, insalubre, perigosa e penosa para crianças e adolescentes (Childhood, 2019b).

“largar o estudo”. “Eu sempre procurei dar a ela o que ela precisava, pra ela não dizer assim: “Ó meu Deus, se eu trabalhasse eu tinha isso ou aquilo...”. Edite reconhece essa preocupação da mãe, ao se considerar “*extremamente privilegiada nisso, porque minha mãe, ela trabalha, ela mantém a casa pra que eu possa estudar e ajudar ela mais a frente, sabe? Nem todo mundo tem esse privilégio que eu tenho*”. Por outro lado, uma preocupação mencionada por D. Edite foi o temor de que a filha engravidasse na fase da adolescência, fenômeno relativamente comum em nosso meio, e muito frequente na comunidade onde moram:

Então, assim ó, o que também ajudou muito Edite foi isso sabia? Não se envolver, não se envolver sexualmente. Eu acho que isso é uma coisa que ajudou muito ela chegar onde ela está. [...]. Tem muito disso aqui no bairro. Muitas meninas que estudaram junto com ela hoje tem 2 filhos, 3 filhos, entendeu?

Foi essa a situação vivenciada por Sam, que teve a ocorrência da gravidez como um indicador que acentuou as adversidades que já faziam parte de sua história. Ela e sua mãe engravidaram, de forma não planejada, em plena adolescência, D. Bel aos 17 anos e a estudante, aos 16. Realidade presente em diversos cantos do mundo e em escala maior nos países pobres, e entre meninas pertencentes a “minorias étnicas” ou grupos marginalizados, a gravidez antecipada é denunciada pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Estimativas do UNFPA (2013b) apontam que, cerca de 19% das mulheres jovens nos países em desenvolvimento engravidam antes dos 18 anos, e, todos os dias, 20 mil meninas com menos de 18 anos se tornam mães em países em desenvolvimento.

Considerando toda a gama de complexos determinantes da gravidez nessa fase da vida e a interação dessas forças, Jacob et al. (2020), Levandowski (2011), Papalia e Feldman (2013), Tissot e Falcke (2019) e UNFPA (2013b) mostram que a gestação na adolescência é uma realidade envolta em controvérsias, principalmente em contextos socialmente vulneráveis, devido ao seu impacto em termos individuais, familiares e sociais. Como podemos conferir no documentário *Meninas* (Sandra Werneck, 2006)¹³⁷,

¹³⁷ O documentário *Meninas*, produzido e dirigido por Sandra Werneck, apresenta a história de quatro adolescentes entre 13 e 15 anos que vivem uma gravidez. Apesar de serem histórias

a chegada de um bebê causa uma guinada na vida da adolescente, quando ela é confrontada com responsabilidades irreversíveis da maternidade que transformam, profundamente, seu status e exigem reajustes importantes, nem sempre alcançados por uma parcela dessas jovens mães, principalmente quando os recursos são escassos e a rede de parentesco é frágil, o que também esteve presente nas experiências de Sam e D. Bel.

De forma contundente, a estudante destacou como a primeira gestação marcou seu percurso escolar, e reverberou em suas trajetórias pessoais e familiares, uma vez que demandou várias adequações de forma que pudesse conciliar com as atividades que já exercia de forma regular: estudar, cuidar do irmão menor e das irmãs mais novas, bem como da avó materna, realizar tarefas domésticas e, eventualmente, trabalhar de forma precária para conseguir uns trocados. Nesse período, outras duas mudanças importantes foram necessárias na vida da estudante. Uma foi a obrigatoriedade de exercer alguma atividade remunerada, pois, agora, teria que prover as condições necessárias para o sustento da filha; e a segunda mudança, diretamente atrelada à primeira, foi a troca de turno na escola, ao migrar do período diurno para o noturno, e todas as implicações que isso acarreta. Alguns estudos apontam as inconveniências do ensino noturno, como por exemplo i) a falta de identidade própria por este ser conduzido de forma idêntica ao período diurno que, via de regra, apresenta outras realidades; ii) o fato de parte das professoras e professores muitas vezes estar no terceiro turno de trabalho diário, e iii) ser demandado, em boa proporção, por alunas/os trabalhadoras/es com carga horária de oito horas, em média (Togni & Carvalho, 2007). De forma complementar, outra pesquisa desenvolvida por Sousa e Oliveira (2008) sinalizou a falta de consideração das especificidades da realidade de vida e trabalho nos planos, programas e ações escolares para a/o aluna/o que frequenta o ensino médio noturno. Esse público apresenta distintas trajetórias escolares e são “raras as iniciativas de se buscar um diagnóstico mais preciso sobre características, expectativas e aspirações dos alunos, que viessem a

distintas, as garotas apresentam em comum o fato de serem de baixa renda e viverem a mudança de planos a partir da gestação antecipada que, igualmente, afeta suas famílias.

embasar decisões relativas à organização e funcionamento do trabalho” (Sousa & Oliveira, 2008, p. 56).

Imersa nessa nova realidade, Sam se tornou uma mãe-trabalhadora-estudante, além das outras responsabilidades familiares que deveria assumir. A família foi influenciada pela gestação de Sam, o que marcou fortemente D. Bel, e trouxe novas implicações para o contexto familiar já permeado de infortúnios. Entretanto, esse evento fez com que a senhora envidasse maiores esforços para que a adolescente não interrompesse os estudos, como mãe e filha argumentaram, e esse apoio materno foi fundamental para que a jovem pudesse prosseguir no ensino médio até sua conclusão. Em Maria, a maternidade solitária da irmã teve o efeito de evidenciar as mudanças e repercussões que ocorrem na vida da adolescente a partir desse evento, o que a levou a ficar mais atenta para que isso não acontecesse em sua vida.

Além da escassez material, que se agrava com a chegada de filha/o(s) não planejada/o(s), a pobreza traz a privação sociocultural e as circunstâncias a ela associadas potencializando as tribulações experienciadas pelas famílias de mães sozinhas, o que encontramos também em outras realidades como as apresentadas nos estudos de David e Séchet (2004) e ACS et al. (2015). As estudantes, de forma geral, relataram o peso das limitações financeiras na época escolar quando se deparavam com as demandas que suas mães não podiam dar conta, como material escolar, fardamento e recursos de tecnologia, como computador, para realização de pesquisas e trabalhos escolares. Melissa foi a estudante que mais ressaltou as restrições financeiras durante o ensino fundamental. Sua mãe, D. Maria, resume assim a motivação para a tristeza e o isolamento que a filha vivia naquele período e que demandou algumas sessões de atendimento psicológico: “*O problema todo era a pobreza, de querer as coisas e não poder ter*”.

Sarmiento e Veiga (2010) afirmam que a pobreza infantil é um fenômeno complexo e multifacetado com dimensões que se estendem para além do rendimento. Nessa perspectiva, a pobreza infantil também estaria relacionada à negação dos direitos fundamentais das crianças resultando da falta de recursos - econômicos, materiais e imateriais, significando que, se algum dos

seus direitos for totalmente ou parcialmente desrespeitado, a criança pode estar em situação de pobreza ou privação relativa. “A pobreza infantil, definida de acordo com a Convenção das Nações Unidas pode ser organizada em torno de três domínios de direitos: provisão, proteção e participação” (Sarmiento & Veiga, 2010, p. 28). Os autores acrescentam que a família monoparental é um dos dois tipos de família que sofrem risco de pobreza significativamente mais alto do que os restantes agregados com crianças. O outro tipo são as famílias alargadas, com três crianças ou mais.

Eventos estressores, como os que descrevi acima, podem ser *indicadores de risco*, que predis põem as famílias à vivência de situações passíveis de desencadear doenças ou conflitos familiares, a depender da duração, frequência, intensidade e severidade do risco (De Antoni et al., 2006). Fatores de risco estão relacionados com toda a sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais e psicológicos (Poletto & Koller, 2006, 2008; Yunes & Szymanski, 2001). Algumas dessas situações, no caso das famílias em foco, estão relacionadas ao momento da vida familiar em que o parceiro-pai ainda fazia parte do cenário porque, de acordo com as mulheres, violência, alcoolismo e infidelidade foram ingredientes do contexto imediato de desenvolvimento. A infidelidade esteve mais presente na narrativa de D. Maria, o que motivou a sua decisão pela separação conjugal. D. Bel comentou que o pai de Maria “*era muito namorado*”, e, além disso, acabou por não assumir a menina e seu irmão. D. Edite considerava o parceiro “*muito amoroso*”, mas ela “*tinha que fazer tudo do jeito dele*” e, tão envolvida estava naquela relação, que “*não percebia que era um relacionamento abusivo*”. Semelhante constatação teve Melissa ao informar a vivência do que denominou de “*relação abusiva*” com o marido, que se manifestou a partir de sua aprovação na UFBA. De acordo com Miller (1999, p. 26) um casamento abusivo é “aquele no qual um dos parceiros (o homem em mais de 95% dos casos) utiliza o seu poder – seja por meio da força ou da manipulação mais sutil – para controlar o outro”.

A violência intrafamiliar, foi anunciada no relacionamento conjugal de D. Paraguaçu com o pai de Rute e direcionada para as crianças nos casos de

Edite, Melissa e Marcela. O pai de Edite era o causador de maus-tratos cometidos na ausência da mãe que lhe deixaram severas marcas, lembranças que geram sentimentos desconfortáveis principalmente em momentos de maior tensão. Marcela e Melissa foram alvo de violência física praticada por suas respectivas mães quando pequenas. Problemas com o álcool que, por si só, podem se tornar um desestabilizador das relações familiares, além de estar associado a uma variedade de resultados negativos para as pessoas da família, foram mencionados nos lares de D. Paraguaçu e de D. Bel.

Indicadores de proteção

Em contrapartida aos desafios elencados, posso destacar como *indicadores de proteção* – aqueles que modificam a resposta do indivíduo em situações adversas (Yunes & Szymanski, 2001), dessas famílias o benefício gerado pelos programas de transferência direta de renda do Governo Federal, pelo Programa Bolsa Família, que, no caso de D. Ane, D. Bel, Sam, e Rute, passa a ser um complemento importante para a renda do grupo doméstico. Outro ponto a ser destacado é o interesse e a determinação das mães no sentido de garantir às filhas e filhos um período maior de escolarização, com a certeza de que a educação é o passaporte para uma melhor condição de vida de forma geral, e também convencidas de que elas e eles possam ir além do exigente caminho por elas trilhado. Em sintonia com os investimentos das figuras maternas, está o empenho das estudantes em se dedicarem aos estudos e alcançarem o status de “boa aluna”, o que funcionou como elemento importante para que elas avançassem no processo de escolarização. Contribuição relevante para esse resultado foi a atuação de professoras e professores que funcionaram como suporte e estímulo para que as estudantes seguissem estudando até o ensino superior.

Ainda na esfera da educação, destaco também o interesse declarado de três das mães de retornarem à sala de aula para dar continuidade aos estudos. D. Paraguaçu pelo desejo de aprofundamento no estudo da Psicanálise. D. Ane em seu propósito de funcionar, igualmente, como incentivo para que o filho Leandro desperte para a importância de retornar à escola. Por fim, D. Bel, que

atingiu apenas o ensino fundamental I, expressa o sonho antigo de estudar Direito, mencionado ao final da sua entrevista: *“E a mim, se Deus assim o permitir, e a coragem der, quem sabe minha filha, aí você não faz a próxima entrevista com a futura advogada (risos de ambas). Com a advogada do Direito, porque a minha ideia é Direito”*. As filhas de D. Bel, Sam e Maria, alimentam, da mesma forma, a esperança de que a mãe retorne ao mundo da educação e avance nos estudos, além de incentivar os irmãos para os ganhos que poderão alcançar com uma maior escolarização.

Outro fator de proteção fortemente evidenciado nas narrativas é o *afeto* que as mães direcionam às filhas e o sentimento de gratidão e reconhecimento das estudantes pelos investimentos que elas despenderam pela sua educação:

*Acho que ela fez muito por mim e **sempre vou ser grata a ela por toda minha vida** assim, sabe? Se não fosse ela, assim com esse jeito de super mãe... Ela corrigia, ela era minha mãe, ela era meu pai, enfim. Às vezes ela não conseguia lidar com tudo isso. Eu acho que é muita coisa para uma mulher só, sozinha, entendeu? [...]. Também ela deixou boas impressões, que a questão do incentivo aos estudos, o incentivo, o cultivo à arte. (Rute)*

***Minha mãe sempre foi muito completa assim na minha vida. Então eu sentia falta do meu pai, mas eu não sentia tanta assim não. Não me influenciou negativamente assim não a falta de meu pai. Nunca senti assim não. Minha mãe sempre foi muito próxima, não sei por ser mulher e mulheres se entendem. A gente sempre teve uma ligação muito forte assim desde pequena.** (Marcela)*

Maria aponta características de sua mãe que encontra em si mesma:

*Acho que essa questão do ir atrás, do é... Buscar independência, fazer por onde ter alguma coisa, conquistar alguns objetivos, isso é muito parecido com ela, porque criar cinco filhos sem ter um pai, ganhando um salário mínimo, e ela sempre tinha um dinheiro na poupança se a gente precisasse, caso precisasse de alguma coisa, consegui construir a casa.. Então isso é.. **é algo que... de se parabenizar mesmo porque precisa ter dedicação e muita disponibilidade pra correr atrás e conseguir.** Acho que isso é bastante similar. Eu acho que também a questão do pensar bastante antes de tomar algumas atitudes. O que mais?... **Ser decidida, determinada.***

Sam fala da forte relação estabelecida com D. Bel, e reconhece a disponibilidade da mãe: *“ela é uma pessoa que ela ajuda muito, tem muito bom coração, muito boa vontade em ajudar”*. Melissa, por sua vez, ressalta a força de vontade de D. Maria, o que influencia suas decisões:

*Essa coisa de **“Vá em busca, não desista, tudo tem sua hora, seu momento”**. Ela tem isso até hoje: **“Tudo tem a sua hora”**, até hoje. Eu sempre digo: **“Poxa minha mãe está tão difícil conseguir alguma coisa que dê maior***

rentabilidade para gente financeiramente”. Ela fala: “Não, a sua hora vai chegar, não sei o quê, não desista não”. Essa força de vontade.

O que me chamou a atenção e me fez incluir Edite nesta pesquisa, quando já havia encerrado o processo das entrevistas, foi a sua afirmação “A minha mãe é a minha base”. A profundidade dessa assertiva está declarada abaixo:

*Não tem nada na minha vida que eu faça sem pensar nela, sabe? Passei na Universidade: preciso contar a mãinha. Consegui uma nota boa: vou levar minha nota pra casa pra mãinha ver. Até pra coisas erradas, tipo Hum, fui para uma festa, estou quase bêbada, se eu embebedar, vai dar merda. Não vou fazer isso porque mãinha não vai achar legal, vou decepcionar a minha mãe. [...]. Com relação a essas coisas da juventude que a gente vê muito na comunidade de gravidez, de uso de drogas, toda vez eu pensei assim. Não foi por falta de alguém oferecer, não foi por falta de namorado, mas assim, minha mãe véio, minha mãe, ela vai ficar chateada pra caramba, porque ela conversa tanto sobre isso comigo, ela sempre foi tranquila pra conversar em relação a droga, com relação a relacionamento, sabe? [...]. **Minha mãe ficou doente, vou parar aqui o mundo porque eu tenho que cuidar da minha mãe. E vice-versa, ela também faz tudo, a vida da minha mãe é em torno de mim.** Ela fala que não lembra (risos), provavelmente **ela vai te dizer isso na entrevista, ela fala que ela não lembra de uma vida antes de eu nascer.** Eu fui uma gravidez planejada, gravidez não. Eu fui planejada, ela estruturou a vida dela pra que eu nascesse. Não foi fácil, mas todos os sonhos, todos os carinhos, sabe? estão todos depositados ali. Hoje ela está dividindo isso entre eu e Sara. E eu acho tão bonito porque hoje ela consegue conviver com Sara. [...]. Pontos positivos, pontos negativos atribuo a ela também. [...]. **É minha força, é quem me auxilia, quem cuida de mim.***

A sintonia entre Edite e D. Edite vai além da escolha do nome para serem tratadas nesse estudo. A genitora reconhece suas qualidades por ser “uma ótima mãe” e, apesar de dizer que é “uma pessoa bruta” por ter nascido numa família em que não havia a prática de dar afeto e abraços, a senhora conseguiu construir uma relação amorosa com a filha:

***Nós somos muito amorosas. Eu sou tipo assim... A graça de casa, sou eu: estou sempre alegre, estou sempre sorridente, muito dificilmente eu fico triste.** Quando eu fico triste eu fico triste só, eu choro só, entendeu? Então é aquela coisa assim. Quando eu preciso também do ombro delas, elas me apoiam, me cuidam, me dão carinho. Quando eu digo “Gente, eu tô carente, me ajuda aqui”. Aí vamo todo mundo cuidar de mãinha. Quando eu tô doente todo mundo cuida de mim, que a maior doença que eu tenho é uma virose de vez em quando, uma gripe mal curada...*

As participantes apresentaram características e forças pessoais que estão relacionadas às potencialidades humanas, e nos remetem aos aspectos

do modelo PPCT, relacionado à pessoa. Os atributos que estão na linha de frente é a fé e a espiritualidade, presentes na narrativa de todas as mães, notadamente em D. Bel e D. Ane, e nas estudantes, principalmente Rute e Sam. A gratidão, a humildade, a solidariedade foram outros atributos apresentados, assim como o bom humor, presente na experiência de D. Paraguaçu e D. Bel.

Indicadores de proteção como os apresentados pelas estudantes e suas mães, de acordo com as psicólogas Michele Poletto e Silvia Helena Koller (2006), não eliminam os fenômenos psicológicos da situação vivenciada. O que ocorre é “uma mudança na maneira como os indivíduos enfrentam as situações em suas vidas, principalmente, quando submetidos a circunstâncias estressantes e desvantajosas” (Poletto & Koller, 2006, p. 35).

8.1. 2 – Mesossistema

O *mesossistema* inclui os vínculos e as inter-relações entre a família e os outros ambientes em que a pessoa em desenvolvimento se movimenta, e esta relação se amplia e se modifica de acordo com as novas experiências. A análise do mesossistema deve considerar a forma como se dão as interações das pessoas com outras pessoas da vizinhança, da creche, da escola ou das instituições em que, cotidianamente, convivem. Essa rede de apoio parece funcionar como um *fator de proteção* diante do enfrentamento das adversidades presentes na vida das famílias foco desta análise.

As conexões entre casa e escola estiveram presentes no universo das estudantes no período da infância e adolescência. Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida dos seres humanos (Dessen & Polônia, 2007). Além disso, a escola constitui um dos ambientes que possibilita uma contínua troca com os outros sistemas imediatos que contém a pessoa (Polonia & Senna, 2005). As inter-relações entre ambos, família e escola, são mútuas e realimentam-se constantemente, algumas vezes num círculo vicioso como explicita Romanelli (2013).

As mães mantinham uma boa parceria com a escola, com acompanhamento regular das atividades e do desempenho das filhas, e essa colaboração entre esses dois sistemas é um dos elementos centrais para o sucesso escolar das alunas e alunos. As mães com menor tempo de escolaridade - D. Ane, D. Maria, D. Bel e D. Edite, criaram estratégias para que as filhas e os filhos alcançassem um rendimento escolar que permitisse avançar na escolarização. A estratégia mais comum foi a solicitação de algum tipo de auxílio a pessoas conhecidas que possuíam maior letramento, pois, com humildade, reconheciam suas limitações e, em consequência, a pouca ajuda que podiam dar à prole naquele período.

As mães participavam das reuniões de pais e mantinham contato com o corpo docente. D. Paraguaçu era querida pelas professoras e professores, porque era uma pessoa *“flexível, criativa, talentosa e assídua no acompanhamento dos filhos”*. Fazia parte do grupo de Pais e Mestres da escola onde Rute e os irmãos estudavam, e isso estreitava os laços entre os ambientes familiar e escolar, tão importantes para o bom desempenho do público estudantil. D. Paraguaçu também recorria aos colegas professores no sentido de buscar orientações sobre questões cotidianas referentes à educação da prole, principalmente para os meninos.

De forma similar, D. Edite afirma que *“sempre me dei muito bem com todos os professores”* e costumava fazer um pedido a eles: *“Olhe por minha filha, porque eu estou ausente”*. Estava presente no contato com o corpo docente e a direção das escolas por onde a filha passou, fazia questão da presença nas reuniões e negociava liberação do trabalho com essa finalidade. Além disso, não abria mão de conhecer as/os colegas de Edite e assim, ter condição de avaliar se a companhia era adequada ou não.

Além disso, observei a presença de uma rede diferenciada de apoio no momento mais crítico, quando as crianças eram ainda pequenas e demandavam maiores cuidados. Melissa e Edite foram as únicas a ficarem em creche, pela necessidade das mães saírem para o trabalho. Durante algum tempo D. Paraguaçu remunerou uma pessoa para ficar responsável, em casa, por Rute e seus irmãos, quando crianças e apenas um dos meninos frequentou

creche. As demais mães solicitaram ajuda de parentes, todos da linhagem materna.

Na perspectiva bioecológica, o par mãe e filhas/os exige uma terceira pessoa para funcionar efetivamente. No caso específico do sistema familiar, o nível de disponibilidade e de envolvimento desse *terceiro responsável* influencia no estabelecimento e na manutenção de padrões de interação mais complexos e de apego emocional entre mãe, pai e seus descendentes. Essa terceira pessoa tem a função de auxiliar, incentivar, passar longos períodos de tempo com a criança, expressar admiração e afeto por ela, e engajar-se em atividades conjuntas com a criança cuidada. Seria recomendável, mas não é absolutamente essencial, que essa pessoa seja do sexo oposto ao do pai ou da mãe que se responsabiliza pelos cuidados da criança, porque é provável que ele exponha e envolva a criança em uma variedade maior de atividades e de experiências instigadoras para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005/2011). Nessa perspectiva, D. Edite pôde contar com algumas de suas irmãs logo após o nascimento da filha. D. Maria dispunha do apoio das irmãs e, de forma particular, da irmã mais velha, para o cuidado das meninas que ia desde a assistência material até a influência para ingressarem na universidade, o que foi facilitado pelo fato de morarem todas no mesmo bairro. D. Bel tinha disponível um dos seus irmãos durante o período em que morou com ela, e que a apoiava na resolução de questões do cotidiano enquanto ela estava fora do lar.

Uma rede familiar de solidariedade foi criada no caso de D. Edite que não encontrou outra alternativa para a filha a não ser deixá-la sozinha em casa a partir dos sete anos pois precisava trabalhar para manter a família. Assim, passou a solicitar ajuda a uma das irmãs e apoio aos vizinhos no sentido de “*ficarem de olho*” nas atitudes da pequena Edite no período em que esta não estava na escola. Ficou evidente em seu depoimento a forte vinculação com a vizinhança que perdura há anos. A festa de 15 anos de Edite e a comemoração pelo ingresso no ensino superior aconteceu na rua porque isso facilitava a participação da comunidade. Ao saber da aprovação na UFBA

foi aquela festa geral. Eu falei “Meu Deus não tem nem um champanhe pra gente comemorar... Vamos comprar cerveja. Pronto! Aí comprei cerveja, fiz tira-gosto e fizemos aquela festa toda [...]. Tudo é na rua. Os 15 anos dela mesmo foi na rua. Os 15 anos dela, essa rua aqui não sobe carro. Eu limpei essa rua toda, aluguei mesas e cadeiras, enchi a rua porque os 15 anos dela tinha que ser na comunidade onde ela nasceu e cresceu do jeito dela. Ela falou “Minha mãe, se a senhora alugar um espaço fora daqui, vai ter que alugar também um ônibus pra levar as pessoas. Essas pessoas vão querer ir com uma roupa diferente, vão ter que gastar dinheiro e eu não quero isso. Eu quero as pessoas que ajudaram na minha educação”. Foram essas pessoas que participaram dos 15 anos de Edite. De jovens que tiveram, não foram mais de dez. O resto foi todo gente adulta que acompanhou ela desde a infância.

Além de D. Edite, a vizinhança foi mencionada como ponto de apoio para D. Bel, mas com bem menos ênfase, apenas no sentido de informá-la sobre algum fato ocorrido com as filhas e filhos. D. Paraguaçu não contava com apoio nem de familiares, nem da vizinhança no cuidado de Rute e dos irmãos, e foi vítima de discriminação pelo fato de ser mãe sozinha.

D. Ane cita a contribuição do namorado, principalmente com Marcela, isso porque *“ele vê que ela é estudiosa. Aí ele se interessa mais por ela. O outro também ele ajuda, mas ele fala: “A menina estuda, tem interesse pela vida, se interessa em estudar”*. Marcela tem um bom relacionamento com ele, que considera um padrasto, além dele contribuir financeiramente, por um período, para as suas despesas na UFBA.

A vinculação a alguma denominação religiosa esteve mais presente na vida de Rute e de sua mãe, sendo um fator de grande influência em suas experiências de vida.

Algo que despertou minha atenção foi o fato da total ausência de contato com familiares da figura paterna das estudantes, uma vez que a convivência e o apoio para as mães parte, exclusivamente, de familiares da linhagem materna, principalmente das irmãs da mãe. Sobre isso diz Melissa: *“De pai a gente não tem suporte nenhum, pra nada; não tem nenhum laço emocional com as tias. Às vezes passa na rua e nem fala, nem parece que é parente”*. Ela conseguiu manter contato com os filhos do pai e com eles o relacionamento *“é melhor do que com o próprio pai”*. No caso de famílias com apenas um dos pais, a solidariedade familiar e a rede social contribuem para sua sobrevivência, entretanto, quando esse apoio é frágil, a sobrecarga da mãe sozinha é ainda maior.

8.1.3 - Exo- e macrossistema

O exossistema e o macrossistema são ambientes que exercem influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento. Ao analisar o *exossistema*, que é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas cujas decisões repercutem em sua vida, encontro, na conjuntura das famílias que estudei, como origem de grande estresse para as mães, os problemas financeiros decorrentes dos baixos salários, do desemprego, da vulnerabilidade ocupacional, da fragilidade dos vínculos de trabalho, que influenciaram na manutenção da família, principalmente no período em que as filhas e os filhos eram menores.

O *macrossistema* envolve os demais sistemas, influenciando - e sendo influenciados por - todos eles (Tudge, 2008). Na análise desse sistema maior, observei a influência das crenças, dos valores e dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais nas relações familiares ao longo das gerações, no desenvolvimento pessoal e social e, igualmente, na dinâmica entre pessoa, família e sociedade, em processo de mudança. Assim, aponto a naturalização e a banalização da violência, o racismo, a cultura patriarcal, a baixa escolaridade e qualificação profissional.

De grande destaque foi a fragilidade, e até mesmo a inexistência, das políticas públicas destinadas a essas famílias. Bronfenbrenner (2005/2011) ressalta o quanto esses dispositivos são importantes, uma vez que têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos, ao determinar as suas condições de vida, e isso se mostra mais relevante para o segmento populacional imerso em situação de pobreza que é formado, em sua maioria, pela população negra. Na Bahia, dados da PNAD Contínua “Desigualdade Social por cor e raça”, referentes a 2018, indicam que a maior incidência de pessoas pobres ocorre entre mães solteiras negras, que vivem sem cônjuges e com filhas/os menores de 14 anos, sendo que 75,10% dessas famílias viviam abaixo da linha de pobreza, como podemos conferir na figura a seguir.

DESIGUALDADE SOCIAL

Por cor ou raça

2018

Pobreza na Bahia é maior entre pretos ou pardos (43,8%) do que entre brancos (38,6%), mas o estado tem a 3ª menor desigualdade do país (5,2 pp) nesse indicador

Percentual de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza

R\$ 413 - Linha de pobreza na Bahia em 2018



Maior incidência de pobreza na Bahia ocorre entre mães solteiras negras*

*Mulheres pretas ou pardas que vivem sem cônjuge e com filhos menores que 14 anos

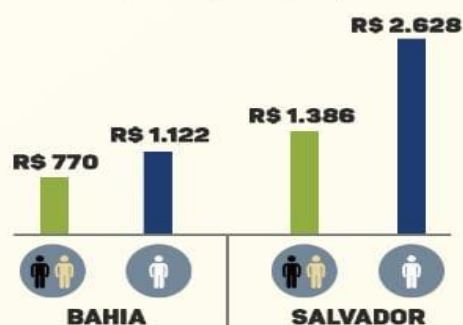
Quase 8 em cada 10 (75,1%) famílias nesse arranjo viviam abaixo da linha de pobreza



682 mil pessoas nessa condição

Renda domiciliar per capita de pretos ou pardos é 31,4% menor que a dos brancos na Bahia e quase metade (-47,3%) em Salvador

Rendimento médio domiciliar per capita (R\$)



Fonte: PNAD Contínua (IBGE). Para mais informações, acesse www.ibge.gov.br

Figura 8: “Desigualdade Social por cor e raça (IBGE)”

A atuação racista do Estado aqui fica patente, pois, como afirma Rosemberg (2017), é possível conceber ações pautadas no racismo que redundam em discriminação contra as negras e os negros sem que se expressem preconceitos contra estes. Quando verbas insuficientes são alocadas para, por exemplo, a creche pública, a educação de qualidade, os programas habitacionais, mesmo que esta não seja uma ação específica contra a população afrodescendente, haverá um impacto na manutenção das desigualdades materiais, estruturais e simbólicas contra esse público. Tudo isso foi observado nas famílias em análise, em suas lutas para subsistirem sem apoio do poder público. Na área de assistência à infância, encontrei a falta de creches de qualidade para que as mães deixassem suas crianças e trabalhassem de forma mais tranquila. Outro aspecto a ser considerado foi a dificuldade em torno de uma efetiva educação sexual, bem como a falta de planejamento familiar, em quatro das cinco famílias abordadas. A educação, um dos mais importantes segmentos das políticas sociais, foi descrita pelas famílias em sua fragilidade que vai da falta de professores até aspectos didáticos quando as estudantes se referem a uma relação vertical entre educadores e educandos.

8.1.4 - Cronossistema

O último elemento do modelo bioecológico, o *cronossistema*, se refere ao fator *tempo* do PPCT e descreve sua influência na multiplicidade de eventos e experiências de vida, que poderão desencadear mudanças no desenvolvimento ao longo do ciclo vital. Na presente investigação o levantamento da história de vida das participantes favoreceu a análise do cronossistema a partir do conhecimento das trajetórias das mulheres em seus processos singulares de desenvolvimento, nos distintos microssistemas nos quais estão ou estiveram situadas, e nos contextos mais amplos – exo e macrossistemas, que têm influência indireta naquilo que ocorre nos ambientes mais restritos. O cronossistema engloba as modificações que ocorrem, por exemplo, nas transições ecológicas individuais, na estrutura da família, no status socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia.

De forma complementar aos efeitos do tempo nos processos de desenvolvimento, Carter e McGoldrick (1995) ressaltam que na família é construída uma complexa teia de laços ao longo de todas as gerações e, nesse sentido, a família compreende todo o sistema emocional de pelo menos três ou quatro gerações. As famílias nucleares são subsistemas emocionais, reagindo aos relacionamentos passados, presentes e antecipando futuros dentro do sistema familiar maior de três gerações. As mudanças que acontecem no tempo, frente aos outros elementos do modelo da TBDH, não são vistas apenas como um produto, mas, também como elementos propulsores das transformações (Polonia, Dessen & Silva, 2005).

8.2 - Gênero e suas intersecções

As biografias das participantes evidenciam a forma pela qual o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas em alguns segmentos populacionais. Aqui as questões de gênero e de origem social estavam postas desde o início da pesquisa e, aquelas relacionadas ao racismo, emergiram desde as primeiras entrevistas com Rute e D. Paraguçu. Alguns pontos mais relevantes discuto a seguir.

Filhas & filhos: a desigualdade de gênero no envolvimento com os estudos

Embora o foco desta tese seja a trajetória das filhas que conseguiram chegar ao ensino superior, uma questão que chamou minha atenção na fase empírica foi a diferença de rendimento escolar entre mulheres e homens nas famílias em análise. Nos três casos em que a prole é mista, enquanto todas as meninas estão investidas em prolongar seus anos de estudo, alguns dos rapazes abandonaram a escola precocemente deixando de estudar ainda no ensino fundamental: i) um dos irmãos de Rute, hoje com 28 anos, abandonou a escola no sétimo ano; ii) Leandro, irmão de Marcela, 18 anos, cursou até o sexto ano; e iii) o irmão mais velho de Sam e Maria, 35 anos, alimenta um ciclo de realizar a matrícula, mas não frequentar o ano letivo e, com essa prática

recorrente, não ultrapassa o sexto ano que interrompeu no meado do caminho. Dois irmãos de Rute e outro de Sam e Maria, concluíram o ensino médio.

De acordo com a narrativa das mães e das estudantes, os rapazes não demonstram interesse em retomar a rotina dos estudos, mesmo com a dificuldade que enfrentam para a inserção no mundo do trabalho por sua baixa escolaridade. Também não funciona o apelo desse público feminino e a constatação dos ganhos e crescimento que as irmãs vêm alcançando com o ingresso na universidade. Essa foi uma questão formulada às estudantes Marcela, Rute, Sam e Maria e às suas respectivas mães: *“Já que são irmãos e foram criados no mesmo ambiente, por que elas sim e eles, até o momento, não?”* Em todos os casos, foram destacadas as diferenças de perfil e de posicionamento das mulheres frente aos estudos e aos objetivos de vida. Um exemplo aqui é a situação apresentada por Marcela. As palavras iniciais da estudante, na primeira entrevista, deixam claro o investimento de sua mãe como o recurso fundamental para que ela se comprometesse com os estudos e chegasse até a educação superior:

*Minha mãe, ela não teve assim, escolaridade, ela teve ensino fundamental incompleto. Ela estudou até a 4ª série. Então ela nunca pôde me instruir quanto aos estudos assim, mas ela sempre me apoiou no que eu quisesse estudar. Ela sempre falou isso, que era pra eu estudar, independente do que eu quisesse. E ela sempre me apoiou, é... Sempre me incentivou muito a estudar desde lá, do ensino fundamental, ensino médio, **sempre foi bem rígida quanto aos estudos, mesmo não sabendo me instruir.***

Entretanto, as investidas de D. Ane não surtiram efeito na decisão do filho caçula de não querer retornar à escola, o que a deixa triste por ver o rapaz em casa, com poucos anos de estudo e sem ocupação. Nessa condição, ele é considerado um jovem na condição *“nem-nem”*, ou um *“jovem inativo”*, termo usado de forma alternada para se referir à parcela da juventude que não participa do mercado de trabalho e não estuda (Monteiro, 2013)¹³⁸. A mãe fala de sua labuta para reverter a posição do filho:

¹³⁸ A condição *nem-nem* é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filho (Monteiro, 2013, p. 2). Entre aqueles que não trabalham e não estudam, o número de mulheres chega a ser o dobro de homens (Pesquisa revela que 20 milhões de jovens nem estudam nem trabalham na América Latina e no Caribe. Disponível em Novella, Repetto, Robino, & Rucci, 2018).

O outro [filho] começou com 5 anos. Mas ele tava até se desenvolvendo bem, só porque ele ficou com preguiça, entendeu? Porque na segunda, na terceira, primeira série do prézinho quando ele saiu, começou a passar direto. Quando ele começou a fazer o nome dele, ele começou, se desenvolveu. Aí cresceu, deu preguiça. Porque ele é inteligente, só é preguiçoso. [...]. E aí, incentivava eles a estudar e ele, até hoje ele tem livro lá guardado, livro na gaveta, mas não gosta de estudar de jeito nenhum, não gosta. Aí, mesmo assim, eu ainda vou tentar porque eu acho que não está perdido ainda. Esse ano ainda vou tentar matricular ele. Vou dizer “Oh, Leandro você trabalha de dia e estuda de noite. Tem que terminar de estudar, você está novo ainda, ainda tem tempo de você terminar”. Eu vou tentar ainda matricular ele, pra ver se ele consegue, entendeu?

Poucos são os trabalhos que abordam as diferenças nas práticas educativas familiares em função do gênero da pessoa. Os dados acima levantaram essa questão e, de acordo com o sociólogo francês Bernard Lahire, que se debruçou sobre aspectos ligados ao fracasso e ao sucesso escolar nos meios populares, é preciso “reconhecer as diferenças sexuais como diferenças plenamente sociais que entram em jogo na compreensão dos matizes de percurso escolar no seio de uma mesma fratria” (Lahire, 1997, p. 346).

No Brasil, a psicóloga que atua na área da educação, Dilia Glória, ao tratar da relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias, e apoiada nas pesquisas desenvolvidas pelos franceses Marie Duru-Bellat e Jean-Pierre Jarousse (1996), afirma que as diferenças associadas ao gênero são muito mais acentuadas nos meios menos instruídos e nas camadas mais desfavorecidas da população. Contrariamente ao que se observa nos meios mais providos em capital cultural¹³⁹ e mais favorecidos socialmente, nas famílias caracterizadas por baixo nível socioeconômico e de escolarização, nota-se uma maior conformação dos valores educativos aos modelos tradicionais que se pautam pela clivagem masculino/feminino (Glória, 2005).

A educadora Marília Carvalho se dedica ao estudo da diferença de desempenho entre meninos e meninas, e observa, nos meninos, trajetórias escolares mais truncadas, com maior número de repetências, abandono, idas e voltas. Já o sucesso escolar no Brasil é superior no segmento feminino, hoje

¹³⁹ De acordo com Lahire (2014) *capital cultural* significa ter acesso a diversos elementos que desenvolvam a cultura, de objetos materiais a formas abstratas. Ter uma biblioteca em casa, onde os pais possam explorar com as/os filhas/os os diversos escritores e obras, é um exemplo. O capital cultural pode ser transmitido para as crianças de muitas maneiras, mas está presente fundamentalmente no círculo familiar.

maioria no Ensino Médio e no Ensino Superior (Zago & Paixão, 2013). A seção 2.6 desta tese mostra essa realizada a partir de dados que indicam a crescente representação das mulheres nas IFES ao longo de pouco mais de duas décadas. A partir de um levantamento sobre o lugar da família em teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil no período de 1993 a 2007, Marília Carvalho (2013), observou que muitas pesquisas, partindo das falas e opiniões das professoras e professores, reafirmaram que a indisciplina percebida nos meninos, assim como a obediência e organização das meninas teriam sua origem nas famílias, mas poucas pesquisadoras e pesquisadores efetivamente adentraram os espaços familiares para investigar essa possível diferença.

Ainda sobre esse tema, cabe aqui levantar outra questão que precisaria de maior aprofundamento e que se relaciona mais diretamente com o gênero da pessoa que está à frente da família de progenitor único: teria alguma influência na maior longevidade escolar o fato das mulheres serem criadas pelas mães, por serem do mesmo gênero? Ou, elaborado de outra forma, a ausência da figura paterna repercutiria no desempenho escolar e/ou no avançar dos estudos dos meninos?

Nesse particular, Lahire (1997) afirma que o fato das mães geralmente assumirem o cuidado diário das filhas e filhos e acompanharem seus estudos mais de perto, propicia uma diferenciação quanto ao desempenho escolar desses. Ocorre que os meninos costumam apresentar maiores dificuldades escolares uma vez que a construção de sua identidade sexual reporta-se a um pai que, de modo frequente, está menos envolvido com as questões escolares (Glória, 2005), situação que se torna mais séria no caso das famílias matrifocais como as aqui descritas, onde é real a total ausência da figura paterna durante todo o período de escolarização da prole.

Além desse fator, Duru-Bellat e Jarousse (1996) e Glória (2005) atribuem ao posicionamento da mãe, no contexto familiar, um elemento de grande influência para que as meninas permaneçam por mais anos no processo de escolarização. Dessa forma, “o fato das mulheres comumente se encarregarem das práticas domésticas e cotidianas de escrita (bilhetes, [...]

listas de compras etc.) contribuiria para favorecer o rendimento escolar das filhas que nelas se espelham em seu processo de constituição da identidade” (Glória, 2005, p. 34). Os dados de Duru-Bellat e Jarousse (1996) confirmam essa ideia de que a variável “atividade da mãe” não exerce influência específica quando se trata de meninos, mas que, em relação às meninas, as mães ativas se revelam mais ambiciosas quanto à escolaridade delas do que as mães que não exercem uma atividade profissional.

