

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Manifesto Negro

experiências negras da formação à
prática em terapia ocupacional

Alekin Ambrosio



Pela honra de todo ancestral que o meu Ori escuta a voz

São Carlos
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

MANIFESTO NEGRO

experiências negras da formação
à prática em terapia ocupacional

Doutorande: Alekin Ambrosio
Orientadora: Carla Regina Silva

São Carlos, 2023

Ambrosio, Alekin

Manifesto Negro: experiências negras da formação à prática em terapia ocupacional / Alekin Ambrosio -- 2023.
414f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Carla Regina Silva

Banca Examinadora: Rodolfo Morrison Jara, Lilian Vieira Magalhães, Márcia Cabral da Costa, Natália Sevilha Stofel

Bibliografia

1. Terapia Ocupacional. 2. Racismo. 3. Ensino Superior.
I. Ambrosio, Alekin. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Leticia Ambrosio, realizada em 29/09/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Regina Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Rodolfo Morrison Jara (UChile)

Profa. Dra. Lilian Vieira Magalhães (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Cabral da Costa (UFRJ)

Profa. Dra. Natália Sevilha Stofel (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

*Èsù matou um pássaro ontem, com
uma pedra que só jogou hoje*



SE ÈSÙ DEIXAR, PODE ENTRAR

*A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e
sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (Conceição Evaristo)*

Agradecimentos

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só*

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só
(Sued Nunes, Povoada, 2021)*

Povoada. É assim que essa tese se constituiu desde antes de seu início. Povoada de gente, de afetos de significações, de representações, de vida, de negridade. Por isso, tenho o desejo e a obrigação de agradecer àqueles que me povoaram em cada palavra que foi escrita. Às profissionais que participaram: Stella, Laudelina, Domingos, Ivone, Badia, Francisca, Thereza, Neusa, Eva, Mercedes, Enedina e Xica. Agradeço a vocês por me confiarem suas histórias, suas dores e suas alegrias e por me fazerem companhia em meus momentos de solidão neste processo de escrita.

Agradeço às outras mais 70 profissionais que dedicaram seu tempo para responder o questionário e que me possibilitaram adentrar um pouquinho de seus cotidianos na prática profissional como pessoas negras.

Agradeço às, aos, às 65 estudantes negres que dedicaram seu tempo para responder o questionário. Que confiaram em mim para expor violências presentes no ensino universitário em terapia ocupacional, e que me agraciaram com a perspectiva de um futuro enegrecido para a terapia ocupacional. Cada resposta de vocês me levou de volta no tempo para as minhas próprias vivências, e vocês também me fizeram companhia nos momentos de solidão neste processo de escrita.

Agradeço minha esposa, Clau – minha família, minha companheira de vida, que me deu todo suporte cotidiano e interminável compreensão para dar conta deste trabalho. Agradeço por ter estado ao meu lado nos meus melhores e nos meus piores momentos ao longo dessa trajetória. Agradeço por nunca ter deixado de acreditar em mim, principalmente quando eu não acreditei. Agradeço por toda dedicação e ajuda com os desenhos, com os textos, com as correções, com as análises, com os conceitos. Você foi minha esposa, minha amiga, minha revisora, minha colaboradora. Este trabalho só é o que é porque você esteve ao meu lado em cada segundo, em cada palavra.

E, em especial, à minha mãe, por nunca ter desistido de me fazer acreditar que o meu cabelo era bonito, mesmo eu tendo demorado 20 anos para descobrir isso. Agradeço também por ela não ter medido esforços para que eu tivesse sempre a melhor educação que fosse possível dentro da nossa realidade.

Agradeço e dedico aos meus avôs, Dona Maria, empregada doméstica, e Seu João, trabalhador da construção civil, (in memória), que mesmo tendo sofrido intensos apagamentos de suas identidades e ancestralidade, de alguma forma se fazem presente no meu ser.

Agradeço ao AFETO (Grupo de Estudos de Africanidades e Feminismos, Educação e Terapia Ocupacional), ao NEAB-UFSCar (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e a AAAfroNTO (Linha de Pesquisa Atividades Afrorreferenciadas, Afroacessibilidade, Negritudes e Terapia Ocupacional), por terem sido meus espaços-quilombos na Universidade. E agradeço ao Coletivo de Terapeutas Ocupacionais Negros, por ter sido meu espaço-quilombo profissional. Em especial, agradeço às pessoas que mais se fizeram presentes e que não me permitiram esquecer da importância e do tamanho da minha pesquisa, e nunca permitiram que eu deixasse de acreditar: Flor, Anna, Erickson, Amanda, Flávia, Ibere, Roberta, Drica.

Agradeço às amigas com quem pude reclamar, desistir e recomeçar: Carol, Isadora, Paula e Lurian.

Agradeço à Professora Lilian Magalhães, primeiro por sua existência na terapia ocupacional, segundo por ter me encontrado com você e ter podido compartilhar e viver um ensino compartilhado entre pessoas negras num espaço tão embranquecido. Agradeço por toda a sua dedicação à minha pesquisa, por todos os artigos indicados, pelas publicações em colaboração e, principalmente, por ter aceitado o convite de compor a banca de qualificação e de defesa.

Agradeço à Professora Marcia da Costa por ter me ensinado tanto sobre afrorreferência, sobre afrocentricidade, sobre ancestralidade e sobre religiosidade. Agradeço por ser minha ancestral e por me possibilitar compartilhar AAAfroNTO. Agradeço por ter aceitado o convite de compor a banca de qualificação e de defesa.

Agradeço à Professora Natália Stofel por ser um ponto da saúde no NEAB, por me convidar para presidir bancas de heteroidentificação de candidatos negros, por ser

quem você é dentro de uma universidade branca, heterocisnormativa e conservadora, e por ter aceitado o convite de compor a banca de qualificação e de defesa.

Agradeço ao Professor Rodolfo Morrison Jara por ser um amigo internacional, por fortalecer nossas lutas e por me permitir dar aulas emportunhol desafinado sobre temas tão importantes para mim. Agradeço por acreditar neste trabalho, pelas parcerias e por ter aceitado o convite de compor a banca de qualificação e de defesa.

Agradeço a minha orientadora, Professora Carla Silva, que também é minha amiga e grande apoiadora dos meus projetos megalomaniacos. Agradeço pelo carinho e pela cuidadosa dedicação e confiança neste projeto tão importante e significativo.

Agradeço à Professora Tais Quevedo, que mais do que suplente da banca, tem sido uma companheira e apoiadora das críticas mais ácidas que gostaríamos e pretendemos fazer. Agradeço à Professora Adriana Queiroz, minha amiga, que também mais do que suplente da banca, esteve comigo mais do que imagina e que, com certeza, se um dia tivermos uma Associação Brasileira de Terapeutas Ocupacionais Negres, você será nossa grande mentora.

Ao meu Ilê, que nos últimos meses me ensinou a ouvir, a ser paciente e a confiar em mim mesmo. Me ensinou comunidade, tem me ensinado o Candomblé e me mostrou que eu não estou só.

Por fim, agradeço a mim mesma, ao meu corpo que me fez questionador de todas as coisas e que me manteve em pé até o fim.

Pelo apoio financeiro, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Resumo: A fim de investigar como o racismo e a racialidade estão presentes e afetam no processo de formação graduada em terapia ocupacional, a partir da vivência de pessoas negras, esta Tese-Manifesto se faz numa investigação participante, que, sob uma perspectiva crítica pós-colonial sobre a produção de conhecimento e uma perspectiva afrodiaspórica para produção de conhecimento, se extrapola como uma investigação-militante na produção de denúncias. A presente tese tem sua gênese no contexto racista brasileiro: ancorado em tentativas eugenistas de comprovar a inferioridade de pessoas negras, indígenas e mestiças, até o mito democracia racial criado por Gilberto Freyre como proposta política de embranquecimento da população. Em contrapartida às teorias eugenistas, movimentos antirracistas se solidificaram, principalmente com a entrada de alguns poucos intelectuais negros nas universidades brasileiras a partir de 1930. Assim, o mito da democracia racial passou a ser constante e rigorosamente criticada. Trabalhos importantes como os de Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro, contribuíram para análises sobre a sociedade brasileira e a desigualdade sociorracial que desmistificaram a suposta existência de uma democracia racial. Da perspectiva amefricana de Lélia Gonzalez, seguimos a perspectiva teórica do “racismo à brasileira”, que se manifesta tanto pela violência contra aqueles que representam uma identidade negra, indígena ou mestiça, quanto pela negação da violência perpetrada. Além de outras noções de racismo já exploradas, construímos o conceito de racismo rizomático – uma rede de conexões tão complexa, que não é mais possível identificar o começo ou o fim, é preciso mapeá-lo em todas as suas ramificações da vida, bem como, compreender sua extensão temporal passado-presente-futuro e sua dimensão espacial de ocupação dos territórios habitados. Inserida nos processos históricos sociais brasileiros, a Terapia Ocupacional também tem sua contribuição para a manutenção e reprodução das estruturas racistas, desde o desenvolvimento de suas epistemologias e fundamentos, passando pela formação de novos profissionais, até aquilo que chega na prática para as pessoas que são atendidas. A primeira fase da pesquisa, com profissionais formados, foi composta por três etapas: 1) Mapeamento de profissionais; 2) Seleção de profissionais para a entrevista; e 3) Entrevista não estruturada. O material da primeira fase foi analisado a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD). A segunda etapa foi realizada com estudantes de terapia ocupacional, a partir de formulário online, analisado sob a Análise Temática (AT). E a terceira fase compreendeu uma Análise Documental (AD) a partir dos Projetos Curriculares dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional do Brasil. Ao final, nos cabe empreender críticas ao passado e presente da terapia ocupacional, na busca de um processo afrofuturista, ancestral, contracolonial para a formação e prática da terapia ocupacional. Na nossa análise, o racismo se opera na vida das pessoas negras, perpassando sua formação até sua vida profissional. Apontamos, a partir de Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, a ideia de comunidade em torno do conceito de quilombo, como uma instituição atualizada de agrupamento entre pessoas negras, como estratégia político-cultural, uma unidade criativa de resistência frente ao colonialismo e ao racismo cotidiano; continuidade histórica, a sobrevivência e a resistência cultural de comunidades negras.

Palavras-chave: Racismo; Ensino Superior; Formação graduada; Afrocentricidade; População Negra.

Abstract: In order to investigate how racism and raciality are present and interfere in the process of graduate training in occupational therapy, from the experience of black people, this Thesis-Manifesto is made from a participatory investigation, which, under a critical postcolonial perspective on the production of knowledge and an Afrodiasporic perspective for the production of knowledge, it is extrapolated as a militant-investigation in the production of complaints. This thesis has its genesis in the Brazilian racist context: anchored in eugenic attempts to prove the inferiority of Black, Indigenous and mestizo people, to the myth of racial democracy created by Gilberto Freyre as a political proposal to whiten the population. In contrast to eugenics theories, anti-racist movements were solidified, especially with the entry of a few Black intellectuals into Brazilian universities from 1930 onwards. Thus, the myth of racial democracy came to be constantly and rigorously criticized. Important works such as those of Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento and Sueli Carneiro, contributed to analyses of Brazilian society and socio-racial inequality that demystified the supposed existence of a racial democracy. From the Amefrican perspective of Lélia Gonzalez, we follow the theoretical perspective of "racism to Brazilian", which is manifested both by violence against those who represent a Black, Indigenous or mestizo identity, and by the denial of the violence perpetrated. In addition to other notions of racism already explored, we have constructed the concept of rhizomatic racism – a network of connections so complex that it is no longer possible to identify the beginning or the end, it is necessary to map it in all its ramifications of life, as well as to understand its past-present-future temporal extension and its spatial dimension of occupation of inhabited territories. Inserted in the Brazilian social historical processes, Occupational Therapy also has its contribution to the maintenance and reproduction of racist health structures, from the development of its epistemologies and foundations, through the training of new professionals, to what comes in practice to the people who are served. The first phase of the research, with trained professionals, was composed of three stages: 1) Mapping of professionals; 2) Selection of professionals for the interview; and 3) Unstructured interview. The material of the first phase was analyzed from the Critical Discourse Analysis (CDA). The second stage was performed with occupational therapy students, from an online form, analyzed under the Thematic Analysis (TA). And the third phase comprised a Document Analysis (DA) from the Curricular Projects of the undergraduate courses in Occupational Therapy in Brazil. In the end, it is up to us to undertake criticisms of the past and present of occupational therapy, in the search for an Afrofuturist, ancestral, countercolonial process for the formation and practice of occupational therapy. In our analysis, racism operates in the lives of Black people, going through their education to their professional life. We point out, from Abdias Nascimento and Beatriz Nascimento, the idea of community around the concept of quilombo, as an updated institution of grouping among Black people, as a political-cultural strategy, a creative unit of resistance against colonialism and everyday racism, historical continuity, survival, and cultural resistance of Black communities.

Keywords: Racism; Higher Education; Undergraduate education; Afrocentricity; Black Population.

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAfroNTO Linha de Pesquisa Atividades Afroreferenciadas, Afroacessibilidade, Negritudes e Terapia Ocupacional

ABRATO Associação Brasileira de Terapia Ocupacional

ACN Análise Crítica do Discurso

AD Análise Documental

AFETO Grupo de Estudos Africanidades e Feminismo, Educação e Terapia Ocupacional

AHTO Grupo de Pesquisa Atividades Humanas e Terapia Ocupacional

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AT Análise Temática

CAPS Centro de Atenção Psicossocial

CEUCLAR Centro Universitário Claretiano

CNS Conselho Nacional de Saúde

COFFITO Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional

CREAS Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CREFITO Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional

CUC-B Centro Universitário Claretiano Batatais

CUL Centro Universitário de Lins

CUM-IPA Centro Universitário Metodista IPA

CUSC Centro Universitário São Camilo

DCN Diretrizes Nacionais Curriculares

EaD Educação à Distância

EBMSP Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ESAMAZ Escola Superior da Amazônia

ExNETO Executiva Nacional de Estudantes de Terapia Ocupacional

FAESI Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu

FCM-MG Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais

FGG Associação Catarinense de Ensino Guilherme Guimbala

FIMCA Centro Universitário Aparício Carvalho

FMABC Faculdade de Medicina do ABC

FMF Faculdade Martha Falcão – Wyden
 FSG Centro Universitário da Serra Gaúcha
 FUG Faculdade União de Goyazes
 IES Instituição(s) de Ensino Superior
 IFRJ Instituto Federal do Rio de Janeiro
 Lab *Ixé* Laboratório de Estudos Africanos integrado às Atividades e à Terapia Ocupacional - *Ixé*
 LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Transgêneres
 LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Transgêneres, *Queer*, Intersex, Assexuais e mais.
 MN Movimento Negro Brasileiro
 NASF Núcleo de Apoio de Saúde da Família
 NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
 NEABI Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
 ONG Organização Não Governamental
 PNSIPN Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
 PPC/PPP Projeto Político Curricular/Projeto Político Pedagógico
 PPG Programas de Pós-Graduação
 PPGTO Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
 PUCCamp Pontifícia Universidade Católica – Campinas
 SAMU Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
 TO Terapia Ocupacional
 UCB Universidade Católica de Brasília
 UECE Universidade Estadual do Ceará
 UEPA Universidade Estadual do Pará
 UFBA Universidade Federal da Bahia
 UFES Universidade Federal do Espírito Santo
 UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
 UFPA Universidade Federal do Pará
 UFPB Universidade Federal da Paraíba
 UFPE Universidade Federal do Pernambuco
 UFPel Universidade Federal de Pelotas

UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRSM Universidade Franciscana de Santa Maria
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNAMA Universidade do Amazonas
UnB Universidade de Brasília
UNCISAL Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAP Universidade Católica de Pernambuco
UniFACID Centro Universitário Wyden
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo
UniFor Universidade de Fortaleza
UniSal Universidade Salesiano
UniSo Universidade de Sorocaba
UPA Unidade de Pronto Atendimento
USP Universidade de São Paulo
USP/RP Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto

Índice de Figuras

Figura 1. Redenção de Cam	2
Figura 2. A "Barbie" negra	3
Figura 3. A(H)TO e AFETO	5
Figura 4. Card de divulgação da primeira etapa da pesquisa	25
Figura 5: Fluxograma da primeira fase	32
Figura 6: Imagem de divulgação da segunda etapa	40
Figura 7. Organograma da segunda fase	41
Figura 8. Organograma da terceira fase	44
Figura 9. Diagrama conceitual sobre racismo	48
Figura 10. Diagrama Formação	51
Figura 11. Diagrama Práticas profissionais em terapia ocupacional	52
Figura 12. Diagrama Terapia ocupacional e Relações étnico-raciais	53
Figura 13. Mãe Stella de Oxóssi - Ilustração em Aquarela	59
Figura 14. Laudelina de Campos Mello - Ilustração em Aquarela	60
Figura 15. Domingos Álvares - Ilustração em Aquarela	61
Figura 16. Ivone Lara - Ilustração em Aquarela	62
Figura 17. Badia - Ilustração em Aquarela	63
Figura 18. Francisca Luiz - Ilustração em Aquarela	64
Figura 19. Thereza dos Santos - Ilustração em Aquarela	66
Figura 20. Neusa Santos - Ilustração em Aquarela	67
Figura 21. Tia Eva - Ilustração em Aquarela	68
Figura 22. Mercedes Baptista - Ilustração em Aquarela	69
Figura 23. Enedina Marques - Ilustração em Aquarela	70
Figura 24. Xica Mwene Kongo – Ilustração em Aquarela	72
Figura 25. Bastão Antirracista	82
Figura 26. Escala de percepção dos efeitos de racismo	89
Figura 27. Nuvem de palavras: o que é racismo	90
Figura 28. Continuum memórias e traumas	112
Figura 29. Armados de saberes	223
Figura 30. Não somos iguais	264
Figura 31. De onde nascem os sambas?	271
Figura 32. W. E. B. Du Bois	282
Figura 33. A primeira mulher negra na Hull House	283
Figura 34. Dona Ivone Lara	287
Figura 35. Captura de tela do buscador Google	288
Figura 36. Maria Margarida Trindade	290
Figura 37. Òsùmàrè	301
Figura 38. José Ezelino	314

Índice de Quadros

<i>Quadro 1: Perfil de participantes da primeira etapa.....</i>	<i>27</i>
<i>Quadro 2: Instituições por participantes da pesquisa (fase 1, etapa I)</i>	<i>29</i>
<i>Quadro 3. Códigos e citações das entrevistas, por ordem alfabética.....</i>	<i>34</i>
<i>Quadro 4. Grupos temáticos de questões abertas e fechadas</i>	<i>38</i>
<i>Quadro 5: Relação de IES que possuem PPP/PPC de acesso público.....</i>	<i>43</i>
<i>Quadro 6. Códigos e citações da análise documental</i>	<i>46</i>
<i>Quadro 7. Relação letramento racial e percepção das violências raciais.....</i>	<i>92</i>
<i>Quadro 10: Conteúdo curricular dos PPC/PPP dos cursos de graduação em terapia ocupacional</i>	<i>186</i>
<i>Quadro 11. Ementas de disciplinas que abordam relações étnico-raciais presentes nos PPP/PPC.....</i>	<i>189</i>
<i>Quadro 12. Relações étnico-raciais e permanência estudantil.....</i>	<i>192</i>
<i>Quadro 13. Perfil dos participantes da segunda etapa – Estudantes de terapia ocupacional</i>	<i>194</i>
<i>Quadro 12: Modalidade relacionada à renda e apoio familiar</i>	<i>233</i>

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1. Ensino das Relações Étnico-Raciais de acordo com profissionais</i>	<i>199</i>
<i>Tabela 2. Relação entre bolsas de pesquisa e bolsas de extensão</i>	<i>229</i>
<i>Tabela 3. Relação Permanência Material: Bolsa de pesquisa x Bolsa de extensão x Auxílio estudantil ..</i>	<i>230</i>

Sumário

Apresentação.....	1
1. Introdução.....	10
1.1. Racismo: conceitos, definições, significados e historiografia.....	10
1.2. Racismo rizomático: engendramentos dos dispositivos de racialidade.....	17
1.3. Encruzilhadas: raça e outras intersecções	19
Objetivos.....	21
2. Procedimentos Metodológicos	22
Procedimentos éticos.....	23
2.2. Primeira fase: Profissionais terapeutas ocupacionais	23
2.2.1. Etapas: (i) Mapeamento de profissionais	23
2.2.2. Etapa (ii): Seleção de Participantes para a Entrevista	26
2.2.3. Etapa (iii) Entrevista não estruturada	31
2.2.4. Análise das entrevistas: Análise Crítica do Discurso	32
2.3. Segunda fase: Estudantes	37
2.3.1. Análise temática	41
2.4. Terceira fase	42
2.4.1. Análise documental	45
2.5. Análises verticais e transversais: o desafio da triangulação dos dados	47
2.6. Mapa de leitura.....	54
Manifesto I.....	55
Nossos passos vêm de longe.....	55
3. Histórias que vêm de longe: apresentação de participantes	57
4. Nossas vozes: os motivos que nos trazem até aqui	73
Eu não sou racista	81
5. Racismo: percepção, silenciamento e reproduções	83
5.1. Identidade e subjetividade	119
5.2. Desigualdades sociorraciais	138
Me Gritaron Negra.....	147
5.3. Encruzilhadas do branqueamento: colorismo e regionalidades.....	148
Manifesto II	173
Racismo e a formação em terapia ocupacional.....	173
6. Desigualdades raciais no acesso ao ensino.....	174

6.1.	Relações étnico-raciais e os Projetos Políticos Curriculares da Terapia Ocupacional	185
7.	O racismo na formação em terapia ocupacional: análise a partir da triangulação dos dados.....	193
	Tema I: Avaliação do ensino sobre Relações Étnico-Raciais	195
	Tema II: Violência racial sofrida no âmbito da formação	209
	Tema III: Permanência estudantil: material e simbólica	225
	Tema IV: Pertencimento: “tudo o que nós tem é nós”	246
	Manifesto III	270
	Terapia Ocupacional: críticas ao supremacismo branco e afroperspectiva para um futuro que é agora	270
8.	Críticas à hegemonia branca nas bases da terapia ocupacional.....	273
8.1.	Histórias negras: nossa ancestralidade representada	280
8.2.	Vamos fazer um <i>Xirê</i> e vamos falar de <i>Işé</i> para curar o <i>Orí</i>	291
9.	<i>Àgò!</i> Chegou a hora do <i>Padê</i> , de passar o <i>Ebô</i> e redistribuir o <i>Asè</i>	302
10.	Início, meio e início: conclusões para novos começos.....	320
	Referências	330
	Apêndices	Erro! Indicador não definido.
	Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Profissionais	Erro! Indicador não definido.
	Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes...	Erro! Indicador não definido.
	Apêndice 3: Formulário 1 - Profissionais	Erro! Indicador não definido.
	Apêndice 4: Formulário 2 – Estudantes	Erro! Indicador não definido.
	Apêndice 5: Relatório estatístico.....	Erro! Indicador não definido.

Apresentação

Na filosofia Yorubá, *Èsù* é o começo. *Òrìṣà* que abre os caminhos e que permite a comunicação. É mais próximo *Òrìṣà* dos humanos e, por isso, protege nossos *Odús*¹ e nossas falas. Na visão branca-ocidental-cristã, *Èsù* é o diabo, é o mau. Assim como na visão branca-ocidental-cristã, o negro é o mau, é o crime e é o não-humano. Eu começo a minha tese com *Èsù*, porque *Èsù* é começo e meio, é caminho. E porque eu sei que por onde essa tese caminhar, ela vai precisar de proteção.

Essa tese nasce muito antes de ter início o meu curso de doutoramento. Nasce mesmo muito antes de eu pisar nessa Terra. Nascida numa família interracial, cresci em meio às contradições e complexidades impostas pelo mito da harmonia racial, do colorismo, da pigmentocracia e de tantas outras complexidades que atravessam essa nossa sociedade. De um lado, minha família materna de origem afro-indígena, cujas gerações atuais, em grande parte, buscaram afastar-se de suas origens através da reprodução de diversos racismos, da negação da negritude e do embranquecimento nos casamentos interraciais, numa quase reprodução perfeita e materializada de a “*Redenção de Cam*” (Modesto Brocos, 1895); e de outro lado, a família paterna, cujos bisavós italianos aproveitaram a onda da imigração europeia para o Brasil, e as gerações atuais se autointitulam descendentes de uma “Europa” imaginada, e perpetuam a branquitude na valorização de suas características mais brancas: olhos claros, cabelos lisos e loiros, perpetuando o racismo contra aqueles que ousam *escurecer* a família.

¹ Caminhos.

Figura 1. Redenção de Cam



(Fonte: Reproduzido a partir da enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>)

O racismo incorporou-se a minha vida desde muito pequena, mas de fato, fui dar-me conta de muitas situações e violências apenas na vida adulta. Situações que antes eu não era capaz de entender ou explicar, foram ganhando contexto e explicações à medida que conheci e me aproximei de colegas e grupos negros na universidade. Por exemplo, uma situação que sempre me gerou desconforto e nunca foi problematizada entre minha família paterna, era essa “estranha” “tradição” de, em todos os eventos familiares, separar “os pretos” (sic) para uma foto: *a foto dos pretos*. E não nos enganemos: filhos e filhas que não fossem brancos o suficiente ou qualquer agregado recém-chegado que apresentasse o mínimo de traços negroides, seria cordialmente convocado a entrar na fatídica foto, sem possibilidade de ousar quebrar essa branca “tradição”.

Certamente não faltaram exemplos de como meu corpo era insuficiente para fazer parte da família cujo nome carrego. Infelizmente não me houve possibilidades de encontrar com minhas origens junto da família materna, a qual desejou e deseja o embranquecimento a todo custo. O cabelo dito *pixaim*, por anos e anos, causou dores de cabeça de ficar tão preso até que foi alisado, o sol foi evitado incontáveis vezes para que a minha pele não escurecesse mais, as maquiagens sempre foram pensadas para afinar o

nariz e embranquecer, entre tantas outras coisas que nos foram e nos são ensinadas, geração após geração. Se, em alguns momentos, esses processos de embranquecimento foram capazes de me garantir algum privilégio seja em relação à outras pessoas de pele mais retinta, nunca faltaram pessoas ou situações para me lembrar qual era o meu [não] lugar.

Seja pela boneca pretinha que se parecia mais comigo, ou pelos apelidos supostamente “elogiosos” que recebia ao alisar o cabelo, como “índia”, por exemplo, o racismo não faltou. E com o tempo, entendi que o caminho mais potente não era a tentativa de apagamento ou de encobrimento de quem eu era, mas sim de valorização das minhas origens no encontro com outros que tinham origens semelhantes.

Figura 2. A "Barbie" negra



(Fonte: Arquivo pessoal)

E nesse processo, vou reconhecendo passado-presente-futuro como *continuum* de possibilidades de enfrentamento e de enegrecimento.

Ao longo da minha formação graduada em terapia ocupacional, me interessei por discussões que pareciam muito distantes de uma formação para terapeutas ocupacionais, mas que foram ganhando espaço ao passo que algumas identidades foram sendo fortalecidas em âmbito social. Ingressei na universidade em 2013, um ano após a conquista das ações afirmativas raciais obrigatórias para ingresso nos vestibulares através

do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Embora neste ano já se previsse um mínimo de 25% de reservas de cotas raciais em várias universidades, incluindo a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde ingressei, posso dizer que éramos 5 pessoas negras e uma indígena numa turma de 43 pessoas. Dessas 6, 4 de nós chegamos até o final do curso.

Ao longo de minha formação, acompanhei um aumento relativo na entrada de outras e outros estudantes negros no curso. Algumas turmas depois da minha tiveram a entrada de apenas uma pessoa negra, e em algumas turmas, esse número passou de 10 estudantes. De alguma forma, foi possível ver o aumento da circulação de estudantes negras e negros no Departamento, ainda que em número muito inferior à quantidade de pessoas brancas. As gerações seguintes a minha também tiveram os primeiros estudantes trans do curso, e um número expressivamente maior de estudantes LGBTI+, o que contribuiu para que essas questões também fossem aparecendo nos interesses de pesquisa.

Certamente que este cenário não começou em 2013 e nem tampouco se reduzia ao contexto da UFSCar, mas de alguma forma, se reproduzia uma tendência nacional de transformações nos cenários políticos e sociais brasileiros democráticos e de valorização da diversidade humana, que foram se estruturando, se transformando e se expandindo desde os anos 1980 (o que não diz respeito, obviamente, ao que acompanhamos nos últimos quatro anos do governo Bolsonaro, de 2018 a 2022).

Nesse contexto, a minha trajetória de formação como terapeuta ocupacional e de formação como pesquisadora na área da terapia ocupacional, me levou a questionar e trazer apontamentos sobre elementos que também me atravessam enquanto pessoa, e me conduziram as pesquisas ontológicas e corporificadas.

Durante o mestrado, pude me debruçar sobre a investigação da juventude pobre e favelada a partir de perspectivas menos usuais, até então, para este público. O recorte de classe se fez presente pelo local de realização da pesquisa, mas os marcadores identitários de raça/cor, gênero e sexualidade foram os guias de leitura para compreensão dos cotidianos juvenis (Ambrosio, 2020)

No processo de investigação, fui capaz de fazer um aprofundamento extremamente importante no que tange meu próprio *letramento racial* (Carneiro, 2023), construindo uma *consciência negra do negro* (Mbembe, 2014) a partir da Negritude nos encontros com colegas negras/negros da TO, e colegas negras/negros de outras áreas da educação, da sociologia, da enfermagem, e de outros campos de estudos que compõe o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab-UFSCar). Nestes encontros, também entendi

a necessidade de construir espaços para a Negritude a partir da Terapia Ocupacional, e retornando ao espaço que me fez TO, no Grupo de Pesquisas Atividades Humanas e Terapia Ocupacional (AHTO), construímos novos espaços.

Figura 3. A(H)TO e AFETO



(Fonte: arquivo pessoal)

O Grupo de Estudos “Africanidades e Feminismos: Educação e Terapia Ocupacional” (AFETO) e a consolidação da linha de pesquisa Atividades Afroreferenciadas, Afroacessibilidade, Negritudes e Terapia Ocupacional (AAAfroNTO), materializaram-se como frutos desses encontros e de parcerias que foram se fortalecendo neste processo.

Nos últimos anos, venho me aprofundando em estudos que me levam a pensar na historicidade da construção de conceitos para a profissão e nos processos de colonização e descolonização do pensamento, do conhecimento, do saber, do ser (Quinjano, 2009) e do fazer (Andrade, 2008; Coelho et al, 2022). Principalmente do ser e fazer, sendo estes últimos muito caros para nós como terapeutas ocupacionais, e diz sobre nossas possibilidades de existência como povo negro (Coelho et al, 2022).

Me expandi como pesquisadora, como poeta, como terapeuta ocupacional, como pessoa negra, como pessoa trans não-binária, como lésbica, como pessoa, me

aproximando da construção de conhecimento de uma terapia ocupacional antirracista, afrodiaspórica e de perspectiva afrorreferenciada.

No meu processo de busca por um conhecimento enegrecido, encontrei com muitas e muitos colegas de profissão, com as/os quais compartilhei vivências, memórias, dores e sofrimentos sobre uma experiência racializada na universidade, e mais especificamente, na terapia ocupacional. Fizemos encontros virtuais mediados pela Associação Brasileira de Terapeutas Ocupacionais (ABRATO-Nacional), construímos coletivos e espaços de convivência e trocas no Facebook® e no WhatsApp®, além de construirmos parcerias de publicações científicas e na realização de eventos acadêmicos, como o Re-AAAfroNTO, realizado em 2020, fruto da parceria com o Laboratório de Estudos Africanos integrado às Atividades e à Terapia Ocupacional - *Işé* (Lab-Işé) do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Todos esses processos me instigaram a olhar para a produção do conhecimento na terapia ocupacional, para o processo de formação de profissionais terapeutas ocupacionais, e para as reproduções violentas de racismo que atingem os nossos corpos enquanto pessoas negras. Me instigaram para um mergulho em uma investigação tanto científica, tanto corporificada e compartilhada em nível pessoal com tantas outras pessoas.

Essa pesquisa não se constrói, desde sua idealização, de forma solitária e individualizada. Pelo contrário, a pesquisa se constitui de encontros, de partilhas, da criação de um *corpus* coletivo que nos orienta em direção à sobrevivência do povo negro. Ou de forma poética, nos orienta ao afrofuturismo (Dery, 1994)

Na composição das análises e da construção do texto, vou me encontrando com a proposta de um Manifesto: no sentido mais simples da palavra, me encontro com a necessidade de que essa tese se transforme em uma declaração pública de todos os problemas decorrentes de um racismo sistêmico para a formação de terapeutas ocupacionais negras e negros. Sem presunção, evidentemente, de ser capaz de abarcar a imensidão de todos os problemas, pretendo denunciar todos aqueles que forem possíveis dentro das limitações de um programa de doutoramento.

Com finalidades acadêmicas, espero que este trabalho possa contribuir para o reconhecimento do racismo como um dispositivo de exclusão e desigualdade no espaço universitário e na terapia ocupacional como campo do saber e como profissão. E do lugar

coletivo, que o trabalho possa encontrar colegas negras e negros, conhecidos ou não, e que ele possa servir de leitura, de acolhimento, de partilha, e de estratégia de luta.

Já do ponto de vista utópico, espero que essa tese possa, de alguma forma, encontrar espaço de disseminação e desmantelamento do racismo nos cursos de terapia ocupacional, nas universidades, no Brasil, no mundo. Se, de qualquer forma, para isso servir, sentirei que meu trabalho está feito (não terminado, mas feito até aqui).

Organização de uma Tese-Manifesto

Compreendendo o processo ontoepistêmico de construção deste trabalho, lanço mão de algumas estruturas homogêneas e hegemônicas na tentativa de construir uma estrutura que permita maior fluidez na apresentação dos dados, das discussões e das denúncias que irão se manifestar ao longo da leitura.

A *Introdução* e os *Procedimentos Metodológicos* apresentam os pontos de partidas teóricos e os instrumentos pelos quais se produziu os dados e as análises. Nessa parte, tratarei de indicar os conceitos que sustentam a tese e construir uma argumentação teórica enegrecida, brasileira, afrodiaspórica. Após a primeira parte introdutória, darei início ao que chamei de Manifestos. Manifesto entenderei como uma forma de declarar, publicamente, um problema e anunciar denúncias sobre o problema secular central: o racismo e seus desdobramentos a partir das temáticas trabalhadas por esta pesquisa.

No *Manifesto I*, eu apresento o racismo como trauma cotidiano. Através da identificação de situações vivenciadas por participantes da pesquisa, vou categorizar os impactos das violências raciais na vida de pessoas negras. Apesar de contar histórias e vivências de terapeutas ocupacionais, não necessariamente se restringe à uma discussão exclusiva da terapia ocupacional, mas sim sobre como o racismo se articula na vida cotidiana das pessoas negras.

No *Manifesto II*, trabalho especificamente, com a formação graduada em terapia ocupacional. Apresento um panorama geral sobre questões étnico-raciais no Ensino Superior brasileiro, e me volto para as questões manifestadas por estudantes de terapia ocupacional. Neste *Manifesto*, tratarei de avaliar questões pertinentes ao ensino, às violências raciais, à permanência estudantil e às estratégias de pertencer ao espaço acadêmico enquanto estudante negro.

No *Manifesto III*, através de levantamentos históricos, teóricos e dos relatos construídos ao longo da pesquisa, proponho uma análise crítica sobre a terapia ocupacional, sua história e seus fundamentos. Aqui, tomo como compromisso pessoal,

divulgar e disseminar conhecimentos que tem sido produzido por terapeutas ocupacionais negros para as e sobre as questões negras. E por fim, apresento as conclusões da pesquisa.

Outras questões pertinentes à apresentação

Enquanto construção individual-coletiva, escolho escrever o texto da tese ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. No processo de escrita, essa construção me pareceu extremamente necessária, principalmente para demarcar os discursos que não me pertencem, mas que me constituíram enquanto pesquisadora neste processo.

Também é uma escolha político-pessoal que as construções de gênero possam acontecer de forma mais fluída. Assim, quando falar em terapeutas ocupacionais, escolho falar no feminino, já que, enquanto corpo coletivo, no Brasil soma-se mais de 90% mulheres. Nesse sentido, não vejo lógica alguma em usar “os terapeutas ocupacionais”, e sim “as terapeutas ocupacionais”. Por mais que isso possa parecer contraditório com relação a não-binariedade, reafirmo como escolha político-pessoal. Quando falar em estudantes, escolho usar construções neutras quando possível ou “a/o/e” quando necessário, em respeito a própria identidade das pessoas que participaram desta pesquisa. Ao longo do texto, em alguns momentos, é possível que o gênero de quem escreve também flua em diferentes flexões, fruto também de um posicionamento ético.

Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas.

Provérbio Camaronês

1. Introdução

1.1. Racismo: conceitos, definições, significados e historiografia

CON.CEI.TO: Representação mental das características gerais de um objeto. Compreensão que se tem de uma palavra; definição, noção. (CONCEITO, 2015).

DE.FI.NI.ÇÃ.O: Exposição das diversas óticas pelas quais se pode encarar um assunto. Capacidade de descrever coisas e pessoas por meio de seus traços essenciais. Significado de uma palavra, expressão ou símbolo, que é parcial ou totalmente determinado pelo significado da frase em que ocorre. (DEFINIÇÃO, 2015).

SIG.NI.FI.CA.DO: Importância ou valor de algo. Relação de reconhecimento, de apreço; valor, importância, significação, significância. “Representação mental”. (SIGNIFICADO, 2015).

HIS.TO.RI.O.GRA.FI.A: A arte de escrever a história, a ciência que estuda os eventos passados. (HISTORIOGRAFIA, 2015). Corresponde ao conhecimento histórico produzido num certo período, sobre determinados temas. Esse conhecimento poderá ser científico ou ignorar a crítica documental e os pressupostos para análise (Torres, 1996, p. 58).

Quando se fala em racismo, é preciso compreender que existem conceitos, definições e significados diversos. Por definição, racismo pode ser entendido de quatro diferentes formas:

1. Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias). 2. Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras. 3. Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior. 4. Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos (RACISMO, 2015)

Ou ainda:

1. preconceito, discriminação ou antagonismo por parte de um indivíduo, comunidade ou instituição contra uma pessoa ou pessoas pelo fato de pertencer a um determinado grupo racial ou étnico, tipicamente marginalizado ou uma minoria. 2. atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas. "r. xenófobo". 3. crença de que diferentes raças possuem características, habilidades ou qualidades distintas, especialmente de forma a distingui-las como superiores ou inferiores umas às outras. 4. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras. (RACISMO, 2022).

Essas definições atravessam ao menos dois pontos importantes para pensar a historiografia brasileira do racismo: o primeiro, diz respeito às teorias raciais e sua influência social, cultural, política, ideológica, institucional e estrutural; e o segundo, ao ato da violência racial direcionado a pessoas e grupos racializados.

No que diz respeito às teorias raciais, embora elas tenham chegado fortemente no Brasil no século XIX, com a expansão da produção intelectual eugenista no país, foram

essas teorias que justificaram a invasão e expropriação de territórios e o genocídio de povos do *oriente*, de África e de Abya Yala², que ocorreram desde o século XI.

No Brasil oitocentista, o eugenismo higienista avançou com a influência de intelectuais conservadores da alta sociedade que disseminaram teorias sobre miscigenação, degeneração e embranquecimento. As teorias raciais brasileiras foram desenvolvidas, principalmente, com influência do evolucionismo biológico francês (Munanga, 1990; Amorim, 2019; Ferraz; Simioni, 2022)

Estudiosos como Gilberto Freyre, Nina Rodrigues e João Batista Lacerda, investiram em estudos que pudessem comprovar a inferioridade de pessoas negras, indígenas e mestiças (Amorim, 2019; Ferraz; Simioni, 2022). Nina Rodrigues, médico, contrário à miscigenação, propunha uma segregação racial que se assemelharia ao *apartheid* estadunidense, mas aconteceria de forma velada. Nina Rodrigues justificou suas propostas políticas de segregação com a ideia de degenerescência do negro, associando essa população à loucura e à criminalidade (Casseres, 2020). Já Freyre e Lacerda apostavam na miscigenação como estratégia de embranquecimento da população brasileira, sendo que Lacerda, o mais radical, afirmava que pessoas mestiças seriam superiores às pessoas negras ou indígenas, mesmo essas últimas sendo (ou não) “raças puras” (Amorim, 2019).

Gilberto Freyre, por outro lado, colocou a miscigenação numa perspectiva positiva, de contribuição para o que ele chamou de *democracia racial*

[...] de qualquer modo, na frequência das uniões irregulares de homens abastados – negociantes, eclesiásticos, proprietários rurais – com negras e mulatas, devemos enxergar um dos motivos da rápida e fácil dispersão da riqueza nos tempos coloniais, *com prejuízo, não há dúvida*, para a organização da economia patriarcal e para o Estado capitalista, mas com decididas vantagens para o desenvolvimento da sociedade brasileira em linhas democráticas (Freyre, 2003, p. 535, grifos meus).

Apesar do caráter supostamente democrático do discurso produzido por Freyre, a crença do autor corroborava com a ideia de que a miscigenação era o único caminho possível para o embranquecimento total da população brasileira e, consequentemente, para o desenvolvimento da nação. No entanto, os escritos de Freyre ganharam espaço no mundo, criando a ideia de que o Brasil havia se tornado um “paraíso racial” (Amorim, 2019).

² Abya Yala é um termo do povo Kuna, originário da Colômbia, que se refere ao território denominado pelo *ocidente* de América. O termo tem sido usado por outros grupos de povos originários com símbolo de resistência à colonização e como símbolo de pertencimento. Intelectuais indígenas, indigenistas, afrodiáspóricos e decoloniais, também têm se referido ao continente americano como Abya Yala.

Em contrapartida às teorias eugenistas, movimentos antirracistas também surgiram, principalmente com a entrada de alguns poucos intelectuais negros nas universidades brasileiras a partir de 1930. Assim, a teoria da democracia racial passou a ser constante e rigorosamente criticada. Trabalhos importantes como os de Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura e Carlos Hasenbalg, contribuíram para análises sobre a sociedade brasileira e a desigualdade sociorracial que desmistificaram a democracia racial.

O artigo “*Brazilian Racial democracy: Reality or Myth?*”, de Carlos Hasenbalg e Suellen Huntington (1982), demarcou uma importante divisão sobre os estudos da “democracia racial”, uma vez que apresentou, internacionalmente, dados que refutavam a ideia de Freyre. Sobre essa questão, Abdias do Nascimento (2019) compara a classe branca dominante brasileira à Goebbels³, e afirma que a democracia racial foi uma mentira inventada para, a longo prazo, invisibilizar a precariedade da vida negra no Brasil.

[...] a mentira, sustentada insistentemente e reiteradamente, é capaz de criar uma verdade; em contrapartida, a verdade passa a ser a mentira verdadeira. O Brasil oficial despendeu grande esforço tentando criar a ficção histórica segundo a qual o país representa o único paraíso da harmonia racial sobre a terra, o modelo a ser imitado pelo mundo (Nascimento, 2019, p. 45).

Dentro dessa disputa pela hegemonia dos discursos sobre a democracia racial ou a desigualdade racial, Lélia Gonzalez (1988) define o “racismo à brasileira”, que segundo a autora, se manifesta tanto pela violência contra aqueles que representam uma identidade negra, indígena ou mestiça, quanto pela negação da violência perpetrada. Nas palavras da autora: “o racismo à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma [identidade amefricana⁴] (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)” (Gonzalez, 1988, p. 69). Embora hoje exista uma vastidão de estudos⁵ sobre as desigualdades raciais e os inúmeros impactos do racismo para as pessoas negras e indígenas brasileiras (Rocha, 2019; Carneiro, 2011; Nascimento, 2019; Casseres, 2020; Ambrosio, 2020; Ambrosio, 2022; Ambrosio et al, 2022), o racismo, e em parte o racismo epistêmico, contribuíram para a manutenção do ideário

³ Joseph Goebbels foi um ideólogo nazista do Terceiro Reich.

⁴ Para Lélia Gonzalez (1988) a identidade amefricana seria uma categoria político-cultural para identificar todos os brasileiros: pretos, pardos, indígenas e brancos, na contramão de uma política do embranquecimento. Assim, estendendo uma identidade afro-latino-americana a todas as pessoas brasileiras.

⁵ Levantei alguns destes trabalhos durante o desenvolvimento do meu mestrado e em outras publicações produzidas a partir desta pesquisa. Apesar de ser uma discussão que ainda precisa ser muito explorada, inclusive pela terapia ocupacional, ficaria inviável trazer a vastidão de autores que tem discutido as desigualdades raciais no Brasil.

sustentado pela ideologia branca hegemônica da democracia racial, e ainda hoje há pessoas que acreditam que o Brasil é o *paraíso da harmonia racial*.

O movimento que começou com Lélia Gonzalez (1988) ao definir o *racismo à brasileira*, o **racismo aberto** e o **racismo disfarçado** (ou por denegação), atualmente é desenvolvido por outros estudiosos negros brasileiros que buscam definir, conceituar, significar e historicizar o racismo e outros termos desdobrados.

Racismo aberto, segundo a autora, é aquele que, explicitamente, segrega os grupos raciais minoritários e para o qual a miscigenação é algo impensável, embora aconteça por meio de violência sexual contra a mulher negra. Esse tipo de racismo é mais comum em países de origem anglo-saxã, germânica ou holandesa (Gonzalez, 1988). O racismo disfarçado, mais comum em países de origem latina, é aquele que assimila a miscigenação e o mito da democracia racial como partes do processo de embranquecimento das populações (Gonzalez, 1988). Para a autora é importante darmos devida atenção a este segundo tipo que, em termos de alienação, tornou-se ferramenta para fazer pessoas negras e indígenas aceitarem e/ou se auto responsabilizarem pelas situações precarizadas e degradantes nas quais vivem.

Vale ressaltar que a cristianização dos povos indígenas e africanos no Brasil foi uma estratégia que reafirmou, e muito, as práticas de racismo disfarçado. O catolicismo que considerava indígenas, africanos e mestiços “infectados pelo mal” e, portanto, destituídos de humanidade, através da cristianização dessas populações criou o complexo de culpa e vergonha de si (Nascimento, 2019, p. 123). Obviamente, o complexo de culpa reitera a ideia de que as pessoas negras merecem e precisam passar por situações de sofrimento intenso (Du Bois, 1999). Ideia essa muitas vezes aceita e assimilada pela própria população negra.

O advogado, professor e atual Ministro Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Almeida (2019), traçou concepções sobre três formas de racismo: **racismo individualista**, **racismo institucional** e **racismo estrutural**. O racismo **individualista** é uma concepção mais frágil e limitada, que diz respeito à subjetividade individual daquele que pratica uma ação de preconceito contra uma pessoa ou grupo. Essa definição é atravessada por valores éticos morais (racismo é errado, somos todos humanos), e por uma concepção psicopatológica sobre a prática racista (Almeida, 2019). Seguindo essa definição, não poderíamos falar em sociedades ou instituições racistas, uma vez que os indivíduos racistas agem isoladamente por suas questões subjetivas e psicopatológicas (Almeida, 2019).

O **racismo institucional** diz respeito ao estabelecimento de parâmetros discriminatórios regidos pelas instituições para manter o grupo racial hegemônico no poder. Entendendo instituições enquanto normas, padrões e técnicas de controle social, e como organizações públicas e privadas que fazem parte da sociedade civil (Almeida, 2019).

Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministérios público, reitorias de universidades 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, 2019, p. 40-41)

Compreendendo que o racismo institucional delimita a ordem social e sociabilidade dos diferentes grupos raciais, é preciso diferenciá-lo **do racismo estrutural**. Para Almeida (2019), essa diferenciação é essencial para entendermos que o racismo é uma estrutura que organiza a sociedade a priori. Isso significa dizer que não são as instituições que criam o racismo e, sim, que o racismo organizou a sociedade e, portanto, as instituições reproduzem e reinventam as formas de expressão do racismo. O autor aponta que tomar consciência dessa diferenciação é saber que o enfrentamento ao racismo não se limita à dimensão da representatividade, ou seja, ainda que essencial algumas medidas institucionais e individuais de práticas antirracistas – presença de pessoas negras em cargos de liderança, por exemplo – essas ações não garantem a quebra da estrutura racista (Almeida, 2019). Portanto, o racismo estrutural “pode ser desdobrado em processo político e processo histórico” (Almeida, 2019, p. 52), ou ainda, ser compreendido como *continuum colonial*, ou seja, aquele que une o processo colonial aos dias atuais (Jesus, 2020).

Além da diversificação de conceitos e definições que têm sido criados, há outros dois termos que complexificam o entendimento⁶ do que é racismo: discriminação racial e preconceito racial. Para Almeida (2019), é importante diferenciarmos o que é racismo, preconceito e discriminação.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que

⁶ No campo legal e jurídico, discriminação racial, preconceito racial, injúria racial e crime de racismo são diferentes. Almeida (2019) aponta que a complexidade de entendimento dessas significações traz problemas sérios e dificulta os processos de criminalização de violências raciais, o que tem sido bastante denunciado por advogados e juristas.

pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da sua raça (Almeida, 2019, p. 32).

Adilson Moreira (2019), também advogado e professor, definiu o **racismo recreativo** a partir da delimitação de nove mecanismos de funcionamento: 1. o racismo recreativo não pode ser encarado como uma ação individual, e sim como um projeto de dominação racial que opera dentro da cultura brasileira; 2. por meio da afirmação da inferioridade/superioridade racial, ele busca uma gratificação psicológica para os membros do grupo racial dominante – os brancos; 3. possui caráter estratégico para encobrir a hostilidade racial e manter uma representação positiva através do humor; 4. contribui para a preservação das representações culturais que legitimam a dominação branca; 5. por meio de micro agressões, assume a forma de violência simbólica e cerceia o sentimento de pertencimento social para pessoas negras; 6. opera como pedagogia da subalternidade por meio da naturalização de hierarquias assimétricas; 7. está baseado na noção de inferioridade social-biológica do negro e na antipatia social contra o negro; 8. internaliza o humor racista para os grupos raciais minoritários produzindo uma violência que não é reproduzida apenas pelo grupo racial branco, mas também entre os grupos raciais minoritários entre si, e dentro dos próprios grupos; e, 9. tem uma dimensão institucional, uma vez que o humor não é tido como crime e, portanto, é ignorado enquanto violência racial (Moreira, 2019)

Assim, o racismo recreativo se concebe pela competição entre grupos raciais por estima social, revelando uma estratégia do grupo dominante em garantir a respeitabilidade como bem público exclusivo para brancos. Essa forma de racismo contribui para a manutenção de uma dinâmica desigual do status social, do status cultural e do status material (Moreira, 2019).

Moreira (2019) ainda trabalha os conceitos de **racismo aversivo** e **racismo simbólico**. O primeiro, racismo aversivo, o autor define como sentimentos conscientes e inconscientes negativos sobre pessoas negras, que indicam o desprazer em conviver com este grupo. Geralmente, racistas aversivos evitam a convivência voluntária com pessoas negras, mas são “cordiais” nas vivências circunstanciais (Moreira, 2019). E o racismo simbólico, é definido como as representações culturais e generalistas sobre como alguns

grupos raciais são representados de formas inferiorizantes, humilhantes e desumanizadas (Moreira, 2019).

Vitor de Jesus (2020), cientista social, percorre o conceito de racismo institucional e propõe um aprofundamento do conceito de **racismo ambiental**, criado nos Estados Unidos na década de 1980, e que tem sido usado por comunidades negras, quilombolas e indígenas no Brasil para denunciar a precarização dos espaços habitados e a precariedade no saneamento básico.

O **racismo epistêmico**, definido pelo filósofo e professor Renato Nogueira (2011), é a invisibilização e desqualificação de saberes não ocidentais, os quais são considerados não válidos enquanto produção científica. O racismo epistêmico, portanto, se constitui de um conjunto de estratégias para desvalidar saberes tradicionais com o uso de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais hegemonicamente prestigiados.

Grada Kilomba (2019) trabalha com a ideia de **racismo cotidiano**, que se refere a “todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações ou olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” (...), mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (p. 78, grifos do original).

Observando o engendramento do racismo desde o início da sociedade brasileira, e os investimentos histórico, social, científico, cultural, político e econômico para invisibilizar a estrutura racista na produção das desigualdades sociorraciais, me interessa investigar os sentidos do racismo na vida das pessoas negras. E para isso, foi necessário me debruçar sobre os mais diversos significados de racismo e suas articulações socialmente estabelecidas, regido por normas, padrões, classificações e seu enraizamento no cotidiano das pessoas negras no Brasil.

Do ponto de vista da pesquisa, fiz uma tentativa necessária de extrapolar essas noções de racismo individualista, institucional, estrutural, recreativo, ambiental, epistêmico, cotidiano e outros, mesmo eu concordando com Silvio Almeida no entendimento de que a noção de racismo estrutural nos possibilita afirmar que a sociedade é racista porque a estrutura social se organiza com base em teorias raciais (Almeida, 2019). No entanto, compreendo que esta noção estrutural pode reduzir a percepção de como o racismo opera no cotidiano. Para isso, articulei conceitos a partir de uma perspectiva ontoepistêmica sobre o racismo para compreendê-lo em sua dimensão estrutural e individual, cotidiana, coletiva e subjetiva, simultaneamente: compreendendo o racismo como rizoma.

1.2. Racismo rizomático: engendramentos dos dispositivos de racialidade

Foucault (1979), define como dispositivo uma rede que pode se estabelecer entre elementos que englobam discursos, instituições, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, organizações arquitetônicas, entre outros, ditos e não ditos, cujo objetivo é demarcar a natureza das relações de poder estabelecidas entre estes elementos. Acionando o conceito de dispositivo de Foucault (1979), Sueli Carneiro (2023) articula a ideia de *dispositivo de racialidade* como estratégia analítica do modo como a racialidade se opera e se manifesta a partir das relações raciais que pressupõem um campo de poder e dominação. A autora entende:

as relações raciais no Brasil como um domínio que produz e articula poderes, saberes e modos de subjetivação. [...] Preliminarmente a racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções históricas e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos polos das racialidades (Carneiro, 2023, p. 22-23).

Achille Mbembe (2014), no livro “Crítica da razão negra”, articula o conceito de maquinaria de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para compreender a colonização:

é que a colonização é uma prodigiosa máquina produtora de desejos e de alucinações. Ela faz circular um conjunto de bens materiais e de recursos simbólicos tanto mais cobiçados pelos colonizados quanto mais raros são, tornando-os aliciantes e operadores de diferenciação (de prestígio, de estatuto, de hierarquia e, até, de classe). [...] Deste ponto de vista, a dominação colonial requer um enorme investimento nos afetos, nas cerimônias e em toda uma energia emocional, cuja análise, até agora, foi pouco estudada. Tal economia emocional implica tudo o que traz consigo a marca da vida e da morte, da abundância e da plenitude, em suma, da riqueza. O desejo de riqueza tem de abrir caminho em todo o corpo do colonizado e ocupar todos os recantos da sua psique (Mbembe, 2014, p. 197).

Do diálogo entre Carneiro (2023) e Mbembe (2014), posicionamos a compreensão do racismo na condição em que se relacionam e se estabelecem os *dispositivos de racialidade* dentro da *máquina colonial*. Na ideia de máquina, social e coletiva, a produção social do desejo pode ser promotora de uma desterritorialização do ser (Deleuze; Guattari, 2012) – ou a construção do *outro* como não ser como fundamento do ser (Carneiro, 2023) – que captura colono e colonizado numa relação indissociável que sustenta o racismo enquanto máquina.

A esse respeito, Mbembe (2014) dialoga com Fanon (1968) na compreensão de que a máquina colonial produz um *continuum* que reitera a relação ativa de morte e desfiguração do colonizado e sustenta a produção desejante de riqueza do colonizador.

O trabalho do colono é tornar impossíveis até os sonhos de liberdade do colonizado. O trabalho do colonizado consiste em imaginar todas as combinações eventuais para aniquilar o colono. No plano do raciocínio o maniqueísmo do colono produz um maniqueísmo do colonizado. [...] O aparecimento do colono significou, sincreticamente, morte da sociedade autóctone, letargia cultural, petrificação dos indivíduos. Para o colonizado, a vida só pode surgir do cadáver em decomposição do colono. Tal é, portanto, a correspondência termo a termo dos dois raciocínios (Fanon, 1968, p. 73).

Fanon (1968; 2020) e Mbembe (2014) acionam dois elementos importantes para a máquina colonial: 1. a violência que, no limite, pode transitar entre gestos sutis – olhares, falas, “brincadeiras” – e a aniquilação total do ser através da morte e genocídio; e 2. a subjetividade: a subjetividade autoritária e suprema do branco construída a partir de “uma fantasia da imaginação europeia” (Mbembe, 2014, p. 84) naturalizada e universalizada, e a subjetividade negada negro, que “o branco, que teceu” com “milhares de detalhes, anedotas e relatos (Fanon, 2020, p. 127).

A ideia de *racismo-máquina* extrapola as estruturas uma vez que se engendra num *continuum histórico-social-imaginário* que captura e produz as subjetividades binárias (branco-negro) indissociáveis na reprodução constante de uma ideologia internalizada e naturalizada como possibilidade única. Assim, na condição de pessoa negra consciente ou inconsciente da interminável violência racial (sutil ou aniquiladora), a vida cotidiana não escapa das engrenagens da máquina do racismo.

A ideia de racismo enquanto maquinaria social, nos fornece uma dimensão que não cabe ser limitada aos diversos conceitos, definições ou formas de racismo. Se, por um lado a variedade de definições nos ajudam a identificar processos de violência distintos, para o trabalho que se quis realizar nesta tese, elaborei o conceito de **racismo rizomático**. O conceito de rizoma, tratado por Deleuze e Guattari (2011), refere a ideia de uma rede de conexões que se ramifica em todas as direções, sem começo ou fim. Em contraponto à ideia de árvore, através da qual as conexões se ramificam a partir do tronco central, em uma única direção (Deleuze; Guattari, 2011).

A definição estrutural do racismo é macrossocial, de fato, no entanto, tal como a ideia de árvore, ela constrói uma noção de edificação do racismo a partir da estrutura social e não nos permite analisar os engendramentos cotidianos. Por outro lado, o racismo cotidiano, coloca nossa percepção nas ações e nos distancia da macrofísica do racismo.

A transposição que faço nessa leitura do racismo rizomático é para compreendê-lo como uma rede de conexões tão complexa, que não é mais possível identificar o começo ou o fim, é preciso mapeá-lo em todas as suas ramificações da vida, bem como, compreender sua extensão temporal passado-presente-futuro e sua dimensão espacial de ocupação dos territórios habitados. Sem a intenção de substituir nenhum dos conceitos já criados e estabelecidos, mas para ser possível dar conta dos entrelaces.

No que se refere a este trabalho, a ideia de **racismo rizomático** foi fundamental para compreender o processo da violência racial entrelaçadas em redes de sustentação sociais, históricas, culturais, econômicas, relacionais e cotidianas, sendo possível observar e analisar os racismos estruturais nas encruzilhadas dos racismos cotidianos.

1.3. Encruzilhadas: raça e outras intersecções

Antes mesmo do conceito de interseccionalidade ser discutido por autoras do campo, Lélia Gonzalez (1984) nos falava sobre as *encruzilhadas* do racismo e do sexismo na cultura brasileira. Audre Lorde ([1984]; 2019), no mesmo ano, no contexto estadunidense, reflete sobre as diferenças de idade, classe, raça e sexo⁷ e desenvolve o conceito de *outsiders*, que seria a ideia de estar fora mesmo estando dentro. Para a autora, as mulheres negras estavam fora do feminismo por esse não tratar das questões da cor; estavam fora do movimento negro pela falta das questões de gênero; e a mulher negra lésbica estava ainda mais marginalizada porque, até os coletivos de mulheres negras [heterossexuais] as deixariam de fora (Lorde, 2019).

Kimberly Crenshaw (1989) e Patricia Hill Collins (1990), começaram a defender o conceito de interseccionalidade como uma ferramenta para analisar opressões que se inter cruzam na década de 1990. Apesar de, na época abordarem especificamente as questões racistas-patriarcais, Patricia Hill Collins (2016) propõe uma atualização do conceito para que seja possível analisar vários eixos de opressão entrelaçados em matrizes de dominação.

No contexto brasileiro, Carla Akotirene (2019) apresenta uma pesquisa aprofundada sobre interseccionalidade e afirma o racismo, o sexismo, a lesbofobia e a transfobia como eixos de abrangência. Para a autora, a interseccionalidade permite

⁷ A autora usa o termo sexo para falar sobre gênero e sexualidade. Enquanto mulher e lésbica, Lorde irá problematizar a opressão de gênero e a lesbofobia, no entanto, essas construções conceituais não existiam em seu tempo. Optei por manter o termo como está na obra da autora para caracterizar o pensamento de Lorde.

identificar a “[...] articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes [...]” (Akotirene, 2019, p. 45).

No início de 2022, publicamos o artigo *“Interseccionalidade: um conceito amefricano e diaspórico para a terapia ocupacional”*, no qual discutimos essa ferramenta para a terapia ocupacional, e demarcamos ainda o capacitismo, a gordofobia e o etarismo como eixos de intersecção, sem intenção de encerrar ou delimitar as infinitas possibilidades de encruzilhadas (Ambrosio; Silva, 2022).

Compreendendo que a racialidade será o dispositivo de análise das discussões propostas na tese, cabe salientar que nossa investigação estará atenta para desvelar também as questões que se inter cruzam a partir de outros dispositivos de identidade, tais como gênero, sexualidade, idade e outros. Nesse sentido, no decorrer da tese, apresentaremos discussões interseccionais com o objetivo de revelar a complexidade das encruzilhadas. No entanto, manteremos o foco em nosso objetivo primordial: desvelar o racismo.

*Então escuta, preta
Seu barco não vai se afundar nesse marzão de solidão
Essas menina branca só 'tão por elas mesmas
Com nós vai ser raça primeiro, então me dá tua mão.
(Thiago El Niño, “Dia de Saída”, 2021)*

Objetivos

Objetivo geral:

- Investigar como o racismo e a racialidade estão presentes e afetam no processo de formação graduada em terapia ocupacional, a partir da vivência de pessoas negras.

Objetivos específicos:

- Identificar, mapear e analisar a percepção e as vivências de estudantes do curso de Terapia Ocupacional sobre o racismo no processo de formação graduada;
- Identificar, mapear e analisar a percepção e as vivências de terapeutas ocupacionais sobre o racismo em seu processo de formação graduada;
- Analisar como as Relações Étnico-Raciais são abordadas em Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Terapia Ocupacional no Brasil;
- Mapear e apresentar referenciais teóricos da e para a Terapia Ocupacional que guiam a formação, o ensino e a prática nas Relações Étnico-Raciais;

2. Procedimentos Metodológicos

O marco teórico desta pesquisa está assentado em dois pilares: uma perspectiva crítica pós-colonial sobre a produção de conhecimento e uma perspectiva afrodiaspórica para produção de conhecimento. Nesse sentido, o que se propõe para além de uma investigação participante, é uma investigação-ativista ou investigação-militante.

Uma investigação-ativista ou uma investigação-militante, para de além captar os fenômenos estudados, tem como proposta observar como os sistemas de dominação operam sobre grupos subalternizados pelos processos coloniais e utilizar a divulgação dos resultados da pesquisa como meio de denúncia contra as opressões sofridas por esses grupos (Stavenhagen, 1971).

Além disso, de uma perspectiva afrodiaspórica, a *amefricanidade*⁸ servirá como categoria guia das experiências individuais e coletivas, uma vez que essa categoria “identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada” (Gonzalez, 1988, p. 77). O valor metodológico da categoria *amefricana* se dá pela possibilidade de consolidar uma *unidade específica* para uma sociedade formada por diferentes grupos étnicos e nacionalidades num mesmo continente (Gonzalez, 1988).

A adoção desses princípios nos serve como ferramenta para a descontinuação das metodologias de pesquisa que colocam o negro como objeto e não como sujeito. Uma vez que os modelos hegemônicos e dominantes estão pautados no universalismo ocidental cujo sujeito é branco, homem, heterocisnormativo, cristão, rico, sem deficiência, assumimos aqui a posição na afrocentricidade, cujos sujeitos, pesquisadora e participantes se localizam em afrodíaspóra (Asante, 2009). Assim, a amefricanidade como perspectiva na terapia ocupacional nos serve:

De forma a compor com pessoas e coletivos e romper com hierarquias, classificações, supostas neutralidades, ideias de sujeitos-padrão ou modelos universais, sobreposição de valores, culturas, crenças, costumes ou saberes, baseados no posicionamento e compromisso ético político, na emancipação, nos direitos civis, políticos, sociais e humanos das pessoas e coletivos que mais sofrem com os processos de exclusão e desigualdades (Ambrosio; Silva, 2022, p. 9).

⁸ Amefricanidade é a categoria cunhada por Lélia Gonzalez (1988) para fazer análises sobre as experiências sociais e históricas de pessoas não-brancas que vivem nas Américas, cujas vivências carregam símbolos, expressões e culturas de povos tradicionais e/ou afro diaspóricos. Gonzalez utiliza esse conceito diversas vezes em suas análises sobre as experiências de pessoas negras no Brasil.

A pesquisa foi realizada em três fases e abrangeu diferentes métodos e instrumentos para produção dos dados. Com o intuito de obter um panorama mais amplo sobre os processos de racialização e racismo na formação de terapeutas ocupacionais, a pesquisa abordou profissionais terapeutas ocupacionais e estudantes de terapia ocupacional, nas fases 1 e 2 respectivamente. A fase 3 correspondeu a análise documental a partir de Projetos Pedagógicos Curriculares/ Projeto Político Pedagógicos (PPC/PPP) de cursos de graduação em Terapia Ocupacional no Brasil.

Procedimentos éticos

Em consonância com a Resolução nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, CAAE: 4498221.5.0000.5504.