Nas entrevistas, as mães não mencionaram estratégias educativas diferenciadas para meninos e meninas, mas D. Paraguaçu revela que sua preocupação maior com a única filha contribuiu para que Rute pudesse alcançar maior longevidade escolar, em comparação aos três irmãos. Diz que a filha caçula “*amadureceu mais rápido*” que os rapazes e a relação que se estabeleceu entre ambas era diferenciada, como ela deixa claro em sua narrativa:

E eu também tinha uma preocupação. Eu tinha uma preocupação, tinha um foco maior nela porque era mulher, focar mais com Rute por ser mulher. E eu não queria que Rute passasse por nada do que passei. [...]. Rute me procurava mais e os outros [filhos] não. Porque não tinha identificação e ela se identificava comigo.

Numa outra possibilidade para justificar o interesse diferenciado das estudantes em comparação com os irmãos do sexo masculino, na esfera da escolarização, D. Bel, que tem três filhas na educação superior, diz que isso se explica pela “*determinação*” feminina:

A mulher é sempre mais determinada. A mulher quando ela quer uma coisa, ela corre atrás, quer fazer logo e os homens fica esperando. Parece que vai cair do céu. N. eu ainda relaciono muito com a deficiência dele e V. foi porque quis seguir outro caminho primeiro, quis fazer carteira de motorista, comprar moto, construir a casinha dele. Eu acredito que é isso: determinação. Porque falta de incentivo não foi não.

D. Bel expressa sua satisfação em relação à trajetória das filhas na universidade, mas não se descuida do seu desejo de ver os outros dois filhos trilhando o mesmo percurso: “*Hoje eu olho e digo assim: “Meu Deus, muito obrigado!” Eu digo: “Senhor ainda faltam dois viu?” (risos). Mas satisfatoriamente eu me sinto muito, quase realizada. 80% aí (risos)... [...]. Não vou nem botar 80%. 60%, porque é 20 [%] de cada*”.

8.3 - Assistência, permanência e afiliação de estudantes negras, pobres e oriundas da escola pública

As estudantes estão incluídas no coletivo de universitárias/os que conseguiu ingressar numa universidade pública desde a vigência das PAA. À exceção de Melissa e Rute, todas pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. A sua conquista alcança maior destaque pelo fato de serem mulheres, o que acaba por subverter o destino “natural” dessas jovens, em seus ambientes de moradia, de engravidarem e, em consequência, abandonarem os estudos.

As PAA se apresentam como o instrumento que propiciou o ingresso dessas mulheres na educação superior e estímulo para seguirem em busca de novos posicionamentos na sociedade e no mundo do trabalho. Nenhuma delas relatou terem sido alvo de preconceitos ou discriminação pela sua condição de cotistas, o que nos leva a acreditar que a adoção dessas políticas tenha uma relativa aceitação na comunidade acadêmica, em oposição aos discursos contrários em distintas instâncias da sociedade, como apresentei no capítulo 2. Maria diz não ter sofrido preconceito, porém

eu me senti excluída em relação a algumas coisas. É... Há um ... Como eu já tinha dito, há um predomínio ainda de pessoas que tem um suporte, que tem uma estrutura familiar muito mais favorável. Então tinha algum evento, alguma coisa, na maioria das vezes eu não podia ir porque não tinha tempo, não tinha dinheiro e aí a turma ia, um grupinho ia é... pra eventos, congressos, cursos, fazer alguns cursos. Eu não podia por causa do tempo, do dinheiro. É... [pausa]. E também da vida social né? Que as pessoas têm, da vida que as pessoas levam que não era a que, o que eu tinha para viver. Ah, tem férias: “Vai pra onde?” “Vai fazer o quê?” Eu nunca, eu não ia pra lugar nenhum, eu não ia fazer nada.

As experiências das universitárias coadunam com os resultados de outros estudos (Heringer, 2018a; Vasconcelos, Santos & Sampaio, 2017) quando mencionam que, apesar dessas políticas proporcionarem maior inclusão, muitos obstáculos se impõem para que esse novo público estudantil que chega se torne, de fato, afiliado à universidade. Todas as estudantes

experimentaram dificuldades econômicas o que impediu seu acesso a atividades oferecidas pelas unidades de ensino e pelo mundo acadêmico.

Esses obstáculos se referem às políticas de assistência e permanência, cujo desenho e implementação suscitam questões cruciais no interior das instituições de ensino, bem como na perspectiva das políticas de assistência estudantil como direito (Heringer, 2018a). As estudantes solicitaram apoio financeiro disponibilizado por esses dispositivos. Dentre as três instituições em estudo, o IFBA pode ser considerada a mais eficiente na agilidade para a concessão dos benefícios como foi relatado por Sam, contemplada com os auxílios logo no primeiro semestre do curso. Entretanto, ela comenta a irregularidade do pagamento dos valores, o que interfere inclusive na sua assiduidade, pois o atraso na liberação do auxílio transporte impede seu deslocamento até o IFBA, já que reside em bairro distante do campus. Na UNEB, Maria fala da precariedade para a concessão das bolsas que são em número bastante reduzido, e de baixo valor.

No caso da UFBA, cada estudante tem uma experiência para contar. Melissa tentou, mas não conseguiu ser incluída nos auxílios da PROAE e depende da ajuda da mãe para custear seu transporte. Rute mencionou a lida para ter acesso a uma bolsa no Programa Permanecer:

Eu fiquei uma semana lá [na PROAE] chorando, pedindo a ela [a assistente social] pelo amor de Deus. E ela “Venha hoje, venha amanhã. Venha hoje, venha amanhã”. Acabou que ela viu a condição de minha mãe, o que minha mãe gastava com remédio [...]. Viu que o salário de minha mãe era todo tomado de empréstimo, minha mãe era mãe solteira e que estava precisando daquela força. Aí ela deu.

Já Edite foi contemplada com o auxílio transporte e tenta o auxílio alimentação para uso no RU, o que já amenizaria as despesas da mãe que arca com seu sustento na Universidade. E Marcela, que migrou do interior, só teve o auxílio moradia concedido no terceiro ano do curso¹⁴⁰, o que significou diversas privações face à precariedade financeira de D. Ane que não dispunha do suficiente para enviar para a filha. Marcela expressou sua angústia na

¹⁴⁰ A graduação em Artes Plásticas na UFBA tem a duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos, de acordo com o fluxograma do curso (<http://www.belasartes.ufba.br/wp-content/uploads/2016/05/Fluxograma-atual01-1.pdf>).

primeira entrevista, momento em que ainda não havia sido contemplada pelo benefício:

*Eu acho muito importante porque realmente eu, como vim de escola pública, de interior, de família pobre, eu sei o quanto a gente se sente perdido e sem apoio para estudar, sem pai, sem nada aqui. Então a gente pra cursar a Universidade, a gente precisa de um apoio pra permanecer na Universidade, **porque não é só entrar, é permanecer (ênfase)**, que é o mais difícil. Então acho muito importante esse apoio. Eu sinto a falta de uma bolsa para mim e outras questões assim e muitas vezes fica quase que insuportável. “Ah, vou desistir, não tem como mesmo ficar aqui, é muito difícil”. Então é de extrema importância. Às vezes, pessoas que não tem condições dentro da Universidade, ajudar elas a permanecer aqui dentro.*

As limitações encontradas pela UFBA para atender a solicitação por assistência estudantil do seu público discente são retratadas por Sangiovanni e Caldas (2019), a partir de dados da “V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES 2018”, realizada pela FONAPRACE/ANDIFES (2019) e apresentados na figura abaixo.

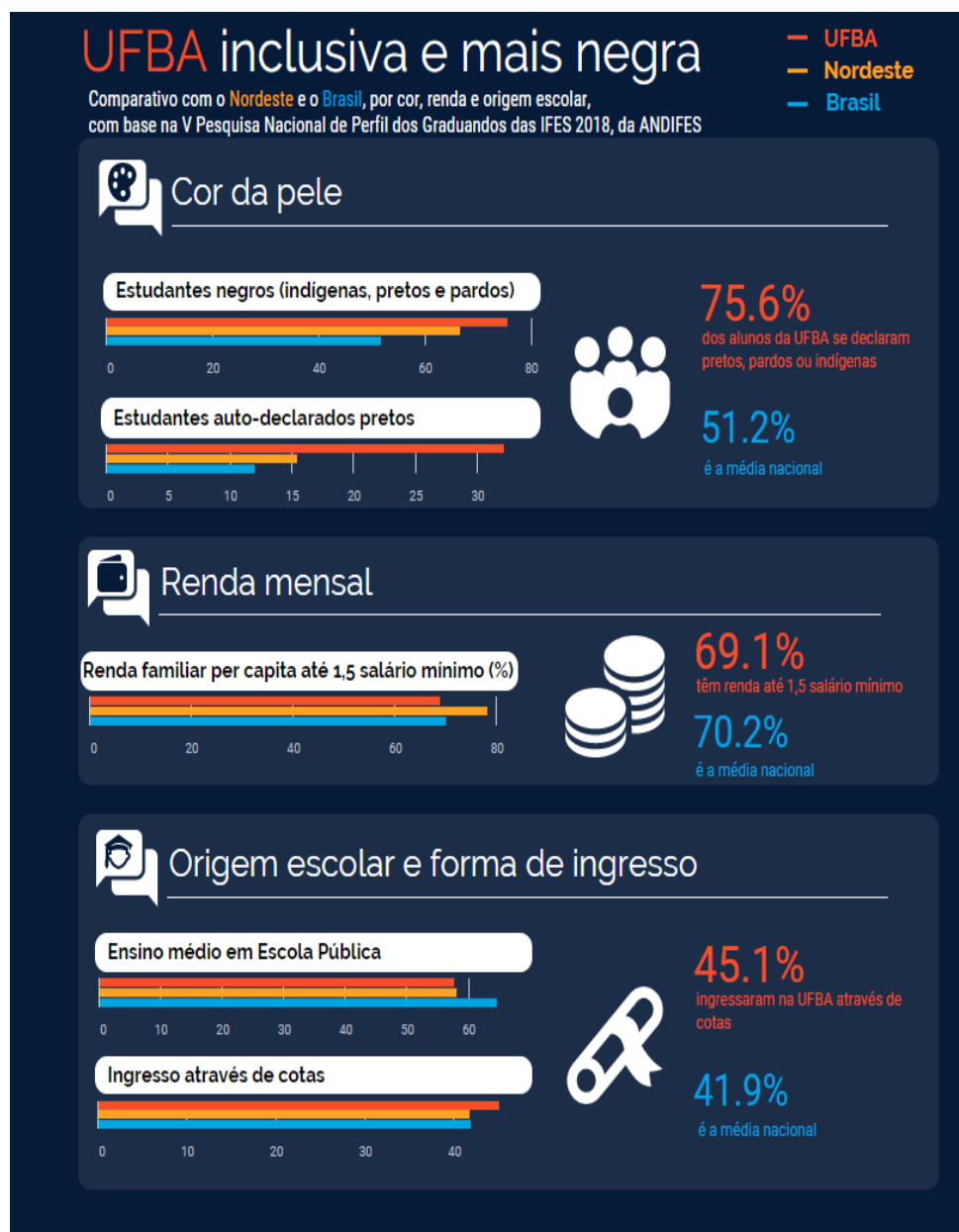


Figura 9: “UFBA mais inclusiva e mais negra” (Fonte: Sangiovanni & Caldas, 2019).

Os autores descrevem o perfil da graduação na instituição como

inclusiva, diversa e predominantemente negra, jovem e feminina. . . . Entretanto, se, por um lado, a UFBA vem colhendo os frutos de uma década e meia de ações afirmativas, por outro, ainda carece de recursos para atender a contento às demandas trazidas por esse novo perfil de comunidade, em que três a cada quatro são negros e de baixa renda, mas somente um tem ou já teve acesso a políticas de assistência estudantil – área do orçamento que é severamente impactada na medida em que o funcionamento geral da Universidade fique comprometido (Sangiovanni & Caldas, 2019, *on-line*, para. 1 e 2, destaque meu).

A dificuldade de inserção nesses programas tem amplitude nacional uma vez que é expressivo o contingente que demanda, de forma crescente, esse suporte. De acordo com o FONAPRACE/ANDIFES (2016), dois terços das/os discentes das IFES estão em situação de vulnerabilidade social e econômica. Estudantes que vivem com até um salário mínimo representam 81,47%, o que as/os coloca como público-alvo das políticas de assistência estudantil dessas instituições, através do PNAES. Informações mais atualizadas indicam que 70,2% de discentes de cursos presenciais de graduação possuem renda mensal familiar per capita de até um e meio salário mínimo, o maior patamar da série histórica, já que em 1996 esse percentual era de 44,3% e, em 2014, representava 66,2% (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 84).

Além disso, como alerta o próprio FONAPRACE/ANDIFES (2016), é necessário reconhecer que essa fração hoje majoritária da população universitária tem sua permanência garantida por um instrumento jurídico frágil, o PNAES, enquanto este for somente um decreto presidencial ou simplesmente uma política de governo. Esse quadro se agrava com a crise econômica que gera mais desemprego, o esvaziamento das políticas públicas e as medidas de redução e congelamento¹⁴¹ dos investimentos para a área da educação e da saúde, adotadas desde o *impeachment* e deposição da presidenta Dilma Roussef, ocorrido em maio de 2016, caracterizado como golpe de Estado e arcabouço legal que funcionou como cortina de fumaça para o ataque à democracia, tal como discutido por Jessé Souza (2018). Os sinais não são nada promissores para a continuidade ou o avanço dessas políticas. O cenário aponta sim, para retrocessos.

Como caminho alternativo, Rute atribui grande valor à participação em projetos de pesquisa que, além de contribuir com o financeiro, é de grande valia para a vida acadêmica e a produção científica. Rossit et al. (2018, p. 1511) definem o grupo de pesquisa como “*lócus* privilegiado para o compartilhamento de saberes, produção de conhecimentos e construção de

¹⁴¹ A Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241 ou PEC 55, cria um teto para os gastos públicos que fixa por até 20 anos, um limite para as despesas do Governo Federal (Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.htm).

aprendizagens”. A estudante parece bem engajada no projeto ligado à área das neurociências:

A bolsa cumpre uma função psicológica pra mim, porque assim, essa bolsa é como se eu estivesse trabalhando para receber. Eu me sinto útil dentro da Universidade. Eu estou produzindo, estou fazendo pesquisa. O Governo está me pagando pra eu poder contribuir com os dados que serão Não é simplesmente uma bolsa, eu me sinto útil e recebo essa bolsa e ela me ajuda a me manter na Universidade e, em contraponto, eu me sinto útil. Ela tem uma função na Universidade, eu estagio na Universidade.

Além das questões referentes às exigências econômicas, que geraram intenso sofrimento pela vivência cotidiana da seletividade socioeconômica e racial, as histórias contadas pelas estudantes revelam que a permanência na educação superior nas instituições públicas é atravessada por transições, adaptações, invenções e construção de estratégias para subsistir num ambiente repleto de desafios, o que também foi encontrado na pesquisa desenvolvida por Sandra Silva (2018) com estudantes de camadas populares matriculadas/os em curso de Medicina na UFBA. Algumas estudantes, em minha pesquisa, enfrentaram a ameaça de não poder dar continuidade à graduação, e Sam é uma delas:

Às vezes eu fico “Meu Deus eu não vou conseguir, eu não vou conseguir terminar esse semestre”. Como muitas vezes já me deu vontade de desistir, muitas vezes já me deu vontade de jogar pra cima, por N problemas, por N dificuldades que eu tenho comigo mesma [...]. Eu não entendia. Era tudo novo pra mim. Entender esse universo acadêmico pra alguém que veio da estrutura que eu vim, dez anos fora da sala de aula, é muito complicado. Os professores falavam, eu não entendia nada. Eu tinha que anotar e pesquisar aquilo que ele tava querendo dizer. Eu tinha um professor que eu peguei ele em três disciplinas: eu peguei ele no 1º semestre [...]; peguei ele no 3º [...] e peguei ele no 4º com Geografia ... não lembro agora o nome, mas eu só vim entender o que ele dizia na última disciplina que eu peguei com ele, que eu disse “Cara...”. No 1º semestre, eu não entendia nada que ele dizia. Não só ele quanto os outros professores. Foi muito difícil.

Além das exigências materiais que ameaçam sua frequência no IFBA, Sam destaca as dificuldades pedagógicas que experimenta no ambiente acadêmico – as atividades exigidas pelo trabalho intelectual, e que não há ações que auxiliem as/os estudantes a ultrapassá-las. Todas as universitárias foram unânimes em apontar as agruras que viveram para dar conta da escrita

acadêmica e os demais aspectos relacionados à vida estudantil na universidade. Desafios semelhantes são relatados por Heringer (2015b) a partir da rotina acadêmica de “novas/os” estudantes do curso de Pedagogia na UFRJ.

Um aspecto adicional que essa pesquisa levantou foi a intersecção de outros fatores, que se associam aos vetores de gênero, raça e classe, e que também se apresentam como parte desse novo público contemplado pelas PAA, como ocorre com Sam e Melissa. No caso das estudantes com mais idade, seria necessário analisar como as exigências da vida acadêmica se acomodam às tantas tarefas do mundo adulto, o que também será válido para estudantes-trabalhadores e, principalmente, para estudantes mulheres, que acumulam as funções maternas, laborais e domésticas, numa rede complexa de atribuições que são atravessadas pelas questões de gênero. Sam desabafou sua experiência:

É pancada cara! É punk, muito punk (suspira)! Ah, primeiro pela minha idade, já tenho responsabilidades inúmeras que poderiam me impedir de estar aqui, que todos os dias se apresenta pra mim de uma forma, da seguinte forma: isso aqui é um empecilho pra que você não estude, é um degrau, sei lá, é um obstáculo. A minha idade e as minhas responsabilidades do que eu, das oportunidades que eu não tive e eu que decido todos os dias, se eu vou atravessar esse obstáculo ou não. Ah, em relação às minhas responsabilidades é isso, eu tenho que fazer mil coisas ao mesmo tempo e tem que dar tempo pra fazer tudo, porque eu não posso deixar nem uma coisa nem outra em falta, nem os estudos, nem as responsabilidades como mãe [...].

Pari passu a essas questões, está a cultura de origem das/os estudantes desses segmentos subalternizados, a maior parte sem histórico familiar na educação superior, e que enfrenta novos desafios para afiliar-se à universidade e aprender o *ofício de estudante* (Coulon, 2008, 2017). Por essas especificidades, concordo com Vasconcelos, Santos e Sampaio (2017, p. 265) quando questionam se “o estranhamento dos jovens cujas famílias não têm tradição universitária é o mesmo fenômeno observado em segmentos mais privilegiados”. A partir disso, as autoras sugerem um re-exame do conceito de *afiliação* proposto por Coulon (2008, 2017), agora para considerar e incluir uma perspectiva intercultural de forma a contemplar as culturas de origem dos

grupos beneficiados pelas ações afirmativas, sejam eles pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, afrodescendentes ou egressas/os de escola pública. Em seu percurso na graduação de Serviço Social, Edite fala dos entraves que permeiam a inclusão de outros saberes na universidade:

...Hoje vejo projetos que vão trabalhar nessa perspectiva, mas ainda falta muito pra gente chegar a incluir as pessoas socialmente falando, a partir da Universidade. Vira meio como um modo de exclusão na verdade. O discurso técnico, o discurso acadêmico afasta o senso comum, coloca como se o senso comum não fosse nada, mas o senso comum traz muita coisa pra gente. A gente vai estudar a partir do que o senso comum vai dizer e muitas vezes o senso comum vai tá correto sim, a gente só vai deixar um pouco mais técnico.

Em outra passagem, Edite questiona a deficiência da diversidade no ambiente acadêmico:

A gente se preocupa muito com esse espaço, com essa falta de espaço, digamos assim. Porque é uma falta de espaço pra que a gente adentre. Quem chegar lá, sente. A gente conversa com pessoas de outro curso, Medicina, Odontologia que sentem na pele como que é difícil adentrar esses espaços. Você consegue chegar mas, se manter lá, lhe adocece, lhe machuca, lhe magoa. Então muitos desistem também por conta disso. Acho que Universidade e diversidade deviam ser intrínsecos um ao outro. É universal, é pra todo mundo. Tem que ser diverso. Infelizmente não é.

Esse é um processo que muito precisa ser discutido em distintas instâncias, a partir da adoção das PAA e, como afirmam Vasconcelos, Santos e Sampaio (2017, pp. 263-264)

para que a passagem pela educação superior possa se constituir como um instrumento efetivo de avanço rumo à justiça social, as ações afirmativas precisam ser pensadas não apenas como inclusão quantitativa, ainda que ela seja fundamental, mas, igualmente, como a necessária permeabilidade das instituições para o diálogo e a valorização de saberes diversos aportados ou produzidos na universidade pelos representantes dos segmentos à margem da longevidade escolar, representada pelos estudos em nível superior.

Em meio a todo esse panorama, as estudantes reconheceram a importância das PAA para o ingresso na educação superior, e fizeram uma avaliação crítica dessas políticas. Foi consenso a percepção das PAA como o dispositivo responsável por oferecer a possibilidade de tornar real o sonho de ter acesso a um curso superior, de conquistar novos conhecimentos e,

consequentemente, alcançar um novo espaço na sociedade, como Melissa ressaltou:

Eu acho que foi assim a chave, a chave necessária pra eu poder chegar onde eu queria. Não digo financeiramente onde eu queria, mas o objetivo acadêmico de me sentir capaz de ingressar numa Universidade que eu sabia que era muito difícil de eu conseguir entrar. Porque eu tinha a consciência de quem fazia era a classe média, a classe média alta e a classe alta. Então, a partir do momento que eu tive a oportunidade, eu pude abraçar com unhas e dentes porque eu sabia que era uma oportunidade muito rara de acontecer. E aconteceu e eu não podia deixar escapar. [...]. Excelente oportunidade que a gente não pode deixar passar de jeito nenhum, porque... pra quem tem o sonho de melhorar de vida, é uma ótima oportunidade. A gente tem que buscar conhecimento e fazer a nossa parte. A gente ganhou a vara pra pescar, então tem que saber pescar.

A partir de sua realidade permeada de limitações financeiras para a manutenção de si e de sua família, Sam destacou a importância dos programas de assistência estudantil como condição *sine qua non* para a permanência na educação superior:

Importantíssimas! Se não fosse essas políticas tanto da cota, quanto dos auxílios... Cara, nós não temos possibilidades, às vezes até queremos, mas não temos como bancar isso: pagar transporte, alimentação, xerox. Parece que é barato, mas quando a gente soma, isso é muito caro! Se a gente não tiver esses auxílios, não tiver esses apoios estudantis, essa cota, a gente nem entra pra início de conversa. Então é de extrema importância pra nos mantermos, pra nós entrarmos, pra nos mantermos.

Além do valor agregado que esses programas propiciam em relação ao aspecto financeiro, Edite mencionou o mérito das PAA para a população egressa da escola pública que, como ela, busca superar lacunas para alcançar trajetórias escolares prolongadas. Em sua avaliação, as políticas de discriminação positiva para o acesso ao ensino superior têm

quase o mesmo valor dos professores: essencial. Porque quando eu penso nas minhas deficiências, do ensino médio, de ensino e tudo mais, de renda mesmo, de financeiro, eu penso que eu não conseguiria me manter na Universidade, se quer entrar, se não fosse essas políticas afirmativas. Se não fossem as cotas de escola pública, provavelmente eu não ingressaria. Minhas notas no ENEM não foi suficiente pra ingressar, mesmo num curso que não é tão renomado que é o Serviço Social. Talvez eu não conseguisse entrar se não fosse pelas cotas de escola pública. E isso é meio que um reconhecimento de que tem uma deficiência na escola pública que é preciso remanejar de alguma forma. E dentro da Universidade, a PROAE, a PROAE me salvou legal. Minha mãe não se preocupa mais com o meu transporte. Eu sei que eu vou ficar

tranquila pra ir pra faculdade sem minha mãe se desesperar sabe? Não que eu não fosse para a faculdade, eu sei que ela ia dar um jeito. Mas a que custo seria esse jeito pra ela, sabe? Mais trabalho, mais cansaço, mais preocupação. Um adoecimento pra ela. Então, me ajuda bastante.

Os pontos que se destacaram nas análises circunstanciadas de Rute e Maria, ambas da Psicologia, envolvem uma percepção macrossistêmica ao denunciarem as desigualdades que põem à vista as características históricas e excludentes do sistema educacional brasileiro e que interferem, de forma negativa, na capacidade e na possibilidade do contingente da escola pública em dar continuidade à escolaridade em níveis mais avançados. O que elas trazem nos alerta para a educação como direito social e que, em tese, deveria ser de livre acesso a todos as cidadãs e cidadãos, além do fato desse setor ser palco de fortes manifestações de diferenças de classe social e de raça.

*É, graças às ações afirmativas que nós, que tivemos que criar nossas portas e nossas fechaduras, como diz minha mãe, pudemos entrar na Universidade. Graças, **que a gente pode ter oportunidade de permear, de passear em espaços que outrora nos foram negados**, anos na história. Dar oportunidade, que viemos de famílias sócio-vulneráveis podermos desfrutar desse espaço que também é nosso por direito e outros a gente não desfrutava. Era direito só no papel. Mas na prática a gente, esse direito era violado, a gente não desfrutava, numa sociedade que é muito desigual. Fez um equiparamento, porque não é uma falta de capacidade da gente, não é uma deficiência da gente, deficiência mental. É um problema do sistema, do sistema educacional brasileiro que não dá um suporte para que seja feito sem as ações afirmativas, não dá um suporte para que a gente possa competir com quem vem de escola particular... Porque é um problema do sistema, da estrutura educacional. **Não é uma falta de capacidade nossa**. A Universidade tem por função capacitar. A gente não tem que entrar lá pronto, acabado. A gente está lá como ser cognoscente, um ser que constrói o aprendizado, aquele ser que erra. Nós somos seres inacabados. (Rute)*

Eu acho necessárias as PAA, porém são paliativas. É... Bom seria que a gente tivesse um ensino de qualidade nas escolas públicas para que os estudantes de escola pública não precisassem recorrer a cotas, tivessem capacidade suficiente para concorrer com alunos de escola particular sem precisar de cotas. Mas, ao mesmo tempo que a gente tem esse histórico social, cultural, de tudo que aconteceu com a população negra e como foi construído esse país, é necessário que tenha uma política para reparar essas desigualdades. É claro que o bom que essas políticas sejam por um tempo, que tenha essas políticas que permitam reparar as desigualdades e possa se investir em qualidade de ensino, em cultura, em educação pra que realmente quem tem dinheiro, quem não tem, os brancos e os negros de uma forma geral, possa ter acesso às mesmas coisas, às mesmas oportunidades, como se apresenta nos programas de governo, de a gente ter acesso às mesmas oportunidades. Só que isso é falácia, tanto que eu

já falei em relação aos meus colegas de sala. Hoje se você pegar o curriculum, o meu curriculum e o curriculum de um deles, é bem diferente em relação a tudo que foi feito durante a trajetória acadêmica. Em relação às notas não, ao histórico escolar é meio que similar. Mas se você pega o extra curricular é diferente. Talvez eu possa fazer um pouco mais extracurricular, mas quanto eu teria que me desgastar pra conseguir fazer, pra conseguir dar conta de tudo? É diferente do quanto uma pessoa que mora aqui, que tem carro, que tem o pai que custeia o apartamento, custeia a alimentação e só precisa se dedicar aos estudos. Ele tem muito mais possibilidades. (Maria)

Maria ainda sublinha acima a certeza de que, enquanto frequentava o ambiente acadêmico, transitava em diferentes universos materiais e simbólicos. Por isso, ao mesmo tempo em que o acesso à universidade pública foi comemorado e concebido como uma grande possibilidade de construir um destino diferente para si, a percepção da alteridade se apresentou como um desafio cotidiano. Situação semelhante foi vivida por Marcela que, igualmente, mencionou distintos momentos em que passou por constrangimentos, em função de sua precária condição financeira. Isso a fez conviver com o risco iminente de ter abortada a oportunidade de prosseguir em seus estudos na UFBA, de forma mais intensa que as demais estudantes, pela pobreza acentuada do seu núcleo familiar e pelo fato de ter migrado de uma pequena cidade do interior do Estado, onde não há oferta de vagas para a educação superior pública. Situações como a da estudante são relatadas nos estudos realizados por Ana Teixeira (2011), que mostram a vida universitária como uma tarefa mais árdua para estudantes de origem popular nascidos em cidades com déficit no desenvolvimento econômico-social.

Além de tudo que já fora dito, cada estudante enfrenta desafios peculiares para se manter na universidade, além da pobreza, e alcançar sucesso acadêmico. Saeed Paivandi afirma que, no contexto da universidade, ter sucesso significa

‘ser aprovado nas disciplinas’, ‘passar para um nível superior’ ou ‘obter um diploma’, e é sinônimo de conclusão bem sucedida de uma etapa curricular. O sucesso ou o fracasso podem também ser considerados como um julgamento, feito pelos professores, sobre a maneira pela qual os estudantes conseguem satisfazer às normas de excelência universitária (Paivandi, 2015, p. 26).

As estudantes mostraram a complexidade do percurso para o alcance desse propósito. No caso de Melissa, no início viveu a oposição do marido, e

agora o acúmulo de responsabilidades em sua maternidade solitária, com o afastamento do pai da filha de sua função parental. Sam também vivencia esses dilemas com os próprios filhos e, no IFBA, suporta as dificuldades em lidar com as exigências do trabalho intelectual no ambiente acadêmico, mediante as defasagens que traz do ambiente escolar. Edite fala da sobrecarga de atribuições acadêmicas e de quanto o excesso de tarefas, em cada semestre letivo, a consome em sua urgente necessidade de se qualificar para ter melhores condições de lutar por um lugar no mundo do trabalho. Rute comenta o incômodo pelo fato da Psicologia, diferente do BI, que cursou anteriormente, se apresentar com uma estrutura curricular rígida, e ser um curso “muito burocrático” e “muito elitista”, no qual *“parece que os grupos se formam de acordo com classe social, de acordo com sua cor de pele [...] por amizade, por afinidades [...], questões étnicas ou de classe social. Eu só sei que era muito cada qual no seu quadrado”*. Maria traz a ausência de acolhimento da estudante que precisa trabalhar enquanto estuda e a diferença que viveu por ser pobre e seguir um curso com alto índice de estudantes oriundos de classe média, cujas famílias têm recursos que lhes asseguram dedicação exclusiva aos estudos. Essas são as mesmas inquietações de Marcela no curso de Artes Plásticas, e que, além disso, vivencia o estar sozinha na cidade e o fato de não dispor de recursos financeiros para viajar com regularidade para desfrutar da convivência da mãe e irmão que residem no interior do Estado.

A história de Rute, Maria e Marcela em cursos que congregam uma população mais elitizada, revelam, em alguma medida, a sensação de não se sentirem, em razão do distanciamento social e dos seus reflexos na vida estudantil, parte da turma. Esse sentimento de não-pertencimento das universitárias também foi identificado em pesquisa realizada por Zago (2006) com estudantes de camadas populares, e se contrapõe à experiência de Edite que está inserida num curso cujo público tende a se homogeneizar, como é o caso de Serviço Social. Segundo a jovem, a turma está composta, em maioria, de mulheres, cotistas e muitas delas filhas de família matrifocal. Portanto, estudantes com expectativas semelhantes às suas, sem muita diferença ou discriminação social, fator importante para propiciar suporte mútuo, para

partilhar pensamentos, opiniões e experiências, como Edite explicitou reiteradas vezes.

É necessário ainda sinalizar que, de forma diversa da apresentada pela pesquisa etnográfica realizada por Mongim (2015), com estudantes cotistas dos cursos de Direito e Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, as mulheres desta pesquisa não demonstraram sentimento de desconforto diante da condição de ter ingressado na universidade pelo sistema de cotas. Reconheceram, sim, o peso das precariedades financeiras que trazem e as dificuldades que enfrentaram para seguir como novas atrizes no cenário do ensino superior, em embates contra o elitismo da universidade que, de acordo com Boaventura Santos (2019, p. 375) “vem assim sendo exposto como exemplo acabado de discriminação de classe, raça e gênero na sociedade e na cultura em geral”. Maria declara sua compreensão dessas interconexões em sua vida acadêmica:

*Eu acho que eu tenho, pensando nesses critérios, **eu tenho, estou em muitas minorias que é a questão de ser mulher, de ser negra, de ter o cabelo crespo e de ser pobre. Então, não tem como isso não pesar, principalmente na sociedade que a gente vive, que é uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminatória. Então pesa, pesa. E eu acho que o fato da origem social e da raça, eu acho que esses dois fatores pesam ainda mais é... na trajetória na Universidade.***

8.4 - Estereótipos, relações afetivas e solidão da mulher negra

O pensamento feminista negro fomenta uma melhor compreensão teórica de como a raça, o gênero e a opressão de classe são partes de um sistema único, criados historicamente. Nessa perspectiva, o movimento das mulheres negras colocou a raça em evidência, ao revelar o racismo como determinante no processo de opressão, discriminação e exclusão das afrodescendentes. Nesta investigação, além do que já fora anteriormente mencionado na apresentação dos dados, dois aspectos foram destacados, de forma mais específica, pelas participantes em relação à mulher negra, e que estão enraizados nas sociedades patriarcais, capitalistas e racistas: os

estigmas e estereótipos relacionados à cor da pele, ao corpo e cabelo; a cultura patriarcal e as questões relacionadas à inserção da mulher negra no “mercado” dos afetos.

Estigmas e estereótipos da mulher negra: corpo, cabelo e cor da pele

Os estereótipos de gênero nocivos e ilícitos foram reconhecidos como um obstáculo significativo para a realização dos direitos das mulheres e das meninas.

ONU

(Mulheres e Meninas Afrodescendentes. Conquistas e Desafios de Direitos Humanos, 2015b, p. 23)

De acordo com a escritora afroamericana Evelyn White (2000) as imagens e expectativas relacionadas às mulheres negras são, ao mesmo tempo, super e sub-humanas. Essa contradição gera muitos mitos e estereótipos relativos à sua identidade e as torna vulneráveis à violência, em suas diferentes manifestações. Nessa mesma perspectiva, Carmo (2017) afirma que, ainda hoje, as mulheres negras são massacradas por ações que foram herdadas do período escravocrata, pois encontramos uma mulher negra silenciada e fadada à solidão em razão de toda estruturação do racismo que persiste na sociedade. Para a autora, que é gestora da TETO¹⁴²,

ser negra nos dias de hoje, independente do recorte de classe, é ter seus traços característicos sendo tratados como fantasia e abominação já que “o seu cabelo não nega mulata”. A mulher negra já nasce com a determinação de ser dona de um cabelo duro, mas dona de um corpo digno de uma musa nua no carnaval (Carmo, 2017, *on-line*, para. 6).

A educadora negra Nilma Lino Gomes¹⁴³ (2016) destaca o importante papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da

¹⁴² TETO é uma organização que atua em 19 países da América Latina, que busca superar a pobreza em que vivem milhões de pessoas nas comunidades precárias, por meio do engajamento comunitário e da mobilização de jovens voluntários e voluntárias.

¹⁴³ Nilma Gomes foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPIIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016).

identidade negra¹⁴⁴ e a importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o público afrodescendente se vê e é visto pelos outros:

A forma como o par, cor da pele e cabelo, é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial o qual, além de cromático, é estético e corpóreo (Gomes, N. L. 2016, p. 47).

Além da autora, outras pesquisadoras como Ângela Figueiredo (2008), Ângela Figueiredo e Cintia Cruz (2016), bell hooks (2005) e Fábria Calazans (2016), discutem o importante papel desempenhado pelos cabelos na formação da identidade negra. Figueiredo e Cruz (2016) ressaltam que o cabelo crespo era um símbolo afirmativo da negritude na década de sessenta, e sempre fez parte

da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de modo contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais. Nesse sentido, podemos afirmar que um dos fenótipos frequentemente focado nas construções negativas do corpo negro é o cabelo. Por essa razão, o cabelo crespo vem sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos e culturas e por motivos similares, ocupa um lugar central nas construções e discursos sobre a identidade negra no Brasil e sendo assim o seu modo de uso tornou-se um símbolo, um sinal diacrítico na afirmação da identidade (Figueiredo & Cruz, 2016, pp. 9-10).

A partir da realidade norte-americana, bell hooks (2005) pontua que, naquela mesma década, as negras e negros, em seu trabalho ativo para criticar, desafiar e alterar o racismo branco, assinalavam a obsessão de seus pares com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o *black*, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista, o que era considerado uma celebração da condição de negra/o. Os penteados naturais

¹⁴⁴ A autora entende a *identidade negra* como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial (Gomes, N. L., 2016, p. 42).

eram associados à militância política, e seguiam na contramão da prática do alisamento, que tinha forte adesão no universo afroamericano, pois

dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima (hooks, 2005, *on-line*, para. 16).

No texto “Alisando o nosso cabelo”, a autora observa que o alisamento capilar nas casas era uma espécie de ritual feminino negro que expressava solidariedade entre as mulheres:

Nas manhãs de sábado, nos reuníamos na cozinha para arrumar o cabelo, quer dizer, para alisar os nossos cabelos. Os cheiros de óleo e cabelo queimado misturavam-se com os aromas dos nossos corpos acabados de tomar banho e o perfume do peixe frito (hooks, 2005, *on-line*, para. 2).

No entanto, a autora discute, posteriormente, como o alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência por uma necessidade de reproduzir o padrão da branquitude, o que está relacionado a um desejo de triunfar no mundo das/os brancas/os. E, quando jovens negras/os abandonaram a prática do alisamento, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade, que insistia em se aproveitar da insegurança que as mulheres negras sentiam com respeito ao seu valor na coletividade de supremacia branca.

De acordo com hooks, essa obsessão com o cabelo geralmente reflete lutas contínuas com a auto-estima e a auto-realização por parte das afrodescendentes, uma vez que todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas aferem à mulher negra a condição de que não serão bonitas e atraentes se não mudarem a si mesmas, especialmente o seu cabelo. E isso costuma acontecer porque, muitas vezes, as mulheres negras percebem seu cabelo como

um inimigo, como um problema que devemos resolver, um território que deve ser conquistado. Sobretudo, é uma parte de nosso corpo de mulher negra que deve ser controlado. A maioria de nós não foi criada em ambientes nos quais aprendêssemos a considerar o nosso cabelo como sensual, ou bonito, em um estado não processado” (hooks, 2005, *on-line*, para. 27).

No Brasil, a labuta com o cabelo não é diferente e, desde muito jovens, as mulheres negras são socializadas para a adesão ao alisamento. Recordo-me aqui de uma amiga negra que costuma dizer “*A princesa Isabel nos libertou, mas nossos cabelos continuam escravos*”, em referência às constantes experimentações que muitas afrodescendentes fazem em sua cabeleira, o que pode, inclusive, gerar danos parciais ou totais aos seus cabelos. Exatamente porque o cabelo crespo é objeto de constante insatisfação, principalmente por parte das mulheres e, como sinaliza Nilma Gomes, a forma de lidar com esse tipo de cabelo passa por diferentes estágios: “cabelos alisados nos anos sessenta, afro nos anos setenta, permanente afro nos anos oitenta, relaxamentos e alongamentos nos anos noventa” (Gomes, N. L., 2016, p. 46). Nas últimas décadas o que observamos é o abandono do ferro ou pente aquecido no fogão para o uso da escova e da prancha e a prática de alisamentos químicos diversos, com as escovas definitiva e progressiva, inclusive com o uso em crianças, em contrariedade à determinação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que não recomenda uso de produtos alisantes para esse público¹⁴⁵. Todas essas experiências demandam reflexões que, ao que tudo indica, vão além do que está posto, e, nessa direção, Figueiredo (2008, p. 250) destaca que o alisamento do cabelo, na sociedade brasileira, “pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como uma tentativa de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro”.

O cabelo, de forma geral, atrai a nossa atenção e, em oposição a essa gama de processamentos a que o cabelo crespo é submetido ao longo do tempo, o Movimento Negro brasileiro tem um propósito diferenciado para o público afrodescendente, ao eleger o cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade, já que, como afirma Nilma Gomes (2016, p. 46), “para o negro e a negra o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de

¹⁴⁵ “Não existem alisantes capilares destinados ao público infantil. Os produtos para alisamento capilar são indicados, exclusivamente, para adultos. O uso de alisantes em crianças é proibido. . . . Procedimentos e métodos para alisamento capilar, como escovas inteligente, definitiva e de chocolate, não são regulamentados pela ANVISA (<http://portal.anvisa.gov.br/alisantes>)”.

um grupo étnico-racial”. A partir dessa premissa, o discurso do Movimento é “estabelecer uma regra contra hegemônica. Se a regra é alisar o cabelo visando dissimular sua condição étnico-racial, a outra regra proposta é afirmar os fenótipos, isto é, não alisar o cabelo” (Figueiredo & Cruz, 2016, pp. 9 - 10).

Independente do importante posicionamento desse movimento social que, de forma geral, luta contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, a mulher é, mais uma vez, quem mais sofre discriminações pelo tipo de cabelo, considerando também as maiores exigências relacionadas ao corpo e aos aspectos exteriores que são feitas para esse público – “Exige-se boa aparência”, além dos preconceitos, por ser afrodescendente, enraizados em todas as esferas sociais. A depreciação do cabelo da mulher negra não tem fronteiras, também aparece no ramo do entretenimento e, na esfera musical, tem espaço cativo ao longo de décadas. Além da já mencionada marchinha de carnaval “*O seu cabelo não nega mulata*”, os refrões “*Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear. Quando passa na Baixa do Tubo*”¹⁴⁶ “*O negão começa a gritar: pega ela aí, pega ela aí...*”, do cantor e compositor baiano Luís Caldas, e “*Nêga do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?*” cantada por diversos intérpretes, fazem parte das denominações pejorativas ou não, referentes aos cabelos afro, crespo, *Black Power* e cacheado. Eles trazem em si a desqualificação ligada ao “cabelo ruim”, e que está associada à desvalorização sistemática dos traços físicos das/os afrodescendentes, amplamente difundida em nossa sociedade. “Cabelo duro”, “pixaim”, “mafuá”¹⁴⁷, “piaçava”, “carapinha”¹⁴⁸ são outros termos utilizados para depreciar o cabelo desse segmento.

Essa digressão para tratar do cabelo crespo se fez necessária nesta análise para situar a discriminação que foi mencionada por Maria, Melissa, Sam e Edite, o que ocorreu, com maior ênfase, no período escolar, quando

¹⁴⁶ *Baixa do Tubo* é um logradouro do tipo Rua, localizada no bairro Cosme de Farias em Salvador, Bahia (<https://applocal.com.br/endereco/rua-baixa-do-tubo/salvador/ba>).

¹⁴⁷ *Mafuá*: no uso informal, indica ausência de ordem, de arrumação, bagunça, confusão, rolo (Houaiss, 2009).

¹⁴⁸ *Carapinha*: cabelo semelhante à lã, muito crespo e denso, próprio da gente de raça negra; cabelo agastado, carrapicho, lã, pixaim (Houaiss, 2009).

viveram momentos de rejeição, de embate e de dor pelo seu tipo de cabelo, e são exemplos do quanto as crianças e adolescentes negras continuam a experimentar as consequências históricas da opressão racial. A escola seria, então, mais um contexto onde também aparece o *racismo recreativo* (Moreira, 2018a, 2018b) uma vez que aí os cabelos crespos

são o motivo de piada, deboche e desprezo às características fenotípicas das crianças negras. Essa construção acontece há muito tempo e os resultados são a evasão de jovens que não se sentem pertencentes a uma comunidade escolar que traz subjacente o exercício excludente do poder eurocêntrico. As crianças negras vivem diretamente os resultados dos danos produzidos pela opressão racial desde os primeiros anos de vida, nas escolas e nas comunidades de origem (Calazans, 2016, pp. 108 – 109).

O enfrentamento das consequências provocadas pela vivência de episódios racistas é uma situação que também preocupa o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), o que o fez lançar, em 2010, uma campanha com um alerta à sociedade sobre os impactos do racismo na infância e adolescência e a necessidade de uma mobilização social que assegure o respeito e a igualdade étnico-racial desde os primeiros anos de vida. Isso porque crianças e adolescentes

são vítimas do racismo nas escolas, nas ruas, nos hospitais ou aldeias e, às vezes, dentro de suas famílias. Deparam-se constantemente com situações de discriminação, de preconceito ou segregação. Uma simples palavra, um gesto ou um olhar menos atencioso pode gerar um sentimento de inferioridade, em que a criança tende, de forma inconsciente ou não, a desvalorizar e negar suas tradições, sua identidade e costumes. . . . O racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente. A criança pode aprender a discriminar apenas por ver os adultos discriminando. Nesses momentos, ela se torna vítima do racismo. A prática do racismo e da discriminação racial é uma violação de direitos, condenável em todos os países (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência, 2010, pp. 4 - 5).

A proposta do UNICEF visava colaborar com as iniciativas de redução das disparidades raciais e estimular aquelas de “valorização da diversidade com equidade”, tais como as sugestões relacionadas na figura 10.

10 maneiras de contribuir para Uma Infância sem Racismo

1. Eduque as crianças para o respeito à diferença. Ela está nos tipos de brinquedos, nas línguas faladas, nos vários costumes entre os amigos e pessoas de diferentes culturas, raças e etnias. As diferenças enriquecem nosso conhecimento.
2. Textos, histórias, olhares, piadas e expressões podem ser estigmatizantes com outras crianças, culturas e tradições. Indigne-se e esteja alerta se isso acontecer – contextualize e sensibilize!
3. Não classifique o outro pela cor da pele; o essencial você ainda não viu. Lembre-se: racismo é crime.
4. Se seu filho ou filha foi discriminado, abraça-o, apoie-o. Mostre-lhe que a diferença entre as pessoas é legal e que cada um pode usufruir de seus direitos igualmente. Toda criança tem o direito de crescer sem ser discriminada.
5. Não deixe de denunciar. Em todos os casos de discriminação, você deve buscar defesa no conselho tutelar, nas ouvidorias dos serviços públicos, na OAB e nas delegacias de proteção à infância e adolescência. A discriminação é uma violação de direitos.
6. Proporcione e estimule a convivência de crianças de diferentes raças e etnias nas brincadeiras, nas salas de aula, em casa ou em qualquer outro lugar.
7. Valorize e incentive o comportamento respeitoso e sem preconceito em relação à diversidade étnico-racial.
8. Muitas empresas estão revendo sua política de seleção e de pessoal com base na multiculturalidade e na igualdade racial. Procure saber se o local onde você trabalha participa também dessa agenda. Se não, fale disso com seus colegas e supervisores.
9. Órgãos públicos de saúde e de assistência social estão trabalhando com rotinas de atendimento sem discriminação para famílias indígenas e negras. Você pode cobrar essa postura dos serviços de saúde e sociais da sua cidade. Valorize as iniciativas nesse sentido.
10. As escolas são grandes espaços de aprendizagem. Em muitas, as crianças e os adolescentes estão aprendendo sobre a história e a cultura dos povos indígenas e da população negra; e como enfrentar o racismo. Ajude a escola de seus filhos a também adotar essa postura.

Figura 10: “10 maneiras de contribuir para Uma Infância sem Racismos” (Fonte: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf, p. 15).

Nessa mesma direção, e agora já adultas, as estudantes investem em iniciativas que visam minimizar os impactos do racismo em suas vidas, ações direcionadas para a afirmação e valorização de sua história e cultura. Um exemplo disso ocorreu no momento da realização das entrevistas, quando observei que Sam assume seu cabelo no formato natural e o mesmo ocorre com sua mãe, D. Bel e com sua irmã, Maria. De forma adicional, Maria desenvolve um trabalho de militância para que as mulheres afrodescendentes possam compartilhar suas experiências ao decidirem pela não adesão à prática de alisamento capilar “*pra poder se adequarem aos padrões sociais*”. A estudante também mencionou seu interesse em trabalhar a “cabeça” da mulherada negra, através do aprendizado da estética capilar e na colocação de

tranças, como possibilidade para a utilização natural dos cabelos. Ela ainda acredita que pode utilizar essa arte para criar oportunidades para que mulheres negras possam exercê-la a fim de angariar recursos financeiros. Seria um projeto que deseja pôr em prática no bairro onde viveu a maior parte da vida, direcionado para crianças e adolescentes:

Algo social é... Para ensinar alguma coisa, pra não só ensinar questões voltadas pra cidadania, mas algumas coisas que dê algum retorno a ele. Exemplo: vamos ensinar as meninas a fazer uma unha, a trançar o cabelo, que com isso ela consiga algum retorno e talvez possa fazer como eu fiz: faz uma unha aqui, faz uma coisa ali pra conseguir uma verba pra poder estudar ou pra poder fazer qualquer outra coisa, porque infelizmente a gente sabe que a realidade de quem vive na periferia, favela, é essa. Não tem como a gente dizer: "Você só vai estudar". São raras as pessoas que têm esse privilégio na periferia dizer "Ó, você vai só estudar". Então você tem que ter alguma fonte de renda pra que você possa estudar. E meu objetivo é esse: tentar fazer alguma coisa assim.

Outros aspectos do corpo negro estiveram presentes na denúncia que Rute e Edite fizeram acerca de práticas de racismo que, no caso delas, ocorria dentro da própria família. Edite, que diz ter "destoado" dos padrões de cor e cabelo comuns em seus parentes, falou como se sentia àquela época:

*Então eu sempre ouvi em casa muita coisa com relação a corpo, com relação a cabelo. "Ah, é o narizinho de bola". "Ó pra boca dessa menina!" E essas coisas afetaram, sabe? Mas assim: "Não, você nem é tão negra". Sempre fui branca demais para ser negra e negra demais para ser branca. E isso veio afetando ao longo do... Tanto que eu vim conhecer o assunto, discutir a questão do colorismo¹⁴⁹ e tudo mais. **Eu vim debater tudo isso na graduação e me afirmar sabe? O que me auxilia muito na minha vida.** Mas assim, ao longo do tempo, dentro de casa sempre teve muito essa dificuldade e isso foi me afetando. [...]. E com cabelo é aquela coisa que eu te falei, meu cabelo não é o tipo 4C¹⁵⁰, mas era o mais crespo da casa... É o cabelo mais crespo. Ele é o mais enrolado [o 4C]. [...]. E o meu não é. Mas, aqui em casa, pros padrões da minha família, sempre foi o mais crespo. [...]. Era o mais crespo e eu ouvi muita coisa em relação a isso, sabe? Isso... Alisei muito o cabelo, quase perdi o cabelo. **Depois que eu consegui conversar comigo e tal, que eu consegui melhorar esse aspecto e tal.***

Dentre as mães, D. Paraguaçu se destacou por relacionar, espontaneamente, as discriminações que sofreu por ser negra, em distintas

¹⁴⁹ O termo *colorismo* refere-se ao preconceito baseado na cor da pele dentro da comunidade negra (Collins, 2017a, p. 8).

¹⁵⁰ *Cabelo 4C*: é o nível mais elevado do cabelo crespo, de acordo com a estudante.

esferas da vida. Essa forma de tratamento tem início em sua família de origem, a partir das atitudes racistas de seu genitor, também negro, ao tratar, de forma diferenciada, as filhas e os netos que nasceram com “*a pele mais escura*”. Assim como apresentado por Edite, o relato da mãe de Rute nos faz lembrar os danos provocados pelo racismo ao psiquismo humano que Da Mata (2014, 2015), Franz Fanon (1952/2008) e Neusa Souza (1983) discutem, de forma contundente, como descrito no capítulo 4:

Meu pai, minha mãe mandava eu botar o pregador no nariz. [...] Meu pai negro. Mandava eu botar porque senão, não ia ter oportunidade na sociedade. Toda noite na hora de dormir, tinha que botar uma hora, duas horas antes, ou então de manhã cedo que era pra afinar o nariz. Isso na área emocional, ou seja, na, no psiquê da gente que isso influi. Ai você já vai baixando sua bola, fica sem poder de fala, entendeu? Já está ali, no meio de um bocado de pessoas com a pele branca, cabelos lisos. Isso influencia também.

Como nos mostra Calazans (2016), esse discurso construído sobre a mulher negra e o homem negro organiza com desprezo, vergonha e hostilidade os seus atributos físicos que são, algumas vezes, erroneamente, chamados de “beijo grosso”, “nariz chato” ou “cabelo ruim”. É uma identidade que se constrói sobre a discriminação do corpo, objeto de comparação negativa.

Além de ser criticada pela aparência, pela cor da pele e pelo nariz que precisava afinar para ficar no padrão proposto pelo ideal de beleza branca, D. Paraguaçu sofreu por se tornar adepta de religião de matriz africana – o candomblé, o que teve repercussões em sua vida espiritual:

Essa visão judaico cristã foi impregnada por nós aqui. E isso demonizou até a área espiritual e religiosa entendeu? Por exemplo, se eu quisesse seguir... Meus pais eram crentes fundamentalistas e se eu quisesse seguir a religião dos orixás, que é o “orixarismo” na prática, dos orixás, então existia, como existiu uma relação de exclusão. Eu fui excluída, no caso. Então pra mim, eu penso... Não é querendo dizer que eu sou vítima do sistema, mas eu também não deixava em branco não. Eu lutava e dizia vou estudar mais fundo ainda porque essas pessoas é ... como é que se diz? Essas pessoas me rejeitam tanto. Por que essa rejeição?

Além dos caracteres físicos e da distinção por adesão à religião, e dentro das opressões provocadas pelos vetores de gênero, origem social e

raça, outras situações foram citadas, agora pelas mães, como pontos de sofrimento.

Cultura patriarcal e inserção da mulher negra no “mercado” dos afetos

Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso.

bell hooks

(*Vivendo de amor*, 2000, p. 188)

D. Bel e D. Paraguaçu, com cinco e quatro filhos respectivamente, foram discriminadas por parte de seus familiares, pelo fato de se tornarem mães sozinhas, sem uma figura masculina no ambiente doméstico. A mãe de Rute acrescenta que um incômodo adicional que seus familiares tinham em relação a essa sua particularidade, era o fato dela ter engravidado de três relacionamentos distintos, o que não era aceitável para pessoas que seguiam princípios evangélicos, como seus pais.

A vizinhança foi outro contexto no qual D. Paraguaçu recebia tratamento diferenciado e, ao mesmo tempo, era vítima de preconceito pelo fato de viver a maternidade solo, com as crianças. *“Então eu era muito discriminada por não ter marido. E dói viu? Até hoje”*. Isso ocorreu a partir da ação das vizinhas e dos vizinhos, por motivos diferentes. Em sua avaliação, a postura das mulheres *“é pior”* porque *“elas acham que, por a gente tá sozinha, a gente fica vulnerável a namorar com os maridos delas e aí se afastam da gente, a gente fica só. Eu mesmo fico só aqui”*. Da parte dos vizinhos, eles pensam que *“a gente é fácil. Acha que estou disponível para ele. Estar sozinha não quer dizer disponível”*. O episódio narrado a seguir aconteceu entre D. Paraguaçu e um vizinho e exemplifica o poder do macho numa sociedade patriarcal, o domínio que o

homem ainda imagina ter sobre a mulher, e principalmente a mulher negra, ao vê-la como um corpo disponível para seu deleite e prazer:

*Outro dia o rapaz aqui, o pedreiro, estava dizendo que queria me dar um abraço, depois que Rute saiu daqui. Ele disse: “um abraço bem apertado”, se ele podia vir aqui. Eu disse a ele: “Olhe se todo homem que tivesse vontade de me abraçar, me abraçasse, imagine como minha casa não ia ficar? Ele disse: “Você está me cortando é?” Eu disse: “Não, não estou lhe cortando, quero que você entenda – e ele é casado, mora aqui perto, tem mulher e tem filho. Eu quero que você entenda que eu não estou disponível e que o fato de eu estar sozinha isso não quer dizer... entendeu? Que eu tenho que arranjar um homem pra colocar dentro de casa, na hora que eu sentir necessidades sexuais”. [...] E aí que ele não se conformou ainda e vez e quando diz “Posso lhe abraçar hoje?” Aí faz: “Tô brincando...” **Aí eu vi que é cultural mesmo, homem não pode ver mulher sozinha. Eles pensam que a gente é fácil.***

Essa narrativa está relacionada a outro aspecto que diz respeito às mulheres afrodescendentes, ainda pouco discutido, que é o celibato definitivo ou solidão da mulher negra, como analisado por Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013), Beatriz Carmo (2017), bell hooks (1981/2019b), Claudete Alves (2010), Laura Moutinho (2004), Maria Beatriz Nascimento (1990) e Patrícia Collins (2000/2019b). Em diferentes perspectivas, as autoras destacam a “raça” como um elemento relevante nas chances das mulheres encontrarem ou não um parceiro. Em “Mulher negra: afetividade e solidão”, a socióloga afrodescendente Ana Cláudia Pacheco argumenta que a mulher negra e a mestiça “estariam fora do ‘mercado afetivo’ e naturalizada no ‘mercado do sexo’, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e ‘escravizado’; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes ‘à cultura do afetivo’, do casamento, da união estável” (Pacheco, 2013, p. 25).

Essa constatação já fazia parte das argumentações da historiadora negra Maria Beatriz Nascimento¹⁵¹ (1942 – 1995) no século passado, ao

¹⁵¹ Maria Beatriz Nascimento: nasceu em Sergipe mas cresceu e viveu no Rio de Janeiro, onde se tornou estudante, professora, pesquisadora e militante. Mulher, negra, quilombola urbana contemporânea, poeta, ativista, pensadora. É no artigo “A mulher negra e o amor” (Nascimento, M. B. 1990/2006) que Beatriz Nascimento enuncia a discriminação de raça e de sexo que atinge as mulheres negras de vários ângulos e as marca de maneira específica no campo afetivo. Estudou os quilombos, o racismo e a diáspora africana. Beatriz Nascimento teve sua trajetória interrompida, aos 52 anos, num ato de misoginia e feminicídio, pois foi assassinada em 28 de janeiro de 1995, quando defendia uma amiga que tinha um companheiro violento. Cursava, então, mestrado na Escola de Comunicação da UFRJ (Ratts, 2006 e 2009; Ratts & Gomes, 2015).

pontuar que o trânsito afetivo da mulher afrodescendente é “extremamente limitado” uma vez que

Há poucas chances para ela numa sociedade em que a atração sexual está impregnada de modelos raciais, sendo ela representante da etnia mais submetida. Sua escolha por parte do homem passa pela crença de que seja mais erótica ou mais ardente sexualmente que as demais, crenças relacionadas às características do seu físico, muitas vezes exuberantes (Nascimento, M. B., 1990/2006, p. 129).

Essas percepções estão promulgadas no imaginário social, e encontram guarida no dito “*branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar*”, que indica a forma de tratamento dispensado a essas mulheres, materializada através da exploração socioeconômica aliada à super-exploração sexual (Gonzalez, 1988b e 2011).

Essa é a mesma circunstância apresentada por bell hooks (1981/2019b) ao argumentar que a desvalorização contínua da mulheridade negra resultou da exploração sexual de afroamericanas durante o período da escravidão. Nessa mesma senda, a feminista negra estadunidense Audre Lorde (1934 - 1992) pontua que a “hostilidade sexual contra as mulheres negras não é praticada apenas pela sociedade branca racista, mas está instaurada também dentro das nossas comunidades” (Lorde, 1984/2019, p. 148). Isso não mudou ao longo de centenas de anos e produz impactos sociais e políticos em suas condições de vida. Dessa forma, na esfera afetiva, as mulheres negras têm sofrido por anos as mazelas de um machismo que as trata somente como um corpo a ser utilizado como satisfação de necessidades sexuais. E, nesse sentido, Carmo (2017) traz o *colorismo*, diferenciação em detrimento da cor da pele, como um aspecto que se soma a tantos outros gerados pelo racismo, para relegar as afrodescendentes à solidão afetivo-sexual, pois

quanto mais próxima de tonalidades claras, mais aceita essa mulher é pela sociedade, sendo objetificada pelo seu corpo e “pele da cor do pecado” que tem. Entretanto, quanto mais escura for a pele, mais rejeitada essa mulher é, sendo tachada de dona de uma pele suja, fedida e animalesca (Carmo, 2017, *on-line*, para. 11).

Associado a essa premissa está outro elemento que, não raro, confere à mulher negra o sentimento de estar na parte inferior da escala de

“desejabilidade”: a preterição do homem negro pela mulher de sua própria raça para constituir parceria afetiva e conjugal. Por esse motivo, os conflitos de cor nessa esfera é, segundo Moutinho (2004), um drama mais agudo que aflige as mulheres “negras”, “morenas” e “mulatas”, ao situar, numa posição de desvantagem, as afrodescendentes em comparação com a mulher branca. Isso é o que a pedagoga e ativista negra Claudete Alves (2010) expõe em sua obra “Virou regra?”, onde apresenta, a partir de uma leitura antropológica, uma reflexão sobre as representações sociais e históricas do trânsito afetivo entre o público afrodescendente, e analisa a percepção das mulheres acerca da preferência dos homens negros, principalmente os que ascenderam socialmente, pela mulher não-negra, como parceira conjugal. Essa associação inter-racial foi vista como vantajosa para os negros que veem nessa oportunidade uma possibilidade de “clarear” a família e, igualmente, de mobilidade social, e, por outro lado, carregada de desvantagens para as negras. Essa realidade espelha o cenário norte-americano como Collins (2000/2019b, pp. 272 – 273) sinaliza:

Muitas mulheres negras querem ter relações afetivo-sexuais com homens negros, mas acabam sozinhas. Embora os homens negros sejam os mais próximos das mulheres negras e, portanto, acabem apontados como principais responsáveis pelo sentimento de inferioridade das mulheres negras, esse julgamento social e a rejeição das mulheres negras permeiam toda a cultura. . . . Para as afro-americanas, ser rejeitada pelos brancos é uma coisa – ser rejeitada pelos homens negros é outra completamente diferente. Quando elas têm de lidar com a solidão por não encontrar um parceiro negro, “sabedoria, experiência e certa paixão” se tornam armas importantes.

A essa discussão bell hooks (1981/2019b) acrescenta que, também na esfera dos determinantes do sexismo e do racismo nas engrenagens das relações afetivas, recai sobre as afrodescendentes a responsabilização pelo lugar que lhes é destinado. A autora traz novos argumentos que desmistificam a culpabilização da vítima:

Esse conhecimento popular de que os homens negros desejam mulheres brancas, porque elas são muito mais ‘femininas’ do que as mulheres negras, tem sido usado para responsabilizar as mulheres negras pelo desejo do homem negro por companheiras brancas. Em termos sexistas, se homens negros rejeitam mulheres negras e buscam outras companheiras, é certo que mulheres negras estão fazendo algo errado, afinal, homens estão sempre certos. A verdade é que nos Estados Unidos sexista, onde mulheres são extensões objetificadas do ego do homem, a mulher negra foi rotulada de hambúguer, e a mulher branca, costela. E foi o homem branco quem criou

essa hierarquia sexo/raça, não o homem negro. Homens negros simplesmente aceitaram e apoiaram isso. Aliás, se homens brancos decidissem, em qualquer momento, que possuir uma mulher roxa era símbolo de status masculino e sucesso, homens negros, competindo com homens brancos, teriam que se esforçar para possuir uma mulher roxa. Ainda que eu pense ser perfeitamente normal que pessoas de raças diferentes se sintam sexualmente atraídas, não penso que homens negros que confessam amar mulheres brancas e odiar as mulheres negras, ou vice-versa, estejam simplesmente expressando uma preferência pessoal livre de um preconceito cultural construído. Homens negros querem mostrar o desejo de 'possuir' mulheres brancas como uma tentativa de superar a desumanização racial (hooks, 1981/2019b, pp. 183 - 184).

Além da solidão, essa situação acarreta dor e humilhação para mulheres negras heterossexuais, que se tornam concorrentes das mulheres brancas, na busca pelo esquivo homem negro. E, diferente do homem de sua raça, a relação da mulher negra com o homem branco é permeada de explorações e rejeições históricas que deixam marcas profundas ao longo dos séculos, como Collins (2000/2019b, p. 275, destaque da autora) salienta:

Por outro lado, dada a culpa dos homens brancos na criação e na manutenção dessas políticas sexuais, muitas mulheres negras relutam em amar homens brancos. Constrangidas ao mesmo tempo por normas sociais que nos consideram indignas dos homens brancos e por normas da sociedade civil negra que tacham de traidoras da raça as mulheres negras que cruzam a linha de cor, muitas permanecem sozinhas. Isso revela o duplo padrão da sociedade civil negra no que diz respeito às relações afetivas inter-raciais e heterossexuais. Para as mulheres negras, a relação histórica com os homens brancos é de rejeição legal, mas não sexual: homens brancos de posses há tempos exploram, objetificam e recusam-se a se casar com afro-americanas, além de oferecer uma aparência de poder aos brancos pobres que endossam essa ideologia. As relações entre mulheres negras e homens brancos são limitadas pelo legado de abuso sexual das primeiras pelos últimos e pelas tensões não resolvidas que isso cria. Tradicionalmente, liberdade significou para as mulheres negras libertar-se **dos** homens brancos, não liberdade de escolher homens brancos como amantes e amigos.

Necessário ainda ressaltar que, particularmente no Brasil, um aspecto demográfico precisa ser considerado por exercer importante influência nos padrões de conjugalidade da mulher afrodescendente, o que é destacado por Lélia Gonzalez (1984): o menor contingente de homens negros disponíveis para formar parceria afetivo-conjugal. Um fator de grande monta para essa situação é o fato desse segmento ser o maior alvo da sistemática perseguição policial e figurar como a maioria da população carcerária deste país. Acrescente-se aqui que, ao analisar a desigualdade racial dos homicídios, os

afrodescendentes são as maiores vítimas desse tipo de crime, como registra o Atlas da Violência (IPEA/FBSP, 2018, 2019)¹⁵².

Além desse déficit da figura masculina negra entre nós, os esforços das afrodescendentes para lidar com as rejeições que emergem das políticas sexuais homem-negro/mulher-negra, atravessam classe e idade, e lidar com a realidade da rejeição dos homens de sua raça – além de uma série de questões relacionadas à vida conjugal, leva outras mulheres negras a se dedicarem a suas carreiras e seguirem a vida sozinhas, e, em maior parte dos casos, à maternidade solo, como vimos nas histórias aqui relatadas.

Questões relacionadas à vida afetiva das participantes não estavam no protocolo das entrevistas, porém foram trazidas por D. Maria, D. Paraguaçu e por D. Edite, em diferentes perspectivas. D. Maria faz um desabafo ao afirmar que o mais difícil em sua trajetória de mãe numa família matrifocal foi a decepção que sofreu a partir da postura do marido, que vivia em situação de bigamia. Esse evento a fez decidir não mais investir em relacionamento afetivo:

Mais difícil é saber que casei com um homem, que esperava uma coisa e foi outra totalmente diferente. Ele saía do trabalho, que ele era motorista de madame [...]. Quando saía com essa criatura, largava ela onde tivesse, quando a gente tava namorando e tava aqui, pra me ver. Aí eu achava que ia ser, era meu príncipe encantado. Aí chegou a casar e tudo, fez o juramento, aquela coisa toda e não cumpre com nada do que... É isso aí que me dói mais, é pensar nisso aí. Aí eu pego quando acontece as coisas e passa na televisão, por mim, “Mãinha, não pode falar assim não mãinha”. Eu digo “Eu falo sim”. Porque eu fico dizendo: “Por mim podia pegar esses homens todos, fazer uma fogueira e fazer uma fogueira com eles (risos), fazer uma fogueira, com todos eles na fogueira. Elas: “Mãinha não pode falar assim não”, que não sei o quê.

¹⁵² Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (Atlas da Violência, IPEA/FBSP, 2019, p. 49). Lemos, Aquime, Franco & Piani (2017, p. 164) ressaltam que essa crescente e massiva prática de extermínio de jovens pobres e negros, com baixa escolaridade, moradores das periferias urbanas brasileiras, somado ao aumento do contingente de aprisionamento dessa população, “assinala que o Brasil optou por duas táticas de segurança em defesa social contra um suposto inimigo penal: cadeia e caixão”. Esse “deixar morrer” pessoas, avaliadas como supostamente indignas de viver, é mais um efeito do racismo da sociedade e do Estado brasileiro que estigmatizam e marcam a vida dessa parcela da população, pela desqualificação e pela discriminação negativa. E essa acaba por ser mais uma luta da mulher negra que reivindica o direito de ter, criar e ver seus filhos vivos até a velhice, pois convivem com o temor diário de que seus filhos sejam alvo da ação policial (Lemos, 2000; Lorde, 1984/2019).

Eu digo: “Oxente! Eu falo sim! Não me serviram pra nada, não me serve pra nada!” [...] Daí pra cá eu peguei não quis mais saber de mais ninguém. Eu ainda tava com os meus 27, 28 anos.

Essa espécie de desencanto e até, talvez, desprezo pela figura masculina que D. Maria expressa em sua fala, a partir das expectativas traídas e pelo abandono do contrato conjugal por parte do marido, esteve associada, de forma secundária em seu relato, ao temor de coabitar com um parceiro ou companheiro e este cometer algum tipo de abuso para com Melissa e a outra filha: “*Eu tinha um medo danado de botar um homem dentro de casa e vê que pegou minhas filhas. Tá doído! Isso tudo me fez me afastar deles. Quando eu via as novidades... Deus é mais!*”

Esse cuidado também foi mencionado por D. Edite, outra mulher sem relacionamento afetivo há alguns anos, após ter encerrado uma relação amorosa, iniciada após o afastamento do pai de Edite, porque “*o homem tava tão mulherengo, tão mulherengo, tão mulherengo...*” De início, ela afirmou “*não quero, eu não posso me envolver com qualquer pessoa por conta das minhas filhas*”. Essa preocupação das senhoras é procedente por dois motivos. Primeiro porque os dados de realidade e as estatísticas oficiais apontam que as *meninas* são a maioria das vítimas de abuso e/ou violência sexual, que geram sofrimento intenso, consequências graves e, muitas vezes, irreversíveis. As marcas podem ser físicas, psicológicas e sociais¹⁵³, e essas experiências impactam a vida de muitas pessoas, e aparecem como uma das razões que demandam ajuda terapêutica (Durrant & White, 1993). De acordo com o Disque 100¹⁵⁴, entre 2011 e 2017, em 92% das denúncias de violência sexual contra

¹⁵³ O *abuso sexual* constitui qualquer ato praticado contra crianças e adolescentes que vise a satisfação sexual. Em geral, é praticado através do uso de violência psicológica e/ou física, ameaça, sedução ou estímulo sexual precoce. No caso da(o) menor de 14 anos, mesmo que ela(e) queira praticar voluntariamente o ato sexual, também é crime (Defensoria Pública do Estado da Bahia, 2019, p. 6).

¹⁵⁴ O Disque Direitos Humanos, ou *Disque 100*, é um serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA)/Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Trata-se de um canal de comunicação da sociedade civil com o poder público, que possibilita conhecer e avaliar a dimensão da violência contra os direitos humanos e o sistema de proteção, bem como orientar a elaboração de políticas públicas. A SDH da Presidência da República fez mudanças no Disque 100 que atendia exclusivamente denúncias de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes. O serviço foi

crianças e adolescentes as vítimas eram do *sexo feminino*. Esses índices são similares aos divulgados pelo Ministério da Saúde no mesmo período: o órgão registrou 85% das denúncias de violência sexual contra *meninas*. Quase 80% das denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes são de abuso sexual (Childhood Brasil, 2019a)¹⁵⁵. O segundo motivo que fundamenta o receio das mães em construir um novo relacionamento afetivo e, assim, coabitar com o parceiro, é o fato, igualmente indicado pelas referências acima, de que a grande maioria dos autores de violência sexual contra meninas e meninos é do sexo masculino, o abuso ocorre dentro da casa das vítimas, e o padrasto figura como um dos principais abusadores das enteadas¹⁵⁶.

Além de serem os maiores praticantes de abusos em crianças e adolescentes, a figura masculina, numa outra vertente, também utiliza seu poder para atuar de maneira diferenciada em relação às mulheres afrodescendentes, de forma particular. Essa foi a tônica da análise feita pela mãe de Rute. D. Paraguaçu faz uma leitura específica do seu lugar de mulher negra, a partir da situação que vivenciou nos relacionamentos com os respectivos pais dos filhos, e expressa o sentimento de ter sido utilizada como objeto de satisfação sexual:

Os brancos, os homens brancos, engenheiros, doutores têm aquelas mulheres para representatividade e têm as mestiças para eles se deitarem e sentirem prazer. Então eu, como se fosse uma mulher mestiça que dou prazer pra um homem branco e na qual ele faz o filho e deixa para eu criar. Eu me sinto uma dessas pessoas. Mas quando eu acordei já era tarde, porque as pessoas diziam “Você é bonita”. Eu não sabia o padrão de beleza. Como eu podia imaginar que eu, uma mulher de cor, fosse bonita, se na minha casa não tinha um espelho pra eu me olhar do lado de fora?

A exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do que pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe hegemônica branca. Esse é outro

ampliado, passou a acolher denúncias que envolvam violações de direitos de toda a população, especialmente os Grupos Sociais Vulneráveis, como crianças e adolescentes, pessoas em situação de rua, idosos, pessoas com deficiência e população LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) (Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-3.html>).

¹⁵⁵ Childhood Brasil é uma associação que trabalha pela proteção da infância.

¹⁵⁶ Cubas e Amâncio (2019), a partir de dados do Ministério da Saúde, expõem que essas agressões sexuais ocorrem mais em casa (68%), e têm o pai (12%), o padrasto (12%) ou outra pessoa conhecida (26%) da criança como abusador.

fato denunciado por Lélia Gonzalez (1982) quando se reporta à prática “antiga” de “senhoras” que procuravam contratar jovens negras e belas para trabalharem em suas casas como domésticas, quando o objetivo principal era o de que seus jovens filhos pudessem “iniciar-se” sexualmente com elas. “Com isso temos um exemplo a mais da superexploração econômico-sexual de que falamos acima, além da reprodução/perpetuação de um dos mitos divulgados a partir da obra de Freyre: o da sensualidade especial da mulher negra” (Gonzalez, 1982, p. 99).

Hoje, mais atenta a essa dinâmica relacional, a mãe de Rute convive com a solidão, fica sozinha em casa, não sai para lugar algum e, eventualmente, recebe alguma visita. Contudo, alimenta o propósito de viver uma relação amorosa, diferente daquelas que experimentou, e similar à vivida pela índia Paraguaçu: *“Ela conheceu Diogo Caramuru e casou com ele. Ele a amava. Esse é meu desejo: encontrar um homem que me ame. É isso que espero que aconteça um dia”*. A admiração que D. Paraguaçu sente pela índia a influenciou na escolha do nome para ser referida nesta pesquisa.

Situação análoga à de D. Paraguaçu é vivida por D. Edite que, por sua vez, também comentou ter recebido tratamento diferenciado por parte de uma vizinha pelo fato dela não ter uma parceria amorosa: *“mas é um menino jovem e a esposa dele tinha ciúme de mim, porque ela sabe que eu não tenho marido e ela tinha muitos (ênfase) ciúmes de mim”*. A mãe de Edite, igualmente, traz a questão da solidão, o que atribui às suas características pessoais: *“Hoje eu tenho dificuldade de me relacionar porque **eu sou uma pessoa muito forte, chega ao ponto dos homens terem receio de mim. É. Sabe como é?**”* Além de reconhecer sua força, D. Edite exalta sua independência, que fora construída desde cedo a partir do momento em que saiu da casa dos pais para trabalhar, aos 13 anos, e que extrapola a autonomia financeira. Para a senhora, **ser uma mulher independente**

***significa muito!** Primeiro porque... Como é que diz? É muito bom você ter sua liberdade, é muito bom você ter sua liberdade. Você come na hora que você quer. Você vai aonde você quer, sem ninguém pra te dizer “Você vai ou você não vai”. **Você próprio faz as suas escolhas, entendeu?** E eu nunca me atrapalhei com isso. Eu nunca fui num lugar onde eu não fosse bem-vinda. Eu nunca fui num lugar em que não fosse apropriado pra mim, tá entendendo?*

Então eu acho maravilhoso isso! E o fato de você não ter que dizer: “Marido, me dê R\$ 5,00 aqui”. E ele te perguntar “Pra quê você quer?” Imagine aí...

Numa sociedade patriarcal, a independência da mulher pode surgir como um fator que, de alguma forma, influencia no estabelecimento de relações afetivas. Isso está posto em Collins (2000/2019b) que, a partir da realidade norte-americana, argumenta que profissionais negras relatam ter, cada vez mais, dificuldade de encontrar homens negros em seu meio interessados em se casar com elas, e a independência feminina é mais um fator que “joga” nessa trama relacional. Entre nós, essa é a mesma constatação feita por Maria Beatriz Nascimento ao tratar da temática da mulher negra e a afetividade:

Quanto mais a mulher negra se especializa profissionalmente numa sociedade desse tipo, mais ela é levada a individualizar-se. Sua rede de relações também se especializa. Sua construção psíquica, forjada no embate entre sua individualidade e a pressão da discriminação racial, muitas vezes surge como impedimento à atração do outro, na medida em que este, habituado aos padrões formais de relação dual, teme a potência dessa mulher. Também ela, por sua vez, acaba por rejeitar esses outros, homens, masculinos, machos. Já não aceitará uma proposta de dominação unilateral. Desse modo, ou permanece solitária, ou liga-se a alternativas onde os laços de dominação podem ser afrouxados (Nascimento, M. B., 1990/2006, pp. 128 – 129)

D. Edite fez uso do seu livre arbítrio para interromper os dois relacionamentos de maior duração que teve, e um deles foi com o pai de Edite. Ela, juntamente com as outras mães desta pesquisa, faz parte dos 75% das mulheres que tomam a iniciativa pela ruptura da relação afetivo-conjugal, como nos mostram Charest e Kaufman (2012), e assim, assumem o controle de suas vidas e, sozinhas, suportam as exigências para seguirem adiante com a prole, responsáveis pelo ordenamento dos recursos financeiros. De acordo com Mayall (2010) essas mudanças no poder social das mulheres – emprego assalariado, iniciativa pela separação/divórcio, por exemplo -, conduzem à “feminização” das vidas das crianças: “depois da separação, a maioria das crianças vive com as mães; cuidado e educação nos estágios iniciais são de responsabilidade das mulheres; alguns pais estarão menos envolvidos” (Mayall, 2010, p. 173).