Foram seguidas as recomendações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para pesquisas em ambientes virtual diante do contexto pandêmico, para seguimento da Lei nº 13.709, de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) para tratamento dos dados sensíveis das pessoas participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram descritos objetivos, métodos, benefícios e riscos desta pesquisa, e contendo também dados e contatos das pesquisadoras foi oferecido aos participantes de todas as etapas, em duas versões: TCLE I (Apêndice 1) para participantes da primeira etapa; e TCLE II (Apêndice 2) para participantes da segunda etapa.

2.2. Primeira fase: Profissionais terapeutas ocupacionais

A primeira fase foi composta por três etapas: (i) Mapeamento de profissionais; (ii) Seleção de profissionais para a entrevista; e (iii) Entrevista não estruturada.

2.2.1. Etapas: (i) Mapeamento de profissionais

Na etapa (i), utilizamos um Formulário Google® virtual (Apêndice 3), para mapear profissionais terapeutas ocupacionais negras e negros que estivessem atuando na área e aceitassem participar da pesquisa.

Segundo Faleiro et al (2016), os questionários online têm se mostrado uma importante ferramenta de pesquisa, pois possibilitam ampla divulgação e amplo alcance de pessoas que se deseja entrevistar, em curto espaço de tempo.

O uso de ambientes virtuais para a realização de pesquisas na área de saúde representa uma possibilidade econômica, com maior velocidade de informação e produção científica, capaz de ultrapassar barreiras como idiomas, viabilizando a realização de estudos comparativos multicêntricos (Faleiros et al, 2016, p. 5).

Considerando que a pesquisa almejava ter abrangência nacional, a utilização dos meios virtuais poderia proporcionar maior viabilidade e alcance. Assim, esperava-se ser possível incluir terapeutas ocupacionais de todo o Brasil, que se interessassem em participar da pesquisa.

Considerando todas as variações possíveis das localidades das/dos participantes da pesquisa e considerando o contexto pandêmico provocado pela Sars-CoV-2, em cumprimento ao distanciamento social, instrumentos e métodos virtuais para as pesquisas de campo têm sido adotados (Lacerda; Ramalho, 2020). Ainda que o uso de ferramentas virtuais possa significar um recorte social e ser um fator limitante na pesquisa (Lacerda; Ramalho, 2020), na intenção de reduzir os riscos de contaminação e disseminação do novo Coronavírus, as entrevistas foram propostas no modelo remoto.

O Formulário I (Apêndice 3) foi utilizado com a finalidade de obter dados quantitativos, como por exemplo: caracterização pessoal, níveis de formação, atuação profissional, públicos atendidos e outros e, qualitativos, como por exemplo: percepções e experiências, sobre a formação de terapeutas ocupacionais negras e negros; percepção sobre racismo; percepções sobre a abordagem do ensino para as relações étnico-raciais na graduação, e outros. O primeiro item do questionário referente a caracterização pessoal foi a autodeclaração de raça/cor, a qual foi critério de exclusão para as pessoas não autodeclaradas negras. Estes dados, quantitativos e qualitativos, foram usados para desenhar o perfil das pessoas selecionadas para a fase das entrevistas.

Para a divulgação do Formulário I, foi utilizada a metodologia de *bola de neve* que se apresenta como um instrumento adequado para estudar grupos específicos de pessoas, com algum grau de relação entre si (Vinuto, 2014). Por ser uma pesquisa qualitativa, o projeto não requereu amostragem probabilística. Assim como prevê o método, foram identificados informantes-chave, denominados *sementes*, e que indicaram outras pessoas com perfis adequados a essa pesquisa. As pessoas indicadas tornaram-se informantes de outras pessoas, e assim sucessivamente (Vinuto, 2014).

Além disso, foram utilizados grupos de terapeutas ocupacionais ou terapia ocupacional no WhatsApp® e no Facebook®. Grupos específicos de/para terapeutas ocupacionais negras e negros também foram acionados, bem como, seus participantes. A

exemplo: o Grupo de Estudos Africanidades, Feminismos e Educação e Terapia Ocupacional (AFETO-Universidade Federal de São Carlos); o Grupo de Estudos Dona Ivone Lara; o Coletivo Brasileiro de Terapeutas Ocupacionais Negras e Negros; Laboratório de Estudos Africanos integrado às Atividades e à Terapia Ocupacional - Ixé (Lab-Ixé) do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As redes sociais Facebook® e Instagram® do Grupo de Pesquisa Atividades Humanas e Terapia Ocupacional (AHTO-UFSCar) também foram utilizadas em todas as etapas de divulgação.

Os órgãos representativos da profissão (COFFITO, CREFITO, ABRATO Nacional e Estaduais), e outras Associações de Terapeutas Ocupacionais também foram acionadas como redes para a ampla divulgação do Formulário.

A imagem visual da pesquisa foi pensada e desenvolvida com o propósito de gerar aproximação, engajamento e pertencimento às pessoas que poderiam se interessar a participar.

Figura 4. Card de divulgação da primeira etapa da pesquisa



Elaborada pela autora.

O Formulário I recebeu respostas ao longo de cinco semanas, de abril a maio de 2021, tendo um total de 113 respostas, sendo 68 respostas validadas. Foram invalidadas: 29 respondentes que se identificaram como estudantes de terapia ocupacional⁹; 13 profissionais terapeutas ocupacionais que se autodeclararam como pessoas brancas; e 3 respondentes que se identificaram como estudantes de outros cursos de graduação.

2.2.2. Etapa (ii): Seleção de Participantes para a Entrevista

A partir das respostas obtidas no Formulário I, passamos à etapa (ii), de seleção dos participantes para a entrevista. Foram critérios de inclusão para participação da entrevista: (a) identificar-se como pessoa negra (preta ou parda) ou afro-indígena¹⁰; (b) ser terapeuta ocupacional; (c) atuar como terapeuta ocupacional em qualquer campo profissional; (d) ter se formado até 2020¹¹; (e) ter mais de 18 anos; (f) concordar em abordar temáticas relacionadas ao racismo; (g) ter disponibilidade e interesse para participar da entrevista; (h) ter acesso a qualquer dispositivo com conexão à internet ou rede de telefonia.

Foram critérios de exclusão: (a) profissionais que se autodeclararam brancos; (b) profissionais que autodeclararam “Outros” ou “Não sei” no item raça/cor; (c) terapeutas ocupacionais que não exercem a profissão.

Das 68 respostas validadas na etapa do Formulário, 55 pessoas aceitaram participar da segunda fase. Estava previsto para seleção de entrevistados entre 5 e 10 pessoas. Considerando o grande número de respondentes do questionário e a diversidade de respostas, esse número foi ampliado para 12.

Foram utilizados como critérios de seleção, necessariamente nesta ordem: (a) diversidade de identificação étnico-racial, buscando pelo menos uma representação de cada identidade étnico-racial (preta, parda, afro-indígena); (b) diversidade de regionalidade dos cursos de formação, buscando pelo menos uma representação de um curso superior de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste);

⁹ Este dado foi extremamente relevante para as escolhas feitas durante a segunda fase.

¹⁰ Inicialmente, pretendemos incluir pessoas autodeclaradas como indígenas. Não havendo respondentes que se auto reconheceram como indígenas, essa categoria não foi incluída para análise dos dados nesta etapa. Vale ressaltar que alguns participantes afirmaram que aceitaram participar da pesquisa apenas porque esta estava sendo conduzida por uma pesquisadora negra. Embora a falta de identificação comigo possa ter sido um fator para a inexistência de respondentes autodeclarados indígenas, é possível também que este seja um dado definitivo sobre como a formação em terapia ocupacional é racialmente excludente.

¹¹ Considerando que o Formulário I circulou durante o primeiro semestre de 2021, compreendemos que profissionais formados depois de dezembro de 2020 ainda teriam pouco ou nenhum contato com o campo da prática. Assim, optamos por selecionar profissionais que tivessem um tempo mínimo de formação para inserção no mercado profissional.

(c) respostas das perguntas qualitativas (que serão apresentadas a seguir); (d) diversidade de gênero e sexualidade; (e) diversidade geracional; (f) participantes que tivessem experiências de trabalho com grupos étnico-raciais (população negra, quilombolas, indígenas, imigrantes, ribeirinhos, entre outros).

Dentre as respostas válidas, 37 foram de pessoas autodeclaradas pretas, 28 pardas e três afro-indígenas. Quanto à identidade de gênero, 59 se identificaram como mulheres cisgêneros e nove como homens cisgêneros. Com relação a sexualidade, 46 se identificaram como heterossexuais, 11 como lésbica/gay, 10 como bissexual/pansexual, e uma pessoa disse não se identificar com as classificações disponíveis. As idades das participantes variaram de 22 a 58 anos, sendo que na faixa etária dos 25 aos 36 concentram-se a maioria das respondentes.

Profissionais de 17 estados brasileiros responderam ao questionário, sendo: Amapá (1); Goiás (1); Sergipe (1); Alagoas (2); Amazonas (2); Bahia (2); Ceará (2); Pará (2); Paraíba (2); Santa Catarina (3); Minas Gerais (4); Paraná (4); Pernambuco (4); Rio de Janeiro (4); Rio Grande do Sul (6); e São Paulo (21). O nível de formação concluído pelas e pelos participantes da pesquisa foi variado: 21 pessoas tinham graduação concluída; 36 tinham concluído especializações (residências, aprimoramentos e pós-graduações *latu sensu*); nove tinham título de mestrado; e duas de doutorado.

Quanto a atividade de trabalho, a maioria das respondentes estava atuando no campo prático (52). Seis pessoas se apresentaram, exclusivamente, como estudantes de pós-graduação, quatro atuantes no ensino superior (docentes ou preceptoras de estágio), e duas atuantes em associações, colegiados ou outros cargos representativos da profissão. Outras respostas foram assinaladas, sendo: uma pessoa atuante como residente; uma como gestora; uma que estava à procura de inserção na área; e uma que não estava atuando como terapeuta ocupacional. No momento da pesquisa, ao menos 21 pessoas sinalizaram acumular mais de um trabalho como terapeutas ocupacionais.

O quadro 1 abaixo apresenta, sinteticamente, o perfil das pessoas participantes. A escolha por apresentar os dados dessa forma é deliberada, e visa proteger participantes da pesquisa, sem ser possível o cruzamento de informações pessoais que possam vir a identificar alguém pessoalmente:

Quadro 1: Perfil de participantes da primeira etapa

Perfil de Participantes

Por critério raça/cor	<i>Preta</i>	<i>Parda</i>	<i>Afro-indígena</i>	<i>Total geral</i>
<i>Id. Gênero</i>				
Mulher cis	35	21	3	59
Homem cis	2	7	0	9
<i>Sexualidade</i>				
Gay	2	4	0	6
Lésbica	2	3	0	5
Bissexual (mulher)	4	5	0	9
Bissexual (homem)	0	1	0	1
Heterossexual (mulher)	28	13	3	44
Heterossexual (homem)	0	2	0	2
<i>Faixa etária</i>				
20 a 29	13	12	0	25
30 a 39	14	13	1	28
40 a 49	9	2	2	13
+50	2	1	0	3
<i>Titulação</i>				
Graduação	13	8	0	21
Especialização	21	13	2	36
Mestrado	1	7	1	9
Doutorado	2	0	0	2
<i>Área de atuação*</i>				
Campo prático como terapeuta ocupacional	27	23	2	52
Gestão de Serviços	1	0	0	1
Associação, colegiado e cargos representativos	2	0	0	2
Estudante de Pós-Graduação Stricto Sensu	5	1	0	7
Residência	0	1	0	1
Ensino Superior	2	2	1	4
Não atua como terapeuta ocupacional	1	1	0	2

* Pessoas que assinalaram mais de uma opção foram contabilizadas mais de uma vez. Essa é a única categoria cujo somatória total contabilizará um número maior do que o de respostas válidas

Elaborado pela autora.

Com relação à IES de formação na graduação em Terapia Ocupacional, as participantes se formaram no intervalo entre 1993 e 2021, sendo a maior concentração entre os anos de 2011 e 2020. Foram mencionadas 32 instituições (Quadro 2), que demonstra equilíbrio dada a dispersão dos dados:

Quadro 2: Instituições por participantes da pesquisa (fase 1, etapa I)

Instituição de Ensino Superior de Formação	Sigla	Quantidade
<i>Centro Universitário Claretiano Batatais</i>	CUC-B	4
<i>Centro Universitário de Lins</i>	CUL	1
<i>Centro Universitário Metodista IPA</i>	CUM-IPA	1
<i>Centro Universitário São Camilo</i>	CUSC	1
<i>Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública</i>	EBMSP	1
<i>Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais</i>	FCM-MG	1
<i>Faculdade de Medicina do ABC</i>	FMABC	1
<i>Instituto Federal do Rio de Janeiro</i>	IFRJ	1
<i>Pontifícia Universidade Católica – Campinas</i>	PUCCamp	3
<i>Universidade Católica de Brasília</i>	UCB	1
<i>Universidade Católica de Pernambuco</i>	UNICAP	1
<i>Universidade de Fortaleza</i>	UniFor	1
<i>Universidade de São Paulo</i>	USP	2
<i>Universidade de Sorocaba</i>	UniSo	2
<i>Universidade do Amazonas</i>	UNAMA	1
<i>Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas</i>	UNCISAL	3
<i>Universidade Estadual do Pará</i>	UEPA	6
<i>Universidade Estadual Paulista</i>	UNESP	2
<i>Universidade Federal da Paraíba</i>	UFPB	3
<i>Universidade Federal de Minas Gerais</i>	UFMG	7
<i>Universidade Federal de Pelotas</i>	UFPel	4
<i>Universidade Federal de Santa Maria</i>	UFSM	2
<i>Universidade Federal de São Carlos</i>	UFSCar	2
<i>Universidade Federal de São Paulo</i>	UNIFESP	3
<i>Universidade Federal de Sergipe</i>	UFS	3
<i>Universidade Federal do Espírito Santo</i>	UFES	2
<i>Universidade Federal do Pará</i>	UFPA	1
<i>Universidade Federal do Paraná</i>	UFPR	3
<i>Universidade Federal do Pernambuco</i>	UFPE	2
<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>	UFRJ	1
<i>Universidade Franciscana de Santa Maria</i>	UFrSM	1
<i>Universidade Salesiano</i>	UniSal	1
Total Geral		68

Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos associados a outros qualitativos foram utilizados como base para construção do perfil das pessoas selecionadas para participarem da segunda etapa, como será apresentado a seguir.

Na primeira etapa do processo de seleção dos participantes, foram definidos, numericamente, quais os perfis desejados para a entrevista, a fim de tentar manter uma

relação de proporcionalidade com as respostas do Formulário I. Além da proporcionalidade relacionada ao perfil identitário, havia questões de teor qualitativo/apreciativo que também foram utilizadas para selecionar as pessoas participantes.

No Formulário I, oferecemos às pessoas quatro cenários distintos, nos quais elas deveriam avaliar se a cor da pele seria um fator de interferência ou não. Os cenários foram: (a) a cor da sua pele interfere na sua prática profissional; (b) a cor da pele das pessoas que você atende interfere nos cuidados que elas recebem de você; (c) a cor da pele das pessoas que você atende interfere nos cuidados que elas recebem de outros profissionais; (d) a cor da pele das pessoas que você atende interfere na vida cotidiana delas. Para avaliar cada cenário, as pessoas escolheram respostas fechadas, de múltipla escolha, que eram obrigatórias para avançar no Formulário, e havia um espaço aberto, opcional, caso quisessem justificar as respostas.

Assim, definimos que seriam escolhidas, com base em cada critério:

- (a) nove pessoas autodeclaradas como pretas, cinco como pardas e uma como afroindígena;
- (b) quatro pessoas que se formaram na região Norte, quatro na região Nordeste, quatro no Sudeste e três no Sul;
- (c) 10 pessoas que, nas perguntas qualitativas consideravam que a sua cor de pele interferia em seu cotidiano e no cotidiano das pessoas atendidas, e cinco pessoas que discordavam dessas afirmativas (demos preferência, quando possível, às pessoas que haviam justificado duas ou mais respostas, considerando que a utilização do espaço aberto opcional poderia ser um indicativo de disponibilidade para participação da entrevista);
- (d) 13 mulheres, sendo pelo menos três lésbicas ou bissexuais, e dois homens, sendo pelo menos um gay ou bissexual;
- (e) com relação a faixa etária, definimos faixas a cada década, sendo quatro pessoas de 20 a 29 anos, sete pessoas de 30 a 39, duas de 40 a 49 e duas com idades de 50 ou acima;
- (f) duas pessoas que já tinham trabalhado exclusivamente com populações étnicas também foram selecionadas.

Os critérios foram combinados entre si, de forma aleatória, até que todos estivessem preenchidos, independentemente das combinações possíveis. Decidimos selecionar 15 participantes para o caso de haver desistentes, pessoas com

incompatibilidade de horários, ou pessoas que não fossem possíveis de contactar. Das 15 pessoas selecionadas nesta etapa, cinco não puderam participar da entrevista. Outras cinco foram contactadas, tentando manter um perfil aproximado, a medida do possível. Dessas cinco, duas participaram das entrevistas, totalizando 12 participantes.

Além dos dados necessários para seleção de participantes da entrevista, o Formulário I nos forneceu outros dados interessantes. No momento de apresentação dos resultados, quando formos apresentar dados referentes ao formulário, utilizaremos a construção “Profissional+número”, sendo o número o valor correspondente à ordem de respostas no formulário.

2.2.3. Etapa (iii) Entrevista não estruturada

Na terceira etapa foram realizadas as entrevistas. Por ser uma pesquisa sobre experiências individuais com significações coletivas, escolhi a entrevista não estruturada como possibilidade de um “roteiro invisível” para balizar e não cercear a fala das pessoas entrevistadas (Minayo, 2014, p. 264). Assim, delimitamos temáticas que foram apresentadas e discutidas a partir das experiências. Situações relevantes e sensíveis puderam ser aprofundadas a partir das experiências individuais.

A partir da análise do Formulário I, foram definidas quatro categorias temáticas que poderiam ser abordadas ao longo da entrevista: (1) História de vida – ressaltando os atravessamentos pelo racismo; (2) Trajetória na terapia ocupacional – destacando o racismo na formação graduada; (3) Ser terapeuta ocupacional e ser uma pessoa negra – o impacto do racismo nas relações de trabalho; (4) Perspectivas futuras.

As entrevistas foram realizadas ao longo de dois meses e foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Todas as entrevistas aconteceram de forma virtual, através do *Google Meet*® ou de vídeo chamada pelo aplicativo *WhatsApp*®, a depender dos recursos disponíveis ou de preferência por cada participante. A escolha da plataforma da Google se deu pelas condições institucionais que são oferecidas pelo *G-Suíte*®, que facilitaram o processo de gravação das entrevistas e a não interrupção da reunião após determinado uso de tempo. As entrevistas realizadas pelos *WhatsApp*® ocorreram devido as condições disponíveis indicadas pelas/pelos participantes.

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo ou áudio, a depender da ferramenta utilizada, com autorização prévia de cada participante e, em seguida, transcritas. Após a transcrição das entrevistas, o texto foi enviado para participante para conferência,

correções e aprovação do texto final. As entrevistas tiveram duração variável de 40 minutos a 2 horas e 15 minutos. As/os participantes receberam e assinaram uma cópia do TCLE. As assinaturas foram colhidas através de aplicativo de certificação de assinatura digital, *DocuSign®*, e os TCLE foram disponibilizados em versão digital autenticada pelo próprio aplicativo.

Figura 5: Fluxograma da primeira fase



Elaborado pela autora.

2.2.4. Análise das entrevistas: Análise Crítica do Discurso

Considerando o contexto da pesquisa, a Análise Crítica do Discurso (ACD) foi escolhida como método de análise. A ACD se diferencia dos modelos tradicionais de análises discursivas, uma vez que compreende o discurso como “campo de significados e relações de poder que categorizam e regulam práticas sociais e tipos de pessoas” (Lee; Pertensen, 2015, p. 193). Nessa abordagem, quem usa a linguagem não é apenas um comunicador isolado, pois há de se considerar que todo discurso comunicado possui uma historicidade e é atravessado por relações sociais e culturais, políticas (NOGUEIRA, 2001). Assim, uma vez que o racismo é um pilar central que atravessa todo o percurso da pesquisa, nos é imprescindível utilizar modelos de análise que tornem possível emergir

as análises históricas e sociais que compõem os discursos enunciados pelas pessoas participantes.

De acordo com Nogueira (2001), a ACD tem como função identificar as relações de poder e as sujeições a ele que estão expressas nos discursos de resistência ou de regulação. A autora aponta que buscar as contradições nos textos nos permite encontrar *significados dominantes* e *significados subordinados* e salientar os *processos de resistência*. Nesse sentido, é importante já demarcarmos que não haverá nenhuma tentativa de buscar neutralidade ao discutir situações de racismo, engendramentos do racismo, e relações étnico-raciais na formação ou na prática de terapia ocupacional.

É também absolutamente relevante dizer que nos interessa salientar todos os *processos de resistência* enunciados pelas pessoas participantes desta pesquisa. Assim como teóricas e teóricos dos estudos feministas, dos estudos raciais e dos estudos das sexualidades têm apostado na ACD uma vez que, em todos eles, “é fundamental a análise das relações de poder, o domínio das pessoas e a produção de sujeitos ou formas de personalidade” (Lee; Pertensen, p. 194).

Para auxiliar na análise dos dados, utilizamos o software de análise de dados qualitativos, *Atlas.ti®*. Ariza-Ariza et al (2015) apontam que o *Atlas.ti®* é um excelente recurso para auxiliar a sistematização, organização, categorização e análise de dados qualitativos em análises discursivas, uma vez que as etapas previstas para a utilização do software se assemelham às etapas de uma análise discursiva.

Inicialmente, todos os materiais obtidos da pesquisa passaram por um *processo de seleção* para definir aqueles que seriam analisados qualitativamente – as transcrições das entrevistas e as perguntas selecionadas do Formulário I. Os documentos foram inseridos no software e uma primeira leitura foi realizada. A partir da primeira leitura, tem-se início o *processo de análise*, o qual consiste em traçar imagens do universo pesquisado e traçar imagens das relações possíveis (Nogueira, 2001).

Nesta etapa, uma primeira codificação livre do texto foi realizada, isto é, os códigos não foram definidos a priori, mas foram definindo-se a partir do que emergiu como discurso na segunda leitura dos textos. Foram identificados 74 Códigos¹², e 1387 Citações¹³. É importante dizer que nesta etapa os códigos não foram escolhidos por

¹² Códigos são um dos componentes básicos do *Atlas.ti®* e são considerados a unidade básica da análise. A partir dos códigos são feitas classificações, agrupamentos de citações, conceituações e resumos.

¹³ As Citações, outro componente do software, são os fragmentos dos documentos escolhidos pelas ideias que expressam. A Citação é o passo anterior à codificação, e a codificação é a forma de agrupar as citações correlatas.

densidade, e sim por relevância para este trabalho. Assim, mesmo códigos que receberam apenas uma citação foram mantidos como códigos caso o seu conteúdo fosse relevante.

O quadro abaixo identifica e descreve os códigos e a quantidade de citações presentes em cada código:

Quadro 3. Códigos e citações das entrevistas, por ordem alfabética

Código	Definição	Quantidade de Citações
<i>Ancestralidade</i>	Menções à ancestralidade (familiares ou não)	18
<i>Aquilombamento</i>	Estratégias de coletividade de enfrentamento do racismo	7
<i>Ausência de pesquisas sobre relações étnico-raciais</i>	Percepção dos profissionais sobre a ausência de pesquisas sobre relações étnico-raciais na terapia ocupacional	20
<i>Ausência de professores negros</i>	Percepção dos profissionais sobre a ausência de pesquisas sobre a falta de professores negros no ensino superior.	25
<i>Auto culpabilização</i>	Culpabilização de si pelas situações de violência racial.	1
<i>Autopercepção de si como reprodutor do sistema racial</i>	Relatos de percepção de si agindo de forma a reproduzir violências racistas com outras pessoas negras	8
<i>Autores negros</i>	Referência a autores negros	3
<i>Cabelo</i>	Experiências de racismo relacionadas ao cabelo	66
<i>Colorismo</i>	Relatos que caracterizam colorismo	18
<i>Conscientização racial a partir da negritude</i>	Quando a consciência racial está relacionada a convivência/ ajuda com/de outras pessoas negras	20
<i>Conscientização racial a partir da branquitude</i>	Quando a conscientização racial da pessoa participante se dá quando da entrada em espaços hegemonicamente brancos	17
<i>Constituição das equipes de trabalho</i>	Reflexões sobre a constituição das equipes majoritariamente brancas	24
<i>Contato com professores negros</i>	Relatos sobre o contato com docentes negros	5
<i>Cotas</i>	Referência sobre cotas raciais	23
<i>Críticas à terapia ocupacional</i>	Falas que apresentam críticas a terapia ocupacional no que se refere às relações étnico-raciais	27
<i>Currículo – PPCs</i>	Falas que apresentam questões curriculares	2
<i>Definições de racismo</i>	Falas que trazem definições de racismo	17
<i>Diferenças regionais</i>	Marcas de diferenças da vivência racial em diferentes regiões do Brasil. Marca, principalmente, as diferenças Sul - Norte/Nordeste	22
<i>Dificuldade em entender-se como pessoa negra</i>	Momentos de reflexão sobre a dificuldade e o tempo para se tornar negra	17
<i>Dificuldade em perceber o racismo</i>	Momentos de reflexão sobre as dificuldades para entender que uma situação foi uma vivência de violência racial	20
<i>Dificuldade em perceber o racismo para pessoas negras atendidas</i>	Momentos de reflexão sobre as dificuldades para entender que uma situação foi uma vivência de violência racial para uma pessoa atendida	2

<i>Efeitos de acolhimento</i>	Apontamentos sobre os efeitos positivos em ser acolhido por pessoas ou coletivos negros	7
<i>Elementos que dificultam a interpretação de casos de racismo</i>	Identificação de elementos que corroboram nas dificuldades em perceber situações de violência racial.	11
<i>Elogio ou ofensa?</i>	Situações de violência racial em que se parece estar recebendo um elogio, mas na verdade é uma ofensa. Intencionalmente ou não.	2
<i>Ementa de uma disciplina</i>	Referência a construção de uma ementa	1
<i>Especificidades quilombolas</i>	Relatos sobre as especificidades quilombolas a partir da visão de profissionais (pessoas não quilombolas)	1
<i>Esquecimento/memória seletiva</i>	Situações que as pessoas participantes não desejam lembrar	4
<i>Estereotipo criminoso/vadiagem</i>	Relatos de situações vividas em que estereótipos negativos sobre pessoas negras foram atribuídas as pessoas participantes	2
<i>Estratégia da prática voltada à pessoa negra</i>	Desenvolvimento de estratégias específicas para atender pessoas negras	30
<i>Estratégias de enfrentamento</i>	Desenvolvimento de estratégias para lidar com situações cotidianas de racismo	20
<i>Estratégias de ser ouvida</i>	Desenvolvimento de estratégias para ser ouvida em situações no trabalho	14
<i>Estudos</i>	Estudos independentes sobre relações étnico-raciais e situações que motivaram as pessoas entrevistadas a buscarem estes estudos	15
<i>Expressão da negritude</i>	Expressões da negritude no cotidiano, seus efeitos positivos e consequências negativas	11
<i>Falta de pertencimento ao movimento negro</i>	Situações que motivaram o afastamento do(s) movimento(s) negro(s) que conheceu	6
<i>Falta de profissionais negros</i>	Relatos sobre a falta de profissionais negros nas equipes	9
<i>Fatores que geram sentimento de pertença</i>	Situações e fatores que geram sentimentos de pertencimento frente às situações cotidianas de racismo	19
<i>Formação para relações étnico-raciais na terapia ocupacional</i>	Relatos relacionados a formação para as relações étnico-raciais, seja pela ausência ou aquilo que esteve presente na formação.	40
<i>Histórico ocupacional racializado</i>	Situações identificadas como consequência do racismo estrutural que acompanham a vida das pessoas negras	23
<i>Impacto do racismo da infância a vida adulta</i>	Identificação dos impactos das violências raciais sofridas na infância para a vida adulta	30
<i>Inferiorização/incapacitação de pessoas negras</i>	Situações de violência racial em que há inferiorização ou incapacitação das pessoas negras	9
<i>Interseccionalidade</i>	Situações interseccionais de gênero, sexualidade, idade, regionalidade e outros	25
<i>Judicialização de processos de racismo</i>	Relatos de judicialização de casos de racismo na formação em terapia ocupacional	7
<i>Justificativas para o racismo</i>	Tentativas de encontrar justificativas para o racismo sofrido. A justificativas podem ser divinas, externas ou mesmo internas.	5
<i>Motivação para participação</i>	O que motivou a pessoa a participar da pesquisa	17
<i>Mudança de perspectiva a partir do atendimento de pessoas negras</i>	Situações da relação com pessoas atendidas que provocaram mudanças de perspectivas para uma ação racializada	11

<i>Negação dos impactos do racismo</i>	Momentos em que as pessoas participantes fazem um esforço em negar que uma situação de violência racial tenha tido impacto em sua vida, mesmo identificando parte destes impactos	12
<i>O que não teve na formação</i>	Questões étnico-raciais que os profissionais acreditam ser importantes para a formação, mas que não foram abordadas em suas formações	37
<i>O que teve na formação</i>	Questões étnico-raciais que os profissionais acreditam ser importantes para a formação e que foram abordadas em suas formações	9
<i>O que você entende como Racismo?</i>	Questão aberta do Formulário 1	68
<i>Percepção de docente sobre os estudantes</i>	Identificação de situações de vivência dos estudantes negros a partir da percepção de docentes	1
<i>Permanência estudantil</i>	Questões que os profissionais consideram importantes para a permanência de estudantes negros na universidade	20
<i>Perspectivas futuras</i>	Perspectivas sobre o futuro para o enfrentamento as situações de racismo e para a terapia ocupacional	31
<i>“Primeira impressão” do outro</i>	Relatos sobre como o corpo negro chega nos lugares e as representações que chegam antes do corpo.	2
<i>Privilégios ocupacionais brancos</i>	Questões estruturais que produzem privilégios brancos identificados pelas pessoas negras	30
<i>Público majoritariamente negro</i>	Relato de público majoritariamente negro no âmbito da prática e o impacto dessas relações nos serviços	7
<i>Questões estruturais</i>	Questões estruturais de desigualdades sociorraciais	46
<i>Racismo disfarçado</i>	Relatos de vivência de racismo disfarçado	45
<i>Racismo na formação em terapia ocupacional</i>	Situações de racismo vivenciadas durante a formação em terapia ocupacional	67
<i>Racismo na vida das pessoas negras atendidas</i>	Situações de racismo vivenciadas e relatadas por pessoas negras atendidas	36
<i>Racismo no cotidiano</i>	Relatos de violência racial na vida cotidiana e no cotidiano de trabalho	82
<i>Reconhecimento das próprias potencialidades</i>	Reconhecer as próprias potencialidades como estratégia de enfrentamento de violências raciais	9
<i>Reflexões das participantes</i>	Reflexões gerais sobre relações étnico-raciais e terapia ocupacional	21
<i>Representatividade</i>	Impactos gerados por representatividade (na formação, na família, na vida cotidiana, na mídia etc.)	7
<i>Reprodução de discursos racistas</i>	Falas que carregam reproduções de discursos racistas sobre estereótipos negros.	11
<i>Responsabilidade profissional</i>	Identificação de responsabilidades profissionais de terapeutas ocupacionais para com as pessoas negras atendidas e no combate ao racismo	9
<i>Responsabilização das pessoas negras contra o racismo</i>	Situações em que as pessoas participantes afirmam as responsabilidades que elas acreditam serem das próprias pessoas negras no enfrentamento ao racismo	12
<i>Sentimentos e sensações ao atender pessoas negras</i>	Sentimentos e sensações provocadas pela presença de violências raciais contra pessoas atendidas ou em atender pessoas negras que relatam violências raciais na vida cotidiana	7
<i>Sentimentos, sensações, emoções, provocadas por racismo</i>	Sentimentos e sensações provocadas pela vivência de violência racial	52

<i>Docência (substituta ou efetiva) na relação com colegas de trabalho</i>	Situações positivas ou negativas de ser docente na relação contra outras docentes brancas ou negras	6
<i>Docência (substituta ou efetiva) na relação com estudantes</i>	Situações positivas ou negativas de ser docente na relação com os estudantes negros ou brancos	15
<i>Solidão</i>	Relatos que retratam a solidão de pessoas negras causada pelo racismo	28
<i>Tempo para a percepção de que uma violência foi racial</i>	Tempo que demora para perceber que uma situação foi uma violência racial	11
<i>Terapia ocupacional e relações étnico-raciais</i>	Pensamento terapêutico ocupacional a partir das relações étnico-raciais	17
<i>Vivência de racismo de outras pessoas</i>	Relatos de violência racial de outras pessoas (amigos, familiares etc.) usados para exemplificar situações de violência	8
Total de citações¹⁴		1387

Elabora pela autora.

Os códigos primários foram agrupados em Grupos de Códigos¹⁵ e transferidos para as Redes¹⁶ para visualização das relações possíveis. Essas relações serão apresentadas posteriormente.

2.3. Segunda fase: Estudantes

Durante a etapa de mapeamento de profissionais, notamos um interesse muito grande de estudantes de terapia ocupacional em participar da etapa *online* do Formulário I. Acreditando na possibilidade de ampliar a participação de estudantes de cursos de terapia ocupacional em todo território nacional, optamos pela realização de um formulário a ser respondido remotamente.

A partir de uma primeira leitura das entrevistas que foram realizadas com as/os profissionais, preparei um conjunto de questões temáticas que foram estruturadas no Formulário II (Apêndice 4), além de questões de identificação de perfil.

Na primeira parte do questionário, foram realizadas questões de identificação, como: idade, gênero, autodeclaração étnico-racial, sexualidade, ano de ingresso no curso de terapia ocupacional, instituição de vinculação, tipo de acesso à universidade (políticas de ação afirmativa ou ampla concorrência), cidade de origem, questões relacionadas a organização familiar, trabalho e renda, e questões relacionadas a assistência estudantil. Na segunda parte do questionário, foram feitas questões de reflexão temática, abertas e

¹⁴ O Total de citações considera as citações duplicadas, ou seja, atribuídas a mais de um código.

¹⁵ Grupos de Códigos funcionam como categorias de análise. São a etapa seguinte à codificação e pretendem agrupar os códigos e estabelecer relações entre eles, bem como reduzir o número de categorizações.

¹⁶ As Redes são o componente mais complexo do *Atlas.ti*®. Elas permitem a associação de diferentes componentes (documentos, citações, códigos e grupos de códigos) de forma gráfica e permite diversos tipos de relações e hierarquizações entre os componentes, sejam eles de mesma ordem ou não.

fechadas, divididas em quatro grupos: (1) Avaliação do Ensino das Relações étnico-raciais na formação em terapia ocupacional; (2) Violência racial no âmbito da universidade; (3) Permanência estudantil material e simbólica; (4) Pertencimento.

No primeiro grupo, **Avaliação do Ensino das Relações étnico-raciais na formação em terapia ocupacional**, as pessoas participantes precisaram ler sobre trechos do Estatuto da Igualdade Racial e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra – PNSIPN (Brasil, 2013), que abordam a obrigatoriedade do ensino das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior, com destaque para os cursos de saúde, a partir da PNSIPN. Após a leitura dos trechos, era necessário refletir responder a uma pergunta aberta e uma fechada.

No segundo, **Violência racial no âmbito da universidade**, foi apresentada uma notícia sobre violência racial em uma universidade brasileira, e as pessoas participantes deveriam refletir sobre a temática para responder a duas questões fechadas e uma aberta. No terceiro, **Permanência estudantil material e simbólica**, apresentamos os conceitos de permanência material e simbólica para reflexão, e havia duas perguntas fechadas e uma aberta. Por fim, no quarto, **Pertencimento**, apresentamos um trecho de autoria de Grada Kilomba, sobre pertencimento na universidade, para serem respondidas três perguntas fechadas e uma aberta. No quadro abaixo apresento os grupos temáticos e as questões.

Quadro 4. Grupos temáticos de questões abertas e fechadas

Grupo	Questões fechadas	Questões abertas
1	No curso de graduação, você teve contato com estudos sobre relações étnico-raciais? (a. Sim, essas questões foram abordadas na maioria das disciplinas/ b. Sim, tive uma disciplina específica sobre essas temáticas/ c. Não tive uma disciplina, mas essas questões foram abordadas de forma pontual em alguma aula/ d. Não tive nenhum contato com estes estudos/ e. Não sei responder/Não me sinto à vontade em responder)	Considerando os trechos lidos acima e com base na sua formação até o momento, como você avalia os conhecimentos ofertados a você com relação à atuação da terapia ocupacional e as questões específicas da população negra?
2	Você já sofreu alguma violência racial explícita durante o curso de graduação? (a. Sim, sofro racismo aberto com frequência/ b. Sim, raramente sofro racismo aberto/ c. Não, nunca sofri racismo aberto/ d. Não sei responder/ e. Não me sinto confortável em responder) Você acredita já ter vivenciado alguma violência de racismo disfarçada? (a. Sim, acredito que sofro racismo disfarçado com frequência/ b. Sim, acredito que às vezes sofro racismo disfarçado/ c. Não, acredito que nunca sofri racismo disfarçado/ d. Não sei responder/ e. Não me sinto confortável em responder)	Caso você se sinta confortável, compartilhe situações vivenciadas, sofridas por você ou que você tenha vivenciado outras pessoas sofrerem.

3	Com relação as condições materiais de Permanência, você: (a. Precisa de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil e recebe/ b. Precisaria de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil, mas não recebe/ c. Preciso de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil e recebi/ d. Nunca precisei de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil/ e. Não me sinto confortável em responder) Com relação à Permanência Simbólica, você: (a. Sente que a universidade/faculdade, de maneira geral, dá suporte às demandas de estudantes negras/os/ b. Sente que o curso de terapia ocupacional, de maneira geral, dá suporte às demandas de estudantes negras/os/ c. Sente que as/os docentes do curso de terapia ocupacional, de maneira geral, dão suporte às demandas de estudantes negras/os/ d. Sente que as/os colegas de turma, de maneira geral, dão suporte às demandas de estudantes negras/os/ e. Sente que existe pouco ou nenhum suporte às demandas de estudantes negras/os/ f. Não sabe responder/ g. Não se sente confortável em responder)	Com relação à Permanência estudantil, de maneira geral, você acredita que estudantes negras/os tem condições adequadas para permanecer e concluir a formação em terapia ocupacional? O que, na sua opinião é necessário para que estudantes negras/os tenham as mesmas oportunidades para concluir o curso?
4	Você acredita que durante o curso de terapia ocupacional você sentiu alguma vez que não fazia parte do espaço da terapia ocupacional por conta da sua cor/raça? (a. Sim, frequentemente sinto que não é meu lugar/ b. Sim, raramente sinto que não é meu lugar/ c. Não, sempre me senti pertencente/ d. Não sei responder/Nunca pensei sobre isso/ e. Não me sinto confortável em responder) Você se sente excluída(o) com relação a suas/seus colegas de turma? (a. Sim, frequentemente me sinto excluída(o) em várias situações/ b. Sim, raramente me sinto excluída(o) em alguma situação/ c. Não, nunca me senti excluída(o) em nenhuma situação/ d. Não sei responder/Nunca pensei sobre isso/ e. Não me sinto confortável em responder) Você considera que conseguiu fazer muitas amizades durante a graduação com colegas do curso de terapia ocupacional? (a. Sim, fiz muitas amizades durante o curso/ b. Fiz algumas amizades, mas gostaria de ter feito mais/ c. Não fiz muitas amizades, mas gostaria de ter feito mais/ d. Não fiz muitas amizades porque não quis/quero/ e. Não sei responder/Nunca pensei sobre isso/ f. Não me sinto confortável em responder)	Sabendo que a taxa de acesso ao Ensino Superior para pessoas negras e indígenas é muito inferior a taxa de acesso de pessoas brancas, como você se sente com relação ao pertencimento? Você se sente pertencente ao espaço universitário? Como é o seu relacionamento e sociabilidade com seus colegas? Se quiser, relate experiências.

Elaborada pela autora.

As questões dos grupos temáticos passaram por avaliação de especialistas (uma docente e duas pesquisadoras que atuam na área das relações étnico-raciais) e foram testadas por duas estudantes de graduação, autodeclaradas negras, que auxiliaram em outras etapas da pesquisa. Por questões pessoais e profissionais, as pessoas que auxiliaram nesta etapa da pesquisa optaram por não serem identificadas. Após correções, o questionário foi divulgado e recebeu respostas ao longo de três semanas, no mês de agosto de 2021.

Utilizando a mesma estratégia de *bola de neve* (Vinuto, 2014), o Formulário II foi compartilhado com algumas sementes para espalharem para outros participantes. Foi realizado contato com Centros e Diretórios Acadêmicos de cursos de graduação que

tinham redes sociais para que divulgassem entre estudantes, e com a Executiva Nacional de Estudantes de Terapia Ocupacional (ExNETO).

Por escolha, as coordenações e secretarias de cursos não foram consideradas como sementes neste processo, tendo em conta a necessidade de ofertar um espaço seguro, anônimo, no qual não houvesse qualquer possibilidade de retaliação às/aos estudantes que pudessem identificar situações de racismo durante a pesquisa. Uma imagem de divulgação também foi veiculada através de e-mails e redes sociais.

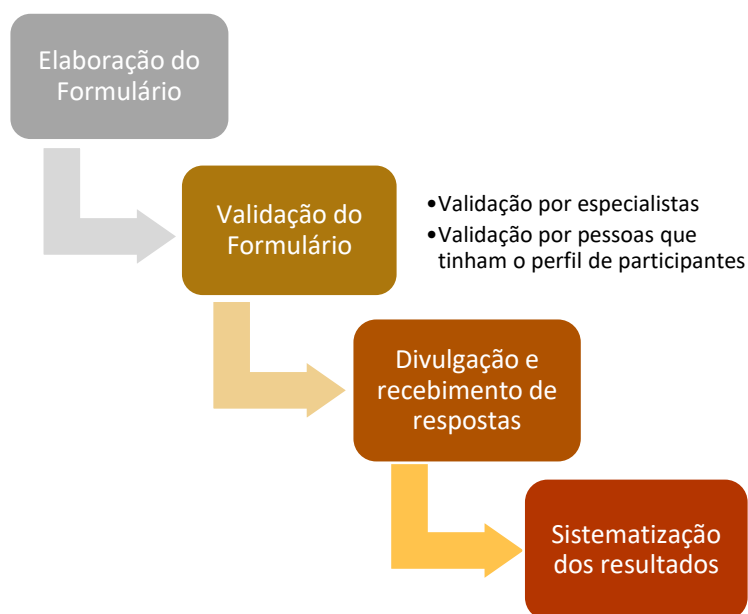
Figura 6: Imagem de divulgação da segunda etapa



Elaborada pela autora.

No Formulário II, foi disponibilizado o TCLE II, bem como o assentimento para participação foi coletado.

Figura 7. Organograma da segunda fase



Elaborada pela autora.

2.3.1. Análise temática

A Análise Temática (AT), de acordo com Minayo (2014), compreende uma quantidade de relações possíveis através de uma palavra, frase ou resumo, e que possui uma unidade de significação, cuja validação não é linguística, mas sim, de sentido. Considerando que nesta fase os enunciados foram pré-determinados pelas temáticas das perguntas, a AT foi o modelo de análise escolhido para esta etapa, justamente por permitir encontrar os padrões de repetição de respostas dentro de cada categoria. Embora a ACD também fosse possível de ser realizada nessa etapa, optou-se por dar conta do material a partir do agrupamento das respostas por padrão.

Esse tipo de análise possui três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação (Minayo, 2014). Na pré-análise, o material obtido no Formulário II foi separado entre material de análise quantitativa e material de análise qualitativa. O material de análise quantitativa foi tratado utilizando o *Excel®*, por meio de tabulações e gráficos, na intenção de produzir dados que pudessem auxiliar nas análises qualitativas e/ou agregar representações gráficas sobre determinadas questões. Já o material qualitativo foi transferido para um novo projeto no *Atlas.ti®*. Na pré-análise, as Citações e Grupos de Códigos foram pré-definidas automaticamente. Ou seja, todos os

trechos exportados do Formulário II foram considerados citações, e os Grupos de Códigos foram definidos pelas temáticas das perguntas apresentadas anteriormente.

Em seguida, na exploração do material, a intenção foi revisitar, com aprofundamento, o material categorizado para classificar os resultados e, se necessário, fazer adequações nas categorias orientadoras da análise (Minayo, 2014). Assim, nessa etapa, foram criados códigos dentro de cada grupo de códigos.

2.4. Terceira fase

A terceira fase consistiu em uma Análise Documental. A identificação e o uso de documentos considerados relevantes em uma pesquisa, contribui para compreensão de fenômenos que necessitam de contextualização social, histórica e cultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009) dando possibilidade de acrescentar a dimensão temporal à pesquisa (Cellard, 2008). A escolha dos documentos a serem analisados não deve focar apenas na busca pelo conteúdo pretendido, mas sim no contexto, na história da utilização de tais documentos, delimitando os processos sócio-históricos que se pretende pesquisar (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Tendo feito as entrevistas com terapeutas ocupacionais e estudantes, a revisão de análise documental serviu como mais um indicador para a compreensão da interferência do racismo no processo de formação de terapeutas ocupacionais. A análise documental teve como principal foco identificar como os Projetos Curriculares (PPP/PPC) dos cursos de terapia ocupacional abordam questões no que concerne o ensino para as relações étnico-raciais.

Os documentos referentes aos PPC/PPP foram buscados nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Graduação em Terapia Ocupacional no Brasil. Todos os documentos que estavam disponíveis foram utilizados nas análises. Além dos PPC/PPP, foram consideradas para análise as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para a terapia ocupacional, de 2002 e a proposta de renovação das DCN, proposta pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 2020.

Atualmente, no e-MEC¹⁷ há 93 cursos de graduação em terapia ocupacional cadastrados, dos quais sete aparecem como extintos, 15 como em processo de extinção, e 71 aparecem em situação de atividade. Destes 71, 13 aparecem como não iniciado. Portanto, identificamos 58 cursos de Terapia Ocupacional cadastrados e ditos em

¹⁷ Site do Ministério da Educação onde é possível pesquisar todos os cursos de graduação já abertos e qual a sua situação, se está em atividade, se foi extinto ou se está em processo de extinção.

atividade. Foi possível acessar o website de 35 destes cursos, no entanto, apenas 19 tinham disponível o PPC ou PPP para consulta, sendo 18 deles de universidades públicas. Vale chamar a atenção aqui, para a ausência ou indisponibilidade de projetos pedagógicos de, pelo menos, 16 cursos.

A Universidade Estadual do Pará e o Instituto Federal do Rio Janeiro tinham páginas que direcionavam ao PPC/PPP, no entanto os links estavam expirados, como apresentado no quadro 5, a seguir:

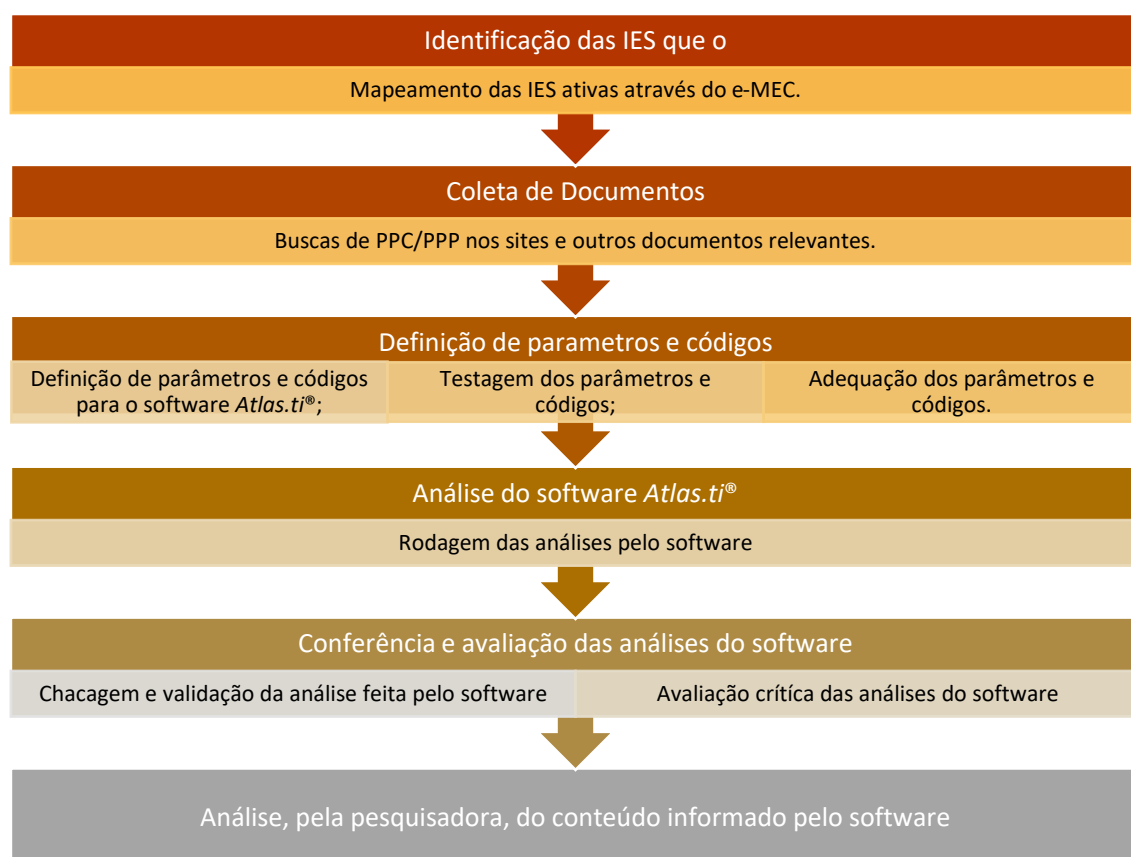
Quadro 5: Relação de IES que possuem PPP/PPC de acesso público

Região	Estado	Instituição de Ensino Superior	Sector	PPC/ PPP
REGIÃO NORTE	Pará	<i>Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ</i>	Privado	Não
		<i>Universidade da Amazônia – UNAMA</i>	Privado	Não
		<i>Universidade do Estado do Pará – UEPA</i>	Público	Não
		<i>Universidade Federal do Pará – UFPA</i>	Público	Sim
	Rondônia	<i>Centro Universitário Aparício Carvalho – FIMCA</i>	Privado	Não
	Amazonas	<i>Faculdade Martha Falcão – FMF Wyden</i>	Privado	Não
REGIÃO CENTRO-OESTE	Brasília	<i>Universidade de Brasília – UnB</i>	Público	Sim
	Goiás	<i>Faculdade União de Goyazes – FUG</i>	Privado	Não
REGIÃO SUL	Paraná	<i>Universidade Federal do Paraná – UFPR</i>	Público	Sim
		<i>Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu – FAESI</i>	Privado	Não
	Santa Catarina	<i>Associação Catarinense de Ensino Guilherme Guimbala – FGG</i>	Privado	Não
	Rio Grande do Sul	<i>Universidade Federal de Santa Maria – UFSM</i>	Público	Sim
		<i>Universidade Federal de Pelotas – UFPel</i>	Público	Sim
		<i>Centro Universitário da Serra Gaúcha – FSG</i>	Privado	Não
REGIÃO NORDESTE	Alagoas	<i>Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL</i>	Público	Sim
	Bahia	<i>Universidade Federal da Bahia – UFBA</i>	Público	Sim
	Paraíba	<i>Universidade Federal da Paraíba – UFPB</i>	Público	Sim
	Pernambuco	<i>Universidade Federal de Pernambuco – UFPE</i>	Público	Sim
	Piauí	<i>Centro Universitário UniFACID Wyden</i>	Privado	Não
	Sergipe	<i>Universidade Federal de Sergipe – UFS</i>	Público	Sim
	Ceará	<i>Universidade Estadual do Ceará – UECE</i>	Público	Não
REGIÃO SUDESTE	Minas Gerais	<i>Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</i>	Público	Sim
		<i>Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM</i>	Público	Sim
	Espírito Santo	<i>Universidade Federal do Espírito Santo – UFES</i>	Público	Sim
	Rio de Janeiro	<i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ</i>	Público	Não
		<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ</i>	Público	Sim
	São Paulo	<i>Centro Universitário Saúde ABC – FMABC</i>	Privado	Não
		<i>Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMP</i>	Privado	Sim
		<i>Universidade de São Paulo – USP/São Paulo</i>	Público	Não
		<i>Universidade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto</i>	Público	Sim
		<i>Universidade de Sorocaba – UNISO</i>	Privado	Não
		<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP</i>	Público	Sim
		<i>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar</i>	Público	Sim
		<i>Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP</i>	Público	Sim
		<i>Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR</i>	Privado	Não

Sendo os projetos pedagógicos documentos que devem “revelar à sociedade sua proposta de formação” e que “materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição” (Haas, 2010, p.165-166), entendemos que estes documentos são partes fundamentais que deveriam estar publicizados à toda a sociedade, bem como, as matrizes curriculares dos cursos. Dessa forma, nos resta questionar também a ausência de transparência ou a negligência para com a transparência que envolve a formação de profissionais terapeutas ocupacionais.

Outro ponto importante que vale destaque é com relação a discrepância das informações oferecidas em cada PPC/PPP: enquanto algumas universidades oferecem documentos complexos que englobam ementas e matrizes curriculares, outros são suscintos e com informações incompletas sobre a composição dos cursos. Dessa forma, a análise documental nos permite questionar até que ponto esses documentos orientadores da formação representam, de fato, aquilo que se pretende e aquilo que se realiza no contexto da formação em terapia ocupacional.

Figura 8. Organograma da terceira fase



2.4.1. Análise documental

A Análise Documental (AD) diz respeito ao processo de tratamento dos dados e da transformação destes em informações acessíveis, contextualizadas e validadas (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), há uma ritualística necessária para a AD que consiste em: (a) avaliar o contexto histórico de produção do documento; (b) avaliar a autoria, conhecer a identidade da(s) pessoa(s) responsável(is) pela escrita do documento e sua relevância histórica-social-cultural; (c) checar a autenticidade e a confiabilidade do documento; (d) conferir a natureza do documento; e (e) identificar e delimitar conceitos-chaves importantes para compreensão do documento e sua lógica interna.

A fonte principal de documentos foram os PPC/PPP encontrados e as DCN. Não foram identificados outros documentos relacionados. Como já foi apontado anteriormente, há uma discrepância entre o conteúdo presente nos PPC/PPP, e encontramos alguns documentos que não englobavam as ementas e matrizes curriculares. Apesar dos esforços realizados para acessar esses documentos, é comum que as universidades, incluindo as públicas, solicitem *login* de acesso institucional para acessar tais documentos. Portanto, é possível que projetos e propostas de ensino no campo das Relações Étnico-Raciais estejam acontecendo, mas não foram possíveis de serem mapeados¹⁸.

Com relação ao material levantado, por se tratar de documentos oficiais e essenciais para o funcionamento dos cursos, sua autenticidade e confiabilidade já são fatores relevantes para a inclusão destes documentos na análise. Além disso, os PPC/PPP refletem os propósitos e intenções do corpo docente de cada curso ao implementá-lo no que diz respeito à formação de terapeutas ocupacionais. Portanto, estes documentos apresentam relevância história, social e cultural para se pensar as Relações Étnico-Raciais na terapia ocupacional. Os documentos apresentam autenticidade e confidencialidade, são produzidos por especialistas na área, e possuem elementos relevantes para essa pesquisa.

A AD, assim, consiste, não apenas em extrair o conteúdo textual, mas correlacioná-lo com os contextos nos quais foram produzidos e com os contextos aos

¹⁸ Um exemplo bem pertinente de ser trazido é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo Projeto Pedagógico disponível publicamente é de 2008 e encontra-se desatualizado. Sabemos, no entanto, que a professora Márcia Cabral da Costa vem desenvolvendo um trabalho a nível de ensino, pesquisa e extensão no campo das Relações Étnico-Raciais. No entanto, o ementário e a matriz curricular atual não estão em domínio público para que pudéssemos apresentá-las. Para fins de conhecimento, o trabalho é informado no artigo intitulado “Laboratório ISÊ: construções de estratégias para restituição histórica e existencial de pessoas negras”, publicado em 2020, de autoria de Márcia C. da Costa e colaboradores (DOI: 10.47222/2526-3544.rbto36913).

quais a pesquisa se refere (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A AD também prevê a produção de categorização em unidades conceituais (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Essa etapa foi realizada com o auxílio do software, *Atlas.ti*® “facilitando o trabalho do analista e contribuindo para o estabelecimento de relações que culminam no tratamento e inferência dos resultados” (Silva Junior; Leão, 2018, p. 727).

Defini como Códigos Automáticos¹⁹ os termos: étnico-racial; étnico-raciais; etnia; raça; racismo; racial; negro; negra; e indígena. O software realizou a primeira sistematização dos dados, selecionando todas as sentenças onde os termos foram encontrados. Em seguida, excluí as duplicatas, atribuindo a mesma citação a dois ou mais códigos aos quais estivesse relacionada.

Foram analisados 21 documentos que resultaram em 80 citações. Tendo as citações definidas, outros oito códigos foram criados para qualificar as informações selecionadas automaticamente. Os novos códigos foram: currículo; demandas das populações atendidas; ementas de disciplinas; habilidades do terapeuta ocupacional; permanência estudantil; currículo de docentes; nome de disciplinas; e referência bibliográfica. Esses códigos foram agrupados em Grupos de Códigos de acordo com o apresentado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Códigos e citações da análise documental

Grupos de Códigos	Códigos	Descrição	Citações
<i>Conteúdos referentes a formação</i>	Currículo	Previsões sobre o que o currículo deve oferecer aos estudantes	20
	Demandas das populações atendidas	Descreve populações e necessidades que poderão ser encontradas na prática pelos profissionais formados ou em formação	2
	Ementas das disciplinas	Ementas que preveem o ensino para as relações étnico-raciais e/ou abordagens específicas para grupos étnicos/racializados	25
	Habilidades para terapeutas ocupacionais	Habilidades desejadas para os estudantes egressos	6
<i>Permanência estudantil</i>	Permanência estudantil	Preocupações previstas para com a permanência de estudantes ingressos através dos sistemas de cotas.	1
<i>Informações complementares</i>	Currículo de docentes	Informações de formação, capacitação ou área de atuação de professores correlacionadas às relações étnico-raciais	2
	Nome de disciplinas	Nomes de disciplinas que continham os códigos automáticos	2
<i>Referências bibliográficas</i>	Referência bibliográfica	Bibliografia do PPC/PPP cujo título (livro, artigo, capítulo etc.), foi automaticamente codificada pelos termos	22

Elaborado pela autora

¹⁹ A codificação automática é uma ferramenta do *Atlas.ti*® que consiste na definição de parâmetros para codificação automática, a partir da busca de termos e/ou frases.

Em seguida, a partir da categorização, iniciou-se o processo de aprofundamento, ligação e ampliação da análise (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Neste momento, foi importante a contextualização histórica-social-cultural da produção dos documentos, assim como a correlação destes documentos com os resultados das entrevistas e dos formulários, produzindo uma ampliação da compreensão dos sentidos e significados dos documentos.

2.5. Análises verticais e transversais: o desafio da triangulação dos dados

Gomes et al (2005) afirmam que a triangulação de dados não é um método de análise em si, mas sim uma estratégia que permite a comunicação entre diferentes métodos, técnicas, instrumentos e fontes dados para tentar responder a questões sociais complexas e históricas. De acordo com os autores, a triangulação de dados deve seguir protocolos de organização e processamento de dados anteriores a análise em si, e a apresentação dos resultados pode dar-se por meio de lógicas organizacionais teóricas (linha de raciocínio teórico) e/ou por categorias (seja por categorias criadas para análise ou categorias de informantes) (Gomes et al, 2005). Além disso, para as pesquisas que possuem informações quantitativas e qualitativas, é preciso compreender que os resultados qualitativos podem predominar sobre as quantitativas em alguns momentos, assim como o contrário também pode acontecer.

Considerando que a produção de dados nesta pesquisa se deu por diferentes métodos, técnicas e instrumentos, bem como, as análises de cada fase, torna-se imprescindível, antes de avançarmos no texto, explicar a lógica de apresentação dos resultados.

A princípio, realizei uma análise vertical de cada etapa, ou seja, para cada fase da pesquisa (profissionais, estudantes e documentos) foi realizada uma análise individual, como já apresentadas anteriormente. Observando os atravessamentos, e compreendendo a indissociabilidade de algumas discussões, a apresentação dos resultados foram sendo construída a partir de uma lógica teórica. Em alguns momentos, essa lógica foi sobreposta por categorias temáticas, e em outros momentos por uma categorização de fontes/informantes.

Tendo feito as análises verticais e produzido categorias de análise, foi possível traçar caminhos diversos para a apresentação dos resultados. As Redes, ferramenta do *Atlas.ti*®, foram utilizadas para mapear as relações possíveis para as análises

trianguladas. Abaixo, apresento e descrevo os diagramas que representam as análises verticalizadas e as triangulações.

No primeiro diagrama, denominado “*Racismo*” (Figura 12), as categorias apresentadas foram originadas a partir das entrevistas com os profissionais, como uma análise vertical. Após as análises de estudantes, foi possível encontrar intersecções entre as falas que serão discutidas a posteriori nos Manifestos.

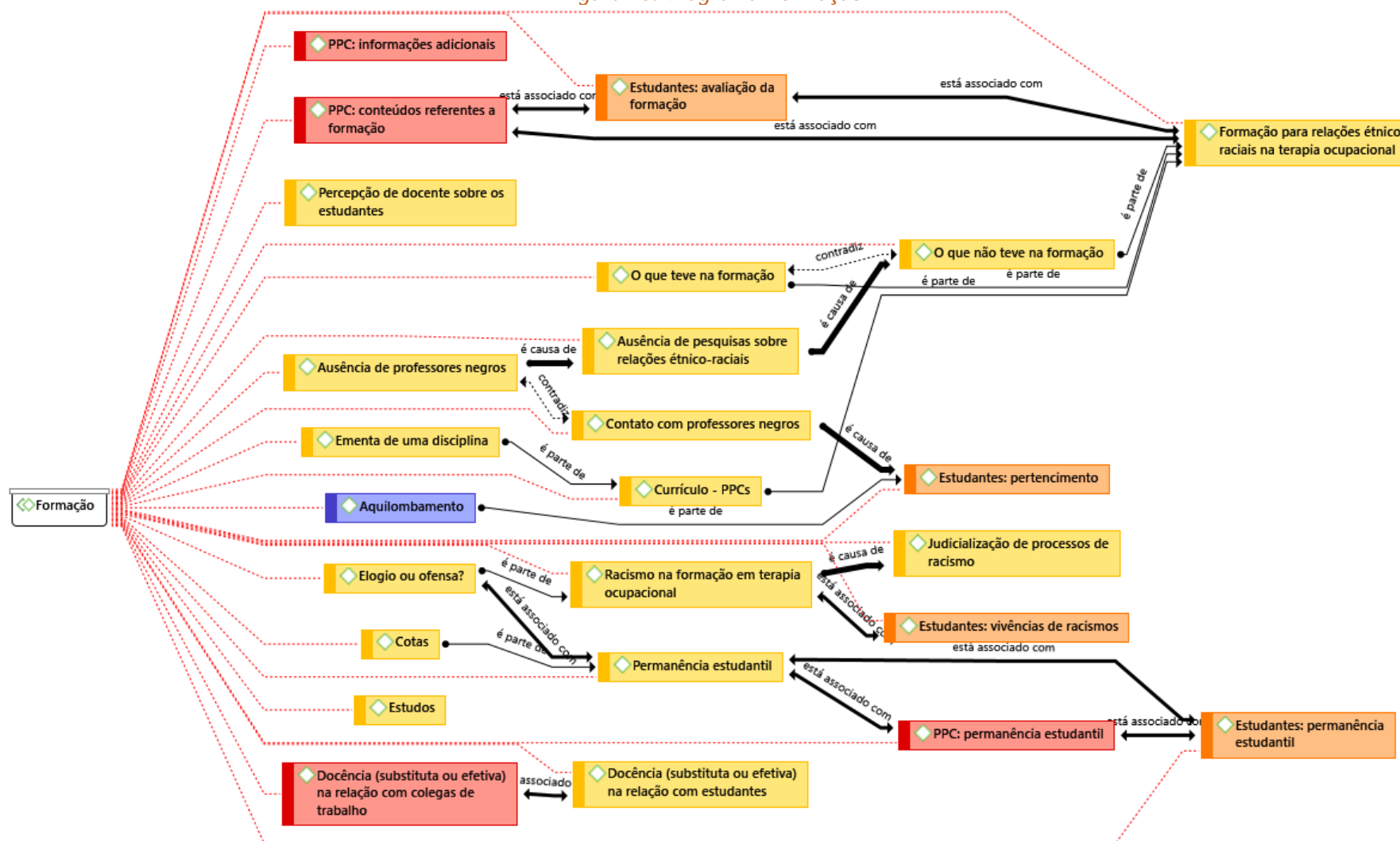
Nessa Rede, as situações, vivências, reflexões e relatos dos profissionais serão apresentados para abordar as consequências da estrutura racial e do racismo na vida cotidiana de pessoas negras. Essa Rede não necessariamente diz respeito às vivências que se relacionam à formação ou à prática da terapia ocupacional, pois traz aspectos da vida que cotidiana de cada pessoa, podendo ou não ser relativo aos percursos na terapia ocupacional, já que a pesquisa é feita com profissionais da área. Assim, as discussões aqui colocadas extrapolam o campo profissional, a formação e a prática, e se localizam nas histórias de vida, na vida cotidiana, na sociedade e no mundo racializado.