A mãe de Edite reconhece essas particularidades femininas, bem como as complexidades das relações afetivas entre homem e mulher, e esse

reconhecimento prévio a fez planejar a gestação sem maiores expectativas de que o pai da filha pudesse seguir junto à família:

*Mas eu me preparei pra isso, me preparei pra isso. Eu coloquei na minha cabeça que eu não ia ter filho enquanto eu morasse de aluguel. Eu falei “Primeiro eu tenho que ter uma casa e eu tenho que ter um emprego que eu possa sustentar essa criança. Porque as mulheres passam por essas situações porque confia em homem, confia em homem. **Homem, minha gente, é igual ao bicho que dorme no sereno: um dia ele tá pensando numa coisa, noutro dia ele tá pensando em outra!** Não é verdade? Bicho que dorme no sereno, todo dia ele tá bom. Tem dia que ele não vai tá bom. Então, homem é bem assim. Tem dia que ele vira a cabeça. Ele tá com uma mulher, tá, tá, tá. Um dia ele conhece outra e ele acha que tem possibilidade de ter um romance com ela, entendeu? Do mesmo jeito que tem um lá que tem sua mulher e acha que vai ter comigo, ele acha que vai ter alguma coisa, alguma possibilidade comigo. Então ele larga tudo lá. Do mesmo jeito que eu tô com um que pode largar tudo e partir pra outra. Muitos poucos pais pensam no filho. Poucos pais pensam no filho. Quem pensa no filho é mãe, é mãe, entendeu?*

De forma equivalente ao desejo de encontrar uma companhia para viver uma relação de amor, mencionado por D. Paraguaçu, D. Edite idealiza a parceria que almeja para um futuro próximo, que resulta da sua percepção do cotidiano, de sua experiência de vida e de relacionamentos anteriores:

***Teria que ser alguém que queira andar lado a lado comigo.** Que tenha seu trabalho, que tenha sua função. Eu não quero uma pessoa pra tá pendurado em mim. Eu já tenho duas filhas que sustentar! Não tem sentido eu arranjar alguém que dependa de mim, não é isso? E também ninguém tá pronto pra ficar sustentando os outros, do mesmo jeito que eu não quero sustentar uma outra pessoa, eu não quero ninguém só pra me sustentar, tá entendendo? Eu quero alguém que na hora que eu pegar de um lado, ele pegue do outro, não é verdade? Vamos dizer assim. Eu vou falar de uma maneira bem educada e de uma maneira bem grossa pra você entender. Se a gente tem, digamos, um caixote de maçã pra carregar, daqueles que carrega dos dois lados, não é justo eu carregar sozinha, não é isso? Se tem dois lados pra segurar, então eu gostaria que ele pegasse de um lado e eu do outro, certo? E se tiver um boi pra derrubar, na hora que eu pegar no chifre, eu quero que ele pegue no rabo, tá entendendo? É isso que eu quero. Eu preciso de uma pessoa assim, pra tá comigo, pra dormir de conchinha, sabe? Pra dá risada, assistir junto, essas coisas assim. É tão difícil arranjar alguém assim sabia?*

Essas declarações apresentadas por D. Paraguaçu e D. Edite resumem suas expectativas para um relacionamento amoroso que lhes pareça satisfatório, o que me fez lembrar a protagonista do romance “Le Voleur de vie”, da irlandesa Steinunn Sigurdardottir, mencionado por François de Singly (2000, p. 39). Isso porque a professora de 37 anos, que mora sozinha em seu apartamento, reivindica uma “verdadeira” vida a dois na qual possa viver um

grande amor. Ela desconfia dos homens que agem como “colonizadores” – perfil também rejeitado por aquelas mulheres, e goza plenamente de sua liberdade: “É evidente que a minha maior satisfação é ser senhora de mim mesma...”

Essa autoafirmação feminina também é enaltecida por bell hooks (2000), no belo texto “Vivendo de amor”, em que convida a mulher negra a experimentar a força transformadora do amor em suas vidas. Ela traz a proposta de amarmos aquilo que vemos, um convite para irmos além da aceitação da imagem refletida no espelho. E diz mais:

A arte e a prática de amar começam com nossa capacidade de nos conhecer e afirmar. É por isso que tantos livros de autoajuda dizem que devemos mirar-nos num espelho e conversar com nossas próprias imagens. Tenho percebido que às vezes não amo a imagem ali refletida. Eu a inspeciono. Desde que acordo e me vejo no espelho, começo a me analisar, não com a intenção de me afirmar, mas de me criticar. Isso era comum lá em casa. Quando eu e minhas cinco irmãs descíamos as escadas em direção àquele território ocupado por meu pai, minha mãe e meus irmãos, entrávamos no mundo da “crítica”. Tudo era observado e tudo estava errado conosco. Raramente uma de nós era elogiada. Quando substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. **A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior.** Uso a expressão “amor interior” e não “amor próprio” porque a palavra “próprio” é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante (hooks, 2000, p. 195, destaque meu).

Como forma de enfrentamento dessas limitações a que estão submetidas as mulheres negras, Calazans (2016) propõe a construção de um discurso contrário ao que aí está posto: “um discurso que aprove o corpo negro, um discurso que valorize esse corpo destituindo-o de preconceitos e valores negativos que interferem na formação da identidade desse indivíduo. É preciso então, elaborar um contra-discurso que construa uma identidade negra positiva” (Calazans, 2016, p. 110). Essa nova narrativa nos foi apresentada por algumas participantes desta pesquisa.

8.5 – Identidade negra e solidariedade feminina

O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, na garantia da nossa sobrevivência. Quando nos amamos, desejamos viver plenamente. Mas quando as pessoas falam sobre a vida das mulheres negras, raramente se preocupam em garantir mudanças na sociedade que nos permitam viver plenamente.

bell hooks

(*Vivendo de amor*, 2000, p. 192)

D. Paraguaçu havia solicitado um novo encontro por ocasião da primeira entrevista e foi uma das mães com quem pude realizar esse segundo contato, embora esse procedimento não estivesse prescrito, para as genitoras, no protocolo da pesquisa. Isso ocorreu por ocasião da segunda entrevista de Rute na casa próxima à de sua mãe. Naquela ocasião, a senhora expôs a reflexão que fez após trinta e dois dias do primeiro momento em que relatou sua experiência de mãe sozinha e seu papel na trajetória de Rute. Seu relato é, em alguma medida, uma avaliação de sua participação na pesquisa, mas traz, sobretudo, uma síntese da percepção das opressões que é vítima por ser mulher, negra e pobre:

*Quando a gente está dentro de uma engrenagem, a gente faz parte da engrenagem, a gente não se dá conta sabe? Que a gente além de estar dentro da engrenagem, nós somos manobrados pelo sistema. Mas no momento que vem uma pessoa e começa a perguntar as coisas à gente [aqui ela se refere à sua primeira entrevista desta tese], essas perguntas é que são respostas para nós mesmos se posicionar, e saber é... onde a gente está e que espaço a gente tá ocupando na sociedade. **Então eu despertei no sentido de que eu sou negra, pobre e é difícil o negro e o pobre, por mais que estude como eu estudei, é... conseguir um espaço na sociedade porque, por causa de todo o histórico da gente, entendeu?** Todo o nosso histórico e isso influencia porque o mundo... O Brasil é de natureza eurocentrista, entendeu? E isso, os valores são todos relacionados na visão de quem descobriu o Brasil, que são os europeus, que foram os europeus. E isso com influência também dos EUA que é dito também um país do Primeiro Mundo... E se você não souber falar inglês [...], mas eu tenho que falar inglês, porque se um dia eu quiser sair daqui para ir pra outro lugar, o inglês é obrigatório. Só que, com essa patente que eu pretendo ainda, Deus permitir que eu desenvolva essa patente, que é a *Psicanálise nativa*, eu vou dizer que eu não sou obrigada a falar inglês, entendeu? **Eu tenho dever de saber quem são minhas raízes, minha***

ancestralidade em todas as áreas, nas áreas biológicas, como no caso, um exemplo pra você a anemia falciforme que disse que só dá em negros. Aí eu quero saber: porque dá em negros e não dá em brancos? Então eu tenho que saber dessas coisas. Isso, a gente conhecendo nossas origens, a gente vai se amando, entendeu?

Entre as estudantes, Edite, Sam e Maria expressaram modificações em suas posições de mulher negra, a partir do ingresso na educação superior. A entrada no IFBA trouxe para Sam mais esse “lado positivo”:

Eu me reconheci como, com a minha etnia, com a minha, com a minha potencialidade como mulher, como negra, me reconheço hoje como negra (ênfase). *Antes eu achava que eu era mestiça, é ... como é que chama, é... Parda! Era parda. Eu sou morena. “Não sou negra, sou morena. Olha como eu sou morena?” E hoje eu me reconheço porque eu descobri a história, eu aprendi, eu entendo que a minha, a minha etnia, a minha raça é negra. Eu sou negra, eu sou mulher. Eu aprendi a me impor como mulher, quais são os meus direitos como mulher, quais são os meus deveres como mulher, o que eu posso aceitar, o que eu não posso aceitar, porque se eu aceito uma coisa, faz acarretar outra, porque um abismo puxa o outro e tudo isso.*

Esses posicionamentos de D. Paraguaçu e de Sam, no sentido de reconhecerem sua identidade negra, é um passo importante na luta contra o racismo e guarda relação com o “tornar-se negra” que Neusa Santos Souza (1983) apregoa. Ser negro, para a autora, não é uma condição dada a priori: é um vir a ser. “Ser negro é tornar-se negro”. É algo a ser conquistado, a despeito de todo custo emocional da sujeição, negação e massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial. Esse movimento é, acima de tudo, um processo político, uma vez que, no Brasil

nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. . . . Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do Outro - de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social. A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, N. S., 1983, p. 77).

E, no caso da mulher, saber-se negra “é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (Souza, N. S., 1983, pp. 17 - 18). Essa perspectiva anuncia um novo estar no mundo, agora para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo. E essas vozes individuais são imprescindíveis para a construção de um projeto coletivo que dê proeminência à agenda de luta das mulheres negras.

As afro-americanas Patrícia Collins e bell hooks discorrem acerca da importância da criação de projetos comuns na luta contra o racismo e sexismo em esferas distintas. Collins (2000/2019b, pp. 187 - 190) ressalta a importância do que reconhece como “*espaços seguros*” para a construção de vozes individuais e coletivas por parte das afrodescendentes. Um deles envolve as *relações das mulheres negras umas com as outras*, pelas interações familiares e de amizade, que se caracterizam como “negociações informais e privadas entre indivíduos”, em que o apoio mútuo tem papel primordial. Na época da escravidão nos EUA, comunidades de mulheres negras surgiram dessas interações, que aconteciam em igrejas negras ou em associações de mulheres afro-americanas.

A *relação mãe e filha* é um espaço seguro fundamental entre as afrodescendentes: “inúmeras mães negras empoderaram as filhas transmitindo-lhes o conhecimento cotidiano essencial para sua sobrevivência” (Collins, 2000/2019b, p. 187). Assim como ocorreu com as estudantes desta pesquisa, a autora relata a identificação que muitas filhas negras fazem acerca da profunda influência que as mães tiveram em suas vidas, bem como destaca o fato de que mães e figuras maternas são centrais em autobiografias publicadas de mulheres negras.

O terceiro ambiente seguro ocorre nas *relações especiais que as mulheres negras podem ter umas com as outras* no “confronto das conversas cotidianas, em momentos mais sérios e nos bem-humorados”, quando as afrodescendentes, como irmãs e amigas, “reafirmam a humanidade, o caráter

singular e o direito de existir umas das outras” (Collins, 2000/2019b, p. 188). Essa questão de as mulheres negras ouvirem realmente umas às outras é significativa, especialmente pela importância da voz em suas vidas:

Para as afro-americanas, **o ouvinte mais capaz de romper a invisibilidade criada pela objetificação das mulheres negras é outra mulher negra**. Esse processo de confiança umas nas outras pode parecer perigoso, porque somente as mulheres negras sabem o que significa ser mulher negra. **Mas se não escutarmos umas às outras, quem vai nos escutar?** (Collins, 2000/2019b, p. 190, destaques meus)

Em associação aos argumentos de Collins, que enfatizam as relações de apoio e maior intimidade entre mulheres negras, bell hooks (2018a, 2018b, 2019a, 1981/2019b, 2019c; 2019d, 1984/2019e) traz outros elementos que atuam na perspectiva de promover alterações na própria conformação social, a partir do movimento feminista. A autora trata da *sisterhood*, a solidariedade feminina, que inclui o coletivo de *todas* as mulheres, já que se importa com o bem-estar de todas nós:

Se mulheres querem uma revolução feminista – nosso mundo está gritando por uma revolução feminista – devemos, então, assumir a responsabilidade de unir as mulheres em solidariedade política. Isto significa que devemos assumir responsabilidade por eliminar todas as forças que separam mulheres. O racismo é uma dessas forças. As mulheres, todas as mulheres, são responsáveis pelo racismo continuar a nos separar. Nossa disposição para assumir a responsabilidade por eliminar o racismo não precisa surgir de sentimentos de culpa, responsabilidade moral, vitimização, ou fúria. Pode brotar de um sincero desejo de sororidade e a percepção pessoal e intelectual de que racismo entre as mulheres enfraquece o potencial radicalismo do feminismo. Pode brotar de nosso conhecimento que racismo é um obstáculo em nosso caminho e deve ser removido. Mais obstáculos serão criados, simplesmente por nos evolvermos em debates infundáveis sobre quem o colocou lá (hooks, 1981/2019b, p. 249).

Em seus escritos mais recentes, hooks utiliza o termo *sororidade* para referir-se à necessidade de construção de um movimento que possa provocar uma verdadeira mudança no legado que recebemos da socialização que conduz a práticas racistas, classistas e sexistas. Esse processo demanda ações conjuntas do público feminino, independente de raça e de classe, uma vez que:

a sororidade que é necessária para fazer uma revolução feminista somente poderá ser alcançada quando todas as mulheres se separarem da hostilidade, inveja e competição entre elas, que têm nos mantido vulneráveis, fracas e incapazes de visionar novas realidades. Essa sororidade não pode ser forjada a partir da mera pronúncia de palavras. Ela é resultado de crescimento e mudança contínuos. É meta a ser alcançada, um processo de se tornar. O processo começa com a ação, com a recusa da mulher, individualmente, de aceitar quaisquer mitos, estereótipos e pressupostos falsos que negam a natureza compartilhada de sua experiência humana; que negam sua capacidade de vivenciar a unicidade de todas as vidas; que negam a capacidade dela de superar os abismos criados pelo racismo, sexismo, ou classicismo; que negam a habilidade dela de mudar (hooks, 1981/2019b, pp. 249).

8.6 - Acerca da participação na pesquisa – a análise das estudantes e suas mães

Como parte final desta análise, acho importante compartilhar alguns pontos que as mães e as estudantes trouxeram, a partir da avaliação acerca da participação neste estudo. Aqui a pergunta orientadora é: *“Como foi para você a experiência de participar dessa pesquisa?”* De forma diferente da que adotei neste capítulo, vou me limitar apenas a expor o contexto das respostas sem tecer maiores comentários a respeito, já que penso que, aqui, isso seja dispensável, uma vez que o objetivo é tornar público a avaliação de cada participante. O que se segue torna-se também importante para conhecimento da utilidade e alcance dos temas que escolhemos para investigação.

O ponto comum na avaliação das mães foi a importância de ter um espaço em que pudessem ser acolhidas em suas narrativas de família matrifocal. Para D. Paraguaçu a participação na pesquisa trouxe ganhos em seu processo de reflexão de seu lugar na sociedade, como já referido acima, mas a mãe de Rute também mencionou outros benefícios pessoais em relação ao momento em que convivia com sintomas de depressão:

Eu me senti como se eu tivesse fazendo uma catarse¹⁵⁷. Isso me fez muito bem! E se eu tivesse toda semana uma pessoa para fazer isso comigo (risos

¹⁵⁷ *Catarse* é um vocábulo usado na Religião, na Medicina e na Filosofia da Grécia antiga, no sentido de expulsão daquilo que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por esta razão, o corrompe e o adocece. “Na *psicologia*, seria a liberação de emoções, sentimentos e tensões reprimidas, através de recursos idênticos à ab-reação. Na *psicanálise* (que não é Psicologia) seria a operação capaz de trazer à consciência memórias recalçadas no

de ambas), eu ficaria boa, não precisaria nem tomar medicação (risos de ambas). Ah, eu acho que foi assim... gratificante. Acredito que o fato de você dizer que tava... precisando não é a palavra. Buscando uma pessoa pra você fazer um trabalho, pra desenvolver, de ser útil, entendeu? Isso também **eu gostei muito, de ser útil, nessa questão**. Eu tenho certeza que isso vai contribuir de alguma forma para mudança, da melhora da sociedade, de mais qualidade, de aceitação ao próximo, de... de... é... evolução, evolução. E... é... Eu acho que foi uma troca legal, uma troca legal.

Marcela comentou que a mãe, D. Ane, estava com receios de participar da pesquisa, isso porque ela “é muito tímida também. Ela, provavelmente, deve estar com medo, achando que é um bicho de sete cabeças”. Pessoalmente, a senhora explicou como se sentiu no período que antecedeu o encontro comigo na FFCH e como foi compartilhar parte de sua história de mãe solo:

*Não, no início eu tava nervosa porque eu pensei que era num lugar chique. Eu falei pra Marcela: “Ah Marcela tenho que ir bem bonita!”. Eu pensava que era num lugar chique, entendeu? Que as perguntas seria muito difícil. Fiquei nervosa no início, depois ela falou pra mim: “Não mãinha, relaxa, não é nada bicho de sete cabeças não”. Falei: “Então eu posso responder o que eu quiser?” Ela disse: “Pode”. “Então eu vou falar a verdade”. Ela: “Não, pode”. “Então é a verdade que eu vou falar”. [...]. Ah, **pra mim foi bom, foi legal pra mim. Conversei com uma pessoa assim... Tipo, me desabafei. Estou contente!** Porque às vezes a gente conversa com amiga, é assim, senta num lugar, conversa com a amiga: “Ah minha situação tá assim, assim”. Também a gente conta vitórias né? Quando acontece: “Oh, graças a Deus aconteceu isso comigo”. Porque a gente não pode só, é... falar coisas ruins: “Ah aconteceu isso”. Quando a gente tá contente também tem que falar não é? “Ah, eu tô feliz, aconteceu isso”. Como eu te falei, esse ano só foi vitória na minha vida, entendeu? E graças a você eu estou aqui de novo vendo Marcela mais uma vez esse ano.*

Melissa foi outra estudante que mencionou uma possível dificuldade da mãe em conceder a entrevista porque a considera “*travada para as coisas [...]. Minha mãe, coitada... Acho que é uma pessoa muito traumatizada, a pobreza, a repressão. Vai querer saber por que ela. Pra ela poder dar a entrevista, eu sei que vou ter um trabalho para convencer*”. Essa ponderação da estudante revela o seu cuidado com a genitora, entretanto, D. Maria mostrou-se muito à vontade para falar de sua trajetória exitosa:

Pra mim foi bom. Depois que você passasse pro papel gostaria que você me desse uma cópia (risos) para eu deixar guardado. É, às vezes, eu paro pra pensar e eu vi que não só eu, mas também minhas irmãs praticamente

todas criaram seus filhos sozinhas. Minhas irmãs criaram todas também seus filhos só. A mais velha mesmo criou o filho só. Hoje ele é capitão...

D. Bel, que apresentou uma narrativa caracterizada por multi-histórias das experiências pessoais e do seu percurso de mãe sozinha, ressaltou o que as questões da entrevista mobilizaram em si:

Foi bom. Agora tem horas que a gente acaba indo pra algumas recordações que às vezes toca fundo no coração da gente, e que às vezes até quando a gente tá sozinha e pára e pensa na situação, dói. Mas o resto faz parte. É a vida né? A gente não pode fugir da vida. É... Às vezes tem coisas que a gente prefere não ficar comentando assim em público, ficar comentando com todo mundo, mas que tem hora que tem que ser falado, não tem jeito, porque fez parte da vida da gente e tem coisa que ainda faz. Uma coisa é quando eu olho pra aquela criaturinha ali [a mãe acamada], naquela situação eu fico pensando e conversando com Deus [...]. O resto, minha filha, dá pra levar. [...]. Eu também quero lhe agradecer por ter me prestado os ouvidos a tarde toda...

Por fim, D. Edite, que produziu a entrevista mais longa, trouxe uma história dominante da criação da filha, em concomitância com pequenas histórias do entorno familiar, e fez uma avaliação mais direcionada para a forma desapegada como viveu tudo isso:

Eu refleti. Sabe o que eu refleti? Eu nunca tinha pensado, eu nunca tinha pensado que eu passei por isso tudo. Mas eu nunca fiquei pensando sabe? “Ah, como eu fiz, como foi isso, como foi aquilo”. Nunca pensei nisso. Nunca pensei, nunca parei. Eu vivi tudo isso como natural. Eu acho que me fez levar a vida mais leve. Você vê, eu nunca falei tanto a respeito de mim [na entrevista]. E uma coisa que eu nem ligava, nem sabia que era importante ou não. Pra mim é necessário.

Entre as estudantes solicitei que pudessem opinar após a segunda entrevista, e as respostas se dividiram entre as contribuições a nível acadêmico e a colaboração mais no âmbito da reflexão pessoal e familiar, que teve maior expressão. Marcela enfatizou as mudanças que observou em seu processo na UFBA:

Foi ótimo! Foi muito confortável pra mim! É... Porque às vezes eu ainda fico muito insegura em me comunicar. Mas foi muito confortável pra mim, foi bom pra mim também pra poder fazer essa análise desde o ano passado, as coisas que aconteceram comigo, as coisas que aconteceram com minha mãe, como a gente estava ano passado e como a gente está agora depois de tudo isso que aconteceu. Foi muito bom fazer essa análise minha e foi bom contribuir pro seu estudo que é importante, tanto pra mim, quanto pra você. Foi muito, muito bom. A questão da visibilidade.

Antes mesmo de emitir sua avaliação pessoal, Melissa destacou a importância que a entrevista teve para D. Maria, bem como para a relação entre elas:

*A reflexão foi assim: quando a gente faz a linha do tempo em nossa cabeça, a gente passa a realmente refletir como a gente conseguiu chegar até, não totalmente a todo o objetivo que você deseja, mas, meio caminho andado e, pelo fato também de você ter feito a entrevista com a minha mãe, acho que fez ela refletir também **como isso melhorou bastante o nosso relacionamento**. Ela, tipo, eu acho que fez bem pra ela também, pro psicológico dela, trouxe muita coisa à tona, que ela guardava, entendeu? **Isso fez muito bem pra ela**. [...] Eu falei com ela assim: “Poxa, tem uns momentos assim que a gente falava e dava vontade de chorar não era?” Ela é meio durona e ela: “É verdade”. Aí ela ficou tipo, pensativa assim. Achei que ela colocou pra fora muita coisa que tava guardado e quem sabe até chorou realmente, não na minha frente né? Pela forma que ela tem, dela ser, de guardar as coisas e tal. **Mas eu acho que fez muito bem pra ela essa entrevista**.*

Para avaliar a sua participação, a estudante fez um resgate do momento em que teve conhecimento da pesquisa, através do cartaz que coloquei na Faculdade de Educação, e que ela ficou esperando por pouco mais de um ano até eu retornar do Doutorado Sanduíche para realizar a sua entrevista:

*Acho que **foi uma experiência bem emocionante, assim bem marcante e eu já esperava isso assim**. Quando eu vi a sua chamada... A sua chamada ali eu me identifiquei de cara assim. Disse: “Que legal, quero participar!” Aí **achei que foi bem emocionante, foi bem reflexivo também, faz a gente fazer uma reflexão**. Foi bom pra gente colocar pra fora, digo a gente, eu e minha mãe, colocar pra fora algumas coisas que estavam guardadas em nosso interior, em nosso subconsciente, sei lá. E aí a gente coloca pra fora. Isso faz bem pra gente, pro psicológico da gente. **Então foi muito interessante, reflexivo e emocionante. Acaba sendo uma terapia não é? [...] Quando a gente conversa, quando a gente se abre para alguém... [...] É uma terapia na verdade que a gente está fazendo**.*

Maria qualificou como tranquila e produtiva sua participação na pesquisa, e sua reflexão recaiu sobre o reconhecimento do papel que D. Bel desempenhou em sua trajetória de sucesso acadêmico, bem como permitiu a realização de uma revisão da relação mãe-filha:

Eu acho que foi interessante porque eu não tinha parado pra pensar em todo esse processo, sabe? Eu estava vivendo as dificuldades e o processo e as delícias também, mas sem me dar conta de, de como isso estava sendo vivenciado. Então depois que eu falei aqui, eu acho que eu tive uma noção de “Realmente, olha o caminho que eu já trilhei e olha as pessoas que fizeram, que estiveram presentes, que foram importantes!” [...]. Eu acho que foi bastante válido nesse sentido. E também de perceber a importância que minha mãe teve porque, querendo ou não, a gente não tinha

*uma relação tão próxima de afeto, ela sempre fez por onde a gente tivesse um lar, tivesse alimentação, estudasse, mas em relação a afeto, a gente nunca teve uma relação muito próxima. Então, esse distanciamento da relação, acho que me fazia não perceber a importância que ela teve para o processo, mesmo que ela não entendesse o que era uma universidade, mesmo que no momento em que eu comecei a fazer o pré-vestibular, ela meio que foi contra porque ela não entendia qual o objetivo de um pré-vestibular, mas o antes disso, ela teve muita importância para que eu chegasse pelo menos até o ensino médio e não abandonasse. **Então foi bem produtivo.** [...] Então eu acho que, por esse tempo que ela foi meio distante, acabei anulando, de certa forma, todo esforço que foi feito antes pra que eu chegasse até aí, até aqui, entendeu? **Então depois que eu falei aqui com você, que eu pesei que, realmente a importância dela de pensar na educação dos filhos, fez com que a gente conseguisse chegar, pelo menos, até o ensino médio.***

Em sua avaliação Sam sinalizou que, o espaço de fala a ela destinado nas duas entrevistas, possibilitou um novo olhar do lugar que ocupa em duas importantes relações de sua vida: com a mãe e com a filha, que naquele momento, enfrentava alguns atritos:

Interessante porque a gente às vezes, externalizar certo tipo de coisa é bom pra aliviar, pra se reconhecer dentro da situação, até reconhecer algum tipo de erro, de falha, porque às vezes quando a gente tá dentro só da situação, não pensa na situação, a gente pensa sempre que é dono da verdade. Quando a gente pára pra reavaliar a gente vê que houve falhas também né? Houve erros também, enfim. Isso, **você faz uma análise, uma análise melhor das coisas,** e às vezes até pensa em algumas soluções como, como tentar é... Como tentar retomar minha relação com minha mãe. É possível? Não é possível? Como tentar retomar minha situação com minha filha? É possível? Não é possível? E aí eu sei que depois, mais tarde, ou outro dia não sei ou em outro momento, eu vou repensar sobre isso, vou reavaliar, vou tentar me policiar. É isso. **É importante, acho importante porque, às vezes, a gente pensa sozinho e a gente não se ouve, não se entende. Quando a gente externaliza fica mais claro.**

Rute e Edite trazem outra vertente que tiveram maior relevância nesta investigação. Rute faz uma avaliação ampla em que reconhece a importância da pesquisa para as/os estudantes cotistas nas IES, principalmente no sentido de conferir maior visibilidade aos segmentos esquecidos, sejam as/os discentes, sejam as mães sozinhas:

***A sua pesquisa é maravilhosa! A gente precisa de voz dentro da Universidade e a sua pesquisa permite nos dar voz.** A voz tanto tempo negada, essa voz negada, silenciada durante muito tempo na sociedade. Invisibilizada também. Nós que somos sócio-vulneráveis, que fazemos parte das categorias que utilizam os recursos das Ações Afirmativas para permanecermos na Universidade, que são pessoas que muitas vezes são*

desinteressantes para um determinado grupo da sociedade, podemos dizer até a maioria mesmo, estamos tendo essa oportunidade de ter a nossa história contada, registrada, e... Além disso, **pesquisas como essa, dizem assim “Olha, eu estou aqui! Eu existo! Eu faço parte dessa sociedade!”** E também para ser visibilizados sabe? Uma sociedade que diz que a gente tem direitos iguais... História como a minha, eu sou a representação de uma maioria, principalmente numa sociedade como a brasileira, e que se torna minoria porque não são contadas, não são visibilizadas mesmo. E que essas histórias servem de referência mesmo até para a gente poder ver o desenvolvimento, acompanhar o desenvolvimento da academia. Essas histórias contribuem para ver como está se desenvolvendo a partir do momento que está promovendo essa questão da igualdade, da universalidade... Em termos de direitos humanos. Direitos humanos promove a universalidade a partir do momento em que você como pessoa tem direitos, e esses direitos, só você ser considerado como pessoa. Torna mais digna a Universidade... **Pesquisas como essa tornam a Universidade mais humana, mais digna, mais igual**, porque a gente sabe da história de uma parte. Mas a nossa parte mesmo, a história de uma parte de estudantes que agora estão adentrando na Universidade, está sendo contada agora também. E isso é muito bom (ênfase)! É muito bom para a academia, questão do desenvolvimento, você acompanha todo esse processo, por exemplo, quando veio a chegada de determinado governo, e aí os estudantes, que antes não tinham oportunidade é... saíram penetrando Universidade abaixo (risos), a Universidade ficou mais colorida, aí esses estudantes também tiveram voz e mostraram... Como é a vida desses estudantes? Como é a rotina? Que não é tão fácil, mas que houve um processo aí. Houve um desenvolvimento, eu acho que houve um avanço. E pesquisas como essas acusam que houve um avanço. Existe gente aí...

E essa questão da mãe, mostra que, apesar de a gente ser filhos criados só por mães, mas que a gente conseguiu e graças a um repertório grande de coisas e essas coisas acho que devem ser mostradas, realmente, de fato e que dá uma visibilidade. **Eu acho que o intuito mesmo de pesquisas como essas, são maravilhosas, porque dão visibilidade àquilo que antes não tinha vez, aquilo que antes não era visível, aquilo que antes não aparecia. E a partir de um dado momento da história, que a gente está vivendo, está aparecendo. E as pesquisas estão aí para mostrar mesmo. Pesquisas como essa mostram: tá acontecendo, tá avançando,... tá havendo um movimento aí.**

Edite traz uma visão prospectiva que deseja tornar-se realidade num futuro próximo:

Rapaz, acho que são vários fatores que pesam e transformam essa pesquisa em algo importante. Por exemplo, a partir dessa pesquisa podem surgir outras e a partir daí surja uma política pública de cunho específico que nos auxilie a galgar nosso espaço, que a gente sabe que não é fácil. Então uma política pública que nos auxilie a galgar um espaço seria algo incrível! “A partir de uma pesquisa que começou na UFBA, pá e tudo o mais sabe?” **Eu acho que, seria imaginar isso no futuro. Seria “Meu Deus, olha só onde que aquela pesquisa levou!”** O conhecimento em si, o conhecimento é a arma que a gente tem, é com o que a gente pode lutar. Eu fico imaginando: Poxa, já pensou uma jovem entrando na Universidade daqui a um tempo, pegando essa pesquisa, lendo um texto sobre essa pesquisa e a partir daí

*construindo um arcabouço de discussão? Isso já é um empoderamento dela, sabe? Eu imagino que seja esse o papel do estudo e da pesquisa: seja trazer, levar o conhecimento aos outros. Eu gosto disso. Quando eu leio umas coisas, eu leio as pesquisas das minhas professoras: “Poxa, olha isso! Olha como isso me enriquece como pessoa, como estudante!” Acho que o principal papel da pesquisa é esse. É tentar buscar algo melhor. Mas se não chegar, se não conseguir algo melhor, porque a gente sabe que não depende só da pesquisa, ou só de quem leva, e não conseguir algo melhor. **Você trazer o conhecimento pro outro, você dá ao outro conhecimento, é o auge do auge.***

Essa possibilidade de análise final, oferecida às estudantes e suas mães, as fez refletir, de forma mais consciente, a forma como experimentaram a participação nesta pesquisa, tendo por referência as suas respectivas circunstâncias sociais. O movimento reflexivo construído pela narrativa produzida nesse contexto de interação face a face, acabou por colocar as participantes diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para elas mesmas (Szymanski, 2011). Segundo Coulon (1987/1995) os atores sociais não têm, evidentemente, consciência do caráter reflexivo de suas ações, entretanto, quando se diz que as pessoas têm práticas reflexivas, isto significa que refletem sobre aquilo que fazem.

Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, e essa discussão guarda conexão com a *reflexividade*, embora esta não possa ser confundida com a reflexão, de acordo com Coulon (1987/1995, p. 41). Para o autor, a *reflexividade* designa as práticas que, ao mesmo tempo, descrevem e constituem o quadro social. Semelhante perspectiva é adotada pelo filósofo italiano e professor emérito da *Université Paris 8*, Georges Lapassade (1924 – 2008), que entende por *reflexividade*

a relação circular entre os elementos constitutivos de um contexto e o contexto mesmo: os elementos constituem o contexto daqueles que, por sua vez, dão sentido a esses elementos. A reflexividade é . . . constitutiva da linguagem e das descrições do mundo que eu produzo: se eu descrevo uma situação, eu contribuo para a constituição da situação que estou descrevendo (Lapassade, 1996/2005, pp. 45 - 46).

De forma geral, a reflexividade pressupõe sempre a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem. O seu exercício conduz a autoconhecimento, mas fomenta também, indissociavelmente, a compreensão da realidade exterior (Caetano, 2011).

Considerações Finais

Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel¹⁵⁸ – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder.

Lélia González

(A mulher negra na sociedade brasileira, 1982, pp. 103 – 104).

As famílias contemporâneas comportam uma multiplicidade de culturas e estruturas diversas, sendo profundamente influenciadas pelo contexto social em que vivem suas vidas, cenário que se movimenta em consonância com os sistemas de dominação - racismo, capitalismo e patriarcado, vetores que atuam em sincronia. À medida que as configurações familiares enfrentam novos desafios e apresentam maior diversidade e complexidade em sua composição e em seus padrões relacionais, torna-se fundamental acompanhar e compreender seus embates e esforços para sobreviver no interior do reordenamento do sistema familiar brasileiro.

As novas vias de entrada na parentalidade solitária são uma das faces contemporâneas do relacionamento amoroso, caracterizadas pela fluidez das relações e pela dificuldade de criação de laços duradouros em todas as esferas, especialmente a afetiva. A efemeridade e a liquidez dessas relações afetivo-conjugais produzem efeitos diversos na família, gerando um acúmulo de

¹⁵⁸ A “dialética do senhor e do escravo” é apresentada pelo filósofo germânico G. W. Friedrich Hegel (1770 – 1831) no capítulo 4 da obra “Fenomenologia do espírito” (Hegel, 1807/1992).

tarefas e tensões vividas pela mãe, e, em oposição, uma fragilidade dos laços entre pai e sua descendência, o que foi posto em relevo nesta investigação.

Aqui foi apresentado o arranjo matrifocal, uma genuína forma de família, que garante a socialização e o processo de desenvolvimento de seus membros fora dos padrões tradicionais da composição nuclear de pai, mãe e filha/o(s). Ficou evidente que as configurações uniparentais femininas diferem, drasticamente, com base no caminho percorrido até a maternidade solo e, conseqüentemente, seus problemas e necessidades são peculiares. Entretanto, independente da rota de entrada na matrifocalidade, a mãe atua como figura estável e central, e as outras pessoas do grupo doméstico estão situadas em seu entorno. A dinâmica de todas as esferas da vida familiar é regida pela mulher, que detém a autoridade e a responsabilidade para a tomada de decisões que dizem respeito ao funcionamento do seu microsistema.

Essa questão de gênero marca o lugar contemporâneo da mulher, de forma não igualitária, nas famílias de progenitor único. Nessa perspectiva, além da maternidade solitária, o “decréscimo da função paterna” (Rosa, 2009), a “demissão” do pai (Singly, 2010) ou a sua “deserção” (Thurler, 2004), discutidas neste século, expõem o fato do homem se desobrigar das responsabilidades familiares a partir do desenvolvimento de vínculos mais tênues e menores compromissos na manutenção econômica do domicílio e da criação da prole, ou, até mesmo, o total desaparecimento do cenário em que ocorreu a gravidez, como foi a realidade de algumas mães que entrevistei. Esse investimento mais débil dos homens na paternidade, após a ruptura da união, foi trazido pelas mulheres como um reflexo do seu descomprometimento anterior com a função paterna. Isso constata que, embora haja uma nova “cultura da paternidade” (Beraldo & Trindade, 2016; Bittelbrunn & Castro, 2010; Cerveny & Chaves, 2010; Devreux, 2006; hooks, 2018b; Paulsen, 2009; Rodrigues, 2015) que solicita um pai mais presente em termos de envolvimento direto, do respeito das necessidades das filhas e filhos, e da responsabilidade através da coparentalidade, indo além do papel de provedor, na prática, poucas alterações são constatadas, especificamente, quando se trata de famílias

matrifocais mais pobres, o que também encontrei em minha pesquisa de mestrado (Barbosa, J. S., 2012).

O enfraquecimento e o abandono da figura paterna ressaltam o poder arbitrário do homem de suspender, quando assim o decidir, o reconhecimento social e afetivo da prole, ou nem mesmo assumi-lo em momento algum. Esse não reconhecimento aparece como uma herança das relações coloniais e patriarcais, só que sem a figura do pai, cujo papel, nesse caso, não implica sequer a responsabilidade do registro de nascimento da criança que ele mesmo gerou, a dimensão formal – jurídica e legal da paternidade. Mais uma vez fica patente o exacerbado protecionismo ao homem, que acaba sendo o grande beneficiado, já que sempre teve direito ao livre exercício da sexualidade, como prova de sua virilidade e potência. A sociedade se mostra conivente com essa postura que traz consequências danosas para a convivência social, e que, por outro lado, onera o próprio Estado, que precisa cumprir medidas que possam assegurar às crianças e adolescentes todos os direitos inerentes à cidadania. Pedidos de investigação de paternidade e ações de alimentos¹⁵⁹ se avolumam nas Varas de Família do Poder Judiciário.

A superação de relações sociais no formato patriarcal é um imperativo para a efetivação do direito de todas as crianças – não importam as circunstâncias de seu nascimento: de um casamento ou fora dele, de uma relação estável e/ou eventual – à filiação paterna. Da mesma forma, é um imperativo para o cumprimento da igualdade de responsabilidades e direitos entre mães e pais relativos à parentalidade, bem como para a abertura de espaços para a vivência compartilhada das práticas parentais. Exatamente porque, sozinho, o elo biológico ou genético não sustenta a base familiar: há a necessidade de afeto, cuidado, proteção, respeito, vontade de seguir juntos na estrada da vida.

Necessário dizer que, embora as mães que escutei tenham expressado sua aceitação e envolvimento materno com as filhas e filhos, bem como sua capacidade de lidar com sua rotina e com seus recursos de maneira competente, a biografia das estudantes chama a atenção, de forma adicional,

¹⁵⁹ “As ações para pagamento de pensões alimentícias lotam as varas de família e crescem em um ritmo que surpreende os magistrados mais antigos” (IBDFAM, 2011).

para essa ausência e abandono da figura paterna. Figura que saiu de suas vidas, não por falecimento, mas de forma deliberada e completamente, e as repercussões desse expediente na vida familiar e, sobretudo, em seu próprio processo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital. Esse evento conta ainda com a interferência da opinião social preconceituosa que, não raro, discrimina os membros de famílias uniparentais quando a matrifocalidade tem origem em outros fatores que não a viuvez.

Em oposição aos efeitos dessa ausência, e na perspectiva de gênero, a presença da figura do pai cria outro contexto no relacionamento familiar. A partir de uma maior conscientização da necessidade de sua participação na criação das filhas e filhos, essa prática paterna propicia ganhos para todos, como hooks (2018b, p. 122) analisa:

Intervenções feministas chamaram atenção positivamente para o valor e a importância da paternagem, tanto em relação ao bem-estar das crianças quanto em relação à equidade de gênero. Quando os homens participam igualmente da parentalidade, o relacionamento entre mulher e homem é melhor, independentemente de pai e mãe viverem juntos ou separados. Mais do que nunca, homens estão exercendo a paternagem, o que é uma consequência do movimento feminista, mas ainda não alcançamos nem mesmo um traço do que seria a equidade de gênero. E sabemos que essa participação igual faz a parentalidade ser mais positiva e a experiência ser mais satisfatória para todas as partes envolvidas.