Figura 9. Diagrama conceitual sobre racismo

O segundo diagrama, denominado “*Formação*” (Figura 13), extrapola as análises verticais das três etapas para apresentar os contextos da formação em terapia ocupacional a partir da visão dos estudantes, dos profissionais já formados em diferentes épocas, e daquilo que está previsto nos PPC/PPP. Nesse sentido, para além das categorias verticais, já apresentadas em cada etapa, também existem complementariedades, contradições e reafirmações daquilo que aparece em cada categoria de informantes/fontes.

Esse diagrama representa, na lógica da organização da apresentação, o que considerei como a primeira fase de análises que diz respeito, mais propriamente, à terapia ocupacional. Assim, considerei que o processo formativo antecede a atuação prática e, portanto, uma análise sobre a formação deveria anteceder a análise das práticas profissionais. Na figura abaixo, as cores representam as origens dos dados: amarelo diz respeito as categorias analisadas nas entrevistas com profissionais; laranja são dados originados no Formulário II, com estudantes; vermelho são dados extraídos dos PPC/PPP; e azul foi uma categoria a parte criada de dados de entrevistas com profissionais + dados originados no Formulário II, com estudantes.

Figura 10. Diagrama Formação



Elaborado pela autora. Gerado pelo Atlas.ti®.

Tendo em vista seguir com uma sequência lógica de organização, o terceiro diagrama representa as “*Práticas profissionais em terapia ocupacional*” (Figura 14). Nessa análise, também verticalizada, foram categorizados os discursos dos profissionais para tratar de: (a) as vivências racializadas na prática; (b) as relações (entre colegas, populações atendidas, e outras); (c) as ausências e dificuldades; e (d) as estratégias, tanto de práticas voltadas ao público negro, quanto para a própria efetivação da atuação.

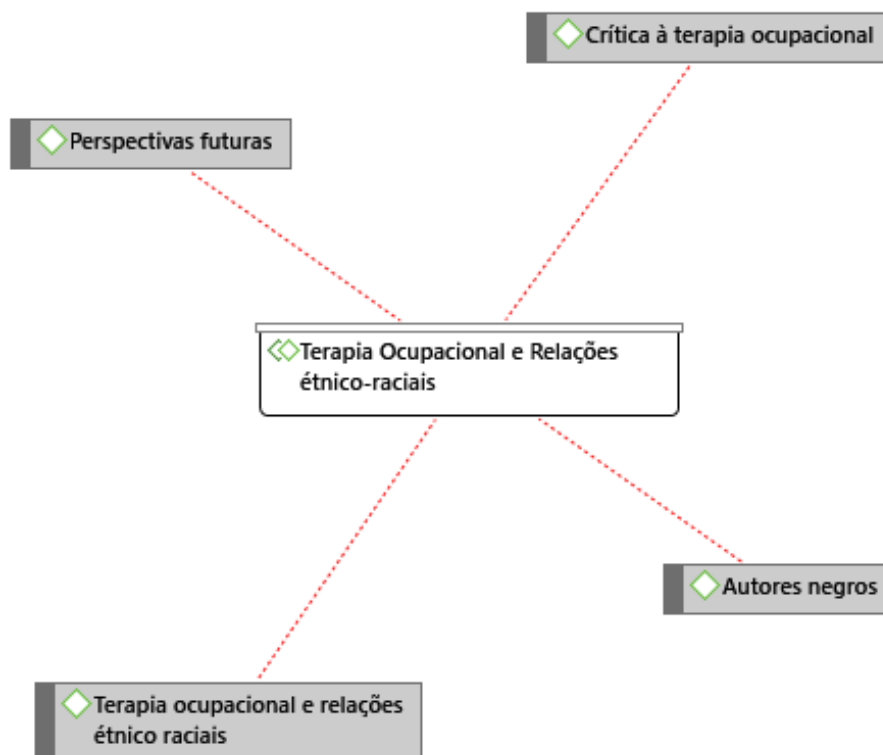
Figura 11. Diagrama Práticas profissionais em terapia ocupacional



Elaborada pela autora. Gerado pelo Atlas.ti®.

Por fim, o último diagrama (Figura 15) reúne reflexões, críticas, possibilidades e perspectivas futuras trazidas pelos participantes (profissionais e estudantes), e construídas pela pesquisadora. O diagrama “*Terapia Ocupacional e Relações étnico-raciais*” abrange uma perspectiva sobre “de onde viemos, onde estamos e para onde (ao menos desejamos) vamos” no que se refere às questões raciais na e para a terapia ocupacional.

Figura 12. Diagrama Terapia ocupacional e Relações étnico-raciais

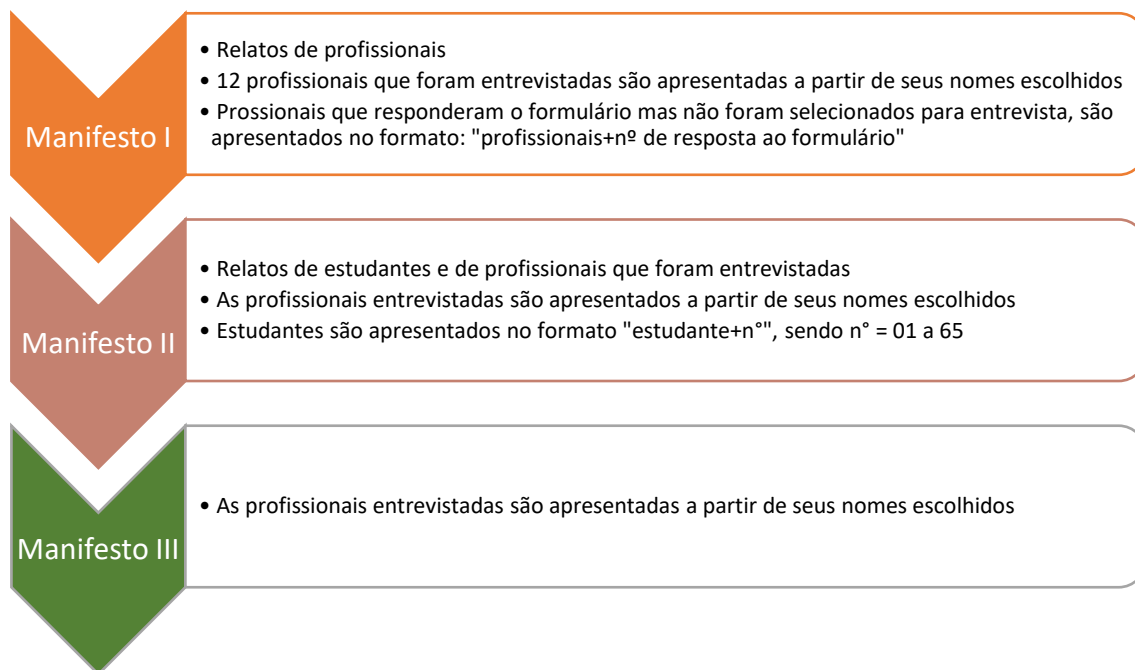


Elaborada pela autora. Gerado pelo *Atlas.ti*®.

Com a constituição dos diagramas, foi possível organizar a apresentação dos resultados a partir das análises verticais e das triangulações de dados.

2.6. Mapa de leitura

Como forma a organizar a leitura e facilitar idas vindas no texto, apresento um organograma para servir-lhes como mapa de leitura:

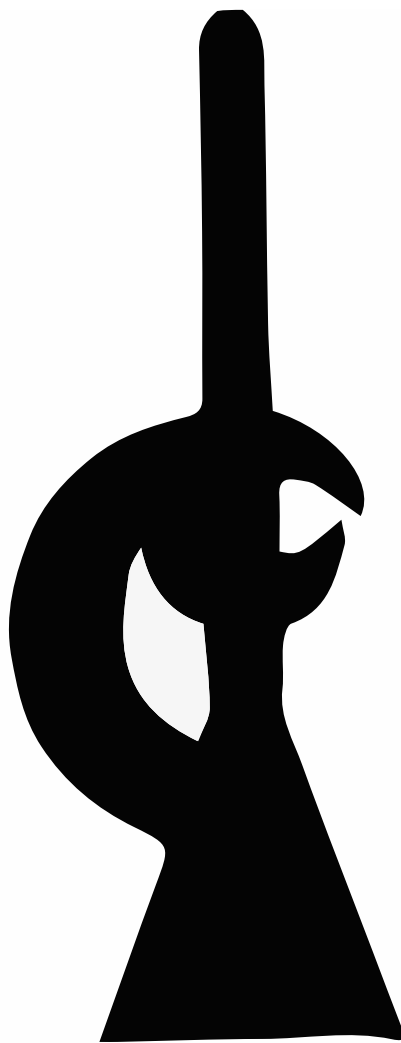


Manifesto I

Nossos passos vêm de longe

Tuo nya otiafoo a, na odi abaninsem.

“O punhal só vira arma na mão de alguém”



Ohene Tuo

Além disso, é preciso explicitar a identidade de quem te fala, sem tergiversações. Não são definições minhas, mas as adoto por estar com elas de acordo e pela certeza de que vão facilitar tua compreensão. Como já te adiantei, sou negra, uma juntada de pretos e pardos. Ora, não me peça explicações sobre coisas que tu inventaste, como esse “pardo”. Só sei que cada dia que passa, ele fica mais negro (Carneiro, 2023, p. 11)

3. Histórias que vêm de longe: apresentação de participantes

Os problemas raciais no Brasil (e no mundo) existem há séculos. Muitas das questões que serão levantadas ao longo desta tese atingem as pessoas negras de diferentes formas, em diversas intensidades e em vários contextos da vida cotidiana. Histórias se repetem, se transformam e se reescrevem.

Justamente por não se tratar de eventos isolados e sim cotidianos-coletivos (que chamaremos também de historicotidianos), é que se faz necessário construir um texto que também seja coletivo, que também seja de muitas vozes e vivências.

Em 2021, Flávio dos Santos Gomes, jornalista negro e Jaime Lauriano, artista negro, junto da historiadora Lilia Schwarcz, mulher branca, publicaram o livro *“Enciclopédia Negra”*, que em 416 verbetes visitam e homenageiam a vida de mais de 550 personalidades negras. A enciclopédia trata da vida de pessoas que chegaram ao país através da diáspora forçada pelo tráfico de pessoas nos séculos XIV, XV e XVI, até grandes nomes da contemporaneidade atual, como Elza Soares (i.m.), que faleceu poucos meses após a publicação do livro.

Como forma de homenagear alguns nomes do passado e homenagear também aquelas e aqueles que participaram desta pesquisa, a escolha dos nomes fictícios para cada participante acompanha encruzilhadas de histórias que foram e que são vividas em diferentes tempos. A partir de elementos das histórias das e dos participantes, busquei identificar personalidades presentes na Enciclopédia Negra que pudessem, de alguma forma, terem histórias que se relacionassem as histórias de terapeutas ocupacionais participantes da pesquisa: seja por interesses pessoais, trajetórias familiares, trajetórias pessoais ou profissionais, busquei elementos que pudessem agregar nossas escrituras e ancestralidades.

Depois de selecionar algumas personalidades, escrevi narrativas que pudessem apresentar a você leitora, leitor, leitore, tanto as pessoas que participaram dessa pesquisa, quanto as personalidades afro-brasileiras que construíram as nossas histórias. As narrativas foram enviadas as pessoas participantes, que puderam corrigir, acrescentar e/ou retirar trechos que desejassem. Além disso, as pessoas também puderam opinar sobre a personalidade escolhida, e lhes foi dado a opção de escolher outra personalidade com a qual tivesse maior identificação. As narrativas resguardam entre si detalhes e semelhanças sutis que poderão, ou não, serem percebidas em sua leitura, mas que foram percebidos e sentidos por aqueles que receberam esta homenagem.

Para apresentação dessas **24 personalidades** (históricas e participantes), construo um corpo textual de [entre]nós e encruzilhadas que amarram e sustentam vivências compartilhadas, histórias de mim, de nós: inícios, meios e inícios.

Por diversos motivos, algumas e alguns de nossos personagens ficaram conhecidos através de apelidos, nomes sociais ou nomes de santos. Assim, optei por apresentar o nome com o qual a pessoa se identificava em vida, e em letras menores o nome de registro. O único nome social cujo nome civil não será apresentado é de Xica Manicongo, considerada uma das primeiras travestis da história brasileira. Em respeito à sua memória e ancestralidade, o nome civil não foi revelado.

Todas as histórias são acompanhadas de ilustrações feitas em aquarela pelas mãos e olhares de quem pesquisa.



Mãe Stella de Oxóssi

(Maria Stella de Azevedo Santos)

[Participante da pesquisa] Stella se formou terapeuta ocupacional há pouco mais de 10 anos. Junto da terapia ocupacional, tentou fazer um curso na área das Ciências Humanas. Não tendo como manter os dois cursos, optou pela Terapia Ocupacional (TO). Desde que se formou, cruzou o país de Norte a Sul para ampliar sua formação. Coursou residência na área hospitalar e deu seguimento na formação no mestrado em neuropsicologia. Passou num concurso municipal para atuar em saúde mental num Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) onde se encontrou como profissional. Foi docente temporária em uma universidade pública. Atualmente segue atuando em CAPS e também atua na área hospitalar.

Figura 13. Mãe Stella de Oxóssi - Ilustração em Aquarela



[Mãe Stella de Oxóssi] Nascida em 1925, em Salvador, foi uma das maiores lideranças das religiões de matriz africana, o candomblé. Mãe Stella de Oxóssi teve importante participação no processo de dessincretização do candomblé no Brasil, abandonando práticas subordinadas à Igreja Católica nos terreiros. Reuniu importantes terreiros na Bahia, e depois ao redor do país. Em 1999, recebeu a medalha da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura por sua liderança e defesa da cultura afro-brasileira. Em 2013, foi eleita membra da Academia Baiana de Letras. No fim da vida, Mãe Stella viveu com a companheira Graziela, com quem travou importantes lutas para ter seu amor respeitado²⁰.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁰ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp. 372-373.

Laudelina de Campos Mello

[Participante da pesquisa] Laudelina começou a trabalhar muito cedo, ainda adolescente. Trabalhou como doméstica e trabalhou na indústria. Terminou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio depois de adulta. Queria cursar engenharia para trabalhar com engenharia do trabalho mas, infelizmente, não tinha como pagar o curso. Se aproximou da terapia ocupacional por seu interesse pela Saúde do Trabalhador. Durante a graduação precisou se dedicar ao trabalho e aos estudos. Formou-se há pouco mais de 5 anos, já com quase 40 anos de idade. Na prática em terapia ocupacional, acabou não seguindo a sua primeira área de interesse. Atuou em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e atualmente é terapeuta ocupacional em um CAPS.

*Figura 14. Laudelina de Campos Mello -
Ilustração em Aquarela*



[Laudelina Mello] Nascida em 1904, neta de negros escravizados, filha de negros nascidos livres. Sua mãe era doméstica e doceira e seu pai trabalhou na roça desde criança. Abandonou a escola primária quando seu pai faleceu e foi trabalhar como doméstica para ajudar no sustento da família e nos cuidados dos irmãos mais novos, além de ajudar à mãe no preparo dos doces. Ainda jovem, se envolveu em atividades sociais e com associações de trabalhadores. Pela sua história e pelas histórias das mulheres de sua família, associadas à escravidão e ao trabalho doméstico, Laudelina passou a organizar a luta de mulheres negras domésticas, foi pioneira na luta pela legislação e por melhores condições de trabalho no serviço doméstico. Criou a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas em 1961. Desde 1989 a ONG Casa Laudelina de Campos Mello resgata e dá continuidade ao legado de Laudelina²¹.

Ilustração: Le Ambrosio

²¹ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp. 326-327.

Domingos Álvares

[Participante da pesquisa] Domingos não tinha intenção de fazer terapia ocupacional. Dez anos atrás, quando pensava em qual curso se inscrever achava que era artes ou história, coisas de que gostava. Num encontro com amigos, descobriu a terapia ocupacional. Sabendo que poderia trabalhar com arte, cultura e história para cuidar de outras pessoas, decidiu seguir com essa opção. Passou por vários projetos em diferentes áreas, até que encontrou-se com a educação popular em saúde. Se aproximou da atenção básica e foi fazer residência em saúde da família, onde começou a pensar a saúde de mulheres negras. Atualmente, desenvolve pesquisa no âmbito do cuidado em terapia ocupacional para mulheres negras.

Figura 15. Domingos Álvares - Ilustração em Aquarela



[Domingos Àlveres] Africano originário do tráfico de escravizados, chegou ao Brasil por volta de 1730, chegando em terras Pernambucanas. Trabalhou em engenhos e plantações de açúcar. Em África, acredita-se que Domingos era um grande sacerdote vodu. Tendo encontrado as tradições indígenas no Brasil, Domingos tornou-se um grande curandeiro entre negros e indígenas. Devido a sua grande circulação e influência, foi preso em 1742 acusado de magia e feitiçaria. Foi enviado a Portugal, onde foi preso, interrogado e torturado pelos tribunais da Inquisição. Tendo sido banido para uma cidadezinha de Portugal, mantinha contatos com as comunidades negras africanas de Lisboa e, eventualmente ajudava outros negros trazidos do Brasil e julgados pela Inquisição pelos mesmos motivos. Domingos criou caminhos de resistência contra as violências sofridas através das práticas de cura, do vodu e do culto à entidades e divindades africanas²².

Ilustração: Le Ambrosio

²² Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp. 162-163.

Dona Ivone Lara

(Yvonne Lara da Costa)

[Participante da pesquisa] Ivone, primeira de sua família a cursar o Ensino Superior, tinha a intenção de formar-se em Serviço Social. Por não encontrar uma bolsa de estudos para esse curso, acabou fazendo um curso técnico em marketing, mas percebeu logo que não era isso que gostaria de fazer da vida. Encontrou uma universidade particular que oferecia bolsa para o curso de terapia ocupacional, e decidiu ingressar. Enfrentou dificuldades na formação por causa do racismo, principalmente por formar-se junto de pessoas que viviam contextos de vida muito distantes do seu. Se apaixonou pela terapia ocupacional, fez uma especialização e hoje atua em Unidades Básicas de Saúde, dividindo-se em dois empregos.

Figura 16. Ivone Lara - Ilustração em Aquarela



[Dona Ivone Lara] Conhecida como a Dama do Samba, Dona Ivone Lara foi mais do que uma das maiores cantoras e compositoras do samba. Dona de grandes composições e sambas enredos, integrou a ala de compositores em carnavais, o que era raro para mulheres. Além de sua contribuição para a música negra brasileira, Ivone se dedicou ao trabalho em saúde e assistência social. Formada em Enfermagem e em Serviço Social, foi uma das primeiras assistentes sociais do Brasil e uma das primeiras mulheres negras a formar-se em um curso superior no país²³. Construiu, ao lado de Nise da Silveira, o serviço de terapêutica ocupacional no Instituto Engenho de Dentro com pacientes psiquiátricos, desenvolvendo um papel importante na reforma psiquiátrica. Atuou por mais de três décadas na Colônia Juliano Moreira, também com pacientes psiquiátricos. É reconhecida nas áreas de enfermagem, serviço social e terapia ocupacional por suas enormes contribuições intelectuais para essas profissões²⁴.

Ilustração: Le Ambrosio

²³ MARIEL, B. Dona Ivone Lara: a profissional da saúde por trás do samba. [Página na Internet]. Disponível em: <https://timedesaude.com.br/comportamento/dona-ivone-lara-enfermeira-assistente-social/>.

²⁴ In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp. 274-275.

Badia

(Maria de Lourdes da Silva)

[Participante da pesquisa] Badia cresceu num bairro periférico, onde todo mundo se conhece, um bairro bastante festivo. Cercada de estereótipos negativos sobre si mesma, por ter crescido brincando na rua e cuidada pelos vizinhos, Badia tentava encontrar um caminho. Na juventude, soube que podia fazer faculdade e já no colegial decidiu que ia fazer terapia ocupacional. Seu irmão a ajudou pagando o cursinho pré-vestibular, e na segunda tentativa ela conseguiu entrar em duas universidades públicas, uma estadual e uma federal, e escolheu a estadual. Se formou, fez residência, e atualmente faz mestrado acadêmico, dedicando-se a pesquisar a cultura de onde veio.

Figura 17. Badia - Ilustração em Aquarela



Nascida em 1905, em Recife, Badia foi uma importante líder cultural pernambucana. Ficou conhecida como a primeira Dama do Carnaval do Pátio do Terço e também como costureira. Badia foi guardadora de tradições, festividades e obrigações das Tias do Axé, além de ter tido um papel significativo na criação de agremiações carnavalescas. Badia também era conhecida como Obejide quando atuava nos centros religiosos de matriz africana, e foi importante na aproximação com as autoridades para reduzir a intolerância às religiões de matriz africana. Artesã, religiosa, produtora cultural e líder comunitária, Badia teve grande importância na cena cultural pernambucana, tendo sido homenageada em 1985 com uma festa local, o Carnaval Badia. Em 1997, seis anos após seu falecimento, aos 76 anos, o Baile do Perfumado foi criado como atração de pré Carnaval e como forma de homenagear a líder comunitária, e acontecia na rua Vidal de Negreiros, lugar onde Badia viveu²⁵.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁵ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. P. 82.

Francisca Luiz

[Participante da pesquisa] Francisca não queria fazer terapia ocupacional. Tentou ciências biológicas, mas não deu certo. Não gostava muito da TO nos primeiros anos do curso. Na faculdade, se envolveu com o movimento estudantil e conheceu um grupo que movia ações pela luta antimanicomial. Para ela, quem a formou terapeuta ocupacional foi o movimento estudantil. A partir desse momento, começou a se interessar pela saúde mental e pela área social. Logo que se formou trabalhou por um ano numa clínica de reabilitação para dependentes químicos. Depois foi chamada num concurso para trabalhar com jovens em medidas socioeducativas e no ano seguinte foi professora substituta em um curso de terapia ocupacional. Nos últimos anos se dedicou ao mestrado e atualmente ao doutorado.

Figura 18. Francisca Luiz - Ilustração em Aquarela



[Francisca Luiz] Acredita-se que Francisca nasceu em 1550, em Portugal, e foi enviada ao Brasil como forma de castigo por viver com outra mulher, Maria Álvares. No Brasil, Francisca abrigou-se na casa de Isabel Antônia, ambas negras libertas. Durante uma visita da Inquisição no Brasil, Francisca foi denunciada por sodomia, presa e interrogada. A denúncia dizia que Francisca enviava recados indevidos a outras mulheres. Ao ser interrogada, Francisca assumiu sua história com Maria Álvares e com Isabel Antônia. Francisca foi, provavelmente, a única mulher condenada à morte pela Inquisição no Brasil pelo crime de lesbianismo. Décadas após a sua condenação, os relacionamentos lésbicos deixaram de ser considerados crimes pela Inquisição²⁶.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁶ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp. 210-212.

Thereza dos Santos

(Jaci dos Santos)

[Participante da pesquisa] Na época em que Thereza prestou o vestibular, meados dos anos 1980, ela queria estudar medicina. Para uma jovem negra, seguir essa carreira era bastante difícil. Preparou-se para os exames durante cinco anos, mas não conseguiu entrar. Decidiu então ingressar na terapia ocupacional, e passou em três universidades públicas. Foi cursar terapia ocupacional. Logo no primeiro ano reprovou uma matéria que era pré-requisito para outras e atrasou o curso. No segundo ano passou a dar aulas de biologia em uma escola de Ensino Fundamental, o que era permitido na época. Após a formatura procurou empregos na área de terapia ocupacional, mas não conseguiu. Em parte, acredita que a cor de sua pele não a ajudou nesse momento. Enquanto não arrumava trabalho como terapeuta ocupacional, Thereza continuou dando aulas de biologia e ciências, além de realizar trabalhos em creches e na formação de cuidadoras como voluntária. Teve a oportunidade de viajar para fora país por um tempo. Voltou ao Brasil após fazer uma entrevista para um Hospital Geral e conseguiu o emprego. Trabalhou no hospital por anos até pedir demissão após sofrer assédios. Fez mestrado em ciências da religião na década de 2000, e passou um outro período fora do Brasil. Retornou para trabalhar num centro de esclerose múltipla até fazer o processo seletivo para entrar no Núcleo de Apoio de Saúde da Família (NASF) onde está até hoje, cuidando de uma população periférica sempre chamando atenção para as demandas das pessoas negras que atende.

[Thereza dos Santos] Nascida na década de 1930 no Rio de Janeiro, Thereza dos Santos foi uma importante intelectual brasileira, filósofa, teatrologa, escritora e professora desde os anos 1960 nos movimentos de redemocratização. Integrou o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro e em São Paulo, e fundou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), um importante espaço para a luta sociocultural da juventude negra no Rio de Janeiro. Por sua participação no Partido Comunista Brasileiro, foi obrigada a exilar-se na década de 1970. Ao contrário da grande maioria das intelectuais feministas que

Figura 19. Thereza dos Santos - Ilustração em Aquarela



foram estudar na Europa, Thereza, nos anos 1970, foi para Guiné-Bissau onde trabalhou e estudou. Ensinou crianças a lerem durante a guerra contra a colonização portuguesa em Guiné-Bissau e foi chefe da delegação Angolana no Festival Mundial de Artes Negras, em Dakar, em 1977. Ao voltar ao Brasil na década de 1980, Thereza atuou em diversos coletivos e organizações de mulheres negras. Após diversas denúncias da radialista negra Marta Arruada sobre a ausência da representação de mulheres negras nas 32 representações do Conselho Estadual da Condição da Mulher de São Paulo, Thereza foi convidada para assumir uma vaga, chegando a desenvolver um papel de bastante destaque. Atuou ao lado de Sueli Carneiro na edição da obra *Mulher negra*, uma das obras mais importantes a respeito do feminismo negro no Brasil. Fez parte da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo na pasta de Cultura Afro-Brasileira. Parte de seu acervo é mantido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), da UFSCar. Faleceu aos 82 anos, em 2012, em uma cidadezinha no interior do Paraná²⁷.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁷ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. *Enciclopédia negra*. 2021. Pp. 542-543.

Neusa Santos Sousa

[Participante da pesquisa] Neusa se formou na década de 1990, sendo terapia ocupacional sua segunda graduação. Se apaixonou pela saúde mental e seguiu carreira atuando em instituições psiquiátricas que seguiam modelos hospitalocêntricos. Trabalhou em prol da reforma psiquiátrica nos locais por onde passou. Kursou o mestrado enquanto trabalhava na psiquiatria. No início dos anos 2000, passou em um concurso para professora e ajudou na criação de um novo curso de terapia ocupacional, enquanto mantinha o emprego no hospital psiquiátrico. Em 2010, sai dessa instituição e ingressa como docente em uma Universidade Federal. Atualmente é responsável por disciplinas que abordam a saúde de pessoas negras e discute uma terapia ocupacional voltada ao público negro.

Figura 20. Neusa Santos - Ilustração em Aquarela



[Neusa Santos Sousa] Nascida em Salvador em 1948, Neusa Santos mudou-se para o Rio de Janeiro para formar-se em medicina. Desde cedo demonstrou interesse pela área da psiquiatria, seguindo estudos nesse campo no mestrado. Sua dissertação, publicada como livro em 1983, “Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social”, tornou-se um trabalho de importância para pesquisadoras e pesquisadores negros no campo da psiquiatria e da psicologia social. Além de seu pioneirismo na psicanálise negra, Neusa foi militante no Movimento Negro Unificado (MNU). Desde 1990, Neusa apontava limitações da psiquiatria no tratamento da saúde mental de pessoas negras e trabalhou na inclusão de estudos sobre saúde mental da população negra e racismo em disciplinas específicas, pensando a coletividade e a subjetividade individual de pessoas negras²⁸.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁸ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp.458-459.

Tia Eva

(Eva Maria de Jesus)

[Participante da pesquisa] Eva sempre quis ser cientista. Prestou vestibular para zootecnia e para terapia ocupacional. Decidiu seguir pela terapia ocupacional. Apesar de se afeiçoar à saúde mental e à saúde coletiva, Eva fez aperfeiçoamento em neuropediatria, única opção perto de casa. Decidida a retomar os estudos na saúde mental, se mudou novamente para cursar residência. Trabalhou em CAPS e se aproximou da saúde coletiva atuando em ambulatorios de atenção básica com perspectiva territorial. Fez o mestrado em saúde pública e tornou-se docente num curso de terapia ocupacional. Sensibilizada pela própria experiência de ser mãe, Eva se preocupa hoje em discutir a humanização do parto para mulheres negras. Enquanto docente negra, reconhece as dificuldades de estudantes negras e dá suporte à elas.

Figura 21. Tia Eva - Ilustração em Aquarela



[Tia Eva] Eva Maria de Jesus, filha de africanos, nasceu em 1838 no Mato Grosso do Sul. Tia Eva, como é até hoje conhecida, foi escravizada até seus 49 anos. Tendo conquistado sua liberdade através de muita luta, Tia Eva mudou para a região de Campo Grande, e fundou um quilombo junto de seus filhos, parentes e pessoas próximas. Tia Eva, além de grande matriarca, era lavadeira e cozinheira, ofícios que lhe garantiam dinheiro para o sustento da comunidade. Tinha prestígio como parteira, curandeira e benzedeira. Em 2008, a comunidade criada por ela recebeu o certificado de reconhecimento da Fundação Palmares como comunidade remanescente de quilombo e até hoje é um local de resistência, sobrevivência, pertencimento e memória de famílias negras dessa região²⁹.

Ilustração: Le Ambrosio

²⁹ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp.545-546.

Mercedes Baptista

(Mercedes Inácia da Silva Krieger)

[Participante da pesquisa] Mercedes sempre pensou em estudar algo na área da saúde. Começou terapia ocupacional e logo se apaixonou. Teve uma formação bastante voltada para a clínica privada, e leva isso como crítica para a sua carreira na profissão. Interessada em uma atuação mais territorial, Mercedes fez uma residência em saúde da família, quando teve a oportunidade de se conectar com a memória e ancestralidade negra junto a uma comunidade quilombola. Atualmente, luta para reinventar a clínica trabalhando com atendimentos domiciliares, uma vez que a cidade onde atua está com a saúde pública em situação muito precária e sem contratações de terapeutas ocupacionais.

*Figura 22. Mercedes Baptista -
Ilustração em Aquarela*



[Mercedes Baptista] Nasceu em 1921, filha de uma conhecida costureira, teve uma infância financeiramente precária, começou a trabalhar muito jovem com serviços domésticos e depois como operária numa fábrica. Começou os estudos na dança em 1945, com mais de 20 anos, mesmo sendo considerada uma idade tardia para começar. Tornou-se a primeira bailarina negra a integrar o corpo dançarino do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo aprovada em concurso público concorridíssimo. Se destacou como coreógrafa e foi reconhecida por misturar balé clássico com danças afro-brasileiras. Em 1950, acompanhou a coreógrafa estadunidense Katherine Dunham e sua companhia de dançarinos negros. Retornou ao Brasil alguns anos depois, fundando sua própria companhia de balé negro, o Ballet Folclórico, que incorporava danças de candomblé e umbanda em suas performances. Por sua importância para a cultura negra, Mercedes recebeu inúmeras homenagens e teve suas coreografias apresentadas em desfiles por grandes escolas de carnaval³⁰.

Ilustração: Le Ambrosio

³⁰ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp.427-428.

Enedina Alves Marques

[Participante da pesquisa] Antes de ser terapeuta ocupacional, Enedina formou-se como técnica de segurança do trabalho e atuava em uma borracharia. Sem gostar desse trabalho, descobriu a terapia ocupacional e se interessou pela profissão. Precisou trabalhar e fazer a graduação, o que tornou alguns momentos difíceis. Moradora de uma região majoritariamente branca, também teve obstáculos impostos pelo racismo. Incentivada por um professor do técnico, que era engenheiro, não desistiu e formou-se em terapia ocupacional. Foi cuidadora de idosos por um tempo, até conseguir se firmar como terapeuta ocupacional. Atualmente presta serviços particulares e está se especializando para o atendimento de crianças com autismo.

Figura 23. Enedina Marques - Ilustração em Aquarela



[Enedina Alves Marques] Filha de negros libertos, na infância, ajudava à mãe como empregada doméstica. Com o apoio do patrão, Enedina foi matriculada na escola e alfabetizou-se aos 12 anos. Para sobreviver e dar continuidade aos estudos, trabalhou como babá e empregada doméstica. Em 1932, formou-se professora e deu aula em escolas públicas no Paraná. Moradora de uma região majoritariamente branca, Enedina costumava ser a única professora negra e a única a sorrir nas fotos. Em 1945, foi a primeira mulher negra a graduar-se em engenharia pela Universidade Federal do Paraná. Trabalhou no Departamento Estadual de Águas e Energias, assumindo cargos de liderança. Desenvolveu um sistema de aproveitamento de águas para rios, e foi chefe do serviço de engenharia na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Seu nome entrou para a história da engenharia civil. Em 1988 uma rua ganhou seu nome em Curitiba, e em 2006, em Maringá, foi criado o Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques³¹.

Ilustração: Le Ambrosio

³¹ Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp.185-187.

Xica Manicongo

(Francisca Mwene Kongo)

[Participante da pesquisa] Xica é um homem negro e gay que decidiu se aventurar no curso de terapia ocupacional sem exatamente saber o que era. Com o suporte da família, conseguiu concluir o curso em sete anos, tendo passado por muitas dificuldades relacionadas à sua origem, à sua cor e à sua sexualidade. Foi o primeiro, em sua universidade, a explorar a transsexualidade e a travestilidade como tema de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, e por conta disso, ouviu como forma de ofensa que iria “vestido de mulher na colação de grau”. Como profissional, Xica se dedicou a desenvolver um trabalho artístico cultural com crianças e jovens com deficiência intelectual, trazendo seu lado artístico para produção de trabalhos e exposições com os jovens com deficiências intelectuais e múltiplas. Xica também é artista e expõe seus trabalhos com o apoio de seu companheiro. Além disso, Xica desempenha um papel importante no trabalho ao lado de uma associação trans do estado onde mora, tendo construído uma relação profissional-pessoal-afetiva com as mulheres trans e travestis. Envolvido afetivamente com esse grupo de mulheres trans e travestis que se apresentam artisticamente em performances, Xica decidiu produzir contribuições para a terapia ocupacional através de seu estudo de mestrado que é dedicado à população trans feminina e travestis.

[Xica Mwene Kongo] Há poucos registros sobre a chegada de Xica Mwene Kongo ao Brasil, em meados do século XVI, como escravizada. Os primeiros registros sobre Xica foram feitos pela Inquisição, através de seu nome de registro, e que constavam duas acusações: de usar o nome feminino e de recusar-se a vestir as roupas masculinas que lhes eram dadas pelos senhores³². Seu sobrenome original, Mwene Kongo, era dado como título para governantes, Reis e Rainhas do Congo, e por isso, acredita-se que ela tenha sido parte da realeza congoleza. Xica teve sua história e identidade apagadas, e só teve seu nome social feminino reconhecido pela

³² Fonte: Verbete. In: GOMES, F. S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. Enciclopédia negra. 2021. Pp.212-213.

Figura 24. Xica Mwene Kongo – Ilustração em Aquarela



luta de Marjorie Marchi, militante travesti negra, que foi presidente da Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro (ASTRA). Xica, conhecida como namoradeira, desafiava a condição de desumanização que lhe foi imposta, e desfilava beleza e alegria envolta em um tecido amarrado na frente³³. Xica, tendo sido condenada à pena de ser queimada viva em praça pública e ter seus descendentes desonrados até a terceira geração pelos crimes de sodomia e feitiçaria (kimbanda), foi obrigada a abdicar de sua identidade e viver como homem para proteger sua vida³⁴. Atualmente, Xica Manicongo é reconhecida como a primeira travesti que se tem registro da história no Brasil.

Ilustração: Le Ambrosio

³³ Fonte: AYO. Xica Manicongo: a primeira travesti do Brasil foi negra. [Página da Internet]. Disponível em: <https://averdade.org.br/2022/01/xica-manicongo-a-primeira-travesti-do-brasil-foi-negra/>.

³⁴ QUIMBANDA DUDU – Grupo Gay Negro da Bahia. Boletim do Quimbanda Dudu – Grupo Gay Negro da Bahia: Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Cidadania dos Afro-Brasileiros, n. 6. Bahia, 2005. Disponível em: <https://acervobajuba.com.br/wp-content/uploads/2020/11/boletim-do-grupo-gay-negro-da-bahia.pdf>.

4. Nossas vozes: os motivos que nos trazem até aqui

Antes de adentrar o universo das discussões possibilitadas por essa pesquisa, gostaria de demarcar a construção de um corpo coletivo e uma voz compartilhada que irá constituir os manifestos e os resultados apresentados. Considerando que a vivência de racismo não é solitária, mas histórica e coletiva, é preciso que o que se fala sobre racismo também seja coletivo. Nesse sentido, tornou-se importante começar pelos motivos que me trazem até aqui como pesquisador e pelos motivos que nos trazem aqui como participantes da pesquisa.

Eu acho que primeiramente o fato de ser negra, ser uma mulher negra e sentir falta dessa discussão na TO. Eu tenho uma experiência de trabalho com comunidade quilombola e ao final eu fui fazer o meu trabalho de conclusão da residência e eu não achava artigos da TO falando sobre racismo, população negra, nada. Eu lembro que eu achei um artigo da TO. E aí isso me tocou bastante. Por que que a gente não tá discutindo isso [o racismo]? Porque, se isso interfere diretamente no nosso desempenho ocupacional, isso traz um monte de prejuízo. E aí quando eu vi a pesquisa eu me apaixonei. Eu disse: “eu vou participar, vou fazer o que eu puder porque a gente precisa discutir isso enquanto terapeuta ocupacional, sabe? (Mercedes)

Grada Kilomba (2019), em “Memórias da Plantação”, nos conta sua trajetória enquanto estudante e professora negra no departamento de psicologia. A vivência ontológica, corporal, epidérmica e racializada (e interseccional) em ser mulher negra na universidade, oferece à autora (terríveis) oportunidades de “racismos cotidianos” que a levam à sua produção intelectual, hoje, reconhecida no mundo.

Longe de querer atribuir uma perspectiva otimista sobre os racismos cotidianos que atingem pessoas negras nas universidades, me encontro com a narrativa de Kilomba pelas dores que nos atravessam e nos colocam em movimentos de luta e resistência. Aqui, poderia citar ainda uma lista interminável de outras mulheres negras com quem produzo escrituras nessa pesquisa (Lélia Gonzalez, que tem sido minha principal comunicadora até aqui, Nilma Lino Gomes, Petronilha, Luiza Bairros, Beatriz Nascimento, bell hooks que recentemente nos deixou, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, Chimamanda Ngozi Adichie, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, Sobonfu Somé, Luiza Mahin, Tereza de Bengela, Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Neusa Santos Souza, Sueli Carneiro, Ivone Lara, Margarida Trindade, entre outras tantas).

Grada Kilomba (2019) diz:

Alguns anos mais tarde, eu ainda era a única estudante negra no meu colóquio, e depois a única docente negra no meu departamento e uma das poucas em toda a instituição. Não posso ignorar quão difícil é para nossos corpos escaparem às construções racistas sobre eles, dentro da academia. Quando frequentava a universidade, lembro-me de ser a única aluna negra no departamento [...], por cinco anos. Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças negras se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente "porque somos todos iguais", dizia a professora (pp. 64-65).

Não posso dizer que durante os cinco anos de graduação fui a única estudante negra do departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. Graças às lutas dos movimentos negros e indígenas desde o processo de colonização, entrei na graduação no primeiro ano em que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) previu a reserva de vagas para candidatas e candidatos negros³⁵. Entretanto, posso dizer que fui a única estudante negra em muitos espaços: em alguns congressos; em equipes de trabalho; na minha turma de mestrado; em incontáveis disciplinas e espaços na pós-graduação; em projetos de extensão; em grupos de trabalho; em grupos de estágio; em grupos de amigos; em mesas de bar ou rodinhas de festas, e outros territórios existenciais que compõem a vida acadêmica. Posso dizer que, ao longo do doutorado, fui a única docente (substituta) negra num departamento com pouco mais de 15 docentes de uma universidade pública do Sudeste. E são esses atravessamentos que (nos) sustentam a existência desta pesquisa.

De forma simples e direta, Enedina, participante da pesquisa, diz que o motivo para sua participação foi “porque aconteceu episódios na minha graduação referente a discriminação racial”. E obviamente, ela não foi a única movida por essas violências.

Para além das motivações pessoais, ainda em diálogo com Grada (2019), posso afirmar que corroboro com a autora quando ela diz não concordar “com o ponto de vista “tradicional” de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa” (p. 83). Afinal, “ser uma pessoa “de dentro” produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em *sujeitos*” (p. 83, grifos da autora).

Extrapolando um pouco as palavras de Grada Kilomba, as questões que não estiverem escritas explicitamente nessa tese, serão sentidas e entendidas por àqueles que, de fato, as vivenciam e sentem. A vivência ontológica do racismo não precisa estar descrita em palavras para que saibamos sobre o que estamos escrevendo.

³⁵ No Manifesto III, Capítulo 6, aprofundamos o debate sobre cotas.

Nessa direção, é preciso dar cabo a escrita (e a leitura) compreendendo que há um sujeito coletivizado nas vivências que esta tese trata e, portanto, nada mais justo do que tratar não só a partir de minhas motivações pessoais, e sim das motivações (coletivas) que trouxeram pesquisadora e sujeitos aos pontos de intersecção deste trabalho. Rompendo em mais uma encruzilhada com os “tradicionalismos” acadêmicos hegemônicos, as primeiras discussões que gostaria de apresentar e que considero como resultado substancial para uma pesquisa que se pretende afrocentrada e afrorreferenciada, não se compõem somente de excertos teóricos intelectuais amarrados por argumentações por mim construídas, mas dos atravessamentos coletivos em que os racismos cotidianos nos colocam.

Do ponto de vista da identificação pessoal com a temática da pesquisa, não sou apenas eu, pesquisadora, que chego a este trabalho. Domingos, logo no início de sua entrevista coloca a identificação no lugar pessoal e no lugar profissional:

A temática central da pesquisa, né: terapia ocupacional voltado para a população negra e as questões que a população negra atravessa, né? É algo que me interessa enquanto acadêmico, pesquisador, trabalhador, trabalhador do SUS e enquanto pessoa negra que se identifica nesses atravessamentos (Domingos)

Assim, o Xica também releva sua identificação:

Eu acho que o que me chamou atenção foi por identificação, inicialmente. Quando eu vi a temática, eu acho que ultimamente a gente tem discutido muito essas questões raciais. A gente vem se identificando com questões raciais e se aproximando enquanto grupo, enquanto coletivo, e percebendo essas afinidades né [...] Vou participar tranquilamente dessa pesquisa acho que pela afinidade (Xica)

Thereza revela a necessidade de falar mais sobre o racismo e compreende que suas vivências poderiam ter sido diferentes se falássemos mais sobre isso. Para ela, a vivência pessoal também atravessa a motivação para participar da pesquisa, enquanto pessoa que teve sua história e sua personalidade contornada pelo racismo:

Eu acho que a gente precisa falar sobre o assunto. Eu acho que isso é muito velado, muita violência e, por exemplo, eu de verdade, a consciência das violências que eu sofri elas são datadas, mas eu sofri. Eu tenho isso na minha imagem assim, eu tenho isso na minha personalidade, eu sei que eu fui afetada muito pelo racismo, muito, eu fui moldada nisso. É bem isso mesmo, eu não posso fazer faculdade de medicina, eu não posso isso, eu não posso aquilo, eu tô limitada, eu fui limitada, formada nisso. O racismo ele tem contribuição na minha personalidade e nos meus dramas, mas eu acho interessante falar sobre o assunto, porque quanto mais gente

falar, as coisas vão se escancarando e ninguém pode dizer eu “ah, mas eu não sabia” (Thereza)

A escolha de ser uma pesquisadora “de dentro”, pessoa negra e terapeuta ocupacional, me permite uma subjetividade consciente para compreender que o racismo não é uma situação pontual, mas sim uma experiência contínua (Kilomba, 2019), que atravessa as histórias que nos trouxeram a este encontro que é a pesquisa. Corroborando com Grada, Ivone afirma que

Vai ser bem importante de ter esse dado e esse dado ser formado por uma terapeuta ocupacional [...] não é fácil não, isso aí da sua pesquisa, ela mexe, mexe com as lembranças (Ivone).

O racismo, como diria Fanon (2020), é uma ferida aberta que se estende ao longo da vida da pessoa negra. E reconhecendo esse trauma existencial, outras participantes me encontram. Badia reconhece a pesquisa como um espaço seguro para se colocar, para contar sobre história, e mais do que isso, um espaço de validação de seus sofrimentos:

Eu me interessei porque eu acho que a tua pesquisa é também um lugar em que eu posso falar muita coisa que tá presa sabe? Ou algumas coisas que eu entendia ao longo da minha graduação, da minha trajetória enquanto pessoa preta, mas que eu achava que eram coisas da minha cabeça e tudo mais sabe? Então, o primeiro ponto é esse, por que eu acho que ter um espaço em que eu posso falar coisas que podem ser validadas sabe? Não no sentido de denúncia ou de vingança, não. É que eu acho que tem coisas que precisam ser faladas (Badia)

Nesse sentido, a Laudelina corrobora o sentido do pertencimento e da possibilidade de falar, e para além disso, de poder dar visibilidade ao que se fala:

Servir de testemunho para algumas pessoas, sabe? Porque ou algumas pessoas já passaram por processo de racismo direto ou aqueles que passaram, mas as vezes não gostam de falar sobre isso (Laudelina)

Em minha primeira entrevista, com Stella, a participante diz que

Eu nunca tinha entrado em contato com uma pesquisa dessa temática dentro da Terapia Ocupacional, e eu até coloquei lá né, como uma forma de brincadeira, antes tarde do que mais tarde (risos) [...] se a gente for percorrer a história da profissão, isso [o tema das relações étnico-raciais] é extremamente novo. Então eu acho que a gente precisaria, precisava né, [da pesquisa]. É até uma responsabilidade social, profissional, pessoal, a gente precisa dar essa visibilidade ao tema, do que precisa aparecer, foi esse o principal motivo (Stella)

Assumo essa motivação como minha, e me comprometo, mais a frente, compartilhar os resultados que corroboram com a percepção de Stella e Neusa: falta raça para a Terapia Ocupacional, falta enegrecimento.

Neusa também aponta as ausências: enquanto pesquisadora e docente, reconhece os silêncios da terapia ocupacional e a urgência de pesquisas:

Primeiro que essa discussão étnico-racial ela é ínfima na terapia ocupacional. Portanto, uma pesquisa que coloca esse tema como pauta de produção de conhecimento dentro do campo da terapia ocupacional é para mim fundamental, é pensar na questão do fortalecimento mesmo dessa discussão (Neusa)

Assim como Ivone que ressalta o fortalecimento da pesquisa:

Eu me interessei para dar força mesmo para pesquisa porque eu acho que é importante a gente entender mais sobre essa temática, se aprofundar e entender o que os outros estão pensando também em TO, e para ter material (Ivone)

Considerando as ausências, os silenciamentos sobre relações étnico-raciais na terapia ocupacional, justifica-se o caráter de urgência dessa pesquisa, para além das necessidades que conhecemos a partir dos eventos históricos e dos referenciais teóricos, de forma ontoepistêmica, ou seja, a partir da experiência subjetiva de terapeutas ocupacionais negras e negros que se graduaram, que estudam, pesquisam e atuam neste campo, e sabem, empiricamente, das faltas, das ausências.

O outro ponto é porque eu acho que o tema da pesquisa ele é muito urgente para terapia ocupacional, que falar sobre racismo, falar sobre população preta, na graduação de terapia ocupacional é desconstruir um monte de barreiras que foram impostas ao longo do tempo, então eu me senti motivada, e vi o interesse, me senti interessada justamente por isso, porque eu quero também compor essa trajetória, essa história da terapia ocupacional (Badia)

Porque eu acho que é uma pesquisa extremamente importante que vai trazer dados e instrumentos possíveis para gente avaliar o quanto a formação em terapia ocupacional deixa a desejar quando a gente fala de questão racial, deixa a desejar quando a gente fala de racismo. Então eu acho que é uma pesquisa de peso, de responsabilidade, para contribuir com esse campo de pesquisas em terapia ocupacional. E acho que é isso, é uma importância acadêmica é muito grande (Francisca)

Retomando a importância da pesquisa do ponto de vista da formação profissional, Eva se posiciona como profissional da saúde e educadora, e ressalta a importância de se

pautar o racismo e as relações étnico-raciais para a formação em terapia ocupacional e para a formulação de políticas públicas:

Eu penso muito também na implementação de políticas públicas. E como sanitarista eu venho percebendo que para muitas políticas que a gente implementa, a gente deixa de lado a questão do racismo e principalmente do racismo estrutural, né? Que não tem como a gente pensar políticas públicas que seja sem que a gente pense nesse aspecto do racismo. E durante muito tempo, tava na minha trajetória formativa já como docente, e isso não foi uma questão que se colocou. Eu sempre penso que a gente precisa lutar, que a gente precisa pontuar na formação e eu vinha percebendo que isso não era colocado. Nem primeiro plano ou não é colocado mesmo. E aí eu lembro que durante a minha gravidez eu percebi muito, por exemplo, a questão da violência obstétrica com as mulheres pretas. O quanto que isso era, muito mais evidente com as mulheres pretas do que com as outras mulheres. E aí você passa a perceber que em vários aspectos, seja no aspecto formativo, na educação, nas políticas de educação, seja nas políticas de saúde mental, que é onde eu sempre me inseri, seja na saúde coletiva, a gente tem deixado esse aspecto de lado. Então me interessei muito em participar para também depois poder usufruir dos resultados da pesquisa e para colaborar nesse processo de formação dos estudantes e também do meu processo como terapeuta ocupacional e docente
(Eva)

Parente, Mattioli e Mancuso (2012), mostram que tanto no processo formativo quanto na implementação de políticas, é preciso entender a construção do direito à diferença. Em diálogo com o conceito de cidadania proposto por Valter Silvério (2007), as autoras concluem que o direito à diferença é um direito fundamental e a priori de qualquer outro entendimento de direito básico. O que se revela na fala de Eva como profissional da saúde, dialoga ontologicamente e empiricamente com essa noção.

Por fim, e não menos importante, Neusa nos traz, em sua perspectiva, uma “obrigação” de falar:

Para mim não é nenhuma opção, sabe. Participar dessa pesquisa para mim é uma obrigação. E uma obrigação não no sentido de pesar, mas no sentido da potência mesmo. Que bom vamos ter uma pesquisa que tem a discussão étnico-racial, o atravessamento do racismo, dentro do campo da terapia ocupacional que há muito tempo está em dívida com a população negra. Se a gente está fazendo essas produções é porque estamos entendendo que a população negra, historicamente, é negligenciada né, em termos sistêmico, mundial, brasileiro e no nosso campo da terapia ocupacional. Então, quando a gente fala o tempo todo que a terapia ocupacional ela tem esse compromisso, de se pensar ética-politicamente as demandas, as singularidades das populações, em especial as em vulnerabilidade sociais. Então o que a terapia ocupacional fez ou deixou de fazer esse

tempo todo que não colocou como pauta a questão da população negra e todos os seus atravessamentos, de violência? O racismo e, consequentemente o que é possível pensar em termo de potencializar essas vidas que estão historicamente afetadas por esse processo violento? Então para mim é isso, é um é uma obrigação estar contribuindo com a sua pesquisa, Leticia, aí uma alegria muito grande também saber que vamos ter um produto (Neusa)

No sentido da fala, Gayatri Spivak (2010) simboliza a condição subalterna das pessoas de cor³⁶, mais especificamente das mulheres de cor, reconhecendo a dificuldade (quase impossibilidade) de falarmos sobre nós dentro dos sistemas hegemônicos. Gloria Anzaldúa (2000 [1981]) questiona “Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever?”, uma vez que a escrita, a linguagem e a fala nos foram negadas. Lélia Gonzalez (1984) afirma que é preciso assumir o risco em falar: isto é, assumir todas as consequências que poderão nos atingir ao falarmos.

Como essa é uma pesquisa-militante, me cabe também, como compromisso com o processo de pesquisa, observar e desvelar as violências, as matrizes de dominação e as estruturas de poder que são mantidas. Inclusive, nesse lugar de quem expõe as denúncias, não dou voz a ninguém, muito pelo contrário: faço uso de todas as vozes que me foram confiadas para denunciar até mesmo as violências que vivi e que não sou capaz de expressar.

Assim como Neusa assume a sua obrigação em participar da pesquisa, assumo minha obrigação em falar e em escrever. Assumo o risco das consequências em servir de testemunho, em oferecer/criar um espaço para as pessoas falem sobre coisas que precisam ser ditas. Assumo o risco de (pelo menos tentar) garantir o direito à diferença e de pautar temáticas relevantes para a formação em terapia ocupacional, e ainda, utopicamente, de criar zonas de visibilidade para as políticas de formação em saúde, para as políticas educacionais e para as políticas em saúde para as populações negras e não-brancas. Assumo, inclusive, os riscos do esgotamento e dos limites da pesquisa.

Ancorada em Lélia Gonzalez, como representação de todas as mulheres negras que me antecedem nessa luta, afirmo que “o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações” (1984, p. 225).

Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala em terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa

³⁶ O termo pessoas de cor é utilizado aqui como tradução do inglês *people of color*. No imaginário social mundial “*people of color*” refere-se a todo povo não branco. Asiáticos, muçulmanos, latinos, negros, indígenas, africanos. Mais à frente discutiremos as noções de cor, raça, etnia e nacionalidade a fim de tentar explicar alguns problemas conceituais da racialização.

própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (Gonzalez, 1984, p. 225).

Lélia Gonzalez, em seu tempo usou o termo “lixo” não porque de fato ela tenha sido um lixo. Lélia foi gigante, foi e ainda é uma intelectual, uma ativista, uma mulher da academia e das ruas. Mas em seu tempo, o que lhe ofereceram, foi ser tratada como menos do que era, como lixo. Por sua luta e tantas outras, hoje, eu e todas as pessoas que me acompanham nessa pesquisa podemos falar, e podemos dizer, principalmente, que não somos lixos e que não aceitamos mais essa condição. Somos terapeutas ocupacionais, e seguiremos sendo, não como lixo, mas como desafiadores da lógica hegemônica da domesticação (Gonzalez, 1984). Não para descolonizar o pensamento hegemônico, não para produzir uma visibilidade subalterna, mas sim, para criar, construir, consolidar, escrever e falar outra hegemonia: uma hegemonia da diferença (Silvério, 2007)



Estávamos em uma reunião entre docentes e estudantes do programa de pós-graduação para definirmos diretrizes para implementação de ações afirmativas para ingresso no PPGTO. Diga-se de passagem, uma luta que nós estudantes já vínhamos travando há anos internamente em nosso programa, mas que só foi levada a sério quando da obrigatoriedade da universidade sobre todos os PPGs. Uma professora, em seu lugar de privilégio docente, decide falar sobre a “cota para negros, pardos, pretos, sei lá o termo”. Liguei o microfone em seguida, assumindo o risco de falar, com todas as implicações: alguém precisava dizer, ao menos, que aquela fala era um desrespeito. Não sei quantas pessoas entenderam a minha posição, mas as colegas negras que estavam presentes me agradeceram por mensagens depois por não deixado passar em branco. Provavelmente, a maioria dos brancos presentes não entendeu o que aconteceu ou não quiseram se envolver no “problema”, qualquer uma das duas opções não me parece bom. (Diário de campo da pesquisadora)

Eu não sou racista

Primeiramente, com todo respeito
Somos todos seres humanos pra mim
Não existe essa de branco ou preto
Dentro disso eu não consigo sentir pena
Vocês problematizam tudo, esse é o grande problema
Não sei o porquê esse hábito de vitimismo
Não posso mais abrir a boca porque hoje tudo é
racismo
Eu até queria ficar do seu lado
Mas cês nem sabe se é de negro ou
De preto que cês querem ser chamado
Falando de escravidão como se fosse atual
Mas se ela existisse ainda, cês tavam passando mal
Já passaram duzentos anos e cês ainda tão nessa
Não consegue sair da fossa e diz que a culpa é nossa?
Aliás, culpar os outros é o que cês mais adora
Culpa o Estado, a Igreja, culpa a polícia e os branco
Branco morre e cês não faz um gesto
Preto morre e cês quer parar o mundo com seus
protesto
Eu não sou racista, eu não
Inclusive a empregada e o jardineiro da família são
negros
A babá também era, mas foi desligada
Depois que começou a fazer a facul, chegou duas vez
atrasada
Olha tamanha irresponsabilidade
Depois quer vim falar de falta de oportunidade?
Engraçado, né? Cês gosta memo' é de pegar atalho
Mas a conquista só vem com o mérito do trabalho
Vocês que vivem de cota, Bolsa isso, Bolsa aquilo
Têm coragem de falar que eu sou o privilegiado?
Enquanto cês tão na rua roubando e traficando
Eu tô dentro do escritório dando um trabalho dobrado
Bando de marginal, vagabundo e fedido
Com essas música, essas gíria e essas roupa de
bandido
Honro meus impostos em nome da família
Enquanto cês só quer saber de droga e putaria
Adoram o Mano Brown como se fosse Cristo
E assim suas crianças seguem o ciclo maldito
Pare com essas porra e obedeça as leis
Talvez assim a polícia pare de matar vocês
Eu não sou racista, ahn
Mas quando não perigosos, são preguiçosos e isso é
fato
Eu não sou racista
E vocês têm que se responsabilizarem pelos seus atos
É isso que eu acho
Mas como jogaram na minha cara uma vez
Que esse não é o meu lugar de fala
Eu quero ouvir o seu lado da história
A juventude negra empoderada, não é, não?

Primeiro que isso não é nenhuma novidade
Que somos humanos, eu sei, explica isso pra
sociedade
Mas depois de séculos de atrocidade
Percebi que, na verdade, o homem branco que perdeu
a humanidade
Sua pena é a última coisa que eu preciso
Guarda que tu vai precisar quando eu for cobrar o
prejuízo
Quer falar o que quiser, mas não quer ter a
preocupação
Isso só mostra o quão nojenta é a sua intenção
Trago marcas profundas na minha memória
Abolição aqui só aconteceu nos livro de história
Nessa conversa só existe dois lados
O com o passado escravocrata e o outro com o
passado escravizado
Polícia brasileira é a que mais mata no mundo
No Brasil morre um preto a cada vinte e três minuto
Agora, sejamos francos
Quantas pessoas cê conhece que morreu só por ser
branco?
Você não é racista? Tá bom
Mas sua justificativa afirmou o quanto cê é boçal
Tá incrustado, enraizado na mente o padrão
Que relação normal com preto é de patrão e serviçal
Sequestraram guerreiros, estupraram rainhas
Aplicaram todo tipo de crueldade e covardia
Nosso sangue é base dessa economia
E você tem coragem de falar de meritocracia?
Cota não é esmola, é a inclusão
De um povo sequestrado e deixado sem reparação
Olha o seu atraso
Não quer ou não percebe que a violência é
consequência do seu descaso?
A burguesia fede, cês são tudo arrombado
Parece e merece o presidente que cês têm
Falam da minha cultura, mas vive sugando ela
Se apropriando e querendo nos fazer de refém
Cidadão de bem? Hipocrisia
Nós sabe bem o que cê faz escondido da sua família
Sua filha quer bandido pra viver na adrenalina
E seu filho com a mesada enche o cu de cocaína
O Mano Brown pra mim não é Jesus, ele é real
Que me ensinou a sobreviver nesse inferno racial
E se a lei fosse cobrar quem rouba e mata
A cadeia tava lotada de terno e gravata
Você é racista igual aos teus antepassados
Vocês fazem parte da escória, tudo racista
E se não fossem, estariam fazendo uma pra mudar a
história

(Nego Max, 2020)

Figura 25. Bastão Antirracista

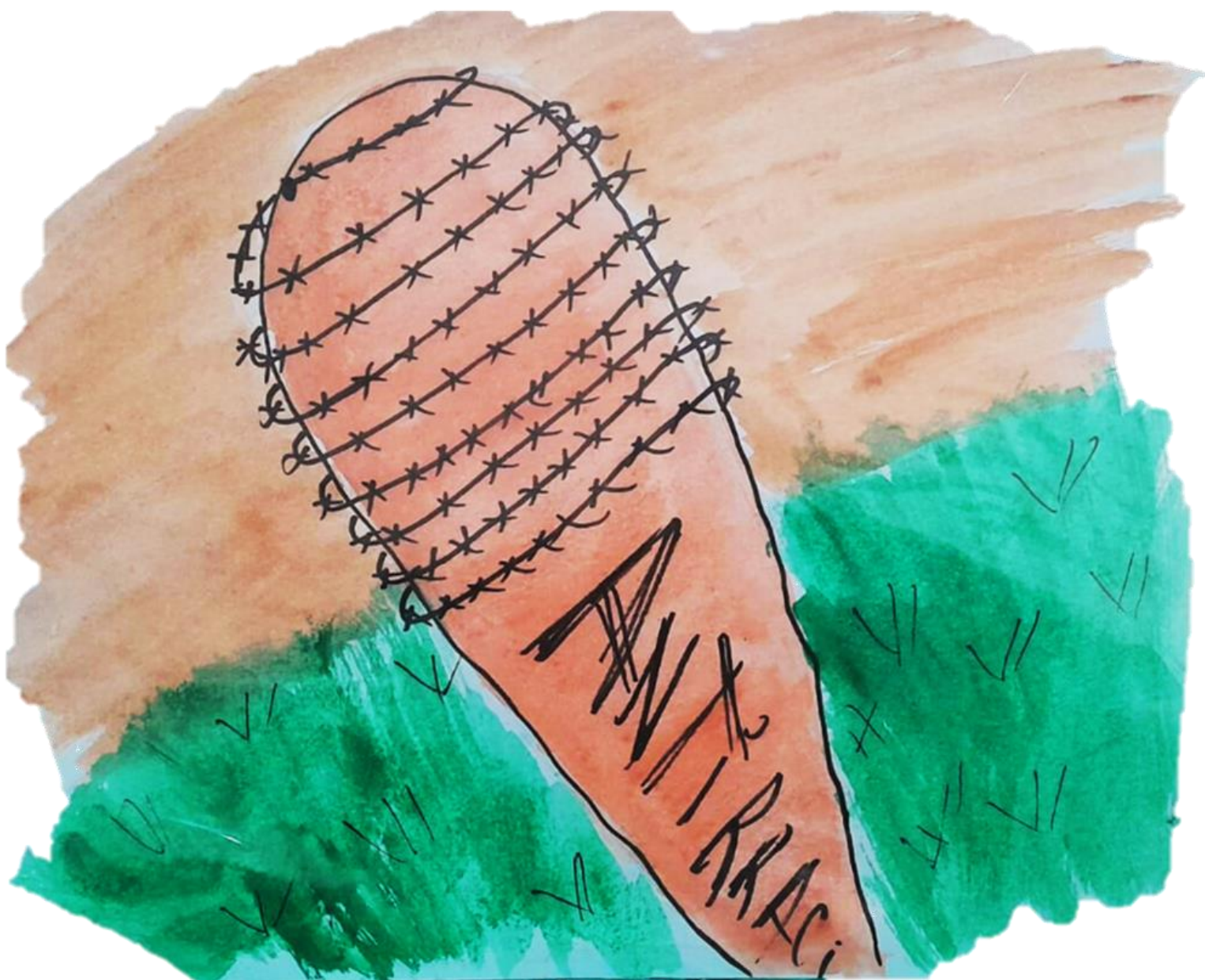


Ilustração: Le Ambrosio

5. Racismo: percepção, silenciamento e reproduções

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzalez, 1984, p. 226).

Por mais penosa que nos possa parecer esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco (Fanon, 2020, p. 24).

A vivência do racismo atravessa incontáveis experiências da vida de uma pessoa negra: do seu nascimento à sua morte, não é possível prever quantas e quantas vezes o racismo se fará presente em qualquer momento de qualquer dia. Vejam, se isso é tão presente na vida de todas as pessoas negras desse país (e do mundo), o que nos leva a ter tantas dificuldades em falar, nomear, denunciar, criminalizar as violências cotidianas que sofremos? O que faz com que o discurso de “paraíso da harmonia racial” seja sustentado no Brasil?

Kabengele Munanga, no texto “Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo”, discute os “problemas” da raciologia no país. Munanga (2010) levanta alguns questionamentos que nos parecem pertinentes:

O que é raça na cabeça de um norte-americano, quando se sabe que uma pessoa loira daquele país que tem uma única gota de sangue africano é considerada negra? O que é raça na cabeça de uma pessoa brasileira quando o mesmo loiro americano que tem uma única gota de sangue africano é considerado como branco? O que é a raça para uma pessoa mestiça brasileira, descendente de negros e brancos que se assume como negra ou como branca? (p. 189).

Ao levantar estes questionamentos, Munanga (2010) nos ilustra problemáticas que também foram trazidas por autoras e autores como Lélia Gonzalez (1988), Abdias Nascimento (1978) e Beatriz Nascimento (2021; 2022), como consequências do desenvolvimento das teorias racialistas no Brasil e do mito da democracia racial brasileira. Ao fazer comparações entre a percepção de racialidade nos Estados Unidos e no Brasil, Kabengele Munanga (2010) nos traz a seguinte situação: nos Estados Unidos, a raça é uma questão de ancestralidade, de sangue, ou seja, se você vem de uma família negra ou interracial, você será considerada uma pessoa negra, independentemente de seu tom de pele (ou outras características fenotípicas), porque esses elementos são menos relevantes para a racialização no contexto estadunidense. Essa é uma experiência bastante

comum em boa parte dos países euro-norte-localizados, onde o racismo atravessa, em diferentes manifestações, todo aquele que é reconhecido como uma *pessoa de cor*³⁷.