Com base nesse panorama, a pesquisa sugere a criação e implementação de ações específicas e sistemáticas direcionadas ao público masculino, no sentido de desvelar a importância da função e presença do pai junto à prole. Nessas ações, um destaque a ser dado deverão ser as distinções necessárias entre conjugalidade e parentalidade - o que é próprio do casal, que pode ser transitório, do que é referente ao elo mãe/filha/o(s) e pai/filha/o(s), vínculos indissolúveis e que, socialmente, ficam mais fortemente demarcados no exercício da maternidade. As/os filhas/os não são objetos descartáveis, e nem passíveis de ocuparem a categoria de ex-filha, ex-filho. Da mesma forma, não há a possibilidade do homem se tornar ex-pai, nem a mulher, ex-mãe.

As mães desta pesquisa atuam numa posição primordial desde sua condição de matrifocalidade, e sua determinação e poder ficam mais visíveis a partir da decisão pela ruptura da união afetiva, mesmo sabendo do custo que tal atitude acarretaria, principalmente, do ponto de vista financeiro, mas também em relação ao exercício das funções parentais. De alguma forma, parece que essa deliberação traz em si a crença dessas mulheres na representação de uma união satisfatória em termos relacionais. Na perspectiva contemporânea da individualização, a opção pelo encerramento da ligação afetivo-sexual, tal como se apresentava, indica que as mães preferem viver com menos e melhor sem o marido ou parceiro do que com mais e pior com ele. Dessa forma, se dedicam à criação das filhas e filhos, convencidas da possibilidade de construir uma organização familiar mais consensual, uma convivência mais dialogada e saudável com a sua descendência, o que resulta em maior poder e competência para essas mulheres.

Em outro patamar, a escolha por seguir a vida sem uma parceria pode ser útil, inclusive, para lhes proporcionar ganhos de natureza diversa ao escapar das mazelas do patriarcalismo representadas em suas vidas por meio i) das opressões impostas pelos homens que assumem apenas seu papel de macho/procriador, abandonando o papel paterno e todas as obrigações e consequências que este lhe acarreta; ii) dos episódios de violência doméstica; iii) da dominação do homem-marido, manifestado no poder que acredita ter sobre a mulher para que ela aceite a imposição de condições que estão distantes do que ela deseja para si, como foi o caso de Melissa que decidiu sair de um relacionamento conjugal abusivo e pautado no sexismo, para continuar sua trajetória na UFBA, sonho que alimentava fazia tempo. Melissa se declara feminista e, com essa decisão, optou pela sua libertação das amarras que estavam presentes em sua convivência conjugal.

Essas considerações reverberam no próprio formato das famílias, pois, como já referido na revisão de literatura, vários estudos situam o casal no centro dessa instituição, algo a ser questionado quando nos referimos às configurações de progenitor único. A realidade revelada pelas mães vai de encontro a essa crença de que era preciso ter um homem, a todo custo, em casa. Elas superaram esse imperativo de que mulher pobre só tem valor se

tiver uma pessoa do sexo masculino, qualquer baranga¹⁶⁰ que seja: “Sem homem, quem pode ‘botar respeito” na casa?” (Fonseca, 2015, p. 524). D. Ane, D. Bel, D. Edite, D. Maria e D. Paraguaçu colocaram não só respeito. Ao “defenestrar” esses homens “colonizadores”, elas foram capazes de criar as/os filhas/os, sem a presença e a contribuição financeira dos respectivos genitores. Tudo isso aparece como um indicador de que as mulheres têm sido as maiores protagonistas das mudanças que ocorrem nas configurações familiares em todos os estratos sociais e em diferentes dimensões.

Ao lado disso, os resultados empíricos fizeram conhecer os embates e desafios cotidianos que as famílias enfrentam para subsistir, em meio a tantas limitações que se entrelaçam entre as questões de gênero, raça e origem social. Além de serem mulheres, negras e pobres, as participantes acumulam outros eixos de opressões interseccionais pelo fato de serem mães solo, assoberbadas com as funções da maternidade, com histórico de desemprego, vínculos empregatícios precários e/ou com acesso a trabalhos informais e intermitentes. São moradoras das periferias, espaços não homogêneos, mas, muitas vezes, análogos às senzalas da época da escravidão, e que constituem o principal polo de concentração da pobreza nas cidades, além de aglutinar a população mais exposta a condições e situações de extrema vulnerabilidade social, sanitária e ambiental. A insuficiência de recursos econômicos intensifica, para esse público, o impacto das adversidades e das discriminações baseadas nesses múltiplos marcadores de diferenciação. Sozinhas, as genitoras assumem a posição de autoridade no ambiente doméstico, e demonstram sua força para lidar com os enfrentamentos da realidade de pobreza que caracteriza suas vidas. Suas ocupações diárias estão focalizadas no cuidado da prole, nos afazeres domésticos, na luta pela subsistência e, ao mesmo tempo, em outras questões relacionadas à sua condição de mulher e negra.

Outrossim, a dureza da realidade exposta pelas mães denuncia a inexistência de universalidade de políticas públicas de assistência e de

¹⁶⁰ De baixa qualidade; de pouco ou nenhum valor (Houaiss, 2009).

cuidado, dispositivos que deveriam atuar para garantir o cumprimento dos direitos básicos de cidadania por parte do Estado, especialmente na condição de mulheres com crianças pequenas. Em oposição, o que temos é um poder estatal que, de forma sistemática, se afasta dos segmentos que dele mais necessitam, ao consolidar uma proposta mínima de atuação social, mecanismo acentuado nos últimos anos no Brasil.

O conjunto de tantas ausências, provocadas pela insuficiência histórica de investimentos por parte do poder público e do mercado formal junto a essa expressiva parcela da população, evidencia que, em vez de “desestruturadas”, como frequentemente estigmatizadas, são famílias que lutam contra as desigualdades econômicas, sociais e culturais e se organizam de modo a enfrentar a precariedade de suas condições de existência. A garantia dos direitos dessas famílias passa pela criação e implementação de políticas globais que garantam pleno emprego; programas de saúde e saneamento básico; de creche, educação e apoio familiar; políticas urbanas de transporte e de habitação, dentre outras, que possam, inclusive, incorporar as especificidades das mulheres negras em suas agendas, bem como envolver programas de educação sexual e saúde reprodutiva, com ênfase na vivência da sexualidade e da parentalidade de forma responsável.

A atuação das mães mostra ainda, e muito diferente das etiquetas que recebem, elementos que se constituem em *forças* e *virtudes* que as impulsionam na linha de frente de suas famílias, tais como bravura, coragem, dinamismo, integridade, honestidade, humildade, perseverança, persistência, perspectiva, prudência, importantes para a construção das estratégias de resistência em meio a tantas exigências e privações que perpassam a gestão da vida cotidiana. Para a Psicologia Positiva essas *forças* e *virtudes* pessoais determinam a qualidade da vida em seus melhores e também nos piores momentos (Rashid & Seligman, 2019; Seligman, 2004).

Essas mulheres ressaltaram, igualmente, os *valores sociais, éticos e espirituais* que alicerçam o exercício da maternidade solitária, contexto em que também se tornam imperiosas ações de apoio e solidariedade. Nesse sentido, as narrativas das participantes, além de destacar o distinto papel

desempenhado por essas mães, revelou a contribuição de outras familiares, sensíveis e solidárias, como avós e tias, no incentivo e apoio às estudantes em processo de ascensão escolar, em geral para realizar um percurso que essas senhoras, com mais experiência de vida, gostariam de ter cumprido, mas não o alcançaram pelas condições que lhes foram impostas, por limitações pessoais e/ou estruturais. Essas pessoas aparecem, nas trajetórias de vida das estudantes, como exemplos e fonte de suporte material e simbólico que fazem diferença pelo reforço do apoio social dado às mães solo. Temos aqui um lugar seguro, alicerçado nas relações que as mulheres negras constroem umas com as outras. Além disso, um maior investimento das mulheres na educação de suas filhas, netas, sobrinhas e outras agregadas pode ser um importante aliado na luta contra o patriarcado, a pobreza e o racismo, e as narrativas das participantes sinalizam vários pontos de abertura para que esse ideal se concretize.

A proposta dessa pesquisa foi transpor análises genéricas que explicam o fracasso escolar em função da condição de classe, para investigar as razões de casos atípicos de sucesso no processo de escolarização até o ensino superior que desmontam as previsões estatísticas, objetivando conhecer a heterogeneidade das camadas populares e a dinâmica da atuação da mãe sozinha nesse contexto de trajetórias escolares mais prolongadas. Mais do que pensar sobre as experiências dessas famílias, indelévelmente marcadas pelas sendas da pobreza, tentei conhecer os processos interacionais que lhes permitiram resistir aos desafios, muitas vezes desorganizadores da vida, criar alternativas para enfrentá-los e seguir seu rumo a partir deles. Essa forma de pensar está pautada na perspectiva de conhecer e ratificar os recursos, a competência e o potencial desses arranjos familiares que contribuíram para promover uma maior longevidade escolar às filhas, em contraposição ao que está posto para esse público, amplamente discutido na literatura, que é um histórico de poucos anos de estudos.

Foi importante estar com as mães porque, além de assegurar uma maior aproximação com o contexto em que elas assumem, de maneira solitária, o papel executivo do sistema familiar, permitiu conhecer as trajetórias das filhas

de forma circunstanciada. Influenciadas por suas genitoras, que atuaram como pioneiras dessa iniciativa, as estudantes desejam escrever outra narrativa, escolhem outro lugar para si próprias, sonham para além daquilo que está dado. Há uma sintonia entre os desejos de mãe e filha, evidenciada na forte relação da díade. As mães, em sua maioria, com histórico de escolarização incompleta e baixo poder aquisitivo, empreenderam intensa mobilização, disciplina e controle das atividades escolares das/os filhas/os e, assim, lançaram as sementes de uma maior escolarização para a sua descendência, um futuro que, talvez, não teriam ousado sonhar para si próprias. As filhas acolheram esse empreendimento, terreno fértil para dar frutos. As limitações das genitoras, seja pelo pouco tempo de estudo formal, seja pela ausência prolongada em função do cumprimento de tarefas domésticas e/ou laborais, estimularam as filhas a construírem sua autonomia, a adquirirem maior responsabilidade, e a se tornarem mais amadurecidas, independentes e competentes, sobretudo, do ponto de vista escolar e acadêmico.

No recorte inicial da pesquisa, o público alvo estava definido para estudantes mulheres, pobres e filhas de famílias de mães sozinhas. Contudo, durante o desenvolvimento desse processo, emergiram outras características em comum e que possibilitaram dar outro contorno a esta tese: o fato das estudantes serem negras e terem ingressado na educação superior através das PAA. Esses dois elementos permitiram, a partir da metodologia de pesquisa qualitativa, expandir todo o processo de construção do conhecimento em foco, que estava aberto à possibilidade de partilhar, com as participantes, o poder de conduzir a investigação, a partir da inclusão na análise dos componentes que constituíam suas realidades. Entretanto, apesar desses pontos em comum, ficou evidente que as estudantes não constituem um grupo homogêneo, pois trouxeram uma diversidade de aspectos que afetam sua vida estudantil, no interior e fora do ambiente acadêmico.

As estudantes descreveram e qualificaram suas travessias, desde o tempo da escola pública até chegarem à universidade, em busca de mobilidade social e ocupacional, e mostraram como a vida estudantil tem uma dinâmica política, social e simbólica no interior das instituições de ensino. Essa

perspectiva ratifica as diretrizes do OVE ao conceber o espaço epistemológico e metodológico da vida universitária como campo rico, plural e diversificado de investigação científica (Sampaio, S. M. R., 2011).

As universitárias mencionaram os investimentos e o conjunto de estratégias que desenvolveram, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, e, muitas vezes, inusitadas, para seguirem seus itinerários na educação superior e, longe de serem o protótipo da/do acadêmica/o universal, lutam para conseguir espaço e visibilidade no interior dos respectivos cursos, já que fazem parte de um segmento que antes estava alijado desses ambientes, pela cor, pela origem social e até pelo local de moradia. Acrescente-se a tudo isso o fato de não dispor de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar, bem como a pouca aproximação com artefatos intelectuais e culturais do mundo hegemônico, o que foi mencionado, em diferentes gradações, pelas estudantes. Essa realidade sinaliza para novas formas de viver o ingresso, a afiliação e a permanência na universidade.

Do mesmo modo, a pesquisa levantou questões referentes às condições propostas pelas PAA, que garantem o acesso ao ensino superior - embora a um público reduzido, se considerarmos o contingente de estudantes que não consegue alcançar esse nível de ensino -, mas deixa a descoberto todas as outras demandas que asseguram a permanência na universidade até a conclusão da graduação, como i) as políticas de assistência estudantil; ii) a inserção acadêmica a partir da correção das lacunas trazidas da formação no ensino médio público; e iii) as políticas de pós-permanência. Sam foi uma das estudantes que, dois anos antes do provável término do curso, já questiona, um tanto apreensiva, o que será de sua vida após a saída do IFBA, tanto pelos vínculos que construiu nesse ambiente, quanto pelo fato dos auxílios, que recebe pelos estágios que realiza, serem a única fonte de rendimento que possui para prover as necessidades estudantis, pessoais e familiares. Convém ainda ressaltar que as instituições de ensino superior pública carecem de acolhimento e assistência específicos para discentes pobres oriundas/os de outras cidades, assim como para as estudantes-mães e estudantes-trabalhadores, cuja inserção acadêmica difere, radicalmente, dos que não têm

filha/o(s) e se dedicam, exclusivamente, ao ofício de estudante. Essas questões evidenciam o quanto as instituições precisam desenvolver mecanismos para uma efetiva inclusão desses discentes, pois, somente assim, a assistência estudantil tornar-se-á um direito universal, assim como já ocorre com a educação.

Por outro lado, o itinerário acadêmico das estudantes assinala que, na mesma proporção em que a Lei 12.711/2012 aponta caminhos para uma maior equidade e diversidade na educação superior, ao garantir melhores condições de acesso a grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, ela deveria realçar a necessidade de um maior e melhor investimento no ensino médio, ainda hoje um gargalo importante para que grandes contingentes populacionais tenham condições de concorrer, no mesmo patamar de seus pares de escolas privadas, a um lugar nas instituições públicas de ensino superior. O investimento na formação do corpo docente do ensino médio também é um poderoso aliado, inclusive, no geral, as estudantes destacaram a preciosa contribuição de professoras e professores em seu percurso escolar que culminou com o ingresso em uma IES. Na verdade, o que observamos é a demanda urgente e necessária de maiores investimentos na formação escolar básica – aquela compreendida desde a infância ao final do ensino médio, pela sua magnitude, pois, de acordo com Dubet (2015, p. 264), esse período de escolarização “é um fator bem mais decisivo na qualidade da educação, pois pode ser comum a todos os membros de uma sociedade e porque influencia a personalidade e os valores muito mais claramente que a formação superior considerada isoladamente”.

Sob outra perspectiva, as narrativas das estudantes, em conjunção com todo o meu percurso de pesquisa acerca desta temática também para o Programa Abdias Nascimento, indicam que as PAA têm grande potencial de fecundidade, uma vez que alteram não apenas a composição demográfica da universidade, deixando-a mais colorida com o ingresso dessa parcela da população na educação superior, mas, igualmente, impactam a produção do conhecimento por diversos motivos. Questionam o projeto colonial-capitalista e patriarcal contemporâneo e as hierarquias de saber e poder que o conformam

e que produzem seres subalternizados, inviabilizados e silenciados (Meneses, 2016). Lançam as bases para provocar a transição da monocultura do saber científico para uma *ecologia de saberes*, como proposto por Boaventura Santos (2010, 2018b), já que as/os “novas/os estudantes” trazem uma diversidade de conhecimentos que demandam diálogos com o saber hegemônico, além de trazer novas questões para a implementação de pesquisas de temas antes não contemplados no ambiente acadêmico. Essa ecologia seria um convite à conversão da diversidade “num fator de visibilidade, enriquecimento e força coletiva, de modo que não se desperdice qualquer experiência social de luta e resistência” (Santos & Mendes, 2017, p. 226). Como Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016) ressaltam, as PAA trazem a possibilidade de incorporar a experiência de seu novo público não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. São novas realidades a serem reconhecidas, são novos temas a serem pesquisados, são outros pontos de vista a serem considerados, são outras sensibilidades em jogo. Aqui teríamos a possibilidade de associar a justiça social, implementada pelas PAA, à *justiça cognitiva*, como propõe Boaventura Santos (2018b, p. 88), já que “não pode haver justiça social global sem justiça cognitiva global, isto é, uma conversa no mundo entre diferentes formas de conhecimento”. Seria uma forma de considerar o lado “subalterno” da diferença colonial que se manifesta nos conhecimentos produzidos nas periferias, nas práticas das mulheres, das trabalhadoras e trabalhadores, dos povos racializados, dos indígenas e do segmento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, grupo de pessoas representadas pela sigla LGBTT.

Outra inovação trazida pelas PAA, na educação superior, é a possibilidade de diversificar a raça das pesquisadoras, dos pesquisadores e do corpo docente, tradicionalmente composto por pessoas brancas e de classe média. Nessa mesma direção está minha posição política de “*enegrecer*” as referências dessa tese, pela temática e pelo momento que vivemos e, sobretudo, como forma de publicizar e enaltecer a produção teórica de autoras e autores afrodescendentes, que discutem as questões relacionadas ao racismo do seu próprio lugar e experiência negra. São autoras e autores que

foram, em algum momento, silenciadas/os pela academia, e que assumem um compromisso ético-político em elaborar um novo conhecimento a partir do lugar epistêmico que a população afrodescendente ocupa nas diversas sociedades em que práticas racistas atribuem tratamento desigual às cidadãs e aos cidadãos de acordo com a tonalidade de sua pele. Essas autoras e autores representam múltiplas vozes e ações que lutam, de forma aguerrida, contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação nas práticas sociais.

Ao lado do “enegrecimento” bibliográfico está a adoção da *interseccionalidade*, considerada, ao mesmo tempo, um “projeto de conhecimento” e uma arma política (Collins, 2000/2019b), e do *feminismo negro*, um feminismo que tem como eixo principal articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero e de origem social. As intelectuais e feministas negras, ao atribuírem um “toque de cor” às propostas de gênero, tornam pública uma “aposta” epistemológica que tem o mérito de trazer, para a cena política, as contradições resultantes da articulação dessas variáveis. De forma adicional, as intervenções dessas feministas denunciam que a epistemologia dominante, embora travestida de neutra e universal, é masculina e branca (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016). E mais, a produção intelectual dessas autoras se mostra revestida de poderosos argumentos que impulsionam para a luta pela autonomia, igualdade e liberdade das afrodescendentes.

Esse viés teórico-metodológico foi importante ao garantir um olhar e uma escuta diferenciados para as realidades aqui analisadas. Ao versar sobre a particularidade das experiências da mulheridade negra, a pesquisa permitiu abrir brechas em muitos silêncios da vida das estudantes e suas mães, ao colocá-las no centro do debate, a partir do exercício proposto pelos estudos *feministas negro* e da *interseccionalidade*. Isso confronta a invisibilidade que lhes é imposta por acumular uma tripla discriminação – gênero, raça e origem social, e, por esse motivo, estão situadas no patamar inferior da pirâmide social – e em condição de opressão pelos sujeitos que estão acima: homem branco, mulher branca e homem negro, nesta ordem. Os dois últimos atores podem

atuar como opressores ou serem oprimidos, e o homem branco figura como o opressor soberano. Por esse escalonamento, a mulher negra se torna passível das mais diversas opressões, mas cabe a ela fazer frente a essas dominações que foram inauguradas durante a escravidão e seguem, nos dias atuais, sob novas configurações. No entanto, ainda que difícil, Collins (2019a, *on-line*, para. último) sugere que essa luta não seja travada de maneira depressiva, pois, em vez de pensarmos que a mulher negra está na base da base da base, pensemos nessas mulheres como “um grupo que vem dessa tradição de luta, capaz de ver não apenas raça, não apenas gênero, não apenas classe, mas, ao longo do tempo, ver todas essas questões conectadas”. Para a autora, e como ficou aqui evidenciado, essa é a filosofia que marca a *interseccionalidade*.

Necessário ainda ressaltar que a análise das histórias de vida das participantes, à luz das proposições desses referenciais teóricos, dissolve o conceito de mulher essencial e universal, e abre espaço à ideia da mulher situada num contexto particular, com experiências e conhecimentos específicos, com um lugar na divisão social do trabalho e nos sistemas de estratificação social e racial, como discutido por Bergano e Vieira (2016). Dessa maneira, desconstrói a utopia da homogeneidade das características associadas ao feminino, como preconizado pelas adeptas do feminismo branco e hegemônico.

A forma de fazer pesquisa aqui adotada proporcionou a criação de uma oportunidade para a narrativa das estudantes e suas mães, o que vai de encontro ao que tradicionalmente é ofertado a esse segmento. Diferentemente de “dar voz” a essas mulheres, criei a possibilidade para que as suas vozes pudessem ser, primeiro, escutadas e acolhidas, e depois, publicizadas. Importante constatar o quanto foi necessário visibilizar, através da investigação, a voz de quem, normalmente, não é ouvido, e aqui as participantes tiveram autonomia para relatarem suas histórias de forma livre, e também puderam escolher um nome para serem identificadas. Em acréscimo, encomendei, às estudantes, a produção de algum dom que pudesse falar de si próprias. Esse “falar” é um movimento relevante num sistema racista que

constantemente silencia as vozes negras, uma vez que, como destaca Kilomba (2019), a boca é uma parte do corpo muito especial porque simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca representa o órgão da opressão por excelência, pois é ela que enuncia certas verdades desagradáveis e precisa, portanto, ser severamente confinada, controlada e colonizada. Abrir espaços para compartilhar essas biografias trouxe um conhecimento emancipador e alternativo, pois, as narrativas colhidas dessas mulheres expressam - nas falas, nos silêncios, nas lágrimas, nas expressões corporais -, seus conhecimentos sobre a vida e como elas constroem significados para suas histórias. Revelam, ainda, a forma como desenvolvem, ao longo de suas trajetórias de vida, tecnologias de resistência que caminham na contramão das forças de morte que permeiam o cotidiano da negritude brasileira.

Declaro minha solidariedade às mulheres situadas nas margens, vítimas do racismo e da pobreza, e de outras formas de exploração e de opressão, que se impõem à revelia da vontade das pessoas, e é também para isso que essa pesquisa, de algum modo, colabora, ao permitir que elas falem através de nós, e não somente para nós. As Ciências Humanas, especialmente a Psicologia, poderiam encampar essa luta, fazendo valer sua conotação política, na defesa e participação da construção de uma sociedade mais justa: justiça social, justiça cognitiva, justiça de gênero, justiça racial.

Pensar nesse longo e árduo processo de construção desta tese me fez refletir sobre a minha própria condição de psicóloga nesse processo de debate de temas polêmicos e interconectados: ser mulher, ser pobre, ser negra, matrifocalidade, PAA. Em alguns momentos me questionei se, com as discussões aqui construídas, eu não estaria fora da Psicologia. Muitas vezes me encontrei completamente fora da ciência psicológica. Mas ao final desse processo, ao ver o produto gerado desse grande empreendimento, penso que não sou eu quem está distante da Psicologia, mas, arrisco afirmar, que é a Psicologia que passa ao largo dessa dura realidade de parcela importante da população brasileira feminina, afrodescendente e pobre, dos espaços cotidianos em que suas vidas se fazem, e prova disso é a escassa produção de estudos que abordam esses temas nessa área de saber. Esse foi mais um fator

que contribuiu para a procura de produção teórica em outros ramos do conhecimento para fundamentar a presente discussão. Esse aspecto ratifica a necessidade da Psicologia buscar uma interlocução com outros campos, olhar para além de si mesma e aprender a dialogar, com eles, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse processo de reflexão, observo que a minha forma de pensar e de atuar me distancia da adoção das teorias psicológicas que, desenvolvidas de forma universal e padronizada, apresentam um descompasso por não distinguirem e incorporarem em suas teses as especificidades do ser feminino, da classe pobre e da população negra, dentre outras, mantendo-as no silêncio e na invisibilidade. Essa conclusão destaca que, cabe à Psicologia, juntamente com outros saberes, ajudar a decodificar essas tramas, essa ideologia perversa que aprisiona e produz sofrimento de diversas ordens. A partir desse propósito, uma atuação conectada com as questões sociais e a inserção no campo das políticas públicas se revelam tarefas importantes para essa área de saber. Igualmente, cabe às psicólogas e aos psicólogos enfrentarem as questões de gênero e da pobreza, as discriminações e a democracia racial, dentre tantos outros mitos que vigoram entre nós, e que impactam, de forma negativa, no desenvolvimento psicológico, social e físico das pessoas ao longo da vida. Isso é um imperativo para que possamos criar uma ciência e profissão realmente engajada na promoção dos direitos fundamentais, para a construção de uma sociedade menos desigual. Inserida no contexto das desigualdades racial, cultural, sexual e social, acredito que a Psicologia tem o dever de resguardar essa dimensão humana em suas análises e intervenções, sobretudo, quando a democracia é o objetivo que aspiramos. Uma democracia não convive com tantas desigualdades como observamos ao nosso redor e, como afirma Collins (2019a), uma democracia racial só será possível em uma sociedade onde não exista iniquidade, discriminação ou estigma. Estamos distantes disso.

Na esfera da educação superior, o olhar da/o profissional de Psicologia muito poderá contribuir para a proposição e execução de políticas voltadas para o suporte efetivo e tratamento dos aspectos subjetivos que são mobilizados a partir do ingresso na universidade, e que ultrapassa o interesse em resultados acadêmicos e quantitativos, pois envolve a pessoa por inteiro,

como afirma Sonia Sampaio (2011), por abranger, igualmente, hábitos e mudanças relativos à saúde, alimentação, lazer, às práticas culturais e sexuais e suas relações com a família e a comunidade. As trajetórias acadêmicas das estudantes são exemplos vivos de como essa realidade acontece.

De forma análoga, e a partir do significado psicológico do ambiente posto em relevo pela abordagem bioecológica, intenciono contribuir ainda, com a realização desse estudo, para uma maior inserção da Psicologia na pesquisa e atuação junto às configurações familiares e às distintas formas de união amorosa que surgem em nossa sociedade, de forma especial, aquelas que se estruturam em torno de mães sozinhas e pobres, e que se constituem em um contexto particular de desenvolvimento social e psicológico de parcela crescente de crianças e jovens contemporâneos. Os achados desta tese também podem ser um convite para a reflexão sobre a adequação e a propriedade das afirmações de profissionais e agentes sociais que, não raro, fazem ressalvas a esses arranjos domésticos, uma vez que é fator incontornável a apresentação de novas formas de estar em família, e a marginalidade e a culpabilização não precisam ser os únicos redutos para elas. Seria mais prudente, enriquecedor e ético pensar no re-conhecimento de novas realidades, pensar não em exceções, mas em novas possibilidades.

Num contexto de abertura para escuta e acolhimento, fui surpreendida pela imediata disponibilidade das estudantes e suas mães em conversar comigo, com riqueza de detalhes, suas biografias de abandonos, suas solidões, suas vulnerabilidades, mas, sobretudo o compartilhar suas lutas, suas esperanças, seus sonhos, suas conquistas. No caso das mães, que são fortemente criticadas e culpabilizadas por serem sozinhas, por não terem “*um homem pra chamar de seu*”, ou por terem filhas/os de “*vários homens*”, vejo a importância de *honrar* as suas *histórias extraordinárias*, repletas de humanidade, bem como de *forças de transcendência*, que “forjam conexões com o universo maior e oferecem um propósito” (Rashid & Seligman, 2019, p. 41), como animação, entusiasmo, esperança, espiritualidade, fé, gratidão, humor, otimismo, religiosidade e perdão. Essas mulheres conjugam verbos que denotam suas iniciativas e protagonismo, como “*movimentar*”, “*administrar*”, “*determinar*”, “*empoderar*”, “*estimular*”, “*incentivar*”. Elas falam das gratificações

com o cuidar da família, expressam alegria e satisfação pelo caminhar das filhas, e percebem que foi válido todo o investimento feito com o intuito de elevá-las a um lugar diferente do seu. A frase lapidar de D. Ane, mãe de Marcela, “*Eu dava apoio de felicidade!*”, foi excepcional em sua simplicidade, e poderia simbolizar um pouco do sentimento de cada mãe nessa parceria pela longevidade escolar das filhas. Escutar essa frase foi algo marcante para mim...

Em relação às estudantes, *honrar* os seus itinerários notáveis, nos quais é visível o orgulho pela conquista de um lugar na educação superior pública. Guardo em minha memória a face de alegria e o brilho dos olhos de cada uma quando compartilhou o momento em que recebeu a notícia da sua aprovação na IES. Em suas trajetórias exigentes, é notória a tenacidade com que essas mulheres estão afeiçoadas ao que consideram “a oportunidade” em suas vidas. Estar numa IES abriu para elas a possibilidade de produzir sonhos inéditos, construir projetos de futuro e a certeza de que seguirão abrindo novas rotas, na trilha da educação, a partir das quais se empenharão para atingir os resultados que desejam. A criatividade, a curiosidade, o amor à aprendizagem e ao conhecimento, a persistência, o otimismo, a espiritualidade, a responsabilidade, dentre outros, foram atributos pessoais observados nas estudantes e que, associados aos seus talentos, fomentam processos para a construção de pilares para a realização dos planos que traçaram para si.

Numa análise prospectiva, após a conclusão da graduação, todas as estudantes almejam um lugar no mundo do trabalho, preferencialmente, na esfera pública, pelas garantias que esta oferece aos seus servidores. Rute, Maria, Sam e Edite intencionam dar continuidade à vida acadêmica, submetendo-se às avaliações para ingresso no mestrado e, posteriormente, seguir para o doutorado em suas respectivas áreas de estudo. Melissa e Sam, as estudantes com mais idade, mães solo e ambas da área da educação, mencionaram a urgência de serem aprovadas em algum concurso público e, assim, garantirem a estabilidade financeira que tanto necessitam para assegurar a manutenção de suas respectivas famílias. Sam sonha em ser professora do Estado e Melissa fala de sua intenção com maior expressividade:

Concurso público! Só enxergo isso: estabilidade financeira! Pelo amor de Deus, que eu não aguento mais! É muita perrenga. [...] Com certeza, certeza absoluta! Estudando muito, lendo muito, participando de todos os concursos que vejo pela frente, jogando flechas pra tudo quanto é lado até um dia ficar grudada no alvo!

De forma adicional, Sam menciona, como projeto futuro, retornar ao curso pré-vestibular quilombola que teve importante papel no seu ingresso no IFBA, só que, desta vez, como docente, pois “a maior parte dos professores de lá são ex-alunos e eu pretendo também dar a minha contribuição de forma voluntária”.

Marcela trouxe um diferencial entre as estudantes, pois, a partir das Artes Plásticas, alimenta o desejo de fazer cursos como bordado, corte e costura, penteado afro e, assim, construir uma performance profissional itinerante:

Então eu quero me desenvolver como autônoma pra poder levar meu trabalho comigo. Esse é o meu sonho, de poder viajar por aí e levar meu trabalho comigo. E trabalhando e viajando e conhecendo os lugares. Não quero ficar parada num lugar só.

Rute fala de seu desejo de ter um consultório para a prática da psicoterapia. Dar um retorno financeiro à família foi um propósito declarado por Rute, Marcela, Maria e Edite. Marcela tem suas ações em busca de geração de renda direcionada para D. Ane, uma vez que cada conquista sua é por ela: “para deixar ela em paz, cada vez mais e, futuramente, eu ajudar ela, duas vezes mais do que ela me ajudou. Eu sempre falo que é a minha vontade deixar ela bem confortável e dar tudo, tudo que ela precisar”.

Em menção ao subtítulo desta tese, aspectos de “insubordinação” das participantes à ordem estabelecida em seu meio de origem se revelam como expressões de resistência, de insurgência e até mesmo de certa rebeldia, e produzem caminhos importantes que conduzem a outros cenários e a projetos para fazer a vida de outros modos. A empreitada das estudantes em busca de novos horizontes me fez lembrar das *grietas*, definidas pela “pedagoga da decolonialidade”, Catherine Walsh¹⁶¹ (2017, p. 30), como “gritos que llaman,

¹⁶¹ Durante o Doutorado Sanduíche no CES/UC tive a grata oportunidade de participar da Conferência “*Pedagogias decoloniales*” proferida por Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar) e fiquei encantada com as ideias que desenvolve com forte influência de Paulo Freire, com quem trabalhou. É uma intelectual-militante envolvida, durante muitos anos, nos processos e lutas de justiça e transformação social, primeiramente nos Estados Unidos, onde

imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir”. Em nosso caso, são espaços distintos, são pequenas esperanças que são acesas a partir das lutas diárias das universitárias para fraturar o ciclo das imposições que caracterizou a vida de suas respectivas mães. Um exemplo dessas *grietas* é o que as estudantes Edite e Maria pretendem fazer quando se utilizam como instrumento, modelo e incentivo para outras pessoas do seu entorno, no sentido de mostrar que é possível galgar novos espaços a partir de um percurso alongado de escolarização. Elas não querem ascender sozinhas, nem deixar para trás a comunidade onde se criaram. Edite explicita essa aspiração ao compartilhar a reflexão que fez ao finalizar sua participação no processo das entrevistas:

*Menina, me trouxe questões, me trouxe perguntas. [...]. É sempre bom lembrar o que me impulsiona, por exemplo. É sempre bom lembrar a força da minha família, a força da minha mãe, a minha força. **É gostoso de lembrar que eu não sou um indivíduo apenas, sabe? Eu sou uma construção coletiva e isso me deixou feliz!** Nem sempre a gente lembra quem nós realmente somos. A gente se vê enquanto indivíduo, mas a gente não se vê enquanto indivíduo que pratica algo que leva a algo, que impulsiona a comunidade, que impulsiona um jovem que vai impulsionar a comunidade. Essas coisas me fazem tranquila, me relaxam sabe? [...]. Essa entrevista me trouxe isso. Lembrar: **“Poxa, eu tenho um papel no mundo!”** Às vezes a gente tá tão desacreditado, que a gente não percebe o papel que a gente tem enquanto indivíduo. E aí eu falei **“Poxa, não é que realmente eu tenho um papel aí?”** [...]. **“Puxa, eu tenho um papel, vou cumprir esse papel!” Isso foi o que essa entrevista trouxe de mais interessante: lembrar quem sou eu e o meu papel no mundo.***

Por fim, *celebrar* a solidez do vínculo construído entre mãe e filha, um lugar seguro fundamental para mulheres afrodescendentes. O *afeto*, essencial para o desenvolvimento humano, se revela como um elemento imprescindível na efetividade dos processos proximais no contexto familiar e é considerado transversal aos vários sistemas da TBDH (Diniz & Koller, 2010). No caso dessas mulheres, as relações de afeto construídas entre elas propiciaram a vivência de práticas de cuidado e proteção, bem como de valores como respeito, honestidade, dignidade, bondade, solidariedade, autoestima e

trabalhou com Freire, e nos últimos mais de 20 anos, em Abya Yala (América Latina) e Equador, onde tem uma larga trajetória de acompanhamento aos processos dos movimentos indígenas e afrodescendentes. De acordo com Walsh, *pedagogias decoloniais* não são grandes espaços, **são espaços “pequenos”, que trazem esperança junto a tantas desesperanças.**

humanidade, em contraste com as opressões que vigoram no mundo lá fora. Elas são um exemplo de que, mesmo vivendo tantos massacres, tantas lutas, as pessoas podem estar bem, encarar as forças contrárias com a coragem do enfrentamento, aproveitar as oportunidades para construir novos capítulos em suas biografias, e olhar em torno com esperança e confiança em dias melhores. A elas dedico essas palavras finais, com o profundo sentimento de gratidão por terem a mim confiado suas histórias. Sinto-me profundamente honrada por essa dádiva. A poesia “*De mãe*” da escritora negra Conceição Evaristo, encerra, por ora, essa tese, ao anunciar o reconhecimento dos grandes feitos da figura materna, assim como as estudantes o fizeram.

De mãe

*O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.*

*A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe,
mulher prene de dizeres,
fecundados na boca do mundo.*

*Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.*

*Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço
cada dedo olha a estrada.*

*Foi mãe que me descegou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.*

*Foi mãe que me fez sentir as flores
amassadas debaixo das pedras;
os corpos vazios rente às calçadas
e me ensinou, insisto, foi ela,
a fazer da palavra artifício
arte e ofício do meu canto
da minha fala.*

REFERÊNCIAS

- Abdo, M. M., & Amaral, L. S. L. (2018). Estrutura familiar e desempenho escolar dos filhos. *Anais do XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Recuperado de www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/3119/2981
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2006). Introdução. In M. Abramovay, & M. G. Castro (Coords.) *Juventude, juventudes: o que une e o que separa* (pp. 9 - 13). Brasília, DF: UNESCO. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000185.pdf>
- Abramovay, M., Castro, M. G., & Waiselfisz, J. J. (2015). Juventudes e escola – modelando o marco compreensivo-reflexivo. In M. Abramovay (Coord.), *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* (pp. 21 - 41). Brasília, DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC.
- ACS, M., Lhommeau, B., & Raynaud, É. (2015, juillet). Les familles monoparentales depuis 1990 – Quel contexte familial? Quelle activité professionnelle? *Dossiers Solidarité et Santé*. Direction de La Recherche des Études de L'Évaluation et des Statistiques (DREES) - Ministère de l'emploi, Du travail et de La cohésion sociale / Ministère de La santé et de La protection sociale, (67), 1 - 36. Recuperado de <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dss67.pdf>
- Agosti, L. F. A., Gabetta, L., & Guffanti, M. (2015). *La famiglia oggi. Come evolvono i suoi bisogni, anche in rapporto alla crescita delle famiglie monogenitoriali. Come adeguare le politiche? Policy paper*. Milão, Itália. Recuperado de <https://www.polis.lombardia.it/wps/wcm/connect/af822a67-d5a2-4f87-a6f9->

e3f839c41245/la_familia_oggi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOT
WORKSPACE-af822a67-d5a2-4f87-a6f9-e3f839c41245-mmGnj5X

- Aguilar, P. L. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Katálysis*, 14(1), 126 - 133. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a14.pdf>
- Ajchenbaum-Boffety, B. (1993). Éditorial. In D. Favre, & A. Savet (Eds.), *Parents au singulier; monoparentalités: échec ou défi ?* (Série Mutations, nº 134, pp. 10 - 15). Paris, França: Éditions Autrement.
- Algava, E. (2002). Les familles monoparentales em 1999. *Population*, 57, 733 - 758. doi: 10.3917/popu.204.0733
- Algava, E. (2003, février). Les familles monoparentales: des caractéristiques liées à leur histoire matrimoniale. *Études et Résultats - Direction de La Recherche des Études de L'Évaluation et des Statistiques (DREES) - Ministère de l'emploi, Du travail et de La cohésion sociale / Ministère de La santé et de La protection sociale*, (218), 1 - 12. Recuperado de <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/13120/2/er218.pdf>
- Algava, E., Le Minez, S., Bressé, S., & Pla, A. (2005, avril). Les familles monoparentales et leurs conditions de vie. *Études et Résultats - Direction de La Recherche des Études de L'Évaluation et des Statistiques (DREES) - Ministère de l'emploi, Du travail et de La cohésion sociale / Ministère de La santé et de La protection sociale*, (389), 1 - 12. Recuperado de <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/etudes-et-resultats/article/les-familles-monoparentales-et-leurs-conditions-de-vie>
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899 - 920. Recuperado de www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3.pdf
- Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural?* (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte, MG: Letramento.