No Brasil, o mito da democracia racial e as políticas de embranquecimento tornaram a racialidade uma questão mais associada ao fenótipo, ou seja, a cor da pele, a textura do cabelo, o tamanho do nariz e da boca, são características que tomam um lugar central na classificação racial das pessoas.

De acordo com Abdias Nascimento (1978), o apagamento da cultura e da ancestralidade africana, negra, é também uma estratégia de genocídio. Para o autor, as artimanhas de apagamento das identidades negras são tão enraizadas que foram capazes de “eliminar dos Censos toda a informação referente a origem racial e a cor epidérmica” (p. 78) como uma estratégia político-estatística para ocultar “as informações que os negros poderiam utilizar em busca de dignidade, identidade e justiça” (p. 79). A justificativa das classes dominantes era de que todos somos brasileiros e a justiça social deve ser para todos independente de cor (Nascimento, 1978).

Para Beatriz Nascimento ([1979]; 2021), este problema é intencionalmente criado por intelectuais brancos que se recusaram a abordar as questões da cor, e assim “perpetuam teorias sem nenhuma ligação com a nossa realidade” (p. 41) e, ainda mais grave “cria novas teorias mistificadoras” (p. 41). Assim, discursos como “era, no início do século, uma sociedade impossível de se viver, só tinha pretos” e “no Brasil não existe racismo, porque a miscigenação sempre existiu e continuará existindo, não vamos ter conflitos porque o negro tende a desaparecer” (Nascimento, 2021, p. 41), vão se confrontando com a negação do racismo.

Maria Aparecido Bento (2002), ao investigar as manifestações da racialidade branca, aponta que o silenciamento sobre as desigualdades raciais é sustentado pelas pessoas brancas com a finalidade de proteger os privilégios conquistados, e desonerar qualquer pessoa branca da responsabilidade sobre as desigualdades sociorraciais.

Em consonância, Sueli Carneiro ([2000]; 2023) nos diz que o silenciamento do racismo se constituiu numa “tradição cultural” de compreender o Brasil como este paraíso racial e que, apontar o racismo ou o preconceito racial seria uma afirmação contra o país, além incorrer no enfrentamento ao “pacto de silêncio no qual o problema está imerso” (p. 52).

³⁷ Embora não seja comum no Brasil, há muitos grupos que são “identificados” como pessoas de cor. A exemplo, “amarelo” é termo associado às pessoas de origem asiática oriental, “marrom” (do inglês *Brown*) é associado aos indianos, por exemplo.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1988) nos aponta que a ideologia do branqueamento é um instrumento latino-americano suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas numa posição subalterna para acreditarem, aceitarem e desejarem o branqueamento como formas de verdades e universais.

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 1988, p. 73).

Abdias Nascimento (2019) aborda este assunto tratando de silenciamentos que foram e são feitos ao longo dos anos por meio de intimidações, ameaças. Segundo o autor, ele:

Condeno a intolerância, a postura antinegra, venha de onde vier, não só aquela conhecida e mantida ao estilo capitalista e das ditaduras militares, mas também aquela intolerância de países cujo socialismo deveria construir uma garantia efetiva ao exercício da nossa integral e completa realização como seres humanos. Não aceito o escapismo da “humanidade sem cor”, que simplesmente nos conduz ao endosso de nossa alienação cultural e racial, tão persistentemente patrocinada e advogada por aquelas ideias e aqueles ideais do supremacismo eurocentrista (Nascimento, 2019, pp. 103-104)

Lélia Gonzalez (1984; 1988), nos fala sobre a alienação e a domesticação do negro brasileiro. De acordo com a autora, o racismo por denegação se mostrou uma maquinaria tão engenhosa que fez com que as próprias pessoas negras aceitassem o discurso de que a violência racial não existe. Sobre a alienação do negro, Fanon (2020) nos fala que este é um mecanismo pré-colonial que possibilitou a colonização. O autor identifica pelo menos três consequências da alienação para os negros: a vergonha de si, o complexo de inferioridade e a fascinação pelo branco.

Os desdobramentos sócio-histórico-culturais do mito da democracia racial também contribuem para este processo de alienação do negro no Brasil, afinal, como ressalta Lélia Gonzalez, o racismo no Brasil “não existe” porque somos todos brasileiros. Para além disso, vamos considerar que a alienação passa por dois processos: o primeiro econômico, e o segundo a interiorização através da epidermização (Fanon, 2020).

Para Fanon (2020), o racismo informa ao negro (e ao colonizado) que ele é a própria causa da violência que sofre pois ele é inferior. Nesse sentido, a alienação é também uma alienação cultural à medida que os valores dominantes impostos são absorvidos, internalizados, vividos e reproduzidos.

Grada Kilomba (2019), a partir de uma releitura de Fanon (2020), vai reiterar a ideia de que a violência racial é uma ferida que permanece sempre aberta: é uma ferida que nunca foi tratada, que dói sempre e, às vezes, infecta (KILOMBA, 2019), e aponta sobre a negação que:

A negação, como mencionada anteriormente, é o mecanismo de defesa do ego no qual uma experiência só é admitida ao consciente em sua forma negativa. Por exemplo, embora o sujeito negro vivencie o racismo, as informações contidas em declarações como “eu vivencio o racismo”, “eu sou negro” ou “eu sou tratada/o de maneira diferente” causam tanta ansiedade que elas são formuladas no negativo: “eu nunca vivenciei o racismo”, “eu não sou negra/o de verdade” ou “eu não sou tratada/o de forma diferente”. A negação, portanto, protege o sujeito da ansiedade que certas informações causam quando são admitidas ao consciente (KILOMBA, 2019, p. 236, grifos da autora).

Se racialidade e racismo estão inegociavelmente interligados, as dificuldades em reconhecer “quem negro foi” e “quem negro é” (Silvério, 2018) estão imediatamente relacionadas às explorações e violências raciais. Nesse sentido, a percepção sobre raça e racismo sofrem as interdições da racialidade, sendo a pessoa negra interditada enquanto ser humano, assumindo para si uma construção do eu em negação de eus (Carneiro, 2023). Assim, a racialização é constituinte da experiência da vida cotidiana, dadas as vivências das diferentes dimensões do racismo e de seus silenciamento, e não consequência da modernidade (Silvério, 2018).

Uma vez que o dispositivo de racialidade funciona a partir de uma noção subjetiva da percepção sobre negritude e sobre racismo, nos pareceu importante começar por aí: como que as pessoas percebem, identificam e conceituam racismo?

No capítulo de abertura da tese, apresentei inúmeros conceitos e formas de se definir o racismo. Essa introdução é bem importante para compreendermos o que será apresentado a seguir. A princípio, a forma como as pessoas compreendem racismo pode parecer apenas uma forma individual e subjetiva do conceito, no entanto, à medida em que vamos entrecruzando percepções e conceitos, compreendemos a importância do letramento racial neste processo.

De acordo com Guinier (2004) o letramento racial oferece uma estrutura dinâmica para compreender o racismo uma vez que exige repensar a raça enquanto “instrumento de controle social, geográfico e econômico” (p. 114, tradução minha).

Para tanto, o letramento racial não deve ser uma ferramenta universalizante, mas sim contextual, e deve enfatizar as relações entre raça e poder, sem deixar de lado tanto as dimensões individuais quanto as dimensões estruturais que refletem as manifestações

do racismo (Guinier, 2004). Além disso, o letramento racial é um processo que busca constantemente questionar as dinâmicas de raça e poder e outras variáveis que possam somar a raça:

[...] embora o letramento racial nunca perca de vista a raça, não se concentra exclusivamente nela. Questiona constantemente a relação dinâmica entre raça, classe, geografia, gênero e outras variáveis explicativas. Ele vê o perigo de basear uma estratégia para uma mudança social monumental em suposições sobre preconceito individual e vítimas individuais. E considera a maneira como os interesses psicológicos podem mascarar os interesses políticos e econômicos dos brancos pobres e da classe trabalhadora (Guinier, 2004, p. 115, tradução minha)³⁸

A partir da leitura de Guinier e outros autores estrangeiros, a linguista e professora Aparecida de Jesus Ferreira foi pioneira em trazer o conceito de letramento racial para analisar o contexto brasileiro. Para a autora, o letramento racial crítico é uma ferramenta importante de leitura social para compreender as experiências sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais dos negros e dos brancos no Brasil (Ferreira, 2014). É a partir do **ensino** do letramento racial crítico que se constroem “cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2014, p. 250)

Sob a perspectiva do letramento racial, vamos compreendendo que há uma relação entre o saber e o perceber quando se trata da vivência do racismo, ou seja, ter sido ensinado sobre o racismo reflete na forma como se percebe o racismo.

No Formulário 1, perguntamos às profissionais qual era o nível de proximidade delas com temas relacionados à racialidade, o que elas entendiam por racismo, e como elas percebiam o racismo na vida cotidiana e na prática profissional.

Nesse etapa do questionário, havia quatro questões que deveriam ser respondidas com múltipla escolha: 1) Você acredita que a cor da sua pele interfere na sua prática profissional?; 2) Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere nos cuidados que elas recebem de você?; 3) Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere nos cuidados que elas recebem de outros profissionais?; 4) Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere na realização das atividades humanas e na vida cotidiana delas?. As perguntas poderiam ser respondidas

³⁸ Original: [...] while racial literacy never loses sight of race, it does not focus exclusively on race. It constantly interrogates the dynamic relationship among race, class, geography, gender, and other explanatory variables. It sees the danger of basing a strategy for monumental social change on assumptions about individual prejudice and individual victims. It considers the way psychological interests can mask political and economic interests for poor and working-class whites.

com: a) Sim, interfere negativamente; b) Sim, interfere positivamente; c) Sim, interfere positivamente ou negativamente, a depender da situação; d) Não interfere em nada.

A partir das análises dessas questões, construí uma espécie de escala, em cores, para demonstrar a complexidade das percepções, que pode ser observada na Figura 29, abaixo. Partindo da própria percepção das/dos profissionais com relação a sua proximidade com teorias racialistas (coluna central da figura), organizei as respostas em:

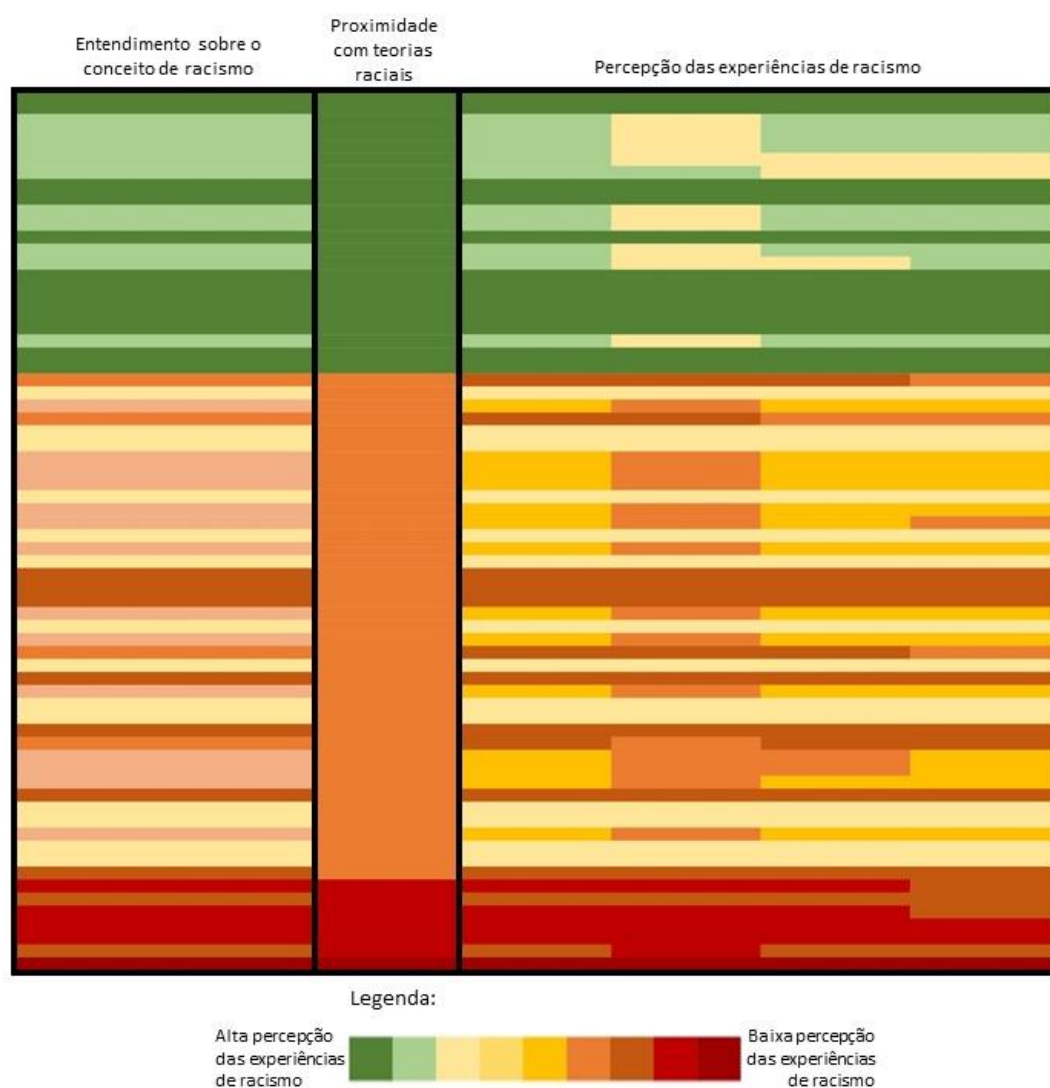
- Verde: pessoas que referiram ter muita proximidade com estudos raciais
- Laranja: pessoas que referiram ter um pouco de proximidade com estudos raciais
- Vermelho: pessoas que referiram não ter nenhum conhecimento sobre estudos raciais

A partir daí, usei graduação de cores para representar o restante das perguntas. Por exemplo, para as linhas que estão preenchidas inteiras de verde escuro, as pessoas identificaram que a cor da pele influenciava em todas as situações cotidianas apresentadas. O oposto também foi verdadeiro, portanto, todas as linhas preenchidas inteiras com vermelho escuro, as pessoas não tinham proximidade com os estudos raciais e não identificaram influência da cor da pele em nenhuma das situações apresentadas.

Quando pessoas que referiram ter proximidade com estudos raciais, mas não identificaram influência da cor da pele em alguma das situações apresentadas, a tonalidade do verde foi reduzida e o amarelo foi usado para identificar os pontos de não identificação da influência da cor da pele. Dentre as pessoas referiram ter muita proximidade com estudos raciais, não houve nenhuma que respondeu que a cor da pele não interferia em nenhuma situação. Todas as pessoas identificaram a influência da cor da pele em, pelo menos, duas das quatro situações apresentadas.

Entre as pessoas que responderam não ter proximidade com os estudos raciais, a maioria não identificou a cor da pele como uma influência três ou quatro dentre as quatro situações apresentadas. Tendo definido uma escala de cores, trabalhei em toda a tabela atribuindo cores para as respostas de forma padronizada. Ao final, agrupei as cores com base na coluna central para observar a dispersão das respostas fechadas e compreender como a percepção da vivência de violência racial estava atrelada à proximidade com a aproximação dos estudos raciais.

Figura 26. Escala de percepção dos efeitos de racismo



Elaborado pela autora.

Ao perguntarmos às pessoas o que elas entendiam por racismo, as respostas foram muito variadas, traziam formas e níveis de percepção sobre as dimensões do racismo em níveis individuais, coletivos, institucionais, estruturais e sistêmicos, ou seja, para algumas pessoas, a definição de racismo estava relacionada às ações individuais de pessoas, e para outros, havia camadas sociais, culturais, econômicas. Palavras como hierarquização/hierarquia (n=24), julgamento (n=21), discriminação (n=20), opressão (n=16), preconceito (n=9), dominação (n=8) e exclusão (n=5) apareceram com frequência nas respostas na tentativa de definir o que seria uma ação racista.

Cor (n=29), etnia(s) (n=24), raça (n=21) e pele (n=4) foram termos que apareceram e que justificam a ação racista, assim como os termos grupos específicos ou outro. Palavras como fenótipos (n=6), cultura (n=6), cabelo (n=3) e costumes (n=2)

Sobre isso, Munanga (1999; 2012) aponta que, embora as teorias racialistas e a mestiçagem tenham sido instrumentos para tentar embranquecer a população e fortalecer o mito da democracia racial, a cor segue sendo um fator determinante para a violência racial. Para Munanga (1999), a “tentativa do mestiço em ter uma posição específica na sociedade é provisória e ilusória, porque o branco superior, de classe alta, o repele” (p. 65). Assim, é absolutamente compreensível que *cor* seja o termo mais utilizado para definir racismo.

Compreendendo o engendramento do racismo, é possível relacionar a compreensão que as pessoas têm sobre o que é racismo com a forma como elas percebem a sua própria vivência de racismo. Com base nas respostas dos questionários, foi possível observar que profissionais que concebem o racismo enquanto discriminação, diminuição do outro, aceitação (ou a falta dela) e julgamento, tenderam a não identificar a própria cor da pele como um fator de interferência no próprio cotidiano ou no cotidiano das pessoas negras atendidas. Estes mesmos profissionais afirmaram ter pouca ou nenhuma proximidade com estudos referentes as relações étnico-raciais.

Em contrapartida, os profissionais que identificaram a cor da pele como um fator de interferência no cotidiano em todas as situações apresentadas, relataram maior proximidade com os estudos sobre relações étnico-raciais. Estes profissionais também majoritariamente apontaram a característica estrutural e/ou institucional do racismo.

Nessas definições, a branquitude passa a figurar dentro do sistema de significação sobre o racismo na condição de superioridade racial. As profissionais descreveram termos como dominação, hierarquia, privilégio e segregação para referir-se à ideologia da supremacia branca em detrimento à população negra. Nesse sentido, o racismo extrapola a compreensão da violência direcionada entre pessoas, e passa a ocupar um espaço que é, ao mesmo tempo, macroestrutural (da organização social) e microestrutural (das relações pessoais).

Mas, o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades (Munanga, 2010, p. 170)

No Quadro 7, abaixo, é possível acessar as respostas de profissionais e identificar a atribuição de cores a partir da escala que foi desenvolvida. Neste quadro, diferente da Figura 29, as cores não foram agrupadas e estão na ordem em que as respostas foram recebidas.

Quadro 7. Relação letramento racial e percepção das violências raciais

Profissional	O que você entende como Racismo?	Você acredita que estudar e compreender temáticas relacionadas à grupos étnico-raciais específicos é importante para a formação de terapeutas ocupacionais?	Você tem alguma proximidade/conhecimento sobre temáticas relacionadas à Raça, Etnia, Relações Étnico Raciais ou Racismo?	Você acredita que a cor da sua pele interfere na sua prática profissional?	Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere nos cuidados que elas recebem de você?	Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere nos cuidados que elas recebem de outros profissionais?	Você acha que a cor da pele das pessoas com as quais você atua interfere na realização das atividades humanas e na vida cotidiana delas?
1	Discriminação sobre raça/cor	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
2	Racismo é um conjunto de comportamentos, ações e/pensamentos que privilegia determinado grupo racial em detrimento de outros, gerando preconceitos, discriminações, segregações e violências. O racismo nasce da ideia científica torpe que a humanidade é dividida por raças e por isso, é necessário a dominação de uma pela outra considerando a que é dominada como "patológico", "adoecida". Nesse sentido, o racismo é uma questão social, de cunho político que estrutura ações de Estado e move os sistemas econômicos.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente
3	Preconceito e discriminação contra um determinado grupo, levando em consideração a etnia e/ou cor. Sendo propagado em falas, olhares, velado (o mais comum), causando grandes conflitos naquele que é alvo da violência.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente
4	Racismo é a tentativa de diminuição ou exclusão de uma pessoa apenas com base em sua raça.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
5	Quando há situações discriminatórias e formação de pré-conceitos baseado na cor do outro.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente

6	Ato ou ação com intuito de diminuir, segregar ou excluir pessoas por sua identidade quanto a cor.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
7	a exclusão e opressão de alguém ou um grupo, de ações também que atinjam pessoas por causa das suas características físicas e genéticas, que acabam menosprezando, inferiorizando e depreciando-as.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
8	Classificação das pessoas por sua "raça"/cor de pele.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
9	Estrutura de subjugação de uma ou mais "raças" em detrimento de um ideal racial "superior"	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
10	Relação de poder e dominação que estrutura a sociedade, bem como suas relações, e privilegia, também de maneira estrutural (aqui falo especificamente do Brasil), a população não negra, não indígena... Se manifesta de várias maneiras, quais sejam, interpessoal, institucional e dentre outras formas, sempre produzindo diferenciação racial para manutenção da relação de poder-dominância e opressão.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
11	Discriminação em função das características físicas fora do padrão branco normativo.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
12	Segregação, subestimação das pessoas por causa da sua raça ou cor	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere negativamente	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
13	Racismo é quando acredito que diferenças relacionadas a cor da pele, cultura, crenças etc., comuns a determinado grupo de pessoas, possui menor valor que minhas próprias crenças, minha cor e meus costumes e que, por causa dessa diferença, eu devo excluir, desmerecer, desvalorizar aquele que julgo inferior a mim. Racismo é quando não consigo ser tolerante ao que é diferente do que sou.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
14	Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras. Conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a	Sim, interfere positivamente e negativamente, a

				depende da situação		depende da situação	depende da situação
15	Qualquer forma de discriminação contra: credo, cor da pele ou outras características.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere negativamente	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
16	Discriminação da cor da pele, indiferença, desvalorização profissional	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
17	Preconceito e discriminação advinda pelo julgamento da cor da pele, etnia de uma pessoa de forma a submetê-la a um papel de menos valia, despadronização, inferior...	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
18	Qualquer tipo de discriminação; seja ela expressão, fala, julgamento ou uso de termo pejorativo; baseado no tom de pele da pessoa ofendida.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
19	Construção e desenvolvimento de uma sociedade fundamentada em relações de dominação e poder de uma suposta raça sob outra. E a partir disso todos os desdobramentos culturais, econômicos, políticos, de subjetividade e cotidianidade serão marcadas e violentamente atravessadas por essa lógica.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
20	Preconceito e discriminação contra um determinado grupo, levando em consideração a etnia e/ou cor. Sendo propagado em falas, olhares, velado (o mais comum), causando grandes conflitos naquele que é alvo da violência.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente
21	Conjunto de teoria e crenças onde prevalece a hierarquia entre as raças, ato de compreender uma raça superior a outra.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente
22	É a desigualdade gerada pela cor da pele. É uma herança que carregamos desde a escravidão e se baseia na ideia de que brancos são melhores que negros. Essa desigualdade reflete em todos os aspectos da vida das pessoas pretas.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente

23	Quando uma pessoa é discriminada pela cor da pele	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente
24	Discriminação por cor	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
25	É a discriminação direta ou indireta contra o indivíduo.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada
26	Crença que estabelece uma hierarquia	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
27	Racismo é quando acredito que diferenças relacionadas a cor da pele, cultura, crenças etc., comuns a determinado grupo de pessoas, possui menor valor que minhas próprias crenças, minha cor e meus costumes e que, por causa dessa diferença, eu devo excluir, desmerecer, desvalorizar aquele que julgo inferior a mim. Racismo é quando não consigo ser tolerante ao que é diferente do que sou.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
28	A não obtenção de direitos básicos por conta da raça.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente
29	Crime previsto em lei cujo conteúdo está relacionado a práticas de discriminação e violência motivadas por fenótipos raciais e, ou características étnicas.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente
30	Racismo é quando uma pessoa ou grupo sofre violência, discriminação, prejuízo em diversas áreas da vida devido à sua raça	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
31	Preconceito e discriminação direcionados ao outro não branco motivado pela crença quanto a ideia de hierarquia e dominação de uma raça sobre outra.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente

32	Todo pré-julgamento agressivo baseado na cor da pele, tipo de cabelo, religião declarada.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
33	Exclusão ou discriminação devido cor de pele ou fenótipo	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
34	Julgar a pessoa pela cor	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
35	Discriminação socio/cultural por cor de pele, etnia e questões religiosas (afro-religiosas, indígena).	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
36	Racismo e quando pessoa tem atos desprezível, violência, desigualdade e preconceito devido cor da pele ou etnia da pessoa.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
37	Toda forma de opressão pré conceituada à pessoa negra, seja ela dada a partir da estrutura, reproduzida em outros contextos da vida ou que se dá de forma leviana no cotidiano.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
38	Racismo é a expressão de poder e dominação de uma raça sobre outras, alimentando valores e uma cultura de atributos negativos que geram tratamento desigual.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente
39	Opressão, exclusão, repressão e minimização pelo fenótipo não-branco, ou seja, pelo cabelo crespo/cacheado, pela cor de pele escura, pelos traços "grossos" e pela expectativa de comportamento específico daquele povo.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
40	É um sistema ideológico e político estruturado na sociedade para discriminação e dominação de um povo baseado em diferenças fenotípicas.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação

41	Racismo é um sistema estrutural e estruturante de opressão pautado em raça/etnia, que estabelece relações desiguais de existência e acesso, bem como sofrimentos diversos e profundos, que afetam todos os âmbitos de vida, participação e identidades das pessoas lidas como diferentes do padrão de dominação branco. Ou seja, estigmatiza pessoas negras (pardas e pretas), entre outras etnias.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
42	A não aceitação da cor do outro, discriminando o sujeito então pela cor da sua pele.	Sim, mas apenas para pessoas que vão/quêrem trabalhar com estes públicos	Não	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
43	Qualquer prática ou ação humana que tende a interiorizar ou excluir outra pessoa	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
44	A discriminação entre pessoas atrás da sua raça (preconceito).	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente
45	Qualquer ação relacionada com poder e hierarquia entre em raças e etnias que foram historicamente apagadas ou deslocadas socialmente das histórias e que sofrem violências devido suas condições fenotípicas aqui no caso a negritude, classe social, gênero ou sexualidade	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
46	Reação agressiva e desnecessária contra pessoas de pele escura.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
47	Toda e qualquer forma de intolerância, privações ou cancelamentos por decorrência de sua etnia.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
48	ALGO TRISTE! Faz pensar no país que vivemos com tantas culturas, línguas, mesmo assim as pessoas continuam com certos pensamentos/comportamento racista.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
49	A relação de poder e dominação de um grupo racializado sobre outro, o que se manifesta em níveis estruturais da sociedade, institucionais, subjetivos.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
50	Processos de discriminação violenta motivados pela raça	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente

51	O racismo é um sistema de discriminação racial estruturado, em escala mundial, pela ideologia de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, elegendo o grupo racial branco como superior aos demais grupos.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente
52	Preconceito contra uma etnia específica, a hierarquização das raças	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
53	Ato de discriminação por raça, cor de pele e etnia diferentes a sua.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
54	Forma de violência	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente
55	Qualquer fala, ação, posicionamento que eu entenda como desrespeito a minha cor, cabelo.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
56	Preconceito contra a cor um grupo específico	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, muito	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente
57	Ato ou ação exteriorizada contra outra pessoa podendo ser ou não verbal, mas que seja evidente que a ação se deu por conta da cor da pele e que esta ação cause danos no desempenho ocupacional no receptor.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
58	Toda forma discriminatória em relação a etnia, fundo religioso, xenofóbico entre outros.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
59	Entendo como uma ideia ou visão pré-concebida em estereótipos já marcados a gerações.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
60	Desrespeito	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente

				depende da situação			
61	Exclusão e segregação de pessoas por sua cor ou etnia.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada
62	A desigualdade no acesso aos diversos aspectos da vida cotidiana (saúde, educação, lazer, moradia digna) por conta da segregação de oportunidades relacionadas a raça.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
63	Uma violência ao outro devido a seu tom de pele e origem étnica.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
64	Pergunta complexa, mas resumindo segregação	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Não, interfere em nada	Sim, interfere negativamente	Sim, interfere negativamente
65	Atitude pejorativa, agressiva investido ao outro de raça diferente	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Não	Sim, interfere negativamente	Não, interfere em nada	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente
66	É a prática de hierarquização das pessoas com base na cor da pele e nos fenótipos.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
67	Um processo inserido culturalmente de discriminação étnico-racial, que causa grande sofrimento psíquico, a quem sofre. Processo de exclusão e de violência.	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação	Sim, interfere positivamente e negativamente, a depender da situação
68	Preconceito	Sim, para todas as pessoas que querem ser terapeutas ocupacionais	Sim, um pouco	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada	Não, interfere em nada

Elaborado pela autora.

Retomando o conceito de discriminação proposto por Almeida (2019), como tratamento diferenciado que pressupõe uma relação de poder entre grupos racialmente identificados, observamos que a maioria das pessoas que definiu racismo a partir da ideia de discriminação, identificou ações que diminuem, desprezam ou diferenciam as pessoas umas das outras, principalmente por suas características físicas, como cabelo e cor da pele

Qualquer forma de discriminação contra: credo, cor da pele ou outras características (profissional 15)

Discriminação da cor da pele, indiferença, desvalorização profissional (profissional 16)

Qualquer tipo de discriminação; seja ela expressão, fala, julgamento ou uso de termo pejorativo; baseado no tom de pele da pessoa ofendida (profissional 18)

É a discriminação direta ou indireta contra o indivíduo (profissional 25)

A não aceitação da cor do outro, discriminando o sujeito então pela cor da sua pele (profissional 42)

Toda forma discriminatória em relação a etnia, fundo religioso, xenofóbico entre outros (profissional 58)

A profissional 16 incluiu a desvalorização profissional em sua concepção de discriminação e a profissional 58 associa a xenofobia a vivência de racismo.

Outros profissionais utilizaram termos como exclusão, diminuição, julgamento, desigualdade e violência, agressão, posicionamento e desrespeito para caracterizar o que é o racismo para eles, e sugerem a cor, a pele e o cabelo como alvos.

Racismo é a tentativa de diminuição ou exclusão de uma pessoa apenas com base em sua raça (profissional 4)

Julgar a pessoa pela cor (profissional 34)

Racismo é quando pessoa tem atos desprezível, violência, desigualdade e preconceito devido cor da pele ou etnia da pessoa (profissional 36)

Reação agressiva e desnecessária contra pessoas de pele escura (profissional e 46)

Qualquer fala, ação, posicionamento que eu entenda como desrespeito a minha cor, cabelo (profissional 55)

O profissional 28, apesar de sucinto, não mencionou práticas ou ações discriminatórias direcionadas à uma pessoa, mas aponta uma percepção macrossocial sobre a noção de racismo:

*A não obtenção de direitos básicos por conta da raça
(profissional 28)*

Uma outra pessoa apontou uma noção jurídica sobre o racismo, na forma de crime, mas ainda trazendo a questão da discriminação mais direcionada a pessoas ou grupos por raça/etnia.

*Crime previsto em lei cujo conteúdo está relacionado a
práticas de discriminação e violência motivadas por fenótipos raciais
e, ou características étnicas (profissional 29)*

Alguns profissionais trouxeram representações mais aprofundadas do que significa o racismo para elas. A profissional 2 agrega preconceito, discriminação, segregação e violência em sua definição, atribuindo a noção de privilégio ao grupo dominante e a noção estrutural política e econômica.

*Racismo é um conjunto de comportamentos, ações
e/pensamentos que privilegia determinado grupo racial em
detrimento de outros, gerando preconceitos, discriminações,
segregações e violências. O racismo nasce da ideia científica torpe
que a humanidade é dividida por raças e por isso, é necessário a
dominação de uma pela outra considerando a que é dominada como
“patológico”, “doecida”. Nesse sentido, o racismo é uma questão
social, de cunho político que estrutura ações de Estado e move os
sistemas econômicos (profissional 2)*

A profissional 45, abrangeu o classismo, o machismo-patriarcado e a LGBTfobia como formas de racismo para além da raça.

*Qualquer ação relacionada com poder e hierarquia entre em
raças e etnias que foram historicamente apagadas ou deslocadas
socialmente das histórias e que sofrem violências devido suas
condições fenotípicas, aqui no caso a negritude, classe social, gênero
ou sexualidade (profissional 45)*

Com relação ao classismo, há que se considerar que para os clássicos das teorias raciais no Brasil, como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga e muitos outros, o problema de classe no Brasil é, evidentemente, um problema de raça, a priori.

Já com relação à LGBTfobia, embora essa tenha sido uma prática mais comum nos últimos anos, inclusive tendo sido a LGBTfobia juridicamente enquadrada como crime de racismo, há teóricos que irão problematizar essa equiparação, por, pelo menos

dois motivos principais: primeiro, que já há um problema por si só com a lei de criminalização do racismo e de injúria racial no que diz respeito aos registros e combates efetivos (Pacheco, 2021); e segundo, que esse equiparação parte do pressuposto de estender o conceito constitucional de “raça” para englobar gênero e sexualidade (Aragão, Nobrega, 2019), o que pode trazer problemas de significados e sentidos para ambos os conceitos, inclusive tornando mais difícil o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para a população negra e para as populações LGBTI+ (Aragão, Nobrega, 2019; Pacheco, 2021).

Outra profissional aborda a questão de uma “herança carregada desde a escravidão” que ainda hoje reflete na vida de pessoas negras. Para Grada Kilomba (2019), o racismo é um trauma colonial, ainda presente, e que não afeta apenas aquelas e aqueles que foram desmembrados e escravizados, mas toda uma coletividade mundial daqueles que carregam no corpo as memórias dessa história.

[O racismo] é a desigualdade gerada pela cor da pele. É uma herança que carregamos desde a escravidão e se baseia na ideia de que brancos são melhores que negros. Essa desigualdade reflete em todos os aspectos da vida das pessoas pretas (profissional 22)

Percebemos, nas respostas, que alguns profissionais trouxeram uma maior complexidade, que pode tanto estar relacionado à uma maior disponibilidade para responder a pesquisa, tanto a uma maior proximidade com os estudos nessa área. Assim, definições relacionadas ao racismo institucional e ao racismo estrutural apareceram em alguns relatos.

Relação de poder e dominação que estrutura a sociedade, bem como suas relações, e privilegia, também de maneira estrutural (aqui falo especificamente do Brasil), a população não negra, não indígena... Se manifesta de várias maneiras, quais sejam, interpessoal, institucional e dentre outras formas, sempre produzindo diferenciação racial para manutenção da relação de poder-dominação e opressão (profissional 10)

Racismo é um sistema estrutural e estruturante de opressão pautado em raça/etnia, que estabelece relações desiguais de existência e acesso, bem como sofrimentos diversos e profundos, que afetam todos os âmbitos de vida, participação e identidades das pessoas lidas como diferentes do padrão de dominação branco. Ou seja, estigmatiza pessoas negras (pardas e pretas), entre outras etnias (profissional 41)

Construção e desenvolvimento de uma sociedade fundamentada em relações de dominação e poder de uma suposta raça sob outra. E a partir disso todos os desdobramentos culturais,

*econômicos, políticos, de subjetividade e cotidianidade serão
marcadas e violentamente atravessadas por essa lógica (profissional
19)*

Considerando que a vivência da significação do racismo é múltipla, há também pessoas que trouxeram a concepção mais aproximada à vivência do próprio corpo, do sentimento.

*ALGO TRISTE! Faz pensar no país que vivemos com tantas
culturas, línguas, mesmo assim as pessoas continuam com certos
pensamentos/comportamento racista (profissional 48)*

Considerando as quatro questões de múltipla escolha sobre a percepção do impacto do racismo, 10 pessoas responderam para todas as quatro que a cor da pele em nada interferia: nem na prática profissional, nem nos cuidados que as pessoas recebiam dela ou de outras categorias profissionais, e nem na vida cotidiana das pessoas negras atendidas por ela. Entre essas 10, apenas duas utilizaram os espaços “Se desejar, justifique a sua resposta” que seguia cada questão. Em contrapartida, 27 pessoas responderam que a cor da pele interfere em todas as quatro dimensões. Entre elas, 18 utilizaram pelo menos um dos espaços para justificar a resposta, sendo que nove utilizaram pelo menos três dos quatro espaços disponíveis para justificativas.

Quando perguntamos aos profissionais se eles acreditavam que o ensino das relações étnico-raciais era importante para a formação em terapia ocupacional, das 68 respostas, 67 disseram acreditar que essa temática era relevante para todas as pessoas terapeutas ocupacionais e, apenas uma pessoa afirmou que acreditava que essa formação era necessária apenas para profissionais que pretendessem trabalhar com populações negras e/ou grupos étnicos. Essa mesma profissional afirmou não ter proximidade com o ensino das relações étnico-raciais e não identificou a cor da pele como fator de interferência em nenhuma das situações apresentadas. Infelizmente, essa pessoa não se disponibilizou para participar da segunda etapa da pesquisa.

Ainda sobre essa questão do letramento/percepção, adentrarei outra camada que se refere a dificuldade em reconhecer o racismo vivenciado. Por exemplo, a profissional 24 responde que a cor de sua pele não interfere em nada em sua prática profissional. Imediatamente a seguir, no espaço de justificativa, a profissional revela uma outra percepção:

*Eu coloquei que não, mas na realidade é assim: as pessoas
que eu lido diretamente não me tratam mal ou me inferiorizam, pelo
contrário, valorizam meu trabalho. O que acontece é que eu tenho
uma baixa autoestima pela bagagem de preconceitos que sofri (outras*

coisas também) então isso repercute na minha prática pois me boicoto, não estudo o quanto poderia, não acho que mereço uma posição de maior importância na minha profissão, não monto meu consultório etc. Além do que foi assimilado por mim ao longo da vida, do que a mídia enfatiza o branco, o segurança da loja fica de olho ou me seguindo ou até as brincadeiras idiotas dos amigos, minha mãe sempre teve falas que me inferiorizavam por ser negra. Nunca fui o suficiente. Então de uma maneira bem sutil, ser negra implica em como me vejo (ou via) e isso repercute na minha prática profissional (profissional 24)

Percebemos que, enquanto ela vai elaborando o pensamento, ela vai sendo capaz de identificar situações que impactam em sua prática profissional. Ainda que não seja diretamente da relação com os colegas de trabalho, esse racismo rizomático invade o cotidiano da prática, e ainda produz um efeito de autoculpabilização – “eu não estudo o quanto poderia”; “eu não acho que eu mereço uma posição de maior importância”; “eu me boicoto”; “eu não abro meu consultório”. Esse processo da culpa de si vai tornando impossível reconhecer e afirmar as violências cotidianas que nos colocam nesse lugar.

Thereza, uma das profissionais entrevistadas, trouxe isso bastante presente em sua fala, demonstrando uma dificuldade para afirmar se os processos de exclusão que sofreu de colegas na graduação e depois da graduação, tem ou não cunho racial:

Eu não sei, eu não consigo te dizer se isso é uma questão racial, eu sinto que tem um fator racial sim, eu acho que tem. Mas eu atribuo que as pessoas, que cada uma cuida da sua vida. Eu acho que cada um foi cuidar da sua própria vida. Eu acho que eu já era deslocada na universidade, eu não fazia parte do grupo. Então, por exemplo, o que acontece normalmente, quando as pessoas fazem a universidade, elas saem, elas se mantêm nos nichos de contato, de tudo, e eu já era completamente fora da casinha, eu trabalhava, imagina? O perfil da minha classe já era perfil de pessoas brancas, na verdade nós éramos três mulheres [negras]. Eu acho que socialmente falando eu era uma das com menos grana e eu não fazia parte (Thereza)

O racismo recreativo é outra faceta do racismo rizomático que dificulta a compreensão da violência racial enquanto violência sofrida. Normalmente, essa violência é dita sem intenção de fazer mal e é interpretada como brincadeira. Mercedes, ao refletir sobre suas vivências de racismo, começa dizendo que não se lembra de vivenciar racismos explícitos, mas se lembra que suas próprias amigas, às vezes, riam dela. Nas palavras da participante, era um racismo “fofinho”, e por conta disso, ela nem entendia como racismo.

Como eu te disse eu nunca sofri um ato de racismo explícito, assim, gritante, de alguém me xingar ou de alguém me desmerecer. Mas quando, hoje, eu me lembro de situações que eu passei eu identifico esse racismo velado, esse racismo escondido, esse racismo

“fofinho”, da risadinha, esse que eu escuto até hoje, sabe? Mas, hoje em dia eu respondo de uma forma diferente do que antes, quando eu nem entendia isso como racismo. Eu entendia como uma brincadeira das amigas, não tinha raiva das amigas que diziam isso, não pensava por que que elas diziam isso, sabe? (Mercedes)

Meu apelido era Matagal, Anne Matagal era um apelido que eu tinha, as meninas brincavam porque “ah, eu acho que tu veio para o departamento errado”. E aí quando eu cortei o cabelo e cheguei assim com o meu Black, aí eu percebi que houve uma diminuída das brincadeiras, eu acho que tipo assim, “agora a gente não pode brincar com ela assim na cara, não, porque vai ficar muito explícito né?!”. (Mercedes)

Eu percebi assim, que na rua eu ficava com uns menininhos, mas era só tipo assim “ó eu peguei a Badia” e eu era, declaradamente, eu era a menina mais feia do grupo e não sei o quê, e era até motivo de chacota entendeu, então os racismos e eu percebo assim (Badia)

Além disso, as pessoas brancas costumam retirar de si a culpa pela violência através desse dispositivo da intencionalidade. Ou seja, se não houve intenção de machucar o outro, é que como se não fosse possível que uma fala, ação, comportamento, tenha sido racista. Abdias Nascimento (2019), ao tratar da questão da liberdade do negro pergunta “Abolição de Quem?”, e responde: “Na verdade, aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa escrava; uma perfeita transição realizada por brancos para o benefício dos brancos” (p. 87). E aqui, se materializa exatamente essa desresponsabilização.

A pessoa tá do meu lado e fala: “fulana tem cabelo ruim”. E eu fico pensando, poxa, essa pessoa não reflete no que ela tá falando? [...] Tem mãe de paciente meu que eu atendo há mais de um ano, que eu conheço a família, que eu tenho intimidade com a família, que eu tenho um vínculo muito bom com a família, e às vezes escutar uma expressão dessas, sabe? E aí eu sempre quando eu puxo essa reflexão, sempre a resposta é: “Ah, não, mas eu não quis dizer isso”, “ah, mas não foi minha intenção”. Tá certo, mas você disse, então a gente tem que prestar atenção nas palavras que a gente fala (Mercedes)

Ao tirar a intencionalidade, a violência racial é colocada numa situação de invisibilidade e de exagero da pessoa que sofreu a violência.

No local de trabalho, quando em algum momento tentei provocar a equipe para discutir a questão racial no CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social] já ouvi inúmeras piadas. Ex.: de que eu sou rebelde, que é mimimi. Dependendo da

forma que uso o cabelo, ouço frequentemente, também por parte da equipe, que estou com o cabelo "alvorçado" (profissional 10)

*Aí tem uma professora que é do curso de psicologia e ela é negra e, sempre que tem alguma conferência, alguma atividade, ela usa turbante, ela bota todo cabelo bem pra cima. [...] Na hora que ia entrar os professores, ali na frente, os convidados, ela falou a história dela um pouquinho, rapidinho ela contou: “sou formada em educação física, formada em psicologia, mestra em tal, doutoranda em tal doutorado”. Aí, uma colega minha, ela tava do meu lado, e disse assim: “eu detesto esses assuntos, vão começar esses assuntos. Porque o negro tem mania de achar que ele isso, que ele aquilo, que ele não sei o que, que a vaga não foi dele sendo que na universidade pública tu tem que entrar com concurso né tem que ser concursado”. E eu falei: “mas não é isso que ela quis falar. Ela quis dizer que ela teve que passar por várias qualificações para conseguir se inserir no mercado de trabalho para depois ela prestar esse concurso”. Ela não falou quais foram as etapas, ela falou de um processo geral rápido. E aí ela me falou: “mas não existe isso, isto está na cabeça de vocês”.
(Laudelina)*

Além das dificuldades em perceber as violências raciais por motivos diversos, outra forma de silenciar e/ou negar o racismo é buscar explicações que justifiquem as violências sofridas.

Muitas vezes eu explicava para eles o outro lado, que a gente veio de uma forma que Deus mandou para gente, não tem como a gente mudar (Enedina)

Em outras palavras, o que Enedina propõe é que há uma explicação divina para sua cor da pele. W. E. B. Du Bois (1999), no livro *“Almas da gente negra”* aborda como a catequização foi um mecanismo para que as pessoas negras aceitassem o sofrimento da escravidão através da justificativa divina. Igualmente, a justificativa de que há um deus que nos fez desta forma e não podemos mudar, revela, praticamente, um motivo para aceitarmos a violência.

A segunda ideia que flui do navio da morte e do rio em curva é o pensamento do Sul mais antigo – a crença sincera e apaixonada de que, em algum lugar entre os homens e o gado, Deus criou um *tertium quid*³⁹ ao qual chamou de Negro – uma criatura grosseira e simples, às vezes até mesmo amável dentro de suas limitações, mas estreitamente predeterminada a caminhar dentro do Véu⁴⁰ (Du Bois, 1999, p. 144).

Para além das dificuldades em perceber o racismo e a busca por justificá-lo de formas diversas, ainda há a tentativa de negar os impactos de uma violência racial sofrida.

³⁹ Do latim, significa um terceiro componente ou componente intermediário.

⁴⁰ Termo cunhado por Du Bois sobre a vivência do negro. Para o autor o véu é algo que, ao mesmo tempo, impede o negro de ver o mundo como realmente é, e impede o mundo de ver o negro como realmente é. Ver mais em: *Almas da gente negra*, 1999.

Neusa Sousa (1983), analisa possibilidades para este tipo de comportamento: a primeira, está relacionado à “perda da cor”, isto é, embranquecer-se através da miscigenação na tentativa de passar ileso pelo racismo; a segunda, está relacionada a não querer falar sobre o assunto para não gerar indisposição com outras pessoas; e, acrescento, em diálogo com Fanon (2020) e Kilomba (2019), como terceira, que a dificuldade em lidar com a dor do sofrimento é um mecanismo de defesa para essas experiências traumáticas do racismo.

Assim, compreendemos que reviver memórias (não só as próprias memórias, mas também as compartilhadas), das violências raciais é angustiante, dolorido, e nem sempre uma possibilidade para nós, pessoas negras. Durante as entrevistas, essa “negação” da violência ou de seus impactos foi, no mínimo, contraditória com outros pontos que se seguem na história. Ao mesmo tempo, é um ponto de discussão extremamente relevante e é, por si só, um impacto dessas violências sofridas.

Enedina nos conta sobre um processo judicial que abriu na universidade devido a uma violência racista sofrida e os desdobramentos deste processo:

Eu não fiz uma coisa para provar que eu sou negra, e que ela tinha que me respeitar por isso. Eu fiz porque aquele momento era injusto, e era injusto porque eu fiz tudo, eu era a única que tinha a presença em tudo, e fui reprovada sem saber o porquê. E daí eu achava, que eu era uma profissional ruim, como é que ia ser minha carreira? Mas, se a pessoa, ela não tem uma boa estrutura na família ou não procura um bom profissional que a ajude a se acolher, não consegue. Porque aí tudo é uma forma de diminuir. E eu passei por momentos bem difíceis, mas hoje eu não me abato com isso não, eu não me abato. Eu agradeço o que foi ruim, o que me ajudou a crescer, e agradeço o que é bom que eu vivencio hoje em dia, fruto também do passado que eu passei. Porque se tiver um negro que não passou por racismo é mentira, né? Mesmo sendo duas ou três vezes, como aconteceu comigo. Eu não tinha vivenciado nenhum momento, nem na infância, nem na adolescência, nem em serviço. Fui vivenciar lá na faculdade. E até teve num outro período que eu achava que eu não fosse conseguir, porque era um curso de especialização que tem em [cidade], e era uma vaga só. E achei, eu disse até para a minha mãe: “eu não vou me escrever porque eu trabalho, tem meus colegas que estão ali só para estudar, que podem ser dedicar a isso, eu não vou mandar meu currículo”, e a minha mãe disse: “manda”, e eu mandei e eu fui selecionada (Enedina)

Em uma outra conversa, Laudelina relata uma situação no trabalho, quando os familiares de uma criança atendida por ela solicitaram a troca de terapeuta logo após terem pedido para que Laudelina não falasse com o menino sobre religião. Em seguida, pergunto a ela como ela se sente frente a essas situações, e ela aponta que isso não influencia em nada em sua vida:

Eu avaliei um menino autista com 11 anos de idade e os pais se declararam luteranos. Eles disseram: “Ah, nós somos luteranos. Não sei qual é a sua religião, mas nós não gostamos que falem sobre religião para o menino”. Mas aí passou, aquele único dia. Eu não falei para ela qual era minha religião porque ela não fez a pergunta direta e eu acho que ela traduziu que, como eu sou negra, sou de religião de matriz africana. Daí ela pediu lá na recepção, na secretaria, para trocar. Ela perguntou: “você teria uma outra terapeuta ocupacional? Porque a gente não vai querer ficar com aquela que nos atendeu”. E aí ela [a secretária] falou que não, que não tinha, mas tinha. Nós tínhamos duas. Nós éramos duas, mas a menina lá da recepção falou que não. A menina [da recepção] só me falou isso. Tinha algumas outras coisas que ela não quis me falar.

Porque ela poderia passar para outra [terapeuta].

Pesquisadora: E como você se sente com essas situações?

Não sei. Eu acho que eu não entendo a cabeça do ser humano, e eu gostaria de entender um pouco melhor para não julgar. Não julgar, sabe? Não sei o que acontece, eu não sei se existe um medo, principalmente quando a gente tem a questão da deficiência né, voltada para a deficiência. Vamos atender uma criança, uma pessoa que tem deficiência não sei os pais entendem. Mas, como aconteceu comigo algumas situações de racismo, fora deste contexto também, eu paro para pensar por que o ser humano pensa desta forma? Não sei se é uma questão de educação. Agora como eu me sinto? Não influencia na minha vida não, não influencia muito, não

(Laudelina)

Outra participante, Stella, conta que vivenciou uma situação de racismo, mas só se deu conta de que essa situação era uma violência racial anos após o acontecido. Segundo a participante, ela foi tão desconfortável que ela se esqueceu do episódio vivido.

Não tinha entendido, mas aí eu entendi que ele estava atrás de mim desde o momento que entrei falando ao telefone com a minha mãe. Aí eu saí da papelaria e fiquei com aquilo muito desconfortável, mas esqueci desse episódio, esqueci. Tanto que eu nem comentei com ninguém por que assim, foi um mal-estar que aconteceu, mas saí e continuei a vida (Stella)

Nessa direção, podemos falar que há uma espécie de memória seletiva ou esquecimento intencional, que também age como forma de proteção. Stella não foi a única que relatou este esquecimento, o participante Xica também mencionou não se lembrar de situações:

Eu não lembro agora, assim, que tem tanta memória. É interessante que tem muitas memórias, né, mas eu não consigo entrar nelas, nem lembrar outras experiências de racismo (Xica)

Na experiência de Xica, ele afirma saber que existem muitas memórias, e ressalta “é interessante”, mas ele não consegue acessá-las. Volkan (2001) nos fala sobre a ideia de *trauma escolhido* (*chosen trauma*, no inglês), que seria uma representação

compartilhada entre membros de um mesmo grupo a partir da experiência de um trauma massivo que ancestrais deste grupo tenham vindo a sofrer por um inimigo comum.

A partir deste conceito, Buckley-Zistel (2006) desenvolve a noção de *amnésia escolhida* (do inglês, *chosen amnesia*), que seria o processo deliberado de esquecer um evento traumático a fim de evitar sensações e sentimentos desconfortáveis entre as pessoas do grupo que sofreram o trauma e as pessoas que não pertencem ao grupo. Nesse sentido, a autora aponta que a amnésia escolhida pode ser uma estratégia essencial para a sobrevivência e para uma vida pública “pacífica” (Buckley-Zistel, 2006).

Já afirmamos que o racismo é um trauma, e não só isso, é um trauma atemporal que afeta o ontem, o hoje e o amanhã (Kilomba, 2019). Compreendendo a dimensão traumática, a negação do racismo ganha aqui uma dimensão que é, justamente, a noção da amnésia escolhida.

Sobre isso, Ingiyimbere (2022) vai nos dizer sobre pessoas/grupos que sobrevivem à crimes contra a humanidade que, embora a lembrança seja um dever, o esquecimento é um direito e uma necessidade, pois viver é carregar o fardo da experiência. Abdias Nascimento (2019), diz:

Escavidão não significa para nós um vocábulo petrificado nas páginas da História. Não é longínqua nem abstrata. Antes é uma palavra que nos devolve parte viva e dinâmica de nossa própria carne e espírito: os nossos antepassados. A violência que eles sofreram é violência que tem se perpetuado em nós, seus descendentes. A opressão de ontem forma uma cadeia no espaço, uma sequência ininterrupta no tempo, e das feridas em nosso corpo, das cicatrizes em nosso espírito, nos vêm as vozes da esperança. (pp. 114-115).

O dever de lembrar, para não se repetir, e a necessidade/direito de esquecer vão sendo atravessados por essa dimensão que é, ao mesmo tempo, atemporal e temporal: as experiências da violência, do genocídio, da escravização, percorrem o tempo passado-presente; e as memórias podem levar tempo – dias, meses, anos – para serem redescobertas no presente.

Pra mim não foi um lugar de sofrimento, como é pra muita gente. Não tem essa lembrança desse lugar de racismo, até porque eu não percebia como racismo, mas hoje eu percebo, sim, que fui atravessada e só não reconhecia, mas fui atravessada (Stella)

Eu me formei 2017, a gente tá em 2021, e até hoje os assuntos da graduação ainda são revelados para gente quando a gente, conversa, são revelados e a gente ainda se choca das coisas que aconteciam (Badia)

No início da tese, eu apresentei diversas conceituações de racismo e fiz uma defesa com relação ao uso da ideia de rizoma para compreensão do racismo tão enraizado no

mundo, na sociedade, na história da humanidade, na vida cotidiana, que não é mais possível determinar de onde vem uma única ação. Mota (2019), a partir da ideia de rizoma, compreende os traumas coletivos do racismo como um enraizamento que vincula a memória individual e a memória coletiva que são essenciais para a construção da identidade.

Em diálogo com Bastide (1961), Mota (2019) cria uma representação sobre “*Raízes psíquicas dos traumas e complexos culturais*”⁴¹ (p. 81), para exemplificar a transmissão geracional das experiências traumáticas vividas por populações negras.

Aqui os Orixá não vivem no mato ou na floresta; vivem sempre na África, na terra longínqua de onde foram arrancados os escravos para serem trazidos à força para as Américas, e que chamam de Itú Aigé (ou iú aô), a "terra da vida". E de lá que vêm, atraídos pelo sangue dos sacrifícios ou pelo toque dos tambores, seja para comer, seja para dançar encarnados no corpo amoroso de suas filhas. Cada divindade foi sem dúvida "fixada", como vimos, em pedras, em pedaços de ferro, na cabeça de seus filhos, e isso por meio de ritos especiais; mas a divindade ela mesma, esta reside no país de seus antepassados. Encontrei até num terreiro o mito simbólico de uma árvore cujas raízes atravessariam o oceano para unir os dois mundos; seria ao longo de tais raízes que viriam os Orixá, ao serem chamados. Do mesmo modo, as almas dos mortos, embora "fixadas" também num santuário contíguo ao candomblé, deixam o Brasil depois do enterro para se juntarem à grande legião dos espíritos ancestrais. O suicídio de negros escravos não tinha, muitas vezes, senão esta causa (BASTIDE, 1961, pp. 78-79).

Inspirada pela imagem criada por Mota (2019), desenvolvi uma representação própria que apresenta os traumas individuais e coletivos e, para além disso, representa os deveres de lembrar e os direitos de esquecer através dos *traumas escolhidos* e das *memórias escolhidas*.

Na introdução da tese, ao criar a ideia de racismo rizomático com as influências de Sueli Carneiro (2023), Achile Mbembe (2018), e Deleuze e Guattari (2011), apresentei a definição de rizoma destes últimos que foi descrita para contrapor a ideia linear de árvore. Extrapolando o conceito de árvore tomado por Deleuze e Guattari (2011), representar memórias e traumas do *continuum colonial* não tem a ver com linearidade.

Em botânica, raízes e galhos estão conectados pelo tronco, e são irrigados por uma rede complexa de xilema e floema (tecidos semelhantes às veias do corpo humano), que age tanto da raiz em direção às folhas, quanto das folhas em direção às raízes, numa espécie de espiral dentro do caule. Num recorte transversal de qualquer tronco de

⁴¹ Para ver a imagem criada por Eduardo Mota, acesse a dissertação intitulada: Na teia do racismo: trauma coletivo e complexo cultural... marcas do Brasil negro! (2019), disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5684>, na página 81.

qualquer árvore, poderíamos observar, em escala microscópica, a formação de uma rede de conexões que chegam às raízes e aos galhos formando imagens semelhantes a colmeias (Cutler, Botha, Stevenson, 2011). Nesse sentido, a imagem da árvore nos ajuda a representar a forma como as memórias e traumas viajam, através do caule, da raiz para as folhas e das folhas para a raiz, através do tempo (o qual também não é linear).

A ilustração da árvore também é inspirada nos *Ìtans*⁴² de Iroko. Iroko é um Orixá ligado a ancestralidade, é o *Òrìṣà* Tempo, e representa a ligação entre as pessoas e seus antepassados. Iroko tem morada, em África, na árvore que carrega o mesmo nome, e no Brasil na árvore Gameleira (*Ficus Insipida*).

No começo dos tempos, a primeira árvore plantada foi Iroco.
Iroco foi a primeira de todas as árvores,
mais antiga que o mogno, o pé de *obi* e o algodoeiro.
Na mais velha das árvores de Iroco, morava seu espírito.
E o espírito de Iroco era capaz de muitas mágicas e magias.
Iroco assombrava todo mundo, assim se divertia.
À noite saía com uma tocha na mão, assustando os caçadores.
Quando não tinha o que fazer, brincava com as pedras
que guardava nos ocos de seu tronco.
Fazia muitas mágicas, para o bem e para o mal.
Todos temiam Iroco e seus poderes
e quem o olhasse de frente enlouquecia até a morte.
(Prandi, 2001, p. 164)

⁴² Histórias, em Yorubá.

Figura 28. Continuum memórias e traumas

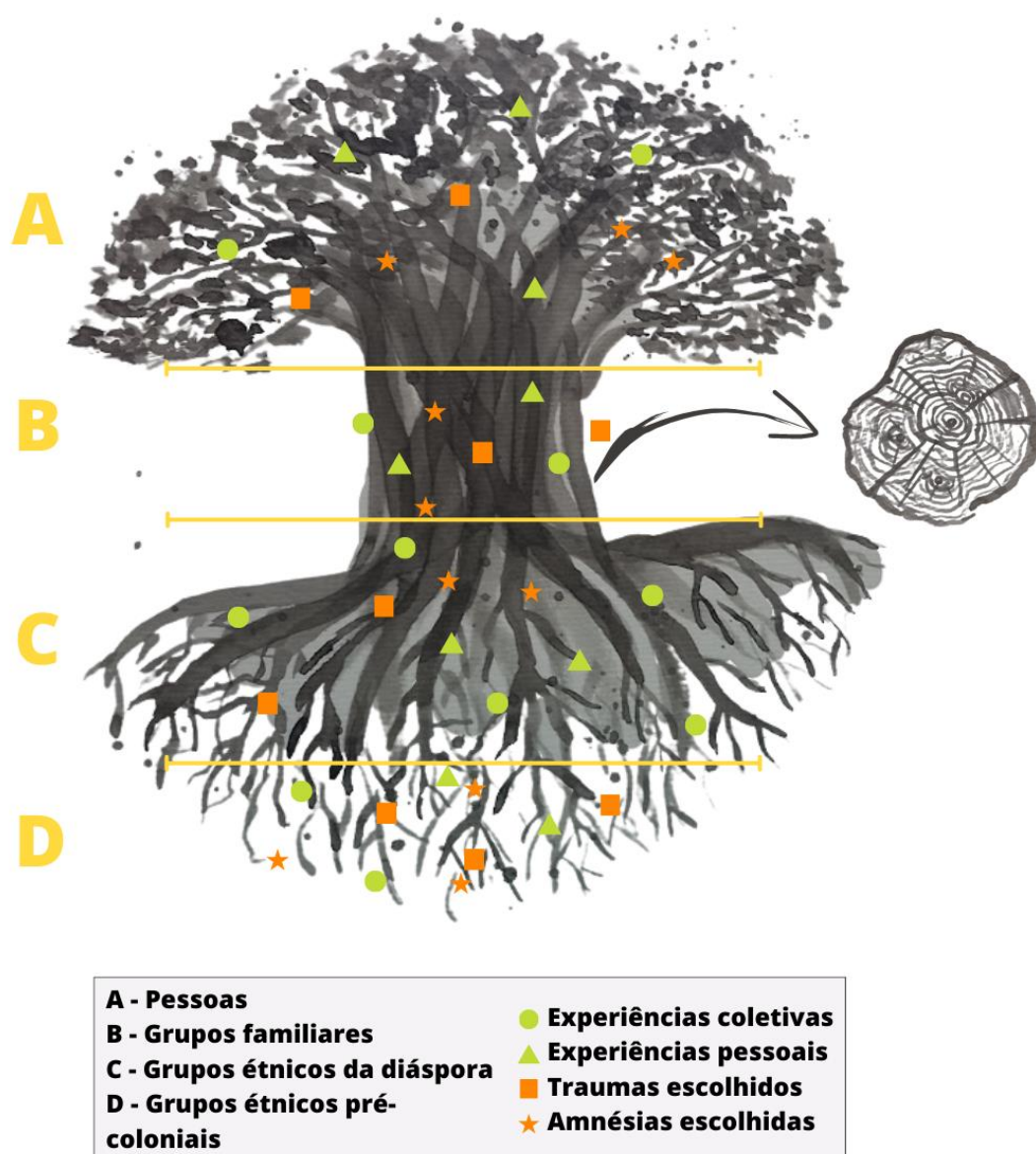


Ilustração: Clau Fragelli. Elaboração: Le Ambrosio e Clau Fragelli.

Para além das questões que envolvem o esquecer e o lembrar de cada violência e cada trauma vivido por si e por suas coletividades, a perversidade da ideologia branqueamento nos coloca outra barreira racial que resulta em um processo de distanciamento da negritude: a reprodução de discursos de generalização, de inferiorização, de desqualificação de pessoas negras, de maneira naturalizada e internalizada e, às vezes, até inconsciente.

Aquela questão do negro, de ver com o outro lado, né? Que o negro vai fazer coisa errada. Eu vejo assim, às vezes. Hoje eu até estava prestando atenção numa pessoa catando lixo e eram negras.

*Muitos dizem: “ai, eu não tive oportunidade”, Mas às vezes tiveram!
Eu tenho até um conhecido que foi meu colega, teve oportunidade,
mas às vezes prefere o outro lado. Porque se realmente tu quer lutar,
tu quer estudar, tem cursinho que tu não precisa pagar, tem a
faculdade. Se tu estuda, tu consegue.*

E outras vezes, mesmo conscientemente, nos percebemos como reprodutores do sistema racial:

Eu, enquanto quem sofreu racismo não, mas eu enquanto racista. Eu devo ter falado alguma coisa que ficou nesse tom que todo mundo leva né, da brincadeira, da piada, alguma coisa assim, e isso marcou ela e a gente só conseguiu falar disso, dois ou três anos depois. [...] Me entristece muito, mas eu passei por isso e quando a gente conversou ela falou: “Pra você, passou. Eu carreguei isso até hoje, até ter essa coragem de chegar para você e falar sobre isso”. Eu perguntei o porquê que ela segurou isso até esse momento e aí ela disse: “porque eu tô acostumada”. [...] Eu enquanto pessoa negra reproduzi aquilo que foi me ensinado, e foi muito difícil, e é muito difícil de retomar essa memória, sabe? (Domingos)

Wade Nobles (2009), psicólogo afro-americano, reconhece o processo brasileiro de embranquecimento como o caso “do ataque mais amplo, de âmbito mundial, contra a humanidade dos africanos” (p. 271). Para o autor, o processo “oficial” de embranquecimento no Brasil foi e continua sendo uma forma de redefinir para as pessoas negras o significado de humanidade. Nessa direção, o efeito do embranquecimento brasileiro é associação da brancura com a bondade, o sucesso, a criatividade, a genialidade, a beleza e a civilização. “Em última instância, identifica a condição humana com o fato de ser branco” (Nobles, 2009, p. 287).

Ao analisar o processo brasileiro, Nobles (2009) aponta que a perversidade das relações do embranquecimento está na dezafricanização das pessoas afro-brasileiras, à medida que cada característica associada à brancura afasta as pessoas negras de sua negritude. Em diálogo com Abdias Nascimento (1989), Nobles (2009) reafirma a ideia de que o embranquecimento programado no Brasil segue a lógica “branca para casar, negra para trabalhar e mulata para fornicar” (Nobles, 2009, p. 285). Ideia presente também nos escritos de Lélia Gonzalez e de Patricia Hill Collins.

Essa ideologia, encarnada na vivência brasileira, faz com que negros brasileiros com características “embranquecidas” - cabelo liso, pele mais clara, olhos verdes/azuis, e outros -, reproduzam discursos racistas como estratégia de se humanizar diante da perspectiva branca (Nobles, 2009). Isso é tão internalizado e naturalizado que, na experiência vivida, dificilmente as pessoas reprodutoras dentro desse sistema racista-colonial se percebem nesse lugar.

A metáfora do descarrilhamento é importante porque quando isso ocorre o trem continua em movimento fora dos trilhos; o descarrilhamento cultural do povo africano é difícil de detectar porque a vida e a experiência continuam. A experiência do movimento (ou progresso) humano continua, e as pessoas acham difícil perceber que estão fora de sua trajetória de desenvolvimento. A experiência vivida, ou a experiência dos vivos, não permite perceber que estar no caminho, seguindo sua própria trajetória de desenvolvimento, proporcionaria a eles uma experiência de vida mais significativa (Nobles, 2009, p. 284).