- Almeida, W. C. (2010). Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. Seção Livre. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 18(2), 75 - 95. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v18n2/a05.pdf>
- Almeida Filho, N. (2013). Novos desafios para a universidade nova radicalizar a inclusão social na educação superior brasileira. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 353 - 380). Salvador, BA: EDUFBA.
- Almeida Filho, N. (2008). A Universidade Nova no Brasil. In B. S. Santos, & N. Almeida Filho (Orgs.), *A Universidade do século XXI - para uma Universidade Nova* (pp. 107 - 259). Coimbra, Portugal: Almedina, CES.
- Alves, J. E. D., & Cavenaghi, S. (2012, 29 de outubro). Censo 2010. Uma família plural, complexa e diversa. Entrevista. *Revista IHU on-line*. Recuperado de www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/515013-censo-2010-uma-familia-plural-complexa-e-diversa
- Alves, C. (2010). *Virou regra?* São Paulo, SP: Scortecci Editora.
- Anderson, C. M. (2016). A diversidade, pontos fortes e desafios das famílias monoparentais. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 128 - 148). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Andolfi, M. (2019). *A terapia familiar multigeracional – instrumentos e recursos do terapeuta* (J. S. Sanvicente, trad.). Belo Horizonte, MG: Artesã.
- Andrade, D. S. V., & Santos, H. (Orgs.). (2013). *Gênero na Psicologia: articulações e discussões*. Salvador, BA: CRP-03. Recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/genero_na_psicologia.pdf
- American Psychological Association (2012). *Manual de publicação da APA* (6a ed., D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Penso.

- Ariès, P. (1986). *A história social da criança e da família* (2a ed., D. Flaksman, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara. (Obra original publicada em 1960).
- Arrais, R. H., Gomes, I. C., & Campos, E. M. P. (2019). A monoparentalidade por opção e seus aspectos psicossociais. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo (SPAGESP)*, 20(1), 39-54. Recuperado de pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v20n1/v20n1a04.pdf
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen, & Á. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do desenvolvimento humano* (pp. 19 - 36). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP). (2014). *Suicídio: informando para prevenir*. Brasília: Conselho Federal de Medicina (CFM) / ABP. Recuperado de <https://ww3.icb.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/Suicidio-Informando-para-prevenir.pdf>
- Assumpção, A. S. B. M. (2014). A mulher no ensino superior, distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, (6), Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf
- Avenel, C. (2003). Les évolutions sociologiques de la famille. *Recherches et Prévisions*. (72). Recuperado de <http://documentation.reseauenfance.com/spep.php?article83>
- Azerêdo, S. (1994, segundo semestre). Teorizando sobre gênero e relações raciais [No. especial - Colóquio Internacional Brasil, França e Quebec]. *Estudos Feministas*, 202 - 216. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ef/article/view>
- Azeredo, V. G. (2010). Entre paredes e redes: o lugar da mulher nas famílias pobres. *Serviço Social & Sociedade*, (103), 576 - 590. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000300009>
- Azevedo, S. (2010, 19 de setembro). Em busca do pai. *Istoé*, (2129), 62 - 64. São Paulo, SP: Três.

- Association for Women's Rights in Development (AWID). (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia econômica*. Recuperado de https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Badinter, E. (2011). *O conflito: a mulher e a mãe* (V. L. Reis, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Baptista, M. C. V. D. (2016). Infidelidade: dilema entre desejo e compromisso. In G. Castanho (Org.), *Psicodrama com casais* (pp. 129 - 146). São Paulo, SP: Ágora.
- Bairros, L. (1995). Nossos Feminismos Revisitados. *Estudos Feministas*, 3(2), 458 - 463. Recuperado de https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf
- Bairros, L. (2000). Lembrando Lélia Gonzalez. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (pp. 42 - 61). Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Criola.
- Barbosa, J. L., & Silva, J. S. (2013). As favelas como territórios de reinvenção da cidade. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, (1), 115 - 126. doi: 10.12957/cdf.2013.9062.
- Barbosa, J. S. (2012). *Família matrifocal: a perspectiva das crianças* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Barbosa, M. L. O. (2015a). Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. *Política & Sociedade – Florianópolis*, 14(31), 256 - 282. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p256>
- Barbosa, M. L. O. (2015b). Origem social e vocação profissional. In R. Heringer, & G. Honorato (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 48-75) Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.
- Barbosa, M. L. O. (2018). Ensino Superior: Massificação ou Democratização? In R. Heringer (Org.), *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades*. *Cadernos do LEPES* (e-

book, Vol. 1, pp. 15 - 30). Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação da UFRJ. Recuperado de <https://anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2096-educacao-superior-no-brasil-contemporaneo-estudos-sobre-acesso-democratizacao-e-desigualdade>

Barreto, A. C. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n2/v22n2a03.pdf>

Barros, R. M. A., Martín, J. I. G., & Pinto, J. F. V. C. (2010). Investigação e Prática em Psicologia Positiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 318 - 332. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200008>

Barry, L. S., Bonte, P., D'Onofrio, S., Govoroff, N., Jamard, J-L., Mathieu, N-C., Porqueres i Gené, E., Wilgaux, J., Zempléni, A., & Zonabend, F. (2008). *Glossaire de la parenté*. Recuperado de http://laurentbarry.hautetfort.com/files/Glossaire_de_la_parente.pdf

Bassette, F. (2013, 11 de agosto). No Brasil 5,5 milhões de crianças não têm pai no registro. *Exame*. Recuperado de <https://exame.com/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%E2%80%94%20Dados%20do%20Conselho,pai%20na%20certid%C3%A3o%20de%20nascimento>

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Bauman, Z. (2008). *Medo Líquido* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Bauman, Z. (2009). *Vida Líquida* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno* (V. Pereira, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- Bauman, Z., & Donskis, L. (2019). *Mal líquido: Vivendo num mundo sem alternativas* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Vigilância Líquida* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo – fatos e mitos* (4a ed., Vol. I, S. Milliet, trad.). São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo – experiência vivida* (2a ed., Vol. II, S. Milliet, trad.). São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital* (R. Garcez, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Beck, U. (2001). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarities. *Lien social et Politiques*, (39), 15 - 25. Recuperado de URI : <https://id.erudit.org/iderudit/005056ar>.
- Bento, B. (2012). As famílias que habitam “a família”. *Sociedade e Cultura*, 15(2), 275 - 283. doi: <https://doi.org/10.5216/sec.v15i2.22396>
- Benetti, I. C., Vieira, M. L.; Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305286752_Fundamentos_de_la_teor%C3%ADa_bioecol%C3%B3gica_de_Urie_Bronfenbrenner
- Bensusan, H. (2012). Quem pode fugir dos filhos indesejados? Resenha de Em nome da mãe: o não reconhecimento paterno no Brasil. *Estudos Feministas*, 20(1), 322-324. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100020
- Beraldo, G. S., & Trindade, E. (2016). Novos pais, novos homens? Paternidade e identidade masculina no contexto pós-moderno. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 1(2), 56 - 75. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13611>
- Bergano, S., & Vieira, C. C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Gênero e a Investigação Qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 508-518. Recuperado de <https://proceedings.ciai.org/index.php/ciai2016/article/view/995/971>

- Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24. doi <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>
- Bertelli, E. & Moser, L. (2018). Que família é esta? *Em Pauta*, 16(42), 17 - 33. doi: 10.12957/REP.2018.39404
- Bethencourt, F. (2018). *Racismos: das cruzadas ao século XX* (L. O. Santos, & J. Q. Edições, trads.). São Paulo, SP: Companhia da Letras.
- Bíblia Sagrada* (2010). Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico mediante a versão dos Monges (190a ed.). São Paulo, SP: Ave-Maria.
- Bilac, E. D. (1995a). Família: algumas inquietações. In M. C. B. Carvalho (Org.). *A família contemporânea em debate* (pp. 29 - 38). São Paulo, SP: EDUC.
- Bilac, E. D. (1995b). Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares. In I. Ribeiro, & A. C. T. Ribeiro (Orgs.), *Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira* (pp. 43 - 61). São Paulo, SP: Loyola.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 1(225), 70 - 88. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.html>
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2015). Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades (Dossiê Desigualdades e Interseccionalidades). *Mediações*, 20(2), 27 - 55. doi: 10.5433/2176-6665.2015v20n2p27
- Bittelbrunn, E., & Castro, M. G. (2010). Sou mãe! Reflexões sobre os pais que educam/criam sozinhos seus filhos. In L. V. C. Moreira, G. Petrini, & F. B. Barbosa (Orgs.), *O pai na sociedade contemporânea* (pp. 225 - 238). Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Boisson, M. (2008). Petit lexique contemporain de la parentalité – Réflexions sur les termes relatifs à la famille et leurs usages sociaux. *Informations sociales*, (149), 8 - 15. doi: <https://doi.org/10.3917/inso.149.0008>
- Bogensneider, K., Kaplan, T., & Morgan, K. (1993). *Single Parenthood and Children's Well-Being. Wisconsin Family Impact Seminars Briefing Report* (2nd ed.). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/815b/0e2800eb0261ea4e8daa793a1c4c5fa80331.pdf>

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Botega, N. J. (2015). *Crise suicida: avaliação e manejo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bottomore, T. (Ed.). (1993). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicionário_pensamento_marxista.pdf
- Bozon, M. (1991). Le mariage: montée et déclin d'une institution. In F. de Singly (Org.), *La famille l'état des savoirs* (pp. 47 - 57). Paris, França: Éditions La Découverte.
- Bozon, M. (2004). A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência às experiências íntimas. In M. L. Helborn (Org.), *Família e sexualidade* (pp. 119 - 153). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental* (V. L. B. Souza, & Rizzini, I., trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda.
- Bowlby, J. (1982). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos* (A. Cabral, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento* (D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Boyd-Franklin, N., & Karger, M. (2016). Intersecções de raça, classe e pobreza – desafios e resiliência em famílias afro-americanas. In F. Walsh (Org.), *Processos Normativos da Família – Diversidade e Complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 273 - 296). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brito, L. T. (2001). *Impasses na condição da guarda e da visitaçao - o palco da discórdia*. Palestra proferida no III Congresso Brasileiro de Direito de Família. Ouro Preto, Minas Gerais. Recuperado de http://www.ibdfam.org.br/_img/congressos/anais/211.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1977, july). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, (32), 515 - 531. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=2775C102FCC492FD709F60EC2F84A086?doi=10.1.1.458.7039&rep=rep1&type=pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 - 742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2a ed., Vol. 3, pp. 37 - 43). New York, NY: Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano – experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Obra original publicada em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman, & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3 - 28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano – tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture – Reconceptualized in Developmental Perspective: a Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi: 10.1037/0033-295x.101.4.568.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of development processes. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1: Theoretical models of human development, pp. 993 – 1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology* (6a ed., Vol. 1: Theoretical Models of Human Development, pp. 793 - 828). New York, NY: John Wiley & Sons INC.

- Brown, F. H. (1995). A família pós-divórcio. In B. Carter, & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (2a ed., M. A. V. Veronese, trad., pp. 321 - 343). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruschini, C. (2015). Teoria crítica da família. In M. A. Azevedo, & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Infância e violência doméstica – fronteiras do conhecimento* (7a ed., pp. 51 - 82). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Cacciaccaro, M. F., & Macedo, R. M. S. (2018). A família contemporânea e seus valores: um olhar para a compreensão parental. *Psicologia em Revista*, 24(2), 381-401. doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p381-401>
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, problemas e práticas*, (66), 157-174. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4160/aa0a260f9cd28c1871e4da1e8ec1203a052c.pdf>
- Calazans, F. (2016). Semeando a identidade negra do fio à raiz. In A. Figueiredo, & C. Cruz (Orgs.), *Beleza Negra – Representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras* (pp. 93 - 114). Cruz das Almas, BA: UFRB / Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Campello, T. (2017). *Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasília, DF: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2017/11/faces_da_desigualdade_no_brasil_online_2018.pdf
- Campello, T., & Gentili, P. (2017). As múltiplas faces da desigualdade. In T. Campello (Org.), *Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasília, DF: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2017/11/faces_da_desigualdade_no_brasil_online_2018.pdf
- Campello, T., & Neri, M. C. (Orgs.). (2013). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília, DF: IPEA. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Livros/Bolsa_10anos.pdf

- Capitão, C. G., & Romaro, R. A. (2012). Concepção psicanalítica da família. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia da Família: teoria, avaliação e intervenção* (pp. 27 - 37). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Capra, F. (1982). A visão sistêmica do mundo. In *O Ponto de Mutação* (A. Cabral, trad., pp. 259 - 298). São Paulo, SP: Cultrix.
- Capra, F. (2013). Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In M. K. Stone, & Z. Barlow (Orgs.), *Alfabetização ecológica – a educação das crianças para um mundo sustentável* (C. Fischer, trad., pp. 47 - 58). São Paulo, SP: Cultrix.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *A Visão sistêmica da vida: Uma Concepção Unificada e suas Implicações Filosóficas, Políticas, Sociais e Econômicas* (M. T. Eichenberg, & N. R. Eichenberg, trads.). São Paulo, SP: Cultrix.
- Carasco, D. (2018, 10 de abril). "Vivemos uma epidemia social de abandono paterno", diz promotor. *Universa Uol*. Recuperado de <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/04/10/vivemos-uma-epidemia-social-de-abandono-paterno-diz-promotor.htm?cmpid>
- Carby, H. V. (2012). Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina. In M. Jabardo (Org.), *Feminismos negros - Una antología* (pp. 209 - 243). Madrid, Espanha: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>
- Cardin, V. S. G., & Moraes, C. A. (2018). Do reconhecimento jurídico das uniões poliafetivas como entidade familiar. *Revista Jurídica Cesumar*, 18(3), 975 - 992. doi: 10.17765/2176-9184.2018v18n3p975-992
- Cardoso, A. C. G., & Vargas, H. M. (2015). Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In R. Heringer, & G. Honorato (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 182 - 201). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.
- Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, 22(3), 965 - 986. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/15.pdf>

- Cardoso, C. P. (2019). Apresentação. In b. hooks, *Teoria Feminista – Da margem ao Centro* (R. Patriota, trad., pp. 9 - 11). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Carloto, C. M., & Mariano, S. A. (2010). No meio do caminho entre o privado e o público: um debate sobre o papel das mulheres na política de assistência social. *Estudos Feministas*, 18(2), 451-470. doi: dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200009
- Carmo, B. (2017). *E se a mulher negra tivesse seu poder de voz?* Recuperado de <http://www.techo.org/paises/brasil/informate/e-se-a-mulher-negra-tivesse-seu-poder-de-voz/>
- Carneiro, S. (1995). Gênero, raça e ascensão social. *Estudos Feministas*, 3(2), 544 - 552. doi: <https://doi.org/10.1590/%25x>
- Carneiro, S. (2000). Raça e etnia no contexto da Conferência de Beijing. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (pp. 247 - 256). Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Criola.
- Carneiro, S. (2002). Gênero e raça. In C. Bruschini, & S. G. Unbehaum (Orgs.), *Gênero, democracia e sociedade brasileira* (pp. 169 - 193). São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, Editora 34.
- Carneiro, S. (2005). Enegrecer al feminismo - La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. In O. Curiel, J. Falquet, & S. Masson (Orgs.), *Nouvelles Questions Féministes – Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe* [Edición especial en castellano]. 24(2), 21-26. Recuperado de https://c87f3599-8c55-4df9-8a99-ed8cc83607e4.filesusr.com/ugd/4e4fc6_e495a702461e4cafabcf43b7e29f4811.pdf
- Carneiro, S. (2011a). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir se uma perspectiva de gênero*. Geledés – Instituto da Mulher Negra. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>
- Carneiro, S. (2011b). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo, SP: Selo Negro.

- Carrano, P. (2011). Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, 12(26), 07-22. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no Ciclo de Vida Familiar: uma estrutura para a Terapia Familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no Ciclo de Vida Familiar* (2a ed., M. A. V. Veronese, trad., pp. 7-29). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. A., Bussab, V. S. R., & Rabinovich, E. P. (2013). Família e cuidado parental no ser humano: um olhar biopsicossocial. In M. A. R. Alcântara, E. P. Rabinovich, & G. Petrini (Orgs.), *Família, Natureza e Cultura – Cenários de uma transição* (pp. 77-125). Salvador, BA: EDUFBA.
- Carvalho, I. M. M., & Almeida, P. H. (2003). Família e proteção social. *São Paulo em perspectiva*, (17), 109-122. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000200012>
- Carvalho, L. (1998). Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida. *Serviço Social & Sociedade*, (57), 74-98. São Paulo, SP: Cortez.
- Carvalho, M. P. (2013). Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007). Qual o lugar das famílias? In G. Romanelli, M. A. Nogueira, & N. Zago (Orgs.), *Família & Escola - Novas perspectivas de análise* (pp. 61- 82). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, V. D., Borges, L. O., & Rego, D. P. D. (2010). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(1), 146-161. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100011>
- Cassab, C. (2011). Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. *Lócus – Revista de História*, 17(2), 145-159. Recuperado de www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf
- Castro, M. G. (1992). Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. *Estudos Feministas*, 0(0), 57-73. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15801>

- Castro, M. G. (2016). Família, modos de usar e abusar. Maternidade e deslocamentos ou ensaiando indisciplinas. In S. Messeder, M. G. Castro, & L. Moutinho (Orgs.), *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* (pp. 41-65). Salvador, BA: EDUFBA.
- Cavenaghi, S., & Alves, J. E. D. (2018). *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios* (Estudos sobre Seguro nº 32). Rio de Janeiro, RJ: ENS-CPES. Recuperado de http://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2016). Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In S. H. Koller, N. A. Moraes, & S. S. Paludo (Orgs.), *Inserção Ecológica – um método de estudo do desenvolvimento humano* (pp. 39 - 64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cervený, C. M. O., & Chaves, U. H. (2010). Pai? Quem é este?: a vivência da paternidade no novo milênio. In L. V. C. Moreira, G. Petrini, & F. B. Barbosa (Orgs.), *O pai na sociedade contemporânea* (pp. 41 - 51). Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Charest, R.-M., & Kaufmann, J.-C. (2012). *Oser le Couple. Les clés de la vie à deux*. Paris, França: Armand Colin.
- Charlot, B. (2005). *A escola e o saber*. Entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mario Covas. Recuperada de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006
- Chaves, J. C. (2001). *“Ficar com”*. *Um novo código entre jovens*. Rio de Janeiro, RJ: Revan.
- Childhood (2019a). A violência sexual infantil no Brasil. In *Childhood pela proteção da infância*. Recuperado de <https://www.childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil>
- Childhood (2019b). O que é Trabalho Infantil? In *Childhood pela proteção da infância*. Recuperado de <https://www.childhood.org.br/o-que-e-trabalho-infantil>
- Cohen, C. (2015). O incesto. In M. A. Azevedo, & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Infância e violência doméstica – fronteiras do conhecimento* (7a ed., pp. 209-223). São Paulo, SP: Cortez Editora.

- Collado, A. G. (2006). La familia no ha muerto, pero algo ha muerto en la familia. Nuevos retos en la pareja y en la educación familiar. *Informació Psicològica*, (87), 55-67. Recuperado de www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/313
- Collins, P. H. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In M. Jabardo (Org.), *Feminismos negros - Una antología* (pp. 99-134). Madrid, Espanha: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>
- Collins, P. H. (2015). Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In R. Moreno (Org.), *Cadernos Sempre Viva: Reflexões e práticas de transformação feminista*, (4), 13-42. São Paulo, SP: SOF. Recuperado de <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/01/reflex%C3%B5esepraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminista-1.pdf>
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>
- Collins, P. H. (2017a). O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. *Cadernos Pagu*, (51) e175118. Epub 18 de dezembro de 2017. doi: [dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018](https://doi.org/10.1590/18094449201700510018)
- Collins, P. H. (2017b). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória [Dossiê]. *Parágrafo*, 5(1), 7-17. Recuperado de <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>
- Collins, P. H. (2017c). The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54888>
- Collins, P. H. (2019a, 20 de outubro). "Nunca alcançamos a democracia", diz autora referência do feminismo negro. Entrevista. Universa Uol. Recuperado de

- <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/16/nunca-alcancamos-a-democracia-diz-autora-referencia-do-feminismo-negro.htm>
- Collins, P. H. (2019b). *Pensamento feminista negro. Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento* (J. P. Dias, trad.). São Paulo, SP: Boitempo. (Obra original publicada em 2000).
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (Orgs.). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1: Psicologia Evolutiva, D. V. Moraes, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Comas-d'Argemir, D. (2007). Family today: individuality and public policies. *Wellchi Working Paper Series* (7). 1-26. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237334128_Family_today_individuality_and_public_policies
- Combahee-River Collective (1995). A Black Feminist Statement. In B. Guy-Sheftall (Org.), *Words of Fire: An Anthology of African American Feminist Thought* (pp. 232 - 440). New York, NY: The New Press.
- Combahee-River Collective (n.d.). *The Combahee River Collective Statement*. Recuperado de https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf
- Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas (2006, 04 de julho). *Jornal Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>
- Connel, R., & Pearce, R. (2015). *Gênero – uma perspectiva global – compreendendo o gênero* (M. Moschovich, Trad.). São Paulo, SP: nVersos
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2015). *Pai presente e certidões* (2a ed.). Recuperado de <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/destaques/arquivo/2015/04/b550153d316d6948b61dfbf7c07f13ea.pdf>

- Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Corneau, G. (2015). *Pai ausente, filho carente* (F. S. Rando, trad.). Barueri, SP: Manole.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância* (2a ed., L. G. R. Reis, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Costa, F. A. O., & Marra, M. M. (2013): Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina, risco e proteção, *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(1), 141-156. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000100011&lng=pt&tlng=pt
- Costa, L. F. (2009). Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In A. D. Nascimento, & T. M. Hetkowski (Orgs.), *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* (pp. 356 - 371). Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/165/4/Educacao%20e%20contemporaneidade.pdf>
- Costa, L. F. (1991). A família descasada: uma nova perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 229-246. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17111>
- Costa, L. F. (2010). A Perspectiva Sistêmica para a Clínica da Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(No. especial), 95-104. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000500008&script=sci_abstract&tlng=pt. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500008>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia* (E. F. Alves, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 1987).
- Coulon, A. (2008). *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária* (G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio, trads.). Salvador, BA: EDUFBA. (Obra original publicada em 1997).
- Coulon, A. (2013). Universidade e responsabilidade social. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – universidade*,

responsabilidade social e juventude (pp. 313-317). Salvador, BA: EDUFBA.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

Courtioux, P. (2011). L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures? In *EDHEC BUSINESS SCHOOL – Pôle de Recherche en Économie, Évaluation des Politiques et Reforme de l'État de Recherche en Économie*.

Couto, M. T., Oliveira, E., Separavich, M. A. A., & Luiz, O. C. (2019). La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas. *Salud Colectiva*, V.15e:1994, 1-14. doi: <https://doi.org/10.18294/sc.2019.1994>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 138-167. Recuperado de <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Ano 10, 171-188. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>

Crenshaw, K. (2004). A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília, DF: Unifem. Recuperado de <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>

Crenshaw, K. (2005). Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre lês femmes de couleur. *Cahiers du Genre*, (39), 51-82. Recuperado de https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDGE_039_0051&contenu=citepar

- Cruz, A. G., & Paula, M. F. C. (2018). Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil: fatos e contradições. *Educação em Foco*, Ano 21, (35), 53-74. doi : 10.24934/eef.v21i35.1489
- Cubas, M. G., & Amâncio, T. (2019, 30 de setembro). 42% das crianças e adolescentes que sofrem abuso sexual são vítimas recorrentes. *Jornal Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/42-das-criancas-e-adolescentes-que-sofrem-abuso-sexual-sao-vitimas-recorrentes.shtml>
- Cyrulnik, B. (2007). *Os alimentos afetivos* (2a ed., C. Berliner, trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Da Mata, V. (2013). Prefácio. In D. S. V. Andrade, & H. Santos (Orgs.). *Gênero na Psicologia: articulações e discussões*. Salvador, BA: CRP-03. Recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/genero_na_psicologia.pdf
- Da Mata, V. (2014). Psicologia e racismo: o desafio de romper a omissão. Entrevista. *Revista Fórum*. Recuperado de <https://revistaforum.com.br/digital/167/psicologia-e-racismo-o-desafio-de-romper-omissao/>
- Da Mata, V. (2015). *O racismo é, sim, promotor de sofrimento psíquico*. Entrevista. Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/o-racismo-e-sim-promotor-de-sofrimento-psiquico/>
- David, O., & Séchet, R. (2004). Les familles monoparentales: des familles comme lês autres mais des parents vulnérables. *Colloque Femmes et insertion professionnelle*. Le Mans, France. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291535/document>
- Davis, A. (2000). Viver e continuar lutando. Entrevista. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (68-72). Rio de Janeiro, RJ: Pallas, Criola.
- Davis, A. (2011). *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*. Conferência realizada em 13 de dezembro de 1997, em São Luís, Maranhão, na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe

- Andreza. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, trad.). São Paulo, SP: Boitempo. (Obra original publicada em 1981).
- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante* (H. R. Candiani, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 347-381. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200004>
- De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. (2006). Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes, (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 141-171). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Decreto-Lei nº 2.848* (1940, 07 de dezembro). Código Penal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm
- Decreto nº 6.096* (2007, 24 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm
- Decreto nº 6.425* (2008, 04 de abril). Dispõe sobre o censo anual da educação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.425%2C%20DE%204,ainda%20o%20disposto%20no%20art
- Decreto nº 7.234* (2010, 19 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Decreto nº 7.824* (2012, 11 de outubro). Regulamenta a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e

nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm

- Defensoria Pública do Estado da Bahia (2019). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: não deixe acontecer em sua casa* (3a ed.). Salvador, BA: ESDEP.
- Delgado, X. B. (2017). Familias monoparentales com jefatura feminina: análisis de la conceptualización, representatividade, causas Y desafíos. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción (Chile)*, (15), 75-83. Recuperado de <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2017/07/9-FAMILIAS-MONOPARENTALES.pdf>
- Dellazzana, L. L., & Freitas, L. B. L. (2010). Um Dia na Vida de Irmãos que Cuidam de Irmãos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 595-603. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/03.pdf>
- Dellazzana, L. L., & Freitas, L. B. L. (2012). Cuidado entre irmãos: a parentalidade além da mãe e do pai. In C. A. Piccinini, & P. Alvarenga (Orgs.), *Maternidade e paternidade – a parentalidade em diferentes contextos* (pp. 319-340). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., & Freitas, L. B. L. (2014). Adaptação do Questionário de Tarefas Domésticas e de Cuidado de Irmãos. *Estudos de Psicologia Campinas*, 31(4), 477-487. doi <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000400002>
- Del Priore, M. (2015). *História e Conversas de mulher*. São Paulo, SP: Planeta.
- Demo, P. (2005). *Dureza: pobreza política de mulheres pobres*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). Famílias desorganizadas. In *De que amanhã ... Diálogo* (A. Telles, trad., pp. 48-62). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editor.
- Dessen, M. A. (2007). A família como contexto de desenvolvimento. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 3: O aluno e a família, pp. 13-27). Brasília, DF: Ministério da Educação.

- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & Á. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 113-131). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dessen, M. A., & Costa Junior, Á. L. (2006). A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a pesquisa e para os programas de pós-graduação. In D. Colinviaux, L. B. Leite, & D. D. Dell'Aglio (Orgs.), *Psicologia do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas Atuais* (pp. 133-158). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Devreux, A.-M. (2006). A paternidade na França: entre igualização dos direitos parentais e lutas ligadas às relações. *Sociedade e Estado*, 21(3), 607-624. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000300003>
- Dias, B. (2012). Filhos da mãe, até quando? *Jus Navigandi*, Ano 17, (3162). Recuperado de <https://jus.com.br/artigos/21168>
- Dias, M. B. (2008). Filhos da mãe. *Migalhas*. Recuperado de <https://www.migalhas.com.br/depeso/67442/filho-da-mae#:~:text=A%20express%C3%A3o%20%22filho%20da%20m%C3%A3e,desqualificar%20a%20m%C3%A3e%20de%20algu%C3%A9m>
- Dias, M. L. (2006). *Famílias & Terapeutas: casamento, divórcio e parentesco*. São Paulo, SP: Vetor.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- Di Nicola, V. (2003). Uma psicologia para cada um. *Viver Psicologia*, (128), 6 – 8. São Paulo, SP: Segmento.
- Diniz, E., & Koller, S. H. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar*, (36), 65-76. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a06n36.pdf>

- Dorlin, E. (2012, septiembre). L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. *Papeles del CEIC* # 83. 1-16. Recuperado de <http://identidadcolectiva.es/pdf/83.pdf>
- Dorlin, E. (2008). Introduction: Black feminism Revolution! La Révolution du féminisme Noir! In H. Carby, B. Guy-Sheftall, L. A. Harris, P. H. Collins, B. Hooks, y A. Lorde, et al. (Eds.), *Black feminism – Anthologie du féminisme africain-américain, 1975 – 2000* (pp. 9-42). Paris, França: L'Harmattan. doi: 10.4000/books.iheid.5897
- Dubet (2015). Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, 28(74), 255-265. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19896/12674>
- Durkheim, E. (1975). Introduction à la sociologie de la famille. In *Textes III: Fonctions sociales et institutions*. Paris, França: Minuit. (Obra original publicada em 1888). Recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_1/durkheim_socio_famille.pdf
- Durrant, M., & White, C. (Comps.). (1993). *Terapia del abuso sexual*. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J. P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et Statistique*, (293), 77-93. Recuperado de https://www.persee.fr/docAsPDF/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6049.pdf
- Elin, L. (2016). *Families in Transition: A Resource Guide for Families of Transgender Youth* (2a ed.). Toronto, Canadá. Recuperado de https://43vm18syztbmv7x72s5gob18-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2009/04/Families-in-TRANSition.pdf
- Engels, F. (2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (16a ed., L. Konder, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1884).
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2004/2009). El enfoque sistêmico em los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, (14), 21-34. Recuperado de <https://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>

- Espírito Santo, A. C., Santos, G. G., & Sampaio, S. M. R. (2013). Ação afirmativa – uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 197-218). Salvador, BA: EDUFBA.
- Expósito Molina, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. doi: https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Fanon, F. (2008). *Pele negra máscaras brancas* (R. Silveira, Trad.). Salvador, BA: EDUFBA. (Obra original publicada em 1952).
- Favaro, C. (2007). Mulher e família: um binômio (quase) inseparável. In M. N. Strey, J. A. Silva Neto, & R. L. Horta (Orgs.), *Família e Gênero* (pp. 39-56). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Fávero, M. L. A. (2006) A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, (28), 17-36. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>
- Féres-Carneiro, T. (1996). Terapia familiar - Das divergências às possibilidades de articulação dos diferentes enfoques. *Psicologia Ciência e Profissão*, 16, 38-42. Recuperado de www.scielo.br/pdf/pcp/v16n1/07.pdf
- Féres-Carneiro, T. (Org). (2005). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora PUC Rio.
- Féres-Carneiro, T., & Ziviani, C. (2010). Conjugalidades contemporâneas: um estudo sobre os múltiplos arranjos amorosos da atualidade. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: permanências e rupturas* (pp. 83-107). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Féres-Carneiro, T., Ziviani, C., & Magalhães, A. S. (2011). Arranjos amorosos contemporâneos: sexualidade, fidelidade e dinheiro na vivência da conjugalidade. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: conjugalidade, parentalidade e psicoterapia* (pp. 43-59). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Fernandes, F. (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro.

- Figueiredo, A. (2008). Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In L. Sansone, & O. A. Pinho (Orgs.), *Raça: novas perspectivas antropológicas* (2a ed. rev., pp. 237-255). Salvador, BA: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA.
- Figueiredo, A. (2018). Prefácio à edição brasileira. In A. Davis, *A liberdade é uma luta constante* (H. R. Candiani, trad., pp. 7-11). São Paulo, SP: Boitempo.
- Figueiredo, A., & Cruz, C. (2016). Representações sobre o cabelo, corpo e identidade das mulheres negras. In A. Figueiredo, & C. Cruz (Orgs.), *Beleza Negra – Representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras* (pp. 9-14). Cruz das Almas, BA: UFRB / Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Fonseca, C. (2015). Ser mulher, mãe e pobre. In M. Del Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 510-553). São Paulo, SP: Contexto.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2017). Um Retrato da Violência contra negros e negras no Brasil. *Infográfico Consciência Negra. Atlas da Violência 2017*. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Ano 11. Recuperado de <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/11/infografico-consciencia-negra-FINAL.pdf>
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), & Associação Nacional Dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). (2016). *IV Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais de ensino superior brasileiras - 2014*. Recuperado de arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), & Associação Nacional Dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Recuperado de <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>

- Fraenkel, P., & Capstick, C. (2016). Famílias contemporâneas biparentais – enfrentando os desafios profissionais e familiares. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família - diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 78-101). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Freud, S. (1969). Projeto para uma psicologia científica (1950[1895]). *Obras Psicológicas Completas* (Vol. I, J. L. Meurer, trad., pp. 333-443). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1996). Romances familiares (1908). In *Obras Psicológicas Completas. O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906 - 1909)* (Vol. IX, P. C. Souza, trad., pp. 217-222). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (2015). Análise de uma fobia de um garoto de cinco anos (1909). In *Obras Psicológicas Completas - O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906 - 1909)* (Vol. VIII, P. C. Souza, trad., pp. 123-284). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2016). Análise fragmentária de uma histeria (“O Caso Dora”) (1905). In *Obras Psicológicas Completas – Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O Caso Dora”) e outros textos (1901 - 1905)* (Vol. VI, J. L. Meurer, trad., pp. 173 - 320). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In *Obras Psicológicas Completas – Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O Caso Dora”) e outros textos (1901 - 1905)* (Vol. VI, J. L. Meurer, trad., pp. 13 - 172). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (2010). *O impacto do racismo na infância e adolescência*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf
- Galeano, E. (2011). *Mulheres* (E. Nepomuceno, trad.). Porto Alegre, RS: L&PM.

- Garcia, N. M., & Yunes, M. A. M. (2006). Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.117 - 140). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Garrido, E. N. (2015). Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta. In G. G. Santos, S. M. R. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* (pp. 249-264). Salvador, BA: EDUFBA.
- Giddens, A. (1993). *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas* (M. Lopes, trad.). São Paulo, SP: UNESP.
- Giddens, A. (2007). *O mundo em descontrole. O que a globalização está fazendo em nós* (6a ed., M. L. Borges, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Giddens, A. (2012). *Sociologia* (6a ed. rev. e atual., R. C. Costa, trad.). Porto Alegre, RS: Penso.
- Gilbert, G. et al. (Produtores), & Cholodenko, L. (Diretor). (2010). *Minhas mães e meu pai* [Filme cinematográfico]. EUA: Imagem Filmes.
- Glória, D. M. A. (2005). Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fraternias. *Paidéia*, 15(30), 31-42. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100006>
- Glória, D. M. A. (2007). *Uma análise de fatores demográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Goldani, A. M. (2002). Família, gênero e políticas brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 1(1), 29-48. Recuperado de <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/329>
- Goldenberg, M. (2014). *Por que homens e mulheres traem?* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: BestBolso.
- Gomes, J. B. B. (2007). A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In S. A. Santos (Org.), *Ações afirmativas e*

combate ao racismo nas Américas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (pp. 47-81). Recuperado de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192

Gomes, N. L. (2003). Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In P. B. Gonçalves e Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 217-243). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Recuperado de etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf

Gomes, N. L. (2004). Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – CES*, Coimbra, Portugal. Recuperado de <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>

Gomes, N. L. (2016). Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In A. Figueiredo, & C. Cruz (Orgs.), *Beleza Negra – Representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras* (pp. 42-52). Cruz das Almas, BA: UFRB / Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Gomes, P. B. (2003). Novas formas de conjugalidade: visão panorâmica da atualidade. In P. B. Gomes (Org.), *Vínculos amorosos contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares* (pp. 13-39). São Paulo, SP: Callis.

Gómez, S. (2018). El niño y la niña de la familia monoparental/monomarental popular venezolana y su vinculo com la pobreza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 233-257. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2865>

Gonçalves Filho, J. M. (2017). A dominação racista o passado presente. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 143-159). São Paulo, SP: Perspectiva.

Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.

- Gonzalez, L. (1982). *A mulher negra na sociedade brasileira*. In M. O. Luz (Org.), *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual* (pp. 87-106). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs. 223-244. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf
- Gonzalez, L. (1988a). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82.
- Gonzalez, L. (1988b). Por um feminismo afrolatinoamericano. *Isis Internacional*, 9. 133-141.
- Gonzalez, L. (2008). Mulher negra. In: E. L. Nascimento (Org.), *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente* (Coleção Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira, pp. 29-47). São Paulo, SP: Selo Negro.
- Gonzalez, L. (2011). Por um feminismo Afro-latino-americano. *Caderno de Formação Política do Círculo do Círculo Palmarino n. 1. Batalha de Ideias*, 12-20. (Artigo original publicado em 1988). Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf
- Green, R.- J. (2016). A vida familiar de gays e lésbicas – risco, resiliência e aumento das expectativas. In F. Walsh (Org.), *Processos Normativos da Família – diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trans., pp. 172-195). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Grandesso, M. A. (2008). Viver em Família – que tipo de futuro nós terapeutas familiares podemos ajudar a construir? In R. M. S. Macedo (Org.), *Terapia Familiar no Brasil na última década* (pp. 6-16). São Paulo, SP: Roca.
- Greene, S. M., Anderson, E. R., Forgatch, M. S., DeGarmo, D. S., & Hetherington, E. M. (2016). Risco e resiliência após o divórcio. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família - diversidade e complexidade* (4a

- ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 102-127). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gross, M. (2000). *Homoparentalités. État des lieux*. Issy les Moulineaux: ESF Éditeur.
- Grzybowski, L. S. (2011). Ser pai e ser mãe: como compartilhar a tarefa educativa após o divórcio? In A. Wagner (Org.), *Desafios psicossociais da família contemporânea – pesquisas e reflexões* (pp. 112-122). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Grosso, L. A. (2006). A condição juvenil e as revoltas dos subúrbios na França. *Política & Sociedade*, 5(8), 89-101. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1805/1564>
- Guillot, C., & Neyrand, G. (1993). Le parent seul, l'enfant, la société. In D. Favre, & A. Savet (Eds.), *Parents au singulier - Monoparentalités: échec ou défi?* (Série Mutations, nº 134, pp. 50-61). Paris, França: Éditions Autrement.
- Guzzo, R. L. S., Marques, C. A. E., Machado, E. M., & Tizzei, R. P. (2007). O modelo ecológico no Estudo do Desenvolvimento Infantil – algumas implicações. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Desenvolvimento infantil – família, proteção e risco* (pp. 13-21). Campinas, SP: Alínea.
- Hack, S. M. P. K., & Ramires, V. R. R. (2010). Adolescência e divórcio parental: continuidades e rupturas dos relacionamentos. *Psicologia Clínica*, 22(1), 85-97. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652010000100006>
- Hasenbalg, C. A. (1982a). Raça, Classe e Mobilidade. In L. Gonzalez, & C. A. Hasenbalg (Orgs.), *Lugar de negro* (pp. 67-102). Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.
- Hasenbalg, C. A. (1982b). O negro na publicidade. In L. Gonzalez, & C. A. Hasenbalg (Orgs.), *Lugar de negro* (pp. 103-114). Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.
- Hegel, G. W. F. (1992). A verdade da certeza de si mesmo. In *Fenomenologia do espírito* (2a ed., Coleção Pensamento Humano, Pt 1, P. Menezes, trad., pp. 119 - 151). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 1807).

- Heilborn, M. L. (2004). Introdução – Família e sexualidade: novas configurações. In M. L. Heilborn (Org.), *Família e sexualidade* (pp. 9-14). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Heilborn, M. L., & Cabral, C. S. (2006). Parentalidade juvenil: transição condensada para vida adulta. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 225-255). Rio de Janeiro, RJ: IPEA.
- Henning, C. E. (2015). Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, 20(2), 97-128. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900>
- Heringer, R. (2012). “O que será o amanhã?” – *Perspectivas sobre o futuro após o Ensino Médio entre estudantes negros e brancos na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Comunicação apresentada no 36º. Encontro Anual da ANPOCS. Recuperado de anpocs.org/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt30-2/8207-o-que-sera-o-amanha-perspectivas-sobre-o-futuro-apos-o-ensino-medio-entre-estudantes-negros-e-brancos-na-cidade-de-deus-rio-de-janeiro
- Heringer, R. R. (2013). *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ: Edição do Autor.
- Heringer, R. R. (2014a). Revisitando o dossiê sobre ação afirmativa: reflexões sobre ação afirmativa, justiça distributiva e diversidade no Brasil. *Econômica* (Niterói), 16, 9 - 17. doi: <https://doi.org/10.22409/economica.16i1.p213>
- Heringer, R. (2014b). Um balanço de 10 anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE*. (24), 17-35. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>
- Heringer, R. (2015a). O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011 – 2012. In R. Heringer, & G. Honorato (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 33-47). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.

- Heringer, R. (2015b). "Organizando o pensamento": desafios da rotina acadêmica num curso de pedagogia. In G. G. Santos, S. M. R. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?* (pp. 231-248). Salvador, BA: EDUFBA.
- Heringer, R. (2018a). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. doi: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p>
- Heringer, R. (2018b, 31 de outubro). Um balanço da política de cotas. *Ciência Hoje*, 348. Recuperado de cienciahoje.org.br/artigo/um-balanco-da-politica-de-cotas
- Hernández, M. A. (2013). Origen del concepto de monoparentalidad. Un ejercicio de contextualización sociohistórica. *Papers Revista de Sociología*, 98(2), 263-285. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m4-6v98n2/papers_a2013m4-6v98n2p263.pdf
- Hernández, M. A. (2015). ¿Qué es la «monoparentalidad»? Una revisión crítica de su conceptualización en materia de política social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 211-223. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/49251/47627>
- Hibner, J. A., Alvarenga, S. C., & Fontes, S. G. M. (2008). Recasamento: relações de autoridade nas famílias reconstituídas. In R. M. S. Macedo (Org.), *Terapia Familiar no Brasil na última década* (pp. 410-416). São Paulo, SP: Roca.
- Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça - interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, 26(1), 61-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>
- Hita, M. G. (2014). *A Casa das mulheres n'outro terreiro: famílias matriarcais em Salvador-Bahia*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Mundos do trabalho. Novos estudos sobre história operária* (4a ed., W. Barcellos, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Honorato, G. (2015a). A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In R. Heringer, & G. Honorato (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 142-162) Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.
- Honorato, G. (2015b). Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In R. Heringer, & G. Honorato (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 96-132). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.
- hooks, b. (2000). Vivendo de amor. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (pp. 188-198). Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Criola.
- hooks, b. (2005, janeiro/fevereiro). Alisando o nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba*. Unión de escritores y Artista de Cuba. Recuperado de https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/?gclid=EAIaIQobChMI6aLW1qiG6QIVgQuRCh0CmQwhEAAYASA AEgl7gfD_BwE
- hooks, b. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (16), 193-210. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>
- hooks, b. (2018a). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- hooks, b. (2018b). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (A. L. Libânio, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos tempos.
- hooks, b. (2019a). *Anseios: raça, gênero e políticas culturais* (J. P. Dias, trad.). São Paulo, SP: Elefante.
- hooks, b. (2019b). *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (L. Bhuvi, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos. (Obra original publicada em 1981).
- hooks, b. (2019c). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (C. B. Maringolo, trad.). São Paulo, SP: Elefante.
- hooks, b. (2019d). *Olhares negros: raça e representação* (S. Borges, trad.). São Paulo, SP: Elefante.

- hooks, b. (2019e). *Teoria feminista – da Margem ao Centro* (Coleção Palavras Negras, R. Patriota, trad.). São Paulo, SP: Perspectiva. (Obra original publicada em 1984).
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Objetiva.
- Houri, M. S. (2018). Evasão e permanência na educação superior – uma perspectiva discursiva – contribuições para o debate. In R. Heringer (Org.), *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. Cadernos do LEPES* (e-book, Vol. 1, pp. 122-147). Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação da UFRJ.
- Iamamoto, M. V. (2010). Questão social, família e juventude: desafios do trabalho do assistente social na área sociojurídica [Posfácio]. In M. A. Sales, M. C. Matos, & M. C. Leal (Orgs.), *Política social, família e juventude: uma questão de direitos* (6a ed., pp. 261-314). São Paulo, SP: Cortez.
- Imber-Black, E. (2002). O Novo Triângulo – os Casais e a Tecnologia. In P. Papp (Org.), *Casais em Perigo: Novas Diretrizes para Terapeutas* (D. A. E. Burguño, trad., pp. 61 - 75). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM). (2011). Varas de família lotadas de processos. *Direito de Família na Mídia*. Recuperado de <http://www.ibdfam.org.br/noticias/namidia/4764/Varas+de+fam%C3%ADia+lotadas+de+processos>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011). *Indicadores Sociais Municipais. Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2017*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019a). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Características gerais dos*

- domicílios e dos moradores 2018*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019b). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica*, (41). Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019c). *PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem*. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019d). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (Estudos e pesquisas - Informação demográfica e socioeconômica, nº 40). Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), & Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2014). *Situação social da população negra por Estado*. Brasília, DF: IPEA. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2017). *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2018). *Desafios da nação*. (Vol. 1). Brasília, DF: Autor. Recuperado de www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180327_desafios_da_nacao.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), & Forum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2018). *Atlas da Violência Ipea e FBSP*. Rio

- de Janeiro, RJ: Autores. Recuperado de www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), & Forum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília, DF: Rio de Janeiro, RJ: São Paulo, SP: IPEA; FBSP. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010). *Censo da Educação Superior 2009: resumo técnico*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2011). *Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012). *Censo da Educação Superior: 2010 - Resumo Técnico*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018a). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018b). *Censo do Ensino Superior 2017 – Notas estatísticas*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018c). *Censo do Ensino Superior 2017. Divulgação dos principais resultados*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf
- Jabardo, M. (2012). Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / con el feminismo negro. In M. Jabardo (Org.), *Feminismos negros - Una antología* (pp. 27-56). Madrid, Espanha: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>
- Jacob, D. S. G., Souza, D. K. C. P., Jesus, I. L. R., Montagner, M. I., Montagner, M. A., & Mendes, V. J. M. (2020). Gravidez na Adolescência: Uma análise teórica de determinantes sociais. *Brazilian Journal of Development*, 6(2), 8080-8088. doi:10.34117/bjdv6n2-20
- Jaime, M. J. R., & Moreno, J. M. (2008). Hogares Y Familias. *Sociedad y Utopía*, (31), 85-106. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7332/1/Ma_José_RJ_y_Jaime_MM_HOGARES_Y_FAMILIAS%5b1%5d.pdf
- Jenkins, L. D., & Moses, M. (2015). Iniciativas de ações afirmativas ao redor do mundo. *International Higher Education* (77). Recuperado de <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/iniciativas-de-aco-es-afirmativas-ao-redor-do-mundo>
- Jerusalinsky, A. (2011). Gotinhas e comprimidos para crianças sem histórias. Uma psicopatologia pós-moderna para a infância. In A. Jerusalinsky, & S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 231-242). São Paulo, SP: Via Lettera.

- Jerusalinsky, A., & Fendrik, S. (Orgs.). (2011). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo, SP: Via Lettera.
- Jesus, R. E., & Gomes, N. L. (2014) A “Constituição” da Nação Brasileira em Disputa: o Debate em Torno da (in) Constitucionalidade das Ações Afirmativas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE*, (24), 85-107. doi: <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3186>
- Johnson, T. W., & Keren, M. S. (2003). As famílias de Mulheres Lésbicas e Homens Gays. In M. McGoldrick (Org.), *Novas Abordagens da Terapia Familiar: raça, cultura e gênero na prática clínica* (M. Lopes, trad., pp. 367-395). São Paulo, SP: Roca.
- Junqueira, R. D. (2007). Prefácio. In M. A. Lopes, & M. L. S. Braga (Orgs.), *Acesso e permanência da população negra no ensino superior* (pp. 17-38). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154587>
- Kail, R. V. (2004). *A criança* (C. S. Martins, trad.). São Paulo, SP: Prentice Hall.
- Kessler, C. S. (2013). Novas formas de relacionamento: fim do amor romântico ou um novo amor-consumo? *Sociedade e Cultura*, 16(2), 363-374. doi: <https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32195>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano* (J. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Cobogó.
- Kilomba, G. (2017). *O racismo é o depósito de algo que a sociedade branca não quer*. Portal Geledés. Recuperado de <https://ponte.org/grad-kilomba-o-racismo-e-o-deposito-de-algo-que-a-sociedade-branca-nao-quer-ser/>
- Kilomba, G. (2016). O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo. Entrevista. *Revista Cult*, (211). Recuperado de <https://revistacult.uol.com.br/home/grad-kilomba/>
- Kliman, J. (2003). A Classe Social Vista como um Relacionamento: Implicações para a Terapia de Família. In M. McGoldrick (Org.), *Novas Abordagens da Terapia Familiar – Raça, cultura e Gênero na Prática Clínica* (M. Lopes, trad., pp. 57-71). São Paulo, SP: Roca.
- Koller, S. H., De Antoni, C., & Carpena, M. E. F. (2012). Famílias de crianças em situação de vulnerabilidade social. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro

(Orgs.), *Psicologia da Família – teoria, avaliação e intervenção* (pp. 156-165). Porto Alegre, RS: Artmed

Koller, S. H. (2013). *Psicologia positiva*. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional Integração Corpo-Mente-Meio realizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), São Paulo, em 12/03/2013. Recuperado de <https://fapesp.br/eventos/2013/03/CMM/Koller.pdf>

Koller, S. H. (2011). Apresentação à edição brasileira. In U. Bronfenbrenner, *Bioecologia do Desenvolvimento Humano – tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, trad., pp. 13 - 17). Porto Alegre, RS: Artmed.

Knudson-Martin, C. (2016). Mudança nas normas de gênero nas famílias e na sociedade – rumo à igualdade em meio às complexidades. In F. Walsh (Org.). *Processos Normativos da Família – Diversidade e Complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 324-346). Porto Alegre, RS: Artmed.

Kreppner, K. (2000). The Child and the Family: Interdependence in Developmental Pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 011-022. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n1/4383.pdf>

Kuhn, T. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas* (11a ed., B. V. Boeira, & N. Boeira, trads.). São Paulo, SP: Perspectiva.

Lacerda, W. M. G. (2012). Famílias e filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Estudos sobre a vida e culturas universitárias* (pp 87-129). Salvador, BA: EDUFBA.

Lacerda, W. M. G. (2019). Estudantes de camadas populares e a afiliação à universidade pública. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 572-587. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992541>

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (R. A. Vasques, & S. Goldfeder, trads.). São Paulo, SP: Ática.

Lahire, B. (2014). "A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável". Entrevista. *Nova Escola*, (278) Recuperada de

<https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel>

- Lapassade, G. (2005). *Microsociologias* (Série Pesquisa em Educação, Vol. 9, L. Didio, trad.). Brasília, DF: Liber Livro Editora. (Obra original publicada em 1996).
- Lázaro, A. (2013). Prefácio. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 9-18). Salvador, BA: EDUFBA.
- Lázaro, A. (2016). Trajetória recente, impasses e desafios da educação superior no Brasil. In Democratização do campus impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação [Editorial]. *Cadernos do GEA*, (9), 3-8. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratização-do-campus.pdf
- Lázaro, A., Calmon, C., Lima, S. C. S., & Oliveira, L. (2012). Inclusão na Educação Superior. In Ações afirmativas e inclusão: um balanço. *Cadernos do GEA*, (2), 5-8. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. Recuperado de flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N2.pdf
- Lázaro, A., & Montechiare, R. (2014). Presença das mulheres na educação superior: conquistas e desigualdade persistente [Editorial]. A mulher no Ensino Superior. Distribuição e Representatividade. *Cadernos do GEA*, (6), 3-4. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf
- Lefaucheur, N. (1991). Les familles dites monoparentales. In F. De Singly (Org.), *La famille l'état des saviors* (pp. 67-74). Paris, França: Éditions La Découverte.
- Lefaucheur, N. (1993). Les familles dites monoparentales. In D. Favre, & A. Savet (Eds.), *Parents au singulier - monoparentalités: échec ou défi?* (Série Mutations, nº 134, pp. 27-37). Paris, França: Éditions Autrement.
- Lei n.º 7.716 de 05 de janeiro de 1989. (1989, 05 de janeiro). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. (1991, 24 de julho). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

Lei nº 8.560 de 29 de dezembro de 1992. (1992, 29 de dezembro). Regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8560.htm

Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. (1997, 30 de setembro). Estabelece normas para as eleições. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm

Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. (2001, 12 de julho). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm

Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. (2002, 10 de janeiro). Institui o Código Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm

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

Lei nº 10.386 de 09 de janeiro de 2004. (2004, 09 de janeiro). Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l111096.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.096%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%202005.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20o%20utras%20provid%C3%AAs

Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. (2008, 10 de março). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. (2013, 05 de agosto). Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Recuperado de http://prattein.com.br/home/images/stories/Juventude/Estatuto_da_Juventude.pdf

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014

Lei nº 13.058 de 22 de dezembro de 2014. (2014, 22 de dezembro). Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13058.htm

Lei nº 13.049 de 28 de dezembro de 2016. (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a

- reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm
- Lemaire, J.-G. (1993). Le deuil du couple. In D. Favre & A. Savet (Eds.), *Parents au singulier - monoparentalités: échec ou défi?* (Série Mutations, nº 134, pp. 72-81). Paris, França: Éditions Autrement.
- Lemos, R. O. (2000). A face negra do feminismo: problemas e perspectivas. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White. (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (pp. 62-67). Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Criola.
- Lemos, F. C. S., Aquime, R. H. S., Franco, A. C. F., & Piani, P. P. F. (2017). O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(1), 164-176. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n1/12.pdf>
- Lempert, R. (2015). Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. *Sociologias*, (40), 34-91. Recuperado de www.scielo.br/pdf/soc/v17n40/1517-4522-soc-17-40-00034.pdf
- Leonardi, J. J., Rubano, D. R., & Assis, F. R. P. (2015). Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.), *Medicalização de Crianças e Adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais e a doenças de indivíduos* (2a ed., pp. 127-150). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lerma, B. R. L. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La manzana de la discordia*, 5(2), 7-24. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8080/bitstream/10893/3479/1/Art01-07.pdf>

- Lerner, R. M. (2011). Urie Bronfenbrenner: contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno [Prefácio]. In U. Bronfenbrenner, *Bioecologia do desenvolvimento humano – tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, trad., pp. 19-36). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Letablier, M.-T. (2011). La monoparentalité aujourd'hui: continuités et changements. In E. Ruspini (Ed.), *Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. Tendances, défis et nouvelles exigences*. L'Harmattan, (pp. 33-68), Logiques sociales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/49132717_La_monoparentalite_aujourd'hui_continuites_et_changements
- Levandowski, D. C. (2011). Mamãe, eu acho que estou... ligeiramente grávida! Uma reflexão sobre a gravidez na adolescência. In A. Wagner et al. (Orgs.), *Desafios psicossociais da família contemporânea – pesquisas e reflexões* (pp. 123 - 139). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Levisky, R. B. (2010). Vínculos virtuais: novas formas de amor? In G. Castanho, & M. L. P. Munhoz (Orgs.), *O desafio do amor: questão de sobrevivência* (pp. 223 - 229). São Paulo, SP: Roca.
- Levner, L. (2000). The three-caree family. In P. Papp (Ed.), *Couples on the Fault Line: New Directions for Therapists* (pp. 29 - 47). New York, London: The Guilford Press.
- Lévi-Strauss, C. (1956). La família. In C. Lévi-Staruss, M. E. Spiro, & K. Gough, *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/la-familia-_claude-l__vi-strauss_.pdf
- Lévi-Strauss, C. (1980). A família. In C. Lévi-Strauss; K. Gough, & M. Spiro, *A família, Origem e Evolução* (Coleção Rosa dos Ventos, Vol. 1, pp. 7- 45). Porto Alegre, RS: Editorial Villa Martha.
- Lévi-Strauss, C. (1982). *As Estruturas elementares do parentesco* (M. Ferreira, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lhullier, L. A. (Org.). (2013). *Quem é a Psicóloga Brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de

- http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/quem_e_a_psicologa_brasileira.pdf
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal – ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2010). Entrevista a Gilles Lipovetsky. *Comunicação & Cultura*, (9), 155-163. Entrevista concedida a Carla Ganito. Recuperado de <http://comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/uploads/09.-Entrevista-a-Lipovetsky.pdf>
- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza para uma civilização do ligeiro*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2018). Gilles Lipovetsky: Qual o significado do consumo em nossas vidas? Entrevista. *Fronteiras do Pensamento*. Recuperado de <https://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovestky-qual-o-significado-do-consumo-em-nossas-vidas>
- López, M. C. (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada em la agenda política, jurídica e de movimientos sociales* (Tesis Doctoral). Doctorat em Politiques Públiques i Transformació Social. Institut de Govern i Politiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/288224/mcl1de1.pdf?sequence>
- López, S. B. (2002). Famílias monoparentales: un ejercicio de clarificación conceptual y sociológica. *Revista Del Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales*, (40), Madrid, Espanha. Recuperado de https://federacionmadresolteras.org/attachments/article/63/Familias_monoparentales_clarificacion_conceptual_y_sociologica.pdf
- Lorde, A. (2019). *Irmã outsider. Ensaios e conferências* (S. Borges, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. (Obra original publicada em 1984).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38132698013>

- Macêdo, M. S. (2007). Gênero, família e chefia feminina: algumas questões para pensar. In A. Borges, & M. G. Castro, (Orgs.), *Família, gênero e gerações – desafios para as políticas sociais* (Coleção Família na Sociedade Contemporânea, pp. 135-177). São Paulo, SP: Paulinas.
- Macêdo, M. S. (2008). Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. *Caderno CRH*, 21(53), 389-404. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a13v21n53.pdf>
- Macêdo, M. S. (2012). *Mulheres chefes de família e feminização da pobreza: uma contribuição crítica dos estudos feministas e de gênero*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Niterói, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20%20CONITER/GT16%20Estudos%20de%20g%88nero,%20feminismo%20e%20sexualidades/MULHERES%20CHEFES%20DE%20FAM%20LIA%20E%20FEMINIZA%20%20DA%20POBREZA%20UMA%20CONTRIBUI%20%20CR%20D%20TICA%20DOS%20ESTUDOS%20FEMINISTAS%20E%20DE%20G%20D2NERO%20-%20Trabalho%20completo.pdf>
- Macedo, R. M. (1993). A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? *Cadernos de Pesquisa*, (91), 60-68.
- Machado, V., & Santos, M. (2011). Taxa de permanência hospitalar de pacientes reinternados em hospital psiquiátrico. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 60(1), 16-22. Recuperado de <file:///D:/PRODU%20C3%87%20C3%83O%20TRABALHO/TAXA%20DE%20PERMAN%20C3%8ANCIA%20EM%20HOSPITAL%20-%202011.pdf>
- Madeira, F. R. (2006) Educação e desigualdade no tempo de juventude. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 139-170). Rio de Janeiro, RJ: IPEA.
- Magalhães, R. P., & Menezes, S. S. (2015, janeiro/junho). Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e dilemas da permanência. In R. Heringer (Org.), *Democratização da Educação Superior no Brasil - Novas Dinâmicas, dilemas e aprendizados*. *Cadernos do GEA* (7), 46 – 49. Rio

- de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf
- Malaquias, M. C. (2017). Relações raciais no palco da vida: considerações sociátricas. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 277-294). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial* (2008). Confira a íntegra do manifesto a favor das cotas. Portal Geledés. Brasília, 3 de julho de 2006. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas/>
- Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas (2008, 14 de maio). *Jornal Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm>
- Marc, E., & Pivard, D. (2000). *L'École de Palo Alto – Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris, França: RETZ.
- Marcelino, G. (2018, 09 de fevereiro). As sufragistas e a Primeira Onda do feminismo. *Revista Movimento: crítica, teoria e ação*. Recuperado de <https://movimentorevista.com.br/2018/02/sufragistas-primeira-onda-feminismo/>
- Marchi-Costa, M. I. (2008). Família e homossexualidade: tendências, conquistas e desafios. In R. M. S. Macedo (Org.), *Terapia Familiar no Brasil na última década* (pp. 626-634). São Paulo, SP: Roca.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. In S. D. Burak, (Comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. In M. Margulis (Ed.), *La juventude es más que una palabra - Ensayos sobre cultura y juventud* (3a ed., pp. 13-30). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Mariano, R. (2008, dezembro). Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. *Revista de Estudos da Religião*, 68-95. Recuperado de https://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_mariano.pdf

- Marques, D. (2018). *O que são as cotas para mulheres na política e qual é sua importância?* Recuperado de <http://www.generonumero.media/o-que-sao-as-cotas-para-mulheres-na-politica-e-qual-e-sua-importancia/>
- Marques, E. P. S. (2015). PROUNI e a democratização do acesso à educação superior no Brasil. In R. Heringer (Org.), *Democratização da Educação Superior no Brasil - Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. Cadernos do GEA*, (7), 53-58. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf
- Martin, C. (2005). La parentalidad: controversias en torno de un problema público. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 3(22), 7-34. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana22/7-34.pdf>
- Martins, C. (2019). "Feminismos". *Dicionário Alice*. Recuperado de https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24285
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (1), 63-77. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Martorell, G. (2014). Introdução ao desenvolvimento infantil. In *O desenvolvimento da criança – do nascimento à adolescência* (D. Bueno, & R. Pizzato, trad., pp. 18-43). Porto Alegre, RS: MGrav-Hill/Artmed.
- Marx, K. (2014). *O Capital – Crítica da Economia Política* (Livro I - O processo de produção do capital, R. Enderle, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Mayall, B. (2010). Relações geracionais na família. In F. Müller (Org.), *Infância em Perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições* (pp. 165-186). São Paulo, SP: Cortez.
- McCullough, P. G., & Rutenberg, S. K. (1995). Lançando os filhos e seguindo em frente. In B. Carter, & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar* (2a ed., M. A. V. Veronese, trad., pp. 248-268). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

- McGoldrick, M. (2003). Re-vedo a Terapia Familiar através de uma Lente Cultural [Introdução]. In M. McGoldrick (Org.), *Novas Abordagens da Terapia Familiar – Raça, Cultura e Gênero na Prática Clínica* (M. Lopes, trad., pp. 3-22). São Paulo, SP: Roca.
- McGoldrick, M., & Shibusawa, T. (2016). O ciclo vital familiar. In F. Walsh (Org.). *Processos Normativos da Família – Diversidade e Complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 375-398). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Medeiros, M., & Costa, J. (2008). What Do We Mean by “Feminization of Poverty”? *World Development* 36(1). 115-127. Recuperado de <https://ipcig.org/pub/IPCOnePager58.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65. Recuperado de <http://eduser.rpb.pt>
- Melman, C. (2004, 09 de setembro). A era do prazer. Entrevista concedida a Celina Côrtes. *Istoé*, (1824). São Paulo, SP: Três.
- Melman, C. (2008, 23 de abril). “A família está acabando”. Entrevista concedida a Ronaldo Soares. *Veja*, (2057), pp. 92 - 93. São Paulo, SP: Abril.
- Mello, D. (2015). Brasil tem mais de 20 milhões de mães solteiras, aponta pesquisa. *Agência Brasil*. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-05/brasil-tem-mais-de-20-milhoes-de-maes-solteiras-aponta-pesquisa>
- Meneses, M. P. (2009). Justiça Cognitiva. In A. D. Cattani, J-L. Laville, L. I. Gaiger, & P. Hespanha (Orgs.), *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 231-236). Coimbra, Portugal: Almedina, CES.
- Meneses, M. P. (2016). Ampliando las epistemologias del Sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista Andaluza de Antropología - Antropología Y Epistemologias Del Sur: el reto de la descolonización de la producción del conocimiento*, (10), 10-28. doi: 10.12795/RAA.2016.10.02
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo, SP: Midiamix. Recuperado de

<<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>

- Meyer, D. E., Klein, C., & Fernandes, L. P. (2012). Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, 20(2), 433-459. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a05.pdf>
- Miermont, J. et al. (1994). *Dicionário de Terapias Familiares - Teoria e Prática* (C. A. Molina-Loza, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Miller, M. S. (1999). *Feridas invisíveis: abuso não-físico contra mulheres* (D. M. Bolanho, trad.). São Paulo, SP: Summus.
- Minayo, M. C. S. (2011). A condição juvenil no século XXI. In M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & K. Njaine (Orgs.), *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros* (pp. 17- 43). Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/4c6bv/pdf/minayo-9788575413852-03.pdf>
- Minayo, M. C. S. (1998). Fase de trabalho de campo. In *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde* (5a ed., pp. 105 - 135). São Paulo, SP, Rio de Janeiro, RJ: Hucitec-Abrasco.
- Ministério da Saúde (2013). *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília: Autor. Recuperado de bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf
- Minuchin, P., Colapinto, J., & Minuchin, S. (2011). *O Desafio de Trabalhar com Famílias de Alto Risco Social – Uma Abordagem Sistêmica* (2a ed., S. M. Spada, trad.). São Paulo, SP: Roca.
- Mioto, R. C. (2010). Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In M. A. Sales, M. C. Matos, & M. C. Leal (Orgs.), *Política social, família e juventude: uma questão de direitos* (6a ed., pp. 43 - 59). São Paulo, SP: Cortez
- Mitchell, J. (2006). Mulheres: a revolução mais longa. *Gênero*, 7(1), 203 - 232. doi: <https://doi.org/10.22409/rg.v7i1.352>

- Mondin, E. M. C. (2005). Um olhar ecológico da família sobre o desenvolvimento humano. *Psicologia Argumento*, 23(41), 25-35. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19737/19055>
- Mongim, A. B. (2015). Ingresso na Universidade pelo sistema de cotas: entre desafios e sentidos diversos. In R. Heringer (Org.), *Democratização da Educação Superior no Brasil - Novas Dinâmicas, dilemas e aprendizados. Cadernos do GEA*, (7), 35 - 37. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf
- Monteiro, J. (2013). Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. *Texto para Discussão 34*. São Paulo, SP: FGV. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11661/Quem%20s%C3%A3o%20os%20jovens%20nem-nem.pdf?sequence=1>
- Montgomery, M. (1998). Breves Comentários. In P. Silveira (Org.), *O exercício da paternidade* (pp. 113 - 118). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Montoro, G. C. F. (2004). Amor conjugal e padrões de relacionamento. In M. A. F. Vitale (Org.), *Laços Amorosos: Terapia de Casal e Psicodrama* (pp. 101 - 133). São Paulo, SP: Ágora.
- Montoro, G. C. F. (2010). O desafio do amor: uma questão de saúde pública. In G. Castanho, & M. L. P. Munhoz (Org.), *O desafio do amor: questão de sobrevivência* (pp. 3 - 34). São Paulo, SP: Roca.
- Montoro, G. C. F. (2016). Prefácio. In G. Castanho (Org.), *Psicodrama com casais* (pp. 7 - 11). São Paulo, SP: Ágora.
- Moreira, A. J. (2018a). O humor racista é um tipo de discurso de ódio. Entrevista concedida a Brenno Tardelli. *Carta Capital*. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>
- Moreira, A. (2018b). *O que é racismo recreativo?* (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte, MG: Letramento.

- Morgado, B., González, M. D. M., & Jiménez, I. (2003). Famílias Monomarentales: problemas, necessidades Y recursos. *Portularia*, (3), 137-160. Recuperado de federacionmadresolteras.org/attachments/article/63/Familias%20monomarentales%2C%20problemas%2C%20necesidades%20y%20recursos.%20universidad%20SEvilla.pdf
- Morici, A. C. (2008). Pós-modernidade: novos conflitos e novos arranjos familiares. In R. M. S. Macedo (Org.), *Terapia Familiar no Brasil na última década* (pp. 64 - 71). São Paulo, SP: Roca.
- Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (J. H. Rodrigues, trad., pp. 44 - 55). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Morin, E. (2003). A necessidade de um pensamento complexo. In C. Mendes (Org.), *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Morin, E. (2007). O paradigma complexo. In *Introdução ao pensamento complexo* (3a ed., E. Lisboa, trad., pp. 57 - 77). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Morin, E. (2010). O desafio da complexidade. In *Ciência com consciência* (14a ed., M. D. Alexandre, & M. A. S. Dória, trads., pp. 175 - 193). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2a ed., C. E. F. Silva, & J. Sawaya, trads.). São Paulo, SP: Cortez / Brasília, DF: UNESCO
- Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade* (E. A. Carvalho, & M. P. Bosco, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Moutinho, L. (2004). Discursos normativos e desejos eróticos: A Arena das Paixões e dos Conflitos entre “Negros” e “Branços”. *Sexualidade – gênero e sociedade*, Ano XI, (20). Recuperado de <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/n20.pdf>
- Munanga, K. (2003a). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In P. B. Gonçalves e Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 117 - 128). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

Recuperado de
etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf

- Munanga, K. (2003b). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>
- Munanga, K. (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista. *Estudos Avançados*, 18(50), 51 - 56. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>
- Munanga, K. (2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, (68), 46 - 57. doi <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>
- Munanga, K. (2013). Prof. Dr. Kabengele Munanga faz considerações sobre o PIMEST. *CEERT*. Recuperado de <https://www.ceert.org.br/noticias/educacao/3321/profdr-kabengele-munanga-faz-consideracoes-sobre-o-pimesp>.
- Munanga, K. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 33 - 44). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Munanga, K. (2019). À guisa de prefácio. In A. Nascimento, *O Quilombismo – Documentos de uma militância Pan-Africanista* (3a ed., pp. 15 - 22). São Paulo, SP: Editora Perspectiva / Rio de Janeiro, RJ: Ipeafro.
- Munanga, K. (2020). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (5a ed. rev. amp., Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje* (2a ed.). São Paulo, SP: Global.
- Mundy, L. (2019, agosto). Óvulos no gelo. *Scientific American Brasil*, (198), 54 - 59. São Paulo: Nastari Editores.

- Musa, G. M. (1998). Da proteção generosa à vítima do vazio. In P. Silveira (Org.), *O exercício da paternidade* (pp.143 - 150). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Muzio, P. A. (1998). Paternidade (ser pai)... Para que serve? In P. Silveira (Org.), *O exercício da paternidade* (pp. 165 - 174). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Naffah Neto, A. (2003). Casamentos monogâmicos seqüenciais: organização psíquica do casal e dos filhos. In P. B. Gomes (Org.), *Vínculos amorosos contemporâneos – psicodinâmica das novas estruturas familiares* (pp. 45 - 56). São Paulo, SP: Callis.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano – Pesquisa e Intervenção no Brasil* (2a ed., pp. 55 - 69). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2007). Feminismo e terapia: a Terapia Feminista da Família – por uma psicologia comprometida. *Psicologia Clínica*, 19(2), 117 - 131. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652007000200009>
- Nascimento, A. [Abdias]. (2009, 21 de abril). Entrevista exclusiva, o professor Abdias do Nascimento fala sobre racismo. *Jornal A Tarde*. Recuperada de <https://www.geledes.org.br/entrevista-exclusiva-o-professor-abdias-do-nascimento-fala-sobre-racismo>
- Nascimento, A. [Abdias]. (2011). Entrevista com Abdias do Nascimento. *Acervo - Revista do Arquivo Nacional*, 22(2), 5 - 14. Recuperado de <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/4/4>
- Nascimento, A. [Abdias]. (2016). *O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado* (4a ed., Coleção Palavras Negras). São Paulo, SP: Perspectiva. (Obra original publicada em 1978).
- Nascimento, A. [Abdias]. (2019). *O Quilombismo – Documentos de uma militância Pan-Africanista* (3a ed., Coleção Palavras Negras). São Paulo, SP: Editora Perspectiva / Rio de Janeiro, RJ: Ipeafro. (Obra original publicada em 1980).

- Nascimento, A. [Alexandre] et al. (2008). *120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil – Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas* – 13 de maio 2008. Recuperado de <https://silo.tips/download/120-anos-da-luta-pela-igualdade-racial-no-brasil>
- Nascimento, A. [Alexandre]. (2010a). Os manifestos, o debate público e a proposta das cotas. *Lugar Comum – estudos de mídia, cultura e democracia*, (23-24), 11-16. Recuperado de http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810121140Os%20manifestos%20o%20debate%20p%C3%BAblico%20e%20a%20proposta%20de%20cotas%20-%20Alexandre%20do%20Nascimento%20.pdf
- Nascimento, A. [Alexandre]. (2010b). Os novos manifestos sobre as cotas. *Lugar Comum – estudos de mídia, cultura e democracia*, (25-26), 11-16. Recuperado de http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810120917Os%20novos%20manifestos%20sobre%20as%20cotas%20-%20Alexandre%20do%20Nascimento.pdf
- Nascimento, E. L. (2014). *Abdias Nascimento* (Série Grandes vultos que honraram o Senado). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2017/02/biografia-abdias.pdf>
- Nascimento, E. L. (2016). O genocídio no terceiro milênio [Posfácio]. In A. Nascimento, *O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado* (4a ed., pp. 209 - 218). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Nascimento, M. B. (2006). A mulher negra e o amor. In A. Ratts (Org.), *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento* (pp. 126 – 129). Publicado originalmente em: *Jornal Maioria Falante*, No. 17, Fev – março, 1990, p. 3. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Recuperado de <http://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>
- Navarro, J., Doucet, F., & Tudge, J. (in press). The bioecological theory of Urie Bronfenbrenner. In D. F. Gullo, & M. E. Graue (Eds.), *Scientific influences on early childhood education: from diverse perspectives to common practices*. New York, NY: Routledge.

- Navarro, R. (2011, 18 de abril). Quem foram os Panteras Negras? O movimento defendia a resistência armada nos bairros negros contra a perseguição policial. Mais tarde, dedicaria-se à assistência social. *SuperInteressante*. Recuperado de super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foram-os-panteras-negras/
- Neves, C. B. (2013). Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In G. Romanelli, A. Nogueira, & N. Zago (Orgs.), *Família & Escola – novas perspectivas de análise* (pp. 278 - 311). Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Neyrand, G. (2001). Mort de la famille monoparentale et de l'hébergement alterne. Du bon usage des désignations savantes. *Dialogue*, (151), 72 - 81. doi: 10.3917/dia.151.0073. URL
- Neyrand, G. (2004). Monoparentalisation et précarisation, des processus interactifs. In *Dialogue - Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, (163), 3 - 15. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2004-1-page-3.htm>
- Neyrand, G. (2005). Monoparentalité et précarité. *Empan*, (60), 51 - 57. doi: <https://doi.org/10.3917/empa.060.0051>
- Neyrand, G. (2007). Évolution de la famille et rapport à l'enfant. *Enfances & Psy*, (34), 144 - 156. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-1-page-144.htm#>
- Neyrand, G. (2009). *Le dialogue familial. Un idéal précaire*. Toulouse, França: Érès.
- Neyrand, G. (2014). La nouvelle place des femmes: une révolution anthropologique traversée de contradictions. In G. Neyrand, & P. Rossi, *Monoparentalité précaire et femme sujet* (pp. 39 - 71). Toulouse, França: Érès.
- Neyrand, G. (2018a). *L'amour individualiste. Comment le couple peut-il survivre?* Toulouse, França: Érès.
- Neyrand, G. (2018b). Les formes du couple sont plus variées qu'autrefois. Entrevista. *La Croix*. Recuperado de <https://www.la-croix.com/Famille/Parents-et-enfants/formes-couple-sont-variees-quautrefois-2018-10-02-1200973159>

- Neyrand, G. (2019). Aujourd'hui, la séparation ne saurait compromettre la relation à l'enfant. Entrevista. *La croix*. Recuperado de a-croix.com/Famille/Parents-et-enfants/Aujourd'hui-separation-saurait-compromettre-relation-lenfant-2019-05-21-1201023411.
- Neyrand, G., & Rossi, P. (2014). *Monoparentalité précaire et femme sujet*. Toulouse, França: Érès.
- Nogueira, C. (2017). *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador, BA: Devires.
- Novella, R., Repetto, A., Robino, C., & Rucci, G. (Eds.). (2018). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* Banco Interamericano de Desenvolvimento. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Millennials_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_trabajar_o_estudiar.pdf
- Oliveira, A. L., & Cerveny, C. M. O. (2010). *Irmãos, meio-irmãos e coirmãos – A dinâmica das relações fraternas no recasamento*. Curitiba, PR: Juruá.
- Oliveira, D. C., Gomes, A. M., Marques, S., & Thiengo, M. A. (2007). "Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(5), 497 - 502. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000500003>
- Oliveira, M. C. F. A., Vieira, J. M., & Barros, L. F. W. (2010). *Composição dos domicílios e núcleos familiares brasileiros*. Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais em Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2390/2344>
- Oliveira, N. H. D. (2009). Família contemporânea. In *Recomeçar: família, filhos e desafios* (pp. 64 - 107). São Paulo: UNESP. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2000). *Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária*. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf.

- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015a). *Década Internacional de Afrodescendentes: 2015 – 2024 - Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento*. Recuperado de https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015b). *Mulheres e Meninas Afrodescendentes. Conquistas e Desafios de Direitos Humanos*. Recuperado de https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/03/18-0070_Mulheres_e_Meninas_Afrodescendentes_web.pdf
- ONU Mujeres. (2019). *Famílias em um mundo cambiante. El Progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020* [Resumen]. Recuperado de <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-Executive-summary-es.pdf>
- Ortiz, J. J. G. (2010). *Las familias monoparentales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* [Edición eletrônica]. Murcia, Espanha: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8695&IDTIPO=246&RASTRO=c376\\$m5855](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8695&IDTIPO=246&RASTRO=c376$m5855)
- Observatório da Vida Estudantil (OVE). (2011). *Universidade Pública. Inclua no seu futuro! Cartilha do futuro estudante universitário*. Salvador, BA: Autor.
- Pacheco, A. C. L. (2013). *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador, BA: EDUFBA
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, XXV(105-106). 139 - 165. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>
- Pais, J. M. (2009). Culturas juvenis: tensiones e contradicciones. *Revista Iberoamericana Juventud*, (105 - 106), 26 - 31.
- Pais, J. M., Lacerda, M. P. C., & Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, (640), 301 - 313. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50119>
- Paivandi, S. (2015). Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? In G. G. Santos, S. M. R. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da*

- vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* (pp. 23 - 59). Salvador, Ba: EDUFBA.
- Palácios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In J. Palácios, & M. J. Rodrigo (Coords.), *Família y desarrollo humano* (pp. 25 - 43). Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Palludo, S. S., & Koller, S. H. (2006). Psicologia positiva, emoções e resiliência. In D. D. Dell’Aglío., S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 69 - 86). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Palludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9 - 20. Recuperado de www.scielo.br/paideia
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano (12a ed., C. Monteiro, & M. C. Silva, trads.). Porto Alegre, RS: AMGH Editora Ltda.
- Parsons, T. (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. In T. Parsons, & R. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process* (pp. 3-33). Glencoe: Free Press. Recuperado de <http://www.csun.edu/~snk1966/T.%20Parsons%20The%20American%20Family.pdf>
- Pasley, K., & Garneau, C. (2016). Recasamento e família recasada. In F. Walsh (Org.), *Processos Normativos da Família – diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 149 - 171). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Passos, M. C. (2006). Entre iguais. *Viver Mente e Cérebro*, (167), 60 - 67. São Paulo, SP: Segmento.
- Passos, M. C. (2007). A constituição dos laços na família em tempos de individualismo. *Mental*, ano V, (9), 117 - 130. Recuperado de pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v5n9/v5n9a08.pdf
- Passos, M. C. (2009). Só com papai, só com mamãe. *Viver Mente & Cérebro*, (193), 68 - 73. São Paulo, SP: Duetto Editorial.