Através da metáfora do descarrilhamento, Nobles (2009) cria uma ideia do estado que o processo de embranquecimento produz. E o que percebemos é que, nessas relações aparece, inclusive, um sentimento de auto responsabilização pelas situações que acontecem consigo mesmo, ou ainda, a responsabilização de uma coletividade negra em “resolver” as questões do racismo.

Por exemplo, uma profissional relatou na entrevista todo o sofrimento de um longo processo administrativo que foi aberto em sua universidade por conta de uma professora que a reprovou no estágio por questões evidentes de racismo. Apesar de ter ganho o processo e ter a possibilidade de ter o estágio validado, ela recusou, pois, a situação lhe oferecia algum aprendizado e ter sido aprovada seria “mais fácil”.

*[O processo] ele deu certo, mas o que eles fizeram era se eu quisesse ser aprovada, tipo, eu fui reprovada no estágio e eu ia ser aprovada. Como é uma questão de aprendizado para mim, eu não aceitei ser aprovada porque seria mais fácil*⁴³

Ou seja, o que ela “aproveitou” da situação vivida é que ela, e não a professora que a violentou, tinha a algo a aprender com o ocorrido. E que, apesar de a situação da violência racial já ter sido suficientemente difícil, se beneficiar do resultado do processo era o caminho mais fácil. Neste relato, o estágio e a violência sofrida já haviam sido questões difíceis, e mesmo depois de ter enfrentado todo um processo administrativo, Enedina decidiu que precisava assumir uma parcela de responsabilidade com a situação.

Num trecho mais acima, apresentei outro relato dessa mesma participante, no qual ela faz alusão à ideia de meritocracia, na qual o esforço de uma pessoa negra deveria compensar o racismo cotidiano. E por outro lado, pessoas negras que tenham oportunidades em suas mãos e não as aproveitam, não irão ter suas conquistas, independente do racismo. Estabelecendo um diálogo com Nobles (2009), fica evidenciado que as experiências vividas por essa participante, por exemplo, não a permitem perceber que, reconhecer-se no lugar de pessoa negra que foi vítima de uma

⁴³ Escolhemos não dizer o nome da participante para que não fosse possível identificá-la, uma vez que casos de racismo judicializados no contexto universitário são raríssimos.

violência racial, por mais difícil que seja, proporcionaria a ela uma experiência mais significativa no sentido de perceber o valor da batalha travada e da luta vencida contra o racismo. Ao contrário de se colocar como quem precisa aprender algo mais com essa situação.

Badia e Ivone, durante relatos, também assumiram algumas posições de auto responsabilização por processos de exclusão sofridos. As participantes identificaram que o isolamento e os sentimentos de inferioridade são processos próprios delas mesmas:

Porque enfim, o [Programa de Pós-Graduação] te exige, mas a minha vivência ainda é uma vivência muito solitária. Hoje eu consigo identificar que foi uma escolha minha, mas eu também consegui identificar que foi uma escolha por medo, sabe? Por medo de não ser aceita, por medo de falar as coisas erradas, por medo de validarem só o Sudeste e não o Norte, por medo. Por medo de uma série de coisas. Aí, eu percebo que foi uma escolha, uma escolha minha, pela seguinte questão: eu acho que eu ainda não estou preparada para enfrentar tudo aquilo que eu enfrentei, de novo, entendeu? (Badia)

Eu acho que eu não senti em relação ao outro, mas senti em relação a mim, sabe? De que eu estava no espaço errado, de que eu estava numa posição inferior, que eu era mais burrinha. Eu ficava me questionando: “Putz meu, que burra, eu não sei isso aqui”. Tive vontade de sair. Pensei: “ah, não quero continuar, não, eu não consigo, eu não vou dar conta”. Então, acho que foi um processo mais meu (Ivone)

Tanto Badia quanto Ivone nos contaram histórias, memórias e marcas de violência que foram tão enraizadas e naturalizadas que passam a ser percebidas como algo próprio de si. Nesse sentido, as experiências significativas vão ficando mais distantes. Badia se isola por medo de sofrer violências racistas, e entende isso como uma questão pessoal, uma escolha. Ivone acredita que todo o sentimento negativo que tem sobre si é responsabilidade dela mesma, mesmo sabendo que foi tratada diferente por estar como bolsista em uma faculdade particular majoritariamente branca e rica.

No que concerne a percepção de si e a construção de uma identidade a partir dessas vivências, retomarei a questão com maior aprofundamento mais à frente.

Seguindo essa mesma lógica, aparecem os discursos que compreendem a população negra como únicas responsáveis por aquilo que acontece com elas:

Acho que o negro tem, sim, que se empoderar mais das coisas. O negro tem. Eu acho assim, essa tua pesquisa é muito importante, acho que outros trabalhos são muito importantes, não só para reflexão, mas para estruturar e reestruturar. Tem que ficar marcado na história, em cada momento histórico, não deixar as coisas irem se

*apagando e achar que tudo é normal. É uma luta que tem que ser sempre. Eu acho que até aqui já ouvi bastante progresso e foi através de luta, de resistência, de movimentos. Se não continuarem, se não continuar, se não continuarmos, a tendência é que as coisas vão se acomodando. Então, acho que tudo é muito importante sim, acho que eu tenho uma boa expectativa quanto a isso, **desde que o negro ele busque pelas oportunidades, estude, corre atrás e acredite.***

(Laudelina)

Nessa fala de Laudelina, se confundem o reconhecimento de histórias de lutas e resistências com os discursos meritocráticos que invisibilizam as desigualdades raciais – afinal, quem quer, consegue, quem não consegue é porque não correu atrás.

Relacionado a isto, apareceram afastamentos com relação à ideia de um movimento negro enquanto um coletivo de luta. Enedina, por exemplo, traz duas situações, a primeira, em que ela foi convidada para participar de um coletivo negro da universidade, mas nunca participou, e a segunda, quando conta sobre uma colega de turma que ministra palestras sobre racismo.

Eu tinha duas colegas na minha turma, negras, e elas eram do (nome do grupo), que é um grupo fechado lá dentro da Universidade, e elas me convidaram pra entrar, eu não aceitei em questão de eu sempre trabalhar, né? Final de semana eu não podia. Como eles tinham reuniões antes das aulas, eu saía do serviço e ia para a aula. Não tinha como. Não digo me taxaram, mas tipo que eu era fora, sabe? Fora desse contexto, de ter o grupo fechado, de lutar, de não aceitar discriminação, mas é porque eu não podia. Mas eu aprendi assim, a questão da minha família, dos meus pais, sempre me dizerem que eu não podia entrar no grupo fechado por eu ser negra, porque depois quando eu fosse atender, eu não ia atender só negro, eu não ia ser uma profissional de atender só negro. [...] Eu não tive intenção de entrar porque eu venho de uma família, que o meu pai é da área da saúde, era militar, e ele sempre trabalhou com todo mundo (Enedina)

[...]

Hoje ela [colega de turma] dá palestras em questão de racismo, ela fala dessa questão. Eu não, eu escuto, mas eu acho errado, porque se tu é uma boa profissional, tá certo que acontece muito [racismo], mas eu não vou deixar nunca de parar de estudar, ou de estar no meio dos alemães [referência a pessoas brancas, de suposta ascendência alemã, no sul do país] por eu ser negra

(Enedina)

No primeiro relato, Enedina conta que trabalhava e isso era um impedimento para participar do grupo. Logo em seguida, ela acrescenta os ensinamentos que recebeu do pai para não entrar nesse tipo de coletivo. Ainda que o trabalho fosse, de fato, um dificultador para que ela participasse do coletivo, contribuiu essa noção aprendida de que estar em coletivos negros organizados era algo negativo.

No segundo relato, a participante conta sobre uma colega, também negra, que aborda o racismo em palestras que ministra, o que para Enedina parece errado. Para a participante, mesmo que não haja uma negação de que o racismo está presente, fica implícito que a própria experiência de racismo não deva ser um impedimento para seguir com a prática profissional.

Beatriz Nascimento ([1974-87]; 2022), ao refletir sobre a consciência racial ou a consciência do ser negro vai nos dizer que o “modo de *estar* no mundo e a consciência desse mundo, são coisas distintas” (p. 180). Em diálogo com Beatriz, Abdias Nascimento (2019), afirma:

Em nossos dias atuais, ainda podemos encontrar centenas, milhares desses negros que vivem uma existência ambígua. Não pelo fato de possuírem o sangue branco do opressor, mas porque, internalizando como positiva a ideologia da embranquecimento (o branco é superior e o negro inferior), se distanciam das realidades de seu povo e se prestam ao papel de auxiliares das forças repressivas do supremacismo branco (Nascimento, 2019, p. 284).

De acordo com Fanon (2020), o processo de alienação da pessoa negra com relação a si mesmo e a sua própria identidade racial aponta para uma tentativa de aniquilar o seu *estar-aqui* no mundo. E se transforma em um complexo de inferioridade que se localiza na interiorização e na epidermização dessa inferioridade.

Em outras palavras, a consciência racial do modo de *estar* no mundo, como compreende Beatriz Nascimento, é a materialização deste complexo de inferioridade que “vai da insegurança humilhante, passando pela autoincriminação ressentida” (Fanon, 2020, p. 74). E, com frequência, essa experiência da pessoa negra diante da violência do branco, reproduz essa dominação, quase patológica, do supremacismo branco (Fanon, 2020).

Evidentemente, os impactos deste processo estão relacionados tanto aos discursos que são silenciados e quanto aos discursos que são reproduzidos. Tentei trazer neste tópico como a construção dos discursos sobre as violências raciais são percebidas, assimiladas e reproduzidas ou confrontadas. A partir daqui, tentarei, a partir dos relatos, trazer como isso se materializa nas expressões de identidade e subjetividade.



Uma das maneiras de que me livrava daquelas guerras de rua era me refugiando em casa, nos livros. Na sala de aula eu encontrava Jurema que não tinha como se refugiar e que brigava com todos, defendendo-se ou desacetando. Eu era uma das primeiras da sala, ela era inevitavelmente a última. E a algazarra das crianças não negras ao nosso redor. Como se não bastasse tinha todo o aparato de indiferença e ingenuidade disfarçada da instituição escolar. As professoras sem exceção eram brancas, antissépticas, castas, indiferentes e bonitas. Quase todas vinham de outro mundo, fora do subúrbio, fora da favela. As relações delas conosco era de fria empatia, ou de total aversão, como aquela do quarto ano, que deliberadamente nos confundia uma com a outra, e que numa aula de catecismo, dramatizando sobre anjo mau e anjo bom, chamou Jurema à frente do quadro negro e a comparou ao primeiro, e Rosa, uma menina loira, ao segundo. Naquele dia, diante das gozações ululantes da classe, Jurema, como alternadamente o fazia, pareceu não entender a alusão clara que se fizeram à sua cor, caindo na gargalhada (Nascimento, 2022, pp. 182-83) [...]

Neste instante eu me dirijo a você, onde e como você estiver: É duro zombarem do seu sofrimento com tanta acomodação. Olhe, Jurema, justamente porque as coisas foram assim com você era importante que você me respondesse. Lembrando nossa infância, a nossa adolescência, não posso aceitar sem asco que queiram nos dar como alternativa nossa “cultura” e nossa forma de *estar* no mundo. Não aceito porque é um preconceito. Quem nos dá essa opção são os mesmos brancos. Eles não que você um dia me disse – continue. Eu continuei, mas lhe digo que não adiantou muito. O preconceito é o mesmo, embora hoje eu seja mais “viva” e não o deixe me destruir como destruiu parte de você. De onde você estiver, fazendo de suas palavras as minhas: “Não deixe que façam isso conosco!”. (Nascimento, 2022, p. 188)

Me encontrar com as histórias das participantes e com tantas outras histórias dos livros, dos filmes, dos jornais, me leva a me encontrar com as minhas próprias histórias. Me que no final do ano de 2019, poucos meses depois de entrar no meu primeiro emprego como terapeuta ocupacional, aconteceu um evento para toda a equipe do serviço. Na minha equipe nuclear erámos em torno de 20, todas brancas (muito brancas), exceto por mim e uma colega, monitora. Naquele dia, estávamos em um auditório, e me sentei ao lado dessa colega. Atrás de nós sentavam outras quatro colegas nossas, ao nosso lado e a nossa frente mais algumas. Uma dessas que estavam as nossas costas escreveu algo um pedaço de papel, que rodou por todos a nossa volta, com risinhos e olhadinhas. Perguntei o que estava acontecendo e ela me disse para não dar importância. No final da palestra, uma pessoa nos mostrou o bilhete que trazia nossos nomes seguidos por: “igual ao Fat Family”. Isso, duas mulheres negras e gordas sentadas uma ao lado da outra só podia mesmo ser o Fat Family. Me calei, talvez tenha até dado um pequeno sorriso. Eu era nova na equipe e não queria me indispor com ninguém, ou com todo mundo. Acho que nunca vou esquecer disso. Às vezes me lembro, e me embrulha o estômago. E me pergunto: por que eu não disse nada? (Diário de campo da pesquisadora)

5.1. Identidade e subjetividade

Fanon (2020), nos diz: “Uma criança negra normal, tendo crescido em uma família normal, passará a ser anormal ao menor contato com o mundo branco” (p. 159), e acrescenta “essa proposição não será facilmente entendida” (p. 159).

Neusa Santos Sousa, uma das maiores contribuidoras do pensamento negro no Brasil, em sua dissertação de mestrado examinou, a partir de uma análise psicanalítica, os impactos do racismo na vida de pessoas negras (Sousa, 1983). A autora organizou sua obra de acordo com a classificação das consequências das violências raciais por ela identificadas a partir de sua pesquisa de campo. Uma das partes mais importantes do trabalho de Neusa Sousa se refere às análises da representação de si que a autora conduziu em seu trabalho.

Ao tratar das questões de identidade/subjetividade e representação de si⁴⁴, baseadas a partir do olhar branco, Neusa Sousa (1983) apresentou quatro categorias: (i) as definições do ser negro; (ii) as fantasias e os estereótipos do corpo negro; (iii) as representações do corpo negro; e (iv) e o mulato como estratégias de afastamento da negritude e branqueamento (Sousa, 1983).

No tópico “Identidade e Subjetividade”, agrupei relatos que trazem pistas sobre os impactos do racismo para a construção do eu. Da infância à vida adulta, as participantes localizaram episódios que trouxeram repercussões pontuais e duradouras para a percepção de si e para a expressão de si no mundo. Embora eu não siga as mesmas categorias definidas por Sousa (1983), o trabalho dela é importante pois me ofereceu elementos valiosos para encontrar uma linha de pensamento para os resultados que apresento aqui.

Começando pelas definições de ser negro, tanto o trabalho de Neusa Sousa (1983), quanto os de Fanon (2020), Grada Kilomba (2019), Virgínia Bicudo (1955), nos dão pistas que importam sobre a construção da percepção do negro sobre si mesmo e a construção de sua corporeidade: esses processos são, violentamente, atravessados pelo olhar branco. Sobre o ideal de branqueamento, já bastante abordado no capítulo anterior, também vão aparecer neste capítulo elementos da construção de identidade que aproximam ou afastam desse ideal. O que Neusa Sousa (1983) chamará de fantasias do corpo negro, é o que Fanon (2020) previamente chamou de máscaras brancas, e que aqui tentarei desvelar um pouco, a partir das entrevistas, de como esses processos se dão no

⁴⁴ Parte da discussão apresentada neste tópico foi submetido na forma de artigo para a Revista da Associação de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros Brasileiros (APBN).

cotidiano de pessoas negras como um aspecto de suas identidades. A partir daí, as representações sobre a pessoa negra também vão se constituindo e recorro imediatamente aos estudos de Lélia Gonzalez, em suas inúmeras obras em que tratou das representações do corpo negro.

Partindo das experiências da infância, Badia relembra episódios dos tempos de escola, com seis ou sete anos, segundo ela nos conta:

Na escola, eu lembro que sempre tinha aquelas coisas de Natal, álbum de Natal, vamos fazer uma peça de Natal. E eu queria muito a personagem principal, puta que pariu, eu queria muito. Eu tinha seis, sete anos e eu sabia toda fala, eu sabia tudo porque eu estudava nessa escola há muito tempo, era a mesma coisa. Então eu já sabia, desde os cinco anos eu sabia, e eu sempre queria a personagem principal. Eu lembro que tinham duas [pessoa com o mesmo nome] nessa turma. Uma que era a mais preta, e outra que era branquíssima. Aí a professora disse “A [Badia] vai fazer a personagem principal”. E eu jurando que era eu. Pois quando chegou no dia do ensaio, eu toda preparada, a minha mãe fez meu cabelo, e porra, não era eu. E eu tive que ficar num papel, sei lá, coadjuvante. Nossa, aquilo me doeu muito (Badia).

Enquanto me conta essa história, a expressão de Badia muda, torna-se tensa, angustiada. O relato e os sentimentos dela, mesmo através da tela do computador, fluem pelo meu corpo também. Há muitas crianças negras que nunca foram escolhidas para protagonizar peças de teatro ou ficaram sem um par para dançar a quadrilha na festa junina. O impacto e a dor dessas experiências carregamos por toda a vida. Tal como o caso de Jurema relatado por Beatriz Nascimento: do anjo mau, o negro, e do anjo bom, o branco - são infinitas as experiências que nos colocam a nos percebermos como inferiores, incapazes, verdadeiros lixos.

Eu acho que desde criança o racismo tá presente na minha vida, porque você sentia de alguns professores. Eu tenho uma lembrança, a lembrança mais antiga que eu tenho, que é quando eu percebo o racismo, foi quando eu tinha 6 anos, no pré [pré-escola], que tinha uma professora que, não era minha professora, ainda bem, mas toda vez que tinha algum evento na escola que a gente se encontrava ela falava, ela me atacava: “piolhenta”, “ah, seu cabelo é duro”. Ela me atacava (Ivone)

Embora essas e outras falas não apresentem, explicitamente, ofensas que se relacionem diretamente à cor da pele, são identificados elementos negativos que, comumente são atribuídos à negritude. Virgínia Bicudo, socióloga e psicanalista negra brasileira, em 1955, identificou motivos pelos quais crianças rejeitam ou dão preferência aos colegas, e geralmente, ainda que as crianças não apontassem a cor da pele com

frequência, eles atribuíam bondade, beleza, amabilidade, bom comportamento e educação aos colegas brancos e definiam estes aspectos para escolha de amizades (Bicudo, 1955; Boas, Parolin, 2021). Embora não haja indícios de suas comunicações com Fanon (Boas, Parolin, 2021), Bicudo teve seu primeiro texto publicado poucos anos depois da primeira publicação de Fanon, e no que se refere à identidade e subjetividade de crianças negras no encontro com o branco, ambos os autores encontraram resultados parecidos em suas investigações.

Eu era chamada de nariz de barraco, nariz de tomada, tinha os dentes bastante encavalados, tive que usar aparelho por muito tempo. Meu cabelo ele era um cabelo muito cheio na adolescência, a gente vai crescendo parece o cabelo da gente vai caindo, mas eu tinha um cabelo muito cheio, muito armado e que eu não pude usar porque meu cabelo “quando não tava preso, tava armado, igual bandido”. Essa era a piada (Francisca)

A escola, certamente, figura como um espaço decisivo nas vivências da infância e da adolescência, e não faltam relatos sobre este espaço institucional como espaço de violências raciais. Nilma Lino Gomes, educadora brasileira, é, provavelmente, uma das maiores estudiosas das relações étnico-raciais na escola. Para a autora, o espaço escolar e a construção da identidade são duas coisas imbricáveis: o espaço escolar é onde a diferença racial é transformada em um aspecto negativo (Gomes, 2002). As crianças e adolescentes negros, na escola, se deparam com os olhares brancos que definem o seu pertencimento racial, sua cultura e sua história, olhares os quais se chocam com a própria experiência de ser negro (Gomes, 2002).

Abramowicz et al (2006), concluem que, por volta dos quatro anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação e assimilação de suas características negativas e positivas atribuídas ao seu grupo racial. Ou seja, a criança negra, até os quatro anos, já passou por experiências que favoreceram “a constituição de uma autoimagem depreciativa” (Abramowicz et al, 2006, p. 70), da qual nem mesmo o cabelo escapa de ser bandido.

No espaço educacional, o corpo ocupa o lugar de integração e internalização dos simbolismos pessoais e sociais (Maranhão, Gonçalves Junior, 2012). É, portanto, onde se condensam as sensações, as pressões e os julgamentos, internos e externos, que compõem o modo de ser no mundo (Gomes, 2006; Maranhão, Gonçalves Junior, 2012).

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes

sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (Gomes, 2003, p. 80).

Todas as participantes relataram vivências de racismo na infância ou na adolescência. Vivências estas que, de alguma forma, constituíram suas identidades. E que foram elaborando a percepção de estar no mundo e a percepção deste mundo em que vivemos. Badia e Francisca trouxeram relatos que marcam a vivência da infância e do imaginário social que é formulado para a mulher negra desde muito cedo:

Eu sempre gostava de dançar é o tchan, e o que eu era? Eu era a criança mais promíscua da Vila (Badia)

Eu era tida como a que queria ser a piranha e a minha família falava isso. De um corpo assanhado, e eu só queria ser criança, eu gostava de usar aquela roupa, não era um corpo assanhado. Então, o racismo ele foi simbolicamente e descaradamente, porque quando minha mãe falava que eu era preta e não podia usar tal roupa porque tava descarado (Francisca)

Badia e Francisca trazem essas experiências da infância, de meninas negras que queriam apenas ser crianças, e eram, desde muito cedo, taxadas a partir desse estereótipo de vulgarização e sexualização que marca o corpo da mulher negra. Por outro lado, a experiência do menino negro, como nos é revelada por Xica, é a do marginal, do menino perigoso:

Então, por causa de um boné eu consigo ter uma passabilidade melhor dentro do espaço público. E quando eu tiro esse boné e meu cabelo tá mostra, eu me transformo em outra pessoa, eu não sei, mais perigosa talvez, não é? (Xica)

Estes estereótipos que vem desde a escola, na representação do anjo mal, na criança perigosa, na menina que não ganha o papel principal, no “jogo de polícia e ladrão, em que, na maioria das vezes, o ladrão tem a representação do negro” (Maranhão, Gonçalves Junior, 2012, p. 62), as crianças negras “são chamadas por apelidos pejorativos [...] não desempenham papéis de protagonistas nas festas [...] são pouco solicitadas para tarefas destinadas aos ‘melhores alunos’” (Abramowicz et al, 2006, p. 68), são, comprovadamente, menos beijadas, menos abraçadas, menos cuidadas, recebem menos colo (Cavalleiro, 2000; Abramowicz et al, 2006; Maranhão, Gonçalves Junior, 2012).

Diziam que eu era uma pessoa errada, que não ia muito para frente, porque as pessoas já olharam para mim e já tinham um destino já pré-estabelecido, e era um destino geralmente subalternizado (Badia)

Sobre isso, Lélia Gonzalez (1984), afirma:

Na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação. [...] 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 quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice 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. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzalez, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (p. 225).

Essas vivências, nem de longe, ficam restritas ao espaço escolar. Obviamente, pelo tempo que passamos dentro da escola e por sua função social, este espaço acaba por ser o grande representante das reproduções sociais na vida de crianças e adolescentes (Gomes, 2002; 2003; Abramowicz et al, 2006).

Por outro lado, a família também aparece como um lugar bastante violento para algumas participantes. Grada Kilomba (2019) nos mostra que, no interior de famílias interracialis, há também uma vivência violenta nos processos de se identificar e de ser identificado. A vivência de Domingos corrobora a discussão de Kilomba.

Tem episódios na minha família que são muito, mas muito marcantes e significativos para mim. Parece que não, mas é. Eu tenho um tio que é militar e pastor e em conversa com ele no WhatsApp, os meus emojis são todos negros e eu mandei para ele uma palminha, uma mãozinha para cima, alguma coisa assim, de mão. E são mãos negras, e ele falou: “por que a mão é preta?”. E eu disse “Porque eu sou uma pessoa negra, tem que colocar de acordo com como eu me identifico”. E ele diz: “você não é negro, não, você é clarinho, você é bombom, você é não sei o quê, mas você não é negro”. E eu fico na discussão com ele dizendo que sim, que sou negro, eu que digo quem eu sou, não é ninguém que diz. (Domingos)

Grada Kilomba (2019) ao tratar do uso das palavras negro e mestiço⁴⁵ revela a vulnerabilidade em que pessoas negras enfrentam dentro de seus espaços familiares. Ao usar o negro como uma “classificação colonial hostil” (p. 148), e em seguida atribuir à pessoa uma classificação intermediária que parece “menos pior” (p. 148), mas que ainda assim a diferencia das brancas, o tio de Domingos demarca um sinal de perturbação.

⁴⁵ As palavras originais usadas por Kilomba (2019) são *Neger* e *Mischling*, que, no inglês, possuem conotações diferentes. Diferentemente do termo *Black*, utilizado pelo próprio movimento negro como categoria identitária, *neger* é um termo propositalmente usado para ofender uma pessoa negra. *Mischling* é uma palavra que tem origem alemã (*mischen*) para marcar pessoas que são fruto de casamentos interraciais como anormais. Para nós, o melhor equivalente para *mischling* seria mulato.

Nesse sentido, o termo *M.* emerge como um sinal de perturbação e inferioridade, estabelecendo a *branquitude* como a norma absoluta. O fato de esse termo ser sinônimos de perturbação e inferioridade fica nítido nos dicionários, onde a palavra *M.* está associada a outros termos degradantes como “bastarda/o”, análogo à “ilegítima/o”. Enquanto isso, mulata ou mulato, ambos derivados da palavra portuguesa *mula*, ou seja, o cruzamento entre um cavalo e uma jumenta (ou de um jumento e uma égua) são usadas especificamente para identificar as pessoas negras com ascendência *branca*. *Mestizo* (espanhol), *métis* (francês) ou *mestiço* (português) significa, por sua vez, “vira-lata”, o cruzamento entre dois cães de duas “raças” diferentes, e são termos usados para as pessoas *negras* ou indígenas com ascendência *branca*. Todos esses termos têm uma conotação animal ofensiva (Kilomba, 2019, p. 150, grifos da autora).

A questão do colorismo e dos problemas em torno de identidade racial/percepção de cor no Brasil, deixarei para tratar num tópico à parte. Aqui, irei me ater às manifestações no contexto familiar e aos impactos desses discursos no processo de identidade das pessoas participantes.

Retomando a questão debatida por Kilomba (2019), ao relatar a relação de uma criança negra com sua mãe branca, a autora demonstra a ambivalência da branquitude quando, por um lado, a mãe branca tenta ver sua criança como fofa, “como chocolate” (p. 144), e por outro, tenta se relacionar com a imagem futura de sua filha como a mulher negra “temível, irritante e perturbadora” (p. 144), a qual a mãe deseja de todo modo evitar. De acordo com a autora, essa ambivalência previne que as próprias pessoas brancas sejam, elas mesmas, confrontadas com a realidade brutal vivida pelas pessoas negras que lhe são próximas (Kilomba, 2019).

Quando a minha família tinha que trabalhar, eu sempre ficava pelas casas dos outros. Eu era sempre criança de rua, conhecida como a criança de rua né, a criança que todo mundo precisava tomar conta por que não tinha ninguém, que não tinha família, a pobre coitada que deveria ser cuidada pela parte mais rica da minha família. Então, nesta casa eu sofri várias violências, porque essa parte da família, parte branca, os primos eram todos brancos. Então eu era a última pessoa a receber a comida, eu era a última pessoa a receber o cuidado, eu era pessoa fisicamente violentada, um desses tios já tentou me enforcar. Eu era o objeto indesejado por parte dessa família minha que, de certa forma, prestava os cuidados a mim na infância (Francisca)

Quando minha mãe falava que eu era preta e não podia usar uma roupa tava descarado, mas nas outras ações, não. “você me lembra seu pai [que é negro], não gosto”, ela falava (Francisca)

Em diálogo com Fanon (2020), Grada (2019) descreve o processo de como o sujeito negro se coloca em alienação para evitar a aproximação com tudo de negativo que

a sua negritude lhe traz. De acordo com a autora, “a preocupação de Fanon é o fato de que o *sujeito negro* só pode existir em relação ao outro *branco*”, e nesse processo de alienação, a pessoa “não queria ter nada a ver com outras pessoas *negras* e não queria ser nada parecida com elas, pois toda vez que ela escutava pessoas *brancas* falando sobre “N”, ela entendia que “N” devia ser algo ameaçador” (p. 151).

Nos relatos acima, de Francisca, observamos exatamente o que Kilomba menciona em seu texto: por um lado, a mãe branca se relaciona com a filha na tentativa de negar que seu futuro é ser uma mulher negra, portanto, Francisca não deve usar uma determinada roupa, deve cortar ou alisar o cabelo, deve fazer de tudo para expressar uma estética o mais branca possível; por outro lado, essa mesma Francisca é tratada como a criança indesejada, que não merece afeto, que não merece cuidado e, mais do que isso, que provavelmente não tem uma boa perspectiva de futuro.

Domingos já identifica esse processo de maneira bem explícito na relação de sua criação pela avó, uma mulher branca:

Então a construção dessa identidade cultural né, de ser uma pessoa negra, ela foi extremamente nesse processo de apagamento mesmo sabe. Eu fui criado pela minha avó, que é branca, e tudo era muito para esconder isso, essa raiz da negritude. Então, meu cabelo ele foi cortado. (...) então o meu cabelo era cortado para não ficar alto, porque meu cabelo é ondulado pra crespo, então ele é cortado o tempo todo para não crescer alto, para que não se comporte desse jeito, porque assim é [cabelo] de malandro, assim é [cabelo] de gente que mora na rua, e aí isso foi me moldando (Domingos)

Então foi uma infância, racialmente falando, muito sofrida, de uma negação dessa negritude, de uma abnegação né, como diz Lélia Gonzalez. De que isso existe em mim e uma tentativa de silenciar todo esse processo negro, toda essa identidade negra, que existia. Então eu passei períodos que minha mãe me obrigava a fazer selagem no cabelo, eu passei mais de dez anos fazendo selagem no cabelo porque eu não podia ter o cabelo cacheado (Francisca)

O cabelo, enquanto representação da negritude, muitas vezes é um aspecto complexo da identidade, para meninas e meninos, desde muito cedo. Das vivências que aparecem, o “controle” do cabelo figura entre as experiências mais marcantes, as experiências que saltam à memória, que produzem memória no corpo. De acordo com Berth (2019), o cabelo, principalmente da mulher negra, assume esse lugar duplo entre o empoderamento de si e a resistência e, ao mesmo tempo, do desafio às normas e controles.

Em um trabalho que publicamos em 2022, pudemos enfocar em reflexões em torno do cabelo, da identidade negra, do adoecimento psíquico e do empoderamento

(Ambrosio et al, 2022). Identificamos o cabelo afro natural como “representação máxima da desobediência às normas do liso e loiro eurocentrado” (Ambrosio et al, 2022, p. 474), que exige das pessoas negras se deslocarem do lugar de “o outro”, do não humano, do não-civilizado, para este reencontro com a negritude. No entanto, essa “exigência” pode vir acompanhada de processo de desagenciamento⁴⁶ de si e, conseqüentemente, provocar processos de intenso sofrimento.

Principalmente para as mulheres negras, o cabelo crespo torna-se alvo de discriminação e exclusão, e de dominação e controle através de estratégias que forçam o alisamento como o regime vigente e aceitável em todas as esferas. No trabalho, na escola, nas relações afetivo-românticas, na vida pública e privada, o cabelo crespo é tomado como feio, sujo, ruim, não desejado. O adoecimento psíquico, para as pessoas negras, é resultado desses processos de desconhecimento de si [...] Está implicado na sociogênese dos processos históricos, sociais e coloniais. (Ambrosio et al, 2022, p. 473).

Assim, concluímos que o racismo se faz no corpo e é contra corpo. Durante a minha investigação do mestrado, abordei as questões corporificadas da racialização dos corpos negros em diálogo com Fanon e Nilma Lino Gomes:

Assim, temos que um corpo pode se constituir a partir de valores culturais e padrões estabelecidos por outrem. A zona de corporeidade que se estabelece transcende a corporeidade do próprio ser. Ela se localiza numa historicidade e numa cor de pele. Historicidade porque não está em um momento único e específico da história, e sim no acontecimento total da história até o momento presente.

O corpo negro assume para si não um esquema da experiência do próprio corpo, mas um esquema a partir do olhar do branco. Um ser-no-mundo que é atravessado por um não-ser-branco-no-mundo. Uma vivência deslocada de uma origem epidérmica, sem uma memória cultural, num isolamento social e econômico, com pouca possibilidade de expressão artística e espiritual, para a qual a história única é a exploração, seja para o negro retinto ou para o negro mestiço (Ambrosio, 2020, p. 64).

Nesse sentido, compreendo que o corpo, a corporificação, também é processo, e concordo com Fanon (2020), sobre a experiência corpórea negra ser triplamente produzida no corpo: por ele próprio, por seus ancestrais e pelo branco. Assim, as experiências racistas marcam o corpo negro e têm o corpo negro como marca. No relato de Mercedes, por exemplo, ela nos conta de uma relação muito profunda que teve com os

⁴⁶ Agenciamento é um conceito de Deleuze e Guattari (2011) que diz respeito aos processos materiais, concretos e simbólicos que constituem o desejo. Desagenciamento é um neologismo criado a partir de agenciamento. Se agenciamento é o conjunto que produz o desejo, desagenciamento seria o conjunto que destrói o desejo.

seus cabelos: desde muito cedo como elemento de sofrimento quando natural, mas como elemento e estratégia de embranquecimento e passabilidade:

Para mim, o racismo se apresentou pela forma do preconceito com meu cabelo. A minha mãe, ela era cabeleireira quando eu era criança, e desde muito pequena ela alisava meu cabelo daquele jeito antigo que puxava muito. Eu tive uma lembrança, que eu tenho até hoje, do dia que eu cheguei na escola, quando eu tava com cabelo grande e minha mãe alisou meu cabelo. O primeiro dia que eu fui para escola depois disso, o quanto eu fui a sensação da escola, porque eu estava com cabelo liso. Eu tinha ficado bonita porque eu estava com cabelo liso. Na época a gente não reflete sobre isso, eu só achava incrível como eu era mais popular e mais bonita porque meu cabelo estava bem liso. Depois de um tempo eu peguei piolho e eu tive que cortar o cabelo, e cortou bem pequenininho, e foi aquela reviravolta, né?! Aquele momento que eu era maravilhosa, bonita e blá, blá, blá, ele foi pelo ralo e aí quando eu fiquei, sempre ali, desde a pré-adolescente sempre alisando, sempre alisando, sempre alisando (Mercedes)

Sobre isso, Neusa Sousa (1983) afirma que construção de identidade do negro, o tornar-se negro, é atravessado por movimentos de desconhecimento e reconhecimento de si, que pode incluir sentimentos de culpa, inferioridade e depressão. Nesse sentido, a autora afirma que a conscientização racial, o tornar-se negro, a partir do olhar do branco, causará à identidade da pessoa negra, traumas irreparáveis (SOUSA, 1983).

Na experiência de Mercedes, alisar o cabelo quando criança, a retirou, de forma temporária e ilusória, do lugar da criança feia, isolada, indesejada, e o alisamento capilar, ainda que dolorido, a trazia certa sensação de pertencimento. Quando confrontada novamente com a experiência de si e de seu cabelo na forma natural, tudo de positivo que foi vivido “foi pelo ralo”, e trouxe de volta a insegurança, a inferioridade e a negatividade.

De forma irreparável, essa experiência foi carregada ao longo de sua vida, fazendo com que Mercedes ficasse sempre alisando, alisando, alisando, alisando os cabelos. Sobre isso, Fanon (2020) já nos alertava, em meados da década de 1950, que a produção da identidade do negro é consolidada a partir do olhar do outro, do branco, e tampouco é possível escapar deste processo violento:

meu corpo era me devolvido desmembrado, desmantelado, arrebatado, todo enlutado naquele dia branco de inverno. O negro é uma besta, o negro é mau, o negro é malicioso, o negro é feio; olhe, um negro, faz frio o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo de negro, o negro treme de frio, aquele frio de torcer os ossos, o belo menino treme porque acha que o negro treme de raiva, o menino branco corre para os braços da mãe: mamãe, o negro vai me comer (Fanon, 2020, p. 129).

Esses processos de violência vão acompanhando as pessoas negras em diversos espaços e momentos da vida. Para Xica e para Domingos, o tornar-se negro e o tornar-se gay, são momentos que se atravessam, que se confundem e/ou que se sobrepõe na experiência de um corpo excluído, de um corpo negado.

Eu era uma criança magra, fiquei uma criança gorda, eu fui um adolescente magro e agora sou um adulto gordo. Eu tô gordo, eu posso dizer assim, eu me vejo como uma pessoa negra gorda hoje em dia. Então, esse meu corpo ele tem outra visualização nos espaços. Eu fui me deparando com a rejeição de outros meninos gays, que eu gostaria de ter me relacionado e fui sendo rejeitado por ser assim. Eu fui sentindo muito, muito, isso de ser rejeitado, por eu ter o meu corpo assim, por a minha pele ser desse jeito, pelo meu cabelo ser desse jeito, que eles só queriam a minha amizade ou queriam somente ser colega meu. Enquanto eles estavam se relacionando com muitos outros meninos e eles não davam abertura para ter uma relação comigo (Xica).

Eu fiz esse processo também, quando começo a fazer um autoconhecimento da minha sexualidade, eu também começo a fazer isso enquanto negritude, sabe? Eu desperto junto para as duas coisas, no início da juventude adulta, por volta dos 19 [anos], começo a fazer isso, e a trazer para minha identidade (Domingos)

Xica nos conta sobre sua experiência como homem negro, gordo e gay, e aponta para questões de rejeição e de solidão dentro da própria comunidade gay, além de apresentar a camada da gordofobia⁴⁷ em suas vivências. Essa experiência de Xica, marca exatamente o que Audre Lorde (2019) descreveu para a noção de *outsider*: aquela que está dentro e fora ao mesmo tempo. Ao falar sobre a experiência de mulheres negras lésbica, Lorde (2019) vai nos contar de como, apesar de ser uma pessoa de dentro do movimento lésbico, por ser negra se sentia de fora, invalidada; e da mesma forma, nos movimentos negro e feminista negro, também se sentia de fora já que sua sexualidade não pertencia as pautas dos movimentos. Ainda que homem gay, Xica não era pertencente a este grupo, seja por ser negro ou por ser gordo, ou ambos.

Eu não consigo me identificar com o movimento dos gays, sabe? Aqui tem vários espaços, tem vários grupos organizados, vários grupos que militam, e eu não consegui espaço, não consegui estar dialogando com essas pessoas (Xica)

⁴⁷ Alguns autores vão associar a gordofobia ao capacitismo. Ainda que eu esteja de acordo com a noção de que a gordofobia é baseada em uma noção capacitista, traduzir a experiência de Xica em capacitismo me pareceu um reducionismo da dimensão que a opressão capacitista tem. Ainda assim, vale marcar que gordofobia e capacitismo estão relacionados.

Para Stella, raça, gênero e sexualidade se interpodem em sua experiência como mulher negra e lésbica. Sem nenhuma intenção de hierarquizar as opressões, Stella percebe que sua cor, no contexto em que ela trabalha, marca uma diferença maior entre ela e os colegas do que a sexualidade, por exemplo:

Comigo, eu sempre vejo que é a minha cor que chega primeiro. É a impressão que eu tenho. Porque eu não sei como o outro me olha. É porque eu acho que é isso, aqui eu me destaco muito e não é pouco, sou muito diferente das pessoas com quem eu trabalho. Então, num coletivo de pessoas loiras de olhos azuis, eu acho que mesmo que chegue de mãos dadas [com a namorada], eu acho que fiz essa experiência de chegar no trabalho de mãos dadas. Pensando bem, (risos), acho que a minha cor chega primeiro (Stella)

Já, no que se fere aos estereótipos de gênero⁴⁸, Mercedes, Badia e Francisca trazem suas próprias vivências:

A [Nome da cidade] é uma cidade muito elitista, muito padrão sabe, é uma cidade médio porte [...] Eu vou dar um exemplo para você entender: aqui uma mulher que tá no bar bebendo, com a roupa curta, e tá se envolvendo com homens e tal. Aqui tem uma forma de chamar essas mulheres: chamam elas de nega. A nega, entendeu? (Mercedes)

Que a preta é a safada né? Então, eu era safada junto com uma colega minha que é a safada também, que também é preta (Francisca)

Assim, somos confrontados com os estereótipos que circundam o corpo das mulheres negras, como apontado por Gonzalez em 1984: a mulher negra doméstica, a mulata do carnaval, que é objeto sexual do senhor branco, e nada mais (Gonzalez, 1984).

Relatos como este, me fazem recuperar memórias que, de alguma forma, interferiram na construção da minha identidade, personalidade, de vergonha de si, timidez, autoagressões.

Relendo as transcrições e revivendo as histórias, me recordo da época do colegial. Para mim, uma das piores da minha vida. Estudei em uma escola particular, era a única aluna negra da sala, e obviamente, utilizava de estratégias de embranquecimento e feminização para caber: cabelo sempre alisado, lápis preto no olho. Tinha um professor, me lembro, provavelmente com mais 50 anos, que decidiu me apelidar de índia. Uma vez, na aula dele, pedi pra ir ao banheiro, e ele pegou na minha mão e disse que se eu desse uma viradinha, eu poderia ir. Eu

⁴⁸ Os estereótipos de gênero são discutidos aqui a partir da vivência de pessoas cisgêneras. Infelizmente, essa etapa da pesquisa não alcançou pessoas trans, queers ou intersexo para que pudéssemos ampliar outras camadas desses debates. De toda forma, vale salientar, que a ausência dessas pessoas, por si só, já é um dado. Ainda que tenhamos terapeutas ocupacionais que se declaram trans e intersexo, essas pessoas são brancas, reforçando as interseccionalidades como elemento central nas questões de desigualdade e exclusão dentro de quaisquer outros agrupamentos, como também para a representação de pessoas com deficiência.

tinha 15 anos. E nunca mais pedi para sair nas aulas dele, durante os três anos de Ensino Médio (Diário de campo da pesquisadora)

Ainda a partir do relato de Xica, destaco uma experiência que, embora seja uma experiência de um homem negro gay cisgênero, nos dá a dimensão de como a transfobia se intercruza com as opressões heterocispatriciais:

Foi muito polêmica, sabe? As pessoas encaram meu trabalho [de TCC] e julgaram ele de uma forma muito agressiva. Elas falavam. Tinha até um grupo na universidade falando que o Xica ia colar grau vestido de mulher, sabe? Porque o meu trabalho tinha uma temática voltada para questões, eu tava investigando o processo de feminização das travestis e mulheres transexuais. E até então ninguém nunca tinha tocado nessa temática na universidade, na universidade inteira para você ter noção (Xica)

Já a percepção de Stella, abrange o eixo heterocispatricial, adicionando as questões de saúde LGBTQIA+:

Eu vejo tudo numa perspectiva interseccional, eu não vejo a violência como a sobreposição de outra. E eu estou nesse lugar que é isso, na saúde mental, que é uma população que acessa que é majoritariamente negra. Eu estou agora, nesse momento, atuando com pessoas LGBTQs, implementando uma linha de cuidado em saúde LGBT. Então, não necessariamente são negros, mas tem pessoas negras. Mas não acho que tem nenhuma sobreposição de uma [opressão] pela outra, não vejo, eu vejo que essas violências elas se cruzam. É muito mais complexo de pensar sobre, mas sim, geralmente a população negra LGBT é a população que tá em situação de rua e que acessa meu serviço. Se eu fosse pensar nesse recorte em si, dentro do meu espaço de trabalho, a galera LGBT que chega mais vulnerável é a população negra, sem dúvidas. Por isso, quando eu vou atender, principalmente as mulheres trans que geralmente acessam o CAPS, que pedem algum tipo de acesso à saúde, são mulheres [trans] negras (Stella)

Adentrando o espaço da terapia ocupacional, tanto de formação quanto de prática, as pessoas participantes da pesquisa trouxeram relatos de violências raciais que as acompanharam desde o início da graduação, até sua inserção no trabalho, abarcando situações do cotidiano de sua atuação enquanto terapeuta ocupacional. Essas vivências foram sendo atravessadas pelas vivências anteriores, da infância, da adolescência, e foram constituindo a forma de se apresentar, de se expressar e de atuar como terapeuta ocupacional. Ao refletir sobre as questões raciais no âmbito da terapia ocupacional, Mercedes, logo, afirma:

A população negra com certeza ela é maior que a população branca [no Brasil], mas não se reflete no âmbito da universidade, não (Mercedes)

E na fala de Badia observamos o impacto subjetivo dessa questão socio-estrutural na construção do tornar-se negro para ela:

Foi claro pra mim! Não foi nem na matrícula, para mim a matrícula era super tranquilo porque eu sabia que eu estava no prédio de medicina, de fisioterapia, no prédio que era da área da saúde. Então, claro que eu ia ver pessoas brancas. Só que essas pessoas brancas eram de passagem para mim, porque o campus era no centro, era uma avenida bastante movimentada, era num bairro de centro. Então eu não transitava por este bairro, a minha vida toda foi transitar por bairros periféricos, as únicas vezes que eu transitava pelos bairros mais centrais da cidade era de passagem. [...]

Quando eu vou pra aquela dita recepção de calouros, semana do calouro, que eu só fui uma vez, quando eu entro e vejo a minha turma, aí para mim é um marcador muito forte. Eu falo: “hum, eu sou diferente aqui” [...] Eu sou diferente porque era todo mundo muito branco. Claro que na periferia existem pessoas brancas, existe! Mas, eu acho que existe um fator de classe que não apagava o fator de raça, mas que normalizava um pouco as coisas, sabe? Mas lá [na recepção de calouros da terapia ocupacional] era todo mundo muito branco e muito classista, de uma classe superior à minha. E eu falei: “hum, eu sou diferente, sou diferente” [...] Eu lembro que comecei a me chegar em algumas pessoas pretas, e aí foi a primeira vez que eu me perguntei: “Será que eu sou preta mesmo? Eu acho que eu sou, porque eu sou diferente, não sou igual as pessoas [brancas]”. E até o jeito que eu falava, o jeito que eu me vestia. Até hoje, o jeito que eu me expresso, os lugares por onde eu ando, eram muito diferentes. Então, eu me descubro preta, ou eu me sinto uma pessoa preta, sei lá, eu começo a me afirmar assim [...] De fato, eu sou uma pessoa preta na graduação, no primeiro dia que eu encontro a minha turma, entendeu? Na graduação foi um racismo mais escancarado, porque, de fato, eu percebia as pessoas me olhando, e me olhando de uma forma indiscriminada, sabe? Me olhavam assim como se fosse um olhar julgador, excluído etc. [...] Na graduação que eu me descubro preta, preta. Mas eu sempre fui né, eu me descubro, eu me sinto preta porque eu preciso, por exemplo fincar bandeira, e isso é um negócio muito louco (Badia)

A diferença, o sentir diferente, é recorrente na fala de Badia: eu sou diferente, eu me sinto diferente, eu sou diferente, repete a participante. E isso a constitui. Laudelina e Francisca também trazem as suas experiências:

Tiveram várias vezes, não só na faculdade, mas de ter que apresentar um seminário ou de ter que levar uma palestra alguma coisa maior, uma conferência em que eu fiquei totalmente tímida e sempre neste pensamento: “Ah, já vão falar que eu sou negra, que eu sou burra, que eu não tive oportunidade” (Laudelina)

Eu falava assim que “eu não quero ser a palhaça”. Eu lembro desde a minha adolescência eu falando isso, falando “gente, mas eu não sou isso! Eu não sou essa pessoa engraçadinha, a palhaça, eu sou séria também, eu sou uma pessoa confiável as pessoas podem confiar em mim, podem ser minhas amigas” (Francisca)

Esses encontros com espaços super embranquecidos, na formação e depois no trabalho, vão dando contornos para essa experiência de tornar-se negro que é definida pelo olhar do branco de que Fanon (2020) nos fala. A pessoa negra não existe sem o branco, só existe a partir do olhar e da percepção do branco.

No primeiro lugar que eu trabalhei, a maioria das pessoas eram brancas, de curso superior, de nível superior todas eram brancas, e eu era a única negra terapeuta ocupacional. Quem era do técnico, auxiliar e técnico, aí você via mais negros e aí a escala ia tendo mais negros. Mas na equipe técnica eram só brancos. Então a cor da pele colocava a gente num lugar. Quando eu chegava para falar com pais, eles diziam: “eu vim falar com a terapeuta ocupacional”, e eu falava “eu sou a terapeuta ocupacional”, e eles olhavam com surpresa. Ou os próprios colegas de trabalho, tipo, conversando assim, “ah, eu achei que você era técnico de enfermagem” ou uma pessoa chegava e fala assim, “ah, você que é técnica me ajuda aqui”. E eu falo “não sou técnica de enfermagem, sou terapeuta ocupacional”. A cor da pele me colocava nesse lugar, porque os técnicos, que tinham formação superior não eram negras. Foi muito louco esse lugar, porque era isso mesmo, entre os técnicos não tinham negros só na parte de ensino médio e ensino técnico era que tinham negros. Então só de me olhar já achava que eu era de curso de ensino médio. Por que auxiliar de enfermagem? Eu estava de jaleco, então, eles iam pro auxiliar de enfermagem e se eu não estivesse com jaleco, estivesse com uma outra roupa iam me identificar em outra área, mas nunca terapeuta ocupacional (Ivone)

A minha colega [que é negra], ela faz a residência lá e ela comentou comigo que teve um fato em que ela estava atendendo e uma mulher perguntou pra ela “aí, tu pode me trazer um cafezinho?” e ela disse “Eu não sou da cozinha, eu sou terapeuta ocupacional” e isso incomodava muito (Enedina)

Essas vivências marcam o que Lélia Gonzalez ([1984]; 2020) vai chamar de “cidadãos de segunda classe” (p. 109), quando a autora faz uma análise sobre as ocupações dos trabalhadores brasileiros divididas entre trabalhadores manuais e não manuais, e assalariados, autônomos e não assalariados. Se a realidade brasileira de 1984 nos apresentava um cenário no qual pessoas negras ocupavam cargos em trabalhos braçais, principalmente no contexto rural, enquanto trabalhadores brancos podiam

ocupar-se de trabalhos não manuais com melhores condições de trabalho e renda, tanto o imaginário social quanto a realidade do cenário brasileiro, não apresentou mudanças muito significativas (Rocha, 2019).

O que foi revelado nos relatos acima é este lugar improvável para o negro: terapeuta ocupacional não é possível, se está de jaleco pode ser, no máximo, auxiliar de enfermagem, mas se não está, nos cabe servir o café ou limpar o chão. Isso, no mínimo. Assim, embora a universidade seja compreendida como este lugar da ascensão social, a formação de nível superior não garante a pessoa negra um tratamento equivalente ao de uma pessoa branca.

As questões referentes a renda, trabalho e ocupação, irei debater mais adiante a partir de uma leitura das desigualdades sociorraciais que as participantes trouxeram ao longo da pesquisa. Aqui, quero pautar os significados subjetivos dessa percepção de si como este *cidadão de segunda categoria*.

Para Lélia Gonzalez (2020), a divisão racial somada a divisão sexual vai impor às mulheres negras uma inferiorização ainda maior, uma vez que as colocam como representação oposta ao da dominação, do homem branco. Considerando que a maioria das pessoas entrevistadas, e de terapeutas ocupacionais de maneira geral, são mulheres, fica evidente o aparecimento de questões diretamente relacionadas à leitura dessas mulheres como serventes, domésticas.

Numa sociedade onde a divisão racial e a divisão sexual do trabalho fazem dos negros e das mulheres trabalhadores de segunda categoria, no conjunto dos trabalhadores já por demais explorados (afinal, sobre quem recai o peso da recessão?); numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra (Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, [1984], 2020, p. 109).

O processo de discriminação que relaciona determinados estereótipos acompanha a vida das pessoas negras vão constituindo esse sentimento de “terapeuta ocupacional de segunda classe”. O Xica, por exemplo, nos conta de como essa noção de inferioridade o afeta a tanto também no âmbito educacional que, ao chegar na pós-graduação o sentimento de ser menos inteligente ainda o persegue:

Pessoas foram apontando assim: “ah, mas esse autor é muito difícil de ler, você não vai conseguir ler ele”. E quando eu me deparo para estudar ele, eu tenho uma dificuldade, mas eu não tenho essa dificuldade que as pessoas vão trazendo para mim. Por exemplo o Frantz Fanon, algumas pessoas falaram “ah, é muito difícil de ler Frantz Fanon, não leia, nem lê”. Como se fosse assim: “não vá ter

*conhecimento”. Eu ouvi vários momentos sobre isso. “Não lê Frantz Fanon, nem W.E.B. Dubois porque vai ser muito difícil pra você”
(Xica)*

Sobre isso, uma discussão possível está relacionada ao que vamos entender como “primeiras impressões”, ou seja, aquilo que está no imaginário social e que, quase sempre, chega nos espaços antes mesmo de nós. Para explicitar o que quero dizer, apresento os relatos de Thereza e Stella:

A pessoa olhou pra mim e falou que eu não estava vestida adequadamente para a entrevista porque eu estava de saia. Eu sempre gosto de me arrumar, a gente vai fazer entrevista, você vai bonita, vai se arrumar. Mas não, eu não estava adequada. Ela acabou comigo, e eu entrei na entrevista já me sentindo completamente inadequada (Thereza)

[No trabalho] sempre nesse mesmo movimento de chegar e não ser notada, digamos assim, ou ser notada não pela potência profissional, fui notada pela diferença, pelo sotaque, enfim (Stella)

O que Thereza e Stella, nos trazem como a realidade que vivem, é que seu corpo, sua linguagem e seus traços são determinantes sobre a primeira impressão que os outros tem delas. São características que as definem, antes de qualquer outra coisa, como inferiores. Uma roupa que não está adequada, um sotaque que não cabe num determinado lugar, são subterfúgios do racismo velado.

E há um lado perverso desse racismo que podemos interpretar como um sofisticado *racismo disfarçado*, nessa produção social da inferioridade. Quando vamos nos “destacando” nos espaços por estarmos muito além daquilo que se espera de nós. O que se confunde com uma expectativa extremamente baixa, e que carrega a noção da incapacidade, às vezes, até se parece com elogio. No entanto, quando nos damos conta, percebemos que o suposto “elogio” nada é além de um estigma racista sobre a nossa capacidade. Como Stella explica:

Por mais que meu corpo, minha aparência e a minha origem, me antecedem, quando eu inicio a minha entrada nesses espaços eu vejo que no meu caminho sempre conseguia ir me destacando. O que que era esse destacar, né? Era que talvez eu fizesse o mínimo, mas que pra eles que tinham uma imagem de inferioridade a meu respeito significava ir muito além, uma subestimação mesmo. Então, eu percebi isso, que eu acabava surpreendendo, que eu acabava sendo muito elogiada pela forma como eu articulava as palavras, me comunicava, pelo que eu escrevia, recebia muito reconhecimento, muitos elogios (Stella)

Neusa Santos Sousa (1983), no decorrer de seu trabalho sobre tornar-se negra, aponta o que chama de condição imprescindível de contestação dos modelos impostos, que seria justamente sobre nos afastar daquilo que dificulta o nosso processo de entendimento sobre sermos pessoas negras. Por exemplo, dos relatos que vimos até aqui, é importante compreender que, desde a infância, nos espaços que ocupamos - família, escola, universidade, trabalho - nos encontramos com modelos pré-definidos do que precisaríamos ser ou nos tornar: branco. E como apontou Fanon (2020), tornar-se branco é uma busca eterna e impossível para a pessoa negra.

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 se ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidades que lhe permitirão ter um rosto próprio (SOUSA, 1983, p. 77).

No processo de construção da identidade, Neusa Sousa (1983) indica que há uma complexidade de uma construção que é tanto imaginária quanto simbólica, e que produz uma alienação ao *Outro social*: o branco. Nesse processo, a alienação incidirá diretamente sobre o corpo, corporificando a vivência cotidiana da exclusão, da alienação, do auto ódio (SOUSA, 1983). A autora dialoga diretamente com Fanon e com Bicudo no entendimento desse estado de alienação que produz sofrimento.

Grada Kilomba, numa leitura atualizada, vai marcar a atemporalidade dos traumas:

Todos os episódios revelam um sentimento de atemporalidade, quando a pessoa negra é abordada no presente como se estivesse no passado. (...) Essa sensação de imediatismo e presença é o terceiro elemento do trauma clássico. Um evento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado como se estivesse ocorrendo no presente e vice-versa: o evento que ocorre no presente é vivenciado como se estivesse no passado. O colonialismo e o racismo coincidem. (...) O passado agride no presente (KILOMBA, 2019, pp. 222-223).

A dimensão do trauma, que discutimos no tópico anterior, constitui uma parcela das identidades que são expressas. Os estereótipos sobre o corpo negro estão enraizados há centenas de anos e eles organizam a sociabilidade, a estratificação, os processos de desigualdade, o corpo e as identidades. E para além disso, eles trazem consequências corporificadas para aqueles que representam a materialização da negritude. Assim, nos encontramos com sentimentos, sensações e comportamentos identificados pelas próprias participantes, como consequência dos racismos vividos:

Eu sinto que eu me fechava muito assim

[...] isso me dava medo [...] eu acho que eu me tratei diferente porque estar na faculdade, o primeiro ano foi muito difícil pra mim sabe de tentar entender aquela profissão, de me sentir burra em relação ao outros [...] eu tento camuflar que eu não estou incomodada (Ivone)

Só que eu me sentia muito o patinho feio, muito a pessoa que: “Ah, eu não sei muito das coisas, eu sou mais burra”. Então eu estudava para caramba, eu estudava muito, muito, muito, muito, muito, muito, [...] Comecei a me desesperar, nessa época eu já tinha alguns sinais de ansiedade, mas eu não sabia o que era, eu comecei a ficar suando frio, eu comecei a pensar: “ah, as pessoas não gostam de mim”. Eu comecei a tratar as pessoas mal, porque eu não soube lidar com a ansiedade que vivi [...] e eu me sentia muito sozinha, [...] para mim aquilo ali parece que tinha me matado por dentro (Badia)

A gente se sente inadequada o tempo todo [...] Então nesse dia eu fiquei muito triste [...] Muito desiludida (Thereza)

Eu sofri muito né, ficava me sentindo subjugada mesmo com a relação que eles estabeleciam comigo [...] Eu acho que são questões tanto do meu campo pessoal e das minhas relações afetivas, quanto profissionais, de muita dor e pelo menos hoje eu acho que eu não me sinto em condições de tá externalizando sobre elas, sabe? (Neusa)

*Chega a dar agonia, chega a coçar de raiva, sabe?
(Mercedes)*

Eu fico com vergonha, sabe? [...] Mas, era evidente, era muito evidente e onde foi que quase me bloqueou, de eu sempre achar que tudo que eu fizesse fosse errado (Enedina)

Eu me dei bastante mal e era frustrante. E acho que essa frustração me levou ao isolamento [...] Então, eu tenho muito medo até de sair na rua aqui na minha cidade (Xica)



Na escuridão da noite
meu corpo igual
fere perigos
adivinha recados
assobios e tantãs.

Na escuridão igual
meu corpo noite
abre vulcânico
a pele étnica
que me reveste.

Na escuridão da noite
meu corpo igual,
boia lágrimas, oceânico,
crivando buscas
cravando sonhos
aquilombamento de esperanças
na escuridão da noite.

“Meu corpo igual”,
poema de Conceição Evaristo,
(Evaristo, 2021, p. 15)

É óbvio, e não deixarei de reiterar, que o esforço de desalienação do médico de origem guadalupense pode ser entendido a partir de motivações essencialmente distintas daquelas do negro que trabalha na construção do porto de Abidjan. Para o primeiro, a alienação é de natureza quase intelectual. É na medida em que concebe a cultura europeia como um meio de se despojar da sua raça que ele se faz passar por alienado. Para o segundo, é como vítima de um regime baseado na exploração de uma determinada raça por outra, no desprezo de uma certa humanidade por uma forma de civilização considerada superior (Fanon, 2020, p. 235)

5.2. Desigualdades sociorraciais

Me lembro de pensar: que bom que minha pesquisa é sobre isso, se eu não tiver dados, pelo menos posso fazer uma autoetnografia. (...) O caso foi que, compareci à entrevista. Coloquei minha melhor camisa, arrumei meu cabelo, cachos definidos. Passei até perfume. Cheguei lá, tinha uma outra TO, daquele tipo bem do catálogo da universidade: branca, cabelo liso, meio quilo de maquiagem no rosto, uma blusinha de flor cheio de fru-fru, um sapato de bico e salto, bem menininha. Passei pela entrevista, saí até confiante. Dias depois, sem retorno, fui perguntar a uma colega que trabalhava lá, e relutante ela me disse: “sinto muito, mas o que eu ouvi, foi que a coordenadora disse que não contraria uma pessoa do seu tipinho”. Aparentemente, é isso que sou: tipinho (Diário de campo da pesquisadora).

Na década de 1980, no livro “Lugar de negro”, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg fizeram apontamentos a partir de uma retomada histórica, sobre a situação da população negra no Brasil. Dentre vários aspectos levantados pelos autores, o racismo é encarado como uma violência que se localizou no passado escravagista, mas que sofreu mudanças em suas manifestações após a abolição, “adquirindo novas funções e significados” (Gonzalez; Hasenbalg, [1982]; 2022, p. 89) para a manutenção do poder branco na nova estrutura social.

No decorrer da argumentação dos autores, eles analisam como a raça é um fator fundamental para compreender a distribuição das classes sociais e a estratificação social com base em documentos oficiais sobre desigualdades sociais no Brasil (Gonzalez; Hasenbalg, 2022). Quase 40 anos depois deste trabalho publicado por Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, os dados sobre desigualdade social por raça e cor no Brasil não apresentaram mudanças significativas. O informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, publicado em sua primeira edição em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou como a desigualdade racial atingia em maior intensidade a população negra em diferentes âmbitos da vida, como o mercado de trabalho, a distribuição de rendimentos, as condições de moradia e habitação, as condições de saneamento básico, a educação, a violência e a mortalidade, e a representação política (IBGE, 2019).

Em 2021, também publicado pelo IBGE, a “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, apresentou um retrato da desigualdade social no Brasil, considerando os aspectos de trabalho e renda, educação, habitação e saúde (IBGE, 2021). O documento apresentou desigualdades com base em

raça em todos os tópicos da série, incluindo as taxas de óbito por Covid-19, sendo a população negra em maior vulnerabilidade (IBGE, 2021).

Ano passado, em 2022, foi publicada a segunda edição do informativo de “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2022). Nessa segunda edição, além dos dados de desigualdade racial permanecerem nas áreas já apresentadas, o estudo considerou novos índices, como por exemplo, o patrimônio e a propriedade agropecuária, a taxa de desistência do ENEM nos últimos anos, a taxa de violência psicológica e sexual sofrida, a taxa de abandono escolar por falta de segurança no trajeto, e ampliou a análise de participação política e gestão para os cargos de prefeituras e câmara de vereadores, além de apresentar relações entre o público eleitor e as pessoas candidatas (IBGE, 2022).

Além disso, este relatório atualizado trouxe um índice importante sobre pessoas negras (pretas e pardas) que são residentes em municípios com legislação municipal e/ou desenvolvimento de políticas ou programas específicos para promoção da igualdade racial e/ou combate à discriminação racial (IBGE, 2022). E embora ainda seja um número pequeno de municípios brasileiros, menos de 10% (IBGE, 2022), com ações promoção de igualdade racial e combate à discriminação racial, este é um dado de extrema relevância para o acompanhamento de ações públicas desde a implementação do Estatuto da Igualdade Racial, de 2010.

A conclusão a que se pode chegar é que, mesmo depois da implementação de programas de transferência de renda, de auxílios socioassistenciais e de políticas públicas voltadas à ampliação de acessos e bens e serviços, “os maiores impactos sobre a população preta ou parda, por exemplo, não foram capazes de reverter as históricas desigualdades que mantêm sua situação de maior vulnerabilidade socioeconômica” (IBGE, 2022, p. 2)

De fato, como analisado, apesar da população preta e parda representarem 9,1% e 47,0%, respectivamente, da população brasileira em 2021, sua participação entre indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida está aquém desta proporção (IBGE, 2022, p. 2).

Emerson Rocha (2019), sociólogo negro brasileiro, analisou a situação do negro no Brasil a partir de dados do Censo de 2010, em seu livro intitulado “O negro no mundo dos ricos”. De acordo com o autor, as desigualdades raciais não podem ser explicadas apenas pela forma em que é feita a distribuição de renda entre classes socioeconômicas, mas precisa, necessariamente, ser explicadas por múltiplos fatores: o seguimento ocupacional; a falta de oportunidades igualitárias para pessoas negras e mulheres; a taxa

de escolaridade (que também é inferior para pessoas negras); a remuneração inferior em ocupações semelhantes para pessoas negras e para mulheres; e outros (Rocha, 2019).

Nos estudos conduzidos por Rocha (2019), o autor debate as categorias de raça e classe e sua atuação na hierarquia social, a fim de desmitificar o uso da classe como categoria absoluta e verdadeira dimensão definidora da hierarquia social e da cor como mera forma estética associada a classe. Rocha (2019) apresenta inúmeros dados que corroboram para enfraquecer a ideia de que a ascensão de classe pudesse eliminar a discriminação racial. E ao contrário, o que se revela, do ponto de vista da experiência, a raça e a classe constituem dimensões distintas no processo de hierarquização social (Rocha, 2019)

Esse princípio parece ser o da acomodação das relações raciais em posições de classe e, de acordo com ele, as resistências sociais impostas aos negros na verdade se agravam quando se trata de posições sociais mais elevadas. De acordo com essa acomodação, o negro que enriquece não é um branco. Ele é, antes de tudo, aquilo que é: um negro rico. E contra ele reage um princípio que é contrariado pelo simples fato de ele ocupar a posição social que ocupa. Sua simples condição contraria o mapeamento normativo, socialmente compartilhado, dos grupos raciais em posições de classe (Rocha, 2019, p. 89).

Apesar da categoria raça ser, comprovadamente um vetor na hierarquia social, em boa parte das análises sociais segue ainda como uma categoria abstrata que “expressariam apenas o resultado de processos de estratificação, mas não os mecanismos subjacentes de alocação de pessoas numa estrutura de distribuição desigual de recursos econômicos e de poder” (Rocha, 2019, p. 72).

Considerando o apresentado até aqui, podemos compreender desigualdades sociorraciais como o entendimento das categorias classe e raça como dois vetores dentro de um mesmo campo em constante atualização. Logo, se são criadas políticas públicas para que pessoas negras acessem as universidades, por exemplo, elas deveriam impactar diretamente na melhoria de renda e taxa de desemprego da população negra. O que, de acordo com a pesquisa de Rocha (2019), isso não é, necessariamente, verdade. O que o autor aponta é que a mobilidade social para o negro, independentemente do nível de formação, é muito mais difícil do que para os brancos, e em geral, os fatores estão relacionados ao preconceito racial e à estrutura racista de organização da sociedade.

Entretanto, essa não é uma constatação nova da atualidade, mas sim uma denúncia que tem acompanhado pesquisas de intelectuais negros há décadas. Por exemplo, na década de 1980, quarenta anos atrás, autores como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, apontavam uma atualização da estrutura escravocrata

no campo da precarização do trabalho doméstico realizado por mulheres negras. Atualmente, a uberização do trabalho é a forma mais atualizada dessa mesma estrutura (Santos; Carelli, 2022).

De acordo com Santos e Carelli (2022), as plataformas digitais que oferecem serviços de rápidos de entrega e transporte, utilizam o espaço virtual e o “empreendedorismo de si” para burlar legislações trabalhistas e produzir um campo amplo de precarizações. Os autores constataram, a partir do viés racial, uma série de experiências que afetam os trabalhadores negros e brancos de forma diferentes, inclusive, identificaram que, mesmo sendo um serviço, teoricamente, autogerido pelos próprios empregados, os trabalhadores brancos conseguem tirar salários mensais superiores aos trabalhadores negros, mesmo tendo trabalhado a mesma quantidade de horas (Santos; Carelli, 2022)

Maria Aparecida Bento, psicóloga negra brasileira, mais conhecida como Cida Bento (2020), aponta que o mercado de trabalho, tanto no processo de contratação como em processos de promoção, apesar de utilizarem, na maioria das vezes, critérios objetivos de seleção, não excluem a ótica subjetiva de quem avalia. Nesse sentido, para o corpo negro, ficam reservados os estereótipos e preconceitos que lhes concede para as ocupações subalternas, interferindo diretamente na mobilidade ocupacional (BENTO, 2020).

Ainda que estudiosos do campo da sociologia e da psicologia social utilizem o termo ocupação para tratar, mais especificamente de funções, me permito aqui fazer uma torção para que possamos expandir o entendimento das desigualdades sociorraciais a partir de uma leitura bastante terapêutica ocupacional.

No que tange a terapia ocupacional, e penso que é importante traçar este paralelo aqui, alguns autores vêm demonstrando como as desigualdades sociorraciais afetam a vida cotidiana. Farias, Leite Junior e Costa (2018) marcam essas desigualdades considerando que, se as atividades humanas são reguladas a partir de uma somatória do desejo e dos contextos sociais, econômicos, culturais, comunitários e institucionais, significa que as possibilidades ocupacionais estão diretamente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que possuímos. Logo, as pessoas brancas se beneficiam da desqualificação com relação as pessoas negras.

Pereira et al (2021) analisam a interferem de desigualdades ocupacionais no sistema prisional com mulheres negras. Santos e Ricci (2020) analisaram as desigualdades sociorraciais no processo de cuidado em saúde mental junto a pessoas

negras. Alvez (2018) ao discutir justiça social e justiça ocupacional também aponta para desigualdades, dando ênfase a posição ocupada pelas mulheres negras na estrutura social e reforça que, diante da limitação das escolhas ocupacionais, “não é falta de engajamento quando só oportunizado uma escolha, a da exclusão” (p. 30)

Eu mesmo já trouxe contribuições para essas discussões em minha dissertação de mestrado e em textos publicados posteriormente (Ambrosio, 2020; Ambrosio, 2022). Discuti, junto de colegas, a ideia dos historicotidianos para pensar a subvivência de pessoas negras (Ambrosio, Ribeiro, Fragelli, 2021), refletimos também sobre a proposição da concepção de colonialidade dos fazeres para pensar os cotidianos de pessoas negras e indígenas que seguem marginalizados a partir dos processos coloniais atualizados (Coelho et al, 2021).

Discutimos, de forma aprofundada a utilização da concepção de *apartheid* para análise social da condição do negro brasileiro traçando um paralelo com a noção de *apartheid ocupacional* (Ambrosio et al, 2022), e mais recentemente, no livro “Terapia Ocupacional e Trabalho: questões contemporâneas”⁴⁹, analisei, especificamente o racismo como instrumento do *apartheid ocupacional* na inserção de jovens negros no mercado de trabalho (Ambrosio, 2023).

Ainda que não faltem, pelo menos atualmente, estudos que trazem o racismo como eixo de análise central para as desigualdades sociais, a terapia ocupacional se consolidou através de referenciais marxistas e materialista histórico para analisar as dinâmicas sociais (Ribeiro, 2021). E mesmo que sobrem evidências de que a categoria racial é independente da categoria de raça, estamos longe de nos permitir assumir isso na formação epistêmica da terapia ocupacional. Tendo pontuado isso, afirmo que retomarei essa discussão mais a frente para poder me ater às experiências das participantes da pesquisa.

Nos relatos da seção anterior, já apareceram episódios em que um jaleco não foi suficiente para identificar uma pessoa negra como terapeuta ocupacional, episódios em que, mesmo a pessoa se apresentando como terapeuta ocupacional não foi reconhecida como tal, relatos da infância e da adolescência que carregaram estigmas de uma vida socialmente marginalizada. Já demonstramos que, mesmo o status de ascensão social dada a uma pessoa que se forma profissional da saúde, não chega ao corpo negro. Aqui, tentarei apresentar outros aspectos que se relacionam diretamente ao cruzamento das categorias raça e classe.

⁴⁹ Organizado por Marina B. C. A. de Souza (2023).

De maneira geral, os relatos apresentam questões da organização social racista – como por exemplo a pobreza, o desemprego, os níveis educacionais mais baixos – mas, para além disso, as participantes apontam as artimanhas cotidianas das manifestações do racismo.

Com relação à educação e ao trabalho, sabemos que a população negra, geralmente, é a mais afetada no que tange a evasão escolar e o início no mercado de trabalho muito cedo (IBGE, 2019). Levando isso em consideração, foi comum entre as pessoas participantes, principalmente as mais velhas, terem iniciado a graduação após uma longa trajetória de trabalhos em áreas de menor prestígio: empregada doméstica, trabalhadora da indústria, entre outros.

O relato de Laudelina é o mais emblemático dessa situação:

Eu comecei a trabalhar muito cedo, comecei com 13 anos, trabalhava em indústria, trabalhei de doméstica também, mas muito pouco tempo. Geralmente meu ramo de atividade era indústria, indústria de conserva ou indústria de alimentos. Não terminei o ensino fundamental nem o ensino médio, fui fazer isso bem depois lá, depois de adulta, e depois, quando eu fui para faculdade escolher um curso [terapia ocupacional] eu já era formada em técnico em segurança do trabalho (Laudelina)

Outras participantes, como Thereza e Enedina, para se manterem no curso precisaram trabalhar, o que acabava por prejudicar o desempenho e o tempo de formação.

Toda a minha graduação eu fiz lecionando biologia e ciências na escola, eu tinha experiência. Então, eu era uma mulher de 23, 24 anos lecionando para jovens e adolescentes, porque eu dava aula no ensino médio e no ensino fundamental. Então, eu acabei ficando de DP [dependência de uma disciplina] no primeiro ano da faculdade, e eu saí da formação um ano depois da minha turma (Thereza).

Thereza não tinha formação em pedagogia ou em nenhuma licenciatura, mas como nos conta, na época, era possível dar aulas de biologia cursando um curso da área da saúde. Ainda que tivesse um emprego menos subalterno que doméstica ou na indústria, é preciso compreender que, na década de 1990 e, ainda atualmente, os trabalhos docentes dos ciclos iniciais da educação básica são precarizados e subalternizados (Fragelli, 2022).

Para além dos impactos relacionados ao acúmulo de trabalho e estudo, as condições de vida eram limitadas:

Eu não tinha telefone fixo em casa, então assim, o telefone era uma vizinha, que alguém ligava. Quando não tinha aula da faculdade avisam a minha vizinha, que tinha que vir de dentro da casa me

avisar que não tinha aula. Não tinha tecnologia, não tinha nada, nem pra procurar emprego (Thereza)

Os estigmas, de incapacidade e inferioridade, seguem sendo reproduzidos e estampados em nossos corpos mesmo quando passamos a ocupar lugares de suposto privilégio, como Enedina aponta:

*A proprietária do salão que eu trabalhava um dia me falou:
“ah, agora eu entendo porque tu conseguiu entrar na Universidade
Federal porque tem é bolsa para negros” (Enedina)*

Algumas participantes percebiam que essa era uma condição que afetava mais as pessoas negras da turma, não tendo muitas colegas brancas que vivenciaram as mesmas condições, de acordo com os relatos.

*A (nome da universidade) é particular né, então uma galera
que veio falar que veio da Disney, que foi viajar pra Disney, que foi
pra outros lugares e aí eu falei “só fui pra Praia Grande” e mano,
sério (Ivone)*

Ivone, um pouco mais nova que Laudelina, não teve uma longa experiência em trabalhos subalternizados, no entanto, vinda de família negra e pobre, entra na categoria dos jovens negros que são os primeiros da família a acessar o ensino superior.

*Então, eu vim de uma família que eu fui a primeira a fazer
faculdade, então a gente não tinha muita noção (Ivone)*

Mais à frente, vamos perceber como isso que Ivone chama “falta de noção” sobre a universidade, vai afetá-la no dia a dia da graduação. Ainda relacionado ao trabalho, percebemos como os processos seletivos para cargos de maior prestígio acabam por selecionar o grupo racial privilegiado, os brancos.

*Tinha um padrão. Ele tinha, por exemplo, um padrão de cor
de funcionários. Ele não me contratou, mas quando ele passou a
contratar funcionárias, todas as funcionárias, fisioterapeutas, todas
eram loiras, todas, todas loiras de cabelos cumpridos, escorridos,
todas, sem exceção. As que ele tinha mais conflito eram duas pessoas
que não tinham esses padrões, que eram duas pessoas negras. Mas no
hospital eu era a única negra na reabilitação (Thereza)*

Mas não apenas no trabalho, em outras situações cotidianas, o privilégio se sustenta em diferentes contextos:

*Tinha uma professora que ela tinha um sobrenome alemão e
eu lembro que uma das aulas ela passou mais da metade da aula
falando sobre a família dela alemã e sobre o sobrenome dela e se
orgulhando muito daquele sobrenome. Eu lembro claramente assim,
que foi a primeira vez que eu fiz esse raciocínio sabe? Que ela estava
orgulhando tanto ali, para gente na sala, daquele sobrenome,*

daquela herança do nome, que ela não se deparou com a herança da questão alemã, do nazismo. Eu lembro que eu fiquei com muita vontade de falar sobre isso sabe? De levar uma crítica no final da aula dela, mas eu não fiz essa crítica. Me veio isso agora na mente aqui, até hoje eu tenho vontade de fazer essa crítica que eu não fiz. Talvez aqui seja o momento de eu colocar pra fora isso, que aquela professora se orgulhou tanto daquele nome, mas ela não fez uma relação com a questão histórica, da Alemanha, talvez não tenha nada a ver falar sobre isso, mas foi o que veio agora na mente (Enedina)

Esse relato de Enedina expõe o privilégio do imaginário social e dos preconceitos que se generalizam para determinados grupos e para outros não. Quando pensamos em populações negras (africanas, afro-brasileiras, afro-americanas etc.), o imaginário social é generalizado: escravização, pobreza e fome. No entanto, quando falamos de nações embranquecidas, esse tipo de generalização negativa não acontece. Ninguém ousaria dizer, atualmente, que alemães são nazistas, mas muitos dizem com tranquilidade e sem nenhum constrangimento que a África passa fome.

No rizoma dos racismos, as questões estruturais, como são a fome e a pobreza, se articulam no cotidiano: Badia conta de sua história, da fome, da falta de dinheiro, e há outra camada que se mistura, os olhares e os julgamentos de colegas.

Eu passei muita fome na graduação sim viu, fome real. Porque na universidade o RU era sete, seis, sete reais, tipo, não tinha RU, era seis, sete reais e eu não tinha, eu não tinha. Na época, vamos supor, o ônibus, a meia entrada era dois e cinquenta eu ia com cinco reais selado, selado. [...] Diversas vezes eu não tinha dinheiro para comer e tal e eu tinha que tirar xerox, fiz uma dívida enorme com ele, uma coisa de 100 reais, de tanta xerox que tinha pra tirar, e de coisas que eu ia lá pra comer. Eu dizia “ah, me fia aí porque eu não tenho”. Então era pipoca, porque tipo assim, tu chegar a um ponto de fia na xerox cento e poucos reais, cento e poucos reais Le, de xerox, de pipoca e de salgadinho. [...] O pessoal começava a me encarnar: “É, mana, quando tu tiver tua primeira bolsa, pô, vai pagar o [senhor da xerox], tá devendo”. Claro que na época, para tentar me safar, a válvula de escape de novo, eu levava em tom de brincadeira, mas aquilo me doía, claro que doía gente (Badia)

Eva ainda reflete sobre o lugar da mulher negra na sociedade, e corroborando com Lélia Gonzalez, aponta a sua percepção:

O lugar da mulher negra dentro dessa estrutura do capitalismo né, que muitas vezes sustenta o próprio lugar da mulher branca ascender socialmente, poder trabalhar, ter um emprego. Quem cuida dos filhos? Seja na creche ou seja em casa (Eva)

Ao olhar para a história do Brasil, encontramos as relações de causa nas estruturas, nos acontecimentos, na organização social, na política, na cultura. Mas quando trazemos a história de Laudelina, por exemplo, torna-se cotidiano, vivido e incorporado.



Não há muito o que dizer, apenas sentir. Ao ouvir, ler, reler e escrever as histórias (nossas histórias) me faltam espaços de pausas e respiros.

Em contrapartida, me sobram: nós na garganta, dores no peito, faltas de ar, ânsia e dores no estômago. Meu corpo me obriga a parar.

Para as memórias esquecidas, vejo um motivo óbvio: não é possível suportar tanta dor. Ou sobrevivemos ou nos lembramos. (...) Há coisas que nos matam l e n t a m e n t e (trecho de diário de campo)

Me Gritaron Negra

um poema de Victória Santa Cruz

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello
escondía. ¡Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Neeegra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! . . .
Me alacé el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis cabellos siempre resonaba
la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!
Sí ¡Negra!
Soy ¡Negra!
Negra ¡Negra!
Negra soy
¡Negra! Sí
¡Negra! Soy
¡Negra! Negra
¡Negra! Negra soy
De hoy en adelante no quiero
laciár mi cabello
No quiero

Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar – según ellos –
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color! NEGRO
¡Y qué lindo suena! NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin

Al fin comprendí AL FIN
Ya no retrocedo AL FIN
Y avanzo segura AL FIN
Avanzo y espero AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color
Y ya comprendí AL FIN

Ya tengo la llave

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
¡Negra soy!

5.3. Encruzilhadas do branqueamento: colorismo e regionalidades

Primeiro espanto foi lidar com um espaço que era totalmente branco, e eu não tinha consciência racial na época, até cheguei a mencionar isso na outra questão. Eu não tinha ainda consciência racial quando eu chego aqui, eu não me entendia como uma mulher negra, até porque em [cidade de origem, região norte] todo mundo era idêntico a mim, todo mundo era parecido comigo. Mas aí quando eu venho pro Sul, que eu entro no hospital, e enfim, aquela coisa médica-centrada, gente branca, totalmente arrumada. E aquilo me assustou um pouco porque era uma realidade totalmente diferente da que eu estava habituada e aí eu não tive a opção de não me ver como uma mulher negra, porque o próprio espaço já me colocou nesse lugar (Stella)

No relato de Stella percebemos uma complexificação do que Fanon nos alertou, que é muito característico da situação brasileira (Gonzalez, 1988). Para compreendermos a maquinaria do que Stella nos coloca, é preciso olhar para uma organização social na distribuição de pessoas por raça/cor no país, isso é, estatisticamente, as regiões Norte e Nordeste concentram um número muito maior de pessoas negras, enquanto a região Sul, concentra um número muito maior de pessoas brancas, com relação as médias nacionais (IBGE, 2020)

Em 2019, os dados mais recentes, a média nacional para a população a população negra (pretos e pardos) era de 56,2% e branca de 42,7%⁵⁰. Na região Norte, região de origem de Stella, a população negra, neste mesmo período, era de 79,5%, enquanto a branca era 19,1%. Na região Sul, para onde Stella se mudou, acontece praticamente uma inversão nesses valores, sendo a população negra 25,9% e a população branca 73,2%⁵¹ (IBGE, 2020).

Transferindo a fala de Fanon (2020) para o nosso contexto, Stella vivia numa região do *comum*, onde a maioria das pessoas se parecia com ela (e as estatísticas nos ajudam a quantificar). Quando ela se muda para uma região onde a população branca é muito predominante, isso lhe causa espanto. Tanto espanto que sua identidade, o tornar-

⁵⁰ A somatória da população branca e negra correspondia, em 2019, a 98,9% da população brasileira. As populações indígenas e amarelas (orientais/asiáticos) não chegaram a 1% cada uma. Vale ressaltar que a pesquisa do IBGE é autodeclara e não alcança todos os grupos étnicos indígenas brasileiros.

⁵¹ A região Nordeste tem uma distribuição populacional semelhante a região Norte, sendo 74,4% negros e 24,7 brancos. As regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que mais se aproximam da média nacional. No Sudeste, apesar da maioria se autodeclarar como branca, é a margem mais próxima dos parâmetros nacionais, sendo 48,9% negros e 50% brancos. No Centro-Oeste, a proporção de pessoas negras é quase 10 pontos percentuais acima da média nacional, mas não chega à marca superior de 70/30% como nos casos Norte e Nordeste, sendo 62,6% negros e 36,2% brancos.

se negra, a atinge imediatamente. Por outro lado, também observamos como são as experiências das pessoas que vivem, desde que nasceram, na região Sul:

Vai fazer três meses que eu estou lá em [cidade do interior do Rio Grande do Sul] e entreguei vários currículos, e agora que eu faço parte de uma clínica aqui, onde eu atendo sexta-feira [...] e eu tinha muito medo né, eu tinha muito medo porque lá tem alemão direto, a raça lá naquela cidade, a descendência na verdade, e eu achei que eu fosse ter discriminação, era sempre alguma coisa que remetia ao que eu vivenciei na faculdade, de alguém me reprovar, de alguém me dizer que meu trabalho estava errado (Enedina)

Enedina, que sempre viveu na região Sul, nos traz essa percepção sobre a mudança de uma cidade para outra, do medo em ocupar um lugar onde a maioria das pessoas se reconhecerá a partir de uma ascendência europeia, branca, padrão. Para Enedina, esse medo encontra realidade nas vivências anteriores, na reprovação, na inadequação, naquilo de errado que tem sido lhe apontado em diferentes espaços pela branquitude.

No meu registro de nascimento eu estou como parda e eu não entendia muito bem. O que é que significa ser pardo no Brasil? Papel pardo, a gente tem essa brincadeira, mas na verdade é isso: o que é ser pardo no Brasil? E aí eu sempre rememoro em relação a minha família, por exemplo, na minha família só tem, fenotipicamente, pessoas negras e indígenas, então não tem pessoas brancas. E até tem muito esse questionamento, muitas vezes sou questionada por colega, sim, porque tem muito a ver com a questão do cabelo. Por ser o cabelo mais liso. Uma vez, até teve uma discussão no grupo de extensão: “porque nós brancos”. Gente, eu não me considero uma pessoa branca! Mas sempre tem esse questionamento mesmo, que muitas vezes, tem a ver com o fenótipo, do que que o outro enxerga, mas eu me considero muito pelas minhas raízes. Eu sou de [cidade do Norte], a grande maioria dos meus ascendentes são indígenas, muitas pessoas indígenas e muitas pessoas negras, meus avós, meus bisavós, minha mãe (Eva)

Eu sou filha de uma mulher que é preta retinta e que tem uma energia enorme, sabe? [...] O cara que me fez junto com a minha mãe, ele é branco, e minha mãe teve quatro filhos. Dos quatro filhos que a minha mãe teve, eu fui a que nasci com a pele menos retinta. Por eu ter nascido com a pele menos de retinta, a mamãe me conta que muitas pessoas falavam que eu não era filha dela, que eu só era filha do meu pai, que não era filha dela (Badia)

Relatos como o de Eva e Badia seriam impensáveis em alguns outros contextos históricos-sociais-culturais. Nesse sentido, o que Lélia Gonzalez (1988) chama de racismo por denegação, justamente aparece para promover apagamento da identidade, da

ancestralidade e até da cor. Corroborando com as palavras de Abdias Nascimento (1987), a estratégia de apagamento é o próprio genocídio do negro.

Por trás do discurso “você não é negra” ou “você não é filha da sua mãe”, figuram tanto o alívio da branquitude de que, talvez, a miscigenação esteja funcionando, quanto o desespero por desestabilização da ordem já que alguém, por vontade própria, se coloca no lugar de negro.

Nessa encruzilhada, que marca especificamente o contexto brasileiro, se relaciona tanto os problemas da percepção de raça/cor devido ao mito da democracia racial, quanto às desigualdades regionais, principalmente Norte-Nordeste-Centro-Oeste e Sul-Sudeste – desde o contingente racial dessas regiões (ver no subcapítulo 4.2), até questões político-econômicas estruturais do país.

Para adentrar nessas questões, recorrerei à noção de *identidade nacional* de Stuart Hall. Para o autor, a identidade nacional não é algo com a qual nascemos, e sim, a construção de uma ideia, de um imaginário, que constitui uma representação social do que é ser parte de uma nação (Hall, 2006).

Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um *sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam de uma *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica (Hall, 2006, p. 49).

Com base nessa noção de que a *identidade nacional* é imaginada e culturalmente construída, Hall (2006) vai afirmar que uma nação não passa de uma “comunidade imaginada” (p. 51) se forma com base em discursos, padrões, valores, moral etc.

Nessa mesma perspectiva, Kabengele Munanga (2012) problematiza a identidade negra brasileira na relação com a construção de uma identidade nacional brasileira. O autor utiliza como argumentação a multi-identidade negra no Brasil que, conseqüentemente, gera uma pluralidade de identidades: negro, afrodescendente, afro-brasileiro.

Du Bois (1999), vai apresentar essa discussão a partir do conceito de *dupla consciência* que, em poucas palavras, se refere à uma dupla identificação, tanto com a origem nacional do negro (país onde ele nasceu), quanto à origem ancestral (aquela que o remete ao continente africano). Já vimos, anteriormente, alguns elementos que contribuem para essas questões, como é o mito da democracia racial, a discriminação por cor e não por origem, a mestiçagem. Lélia Gonzalez (1988), acrescenta, na dinâmica

cultural brasileira, a presença dos povos originários, para uma complexificação identitária que a autora vai denominar de amefricanidade⁵².

Há um fenômeno que acontece com este tipo de racismo que está relacionado ao contingente de pessoas de cada região. De acordo com Nogueira (2006), nas regiões em que há maior concentração de pessoas não-brancas (pretas, pardas e indígenas), o preconceito entre pessoas tendem a ser menor, uma vez que há maior grau de identificação e pertencimento. Já em regiões onde o contingente de pessoas brancas é maior, o preconceito e discriminação entre as pessoas tendem a ser maior (Nogueira, 2006).

Embora seja complicado falar em “preconceito maior” e “preconceito menor”, as análises de Nogueira (2006) nos ajudam a compreender um pouco as dinâmicas e diferenças que são relatadas pelas participantes. Já vimos algumas falas de Stella e Eva que identificam a sua experiência na região Norte como menos discriminatória, afinal, a maioria da população se parecia com elas. Em contrapartida, também observamos, nas falas de Enedina e Laudelina, como a segregação racial no Sul carrega, inclusive, o peso de uma tentativa de demarcar o território regional como um território europeizado e, portanto, superior.

Assim como Edward Said⁵³ discutiu o Oriente como invenção do Ocidente como forma de subalternizar o oriente, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (1999), estudioso brasileiro nordestino, reflete sobre as questões histórico-sociais-culturais que “inventaram” o Nordeste como um outro país. Apesar das pesquisas de Albuquerque Júnior (1999) estarem mais relacionadas a região Nordeste e ao sertão nordestino, o autor deixa explícito que há a construção de um regionalismo segregatório, principalmente contra as regiões Norte e Nordeste no Brasil. Parte desse segregacionismo está relacionado com aquilo que Nogueira (2006) chamou de preconceito racial de marca. Ou seja, produziu-se um imaginário, uma *identidade nacional*, que afasta Norte e Sul e que sufoca (silencia, apaga, invisibiliza) as *identidades regionais* (Albuquerque Júnior, 1999).

A trajetória de Eva é bastante interessante para percebemos algumas nuances dessas dinâmicas:

⁵² A complexidade da miscigenação no Brasil é o que justifica, por exemplo, a criação de categorias como a de identidade étnico-racial parda. Atualmente, a pessoa que se identifica como parda pode possuir características fenotípicas consideradas negroides, tanto quanto indígenas. Pensando na ideia de identidade nacional de Hall (2006), hoje temos observado o surgimento de um termo que, provavelmente, se relacione com uma comunidade imaginada de origem cultural, o afro-indígena. Apesar de o termo ainda não ser oficialmente considerado, seu uso tem crescido nos últimos anos entre pessoas recusam o termo pardo.

⁵³ No livro “*Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*”, Edward Said (2007) discute questões relacionadas a colonização e produção de um imaginário social construído pelo Ocidente sobre o Oriente como estratégia de dominação, marginalização e subalternização.

Quando eu morava na região norte, é interessante isso, sim, isso não é um aspecto que a gente trabalha muito, nem na escola, e como eu saio muito jovem [da cidade] que é o lugar onde eu nasci, essa questão, por exemplo, da proximidade com os povos indígenas. A gente tem muitos na família e isso é uma coisa interessante porque eu venho de uma família evangélica, meu pai é um pastor batista [...] Mas isso é uma coisa que, por exemplo, a proximidade que a gente tem com os povos indígenas, então a gente tem muitos rituais. Por exemplo, eu lembro quando a gente era criança e minha mãe dava banho de ervas na gente, quando a gente estava gripado fazia xarope, a gente tinha uma relação que é muito diferente de quando eu chego por exemplo para [outra cidade em região metropolitana] e muito mais depois para a região Sudeste. No Rio de Janeiro foi o lugar que eu me toquei de que é uma coisa diferente[...] Às vezes a gente chega nos lugares no Rio de Janeiro, que fora Salvador é um lugar que eu reconheço, fenotipicamente, que existem mais negros nesse país. Que é uma coisa assim bizarra, de você chegar no hospital ou você chegar no shopping você chegar em algum lugar e você perceber que as pessoas estão te olhando. Em Goiás, quando eu fui no campo para o centro de reabilitação eu percebia muito isso, assim né, de que as pessoas me percebiam diferente da região norte, em que é muito difícil você se sentir assim. Não sei, ali, fenotipicamente, pelo menos na cidade que eu nasci, é muito difícil você ser branco. Em Belém também tem muito isso. Mas a gente percebe que as pessoas mais ricas que frequentavam a universidade eram pessoas brancas (Eva)

O relato de Stella também traz algumas nuances desses deslocamentos, e como já vimos anteriormente, para Stella o racismo, às vezes, se confunde com xenofobia.

Se eu te falasse [no Norte]: “Você lembra de alguma situação de racismo que vivenciou? Como você lembra que foi sentida?”. Não, [na cidade] eu não lembro, mas hoje tendo consciência sobre racismo estrutural eu consigo identificar na minha própria turma na época, por conta do tom, da cor da pele, da aparência, não, porque, realmente todo mundo era muito parecido. Porém, quanto mais traços brancos as pessoas eram mais ricas. Onde que eu percebia a questão do racismo na minha própria turma: quem era mais parecido comigo, no geral, que geralmente morava nos bairros periféricos, geralmente tinha que ir pra Universidade de ônibus, enfim. [...] Agora, um incômodo com relação a entrar no espaço, a não me sentir pertencente, que foi o que eu vivenciei no Sul (Stella)

Xica, nordestino, nos traz uma outra camada dessa dinâmica regional que produz um imaginário inferior inclusive para ele próprio. Ao vir para a pós-graduação no Sudeste, Xica se depara com a seguinte situação:

Se for perceber na [universidade onde cursa pós-graduação] que eu pensava que estava muito avançado. Quando eu estava na [universidade do nordeste onde fez a graduação] já tinha cotas raciais lá na pós-graduação. Eu estou na pós-graduação e as cotas raciais foram implementadas agora. Isso é um absurdo! Se for

perceber o avanço dessas discussões dentro desses espaços não é tanto quanto eu pensava. Eu tinha uma visão de que a [universidade no Sudeste] era muito avançada em relação a muitas coisas, mas não é bem assim né? (Xica)

Se, por um lado, nas experiências das participantes, constatamos que no Norte e no Nordeste o racismo é, em partes, sentido/percebido em menor intensidade (*in loco*), e com mais intensidade quando há deslocamentos para outras regiões, por outro, quem está no Sul do país, não tem como escapar de uma percepção apartada e a vivência apresenta características bastante peculiares. Em primeiro lugar, a europeização imaginada do espaço e da cultura forma uma *nação euro-brasileira imaginada* que se auto reconhece como superior, e se auto reconhece com uma outra identidade nacional com relação ao restante do país (Luvizotto, 2009).

Em segundo lugar, a historiografia da região resguarda elementos particulares de um processo de colonização tardio, que explorou a mão-de-obra negra e produziu a ideia de democracia social baseada na afirmação de que as pessoas escravizadas, principalmente no Rio Grande do Sul, eram bem tratadas (Mello, 2005). No entanto, a realidade da região é que, em comparação a outros estados brasileiros, o contingente de negros que foram enviados para o Sul foi muito menor, o que possibilitou a violenta marginalização invisível dessa população⁵⁴, acentuada após a chegada de imigrantes e as mudanças na produção industrial do charque⁵⁵.

Considerando a presença de imigrantes europeus, a *identidade nacional* sulista construiu-se sob um imaginário supremacista europeizado. Apesar de as culturas sulistas terem diversos elementos afro-brasileiros e indígenas, há um movimento que silencia e apaga as contribuições⁵⁶ dessas populações na região.

Esses processos sócio-históricos resultam em impactos bastante específicos para a população negra na região que, inclusive, não se reconhecem pertencentes há uma mesma *identidade nacional*:

E eu tinha muito medo né, eu tinha muito medo porque lá tem alemão direto, a raça lá naquela cidade, a descendência na verdade, e eu achei que eu fosse ter discriminação (Enedina)

⁵⁴ Ver mais em MAESTRI, M. O escravo gaúcho: resistência e trabalho. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1993.

⁵⁵ Diferentemente do restante do país, a produção de açúcar e café não prosperou nos estados mais ao Sul por diferentes motivos. Por isso, a carne de charque passou a ser o principal produto na região. Por ser uma produção que demandava menos mão-de-obra do que as lavouras, a presença de pessoas escravizadas durante o período colonial era bem menor.

⁵⁶ Ver mais em Mello, 2005.

*Eu trabalho no estado de Santa Catarina, numa cidade que é a
cultura alemã e italiana (Laudelina)*

Essas encruzilhadas da cor e da percepção racial nas diferentes regiões brasileiras é, obviamente uma questão que precisa ser discutida, aprofundada. Talvez, por sua tamanha complexidade, os estudos sobre essas dinâmicas raciais são muito escassos e, provavelmente, difíceis de serem mensurados por estarmos tratando de percepções subjetivas imbricadas em diferentes contextos de imaginários sociais. Mas, evidenciados nos cotidianos de pessoas pretas, em qualquer parte do território nacional.

HISTÓRIAS TRANSATLÂNTICAS: PARA ALÉM DO TEMPO E ESPAÇO, AS VIVÊNCIAS SE REPETEM



Essa seção-composição traz recortes das entrevistas com aquelas e aqueles que dialogam comigo nessa pesquisa. Aqui, as falas representam a repetição, o não esgotamento daquilo que nos afeta todos os dias: o racismo. Nesse sentido, não é possível dar conta de todas as violências nas discussões de uma tese, e isso, não representa um limite da tese em si, mas sim uma triste e infeliz constatação que não nos é novidade: o racismo existe! Nos interessa, portanto, seguir validando, reafirmando, dando espaço para as vozes que trazem a experiência, contar histórias, dar vazão às dores, e não deixar dúvidas: o racismo no Brasil existe! E para não ter dúvidas, na terapia ocupacional também.



A NOITE NÃO ADORMECE NOS OLHOS DAS MULHERES

A NOITE NÃO ADORMECE
NOS OLHOS DAS MULHERES
A LUA FÊMEA, SEMELHANTE NOSSA,
EM VIGÍLIA ATENTA VIGIA
A NOSSA MEMÓRIA.

A NOITE NÃO ADORMECE
NOS OLHOS DAS MULHERES
HÁ MAIS OLHOS QUE SONO
ONDE LÁGRIMAS SUSPENSAS
VIRGULAM O LAPSO
DE NOSSAS MOLHADAS LEMBRANÇAS.



A NOITE NÃO ADORMECE
NOS OLHOS DAS MULHERES
VAGINAS ABERTAS
RETÊM E EXPULSAM A VIDA
DONDE AINÁS, NZINGAS, NGAMBELES
E OUTRAS MENINAS LUAS
AFASTAM DELAS E DE NÓS
OS NOSSOS CÁLCICES DE LÁGRIMAS.

A NOITE NÃO ADORMECERÁ
JAMAIS NOS OLHOS DAS FÊMEAS
POIS DO NOSSO SANGUE-MULHER
DE NOSSO LÍQUIDO LEMBRADIÇO
EM CADA GOTA QUE JORRA
UM FIO INVISÍVEL E TÔNICO
PACIENTEMENTE COSE A REDE
DE NOSSA MILENAR RESISTÊNCIA.

POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO
COLAGENS: ALE AMBROSIO

“Uma lembrança assim, que eu tenho até hoje, do dia que eu cheguei na escola, quando eu estava com cabelo grande, minha mãe alisou meu cabelo. No primeiro dia que eu fui para escola depois disso, o quanto eu fui a sensação da escola porque eu estava com cabelo liso. Eu tinha ficado bonita porque eu estava com cabelo liso. Na época a gente não reflete isso, né, eu só achava incrível como agora eu era mais popular e mais bonita porque meu cabelo estava bem liso. Depois de um tempo eu peguei piolho e eu tive que cortar o cabelo, e cortou bem pequenininho, e foi aquela reviravolta, né? Aquele momento que eu era maravilhosa, bonita e blá, blá, blá, como ele foi pelo ralo [...] Mas, o racismo para mim chegava assim: “nossa, seu cabelo liso fica lindo”, “nossa, por que você não tá mais alisando?”

Mercedes

Meu apelido era Matagal, Anne Matagal era um apelido que eu tinha. As meninas brincavam que eu tinha vindo para o departamento errado. Quando eu cortei o cabelo e cheguei com o meu Black, eu percebi que houve uma diminuída das brincadeiras. Eu acho que elas pensaram: agora a gente não pode brincar com ela assim na cara não porque vai ficar muito explícito né.

Eu vim prá cá, eu tava usando uma trança. Tranças vermelhas. As pessoas olhavam muito, eu tenho tatuagem e tal. E as pessoas me olhavam muito na rua e para algumas pessoas da nossa turma isso era muito constrangedor. Elas contavam os dias para acabar a residência, para ir embora dessa cidade, porque elas não aguentavam, elas sofriam racismo e ficavam loucas para ir embora [...] Eu, inclusive, já me escondi, no centro, de pessoas do trabalho, porque eu estava no centro da cidade de short, de chinelo, e eu vi uma pessoa bem importante aqui da cidade, que eu tinha uma relação de trabalho e me escondi pra pessoa não me ver de short e chinelo



“A proprietária do salão que eu trabalhava falou um dia: “ah, agora eu entendo porque tu conseguiu entrar na Universidade Federal, porque tem bolsa para negros”. Isso que ela me falou, eu não respondi, não falei nada para ela porque eu não esperava isso dela, e fiquei calada. Mas fiquei pensando, que ignorância. Eu não expliquei para ela nada. Eu acho que é um direito adquirido, a bolsa para cotas, dos negros e baixa renda. Eu não falei para ela que eu não entrei pela cota racial, mas isso também não vem ao caso. Não importa se tivesse entrado. Eu não entrei porque quando eu entrei não tinha cota ainda. Um ano depois teve, mas o processo seletivo é o mesmo”



Laudelina

“Eu não tive pontos positivos na minha vida considerando o processo de racismo sofrido. Sempre, tudo que aconteceu comigo diante do racismo, sempre baixou minha autoestima. Eu achava sempre que eu não iria conseguir, me achava feia, na questão de tentar uma vaga de trabalho. Se eu tivesse que numa entrevista, assim. Aconteceu em um determinado momento, eram cinco meninas, eu era a única negra. Eu já pensei na hora que eu não ia conseguir passar. Eu pensava na estatística, né?! Cinco pessoas, uma negra, vamos pensar na estatística. A probabilidade de eu entrar minha é o que? 1%? Eu sempre pensava na questão da cor, que eu não ia conseguir por ser negra. [...] Eu fui gerente de farmácia, e as pessoas não me aceitavam como gerente. Me aceitavam como uma balconista. Então quando tinha que chamar o gerente, falavam: “Eu quero falar com o gerente, não contigo”

”

Na APAE eu atendi um menino com Síndrome de Down e ele era pequeno, estimulação precoce, ele estava com um ano e dez meses. Toda vez que eu ia devolver ele para mãe ele chorava um pouquinho. Dava uma choradinha, assim, uma manhã de bebê. A mãe ela ia para minha sala, ela ia e eu fechava a porta, e ela ia para janela, ela tentava espiar. Um dia eu falei para ela: “mãe, quando a senhora quiser entrar para atendimento, não tem problema, a senhora entra, vai observar como que eu faço o atendimento ali” - ela já tinha entrado uma vez - “só que quando a senhora vem para janela ou para porta, a senhora atrapalha o atendimento, porque faz barulho e o menino percebe que a senhora que está ali. Aí ela disse: “ah, tudo bem, é porque ele chora”. Certo dia eu fui levar esse menino para ela e ela disse: “eu queria te falar uma coisa, mas eu não quero que te ofenda, porque eu vou na coordenação para trocar de terapeuta ocupacional”.

Aí eu falei que não tinha problema, que era um direito dela. E ela falou “Com você ele chora, com você ele não fica bem, ele não gostou muito de você” [...], mas ela foi pediu para trocar. Minha colega era bem loira, e toda vez que ela levava um menino para minha colega ela dizia “Agora sim eu acertei, agora ele tá legal com você, agora eu tô feliz. Tomara que ele não troque mais de TO”. Complicado, mas eu entendi isso como racismo



Mas, suponhamos que agora nós, as duas, terminamos a faculdade, eu vou enviar um currículo para o mesmo lugar que tu para uma vaga, quem vai ficar com esta vaga?”. E ela respondeu: “eu, claro”. E eu disse: “Então tu respondeu à minha pergunta”. E ela respondeu: “não Laudelina, tu tá me enrolando tá falando um monte de coisa para eu falar coisa que eu não quero, tá botando palavras na minha boca”. E eu disse: “não, tu respondeu minha pergunta. Tu tem cabelo bem liso, com a pele bem clarinha, aí a vaga é sua, não pode ser minha”. E eu continuei: “Por que que tu acha que a vaga vai ser tua? Se nós temos a mesma qualificação, todos os cursos extracurriculares que você fez, eu também fiz”. E ela dizia: “não sei porque eu respondi que a vaga é minha, é por uma questão de autoestima mesmo”. É umas coisas bem estranhas.

Eu acho que desde criança o racismo está presente na minha vida, porque você sentia de alguns professores. Eu acho que eu tenho uma lembrança, a lembrança mais antiga que eu tenho, que eu percebo do racismo, foi quando eu tinha 6 anos, na pré-escola, tinha uma professora, ela não era minha professora, ainda bem, mas toda vez que tinha algum evento com encontro que tinha muitas pessoas, que a gente se encontrava ela me atacava, tipo “piolhenta”, “seu cabelo é duro”. Ela me atacava. Eu lembro que eu não falava disso, eu não conseguia falar: “mãe, aquela professora fez aquilo”. Isso me dava medo e eu me distanciava dela. Eu lembro que teve uma vez, numa quadrilha, a gente passando por debaixo, eu passei e ela falou: “vai piolhenta”. E eu escuto aquilo, e me dá medo. Eu sei que eu conseguia continuar e depois me afastar dela. Tentava não ficar no mesmo espaço e ia com as outras crianças. Eu sinto que eu me fechava muito. Você também vai vendo, a gente ia trabalhar essa coisa do cabelo, eu acho que o cabelo era uma representação muito forte.



Irone

“Seu cabelo é duro”. Eu lembro que eu desejava ter o cabelo liso, colocava pano na cabeça. E no decorrer da adolescência entre os amigos, de coisas da escola, de você ser a neguinha, da sua boca ser grande e o cabelo duro.

Eu venho vivendo com esse processo sempre. E aí, a gente vai crescendo e é diferente, mas não muda. No ambiente de trabalho a gente também sofre, na minha formação também você é a única amiga negra na faculdade. Na faculdade dá para contar o número de negros, né?

“ Eu acho que faz dois meses que eu fui numa loja com a minha mãe. Eu, minha mãe e meu pai, mas ficou eu e minha mãe passeando na loja. Eu percebi o segurança me seguindo, e eu já tinha sentido essa sensação outras vezes também, mas dessa vez eu tava junto com minha mãe que é branca, sabe? E teve um momento que minha mãe abriu a bolsa para pegar alguma coisa na bolsa, e deixou a bolsa assim, aberta, e ficou com o celular na mão e eu me senti muito incomodado da minha mãe estar com a bolsa aberta junto comigo. Quando saímos da loja eu contei para ela: “mãe, você não percebeu não, que você tava com a bolsa aberta, mexendo na bolsa, usando o celular, o celular e a bolsa aberta e o segurança estava olhando para gente?” Ela disse que não, que tinha percebido isso. ”



Porque eles ficaram o tempo inteiro, ficou dois seguranças o tempo inteiro atrás de mim, eu acho que foi até atrás da minha mãe. Eu senti um certo desconforto dela estar com a bolsa aberta porque eu não faço isso, porque eu sei que quando eu vou abrir a minha bolsa dentro de uma loja eu vou ser visado, então não faço isso ali, e são coisas tão simples né, mas são coisas que tocam

“ Eu também lembrei vários outros momentos, do grupo que eu andava na faculdade, da gente ser chamado de “pessoas do teatro”. “Olha a galera do teatro passando”. Por vários, vários setores da Universidade, não somente os estudantes, até na biblioteca, quando a gente chegava na biblioteca. “Olha os diferentes chegando”. Tinha muito isso, deles falarem numa forma “legal”, mas eu não sentia isso como uma forma legal. Eu não era um ator, um personagem de teatro, eu era eu, real ali, né?! Era exatamente essa fala: “Olha lá a galera do teatro chegando”. Se você for perceber o que tinha por trás dessa “galera do teatro” chegando. A gente não era, não tava atuando ali naquele espaço, a gente tava sendo o real que a gente era. Então, eu fui percebendo essas questões do racismo ”

O meu cabelo sempre foi crespo, sempre foi. Então o racismo que eu consigo identificar vem por causa, muito forte, por conta do cabelo. Eu não dava de preconceito, de bullying, de nada, falava “ôh, as meninas estão me encarnando”. E vinha de menino, e vinha de meninas. Quando eu tava na escola eu não estabelecia muitas amizades sólidas. Eu falo que as minhas amigas da escola eram de coleguinha, eu tinha amizade da rua, as meninas que cresceram comigo são minhas amigas até hoje, mas na escola não

Eu sentia muito, por exemplo, quando eu ia pra alguma reunião. Logo no início, eu percebia que as pessoas olhavam primeiro pro meu cabelo e depois para mim, entendeu? Eu sentia assim. Principalmente em reunião de PTS, projeto terapêutico singular, que tinha o médico, o fisio. Primeiro olhavam para o meu cabelo e depois para mim. Depois eu comecei a assumir como se fosse uma fantasia, que eu ia de jaleco, prendia o cabelo e colocava toca, aí sim as pessoas olhavam pra mim, porque parece que eu estava mais igual aos outros colegas de trabalho, sabe? (Badia)



Quando eu entro na graduação eu já me sinto excluída do grupão. Sabe aquele artifício, válvula de escape de você precisar ser a brincalhona? Eu usei exatamente essa na graduação. Só que na graduação foi pior, porque na graduação as meninas falava: “ah, a Badia é a doida do grupo”; “A Badia é a barraqueira”; “A Badia é a pessoa sei lá, é a periférica”; “a favelada”. Era exatamente isso entendeu? “Ah, a Badia gosta de brega”. Só que tipo assim, eu não julgava essa fala, porque eu era vista. Se não tivesse essas falas eu não ia nem ser vista, tá entendendo?

Badia

Vou te contar um outro caso de racismo que era muito claro pra mim. Nunca me chamaram para beber na Estação do Cais 36, a Estação do Cais é um local aqui que é super badalado, que é muito classista, sabe? Não sei qual ponto turístico de São Paulo é comparado aqui, mas nunca me convidaram para beber na Estação Cais, saca? Mas me convidavam toda vez que tinha uma festa bagaceira, popular, aí me convidava. Ou toda vez que precisava de um bobo da corte pra fazer palhaçada, me convidava. Mas nunca me convidava, por exemplo, pra ir tomar um café no shopping, entendeu? E aí eu percebia que quando as pessoas me convidavam elas ficavam extremamente incomodadas ou preocupadas. Preocupadas com o que eu ia vestir.



Primeira coisa que falavam: “ah, Badia bora pra não sei o que?”. E era sempre em cima da hora. “Bora para não sei o que?” – “Bora” – “Ah, mas o que tu vai vestir?” – “Tal roupa e tal roupa e tal roupa” – “Ah, aí sim”. Tipo assim, era uma passe. Ou, por exemplo, aniversário de amigas: “Ai Badia, vem, a gente decidiu agora”. Sendo que já estava decidido há semanas, entendeu? Então foram essas coisas pontuais, mas se eu fosse te listar, de novo né, não ia parar

Para tentar lidar com esse racismo, velado, eu comecei a ser a brincalhona da turma, você tá entendendo? Eu comecei ser a palhaça, uma pessoa que não ligava para isso, que não se importava. Eu falava que tava na escola para zoar. Isso no ensino fundamental. Entendeu? Eu não me importava. Mas no fundo eu sempre me importei. Eu adquiri essa válvula de escape, por exemplo: “ah, eu não gosto de ficar com menino da escola não, é muito chato, vão falar mal de mim”. Mas eu queria, claro que eu tinha uns menininhos que eu gostava, mas eu nunca fiquei. E eu percebia que na rua, que eu ficava com uns menininhos, mas era só assim: “óh, eu peguei a Badia”. E eu era menina, declaradamente, eu era a menina mais feia do grupo e era até motivo de chacota, entendeu? Então, os racismos eu percebo assim

“Até um preceptor ficava com piadinha. Às vezes, ele colocava isso para um outro lugar, para a roupa que eu utilizava, mas não era da roupa, sabe? Poder dizer que você precisa se esforçar mais para ser uma profissional melhor, mas com essa roupa ou com esse sapato. Depois de um tempo refletindo sobre isso, não tinha muito a ver com o sapato que eu utilizava, não tinha nenhuma questão da minha classe social, é porque de fato eu tinha uma cor diferente dentre aquelas pessoas que trabalhavam dentro daquele centro de reabilitação que era renomado”

Eva



“Que é uma coisa assim bizarra, de você chegar no hospital ou você chegar no shopping, você chegar em algum lugar e você perceber que as pessoas estão te olhando, por conta da cor da sua pele, do seu cabelo. Eu tenho tido muito esse problema com minha filha agora, porque ela tem o cabelo crespo e as pessoas pegam no cabelo dela, umas coisas assim”

“ Eu nunca pude usar rosa, eu nunca pude usar vermelho, minha mãe nunca deixou porque “preto não fica bonita de rosa”. ”
Sempre era essa fala: “Você não vai ficar bonita de rosa porque você é preta”



Francisca

“ Eu tinha uma amiga, na época, que também era negra. É minha melhor amiga até hoje. E naquelas tretas de criança, de adolescente, as amigas dessa minha amiga não gostavam que ela fosse minha amiga. As amigas brancas. Então, assim foi essa tensão eterna na minha infância, na minha adolescência, sem saber dar nome, sem saber o que eu passava. Uma adolescência de muito sofrimento, eu era chamada de nariz de barraco, nariz de tomada, tinha os dentes bastante encavalados, tive que usar aparelho por muito tempo, meu cabelo ele era um cabelo muito cheio na adolescência, [...] Muito armado e que eu não pude usar porque meu cabelo “quando não tava preso, tava armado”, essa era a piada ”

Eu estou num outro trabalho que eu tô amando, mas que eu já sinto mais dificuldade, porque as pessoas não me reconhecem, tanto em um quanto em outro. Quem não me conhece, por exemplo, vem me perguntar se eu sou do serviço social ou se eu sou a técnica de enfermagem. Não desmerecendo nenhum dos trabalhos, mas eu acho que existe na cabeça das pessoas o quadro de paleta de cores e quadro profissional. Então, tem uma paleta de cores e quadro profissional: se você é desse nível de cor, você só pode tá aqui nesse nível profissional. Eu sinto isso, eu sinto isso bem claro

Thereza



No outro lugar que eu trabalho, no lugar que eu estou há mais tempo, isso acontece menos, mas, por exemplo, as pessoas, o tempo todo vem me perguntar alguma coisa e elas não sabem meu nome. As pessoas não sabem meu nome. Eu acho que elas sabem o nome de todo mundo, tem profissionais que cumprimentam as pessoas [usuários do serviço], mas não me cumprimentam

E você saber que você está sendo perseguido em uma loja, qualquer coisa, você sabe. Eu tava com meu companheiro, meu companheiro também é negro, usamos barba, às vezes o cabelo tá para cima mesmo e a gente vai do jeito que a gente sai, de qualquer forma, de pessoas normais, andando, na rua. Aí, entra numa loja e a gente sente que tem um olhar, sabe? Que vai, passa e para, que fica nos seguindo e tal. Essas coisas que dizem que é velado, mas que não tem nada de velado, é tudo muito escancarado

Domingos



Às vezes a gente tá tão cheia de coisas, e a gente acaba nem percebendo. Explícito não, velado talvez, né? Velado quase certeza! Mas eu fico reflexivo com alguns posicionamentos, sabe, no mestrado, de docentes, eu fico achando, assim o que é isso? O que tem por trás disso? Às vezes eu fico nesse lugar, fica parecendo uma paranoia, mas eu fico reflexivo. Por exemplo, eu tô escrevendo o projeto e tenho dado ênfase a escritores e intelectuais negros e me parece, na orientação, que o que está escrito dessas pessoas está sempre inadequado. O resto, tá ok! Mas tem uma inadequação do que eu escrevi dessas pessoas, e eu fico meio inseguro, sabe? O que que isso significa? Mas pode ser uma coisa da minha cabeça ou pode não ser, né?!

Mas era gritante, e hoje, que a gente tá nesse período, eu tenho uma relação muito próxima com os meus colegas de turma da Terapia Ocupacional, e hoje eu vejo que, dentro daquela realidade, as pessoas brancas casaram com as pessoas brancas. A TO branca casou com o médico branco, e tão tendo filhas. É isso né? Vejo a questão social, socioeconômica diretamente ligado. Quanto mais o seu tom de pele, a sua cor de pele é negra, geralmente são as pessoas que mais se foderam, mesmo, pra conseguir alguma coisa, e as pessoas com o tom de pele mais clara foram as pessoas que não, que sempre tiveram os recursos e quando terminaram a faculdade conseguiram ótimos empregos, seguiram o ideal branco da coisa



Stella

Eu fui numa papelaria, uma papelaria bem no centro de [cidade], do lado do HC e bem nessa papelaria. Lá em [cidade natal] é muito comum a gente não falar ao telefone na rua (risos), acho que em todo lugar, né? Mas lá [na cidade natal] é muito gritante, a gente não pode [falar no telefone na rua] porque a gente já sabe que vai ser roubada.

Então, como eu tinha isso muito forte em mim, a minha mãe me ligou e eu entrei na papelaria pra atender o telefone, só por isso, pra não ficar na rua com o celular na orelha. Aí eu lembro que eu tava super conversando com a minha mãe dentro da papelaria e quando eu desligo o telefone, totalmente distraída com a conversa, eu percebo que tinha um segurança do meu lado. Na hora eu fiquei super desconfortável, mas na hora eu não entendi o que tava acontecendo. Eu fiquei super desconfortável e eu saí imediatamente. Nem perguntei o que tava acontecendo, não pensei em nada! Não tinha entendido, mas aí eu entendi que ele estava atrás de mim desde o momento que entrei falando ao telefone com a minha mãe. Aí eu saí da papelaria e fiquei com aquilo muito desconfortável

Eu acho que agora eu vou entrar naquela parte de não me sentir obrigada a falar, porque eu acho que são questões tanto do meu campo pessoal e das minhas relações afetivas, quanto profissionais, de muita dor. E, pelo menos hoje, eu acho que eu não me sinto em condições de externalizar sobre elas, sabe? E só para não ficar como um dado, talvez a única coisa que eu possa falar é de muitas dores, tanto no seio familiar, quanto em relações afetivas, quanto no campo profissional.

Neusa



Porque também cada unidade, cada curso tem e suas demandas próprias né, tem seus projetos e suas disciplinas então assim são coisas ainda muito pontuais sabe, então eu acho que ter dentro do corpo docente é essa possibilidade né, hoje eu não tenho, tipo, eu vou trabalhar com esse meu colega professor, eu não tenho, eu trabalho sozinha enquanto professora no departamento de terapia ocupacional sabe

Eu era a única negra. Sempre ficava de lado, me sentia muito deslocada nessa parte, assim, por essas professoras [...] quando eu vivenciei essas questões eu sempre me achava, tipo, que a grama do vizinho era melhor que a minha. Eu não achava que eu tivesse a capacidade que eu tenho hoje, me batia, às vezes.



Enedina

Na primeira semana que eu cheguei em [cidade atual], eu entrei numa farmácia e tinha três senhoras loiras e uma morena clara.

Era mais clara que eu. E elas ficaram, tipo, parece que meio assustada, sabe? Me olhando. E essa morena que veio me atender e, daí eu vi, porque tu porque tu vê, né, que é uma questão racial. Porque, tipo, eu cheguei normal, perguntando o produto que eu queria comprar, aí depois ficaram ali se olharam e saíram de perto e essa menina me atendeu [...] Eu fico com vergonha, tipo, aí que que tão pensando? Aí depois eu desapareço. [...] Foi uma questão que mexeu muito comigo, sabe? É uma coisa que foi trabalhada muito, e até agora, há pouco tempo, nessa farmácia que eu te disse que aconteceu, eu às vezes fico com vergonha, sabe? É uma coisa que dentro de mim eu ainda preciso trabalhar [...] Mas é uma coisa que me deixa chateada ainda

“

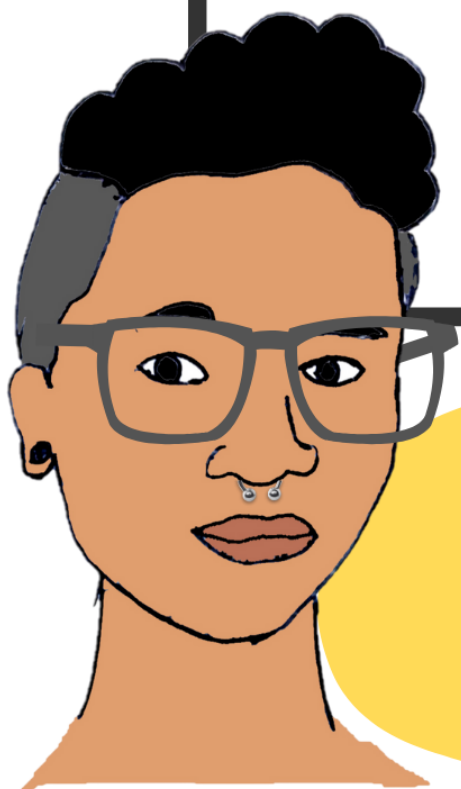
Tantas memórias, tantos relatos. Como colocá-los para o mundo? Como aguentar tanta dor?

Enquanto escuto Badia, me lembro do meu primeiro ano do mestrado: gente de todo lugar. Na minha turma, eu era a única pessoa negra. Lembro de pensar, no começo, que as meninas da turma não falavam comigo porque, obviamente, eu era sapatão. Depois descobri que tinham outras duas meninas lésbicas que eram super queridas pelo grupo. Brancas, obviamente. Foi aí que eu entendi que era um problema de cor. Tinha um grupo no WhatsApp, da turma, por onde se combinavam os encontros, bares, festinhas, jantas. Ninguém nunca me enxergou tempo suficiente para se dar conta que eu era a única pessoa da turma que não fazia parte do grupo de mensagens.

Hoje, eu entendo. Entender não fez a dor diminuir. Talvez, até muito pelo contrário, faz a dor arder. Enquanto escuto Badia e vejo seu choro, meu corpo sente a dor dela, sente a minha dor, meus ossos doem, meus pelos se arrepiam, meu peito embarga, minha garganta aperta, a boca seca, os dedos tremem, os olhos, os pensamentos se esgotam, os olhos ardem, os ombros e o maxilar travam. É como se eu fosse invadida por uma completa exaustão. Minha existência apenas paira.

Outras participantes já choraram. Chorei com elas. Choro ouvindo, lendo, transcrevendo. Mas é preciso. É preciso contar.

”



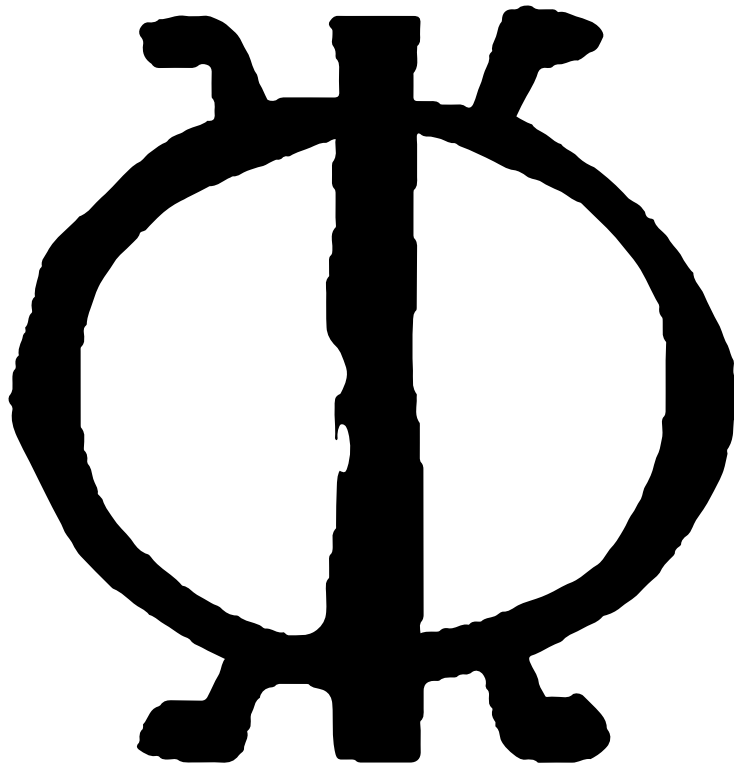
Alekin

Manifesto II

Racismo e a formação em terapia ocupacional

Kuá cua toc nguê suba ná cá sobe lá béfá.

“O que é nosso não será tomado pela chuva”



Wawa Aba

6. Desigualdades raciais no acesso ao ensino

*“...uma vez protegidos do racismo, podemos nos proteger de toda e qualquer violência e lutar por mais tempo contra as necropolíticas.”
(Carla Akotirene, 2019).*

No Manifesto I, abordei os conceitos, engendramentos e encruzilhadas do racismo na vida cotidiana das pessoas que participaram da pesquisa. No Manifesto II, vou tratar de questões específicas do racismo no Ensino Superior, com enfoque para as experiências de estudantes negres na formação em Terapia Ocupacional. Para isso, apresentarei, antes de tudo, um panorama da situação étnico-racial no Ensino Superior brasileiro, considerando o período a partir dos anos 2000, onde se intensificaram as discussões e ampliaram as ações políticas para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação.

Entre os anos 2000 e 2010, houve um aumento considerável de políticas públicas e movimentos sociais em defesa da igualdade racial que, entre outras coisas, promoveu saberes e conhecimentos sobre a população negra no país, fazendo com que um número maior de pessoas se identificasse e se autodeclarasse como negras ou pardas (Silva, 2013).

O racismo e seus reflexos na distribuição dos recursos são elementos estruturantes da desigualdade social no Brasil. O peso de seus efeitos é reafirmado por meio da evidenciação estatística de sua magnitude. A persistência da diferenciação racial no acesso a serviços públicos, na aquisição de capacidades e na posição social desvela as consequências da atuação sistemática de mecanismos de produção e reprodução das desigualdades em vários campos da vida social (Silva, 2013, p. 13).

Desde o início dos anos 2000, vem sendo construídas políticas importantes no campo da educação, fruto de movimentos organizados negros, que pautam uma diversidade racial (Silvério, 2004). Por exemplo, a partir da Lei nº. 10.639, de 2003 (Brasil, 2003) e da Resolução CNE/CP n.º 1, de 2004, ficaram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo início, em âmbitos de políticas públicas, as discussões em torno da implementação de um ensino básico de abordagem pela diversidade étnico-racial.

Em 2007, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 2/2007, como sendo favorável quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2007). Posteriormente, em 2009, foi divulgado o Plano

Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013).

Em 2010 ocorreu a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, pela Lei nº 12.288 (Brasil, 2010), e 2012, a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas raciais nas universidades públicas (Brasília, 2012). A partir dessas políticas, os estudos étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo foram assuntos que ganharam espaço em diversas áreas do conhecimento (Silva; Tobias, 2016).

A Lei 12.711 de 2012, conhecida como a lei de cotas, estabeleceu a reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, como método de ações afirmativas, considerando a desigualdade socioeconômica, sociorracial e para pessoas com deficiência⁵⁷. De acordo com a legislação as IES federais deveriam:

Art. 1º 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.

Parágrafo único. 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. [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012)

Cabe salientar que a discussão sobre ações afirmativas é feita pelo movimento negro desde a década de 1990. No início dos anos 2000, quando as ações afirmativas passaram a ser discutidas com maior seriedade dentro dos cenários governamentais, houve diversas tentativas de invalidar a discussão por meio de posicionamentos que afirmam que a classe social, no Brasil, anula as diferenças raciais (Bernardino, 2004). Entretanto, as séries históricas de dados estatísticos sempre revelaram que a raça é um elemento fundamental e estruturante na explicação de desigualdades sociorraciais, principalmente, em relação ao trabalho educação e saúde, isto é, “aquelas dimensões da vida que estão relacionadas ao bem-estar e à realização dos indivíduos em termos de

⁵⁷ Para pessoas com deficiência, a partir da edição feita em 2016, pela Lei 13.409.

inserção de modo não-subalterno no mundo econômico e político” (Bernardino, 2004, p. 24).

Nesse sentido, ações afirmativas são entendidas como as ações que se constituem para reduzir as desvantagens na distribuição de oportunidades que utilizam a racialização como critério. Isso significa que, as ações afirmativas devem compreender a elaboração de políticas públicas “sensíveis a raça em todos os espaços sociais em que se constate que a raça atua como um obstáculo para o acesso da população negra: universidades, mercado de trabalho, carreiras militares de alto escalão, serviço público e alto escalão, mídia etc.” (Bernardino, 2004, p. 29).

Apesar desta agenda progressista com relação a pauta racial nas últimas duas décadas (excetuando-se o período do governo Bolsonaro), no âmbito educacional, o que se observou nas séries históricas de análises das desigualdades, é que a desigualdade racial segue sendo um problema. De acordo com os dados do IBGE (referentes a 2019⁵⁸), houve uma melhora nas condições educacionais das pessoas negras, “tanto como resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação promovidas desde os anos 1990” (IBGE, 2019, p. 7). No entanto, mesmo com as melhorias, a diferença entre a população branca e a população negra ainda é significativa, e a desigualdade se manifesta desde a primeira infância.

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. O crescimento do acesso à educação da população preta ou parda materializa-se desde a infância. Nesse grupo populacional, a frequência das crianças de 0 a 5 anos de idade à creche ou escola aumentou de 49,1% para 53,0%, entre 2016 e 2018. Por outro lado, no último ano, 55,8% das crianças brancas de 0 a 5 anos de idade frequentavam creche ou escola. (IBGE, 2019, p. 7).