- Passos, M. C. (2010). Os filhos da homoparentalidade: elementos para pensar o processo de subjetivação. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: Permanências e rupturas* (pp. 71 - 82). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Paugam, S. (2001). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed., pp. 67 - 86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paugam, S. (2013). La pauvreté se caractérise par l'attitude collective de la société à son égard. Entretien. *Les idées en mouvement - le mensuel de la Ligue de l'enseignement*, (214).
- Paulsen, S. (2009). Como os pais marcam seus filhos. *Revista GEO – Um novo mundo de conhecimento*, (24), 90 – 101. São Paulo, SP: Escala.
- Peck, J. S., & Manocherian, J. R. (1995). O divórcio nas mudanças do ciclo de vida familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a Terapia Familiar* (2a ed., M. A. V. Veronese, trad., pp. 291 - 320). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Peixoto, C. E., & Cicchelli, V. (2000). Sociologia e antropologia da vida privada na Europa e no Brasil. Os paradoxos da mudança. In C. E. Peixoto, F. de Singly, & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e Individualização* (pp. 7 - 11). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Peixoto, C. E., Heilborn, M. L., & Barros, M. L. (2004). Família, geração e cultura. In M. L. Helborn (Org.), *Família e sexualidade* (pp. 7 - 8). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Penha-Lopes, V. (2014). O futuro é Agora: A Concretização da Lei de Cotas Universitárias no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE*. (24). 145 - 177. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3188>.
- Pereira, R. C., & Silva, C. M. (2006). Nem só de pão vive o homem. *Sociedade e Estado*, 21(3), 667 - 680. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922006000300006>
- Pereira-Pereira, P. A. (2010). Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In M. A. Sales, M. C. Matos, &

- M. C. Leal (Orgs.), *Política social, família e juventude: uma questão de direitos* (6a ed., pp. 25 - 42). São Paulo, SP: Cortez.
- Perelson, S. (2006). A parentalidade homossexual: uma exposição do debate psicanalítico no cenário francês atual. *Estudos Feministas*, 14(3), 709 - 730. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300008>
- Perondi, A. C (2012). *Famílias formadas por uma sola persona adulta com hijo(s) y/o hija(s) a su cargo: diagnóstico y propuestas. Año 2010-2011*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S. L. (CEET). Recuperado de www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2013/docs/FamiliasFormadas.pdf
- Pinsky, J. (2019). *A escravidão no Brasil* (21a ed., Coleção Repensando a História). São Paulo, SP: Contexto.
- Piotto, D. (2007a). *Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares*. Comunicação apresentada na 30ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>.
- Piotto, D. (2007b). *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo.
- Piotto, D. (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 701 - 727. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300008>
- Piotto, D. C., & Tetzlaff, I. M. B. (2017). Estudantes do Ensino Médio Público na USP e a questão da escolha da escola. In G. G. Santos, L. Vasconcelos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas* (pp. 21 - 35). Salvador, BA: EDUFBA.
- Piovesan, F. (2007). Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In A. S. Sales. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (pp. 33 - 44). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014)*. Recuperado de pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014
- Poletto, M., & Seibel, B. L. (2013). *Psicologia Positiva*. In M. Poletto, A. P. Souza, & S. H. Koller (Orgs.), *Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos: manual de capacitação para educadores*. Porto Alegre, RS: Ideograf. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237026026_Direitos_Humanos_Prevencao_a_Violencia_contra_Crianças_e_Adolescentes_e_Mediacao_de_Conflitos_-_livro_Escola_que_protege_Organizadoras_Michele_Poletto_Ana_Paula_Lazzaretti_de_Souza_e_Silvia_H_Koller_w
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 19 - 44). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405 - 416. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Polli, R. G., & Arpini, D. M. (2012). O olhar de meninos de grupos populares sobre a família. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 531 - 540. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a08.pdf>
- Polonia, A. C., Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & Á. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 71 - 89). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Polonia, A. C., & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen, & Á. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 190 - 209). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ponciano, E., & Féres-Carneiro, T. (2003). Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, 8(16), 57 - 80. Recuperado de pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v8n16/v8n16a04.pdf

- Portes, E. A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216), 220 - 235. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.796>
- Portes, E. A. (2015). E agora, José?! In G. Honorato, & R. Heringer (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (pp. 135 - 141). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, Faperj.
- Portes, É. A., & Sousa, L. P. (2013). O nó da questão – a permanência de jovens dos meios populares no Ensino Superior Público. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 61 - 80). Salvador, BA: EDUFBA.
- Porto, R. M. (2008). Dink Family - A participação das mulheres no mercado de trabalho tem sido cada vez mais expressiva. *GV-executivo*, 7(1). Recuperado de bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/26469/34072-64619-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pôster, M. (1979). *Teoria Crítica da Família* (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores S. A.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 12(2), 247 - 256. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Punch, S. (2010). Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: “alguém acima e alguém abaixo de mim”. In F. Müller (Org.), *Infância em Perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições* (pp. 187 - 222). São Paulo, SP: Cortez.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 84 - 130). São Paulo, SP: Cortez.
- Ramos, M. (2003). Novas parcerias, novos conflitos. In P. B. Gomes (Org.), *Vínculos amorosos contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares* (pp. 57 - 75). São Paulo, SP: Callis.

- Rashid, T., & Seligman, M. (2019). *Psicoterapia Positiva: Manual do Terapeuta* (S. M. M. Rosa, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed
- Ratts, A. (Org.). (2006). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Recuperado de <http://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>
- Ratts, A. (2009). *A trajetória intelectual ativista de Beatriz Nascimento*. Publicado originalmente na Revista Eparrei, 2005, (8), pp. 49 - 51. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/a-trajetoria-intelectual-ativista-de-beatriz-nascimento/>
- Ratts, A. (2010). *As amefricanas: mulheres negras e feminismo na trajetória de Lélia Gonzalez*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional “Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos”. Florianópolis, Santa Catarina. Recuperado de http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278274787_ARQ_UIVO_Asamefricanas.pdf
- Ratts, A., & Gomes, B. (Orgs.). (2015). *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*. Recuperado de <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Alex-Ratts-Bethania-Gomes-Beatriz-Nascimento-2015-Todas-as-dista%CC%82ncias.pdf>
- Ratts, A., & Rios, F. (2010). *Lélia Gonzalez* (Coleção Retratos do Brasil Negro). São Paulo, SP: Selo Negro.
- Rego, T. C., & Moraes, J. G. V. (2017). Individualização e processos de construção identitária na contemporaneidade: a perspectiva de François de Singly. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 585 - 617. doi: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017430200201>
- Rego, W. L., & Pinzani, A. (2014). *Vozes do Bolsa Família – autonomia, dinheiro e cidadania* (2a ed.). São Paulo, SP: Unesp.
- Reis, J. R. T. (1992). Família, ideologia e emoção. In S. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social – o homem em movimento* (10a ed., pp.99 - 124). São Paulo, SP: Brasiliense.

- Reitman, J. (Produtor e Diretor). (2014). *Homens, mulheres e filhos* [Filme cinematográfico]. Baseado no romance “*Men, Women & Children*”, de Chad Kultgen. Texas, EUA: Unknown Manufacturer.
- Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012*. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Resolução n. 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Recuperado de https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando.
- Ribeiro, F. M. L., Avanci, J. Q., Carvalho, L., Gomes, R., & Pires, T. O. (2011). Entre o ‘Ficar’ e o Namorar: relações afetivo-sexuais. In M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & K. Njaine (Orgs.), *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros* (pp. 55 - 86). Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ.
- Ristoff, D. (2016). Democratização do campus impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, (9). Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf
- Ristoff, D. (2012). O espelho distorcido. *Cadernos do GEA*, (1), 9 - 10. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf.
- Rodrigues, C. (2015). Hierarquia afastou pais e filhos [Dossiê Paternidade: um conceito em reconstrução]. *Psique Ciência & Vida*, ano IX, (116), 38 – 43. São Paulo, SP: Escala.
- Romanelli, G. (1995). Autoridade e poder na família. In M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (pp. 73 - 88). São Paulo, SP: EDUC.

- Romanelli, G. (2013). Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In G. Romanelli, M. A. Nogueira, & N. Zago (Orgs.), *Família & Escola - novas perspectivas de análise* (pp. 29 - 60). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romanelli, G.; Nogueira, M. A., & Zago, N. (2013). Introdução. In G. Romanelli, M. A. Nogueira, & N. Zago (Orgs.), *Família & Escola - novas perspectivas de análise* (pp. 11 - 25). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosa, L. W. (2009). Raízes do Complexo de Édipo. *Psique Ciência & Vida*, ano IV, (40), 57 – 63. São Paulo: Escala.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013, december). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, (5), 243 - 258. doi:10.1111/jftr.12022
- Rosa, K. D., Caetano, M., & Castro, P. A. (Orgs.). (2017). Apresentação. In *Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos* [versão eletrônica]. Campina Grande, PB: Realize Editora. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_conages/trabalhos/ebook_conages.pdf.
- Rosemberg, F. (2010). Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: Pontos para Reflexão. In A. C. S. Mandarin, & E. Gomberg (Orgs.), *Racismo: Olhares Plurais* (pp. 93 - 126). Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12063/1/racismos-e-olhares-plurais_ri.pdf
- Rosemberg, F. (2017). Psicanálise e relações raciais. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 129 - 141). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Rospigliosi, E. V. (2006). La inversión de la prueba: la experiencia latinoamericana peruana. *Sociedade e Estado*, 21(3), 643 - 666. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000300005>
- Rossit, R. A. S., Santos Jr, C. F., Medeiros, N. M. H, Medeiros, L. M. O. P., Regis, C. G., & Batista, S. H. S. S. (2018). Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em

foco. *Interface, comunicação, saúde e educação*, 22(supl. 2), 1511 - 1523.

doi: 10.1590/1807-57622017.0674

Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem* (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo, SP: Moderna.

Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.

Salem, S. (2014). Feminismo islâmico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (21), 111 - 122. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-21/06-salem.pdf>

Salvador, A. C., Heringer, R. R., & Oliveira, A. J. B. (2014). Políticas de ação afirmativa: Direito e reconhecimento [Apresentação]. *O social em questão*. Ano XVII (32), 9 - 16. Recuperado de osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_apresentau00E7u00E3o_WEB.pdf

Sampaio, H. (2018). Ensino Superior no Brasil: desafios locais e globais. In R. Heringer (Org.), *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdade. Cadernos do LEPES* (E-book, Vol. 1, pp. 238 - 267). Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação da UFRJ. Recuperado de http://anpocs.com/images/stories/Geral/CSBrasil_mundo/destaques/Cadernos-LEPES-1.pdf

Sampaio, S. M. R. (2010). A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95 - 105. Recuperado de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2253/2220>

Sampaio, S. M. R. (2011). O Observatório da Vida Estudantil - uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária [Apresentação]. In S. M. R. Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 13 - 25). Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32027/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>

Sampaio, S. M. R., & Santos, G. G. (2011). *Estudos sobre a vida estudantil como suporte para a gestão universitária na área acadêmica e da assistência*.

Conferência apresentada no Fórum de Gestão do Ensino Superior. Recuperado de http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf

- Sampaio, S. M. R., & Santos, G. G. (2012). *O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior*. Comunicação apresentada na Conferência FORGES – Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Macau. Recuperado de <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Sampaio-Sonia-UFB-Brasil.pdf>
- Sangiovanni, R., & Caldas, F. (2019). Mais negra e inclusiva, UFBA precisa de mais verba para assistência estudantil. *Edgar Digital. Semanário Online da UFBA*. Recuperado de www.edgardigital.ufba.br/?p=12836
- Santibáñez, R., Flores, N., & Martín, A. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *IQual. Revista De Género e Igualdad*, (1), 123 - 144. doi: <https://doi.org/10.6018/iQual.307701>
- Santos, A. T. (2008). *Famílias chefiadas por mulheres: permanências e rupturas com as tradicionais concepções de gênero*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, Santa Catarina. Recuperado de http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST34/Aline_Tosta_dos_Santos_34.pdf.
- Santos, B. S. (2005). A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. Entrevista. *Diversa. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*. Ano 3, (8). Recuperado de <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>
- Santos, B. S. (2006). *A Gramática do tempo para uma nova cultura política – Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática* (Coleção Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Vol. 4). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In B. S. Santos, & N.

- Almeida Filho (Orgs.), *A universidade do século XXI - para uma Universidade Nova* (13-106). Coimbra, Portugal. Recuperado de [www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20S eculo%20XXI.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20S%20eculo%20XXI.pdf).
- Santos, B. S. (2010). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31 - 83). São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2013). *Pelas mãos de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (9a ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Santos, B. S. (2018a). *A nova Tese Onze*. Portal Carta Maior. Recuperado de <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-nova-tese-onze-/4/39082>
- Santos, B. S. (2018b). *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011 – 2016*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2009). Prefácio. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 7 - 8). Coimbra, Portugal: CES / Almedina.
- Santos, B. S., & Mendes, J. M. (2017). *Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Santos, G. C. A. (2016). Os estudos feministas e o racismo epistêmico. *Gênero*, 16(2), 7 - 32. doi: <https://doi.org/10.22409/rg.v16i2.31232>
- Santos, S. A. (2014). Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE*, (24), 37 - 84. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>
- Santos, V. M. (2018). Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, 30, e200112. Epub December 03. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>
- Sardenberg, C. (2015). Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*, 20(2), 56 - 96. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p56>

- Sarmiento, M. J., & Veiga, F. (Orgs.), (2010). *A pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas*. Ribeirão, Portugal: Húmus.
- Sarti, C. (1992). Contribuições da antropologia para o estudo da família. *Psicologia USP*, 3(1-2), 69 - 72. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a07v3n12.pdf>
- Sarti, C. (1995). Família e individualidade: um problema moderno. In M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (pp. 39 - 49). São Paulo, SP: Educ.
- Sarti, C. (2004). A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 15(3), 11 - 28. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>
- Sarti, C. (2012). Famílias enredadas. In A. R. Acosta, & M. A. F. Vitale (Orgs.), *Família: redes, laços e políticas públicas* (5a ed., pp. 21 - 36). São Paulo, SP: Cortez / Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais – PUC – São Paulo.
- Sarti, C. A., & Maranhão, D. G. (2010). “A creche é o pai”: instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In F. Müller (Org.), *Infância em Perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições* (pp. 223 - 239). São Paulo, SP: Cortez.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364 - 372. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Schneider, W. (2017). Single mothers, the role of fathers, and the risk for child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 81, 81 - 93. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.025>
- Schwarcz, L. M. (2007). Quase pretos, quase brancos. Entrevista. *Pesquisa Fapesp*, (134), 11 - 15. Recuperado de <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2007/04/10-15-schwarcs-134.pdf>
- Schwarcz, L. M. (2017). Raça, cor e linguagem. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 91 - 120). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Schwarcz, L. M., & Starling, H. M. (2018). *Brasil: uma biografia* (2a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- Schwartzman, S. (2018). Perspectivas para a educação superior no Brasil. In J. A. De Negri, B. C. Araújo, & R. Bacelette (Orgs.), *Desafios da nação: artigos de apoio* (Vol. 2, pp. 335 - 355). Brasília, DF: IPEA. Recuperado de www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180327_desafios_da_nacao_apoio_vol2.pdf
- Scott, A. S. (2018). O caleidoscópio dos arranjos familiares. In C. B. Pinsky, & Pedro, J. M. (Orgs.), *Nova história das mulheres no Brasil* (pp. 15 - 42). São Paulo, SP: Contexto.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71 - 99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). (2019). *Maioria das mulheres negras, solteiras e mães vive com menos de R\$ 415 na Bahia*. Recuperado de <http://www.mulheres.ba.gov.br/2019/11/2640/Maioria-das-mulheres-negras-solteiras-e-maes-vive-com-menos-de-R-415-na-Bahia.html>
- Seibel, B. L., & Poletto, M. (2016). Psicologia positiva: história e futuro. In B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Orgs.), *Psicologia Positiva – teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 9 - 12). Curitiba, PR: Juruá.
- Seixas, M. R. (2016). As dificuldades do vínculo conjugal na atualidade: como trabalhá-las com o sociodrama familiar sistêmico/construcionista. In G. Castanho (Org.), *Psicodrama com casais* (pp. 189 - 207). São Paulo, SP: Ágora.
- Seligman, M. (2004). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar* (C. P. Lopes, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Seligman, M. (2011). *Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente* (N. Capelo, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Seligman, M. (2019). *Aprenda a ser otimista: Como mudar sua mente e sua vida* (Landsberg, D., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Sheehy, G. (1997). *Novas passagens. Um roteiro para a vida inteira* (D. M. Garschagen, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Rocco.

- Silva, A. S., Silva, B. L. C., Silva Junior, A. F., Silva, M. C. F., Guerreiro, J. F., & Sousa, A. S. C. A. (2015). Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. *Revista Pan-Amaz Saúde*, 6(1), 27 - 34. doi: <http://dx.doi.org/10.5123/S2176-62232015000300004>
- Silva, D. M. P. (2015). A (des)construção do NOME-DO-PAI [Dossiê Paternidade: um conceito em reconstrução]. *Psique Ciência & Vida*, ano IX, (116), 44 – 51. São Paulo: Escala.
- Silva, G. M. (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social (USP)*, 18(2), 131 - 165. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a07v18n2>
- Silva, G. M. (2015). O debate sobre ações afirmativas no ensino superior no Brasil e na África do Sul. In R. Heringer (Org.), *Democratização da Educação Superior no Brasil - Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. Cadernos do GEA*, (7), 5 - 7. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Recuperado de flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf
- Silva, J. S. (Org.). (2009). *O que é favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Recuperado de <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/09/o-que-%C3%A9-favela-afinal.pdf>
- Silva, M. F. (2006). Chefia feminina domiciliar: indicador de maior pobreza das mulheres? *Revista Gênero – Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, 7(1), 153 - 178. doi:<https://doi.org/10.22409/RG.v7il.350>
- Silva, M. O. S. (2010). Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálisis*, 13(2), 155 - 163. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf>
- Silva, M. V. O. (2009). Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (2a ed., pp. 93 - 110). São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, R. S., & Silva, V. R. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663 - 678. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000300013>

- Silva, S. A. (2018). *Travessias improváveis – permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Silva Neto, J. A., Strey, M. N., & Magalhães, A. S. (2011). Sobre as motivações para a conjugalidade. In A. Wagner (Org.), *Desafios psicossociais da família contemporânea – pesquisas e reflexões* (pp. 39 - 57). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Singly, F. de (2000a). *O eu, o casal e a família*. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia.
- Singly, F. de (2000b). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In C. E. Peixoto, F. de Singly, & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e Individualização* (pp. 13 - 19). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Singly, F. de (2003). La famille individualiste face aux pratiques culturelles. In O. Donnat, & P. Tolila (Orgs.), *Le (s) public (s) de la culture - Politiques publiques et équipements culturels* (pp. 43 - 57). Presses de Sciences Po. Recuperado de www2.culture.gouv.fr/deps/colloque/sinngly.pdf
- Singly, F. de (2010). *Sociologia da família contemporânea* (4a ed., R. E. Mota, trad.). Lisboa, Portugal: Edições Textos e Grafia.
- Singly, F. de (2014). *Sociologie de la famille contemporaine* (5a ed.). Paris, França: Armand Colin.
- Singly, F. de (2016). *Libres ensemble: L’individualisme dans la vie commune* (2a ed.). Paris, França: Armand Colin.
- Skolnick, A., & Skolnick, J. (2001). *Family in Transition* (11th ed.). Boston, EUA: Allyn and Bacon.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, (57), 255 - 284. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124
- Smith, R. (1982). Family, social change and social policy in the West Indies. *New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids* 56. Recuperado de https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/94/61/00064/Volume_56_Number_3_and_4_1982.pdf

- Smith, R. (1996). *The matrifocal: power, pluralismo and politics*. New York, NY: Routledge.
- Sousa, D. T., Fontgaland, A., Lima, M., & Gomes, P. M. (2013, junho/julho). As novas configurações da família na contemporaneidade [CADERNOS de exercícios nº 40, Sociologia na sala de aula]. *Sociologia*, ano IV, (47), 35 – 50. São Paulo: Escala.
- Sousa, L. P., & Portes, E. A. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 516 - 541. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i232.665>
- Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. (2008). Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*, (30), 53 - 72. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a05.pdf>
- Souza, J. (Org.). (2009). Introdução. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo, SP: Leya.
- Souza, J. (2018a). *A classe média no espelho – sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil. Recuperado de www.fetrhotel.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Jessé-Souza-A-Classe-Média-no-Espelho.pdf
- Souza, J. (2018b). *Subcidadania brasileira – Para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Souza, R. M., & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo, SP: Summus.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Madrid, Espanha: Edições Morata, S. L.
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333 - 357). London, England: Sage.

- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). (2018). *Chefas de família: perfil da monoparentalidade feminina na Bahia*. Salvador, BA: Autor. Recuperado de <http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/RecortesSociaisMulheresChefasDeFamiliaSeiSpm.pdf>
- Szymanski, H. (1995). Teorias e “Teorias” de famílias. In M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (pp. 23 - 27). São Paulo, SP: EDUC.
- Szymanski, H. (Org.). (2011). *A Entrevista na Pesquisa em Educação – A prática reflexiva* (4a ed. rev. e ampl., Série Pesquisa, Vol. 4). Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006, abril). An analysis of Bronfenbrenner’s bio-ecological perspective for early childhood educators: implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371 - 378. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0078-y>
- Tabacof, H. (2017). Dessemelhanças e preconceitos. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil. Questões para a Psicanálise* (pp. 277 - 294). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Teixeira, L. C., Parente, F. S., & Boris, G. D. B. (2009). Novas configurações familiares e suas implicações subjetivas. *Psico*, 40(1), 24 - 31. Recuperado de revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2848/4138
- Teixeira, E. (2010). Percursos singulares: sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 375 - 393. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8808.pdf>
- Teixeira, A. M. F. (2011). Entre a escola pública e a universidade. Longa travessia para jovens de origem popular. In S. M. R. Sampaio (Org.), *Observatório da Vida Estudantil – Primeiros Estudos* (pp. 27 - 51). Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32027/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>

- Teixeira, A., & Coulon, A. (2015). Interiorização do Ensino Superior Público e afiliação: E se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? In G. G. Santos, S. M. R. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?* (pp. 209 - 230). Salvador, BA: EDUFBA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32027/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>
- Therborn, G. (2017). *Sexo e poder: a família no mundo 1900 - 2000* (2a ed., E. D. Bilac, trad.). São Paulo, SP: Contexto.
- Thomas, G. (2011). Models of the whole. In *How to do your case study – a guide for students and researchers* (pp. 45 - 60). Califórnia, EUA: Sage Publications Ltda.
- Thurler, A. L. (2004). Paternidade e deserção: Crianças sem reconhecimento, maternidades penalizadas pelo sexismo. *Sociedade e Estado*, 19(2), 491 - 514. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922004000200022>
- Thurler, A. L. (2006). Outros horizontes para a paternidade brasileira no século XXI? *Sociedade e Estado*, 21(3), 681 - 707. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922006000300007>
- Thurler, A. L. (2009). *Em nome da mãe: o não-reconhecimento paterno no Brasil*. Florianópolis, SC: Mulheres.
- Tissot, D. W., & Falcke, D. (2019). Gravidez na adolescência: dinâmica relacional dos casais e contextos familiares de origem. *Universo Psi*, 1(1), 26 - 39. Recuperado de <http://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1338/840>
- Togni, A. C., & Carvalho, M. J. S. (2007). A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 61 - 77. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a04.pdf>
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. Moreira, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Família e educação: olhares da Psicologia* (Coleção Família na Sociedade Contemporânea, pp. 211 - 231). São Paulo, SP: Paulinas.

- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood education. In L. E. Cohen, & S. Waite-Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education – Developmental, behaviorist and critical* (pp. 45 - 57). New York, NY and London, England: Routledge.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009, december). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, (1), 198 - 210. Recuperado de <https://hhs.uncg.edu/hdf/wp-content/uploads/sites/23/2017/11/jrtudge-uses-and-misuses-of-bronfenbrenners-ecological-theory-of-human-development.pdf>
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531 - 540. Recuperado de www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2010). *Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento* (2a. ed.). Brasília, DF: UNVPA - Fundo de População das Nações Unidas. Recuperado de https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/direitos_pop_jovem%20%283%29.pdf
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2013a). *Estatuto da Juventude*. Recuperado de <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/estatutodajuventude.pdf>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2013b). *Situação da População Mundial. Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência*. Recuperado de <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2013.pdf>
- UN Women. (2019). *Progress of the world's women 2019 - 2020. Families in a changing world*. Recuperado de <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2019/progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf?la=en&vs=3512&la=en&vs=3512>

- Uziel, A. P. (2004). Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In M. L. Heilborn (Org.), *Família e sexualidade* (Coleção Família Geração e Cultura, pp. 86 - 117). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Valdés, X. S. (2009). El lugar que habita el padre en Chile contemporáneo - Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 385 - 410. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n23/art17.pdf>
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida* (A. C. S. Bastos, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vargas, H. L. (2017). *Parentalidade nas Famílias Neoconfiguradas - As Famílias Com Padrastos, Madrastas e Enteados*. Curitiba, PR: Juruá.
- Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Arquivos analíticos de políticas educativas - Número Especial Reformas do Ensino Superior: América Latina em Contexto Internacional Comparada*, 25(72), 1 - 36. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2799/1936>
- Váron, P. (2002, 17 de junho). Salvador é cenário de romance sobre a índia Catarina Paraguaçu. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u1831.shtml>
- Vasconcelos, L., Santos, G. G., & Sampaio, S. M. R. (2017). Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In G. G. Santos, L. Vasconcelos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da Vida Estudantil – Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas* (pp. 247 - 269). Salvador, BA: EDUFBA.
- Verza, F., Sattler, M. K., & Strey, M. N. (2015). Mãe, mulher e chefe de família: Perspectivas de Gênero na Terapia Familiar. *Pensando Famílias*, 19(1), 46-60. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v19n1/v19n1a05.pdf>
- Vianna, M. J. (2005). As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, 26(90), 107-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100005>

- Viana, M. J. (2009). Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, 27(1), 195-215. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p195>
- Viana, M. J. (2011). O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. *Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira*, ano 2, (3), 07-24. Recuperado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17152/17152.PDF>
- Viveros Vigoya, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad em el contexto latinoamericano actual. *Revista Latino Americana de Estudios de Família*, 1, 63 - 81. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_4.pdf
- Viveros Vigoya, M. (2015). L'intersectionnalité au prisme du féminisme latino-américain. *Raisons politiques*, (58), 39 - 54. doi: 10.3917/rai.058.0039
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: uma aproximação situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. doi <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vitale, M. A. F. (2002). Famílias monoparentais: indagações. *Serviço Social & Sociedade*, (71), 45 - 62. São Paulo, SP: Cortez.
- Vitale, M. A. F. (2004). Novos laços conjugais e novas relações familiares (da queixa ao pedido no sociodrama familiar). In M. A. F. Vitale (Org.), *Laços amorosos. Terapia de casal e psicodrama* (pp. 135 - 147). São Paulo, SP: Ágora.
- Vitale, M. A. F. (2010). Laços fraternos. In G. Castanho, & M. L. P. Munhoz (Org.), *O desafio do amor: questão de sobrevivência* (pp. 97 - 105). São Paulo, SP: Roca.
- Von Bertalanffy, L. (2012). *Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações* (6a ed., F. M. Guimarães, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 1968).
- Wade, P. (2017). Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade. In M. G. Hita (Org.), *Raça, racismo e genética – em debates científicos e controvérsias sociais* (pp. 47 - 79). Salvador, BA: Edufba.
- Wagner, A., Tronco, C., & Armani, A. B. (2011). Introdução – Os desafios da família contemporânea – revisitando conceitos. In A. Wagner (Org.),

- Desafios psicossociais da família contemporânea – pesquisas e reflexões* (pp. 19 - 35). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Wall, K., & Lobo, C. (1999). Famílias monoparentais em Portugal. *Análise Social*, XXXIV(150), 123-145. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218798759Z2nPW8zm0Lh75WI5.pdf>
- Wallerstein, J. S. (1992). Filhos do divórcio. In G. P. Costa, & G. Katz (Orgs.), *Dinâmica das relações conjugais* (pp. 193 - 212). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1998). *Sobrevivendo à separação: como pais e filhos lidam com o divórcio* (M. A. V. Veronose, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogias decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I, Série Pensamento Decolonial). Quito, Equador: Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogias decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Tomo II, Série Pensamento Decolonial). Quito, Equador: Ediciones Abya Yala.
- Walsh, F. (1998, marzo). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. *Sistemas Familiares*, 11 - 32.
- Walsh, F. (2003). Crenças, Espiritualidade e Transcendência. In M. McGoldrick (Org.), *Novas Abordagens da Terapia Familiar – Raça, cultura e Gênero na Prática Clínica* (M. Lopes, trad., pp. 72 - 89). São Paulo, SP: Roca.
- Walsh, F. (2005a). *Fortalecendo a resiliência familiar* (M. F. Lopes, trad.). São Paulo, SP: Roca.
- Walsh, F. (2005b). Resiliência familiar: un marco de trabajo para la práctica clínica. *Sistemas familiares*, 21(1-2), 76 - 97. Recuperado de <https://www.buenastareas.com/ensayos/Resiliencia-Familiar-Un-Marco-De-Trabajo/6386066.html>
- Walsh, F. (2016a). Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família - diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 3 - 27). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Walsh, F. (2016b). Visões clínicas de normalidade, saúde e disfunção familiar – A partir de uma perspectiva dos déficits até os pontos fortes. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família - diversidade e complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp 28 - 54). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Walsh, F. (2016c). A dimensão espiritual da vida familiar. In F. Walsh (Org.), *Processos Normativos da Família – Diversidade e Complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 347 - 372). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Walsh, F. (2016d). Resiliência familiar. In F. Walsh (Org.), *Processos Normativos da Família – Diversidade e Complexidade* (4a ed., C. P. Mosmann, & A. Wagner, trads., pp. 399 - 427). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Wanderley, M. B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a. ed., pp. 16 - 26). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weinraub, M., Horvath, D., & Gringlas, M., (2002). Single parenthood. *Handbook of parenting: Beingand becoming a parent* (2nd ed., Vol. 3, pp. 109 - 40). Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Werneck, J., Iraci, N., & Cruz, S. (2012). *Mulheres negras na primeira pessoa*. Porto Alegre, RS: Redes Editora. Recuperado de https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Mulheres_Negras_na_Primeira_Pessoa.pdf
- Werneck, J. (2005). De lalodês y Feministas Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe [Edición especial en castellano]. In O. Curiel, J. Falquet, & S. Masson (Orgs.), *Nouvelles Questions Féministes – Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe*, 24(2), 27 - 40. Recuperado de https://c87f3599-8c55-4df9-8a99-ed8cc83607e4.filesusr.com/ugd/4e4fc6_e495a702461e4cafabcf43b7e29f4811.pdf
- Werneck, J. (2019). Entrevista. *Observatório de Análise Política em Saúde*. Projeto Análises de Políticas de Saúde no Brasil. Recuperado de

<https://www.analisepoliticaemsaude.org/oaps/documentos/noticias/entrevista-do-mes-de-marco-jurema-werneck/>

- Werneck, S. (produtora e diretora). (2006). *Meninas* [Filme cinematográfico]. Rio de Janeiro, RJ: Cineluz.
- White, E. C. (2000). O amor não justifica: mulheres negras e violência doméstica. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (pp. 147 - 152). Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Criola.
- Woortmann, K. (1987). *A família das mulheres*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro / Brasília, DF: CNPQ.
- Woortmann, K., & Woortmann, E. (2004). *Monoparentalidade e chefia feminina: conceitos, contextos e circunstâncias* (Série Antropologia, 357). Brasília, DF: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Recuperado de www.abep.nepo.unicamp.br/XIIIencontro/woortmann.pdf
- Yazbek, M. C. (2012). Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, (110), 288 - 322. São Paulo, SP: Cortez.
- Yazbek, M. C. (2016). *Classes subalternas e Serviço Social* (9a. ed. rev. e amp.). São Paulo, SP: Cortez.
- Yépez-Martínez, B. (2013). La demografía de la familia y los hogares. *Cuadernos Del Cendes*, 30(83). 121-133. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082013000200008&lng=es&tlng=es
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso – planejamento e métodos* (4a ed., A. Thorell, trad.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos* (5a ed., C. M. Herrera, trad.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Penso.
- Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13 - 42). São Paulo, SP: Cortez.

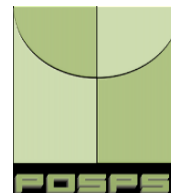
- Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 45 - 68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2005). Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Interamerican Journal of Psychology*. Sociedad Interamericana de Psicologia Austin, Latinoamericanistas, 39(3), 431 - 438. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439313.pdf>
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2006). O estudo de uma família “que supera as adversidades da pobreza”. *Psicodebate 7. Psicologia, Cultura Y Sociedad*, 119 - 140. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2008.pdf>
- Zago, N. (2000). Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, 10(18), 70-80. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07.pdf>
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>
- Zago, N., & Paixão, L. P. (2013). Falando sobre gênero e educação: entrevista com Marília Pinto de Carvalho. *Revista Pedagógica*, 15(31), 443 - 445. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1833>
- Zarur, G. C. L. (1976). *Repensando o conceito de matrifocalidade*. (Série Antropologia, 15). Recuperado de <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie015empdf.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Jacira da Silva Barbosa, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Faço parte de um grupo de pesquisa chamado Observatório da Vida Estudantil (OVE) que, há alguns anos, estuda sobre juventude e vida universitária. A minha pesquisa de doutorado ***“Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de família matrifocal: a insubordinação às profecias”*** está sendo realizada sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Rocha Sampaio e é parte dos estudos do OVE.

O objetivo do estudo é investigar e analisar as trajetórias escolares e universitárias de jovens estudantes do sexo feminino, que trilham uma trajetória de sucesso acadêmico, procedentes de famílias de baixa renda e que só têm a mãe. Este estudo envolve a realização de entrevistas com estudantes e suas famílias, que serão gravadas e totalmente confidenciais. Nesse momento estou lhe convidando para participar desta pesquisa que subsidia a minha tese. Para isto, gostaria de fazer algumas perguntas, pedindo para você, se jovem, contar sobre sua trajetória escolar antes e após o ingresso na universidade e os aspectos a elas relacionados, bem como a sua relação familiar. Se você for mãe de uma estudante, abordarei a sua dinâmica e funcionamento familiar, as interações e demais fatores que contribuíram para o êxito escolar das/os filhas/os. Esta pesquisa inclui apenas perguntas e respostas e pode ser necessária a realização de mais de uma entrevista, com o intuito de complementar as informações obtidas. Os nomes de vocês não serão divulgados em nenhuma situação e as entrevistas serão de uso restrito da pesquisadora. O sigilo a respeito das informações que fornecerem será

assegurado, garantindo a privacidade de vocês. Em quaisquer circunstâncias, sua identidade e a da sua família serão mantidas em absoluto sigilo.

Sua participação neste estudo é inteiramente voluntária, não haverá nenhum benefício financeiro decorrente da sua participação, nem implicará em gastos para as participantes. Você poderá mudar de ideia a qualquer momento e se recusar a continuar participando do estudo, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e pautando-se no pressuposto de que toda pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos potenciais. O risco decorrente de sua participação aqui se refere ao surgimento de algum desconforto psicológico (tristeza ou angústia), caso alguma pergunta da entrevista suscite lembranças não agradáveis. Mas ressalto o compromisso em assumir a responsabilidade de prestar assistência integral às possíveis dificuldades e desconfortos decorrentes de sua participação e a de sua família neste processo, bem como também existe a possibilidade de fazer encaminhamento das interessadas para a realização de acompanhamento psicológico junto ao Serviço de Psicologia da UFBA, caso se faça necessário.

Este estudo se revela importante na medida em que poderá contribuir para o desenvolvimento de estudos que privilegiem as vivências e a escuta das jovens sobre as circunstâncias e os recursos que permitem a construção de histórias de superação e de ressignificação de condições adversas de desenvolvimento, e igualmente poderá indicar pistas para a construção de políticas públicas de orientação educacional e de assistência estudantil mais efetivas para este segmento. Se você tiver qualquer dúvida, por favor, pergunte que buscarei esclarecer.

Consentimento Pós-Informação

Declaro que li este termo e recebi todas as informações necessárias à minha colaboração com o estudo. Entendo os objetivos e condições de participação na pesquisa *“Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de família matrifocal: a insubordinação às profecias”* e **aceito dela**

participar. Autorizo também o uso integral ou parcial desta entrevista para fins de apresentação oral em congressos, simpósios, encontros, colóquios, etc.; bem como para a escrita e publicação da tese, publicação de artigos, capítulos de livro, livro, etc., resultantes desta pesquisa.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Salvador, _____ de _____ de 201x.

Nome da estudante:

Assinatura da estudante

Nome da mãe da estudante:

Assinatura da mãe da estudante

Assinatura da entrevistadora. Contato: (71) 99999 9999

Comitê de Ética em Pesquisa do POSPSI

Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
UFBA

Endereço: Estrada de São Lázaro, 197. Federação. CEP: 40210-909
Salvador-BA.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – ESTUDANTE

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Como você se definiria quanto à cor da pele
4. Bairro em que reside
5. Você tem alguma outra ocupação além de ser estudante?
6. Quantas pessoas residem na casa
7. Você tem irmã/o(s)?
8. Idade, escolaridade e ocupação dela/e(s)
9. Renda mensal de sua família
10. A família recebe algum benefício social (bolsa-família e outros)?
11. Quantas pessoas vivem dessa renda mensal, incluindo você?
12. Você e/ou a sua família participam de alguma instituição religiosa?
13. Escolaridade, profissão ou ocupação de mãe e pai
14. Idade de ingresso no sistema escolar
15. Escolas em que estudou
16. Foi reprovada em algum ano do ensino fundamental ou médio?
17. Idade de conclusão do ensino médio
18. Fez algum curso preparatório para ingressar na Universidade?
19. Ano de ingresso na Universidade
20. Curso
21. Lazer, atividades sociais e culturais
22. Problemas de saúde

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



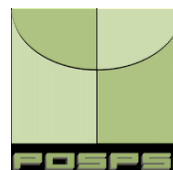
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – FAMÍLIA

1. Nome
2. Mãe da estudante
3. Data de nascimento
4. Como você se definiria quanto à cor da pele?
5. Bairro em que reside
6. Condição de moradia
7. Escolaridade
8. Ocupação atual
9. Estado civil
10. Quantas pessoas residem na sua casa
11. Filha/o(s): idade, escolaridade e ocupação
12. Renda mensal da família
13. A família recebe algum benefício social (bolsa família e outros)?
14. Quantas pessoas vivem dessa renda mensal, incluindo você?
15. Você e/ou a sua família participam de alguma instituição religiosa?
16. Lazer, atividades sociais e culturais
17. Problemas de saúde

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A ESTUDANTE

1º momento

Contato inicial: Identificação da pesquisadora e exposição dos objetivos da pesquisa.

Questão desencadeadora:

Gostaria de conhecer sua história de sucesso acadêmico. Você poderia relatar sua vivência escolar, suas lembranças e histórias marcantes desde os primeiros anos escolares até seu ingresso e permanência na Universidade?

No decorrer da narrativa, e conforme a proposta da equipe reflexiva que norteia a pesquisa, poderão ser feitas perguntas a título de esclarecimento, focalização e/ou ampliação, a partir do roteiro temático a seguir.

1. Trajetória escolar

- Papel da família
- Relação com os pares, professoras e professores
- Processo de decisão para cursar o ensino superior e a escolha da graduação

2. Acesso e permanência na Universidade

- Significado do ingresso no ensino superior
- Como faz para permanecer na graduação
- Avaliação da trajetória escolar/acadêmica bem sucedida
- Perspectivas em relação ao futuro

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE DA ESTUDANTE

Estudante:

Mãe:

- Situação que desencadeou a matrifocalidade
- História escolar da/o(s) filha/o(s) e estratégias educativas familiares
- Sistemas de crença familiar
- Padrões organizacionais
- Processos de comunicação
- Parentalidade, dinâmica e funcionamento familiar
 - Relacionamento com filha/o(s)
 - Estratégias utilizadas no exercício da parentalidade

 - Presença na vida familiar de:
 - a) doenças crônicas;
 - b) situações de violência em suas diferentes manifestações;
 - c) abuso de substâncias (álcool e outras drogas).

 - Desafios encontrados
 - Expectativas em relação à(s) filha(s) e filho(s), no que se refere ao futuro.

/