Com relação à permanência na escola, a taxa de evasão escolar reforça os números da desigualdade sociorracial. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 6 e 10 anos,

⁵⁸ Este assunto não é abordado no documento referente a 2020 e 2021 com o recorte racial.

a taxa líquida⁵⁹ de estudantes brancos e negros praticamente não tem diferença, sendo 96,5% e 95,8% respectivamente. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 11 e 14 anos, as taxas líquidas de estudantes brancos e negros, 90,4% e 84,4% respectivamente, começam a mostrar diferenças representativas da taxa de evasão escolar (IBGE, 2019).

A partir do Ensino Médio, a taxa de evasão escolar aumenta consideravelmente para ambos os grupos, no entanto, com maior diferença ainda para a população negra, sendo que 76,4% dos estudantes brancos seguem matriculados enquanto 64,8% dos estudantes negros (IBGE, 2019).

O Plano Nacional de Ensino (PNE), aprovado durante o Governo Dilma Rousseff, pela Lei 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), previa 20 metas para serem alcançadas ao longo dos 10 anos de vigência do Plano. Vale destacar as Metas 1, 2, 3 e 12:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...]

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. [...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos (Brasil, 2014, s/p).

Considerando as políticas educacionais e as previsões das metas pelo PNE, de maneira geral observamos um panorama mais similar na Educação Infantil e no acesso à creche para crianças, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparando as populações negras e brancas, sendo que as metas foram atingidas para ambas as populações. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, embora as metas não tenham sido atingidas por nenhum grupo populacional, a população negra está em grande desvantagem.

Além disso, a Meta 8, do PNE, previa elevar a escolaridade de populações campo além de “igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação

⁵⁹ A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (Brasil, 2014, s.p), o que, definitivamente, não está sequer perto de acontecer.

Com relação ao Ensino Superior, de acordo com o IBGE (2019), a taxa líquida de estudantes brancos matriculados era de 36,1%, ultrapassando a taxa de 33% prevista pelo PNE. Já para os estudantes negros, a taxa foi de 18,3% (IBGE, 2019), ou seja, representava metade da taxa para estudantes brancos, e se aproximava da metade da meta prevista pelo PNE.

Sueli Carneiro (2011) nos mostra que as pesquisas desenvolvidas, principalmente por órgãos governamentais como o Ipea e o IBGE, demonstram, numericamente, que as políticas de caráter universalistas “não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdades entre negros e brancos (p. 54). Embora Sueli Carneiro tenha feito esses escritos anos antes dos dados da última PNAD (IBGE, 2019), sua argumentação continua atualizada já que justifica as desigualdades apresentadas pelas estatísticas (não apenas na educação), pela desigualdade racial em diferentes aspectos.

Relatórios publicados recentemente pelo Núcleo de Estudos Raciais do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), apontaram que, embora o desempenho nacional educacional de estudantes da educação básica tenha melhorado em todo o país, as disparidades raciais aumentaram significativamente (Barbosa et al, 2023). E, mais do que isso, independentemente da rede de ensino (pública ou privada), estudantes brancos candidatos ao ENEM, apresentam um desempenho superior em relação aos não-brancos (Ferreira, et al, 2023). Considerando a desigualdade de gênero, o grupo masculino apresentou melhor desempenho, sendo o subgrupo de homens brancos os mais favorecidos, independente da faixa socioeconômica (Ferreira et al, 2023).

O que as pesquisas recentes publicadas pelo Insper (Barbosa et al, 2023; Ferreira, et al, 2023) reforçam é que as políticas de caráter universalistas, como por exemplo as cotas para estudantes da rede pública e de baixa renda, não dão conta de solucionar os problemas de ordem racial, como já havia sido apontado por Carneiro (2011).

Silvério (2004), alertou que os pactos sociais brancos seguem sendo instrumentos de manutenção da exclusão e que, portanto, os movimentos negros, no campo político, teriam de lutar para serem vistos como sujeitos de direito e não apenas como objetos da lei. Carneiro (2004), a partir das declarações da juíza federal Mônica Sifuentes, contrária às políticas raciais de ações afirmativas, argumentou que discursos falaciosos sobre a igualdade racial pressupõe que a mobilidade social está ao acesso de todos. E como temos

visto, a mobilidade social não acontece de forma equitativa entre brancos e negros (Rocha, 2019).

Uma pesquisa publicada em 2015 demonstrou que, muito antes da implementação das reservas de vagas, a mídia brasileira, principalmente protagonizada pela Folha de São Paulo e pelo Jornal O Globo, já criava um discurso negativo e falso sobre as cotas, o qual visava atacar e deslegitimar as reservas étnico-raciais (Feres Júnior; Daflon, 2015). “Quase a totalidade de textos publicados acerca das políticas de ação afirmativa na grande mídia trata de sua modalidade étnico-racial, particularmente as "cotas para negros" (Feres Júnior; Daflon, 2015, p. 256), no entanto o que se apresentava no cenário nacional era uma realidade bastante diferente.

De acordo com o levantamento conduzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas (GEMMA), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2011, políticas de ações afirmativas foram sendo adotadas desde 2002 pelas universidades públicas. Essas ações foram definidas através de resoluções dos próprios conselhos universitários, como políticas internas ou através de políticas estaduais (Feres Junior; Daflon; Campos, 2011).

Neste levantamento os autores constataram que, até 2011, mais de 70 universidades federais e estaduais tinham diferentes tipos de cotas de acordo com os beneficiários: Alunos de Escola Pública (61 IES); Negros (40); Indígena (36); Pessoa com Deficiência (13); Licenciaturas indígenas (6); Quilombolas (3); Nativos do Estado (3); Baixa renda (2); Professor da rede pública (3); Pessoas advindas do interior do Estado (3); Filhos de policiais, bombeiros e outros militares mortos ou incapacitados em serviço (2); e Mulheres (1) (Feres Junior; Daflon; Campos, 2011). Apesar de haver pelo menos 12 tipos de reservas de cotas diferentes, todos os discursos que construíram o imaginário social negativo sobre cotas referiam-se apenas às cotas raciais (Feres Junior; Daflon, 2015).

Outro ponto que cabe destacar do momento político-social de 2011 é execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como objetivo expandir a quantidade de universidades federais bem como a quantidade de cursos oferecidos. As iniciativas de expansão das universidades federais tiveram início em 2003, durante o primeiro mandato do governo do presidente Lula. O Reuni foi decretado por lei em 2007, e a previsão de conclusão da expansão das universidades era até 2012. Portanto, em 2011, os investimentos em expansões já tinham

cumprido boa parte de seu papel, e o número de vagas em federais havia aumentado consideravelmente.

Concluindo, quase a totalidade (92%) das universidades federais que adotaram ações afirmativas, foram beneficiadas pelas expansões do REUNI, tanto em número de vagas quanto em ampliações de campi (Feres Junior; Daflon; Campos, 2011). Na contramão, “34% (19) das universidades federais beneficiadas pelo Reuni não adotaram as políticas de inclusão, mesmo tendo desfrutado dos aumentos de vagas” (Feres Junior; Daflon; Campos, 2011, p. 10).

Além disso, vale reafirmar que, ainda que a política de cotas não tivesse sofrido ataques e tivesse sido implementada com absoluto sucesso, na visão de estudiosos (Silvério, 2004, Carneiro, 2011; Bernardino, 2004), essa é uma política transitória de reparação histórica social que não daria conta de equiparar, completamente, o acesso ao Ensino Superior para a população negra diante dos mais de 300 anos de escravização e privação total do acesso à educação.

Até 2012, a modalidade de ação afirmativa predominante beneficiava o recorte de classe (alunos de escola pública e baixa renda). Mesmo após a implementação da Lei 12.711, a reserva de vagas no Ensino Superior parte de um princípio socioeconômico de desigualdades, seguido das reservas étnico-raciais (indígenas, negros e quilombolas). No entanto, os discursos contrários as políticas de reserva de vaga, sustentam seus argumentos na (suposta) democracia racial e na (suposta) “injustiça” das vagas raciais.

De acordo com Heringer (2018), apesar das cotas raciais significarem um avanço expressivo no acesso de pessoas negras ao ensino superior, as disparidades com a taxa de estudantes brancos ainda é muito alta. Entre os principais desafios apontados pela autora para a permanência dos estudantes negros no ensino superior estão relacionados a permanência material e simbólica. Do ponto de vista material, faltam políticas efetivas de auxílio moradia, alimentação, transporte e outros (Heringer, 2018). E do ponto de vista simbólico, o racismo sustenta as relações de poder, preconceito e discriminação (Heringer, 2018).

Camino et al (2014) realizaram um levantamento sobre o repertório discursivo de estudantes universitários contrários às cotas. Nas categorias analisadas pelos autores, foram identificados quatro argumentos: (1) a inexistência de diferenças intelectuais entre negros e brancos; (2) as desigualdades sociais entre negros e brancos são produtos do preconceito contra pessoas pobres; (3) a preocupação com a diminuição da qualidade do ensino superior devido ao baixo nível intelectual de pessoas negras; (4) a necessidade de

proteger o ensino superior e direcionar o investimento no ensino de base como estratégia para a população negra (Camino et al, 2014).

É nesse contexto de disputas e lutas que os estudantes negros se inserem no contexto universitário, sofrendo os impactos dos despreparos institucionais, das desigualdades sociorraciais que se reproduzem neste contexto e dos preconceitos oriundos de um imaginário social racista historicamente construído. Em 2020, Silva (2020) publicou um estudo financiado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) sobre a inserção de estudantes negros no Ensino Superior através das ações afirmativas. O estudo de Silva (2020), baseou-se na “*V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior*”, realizada em 2018 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) e pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Apesar de se aterem ao Ensino Superior público, os estudos analisaram o perfil de discentes ingressos em 63 instituições brasileiras, em todas as regiões do país, apontando que, com relação ao acesso, as políticas de ações afirmativas apresentaram resultados positivos no que tange o aumento do ingresso de discentes negros (Silva, 2020). No entanto, o que a pesquisa também aponta é que, apesar de a população negra ter aumentado o ingresso, o fluxo de frequência de estudos e a taxa de conclusão dos cursos de graduação ainda é muito inferior às taxas referentes a população branca: “cabe salientar que esse ritmo de superação na desigualdade racial nessa etapa educacional ainda não foi capaz de superar a sub-representação da população negra” (Silva, 2020, p. 22).

Silva (2020) também analisou como o Índice de Paridade Racial (IPR) se aplicava aos cursos de maior concorrência, ou seja, para as carreiras de maior prestígio, e constatou o seguinte:

Em 2010, considerando os graduados em cada área, as formações com menor IPR eram: odontologia (0,16), medicina (0,17), engenharia e cursos gerais (0,20), marketing e publicidade (0,21), engenharia civil e de construção (0,22), psicologia e economia (0,23) e direito (0,24). Em outras palavras, por exemplo, para cada cem graduados brancos em odontologia, havia apenas dezesseis negros com a mesma formação (Silva, 2020, p. 31).

Em outras palavras, a constatação da autora nos auxilia a compreender como, apesar da implementação de políticas de ações afirmativas, aquilo que Bernardino (2004) e Silvério (2004) levantaram sobre o racismo e a subalternidade, continuam sendo fatores

de segregação, principalmente no que tange ao prestígio social. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2020) aponta que o contingente de pessoas negras se acumula em áreas de formação de menor prestígio social, principalmente nas áreas das Ciências Sociais e Humanas⁶⁰.

Em 2021, um ano antes de completarmos 10 anos da Lei de reserva de vagas, Godoi e Santos (2021) fizeram uma extensa investigação sobre os impactos das políticas de reserva de vagas. Os autores levantaram argumentos socioeconômicos e jurídicos para a renovação da Lei nº 12.711/2012. Entre os argumentos jurídicos, os autores retomam as Metas do PNE, reafirmando, como já vimos, que apesar das metas já terem sido praticamente alcançadas para a população branca, a população negra está muito aquém de atingir as metas (Godoi; Santos, 2021).

Outros dois pontos defendidos pelos autores dizem respeito à docência e à pós-graduação. De acordo com os autores, a representatividade na docência e na pós-graduação para pessoas negras ainda não apresentou mudança significativa

Se se indaga a respeito da representatividade atual dos negros no corpo docente das universidades públicas ou no corpo discente da pós-graduação stricto sensu, cresce a certeza da necessidade de seguir em frente com o programa de reserva de vagas após 2022. Na USP, por exemplo, apenas 1,8% dos mais de 5 mil professores são pardos, e o percentual de pretos é de 0,3%, sendo que em mais de 20 unidades não há sequer um professor negro.

Na pós-graduação brasileira, teses defendidas recentemente apontam que a proporção de brancos entre mestres e doutores é da ordem de 80% (Godoi; Santos, 2021, p. 19).

Considerando os dados apresentados pelas pesquisas mais recentes, a defesa de Bernardino (2004) se mantém atualizada: a necessidade de políticas sensíveis a raça é extremamente necessária em inúmeros contextos. À medida que alguns avanços são conquistados pela população negra, observamos como a lógica racista se reestrutura para manutenção das posições subalternas e, conseqüentemente, a ampliação e a criação de novas e outras políticas continuam a serem necessárias.



⁶⁰ No manifesto anterior, apresentei alguns elementos levantados pelas participantes sobre os estereótipos relacionados à formação. Esses dados apresentados por Silva (2020) oferecem sustentação para os relatos das participantes quando nos contam que é comum outros profissionais e usuários dos serviços não as associarem à terapia ocupacional, mas sim aos cargos cuja formação é considerada subalterna.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288 de 2010, é “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, s/p.). Em seu artigo 13º afirma:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra; II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (Brasil, 2010, s/p.).

O Plano de Nacional para a implementação das DCNERER prevê que toda IES deve elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias para o enfrentamento de toda forma de discriminação (Brasil, 2013).

Para isso, o Plano define estratégias essenciais no ensino superior:

a) Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas ao ensino superior; b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esse nível de ensino; c) Fomentar o apoio técnico para a formação de professores/as e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-Raciais; d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; e) **Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação;** f) **Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES** (Brasil, 2013, p. 53, grifos meus).

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), define os princípios, objetivos, diretrizes, e estratégias voltadas para a melhoria das condições de saúde da população negra (Brasil, 2017, p. 7). Nas diretrizes da PNSIPN são abordadas questões referentes à formação de trabalhadores da área da saúde quanto às Relações Étnico Raciais:

I – inclusão dos temas Racismo e Saúde da População Negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores

da saúde e no exercício do controle social na saúde; II – ampliação e fortalecimento da participação do Movimento Social Negro nas instâncias de controle social das políticas de saúde, em consonância com os princípios da gestão participativa do SUS, adotados no Pacto pela Saúde; III – **incentivo à produção do conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra**; IV – promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas; V – implementação do processo de monitoramento e avaliação das ações pertinentes ao combate ao racismo e à redução das desigualdades étnico-raciais no campo da saúde nas distintas esferas de governo; e VI – **desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades** (Brasil, 2017, pp. 31-32, grifos meus).

Esses excertos do Estatuto da Igualdade Racial, das DCNERER e da PNSIPN afirmam um compromisso nacional do ensino superior com relação às temáticas de envolvem as relações étnico-raciais e, mais especificamente, a PNSIPN que se refere a formação e educação permanente de profissionais da saúde, bem como o desenvolvimento de ações, pesquisas e extensão neste campo.

Analizando as DCN para a Terapia Ocupacional, a Resolução do CNE de 2002 (Brasil, 2002), não menciona em seu texto qualquer tipo de compromisso com a diversidade étnico-racial ou com quaisquer grupos minoritários. No artigo 10º dessa resolução, o texto aborda de forma inespecífica e ampliada o que se denomina “contexto de pluralismo e diversidade cultural” no território brasileiro:

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (Brasil, 2002, s/p)

Em 2020, na Resolução n.º 350 de 2020, do CNS, que dispõe sobre as recomendações para as DCN da Terapia Ocupacional, determina, em seu artigo 8º, que os cursos devem preparar os profissionais para:

XIII - Conhecer e compreender os diversos marcadores sociais de desigualdade e de diferença: classe social, étnico-racial, geracional, deficiência, gênero, sexo, religião, territorial, entre outros, e sua interrelação com as atividades/ocupações/cotidianos.

No artigo 10º, que versa sobre os conhecimentos essenciais para a terapia ocupacional, no parágrafo segundo a resolução aponta que são considerados essenciais:

II - Conhecimentos da área das Ciências Sociais e Humanas: estudo dos seres humanos e de suas relações sociais, culturais, econômicas e institucionais, nas suas múltiplas determinações, contemplando a integração dos aspectos psicossociais, culturais, artísticos, comportamentais, filosóficos, institucionais, políticos, econômicos e éticos. **Conhecimentos relativos** aos direitos humanos, às políticas sociais, às políticas educacionais na perspectiva da educação para todos e inclusiva, **às políticas que contemplem a diversidade sexual, de gênero, étnico-racial**, além das políticas de proteção de direitos das pessoas com transtornos mentais e deficiências.

No artigo 19º, deste mesmo documento, recomenda-se que os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de graduação em terapia ocupacional contemplem:

X - **A abordagem de temas transversais no currículo**, que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e dos seres sencientes, das experiências e das necessidades das pessoas com deficiência, em sofrimento psíquico e em situação de vulnerabilidade e/ou violência, bem como **no que diz respeito à história da cultura e diversidade étnico-raciais**, geracionais, de gênero, de identidade e de orientação sexual.

Embora esse documento ainda não esteja oficializado⁶¹, podemos perceber que há um mínimo reconhecimento sobre a problemática das questões étnico-raciais para as desigualdades sociais, ainda que de maneira muito tardia e insuficiente para abordar a complexidade dessas questões.

6.1. Relações étnico-raciais e os Projetos Políticos Curriculares da Terapia Ocupacional

O Projeto Político Curricular (PPC) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento oficial dos cursos de graduação que devem organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem e que deve ser construído com base nas DCNs de cada curso.

A partir do levantamento dos PPC/PPP de cursos de graduação em Terapia Ocupacional, pude observar como esses documentos têm abordado ou não o Ensino para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Tendo acessado os PPC/PPP, realizei uma análise qualitativa dos projetos sobre como eles abordam ou não o ensino das relações étnico-

⁶¹ A nova proposta das DCN para a Terapia Ocupacional foram recomendadas pelo CNS em 2020, três anos atras. Até o momento, ainda que tenha havido discussões importantes em eventos nacionais e regionais da terapia ocupacional brasileira, ainda não houve nenhuma publicação oficial sobre as novas diretrizes. A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) tem conduzido debates e feito recomendações para aprovação dessa Resolução, mas ainda não há uma previsão para a sua aprovação e publicação.

raciais e/ou questões referentes a saúde da população negra ou outras minorias étnicas, se há ou não discussões que abarcam o racismo ou a colonialidade, de alguma forma.

De maneira geral, 13 IES, dentre as 19 cujos PPC/PPP estavam disponíveis, apresentam, de alguma forma, o ensino das relações étnico-raciais, seja nas habilidades esperadas dos egressos, ou nas diretrizes dos cursos, ou ainda vinculadas às temáticas específicas em disciplinas. Seis dentre as 19 IES, não fazem menção nenhuma à temática. São elas: UFPA, UFPE, UFPel, UFRJ, UFSM, UnB e UNESP⁶².

O conteúdo dos PPC/PPP foi selecionado a partir dos descritores (ver no capítulo de procedimentos metodológicos), e separados, quanto ao seu conteúdo, em quatro três categorias: 1. Diretrizes curriculares; 2. Ementas de disciplinas; e 3. Permanência estudantil. Todo o conteúdo selecionado pelos descritores, excluindo-se duplicatas e usos dos termos fora do contexto pretendido⁶³, foram catalogados nos quadros abaixo.

Quadro 8: Conteúdo curricular dos PPC/PPP dos cursos de graduação em terapia ocupacional

Conteúdo referente as diretrizes curriculares
FMRPUSP: São discutidas questões relativas às conquistas advindas da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), os avanços obtidos desde então, bem como a violação frequente desses direitos, vivida por pessoas, grupos e populações alvo da intervenção do Terapeuta Ocupacional. As situações nas quais os direitos humanos são violados são estudadas em pessoas com deficiência, pessoas em sofrimento mental, idosos, crianças e adolescentes, trabalhadores, pessoas em privação de liberdade, pessoas em situação de pobreza; direitos humanos e toda a legislação brasileira específica para classe social, gênero, raça e orientação sexual, refugiados e pessoas vítimas de zonas de conflitos urbanos, guerras e catástrofes naturais.
PUCCamp: As atividades teóricas e práticas, enquanto propostas educativas têm o objetivo não apenas de refletir sobre os conhecimentos estabelecidos, mas também de promover a produção de novos conhecimentos advindos do trabalho e da relação professor/aluno. Despertar no aluno a clareza de que “o homem é um processo dos seus atos” tem como princípio a reflexão das atividades efetuadas no transcorrer da graduação, a fim de que possamos (alunos e docentes) compreender que esses “atos” e ações não estão isolados e não se dão espontaneamente, mas estão intimamente relacionados e condicionados pela ação de cada homem, da natureza/sustentabilidade, das relações étnico-raciais, da garantia de direitos, da sociedade e da história.
UFBA: Os temas referentes a gênero, raça, desigualdade social, meio ambiente, direitos humanos, inclusão social, dentre outros implicados na noção da diversidade, inclusão, respeito, responsabilidade social, serão trabalhados de forma transversal nos componentes curriculares obrigatórios e optativos, na extensão e pesquisa e em outras ações a serem desenvolvidas ao longo do Curso. [...] 6.1.2 Eixo II. Saúde e Sociedade (carga horária 221 horas).

⁶² Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

⁶³ Por exemplo, para o descritor <negro>, foram selecionadas citações cujo uso era <quadro negro>. Em situações como esta, a citação foi excluída.

Caracterização do Eixo: responsável pela identificação dos determinantes sociais nos processos de saúde/doença, nas dimensões sociocultural e ocupacional. Compreensão do homem no processo de construção da sua cultura, ocupação e participação social, atuando e vivendo em grupos e/ou instituições. Articulação dos determinantes sociais em saúde nos contextos de vulnerabilidade, gênero, étnico, raça, desigualdade sociais, inclusão. Conhecimento das políticas públicas sociais, educação e de saúde em vigor. [...] A oferta destes Componentes poderá ser ampliada por demandas das políticas públicas vigentes, do contexto social, das dimensões de gênero, etnias, raça, desigualdades sociais, inclusão/exclusão, da saúde e da Terapia Ocupacional. [...] [i. e.] ▪ Projetos com comunidades tradicionais, tais como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, além de grupos imigrantes, tal como se evidencia em trabalhos publicados.
UFES: Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Terapia Ocupacional (Resolução CNE/CES nº 06, de 19 de fevereiro de 2002), os conteúdos relacionados aos estudos das áreas de conhecimento das ciências biológicas e da saúde, ciências humanas, ciências sociais, e da terapia ocupacional são contemplados nesta organização curricular proposta, assim como os estudos relativos à população indígena e demais grupos étnico-raciais, em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a (Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004). [...] Diante da coexistência de identidades na sociedade brasileira de matrizes várias (europeia, indígena, africana, asiática) com a intensificação da questão das diversidades (culturais, de classe, gênero, geracionais, étnicas, dentre outras) e das desigualdades, tem-se a necessidade de um perfil profissional para ações em contextos interculturais.
UFS: O conceito de saúde foi definido pela Organização Mundial de Saúde na década de 1940 como “...um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças”⁵. Ainda, em 1980, afirma-se que “O gozo de melhor estado de saúde constitui um direito fundamental de todos os seres humanos, sejam quais forem suas raças, suas religiões, suas opiniões políticas, suas condições econômicas e sociais”
UFSCar: Vale ressaltar que os conteúdos: 1. Educação em Direitos Humanos e 2. Educação das Relações Étnico-Raciais serão transversais na presente proposta curricular, porém, boa parte da discussão teórica referente a tais conteúdos será realizada neste eixo educacional
UFTM: As fragilidades do PPC apontadas em relação à Organização Didático- Pedagógica foram (MEC, 2019): • Ausência de proposta de formação às prerrogativas definidas pelas políticas públicas mundiais (por exemplo, a Organização Mundial da Saúde), nacionais (políticas indutoras da formação de profissionais em atenção às demandas de saúde, educação, social e cultural) e locais (a partir das demandas loco-regionais); [...] • Perfil do egresso pouco relacionado com as políticas públicas da saúde, educação e campo social/cultural (áreas emergentes da Terapia Ocupacional); • Dificuldade de flexibilidade do currículo, com grande quantidade de disciplinas, em especial as consideradas de enfoque biologicista; sem especificação às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, transtorno do espectro autista e de educação das relações étnico-raciais, assim como para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
UNICISAL: A concepção de eixos integradores longitudinais foi estruturada por componentes curriculares comuns à formação dos diversos profissionais da saúde e componentes curriculares específicos, relativos a cada área de formação, quais sejam: 1) Eixo Saúde e Sociedade - conhecimento dos determinantes sociais, econômicos e políticos, intervenientes no processo saúde-doença. Neste eixo, nos primeiros anos do curso, são também trabalhados os conteúdos referentes à Educação Ambiental, nos módulos Saúde e Sociedade I e Saúde e Sociedade II; 2) Eixo Processo de Trabalho - conhecimento das questões que peculiarizam o

trabalho em saúde, as relações de caráter interpessoal e institucional, e os elementos que caracterizam o fazer de cada profissão. Os conteúdos referentes à Educação em Direitos Humanos e à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena também são abordados nesse eixo, por meio dos módulos Fundamentos do Trabalho, Ética e Tecnologias em Saúde e Ética, Alteridade e Diversidade no Cuidado em Saúde; 3) Eixo Pesquisa em Saúde - compreensão das técnicas de pesquisa e o desenvolvimento de habilidade para avaliar, sistematizar e conduzir práticas de cuidados baseadas em evidências científicas; 4) Eixo Desenvolvimento Humano, Fisiopatologia e Clínicas Aplicadas - estudo do desenvolvimento humano em seus aspectos físicos, cognitivos, comportamentais e sociais. Compreensão do ser humano como um ser em processo contínuo de desenvolvimento, com vistas à integralidade do cuidado, com base nos seguintes eixos temáticos: Saúde materno infantil; Saúde do adolescente; Saúde do adulto; Saúde do idoso; 5) Eixo Bases Morfofuncionais – estudo dos aspectos morfológicos, micro e macroscópicos, e funcionais do organismo humano.

[...]

Os módulos que compõem a matriz curricular contemplam os conteúdos relacionados aos estudos das áreas de conhecimento das Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais, e da Terapia Ocupacional, assim como os estudos relativos à Educação Ambiental, à Educação em Direitos Humanos e à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como preconizado pelo MEC para os cursos de graduação em saúde.

UNIFESP: Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UNIFESP - Baixada Santista previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso (Resolução CNE/CES 6, de 19 de fevereiro de 2002), na Resolução nº2, de 15 de Junho de 2012 para a Educação Ambiental, na Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 para Educação em Direitos Humanos, na Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[...]

As UCs Capitalismo, Trabalho e Direitos e Constituição do Humano, Políticas e Marcadores Sociais da Diferença do Eixo O Ser Humano e sua Inserção Social abordam os conteúdos referentes aos Direitos Humanos e às Relações Étnico-Raciais a partir do referencial teórico das Ciências Humanas e Sociais.

[...]

No segundo semestre do segundo ano, o último módulo desse eixo comum é nomeado “Constituição do Humano, Políticas e Marcadores Sociais da Diferença” com conteúdos que irão abordar as concepções histórico-sociais sobre o humano e suas temporalidades; ciclos de vida (crianças, jovens, adultos e idosos); marcadores sociais da diferença: classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, fases da vida e geração. Políticas de afirmação da diferença; educação das relações étnico-raciais e de gênero.

[...]

O conteúdo abordado contempla o atendimento as DCNs obrigatórias de educação das relações étnico-raciais.

Elaborada pela autora.

No que se refere ao conteúdo presente para as Diretrizes Curriculares, o conteúdo dos PPC/PPP aborda as questões raciais sob a ótica da diversidade, equiparando à sexualidade e gênero e outras questões identitárias, como idade, por exemplo. Ou ainda, dentro do arcabouço de temas dos Direitos Humanos. Embora termos como “*étnico-racial*” e “*raça*” apareçam nestes documentos, as proposições são generalistas e superficiais, e não apresentam nenhum tipo de ação ou cronograma efetivo para tratar do

ERER, ou ainda, para dar conta de tratar sobre temáticas que envolvam desigualdades sociorraciais nos cursos de terapia ocupacional.

O mesmo acontece quando os termos aparecem em ementas de disciplinas, geralmente eles estão associados às disciplinas que tratam de inclusão social, de valorização da diversidade e/ou direitos humanos. Entretanto, boa parte dessas disciplinas não possuem em sua bibliografia básica e complementar nenhuma referência que aborde temáticas relacionadas às questões étnico-raciais e/ou ao ERER.

Quadro 9. Ementas de disciplinas que abordam relações étnico-raciais presentes nos PPP/PPC

Ementas de disciplinas
FMRPUSP: Disciplina: Ocupação Humana Sociedade e Instituições. 3º período. História e conceito dos Direitos Humanos; direitos das mulheres, das pessoas refugiadas e as questões de cidadania, das pessoas trans e intersexo e outras questões de gênero, da união matrimonial e da adoção de filhos por casais de pessoas do mesmo sexo, os direitos das pessoas negras e das pessoas em privação de liberdade.
PUCCamp: As disciplinas Políticas e Equipamentos de Inclusão I, II e III, Dispositivos e Adaptações Tecnologia Assistiva, Terapia Ocupacional Social, Terapia Ocupacional e a Pessoa com Deficiência I e II, Terapia Ocupacional e Saúde Mental I e II, e Prática Terapêutica Supervisionada (Laboratório de Vivência) II, III, IV e V, além de suas especificidades, buscam promover a reflexão sobre a diversidade e combater atitudes discriminatórias étnico-raciais, sexuais, culturais e religiosas, visando discutir políticas de inclusão social e instrumentos de promoção da cidadania, valorização da diversidade e apoio às populações que vivem em situação de vulnerabilidade social.
[...] Disciplina: Educação em Direitos Humanos e Identidade Social. Contextualiza e articula temas, problemas e abordagens relativas às questões dos direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental, Relações Étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro- Brasileira e Indígena.
[...] Disciplina: Antropologia Cultural. Estuda a cultura, a diversidade cultural e a etnometodologia. Aborda a Saúde e a Doença como fenômenos culturais, assim como os processos de inclusão e exclusão socioculturais.
UFBA: Disciplina: Terapia Ocupacional na Atenção ao Envelhecimento. [...] Programa: A velhice como campo de estudo. A construção social da velhice. A ciência do envelhecimento – gerontologia, envelhecimento populacional - transição demográfica e epidemiológica. As dimensões de classe, raça/etnia, sexo/gênero, idade/geração e o processo de envelhecimento. [...] [...]
Disciplina: Introdução à Sociologia. [...]CONTEUDO: 1. Introdução. Ciência e senso comum. Raízes do pensamento social europeu. Estabelecimento da Sociologia como ciência. A Sociologia como interpretação da modernidade. Caracterização do conhecimento sociológico. O(s) significado (s) de social e sociedade. 2. A Sociologia como um instrumento de análise da vida em sociedade. Conceito de ação, cultura, estrutura e estratificação. 3. Questões de Sociologia Aplicada. Desenvolvimento e modernização no Brasil. O Brasil e o processo de globalização. Os movimentos sociais no Brasil. Estado e sociedade no Brasil. Geração e conflito no Brasil. Exclusão social e pobreza. Gênero, família e a situação da mulher no Brasil. Raça cor e situação dos negros no Brasil. A depender do(s) curso(s) ao(s) qual(is) estão vinculados os alunos, a disciplina conduzirá à discussão de itens como: Saúde e sociedade no Brasil; A urbanização brasileira - padrões e contrastes; Padrões de alimentação e fome no

Brasil; O agro brasileiro como questão social; Ecologia e Sociedade; Violência e Identidade Social etc.
UFES: Disciplina: Cultura, Educação e Trabalho na Adolescência/Juventude (60H, OBR, T:45 E:0 L:15) Ementa Estudo sobre educação formal e não formal (ações em/com cultura, esporte e multimeios), trabalho formal e não formal, trabalho infantil. Reflexão sobre independência, autonomia, projetos de vida, identidades e diversidades étnicas, geracionais, de gênero, de sexualidade, entre outras. Reflexões sobre as experiências dos jovens em diferentes espaços culturais. Educação étnico-raciais e Educação ambiental. Prática.
UFMG: Disciplina: Antropologia Cultural (60hs) EMENTA: Introdução à Teoria Antropológica. Evolução da cultura. Estudos etnográficos sobre a constituição da Sociedade Brasileira e as diversidades socioculturais da atualidade. A saúde/doença como processo sociocultural.
UFPB: Disciplina: Antropologia cultura. Teoria da cultura; dinâmica cultural; cultura, sociedade, indivíduo; valores culturais; etnocentrismo e relativismo; conceitos básicos e tópicos especiais.
UFTM: Disciplina: Nome do componente curricular: Princípios Evolutivos. Ementa: Origem do pensamento evolutivo. As teorias evolutivas. A síntese moderna. As evidências da evolução. Adaptação e seleção natural. Seleção sexual. Especiação. Raças e questões étnico-raciais. Evolução e filogenia. O ensino de biologia evolutiva. [...] Disciplina: Nome do componente curricular: Cultura, Território e Contextos Sociais. Ementa: Conceitos de território e cultura em articulação aos contextos sociais e suas dimensões cidadã, simbólica e econômica. Cultura, Terapia Ocupacional e perspectiva crítica: dimensões ético-políticas. Território e colonialidade: cultura afro-brasileira, africana e indígena. Conteúdo mínimo: • Dimensões conceituais ético-políticas de cultura e aplicação à Terapia Ocupacional • Estudos sobre o território na compreensão de sua constituição, dinâmicas sociais e produções humanas • Construções sócio-históricas e proposições contemporâneas da profissão referenciadas no sul (América Latina e África) em uma perspectiva crítica • Globalização perversa, resistência e globalização contra-hegemônica • Teoria decolonial e estudos pós-coloniais em Terapia Ocupacional • Ecologia dos saberes e sociologia das ausências na compreensão nas diferentes práticas em Terapia Ocupacional • Perspectiva crítica em Terapia Ocupacional: articulação entre cultura, território e contextos • Cultura Afro-brasileira, africana e indígena. [...] Disciplina: Nome do componente curricular: Tópicos em História Indígena Brasileira. Ementa: Sociedades indígenas e sua pluralidade cultural. Histórias, memórias e lutas sociais dos povos indígenas. Perspectivas historiográficas contemporâneas sobre a história e a questão indígena no Brasil. Perspectivas do ensino de história com ênfase na questão e cultura indígena. [...] Disciplina: Nome do componente curricular: História do Negro no Brasil. Ementa: Discutir como a presença dos negros africanos foi tratada por pensadores e cientistas brasileiros dos séculos XIX e XX, buscando relacioná-los com as mais recentes abordagens que tentam (re)construir a identidade negra a partir de novas fontes e metodologias oriundas de reflexões do panafricanismo. [...] Disciplina: Nome do componente curricular: Antropologia. Ementa: Introdução à história da antropologia: origem da antropologia, alteridade, etnocentrismo/eurocentrismo e colonialismo. Áreas de estudo da antropologia. Conteúdo mínimo: • Introdução à teoria antropológica. • Principais estudos antropológicos no Brasil: identidades culturais, estudos de gênero, antropologia visual e da imagem, perspectivismo amazônico; antropologia urbana e antropologia da saúde.

UNICISAL: Disciplina: Educação das Relações Étnico-raciais e Afirmação das Diferenças (40h) Ementa: Promoção de formação introdutória na área das relações étnico-raciais e da afirmação das diferenças para um domínio conceitual básico da temática. Compreensão da importância da temática na prática profissional e domínio básico de mecanismos de desconstrução de preconceitos e racismos, incluindo a doutrina do eugenismo.

Objetivo: Mediar a formação dos profissionais da área da saúde na área das relações étnico-raciais e da afirmação das diferenças para a desconstrução de preconceitos e uma prática profissional humanizada.

Conteúdo Programático:

Conhecimento de aspectos sócio-históricos e culturais envolvendo a questão do preconceito;

Abordagem da cultura como objeto da educação e suas implicações para o racismo nosso de cada dia; Ciências da saúde e epistemologias em dialogicidade para a prática da equidade.

Recorte étnico-racial nas pesquisas na área da saúde;

Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva: a questão das cotas;

Contextualização da disciplina para a formação do profissional da saúde em suas diversas áreas de atuação (saúde da população negra, especificidades da mulher negra; saúde quilombola, saúde indígena, saúde cigana e de povos de terreiro).

[...]

Disciplina: Cultura, Educação e Relações de Poder

Processos e espaços educativos na produção, reprodução e desconstrução de valores preconceituosos; Educação para a reprodução de valores hegemônicos versus educação para o protagonismo de valores emancipatórios; Paradigmas e epistemologias da produção do conhecimento e suas diversidades; Perspectiva complexa e multirreferencial na produção dos saberes; Contribuições dos povos africanos e indígenas para o desenvolvimento científico e tecnológico.

[...]

Disciplina: Antropologia da saúde e questões étnico-raciais e de gênero Cultura e saúde; Princípios da equidade, igualdade e universalidade: alteridade na relação interprofissional e com os usuários em geral; Relações de poder, biopolítica, governamentalidade e discriminação na sociedade aprofundadas pelo capitalismo; Corpo e seu disciplinamento, sexualidade, cultura e relações de poder articulados com a ética do cuidado na saúde; Patriarcado, Gênero e identidade; Eugenismo em seus aspectos históricos e contemporâneos em relação com a saúde e valores estéticos; Concepções populares e tradicionais de saúde; Processo discursivo da dor; Corpo e mente: superação de dicotomias para o entendimento da dor emocional nos processos de discriminação.

UNIFESP: Disciplina: Constituição do humano, políticas e marcadores sociais da diferença

[...] Objetivos Geral: Apresentar a discussão sobre a constituição do humano, enfatizando as concepções sócio-históricas e culturais dos ciclos de vida. Discutir os ciclos da vida em intersecção com os marcadores sociais da diferença como, classe, raça/etnia, gênero e sexualidade. Apresentar a importância e relevância das políticas de afirmação de diferenças no mundo contemporâneo. [...] Ementa: Concepções histórico-sociais sobre o humano e suas temporalidades. Ciclos de vida (crianças, jovens, adultos e idosos). Marcadores sociais da diferença: classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, fases da vida e geração. Políticas de afirmação da diferença. Educação das relações étnico-raciais e de gênero.

Conteúdo Programático: O humano e suas temporalidades; Ciclos de vida: morte, crianças, jovens, adultos e idosos; Educação nas relações étnico-raciais e de gênero; Marcadores sociais da diferença; Políticas de afirmação das diferenças e desafios contemporâneos para os direitos humanos.

[...]

Disciplina: Nome do Componente Curricular (UC): Natureza, Cultura e Sociedade. [...]

Objetivos Geral: Disponibilizar o conhecimento da relação entre natureza-cultura e as implicações dos conceitos de cultura e sociedade para a reflexão sobre os processos de etnocentrismo e relativismo cultural. Discutir modos de vida na sociedade contemporânea.

Específico: Discutir os conceitos de natureza e cultura e a sua relação com os processos sociais;

Refletir sobre a interação entre o social e o cultural com o biológico na constituição do humano.

Mapear processos sociais de caráter etnocêntrico; Conhecer as formulações da Antropologia para o desenvolvimento do conceito de relativismo como contrapor. Discutir e compreender sobre os diferentes modos de vida e interação com o ambiente na sociedade contemporânea. Exercitar o olhar sensível para a questão das diferenças por meio da observação participante. Ementa: Relação natureza, cultura e sociedade. Etnocentrismo e relativismo cultural. Diferença, modos de vida e ambiente. Observação participante. Conteúdo Programático Concepções de natureza e cultura; Etnocentrismo e relativismo cultural; Diferença, modos de vida e relação com o ambiente.

Elaborada pela autora.

Apesar dessas ementas serem encontradas nos PPC/PPP, todas são tratadas como disciplinas optativas, não havendo garantia de que serão ministradas ao longo do curso. Também não foi possível saber se elas são ministradas por docentes dos departamentos de terapia ocupacional ou se são ministradas em outros departamentos.

Com relação às ações afirmativas e de permanência, a UFBA foi a única instituição que abordou as relações étnico-raciais do ponto de vista da preocupação com as/os próprias estudantes de terapia ocupacional. As IES que não apareceram descritas nas tabelas, apresentaram a temática apenas em referências bibliográficas⁶⁴.

Quadro 10. Relações étnico-raciais e permanência estudantil

Permanência estudantil
UFBA: Importante destacar a relevância atual de grupos específicos que tem, cada vez mais, acessado a Universidade em função das Políticas de Ações Afirmativas – de ingresso e permanência, adotadas nas universidades federais, tais como estudantes indígenas, quilombolas, população trans (transgêneros, transexuais e travestis) e pessoas com deficiência. Para tanto, é necessário estabelecer ações direcionadas para garantir não apenas a permanência financeira destes estudantes, mas a permanência simbólica que tem relação com os diferentes modos de construir conhecimento, de se relacionar e de resistir na Universidade diante de toda a diversidade e adversidade que a constitui. Estes grupos possuem particularidades que estão sendo colocadas cotidianamente, mas nem sempre contempladas ao longo do processo formativo.

Elaborada pela autora.

⁶⁴ A saber, dois PPC apresentaram referências bibliográficas complementares que continham os termos de busca. No entanto, as ementas das disciplinas não contemplavam tais discussões. Assim, não fica explícito a proposta de utilização das referências no contexto da disciplina. O PPC da UFRJ também apontou termos da busca no currículo de um docente, no entanto ele foi apontado como docente não pertencente ao quadro do Departamento de Terapia Ocupacional e não foi possível compreender se o docente estaria ou não ministrando disciplinas no curso de terapia ocupacional.

Vale dizer que este é o curso que teve sua abertura mais recente, e o seu PPC/PPP, foi construído a partir do contexto atual de lutas e avanços de políticas públicas e de ações afirmativas em todo o território nacional. Além disso, a própria UFBA representa, nacionalmente, um pioneirismo no que se refere as ações afirmativas de raça, tanto na graduação como na pós-graduação.

Ainda assim, é preciso considerar que todos os programas curriculares acessados, sem exceção, foram implementados após as legislações do Estatuto da Igualdade Racial, das DCNERER e da PNSIPN. Portanto, ainda que sejam PPC/PPP da última década, a grande maioria não está perto de atender os mínimos previstos pelas legislações de promoção da igualdade racial, sobre o ensino de relações étnico-raciais ou para o ensino sobre saúde da população negra.

7. O racismo na formação em terapia ocupacional: análise a partir da triangulação dos dados.

Os dados apresentados nesta seção foram produzidos a partir do Formulário II, destinados a estudantes de terapia ocupacional, além de triangulações feitas a partir de análises sobre a formação a partir das entrevistas com profissionais e da leitura dos PPC/PPP.

Com relação ao Formulário II, acumulamos um total de 70 respostas, sendo 65 válidas, no período de três semanas. Foram critérios de validação: ser estudante de terapia ocupacional de qualquer instituição brasileira, em qualquer período do curso; se autodeclarar como pessoa negra (preta ou parda), afro-indígena ou indígena. Dentre as respostas que foram invalidadas, quatro eram de pessoas que se autodeclararam como brancas e uma que não quis fazer a autodeclaração de raça/cor.

Participaram da pesquisa 43 pessoas autodeclaradas pretas, 20 pardas, uma indígena e uma afro-indígena. Uma pessoa participante se declarou como trans não-binária, sete como homens cisgênero e 57 como mulheres cisgênero⁶⁵. Com relação a sexualidade, três pessoas se autodeclararam como assexuais, nove como gay ou lésbica,

⁶⁵ Pessoas cisgênero são pessoas que tem uma identidade de gênero concordante ao sexo atribuído no nascimento. Pessoas transgêneros são pessoas que tem uma identidade de gênero que não corresponde ao sexo atribuído no nascimento. Pessoas trans podem identificar-se com gêneros não binários, ou seja, gêneros que não correspondem as expectativas atribuídas exclusivamente nem ao masculino nem ao feminino.

20 como bissexuais ou pansexuais e 33 como heterossexuais. As idades variaram entre 18 e 52 anos, sendo a faixa etária entre 20 e 29 anos a com maior representação. As/os/es estudantes ingressaram no curso de terapia ocupacional entre 2015 e 2021, portanto, no momento de realização da pesquisa, havia estudantes que estavam no sexto ano de curso e estudantes que estavam iniciando o segundo semestre, ainda no primeiro ano.

Quase 75% dos estudantes (47) acessaram o Ensino Superior através de políticas de ações afirmativas de reserva de vagas por raça/etnia. Este dado nos fornece uma dimensão do impacto da política de reserva de vagas raciais também para formação de terapeutas ocupacionais. No entanto, como veremos a frente, ainda que a entrada de pessoas negras seja possibilitada, em boa parte, pelas ações afirmativas, a presença de pessoas negras na maioria das turmas de graduação em terapia ocupacional pelo país é muito pequena se comparada a presença de pessoas brancas.

Foram mencionadas 18 IES: FMABC, IFRJ, PUCCamp, UEPA, UFES, UFMG, UFPA, UFPB, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSCar, UFSM, UFTM, UnB, UNCISAL, UniSo e USP⁶⁶. Optamos, aqui, por não dizer quantos ou quem são os estudantes em cada IES, compreendendo que a quantidade de estudantes negres, indígenas ou afro-indígenas ainda é muito pequena na maior parte dos cursos de terapia ocupacional. Nesse sentido, não desejamos dar qualquer margem para uma possível identificação dessas pessoas.

Quadro 11. Perfil dos participantes da segunda etapa – Estudantes de terapia ocupacional

Perfil das/dos/des estudantes					
Por critério raça/cor	Afro-indígena	Indígena	Parda	Preta	Total Geral
<i>Id. de gênero</i>					
Homem cis	0	0	2	5	7
Mulher cis	1	1	18	37	57
Trans não-binária	0	0	0	1	1
<i>Sexualidade</i>					
Assexual	0	0	2	1	3
Bissexual/Pansexual	0	0	5	15	20
Gay	0	0	1	3	4
Heterossexual	1	1	11	20	33
Lésbica	0	0	1	4	5

⁶⁶ Faculdade de Medicina do ABC (FMABC), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Universidade de Sorocaba (UniSo) e Universidade de São Paulo (USP).

<i>Faixa etária</i>					
18-19	0	0	3	4	7
20 a 29	1	1	16	35	53
30 a 39	0	0	1	3	4
40 a 49	0	0	0	0	0
50+	0	0	0	1	1
<i>Ano de Ingresso</i>					
2015	0	1	1	1	3
2016	0	0	0	4	4
2017	0	0	4	6	10
2018	1	0	9	9	19
2019	0	0	3	12	15
2020	0	0	2	4	6
2021	0	0	1	7	8
<i>Acesso por reserva de vagas para candidatos negros ou indígenas</i>					
Sim	1	1	16	29	47
Não	0	0	3	14	17
Não sei/ Não quero responder	0	0	1	0	1

Elaborado pela autora.

Além do perfil identitário, nos interessou traçar algumas análises com relação as questões sociais e econômicas das/dos/des participantes, como por exemplo, participação em programas de assistência estudantil, acesso a bolsas de extensão e pesquisa, condições de moradia e habitação, trabalho, renda e organização familiar. Essas questões foram importantes para construir análises a partir dos quatro eixos temáticos⁶⁷ que trabalham no questionário.

Os resultados e discussões a partir dos formulários foi conduzida sob uma perspectiva quanti-quali. Nesse sentido, os dados quantitativos do formulário nos ajudaram a compreender os caminhos que percorreríamos durante as análises, e assim, poder correlacionar estes dados com as entrevistas das profissionais e com os PPC/PPP.

Tema I: Avaliação do ensino sobre Relações Étnico-Raciais

A Lei 10.639 de 2003 (Brasil, 2003), que versa sobre o ensino obrigatório de “História e Cultura Afro-Brasileira” nas redes de ensino foi a primeira lei de âmbito nacional que produziu uma alteração definitiva para uma educação antirracista. Ainda que em contextos estaduais e municipais outras legislações sobre esse tema já existissem

⁶⁷ A construção destes eixos está descrita no capítulo metodológico.

(Santos, 2005), a Lei 10.639 é um marco legislativo importante para a luta antirracista desempenhada pelo Movimento Negro Brasileiro (MN).

A educação, de maneira geral, embora muito importante no processo de conquistas sociais para as pessoas negras, nunca foi e nunca será a solução definitiva de todos os nossos problemas (Santos, 2005; Rocha, 2019). Décadas atrás, intelectuais militantes do MN descobriram e desvelaram que as escolas – em todos os níveis educacionais, do básico ao universitário –, agiam, através da educação formal, como aparelhos de disseminação e controle do embranquecimento cultural e perpetuação de modelos eurocentristas e imperialistas (com grande devoção aos Estados Unidos) (Nascimento, 1978; Munanga, 1996).

Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 1978, p. 95).

Ainda que o Estado brasileiro tenha, de forma genérica, se comprometido com a pauta da educação antirracista, no Ensino Básico, a partir da legislação em 2003, o que estudiosos da área apontaram, nos anos subsequentes, é que a Lei não se preocupou em estabelecer um plano para implementação adequada da proposta, nem em qualificar educadores para tal, deixando à mercê da vontade de cada professor trabalhar ou não o tema (Santos, 2005). Assim, o que apareceu como questão grave para o momento, foi a urgência de uma reformulação no ensino universitário, principalmente para os cursos de licenciatura (Santos, 2005).

Tomaz Tadeu da Silva (2007) e Guacira Lopes Louro (2001), educadores e estudiosos das teorias curriculares, afirmam que na perspectiva da diversidade, os currículos educacionais tendem a tratar representações raciais como curiosidades exóticas ou místicas, e acabam por reforçar estereótipos e preconceitos. Além disso, “em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (Silva, 2007, p.102), sendo o currículo um texto racial de poder. O autor ainda afirma que “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (p. 102)

No que se refere a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no ensino universitário, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE, incluiu, explicitamente

que Instituições de Ensino Superior deveriam incluir disciplinas e atividades curriculares obrigatórias em seus programas (CNE, 2004)

Recentemente, alguns estudos têm sido conduzidos em cursos da saúde para avaliar a inserção do EREER nos currículos de cursos de graduação, e o que se tem percebido é que “os cursos da área da saúde pouco ou nada têm feito no sentido de considerar o tema em questão como conteúdo pertinente à formação dos novos profissionais da saúde – curiosamente em um país com metade da população autodeclarada negra” (Monteiro, 2016, pp. 525-526).

Desde o início da implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), os princípios de equidade, universalidade e integralidade foram reafirmados para a atenção à saúde de todas as pessoas. Ao mesmo tempo, o MN conduziu intensos tensionamentos e críticas sobre a formação de profissionais das áreas da saúde, no sentido de reconhecer que os modelos pedagógicos vigentes e euro-norte-centrados não dariam conta de formar profissionais com competências e habilidade para o atendimento integral de pessoas negras (Santana et al, 2019).

Esta crítica resultou, a partir de 2001, em um esforço articulado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para a solidificação de novas diretrizes curriculares voltadas à formação de profissionais de saúde, Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos da Área de Saúde (2001); o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina – Promed (2002); o VER-SUS (2002) uma estratégia de vivência no SUS para estudantes dos cursos de saúde; o Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde – PITS (2002); os Polos de Educação Permanente do SUS; a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2004) e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde (2005); entre outros, ofereceram novos parâmetros para a formação profissional em saúde no que tange às prerrogativas da PNSIPN (2009) que lhes seguiria sobretudo em seu apelo à transversalidade, integralidade e à equidade das políticas de saúde (Santana et al, 2009, pp. 2-3).

Estudos conduzidos em cursos de graduação da área da saúde têm apontado para ausências ou insuficiências nos currículos em diferentes campos do saber – Medicina (Conceição, Riscado, Vilela, 2019); Gestão em Saúde (Faria, Silva, 2016); Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Saúde Pública e Terapia Ocupacional (Santana et al, 2009); Enfermagem (Mendes, 2015; Monteiro, 2016); Psicologia (Santos, 2018), Medicina (Santos, 2012), entre outros mais.

O estudo conduzido por Santana e colaboradores (2019), entrevistou coordenadores de cursos da saúde, e uma questão que chamou a atenção dos autores foi a “frequente referência à obrigatoriedade “imposta” pelo Ministério da Educação, ao

invés do reconhecimento da importância, como justificativa para a inserção do tema no currículo prescrito dos cursos” (p. 12).

Apesar da obrigatoriedade, a abordagem de temáticas étnico-raciais ainda é bastante incipiente em cursos de Saúde e evidencia que a grande parte dos profissionais que estão sendo formados para atuar no campo da saúde não estão tendo acesso à saberes que contribuem, efetivamente, para a redução das iniquidades raciais em saúde (Monteiro, Santos, Araújo, 2021). E os currículos, de maneira geral, apesar de englobarem perspectivas para uma formação mais humanista, seguem reproduzindo conceitos e teorias eugenistas.

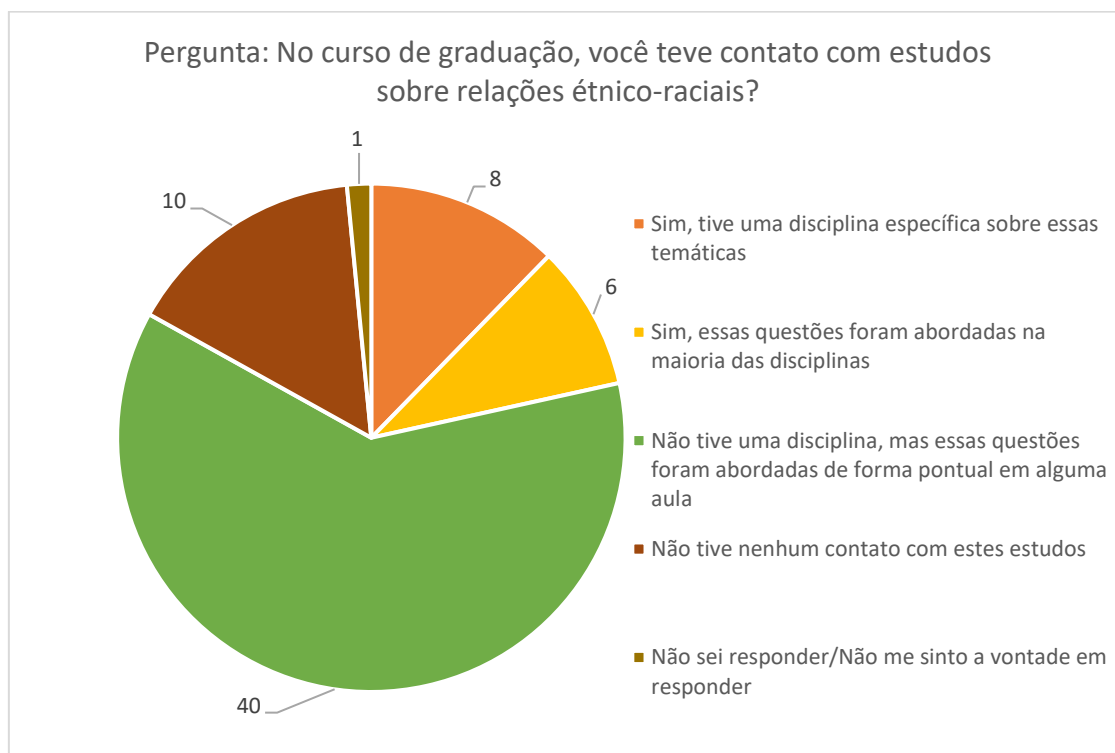
Já o currículo prescrito para a saúde, em seus pressupostos voltados para a formação humanista, pareceu encontrar grandes desafios à sua concretização, uma vez que uma parte significativa dos depoimentos analisados nos traz como referências mais claras os valores da universalidade e da igualdade abstrata (princípio da isonomia), mas ignora ou não compreende profundamente as referências acerca do reconhecimento da diferença. [...] Um efeito nefasto, contudo, da ausência de referências sobre a questão colocada é a invisibilidade do racismo como Determinante Social de Saúde. Outro, decorrente daquele, é o desperdício de valiosa oportunidade de preparar os futuros profissionais de saúde desde a formação inicial para lidarem, de forma humana, e não puramente técnica, com estas questões em seu ambiente de trabalho (Santana et al, 2019, p. 12).

Considerando que o EREER é parte fundamental para o enfrentamento das desigualdades raciais e da discriminação racial, nos pareceu fundamental investigar a percepção de estudantes sobre esse debate no ensino em Terapia Ocupacional. Como já apresentado anteriormente, os PPC/PPP tratam as Relações Étnico-raciais de forma insuficiente. Muitos PPC/PPP tratam o EREER como uma ação transversal e a partir da noção da diversidade humana, sem apresentar, explicitamente como este conteúdo será tratado ao longo da formação. Assim, nos restou perguntar aos estudantes como se apresenta este conteúdo.

Com relação à “Avaliação do ensino sobre Relações Étnico-raciais”, a maioria das pessoas afirmou que teve pouco ou nenhum contato com a temática: 62% (40) de estudantes afirmaram ter tido contato pontualmente em alguma aula; 15% (10) não tiveram contato nenhum com a temática; 12% (8) afirmaram ter uma disciplina específica sobre o assunto; 9% (6) afirmaram que o ensino das relações étnico-raciais foi transversalmente em várias disciplinas⁶⁸ e uma pessoa não quis/não soube responder.

⁶⁸ As/os estudantes que apontaram a abordagem transversal estão matriculadas nas seguintes IES: IFRJ, PUCCamp, UFES, UFMG e UFRJ.

Gráfico 1: Avaliação sobre o Ensino para as Relações Étnico-Raciais.



Elaborado pela autora.

Quando perguntamos aos profissionais, a quantidade de pessoas que afirmou ter tido contato com conteúdos específicos relacionados aos estudos étnico-raciais foi bem inferior ao contato atual. Sendo que, entre os profissionais, quase 62% não teve contato nenhum com estes estudos, e apenas 33% tiveram algum contato, e 4,5% não souberam responder. Em contrapartida, ao menos 60% dos profissionais buscaram formações neste assunto após a graduação, principalmente entre as pessoas que não tiveram nenhum contato com a temática durante a formação.

Tabela 1. Ensino das Relações Étnico-Raciais de acordo com profissionais

<i>Durante a graduação, no curso de Terapia Ocupacional, você estudou questões específicas relacionadas a raça/etnia, grupos étnicos, ou temáticas semelhantes?</i>	<i>Após a graduação você buscou algum tipo de formação ou informação sobre relações étnico-raciais ou grupos étnico-raciais específicos?</i>	
	Não	Sim
Não	15	27
Não sei responder	0	3
Sim	12	11
Total geral	27	41

Elaborado pela autora.

As/os oito estudantes, que responderam haver uma disciplina específica, são de cinco IES: IFRJ, UFMG, UFRJ, UnB e UNICISAL. Com exceção do PPC/PPP do IFRJ que, como já mencionado, não foi possível de acessar, das outras quatro IES, apenas o PPC/PPP da UFMG e da UNICISAL mencionam disciplinas que abordam questões étnico-raciais, sendo a disciplina “Antropologia Cultural” na UFMG, e as disciplinas “Educação das Relações Étnico-raciais e Afirmação das Diferenças”, “Cultura, Educação e Relações de Poder” e “Antropologia da saúde e questões étnico-raciais e de gênero” da UNICISAL. A partir dos PPC/PPP não é possível saber se são disciplinas do departamento de terapia ocupacional ou de outros departamentos, mas, a partir da fala de estudantes, é possível sinalizar que as disciplinas cursadas foram ministradas por docentes substitutos, diga-se de passagem, docentes negros, ou por docentes de outras áreas. Nos PPC/PPP da UFRJ e da UnB, não foram encontradas disciplinas específicas.

A disciplina de Antropologia apareceu em algumas respostas como sendo essa disciplina específica para tratar de questões étnico-raciais. Ainda que seja de extrema importância que a disciplina de Antropologia venha abarcando essas problemáticas, essa não deveria ser uma disciplina reconhecida como, necessariamente, específica de relações étnico-raciais. E ainda, questiona-se que tipo de ensino é este que restringe uma temática tão ampliada a uma disciplina não específica. Além disso, retomando preocupação do que se constrói enquanto currículo, tratar as questões étnico-raciais apenas dentro da disciplina de Antropologia, evidentemente desloca esse tema no lugar diversidade humana:

Tive uma disciplina no 1º período antropologia que abordava a cultura da população negra, indígena e LGBTQIA+, mas meu período nesse momento remoto foi bem corrido. Os textos e discussão em aula foi muito válido nesse primeiro momento de conhecer o curso, mas acredito que para sempre era precisa uma disciplina mais focada e profunda no tema (estudante 43)

Foram muito importantes as aulas abordando esses assuntos, pois nos mostrou a realidade e o que tem que ser feito para mudar e dar o melhor para todos independente de gênero e cor da pele (estudante 24)

Nesse sentido, o que a estudante aponta é que o aprendizado foi dar o melhor de si para as pessoas atendidas, **independente** de gênero ou cor da pele. E, de fato, o que isso deveria significar em se tratar da saúde da população negra? O que seria pensar uma terapia ocupacional “independente” de gênero e raça, por exemplo, para uma mulher negra? Ou para uma bicha preta?

Assim, a grande maioria dos estudantes que disse ter uma disciplina sobre o assunto, avaliou o EREER como insuficiente:

Acredito que foi insuficiente, as poucas disciplinas que abordaram a temática passaram algumas leituras que foram discutidas por alguns minutos sem se aprofundar muito e logo em seguida ia para outro tema (estudante 4)

Avalio como insuficientes. Infelizmente, nas disciplinas de graduação, a temática racial é pautada superficialmente em algumas matérias voltadas à área de humanas, não pensando, no entanto, na saúde integral da população preta. Foi necessário eu me inscrever em cursos, projetos e eventos para pensar a Terapia Ocupacional e a população negra. (estudante 11).

As/os estudantes que se interessavam em discutir a temática de forma aprofundada nos apontaram haver um processo de busca individual por outras atividades que pudessem dar conta de prover este aprendizado. Eventos, projetos de extensão, disciplinas de outros departamentos, entre outras estratégias, apareceram nas respostas:

Acredito que dentro da Terapia Ocupacional o tema não é abordado. Estou no 5º semestre do curso e somente nele consegui pegar uma matéria sobre TO e a população negra. Já peguei uma matéria sobre relações culturais que abordou muito bem o tema, mas não era específica de Terapia Ocupacional (estudante 54)

Até então não tive nenhuma aula específica da Terapia Ocupacional sobre questões raciais. Tenho pegado uma matéria de outro departamento que se chama "cultura, poder e relações raciais" e por isso tenho discutido com mais frequência. Na verdade, também estou em uma matéria optativa que é sobre pesquisa em terapia ocupacional e o tema discute sobre a população negra também, mas não é específico sobre. Eu acho muito falho como a graduação não te insere nessas questões. O meu campus é um campus só de curso da área da saúde e não vejo essas discussões, os materiais de estudo e as bibliografias são totalmente brancas e euro centradas, os professores em sua maioria pessoas brancas. No colegiado do meu curso só tem uma professora e um professor preto (que chegou nesse semestre). Como é que vamos discutir sobre? Como é que uma pessoa branca que não vê interesse nenhum em discutir sobre racismo e até sobre branquitude vai ter esse incentivo? Se eu não tivesse ido atrás de eventos, cursos, tentado pegar essas optativas que citei, eu não teria me inserido no tema, eu ia ter passado a graduação toda sem discutir sobre. É triste isso, porque se vamos atuar no SUS, onde a maior parte da população que é assistida é negra, como é que vamos entender a especificidade dessas pessoas? Como é que vamos entender que o racismo adocece? E que além do racismo esse indivíduo pode ser atravessado por outras opressões? Como vamos oferecer cuidado e qualidade de vida se estamos olhando só para a doença e pro corpo? Infelizmente, ainda é muito insuficiente.
(estudante 51)

Nesta temática, a questão de ter docentes negres nos cursos já começa a aparecer. Considerando que o EREER costuma ficar à mercê dos professores, acabamos percebendo também que, na maioria das vezes, são os próprios docentes negros que acabam por trazer este conteúdo, recaindo para eles uma suposta responsabilidade. Três de nossas participantes das entrevistas, profissionais já formadas, que mencionaram ter experiência como docentes de cursos de graduação em terapia ocupacional, como substituta ou como efetiva, trouxeram relatos que nos dão outra perspectiva da complexidade de tratar do tema na graduação, e carregar consigo essa responsabilidade.

Na fala de Francisca, por exemplo, que estava docente substituta em uma Universidade Federal no momento de nossa entrevista, o trabalho conduzido pela docente fica explícito no sentido de como a participante busca alterar aquilo que é possível nas disciplinas que ministra para dar conta de tratar questões importantes sobre racialidade, colonialidade, e outras questões pertinentes à população negra. No entanto, a própria participante sabe que esta é uma mudança temporária, e que só vai permanecer enquanto ela estiver ocupando este espaço, pois não é uma mudança curricular permanente.

Frantz Fanon não tá na ementa, Abdias do Nascimento não está na ementa, Stuart Hall não está na ementa para discutir identidade,

quem vai tá vão ser os caras brancos. Então, assim, eu acho que o que é muito preciso é a galera preta ser professora. Porque, infelizmente, branco não vai fazer atividade, não vai fazer o dever de casa, não vai entender que não é uma aula para falar de racismo, não vai entender que existem intelectuais negros e negras que contribuem para a produção de conhecimento. Eu acho que minha entrada nesse período, em que eu tenho até um amadurecimento intelectual, eu consigo fazer outras articulações. Então eu vou levar esse lugar de importância da minha presença ali, porque é isso! Eu estou com quatro disciplina, todas as disciplinas, em todos os momentos, a gente vai discutir ou a partir de alguma mulher negra, ou a partir da discussão de racismo, disciplina de política social, de processo de inclusão e exclusão, toda ementa era Robert Castel, processo de desfiliação, era o Marchal para falar de cidadania etc. Essa galera não vai conseguir aprender o que acontece no Brasil. Então eu troquei todo mundo da ementa e botei Lélia González, botei Beatriz Nascimento, botei Abdias, botei Clóvis Moura porque a gente precisa reconhecer que a gente fez até agora não dá conta, não dá mais. Mas eu sou substituta, a gente precisa ser efetiva, a gente tem que ser professora efetiva para causar esse tipo de tensionamento. A presença negra nesses espaços de poder é o que vai conseguir transformar essa realidade dos currículos, das formações e tudo mais. E para além disso eu acho que as estudantes e os estudantes têm um papel fundamental. Porque, veja, eu ministro disciplina de antropologia no segundo período, não tem a menor condição de eu falar de antropologia e ficar gastando em escolas antropológicas enquanto a gente pode discutir como que a antropologia contribuiu para a TO, essa galera do segundo período, que passa por essa disciplina comigo, que vai discutir comigo colonialidade, orientalismo, essas coisas da antropologia, já vai chegar lá no sexto período de forma diferente. Não vai ter como passar por uma disciplina de saúde mental e não falar que quem tá no CAPS, quem estava nos manicômios era a população negra, por exemplo. Então eu acho que a gente tem uma importância muito grande estando como professoras substitutas, e que a gente precisa querer é ser efetiva mesmo, porque esse lugar é nosso e a gente tem mais que querer ocupar ele mesmo e essa é a meta, tomar esse lugar. (Francisca)

Para as participantes que são docentes efetivas em alguma IES, as dificuldades de diálogo com os colegas do corpo docente parecem um desafio para as mudanças curriculares. Isso fica bastante marcado nas falas de Neusa e Eva, que são professoras em universidades brasileiras, e que compõem corpos docentes embranquecidos, nos quais o diálogo e abertura para questões raciais, como são colocados pelas próprias docentes, beira o impossível.

Eu já saio do doutorado com essa consciência racial e com essa demanda de incluir na formação da terapia ocupacional as discussões étnico-raciais, tanto na questão da negritude quanto na

questão indígena. Eu volto em 2017 para sala de aula e começo na disciplina de terapia ocupacional, antropologia e sociologia a trazer essas discussões, e aí começa a minha história com a construção de um trabalho na terapia ocupacional ligado às questões étnico-raciais, mais especificamente, ligado à questão da negritude [...] eu fui levando e fui acompanhando esse processo que era coletivo, então foi um processo de muito crescimento [...] E tinha muitos estudantes pretos e uma das falas que eu achei mais emblemáticas foi de uma estudante branca, da musicoterapia, que quando ela viu o cronograma, as propostas, e viu a participação, porque os estudantes quando viram o cronograma eles ficaram enlouquecidos, foi emocionante, eles falaram assim “cara, eu nunca tive uma experiência dessa, eu nunca tive uma disciplina que tivesse uma professora negra, que tivesse não só uma professora negra mas que tivesse um conteúdo todo preto”. Geralmente é um ponto aqui, um ponto ali, um ponto acolá, como a maioria dos cursos, inclusive, da TO, como as disciplinas obrigatórias. E essa estudante relatando a emoção de estar numa disciplina, dessa estudante branca dizendo que estava emocionada porque ela nunca esteve numa turma onde tivesse tantas pessoas pretas, cara, isso é muito forte, isso é muito forte, isso é muito forte. [...] E acho que é um processo que eu preciso falar que elas existem muito por conta da minha personalidade determinada, ventania, sabe? Evidentemente, que não esperaria nenhum tipo de apoio em relação a isso, mas isso é algo que é subjetivo, que muitas vezes nos fragiliza, e a gente não consegue seguir em frente. Eu fui muito amparada pelos estudantes. Foi esse núcleo dos estudantes, porque estávamos caminhando juntos, que me alimentou com Axé, que me alimentou com a energia. Talvez se eu não tivesse esse apoio dos estudantes não teriam as disciplinas. Então, primeiro é isso, é pensar que vou apresentar algo que eu vou precisar pensar em todos os argumentos para que não caia em, como a gente chama, em vistas de processo, tipo assim, ficarem indagando muito, tipo, porque isso, por que aquilo, ou “você já trabalha esse tema na antropologia, já na TO social também trabalha sobre esse tema”, “ah esse é um tema que deve ser mais discutido transversalmente e não é uma construção de disciplinas específicas”, porque aí entra aquela questão de estar querendo formar guetos. Eu tive que pensar em todos os tipos de argumentos, foi um trabalho de catar teóricos que me legitimassem, que legitimassem o que eu queria apresentar, qual era essa importância de disciplinas que tratem de temas específicos da população negra, e não como parte do conteúdo, porque é disso que se trata. Em termos de argumentação teórica, eu acho que fiz um trabalho de um jeito que não dava para ninguém questionar. Contudo, no dia da aprovação, no departamento foi uma aprovação super fria, foi só um “aprovado”, diferente de outras experiências em que as pessoas dizem: “ah que coisa importante”, você tá entendendo? “Ah, que proposta importante, super relevante”. E não, não foi, eu lembro que tanto as disciplinas como próprio laboratório foi assim, ele foi aprovado com essa frieza, sabe? [...] E assim, em temos da faculdade de medicina, em relação aos professores, eu não

tive nenhum retorno positivo. Só em relação a estudantes e em relação a outros núcleos, por exemplo o NEAB. [...]O meu laboratório é o único laboratório da faculdade medicina [com esse tema], e eu como professora negra, a única professora negra do departamento de terapia ocupacional que é da faculdade medicina. Porque é isso, faculdade de medicina tem um capital simbólico e tal, então tem esse tipo de recepção, de reconhecimento, mas pelas pessoas pretas, pelas pessoas brancas não né, as pessoas brancas, não. (Neusa)

No meu colegiado, específico de terapia ocupacional, nós temos mais uma professora, que eu já até citei e tem um outro colega, que também formou na mesma Universidade que eu, que também é afro-indígena. E no corpo docente geral a gente tem quatro ou cinco professores negros. De um corpo docente, dentro de um Campus que tem Fisioterapia, Farmácia, Terapia Ocupacional e Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, de 92 professores a gente tem cinco ou seis professores negros. [...] A gente pontuou é que toda vez que a gente pensava em chamar um professor negro para falar, ou uma professora negra para falar, era para falar sobre questões do racismo, e aí a gente começou a se perguntar em relação a expertise, por que que para várias outras temáticas a gente não considera que um professor negro tem esse saber? [...] E aí tem a questão quantitativa, isso é uma coisa que pesa. Você pensa que dentro de um corpo docente, que é de onde eu posso falar com mais tranquilidade que é o meu corpo docente, de 92 pessoas a gente ter cinco ou seis pessoas negras. Então acho que a primeira coisa que a gente precisa pontuar é: essas pessoas negras elas não têm chegado nesse lugar da docência, e aí a gente é precisa, é claro, fazer uma reconstituição histórica mesmo. É muito ínfimo se você for pensar quantitativamente nas pessoas que chegam nesse lugar da docência ou nesse lugar, por exemplo, da gestão dos serviços, que eu tenho muitos contatos também, quem são os gerentes das clínicas da família? Quem são os gerentes do Centro de Atenção psicossocial? Que eu lembre, não lembro de ter conhecido, nem um negro. Apoiares institucionais sim, enfermeiros que trabalham na clínica da família como apoiares institucionais ou como coordenadores técnicos de equipes, sim, mas os gestores, por exemplo, dos serviços não lembro de ter encontrado nesse meu percurso. Eu tenho contato com os colegas docentes de outra IES que no corpo docente, que eu lembre agora, dentro de universo de, mais ou menos, 20 professores, tem uma única professora negra. E aí isso é uma questão muito difícil porque, imagina, um corpo docente que tem 92 pessoas, que tem cinco ou seis pessoas que são negras, se só as pessoas negras forem falar sobre os impactos do racismo na condição de saúde das pessoas negras? Então se a gente, dentro desse processo de novos terapeutas ocupacionais, se a gente não fizer isso, de forma transversal na formação, e o que que é de forma transversal na formação? Quem vai fazer? (Eva)

É interessante notar que, nas falas das professoras negras efetivas a falta de apoio do resto do corpo docente aparece de maneira bem explícita, assim como o apoio de estudantes negres aparecem como um fator que dá sustentação aos movimentos feitos por essas docentes. No entanto, como elas mesmas apontam, o quantitativo de professores negros efetivos no Brasil é ínfimo, e reforçando a fala de Eva, num grupo de mais de 90 pessoas, cinco ou seis não darão conta de promover tamanha mudança curricular.

Assim como Neusa, que aponta que foi buscar parceria fora do departamento, por exemplo junto ao NEAB⁶⁹ de sua instituição, estudantes também buscam promover tensionamentos em coletivos já organizados, produzindo um movimento crítico e militante no sentido de provocar tensionamento com o corpo docente, majoritariamente branco, para inclusão dessas temáticas nos processos de reformulação dos cursos.

O conhecimento ofertado sobre relações étnico-raciais na minha universidade hoje é muito insuficiente, como também a composição do corpo docente do meu campus é totalmente desigual. Em relação às disciplinas, tive que pegar uma matéria de módulo livre em outro departamento da [IES] para ter contato com a temática durante a minha graduação. Em 2020, eu e mais algumas estudantes negras de Terapia Ocupacional fizemos uma movimentação pedindo uma disciplina específica sobre essas questões, e agora estamos passando por uma reformulação de matriz curricular que essa disciplina será inserida, além de que uma optativa foi ofertada exclusivamente nesse semestre sobre marcadores sociais da diferença e Terapia Ocupacional. Mas antes disso, não tive contato com esses assuntos e tive que procurar de forma extracurricular. Sobre o corpo docente, 95% dos professores (ou mais) do meu campus são brancos, o que também dificulta bastante na continuidade e na motivação com a graduação, não nos enxergamos ali, sinto que não sou capaz o tempo todo (estudante 12)

Entre o grupo de estudantes que respondeu que teve a temática na maioria das disciplinas, encontramos certa insuficiência/inconsistência nos discursos dos estudantes. Se, por um lado eles diziam, na resposta fechada, que tiveram contato com a temática de forma transversal, por outro lado, na hora de descrever sobre o seu processo com este aprendizado, outras situações eram apresentadas:

Ficou claro que o conhecimento apresentado nas aulas era raso. 96% do conhecimento que tenho sobre o assunto foi com base em

⁶⁹ NEAB é a sigla para Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Os NEAB e NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) começaram a surgir nas universidades na década de 1980 junto da expansão intelectual do Movimento Negro brasileiro. Atualmente, os NEAB e NEABI se organizam através do Consórcio Nacional de NEABs (CONNEABS), compondo com uma rede de mais de 100 Grupos de Pesquisas, e constituem a rede mais importante de estudos afro-brasileiros do país.

pesquisas, discussões com amigos que são pretos também. O conhecimento passado é no sentido básico de que o racismo existe, porém não havia a desconstrução. Pude apresentar um extenso trabalho desconstruindo termos pejorativos, tipos de violências que a população feminina preta sofre. Dentre outros pontos importantes, principalmente como tratar a saúde mental de uma pessoa preta, pelo fato de que as bases analíticas que nós temos até hoje é europeu e não engloba a população preta de forma a entender de como o racismo mexe com a forma que vemos o mundo, nos relacionamos com o mundo, de como nos enxergamos e nos relacionamos com nossos semelhantes dentre outras coisas como a falta de pertencimento aos espaços ou se sentir sozinho em um espaço que tem pessoas brancas (estudante 45)

Considerando que a maior parte da população brasileira é composta por pessoas não brancas, principalmente negros e pardos, devo confessar que estranho o nosso padrão referencial de estudo ser embasado em pessoas brancas. Normalmente quando tratamos de pessoas pardas/negras é um apêndice da disciplina, um tópico. Assim sendo, portanto, acho que é insuficiente o conhecimento ofertado sobre, além de limitador e mal orientado, pois nosso ensino acaba por não condizer com nossa realidade estatística. Porém reconheço que algumas disciplinas se esforçam para abranger a temática. (estudante 24)

O conhecimento foi bom, no entanto foram poucas as disciplinas (estudante 46)

Esses temas são abordados principalmente nas matérias da TO social, nessas, a gente estuda até bastante, discute, escuta, bem interessante. No entanto, o que é um pouco contraditório é que isso só é discutido quando o tema é sobre isso, mas em outras questões na maioria das vezes não se fala tanto, os textos lidos e as referências raramente são de pessoas negras. Além disso, a maioria dos professores são brancos e de classe média então a abordagem é diferente. A gente teve sorte de ter uma professora substituta negra que traz bastante esses assuntos e é tão diferente! muito incrível! (estudante 56)

Nas disciplinas de sociologia e antropologia, entramos bastante na temática. Nas disciplinas de formação geral, não adotamos esses temas. Nas discussões das disciplinas voltadas à T.O. não tivemos muitas discussões sobre e/ou quase nenhuma. (estudante 11)

Durante as entrevistas abordamos essas questões com as profissionais, que reafirmaram essas ausências. Nos relatos de Eva e Mercedes podemos observar exemplos dos relatos:

Eu acho que a questão não é nem de situações, assim do racismo, que eu percebo hoje é uma lacuna na formação em que não teve nenhum

momento da minha formação da graduação, que a gente se colocou para discutir esses aspectos, não lembro. E olha que a gente teve disciplinas como a Antropologia, a gente teve Sociologia, a gente teve Filosofia, a gente teve disciplinas e mesmo dentro das específicas, que isso poderia ter sido trabalhado e não foi. E de específicas da terapia ocupacional, não teve assim, não teve em nenhum momento dentro da minha formação da graduação (Eva)

Não, eu não tenho nenhuma lembrança. Eu tenho uma lembrança de uma disciplina de saúde pública, de mencionar as políticas e mencionar que existe a política de saúde da população negra, mas nada mais que isso (Mercedes)

Embora mais de 80% de estudantes tenham apontado que, pelo menos em algum momento pontual, tiveram contato com temáticas correlatas ao EREER, o ensino parece ser totalmente insuficiente do ponto de vista de estudantes negres. Entre os que apontaram não ter tido contato com o EREER em nenhum momento do curso, a avaliação sobre a temática se mostrou ainda mais precária.

Totalmente insuficiente, mas é algo que tende a mudar, atualmente sei de projetos de extensão que abordam isso (projetos da T.O) porém nenhuma disciplina. Acredito que a população negra enquanto tema deva ser abordado todos os semestres (estudante 25)

As literaturas não são indicadas por pesquisadores ou escritores negros, nunca tive indicação de tais, isso já é uma exclusão literária (estudante 48)

O conhecimento dado na universidade foi nulo (estudante 42)

Os conhecimentos foram inexistentes e insuficientes. Não há na grade horária do curso de TO, alguma disciplina ou aula que fale sobre a saúde da população negra (estudante 34)

Infelizmente não tive contato com essa temática relacionado ao curso de T.O. O colegiado de Terapia Ocupacional da universidade, recentemente aprovou uma disciplina específica sobre esse assunto devido à pressão de nós estudantes negros. A experiência que eu tive foi com a única professora negra de T.O, nos unimos e escrevemos sobre narrativas sobre escolhas ocupacionais da população negra. Então tive que por conta própria buscar essas correlações (estudante 6)

Com base nos trechos e nas diretrizes do Estatuto de Igualdade Racial e da PNSIPN o conhecimento ofertado até o momento no meu curso de TO é baixo, os debates e conversas são propostos por alguns alunos que são atravessados por essas questões, sinto que o corpo docente não se aprofunda no tema e quando provocados logo mudam

de assunto. Sinto falta de referências de autores, relatos e discussões afro referenciadas (estudante 23)

Como vimos anteriormente, os PPC/PPP dos cursos, de fato, corroboram para sustentar os discursos de estudantes e profissionais. Se o EREER é mencionado em apenas nove dos PPC/PPP, como um tema transversal, e ainda assim não é possível encontrarmos disciplinas específicas e/ou material bibliográfico sobre questões étnico-raciais, há uma lacuna, aparentemente intransponível, entre o discurso e a prática do ensino-aprendizagem e que não afeta apenas a terapia ocupacional.

Faria e Silva (2016) conduziram um estudo em um curso de graduação na área da saúde a partir da análise do PPC do referido curso. Após as análises, os autores constataram a insuficiência das abordagens sobre o assunto e uma negligência docente para com um processo de ensino-aprendizagem adequado sobre o assunto. Os autores concluíram que:

é possível perceber que as relações de saúde permeadas por características raciais e étnicas, não estão sendo consideradas essenciais o suficiente para que seja abordada durante a formação em Gestão de Serviços de Saúde. Ao delegar a responsabilidade do trato com o tema a outros espaços que não os seus, como acontece ao indicar a Formação Livre para isso, e se limitar ao incentivo, compreende-se que não há possibilidades de entender a relevância das relações étnico-raciais no Brasil, já que também são necessárias outras medidas como: produção e divulgação de conhecimento acerca da temática; inserção de disciplinas, como Saúde da População Negra e Indígena no currículo obrigatório do Curso; formação de professores para trabalhar tais temáticas com os estudantes de forma transversal; interlocução com as demandas destas populações excluídas historicamente entre outras. Delegar à Formação Livre a responsabilidade de educar para compreensão dos conhecimentos étnico-raciais pode ser visto como negação de um dever social da Educação Superior (Faria e Silva, p. 38)

Em minha pesquisa, tantos profissionais quanto estudantes apontaram a inexistência ou insuficiência do EREER. A partir dos discursos, inclusive de docentes negras que participaram da pesquisa, este é um tema que recaí sobre as pessoas negras que ocupam este lugar da docência. Considerando que são ínfimos os cargos de docente ocupados por terapeutas ocupacionais negras e negros, o resultado não poderia ser outro.

Tema II: Violência racial sofrida no âmbito da formação

A violência racial em si, no contexto universitário, tem sido menos estudada do que a efetiva entrada e permanência estudantil através de políticas de ações afirmativas e assistências estudantis. Vale reforçar, entretanto, que há muitos apontamentos sobre a

violência no contexto universitário (Carneiro, 2022; Kilomba, 2019; Gonzales, 2021; Nascimento, 2019; Du Bois, Data; Fanon, 2020).

No contexto brasileiro atual, as ações afirmativas de reserva de vagas para a entrada de estudantes negres e indígenas torna a presença negra maior no ensino superior. Não que as ações afirmativas de acesso ao ensino superior sejam causa para o aumento do racismo, mas o fato de terem mais estudantes negres nas universidades faz com as situações de racismo sejam mais frequentes e mais visíveis (Fredrich; Coelho; Sanches, 2022). Assim, pesquisas muito recentes têm investigado a violência racial no contexto universitário em diferentes contextos, universidades, cursos e estados brasileiros.

Por exemplo, na pesquisa de Fredrich, Coelho e Sanches (2022, p. 6), os autores investigaram o racismo em cursos de graduação em medicina, e concluíram que os racismos cotidianos no contexto acadêmico se manifestam de várias formas:

houve confundimento com outros funcionários – não sendo reconhecidos/as como estudantes de Medicina –, descrédito em suas habilidades, piadas de cunho racista, demonstração de surpresa ao revelarem que são da Medicina, tratamento como ‘exóticos/as’, recebimento de olhares de estranhamento e exclusão social.

Valério et al (2021) investigaram a trajetória de estudantes negras de enfermagem. No estudo conduzido pelas autoras, o ambiente acadêmico também foi entendido como hostil, segregador e produtor de violências raciais cotidianas. De acordo com as autoras, preconceito e discriminação são, geralmente, manifestados “de forma velada, através de olhares ou modos de tratamento, seja nos corredores da universidade ou em locais onde ocorrem aulas práticas e estágios” (Valério et al, 2021, p. 10)

Zonta e Zanella (2020), que também trabalharam com investigação junto a estudantes negres na universidade, identificaram que a violência no contexto acadêmico carrega memórias de uma trajetória escolar marcada pela violência racial desde a infância. Assim, as situações de racismo vivenciadas por estudantes universitários negres reforçam as tradições capacitistas e excludentes que edificam o ensino universitário (Zonta; Zanella, 2020).

Alves e Casali (2021), através de entrevistas com estudantes negres de cursos de Administração e Turismo sobre permanência estudantil, identificaram que as violências raciais contribuem para a evasão de estudantes negres e a falta de ações contra o racismo no espaço universitário é apontado como um dos principais percalços na trajetória acadêmica.

Gomes-Santos et al (2022), num estudo conduzido sobre saúde mental, identificaram que a violência racial é um elemento determinando no adoecimento de estudantes universitários negres que vivenciam diversas formas de pressão para se enquadrarem num modelo acadêmico determinado pela branquitude.

Para essa minha pesquisa, abordei a violência racial sofrida no âmbito na formação sob diferentes óticas. Primeiro, optei por separar as vivências de racismo aberto e racismo disfarçado⁷⁰ para que as/os/es estudantes pudessem refletir sobre os formatos e expressões em que as violências raciais aparecem. Também optei como estratégia uma escala do tipo Escala de Likert⁷¹ com o objetivo de medir a frequência com que são percebidas⁷² as violências raciais.

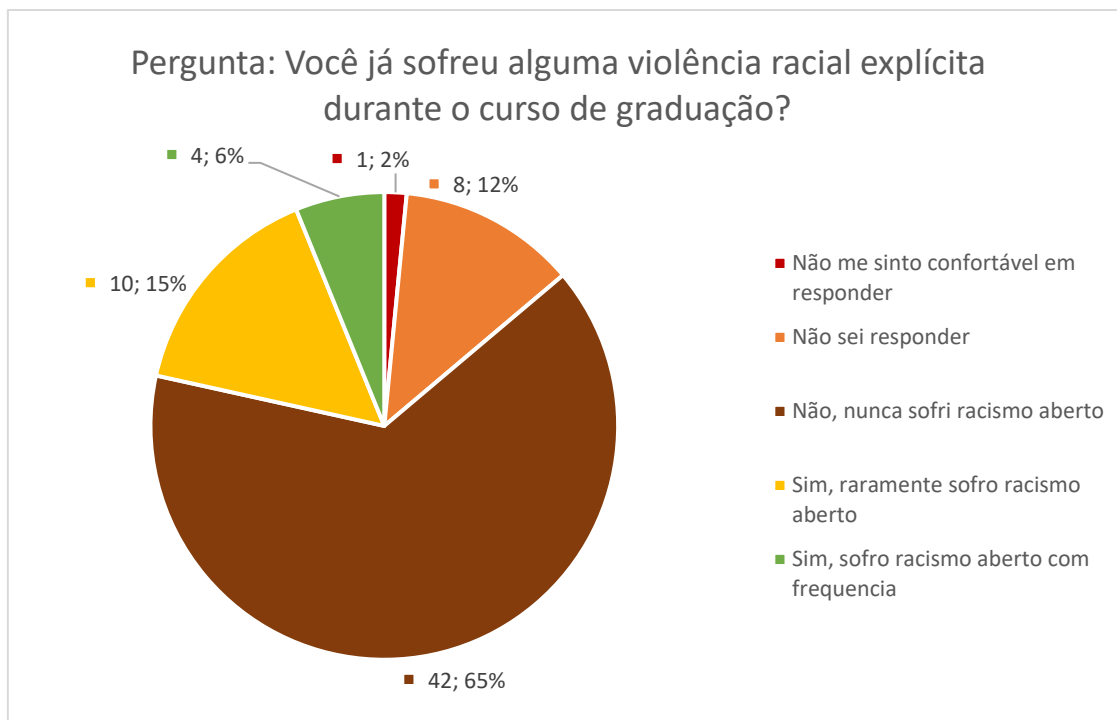
Em termos gerais, as pessoas relatam perceber mais ocorrências de racismo disfarçado do que aberto. Pouco mais de 20% (14) de estudantes responderam que sofreram racismo aberto com alguma frequência (15%, ou 10 pessoas, raramente, e 6%, 4, frequentemente), enquanto 65% (42) afirmaram nunca sofrer racismo aberto. Uma pessoa não se sentiu confortável em responder e oito não souberam responder. Já sobre o racismo disfarçado, observamos praticamente uma inversão no resultado: 68% (44) das pessoas afirmam já ter sofrido racismo aberto, sendo 48% (31) com pouca frequência, e 20% (13) frequentemente. Apenas oito pessoas acreditam nunca terem sofrido racismo disfarçado e treze pessoas não souberam responder.

Gráfico 2: Percepção da vivência de racismo aberto por estudantes

⁷⁰ Já abordamos no Manifesto I. Ver Lélia Gonzalez, “A categoria político-cultural de amefricanidade”, 1988.

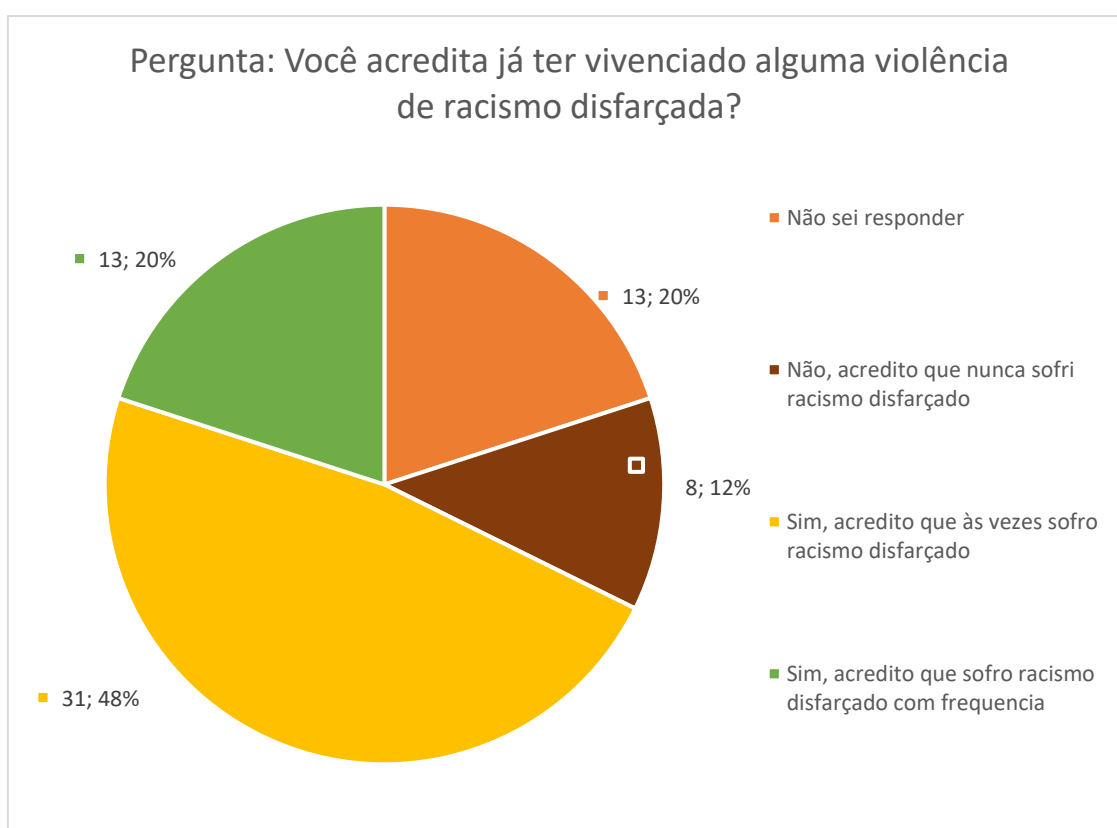
⁷¹ Criada pelo psicólogo Rensis Likert para compreender atitudes e comportamentos em pesquisas. A escala geralmente é baseada em dois polos (negativo e positivo), podendo ou não ter uma resposta neutra. Geralmente, varia de “Muito” até “Um pouco” ou Nada

⁷² Para entender melhor como opera a percepção das violências raciais e os fatores que dificultam esses processos de entendimento das violências raciais, retomar o Manifesto I.



Elaborado pela autora.

Gráfico 3. Percepção da violência de racismo disfarçado por estudantes



Elaborado pela autora.

No Manifesto I, apresentei como a percepção do racismo está relacionada à uma multiplicidade de fatores, entre eles o letramento racial e a disponibilidade para acessar o sofrimento causado pela violência. Considerando que os PPC/PPP não referem nenhum tipo de conteúdo sobre políticas afirmativas de enfrentamento ao racismo, é de se esperar que, em âmbito geral, as universidades e cursos não contem com projetos desse tipo.

No levantamento de Godoi e Santos (2021), os autores consideraram que a violência racial também é um fator que precisa ser considerado para a permanência, inclusive no sentido das violências indiretas que podem

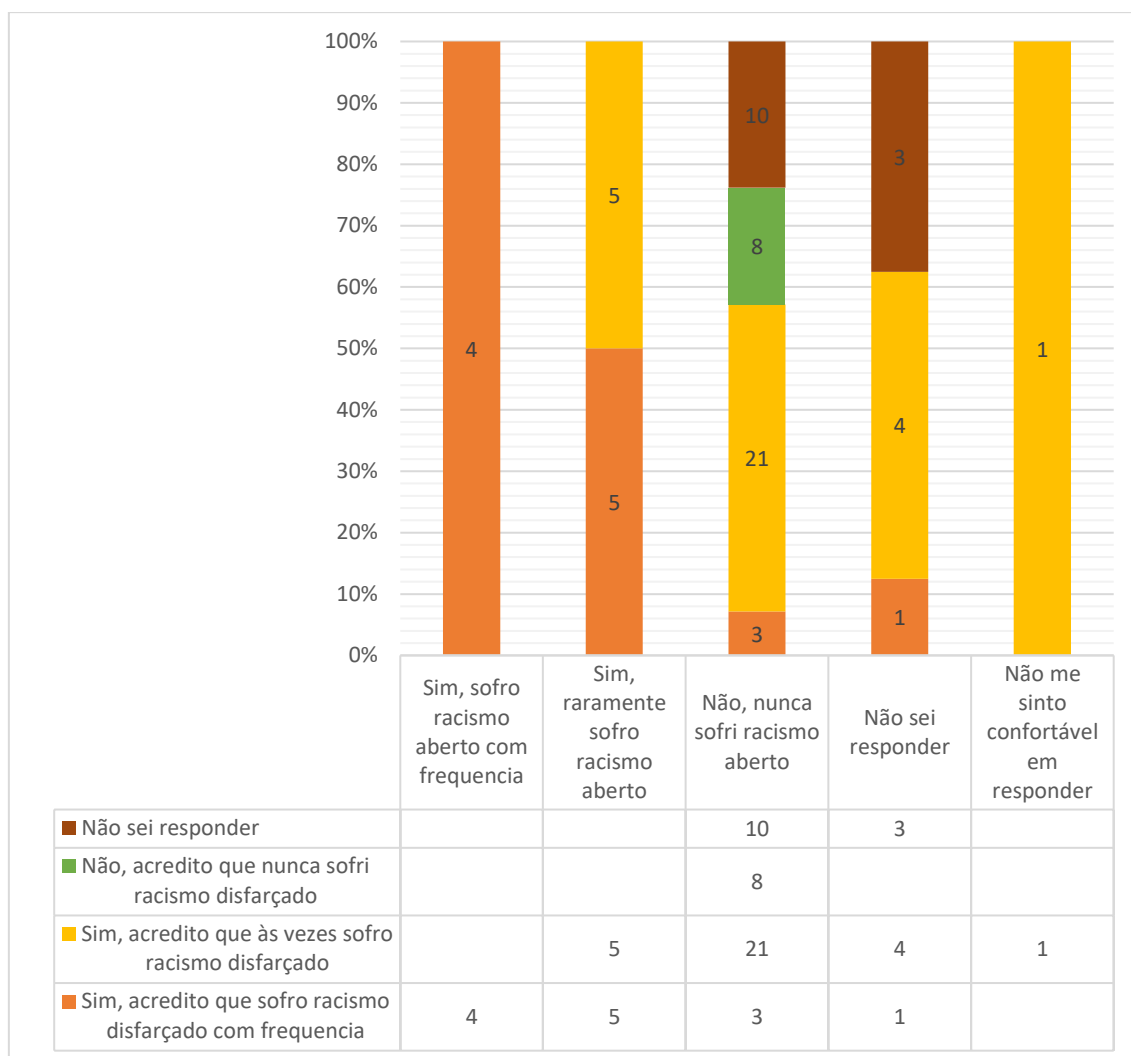
materializar-se no meio acadêmico por meio da mera evidência da presença física de negras e negros num espaço de acesso até então privilegiado e restrito, servindo como contra-argumento retórico a iniciativas que pugnem por mais medidas inclusivas e que induzam a uma efetiva diversidade no ambiente educacional (p. 27).

Trazendo novamente o estudo de Neusa Souza (1983), sobre o negro em ascensão social, Aires e Tavares (2021) utilizam os estudos desenvolvidos por Souza para fazer uma leitura sobre o *tornar-se negro* nas universidades brasileiras. Para Souza (1983), a pessoa negra em ascensão social fica presa entre duas possibilidades: a identificação e a recusa, sendo este segundo, o processo de recusar a realidade de quem se é, e o primeiro a busca por um modelo identificatório que [pode] não existir.

Em outras palavras, Aires e Tavares (2021) apontam que estudantes negros no contexto universitário podem se ver entre a recusa de sua história e sua negritude e, portanto, a recusa em acreditar que sofre violências raciais; ou uma busca [quase] impossível de modelos identitários que validem a sua existência no espaço universitário. Sobre este segundo, falaremos mais adiante em permanência e pertencimento.

Considerando que ambos os caminhos produzem intenso sofrimento, é plausível que pessoas negras possam recusar uma realidade em que sofram racismos cotidianos, explicitamente, durante a graduação para que este processo seja menos sofrimento. Por isso, é interessante apresentarmos como as percepções de racismo aberto e disfarçado se inter cruzam:

Gráfico 4: Relação entre a percepção sobre o racismo aberto e racismo disfarçado sofrido e suas frequências



Elaborado pela autora.

Todas as pessoas que afirmaram sofrer racismo aberto com frequência, afirmaram sofrer racismo disfarçado com frequência também. Entre as pessoas que afirmaram sofrer racismo aberto com pouca frequência, metade afirmou sofrer racismo disfarçado frequentemente e a outra metade com pouca frequência. Das pessoas que afirmaram nunca ter sofrido racismo aberto, aproximadamente 57% (24) responderam que sofrem racismo disfarçado com alguma frequência. Ou seja, de alguma forma, as discriminações indiretas, com intenção ou não de oprimir as pessoas negras, acabaram por gerar um espaço hostil e de vivência da violência racial.

Entre as pessoas que não souberam responder ou que não se sentiram confortáveis em responder se sofriam racismo aberto, também houve aumento de respostas positivas com relação ao racismo disfarçado. A dificuldade em assumir essa violência pode, por

exemplo, estar relacionada com o que Grada Kilomba (2019) expôs sobre a vivência do trauma, como um impacto corporal doloroso e um colapso traumático onde sua identidade é cirúrgica e violentamente retirado de si.

Adentrando o universo dos relatos de estudantes, percebemos que as situações de racismos vivenciadas se expressão de diferentes formas, advém de diferentes atores e acontecem em diferentes contextos. Entre as 21 pessoas que responderam não sofrer nenhum tipo de racismo no contexto universitário ou que responderam não saber, nove pessoas disseram não desejar compartilhar nada na pergunta aberta, cinco responderam não saber e/ou “achar” que nunca sofreram racismo, e uma disse “não soffro”.

Santos (2009a) aponta que no contexto universitário o racismo torna-se mais difícil de ser entendido e identificado, uma vez que já foi internalizado e naturalizado no espaço acadêmico, e sendo o acesso ao ensino superior dificultado por normas e regras sociais coloniais, há uma invisibilidade programada para essa questão. Ainda assim, quatro pessoas relataram vivências de outros momentos da vida escolar, por exemplo, a *estudante 20* que relatou uma situação de violência na escola:

Quando eu era criança, por volta dos meus 12 anos, meus colegas chamaram meu cabelo de cabelo de bombril. Foi uma das poucas vezes que eu chorei voltando pra casa, mas foi a última que aconteceu nessa escola depois que minha mãe foi tirar satisfação com a escola (estudante 20)

Já a *estudante 24* reconhece situações de racismo vivenciadas pela irmã e por outras colegas do curso:

Minha irmã gêmea é um pouco mais escura que eu. Já presenciei diversas vezes ela ser mais destrutada e desmerecida por este motivo; Dentro da faculdade, em específico, já ouvi alguns relatos. Há um em particular que eu gostaria de compartilhar: uma amiga minha preta, que é a primeira graduanda da família, sofre preconceito por parte da própria família e de alguns professores e colegas, que dizem que a faculdade não é lugar de preto e pobre, tentando a convencer de desistir (estudante 24)

E a *estudante 11* reforça que, embora não lembre, talvez a normalização da violência colabore para que as situações passem despercebidas, e diante do que já observamos sobre a percepção e recusa das vivências de racismo, podemos tranquilamente concordar e compreender o que diz a estudante.

Particularmente, não me lembro de ter sofrido. Mas acho importante destacar que se normalizaram atitudes racistas e por isso pode ter passado "despercebido" (estudante 11)

A estudante 56, que respondeu não sofrer racismo aberto e não soube responder se sofre racismo disfarçado, quando traz o seu relato nos apresenta uma dimensão importante de uma forma sofisticada e perversa de como o racismo se expressa nas relações sociais e afetivas. Embora a estudante diga que não considere isso uma violência do contexto universitário, é neste contexto em que as situações se revelam:

*Dentro do curso não, mas quando se fala em racismo a gente começa a lembrar de outras situações externas a esse espaço. Então em relação ao externo, eu me sinto bem menos "desejada" do que as outras. **No ambiente acadêmico**, nas horas vagas, sempre tem aqueles flertes, e como tem muitaaaaa mina branca, padrão, eu não acho possível alguém me escolher, e alguém me querer. **Fora desse espaço eu tenho até uma autoestima boa, mas nesse meio**, com muitas minas padrões isso é completamente diferente, não consigo me sentir desejada, não consigo achar que alguém possa me escolher, e também fico sem graça de flertar, porque como alguém vai me "querer" tendo todas essas outras "opções" melhores?? É muito complicado essa relação de autoestima nesse meio (estudante 56)*

A questão da solidão da mulher negra é um tema que tem sido cada vez mais abordado, e não só do ponto de vista afetivo-sexual (Mizael; Barrozo; Hunziker, 2021). Do ponto de vista afetivo-sexual, autoras como Lélia Gonzalez (2021), Audre Lorde (2019), Patricia Hill Collins (2016) e bell hooks (2018), têm discutido como o racismo e sexismo na cultura ocidental-colonial objetifica e sexualiza mulheres negras, ao mesmo tempo de desumanizam e violentam essas mulheres. Embora não tenha encontrado outros estudos que reflitam sobre isso no contexto universitário atual, essa é uma temática já amplamente debatida pelo feminismo negro brasileiro e estadunidense.

Essas questões das encruzilhadas de gênero e raça vão aparecendo em outros relatos, reafirmando esse processo de inferiorização, de exclusão, de ser menos querida num espaço extremamente embranquecido.

Quando saio com amigas brancas, elas tendem a receber mais "xavecos", já quando saio com amigas pretas de pele mais retinta que a minha, eu acabo recebendo mais atenção desse tipo (estudante 53)

E para além das relações afetivo-sexuais, os contextos de sociabilidade com a turma tanto em situações de lazer quanto acadêmicas, também são atravessados pelos racismos cotidianos, geralmente compreendidos como racismos disfarçados:

Exclusão dos grupos e momento de socialização com a turma (estudante 62)

Só o fato de nunca ser escolhida entre meus amigos pra fazer os trabalhos e por eles ficarem chocados que não entrei com cota, sei que é uma forma de racismo (estudante 9)

Ao mesmo tempo, situações em que o corpo da mulher negra é tomado como passível de ser violado também aparecem:

Racismo explícito: na saída da aula de Anatomia, um grupo com 3 homens, me encurralaram e disseram que o meu lugar era na senzala (estudante 36)

Assim como outras pesquisas apontaram que as violências raciais sofridas no contexto acadêmico acontecem em diferentes espaços e são cometidas por diferentes atores (Zonta; Zanella, 2020; Alves; Casali, 2021; Valério et al, 2021; Fredrich; Coelho; Sanches, 2022; Gomes-Santos et al, 2022), este estudo chega aos mesmo achados. Dentre os relatos, docentes figuram como a maioria entre os atores que produzem violências racistas – de situações mais explícitas, como xingamentos, ofensas e piadas, até casos como diferenciação de notas.

Racismo velado: o professor de ciências biológicas disse que já era esperado eu tirar nota baixa na disciplina dele por ser cotista (estudante 36)

O relato da *estudante 36* não é único no que refere à nota baixa nem com relação ao discurso preconceituoso contra estudantes cotistas. De acordo com Tavares, Torres e Garrido (2014), discursos disfarçados de “preocupação” com o desempenho escolar de cotistas são bem comuns no meio universitário. Silva, Xavier e Costa (2020), num estudo amostral com cerca de 5 mil estudantes, identificaram que não há diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas, que o desempenho de estudantes não está relacionado à sua nota no ENEM e, além disso, que a taxa de evasão é menor entre cotistas do que entre não cotistas. Por outro lado, quando é identificado o baixo desempenho em algumas áreas, estudantes negres apontam uma relação direta com as violências raciais sofridas no cotidiano (Zonta; Zanella, 2020; Alves; Casali, 2021). Outras/outros estudantes trouxeram relatos que corroboram com estes estudos:

Notas mais baixas e repressão das professoras quando questiono e acuso racismo na formulação da disciplina. (estudante 62)

Já teve um professor de medicina que me pediu pra pegar o lixo dele, achando que eu fosse a moça da limpeza. Tive um professor que não dava aula sobre Terapia Ocupacional, mas era aula dentro da grade curricular do curso, enfim ele quis me deixar de recuperação, mesmo

alcançando a nota necessária para passar, por coincidência ou não, só as alunas negras ficaram de recuperação mesmo tendo fechado a nota necessária (estudante 47)

De acordo com Carvalho (2013), a baixa presença de estudantes e docentes negros neste espaço há tanto tempo na história da sociedade brasileira, promove que o racismo se torne velado ou ainda fácil de ser silenciado. O autor ainda aponta que discussões em torno da violência racial no contexto universitário só ganhou expressividade a partir dos anos 2000, com a chegada, cada vez maior, de estudantes e alguns poucos docentes negros nestes espaços (Carvalho, 2013). Situações de invalidação, silenciamento, exclusão e repressão foram identificadas por estudantes vindas de docentes:

Desde que comecei a participar de espaços de movimentação e representação estudantil, como colegiados, conselhos, comissões da universidade, sinto que minha presença ali incomoda e é questionada, por parte dos docentes. Não me sinto à vontade em nenhum desses grupos (estudante 12)

Constantemente fui cortada por professores ao falar sobre racismo ou racializar questões que estavam sendo debatidas (estudante 3)

A maior situação sofrida por mim foi de ininterruptas vezes ser calada por outras pessoas da graduação. Eu era constantemente atropelada, invadida e silenciada, inclusive quando o protagonismo era voltado para a população preta (estudante 9)

Uma professora faz racismo disfarçado. Me humilhando em sua aula (estudante 26)

Considerando que a grande maioria das estudantes se auto identificaram como mulheres, recaí aqui um estereótipo duplo, marcado pelo racismo e pelo sexismo. Valério et al (2021), que entrevistaram apenas mulheres negras universitárias, puderam demarcar com maior profundidade como se constitui um mito de hierarquização de saberes que resguarda à mulher negra o lugar da serviçal, da doméstica. Além disso, dos extremos esforços necessários às e aos estudantes negres para provar suas capacidades intelectuais diante daqueles que detém os privilégios sociais e os privilégios epistêmicos (Valério et al, 2021), no caso das universidades, representados pela figura do docente.

Jardim, Oliveira Junior e Schott (2022), conduziram um estudo com docentes universitários de cursos de graduação na área da saúde sobre percepção do racismo da perspectiva docente. Os autores entrevistaram 39 docentes da área da saúde, sendo a

maioria mulheres brancas dos cursos de Educação em Saúde e de Terapia Ocupacional⁷³ (Jardim; Oliveira Jr.; Schott, 2022). No estudo conduzido, docentes identificaram que a frequência de violências racistas era baixa, e que, quando ocorriam, na maioria das vezes, aconteciam entre estudantes, seguida pelos funcionários terceirizados e, por último, os que menos produziam violências raciais eram os próprios docentes (78% nunca ou quase nunca; 18% às vezes; e 0% sempre). Ainda de acordo com os autores, esses dados sugerem que haja uma negação e/ou uma dificuldade em reconhecer o acontecimento de situações racistas:

Novos estudos são necessários no sentido de se apurar se realmente há baixa prevalência de percepção de ocorrência de atos racistas nos espaços que integram a formação em saúde, ou se a percepção de que esses atos não sejam frequentes faça parte de um contexto de dificuldade estrutural de reconhecer sua existência.

A frequência da percepção de ocorrência de fatos discriminatórios por parte de integrantes do corpo docente, muito provavelmente subestimada, indica a necessidade de se debater a existência e/ou perpetuação do racismo institucional, desde a formação dos trabalhadores e profissionais de saúde até os locais de assistência à população, em todos os níveis de atenção, de natureza pública ou privada (Jardim; Oliveira Jr.; Schott, 2022, p. 12).

Se do ponto de vista de docentes brancas e brancos eles se consideram os menos reprodutores das violências raciais, do ponto de vista de estudantes negres isso se mostra o extremo oposto. Em nossa pesquisa, a maioria dos relatos das violências raciais, diretas ou indiretas, explícitas ou disfarçadas, tem como ator principal a figura de docentes:

Já houve denúncias de uma professora branca e racista da T.O que falavam dos cabelos crespos e cacheados das estudantes em estágio e durante as práticas em laboratórios. A única experiência que eu vivenciei foi em uma prática no Hospital universitário, quando eu entrei no espaço e falei que era estudante a pessoa não acreditou tanto (estudante 8)

Outra vez, um professor mencionou que um caso era tupiniquim, remetendo a algo falso ou inexistente (estudante 20)

Não me sinto bem em compartilhar todos, mas ouvir as pessoas, até professor(a) usar o termo mulata e pretinha como elogio (estudante 49)

⁷³ 82% das pessoas entrevistadas se declaram como mulheres e 59% das se autodeclararam como brancas. Além de Educação em Saúde e Terapia Ocupacional, foram entrevistados, em menores quantidades, docentes dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Odontologia.

No Tema I, sobre a avaliação dos currículos e do EREER, demonstramos que há a existência de uma lacuna sobre relações étnico-raciais, e mais do que isso, tanto uma negligência quanto uma resistência de se incorporar disciplinas e temáticas que abordem questões raciais. Podemos aqui, compreender como a recusa por um currículo que aborde o EREER assume uma relação de interdependência com as situações e as percepções das violências raciais.

Sim, uma aluna negra na turma de primeiro período era sempre usada como exemplo pelo professor quando ele citava questões periféricas e/ou sobre marginalização de pessoas negras apenas por ela ser negra, porque ela não vivia em nenhuma das situações na qual era colocada como exemplo (estudante 17)

Professores utilizando termos como mulata ao se referirem a alunos pretos; um professor se dirigiu a uma aluna preta no 1º dia de aula perguntando como era entrar na Universidade como bolsista (ele presumiu isso, já que ela não havia comentado isso durante a aula em momento algum) (estudante 65)

Como forma de enfrentamento e de reconhecimento dessas situações, diferentes estudos apontam a urgência de implementar um currículo que atente para as questões raciais e para o EREER (Gomes, 2018; Valério et al, 2021; Fredrich; Coelho; Sanches, 2022; Jardim; Oliveira Jr.; Schott, 2022). Afinal, se para as pessoas negras a percepção de racismo é atravessada pelo letramento racial, para pessoas brancas que ocupam lugares hierárquicos de poder no ambiente acadêmico, essa é uma premissa ainda mais profunda e complexa, pois existe nas encruzilhadas de raça, classe, poder e sociabilidades.

Especificamente em relação aos meus professores, eu tenho a impressão de que muito do que eles entendem sobre as questões da população negra, giram em torno do racismo.

Muitas vezes também, sinto uma certa hipocrisia, porque por exemplo, em relação a projetos de extensão e pesquisa: a maioria dos participantes são convidados pelos próprios professores coordenadores, e percebo que a maioria dessas pessoas que eles consideram mais "próximas" ou que eles "simpatizam" mais, são pessoas brancas. Apesar do debate frequente sobre incluir mais pessoas negras, na prática dentro da academia, vejo muito pouco disso ser praticado pelos próprios professores (estudante 37)

Os impactos causados por essas violências na formação graduada foram trazidos pelas profissionais nas entrevistas, inclusive o que é observado como um impacto de longo prazo que aparece no momento da pós-graduação. Do relato de Badia e Xica podemos compreender como o espaço acadêmico já se apresenta, a priori, como este espaço de hostilidade e violência, mesmo antes da chegada:

Quando eu chego no [Programa de Pós-Graduação], eu chego com uma ânsia muito grande de me reencontrar, tanto comigo mesma, tanto me reencontrar na terapia ocupacional, é uma opção quase insana, consciente e inconsciente de me recluser sabe? Ficar um pouco mais sozinha [...] porque, enfim, é preciso, porque o [PPG] te exige, mas a minha vivência ainda é uma vivência muito solitária.

Hoje eu consigo identificar que foi uma escolha minha, mas eu também consegui identificar que foi uma escolha por medo sabe, por medo de não ser aceita, por medo de falar as coisas erradas, por medo de validarem só o Sudeste e não o Norte, por medo, por medo de uma série de coisas, sabe? Eu percebo que foi uma escolha minha, por que eu acho que eu ainda não tô preparada para enfrentar tudo aquilo que eu enfrentei de novo, entendeu? (Badia)

Eu percebi que aqui o discurso que existe é um discurso plural, assim, “aqui é possível ter todas as pessoas”, mas eu sinto que não é tão bem assim. Eu não tinha percebido isso. Quando eu fiz a minha inscrição no processo seletivo eu não tinha percebido que não tinha as cotas raciais, e depois que passou o processo seletivo meu namorado falou: “mas você não se inscreveu nas costas?”. E eu disse “não, eu nem percebi que não tinha, nem nada”. E foi quando eu fui lá pro edital e percebi que realmente não tinha as cotas raciais e alguns meses depois veio a discussão, vocês [estudantes do programa] trouxeram essa discussão sobre a questão das cotas raciais. [...] Às vezes, eu começo a pensar assim: será que tô aqui na pós-graduação pelo meu histórico acadêmico, somado a ser quem eu sou ou porque elas deram espaço por ser uma pessoa diferente? Eu não sei. Eu fico me questionando essas coisas, assim, e eu chego a duvidar da minha capacidade intelectual, acadêmica, pra tá dentro desse espaço. Será que eu tenho essas habilidades? Até agora eu tô duvidando. É muito difícil tudo isso, porque é muito solitário, a gente fica muito sozinho para fazer as coisas (Xica)

E justamente por essa ser uma pesquisa que se faz escreviente, as vivências de Badia e Xica ressoam pelo corpo como se fossem as minhas próprias, neste mesmo Programa de Pós-Graduação onde desenvolvo minha pesquisa e sou, sistematicamente, invalidada, silenciada, violentada, excluída, cujo único espaço de partilha torna-se o próprio texto.

Considerando que o espaço de formação universitária funciona como uma macroestrutura, os racismos cotidianos apareceram também nas relações entre estudantes e em questões institucionais. Por exemplo, com relação ao estereótipo de criminoso, marginal que recaí sobre as pessoas negras, e que já mencionamos anteriormente, as/os jovens universitários não passam ilesos. A perseguição por parte de seguranças do contexto universitário, tanto em instituições públicas quanto privadas, foi uma das situações que surgiram nos relatos:

Os seguranças da universidade pediram a minha carteirinha na hora de entrar na faculdade, porém não fazem o mesmo com os alunos brancos, perguntaram o que eu estava fazendo ali, sendo que nunca vi eles perguntando isso para alunos brancos, os alunos de outros cursos fingirem que os negros não existem, a ponto de esbarrarem na gente (estudante 47)

*Uma colega de turma preta, já relatou ter sido seguida dentro da Universidade por seguranças, **sendo que ela não estava com nada que levantasse suspeita** (estudante 65)*

Neste relato da *estudante 65*, a ideia de que a colega poderia carregar algo suspeito é confrontado imediatamente porque sabemos que, nas mãos de um jovem negro qualquer coisa é suspeita, “mesmo que seja um saquinho de pipoca” (Gomes; Laborne, 2018, p. 4).

Quanto mais negro, mais alvo. Isso só poderia ser dito assim por um poeta. Quanto mais negro, mais visível. Visível por ser alvo, por ser buscado em qualquer lugar, em qualquer classe social, em qualquer situação. Como Rafael Braga, catador de material reciclável, preso durante as manifestações de junho de 2013, como se terrorista fosse, por carregar na mochila um vidro de desinfetante e outro de água sanitária. [...] Ou Thamires Fortunato, estudante da Universidade Federal Fluminense, que, durante manifestação contra o alto custo do transporte público no Rio de Janeiro no verão de 2015, foi covardemente imobilizada no chão e algemada, depois de terem lhe arrancado a blusa, tendo sobre si um brutamonte da polícia paramentado para a guerra [...] E a farmacêutica e doutoranda em Bioquímica, Mirian França, mantida presa por dezesseis dias no Ceará sob acusação de assassinar uma turista estrangeira com quem fizera contato num sítio de mochileiros. Presa porque apresentou contradições em depoimentos à polícia, tais como o número de cafezinhos que a vítima, Gaia Molinari, teria tomado (Silva, 2019, pp. 117-118).

O estereótipo da criminalidade, geralmente, vem acompanhando de outros ainda que acompanham jovens negras e negros.

Já fui barrada umas três vezes na universidade por não me considerarem aluna e eu ter que mostrar a carteirinha ou ser seguida dentro de shoppings chiques. Já ouvi que tenho cara pobre e me pergunto sempre qual seria a cara de pobre? (estudante 54)

Figura 29. Armados de saberes



Fonte: Projeto Favelagrafia, fotografo Anderson Valentim (Tonvalentim). Retirada do Instagram® (<https://www.instagram.com/p/B3z7KphniRV/>)

No contexto universitário, o jovem negro se não é criminoso, é pobre. Ou é criminoso e pobre. Ou então, é confundindo com prestador de serviço de limpeza, ou está perdido na universidade.

No laboratório de anatomia, onde não acharam que eu era aluna, e sim da equipe limpeza (estudante 48)

O clássico, me mandar subir pelo elevador de serviço alegando que o social estava ruim sendo que não estava. O racismo velado tá aí o tempo todo, ele aparece com mais frequência para mim toda vez que mantenho meu cabelo grande, pois o mesmo vai cacheando e em algumas parte ele fica crespo. Sinto os olhares com MUITO mais frequência do que quando meu cabelo está cortado (estudante 32)

Já ouvi indiretas de pessoas falando sobre o que seria o "lugar ideal" de uma pessoa com a minha cor pertencer, o que não seria como estudante na universidade (estudante 19)

Em sala de aula ao afirmarem que só entrei na universidade por causa das contas, num sentido pejorativo (estudante 38)

Embora possa parecer repetitivo, me ocorre que ser de extrema importância repetir, reforçar, reafirmar como as violências raciais se expressam, onde elas se originam e o que elas provocam de impactos na vida das pessoas negras, pois este me parece um caminho possível frente a ideia persistente de que “Racismo? No Brasil? [...] Aqui não tem” (Gonzalez, 1984, p. 226). Justamente, porque, afinal, tem. E muito. E qualquer pessoa que carregue no corpo uma marca de negritude ou mestiçagem será tido como alvo.

Com o desentendimento com uma colega do curso, ela postava vários "memes" e no Facebook falando sobre os indígenas. Dança da chuva, rindo de músicos rappers indígenas e outras mais. Outra experiência foi com uma professora da TO que estávamos falando sobre parto normal e ela comparou como "parto de índia". Eu questionei, acho que ela compreendeu que aquela fala era inadequada, que um parto normal não é igual ao parto indígena, pois inclui muitas crenças, ritos, rituais e ancestralidade. Além de ter presenciado umas colegas de TO batendo na boca, como se estivesse imitando um indígena e rindo. Sem dizer que as pessoas nem me chamavam pelo nome, chamavam de Potira, indiazinha ou namorada do Thiago⁷⁴ (estudante 20)

Uma situação que me lembro foram comentários sobre meu cabelo ser "difícil de cuidar" por ser crespo e volumoso. Questões sobre cabelo sempre foram muito sensíveis pra mim porque minha mãe (branca) alisou meu cabelo desde os 8 anos, e hoje sinto que isso foi também uma forma de violência, apesar de não intencional. Demorei anos pra considerar meu cabelo bonito por conta da minha trajetória (estudante 29)

Quando eu aparecia nas aulas de cabelo molhado e sem volume sempre ouvia que meu cabelo estava mais bonito que o normal, sendo que o normal do meu cabelo é ter volume (estudante 33)

A crescente presença de estudantes negras e negros no ensino superior, certamente aumenta a visibilidade para as violências raciais, ao passo que mais e mais estudantes de graduação, pós-graduação e docentes negras e negros ocupam este espaço e denunciam a

⁷⁴ Nome fictício.

violência racial rizomática que permeia o contexto universitário. Do ponto de vista de alguns autores, inclusive, essa crescente e notável presença de estudantes negras/negros e, ainda em menor número, indígena, deixaram de representar “uma inofensiva exceção marcada por uma espécie de concessão paternalista das elites acadêmicas” (Mattos, 2018, p. 377), a passaram a representar um dos resultados mais promissores para o processo de inclusão social através da democratização do ensino superior.

Ainda que estejamos inimaginavelmente distantes de uma equidade racial na sociedade brasileira, a presença de intelectuais negras e negros no contexto universitário, tal como a presença desta própria pesquisa, desafia a estrutura colonial-racista-segregacionista hegemônica universitária.

“Então nós nos perguntamos: quantos anos ainda lutaremos para derrotar os nossos *apartheids* brasileiros mal disfarçados?” (Mattos, 2018, p. 374)

Silêncio e risadas quando trago pautas raciais (estudante 62)

Tudo sob a competente condução de uma parte conhecida das nossas elites intelectuais que, diante do burburinho quase ininteligível da plateia – majoritariamente negra – e através de sua presença, acadêmica e socialmente autorizada, requisitam atenção ao assumirem a direção do espetáculo: dividem os atores entre protagonistas e coadjuvantes, ajustam o cenário, direcionam o foco de luz, a trilha sonora, os efeitos especiais que, diga-se de passagem, não são poucos, estabelecem o tempo e o espaço da encenação, impõem silêncio e tentam direcionar os sentidos da interpretação (Mattos, 2018, p. 362)

Tema III: Permanência estudantil: material e simbólica

A Permanência estudantil precisa ser compreendida para além das ações que são realizadas no âmbito da assistência social estudantil. A permanência de um estudante negro na universidade tem uma dimensão complexa e simbólica que alcança dois sentidos: o individual e o coletivo (Santos, 2009b).

Num sentido individual, a universidade pode significar para o jovem negro melhoria na qualidade de vida, nas condições de trabalho e, talvez, uma remota possibilidade de ascensão/mobilidade social. Por outro lado, a permanência no espaço acadêmico, para o jovem negro, carrega um simbolismo coletivo-ancestral: para as famílias e comunidades negras cuja universidade parecia inatingível, as gerações contemporâneas representam uma verdadeira alteração de significação social (Santos, 2009b).

Por isso, compreender a permanência estudantil é uma tarefa que engloba uma variedade de fatores. Primeiro, a permanência precisa ser compreendida como tempo de duração do curso e os elementos envolvidos na garantia desse tempo de dedicação. Sejam os benefícios (por exemplos, bolsas) com os quais os estudantes poderão contar, os apoios financeiros externos (familiares, por exemplo), ou ainda a necessidade de acumular emprego e estudo (Santos, 2009b).

A segunda dimensão da permanência estudantil é a simultaneidade. Para Santos (2009b), a simultaneidade da permanência está relacionada às transformações sociais que a presença do jovem negro produzirá estando no contexto universitário, tanto para dentro deste contexto, quanto de maneira externa à universidade, como por exemplo de volta para a sua comunidade de origem. E, por fim, a permanência enquanto sucessão, ou seja, o que acontece ao jovem negro após a formação universitária (Santos, 2009b).

Assim, compreendemos que a permanência estudantil envolve inúmeros elementos e dimensões que precisam ser mensuradas e analisadas para que seja possível, minimamente, se aproximar de respostas no que se refere à garantia de permanência:

[...] o que se faz necessário para garantir essa permanência? Obviamente são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência estudantil na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica (Santos, 2009b, pp. 70-71).

Em uma revisão conduzida por Mendes (2020), a autora destacou que a maior parte dos trabalhos sobre permanência estudantil se articula a partir das desigualdades de classe e, portanto, partem do princípio da desigualdade material para analisar a permanência estudantil universitária. Na mesma pesquisa, Mendes (2020) analisou que os estudos que articulam a dimensão racial e de classe apontaram que é necessário a incorporação da articulação racial na centralidade das análises, uma vez que os discursos materialistas históricos não dão conta dessa dimensão porque falta reconhecimento dos aspectos de diferença.

Sotero e Tourino (2021) defendem que as ações afirmativas de permanência precisam constituir-se em políticas de transformação social que modifiquem a realidade

vivida pela população negra na universidade a fim de tornar possível a existência de pessoas negras neste espaço que antes era restrito para a população branca. Assim:

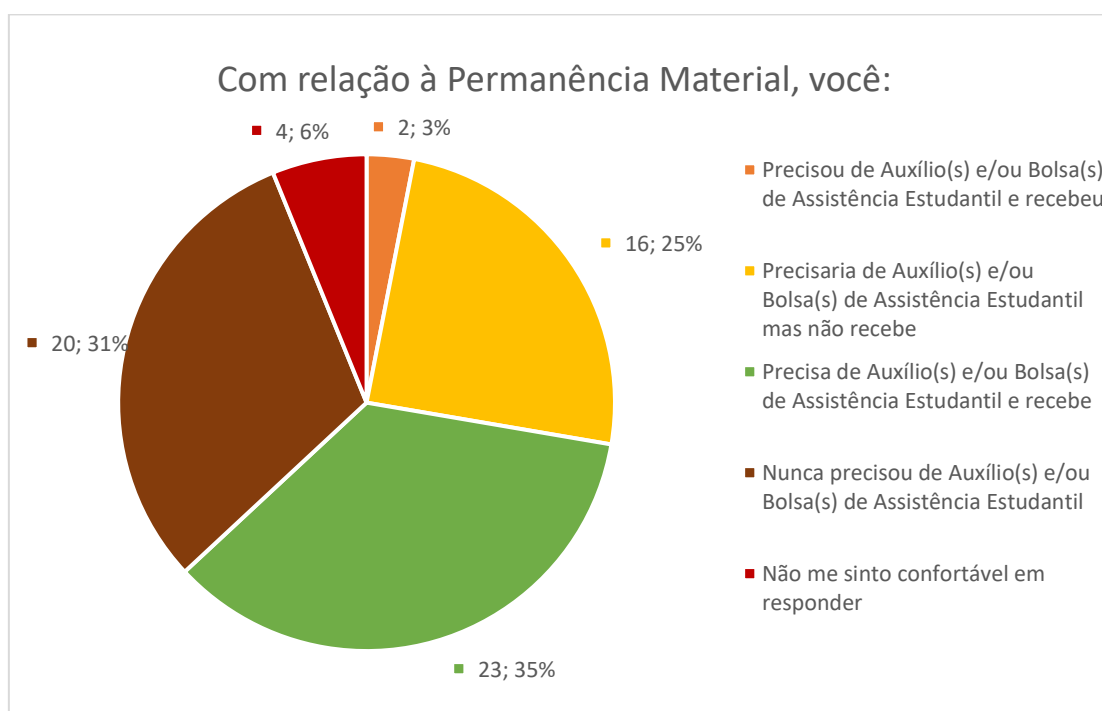
as ações de afirmação devem estar pautadas na promoção de políticas de permanência estudantil, para valorização da identidade negra e do reconhecimento da desigualdade racial que o Brasil enfrenta, com vistas à extinção do racismo e dos efeitos necropolíticos na sociedade brasileira (Sotero; Tourino, 2021, pp. 9-10)

Brandão e Campos (2020) investigaram a percepção sobre permanência estudantil com cotistas raciais egressos do ensino superior. De acordo com as autoras, os desafios mais apontados pelos estudantes para se manterem na universidade foram: em primeiro lugar, financeiro (transporte, alimentação, moradia, material e xerox); seguido de concílio entre trabalho e estudo; falta de apoio pedagógico; e violência, assédio moral e discriminação. Além disso, apareceram questões de ordem mais pessoal como maternidade e problemas de saúde (Brandão; Campos, 2020). Diante disso, as autoras reafirmam e corroboram que a permanência estudantil extrapola as questões materiais, embora este ainda seja um problema bastante significativo.

Anteriormente, apontei que mais de 70% de participantes da pesquisa afirmaram ter ingressado no ensino superior através de ações afirmativas de reserva de vaga racial. Dentre eles, participam ou participaram de programas de assistência estudantil 18 pessoas. Destas, apenas duas utilizaram a moradia estudantil oferecida pela IES. Vale ressaltar que esse número, apesar de pequeno, diz mais respeito a falta de moradia estudantil nas universidades do que a falta de necessidade dos estudantes.

Do total de participantes, 63% (41) precisavam ou precisaram de auxílios estudantis em algum momento da graduação. Dessas 41, 23 pessoas (57%) não receberam o auxílio do qual necessitaram. Quatro pessoas não se sentiram confortáveis em responder à esta pergunta.

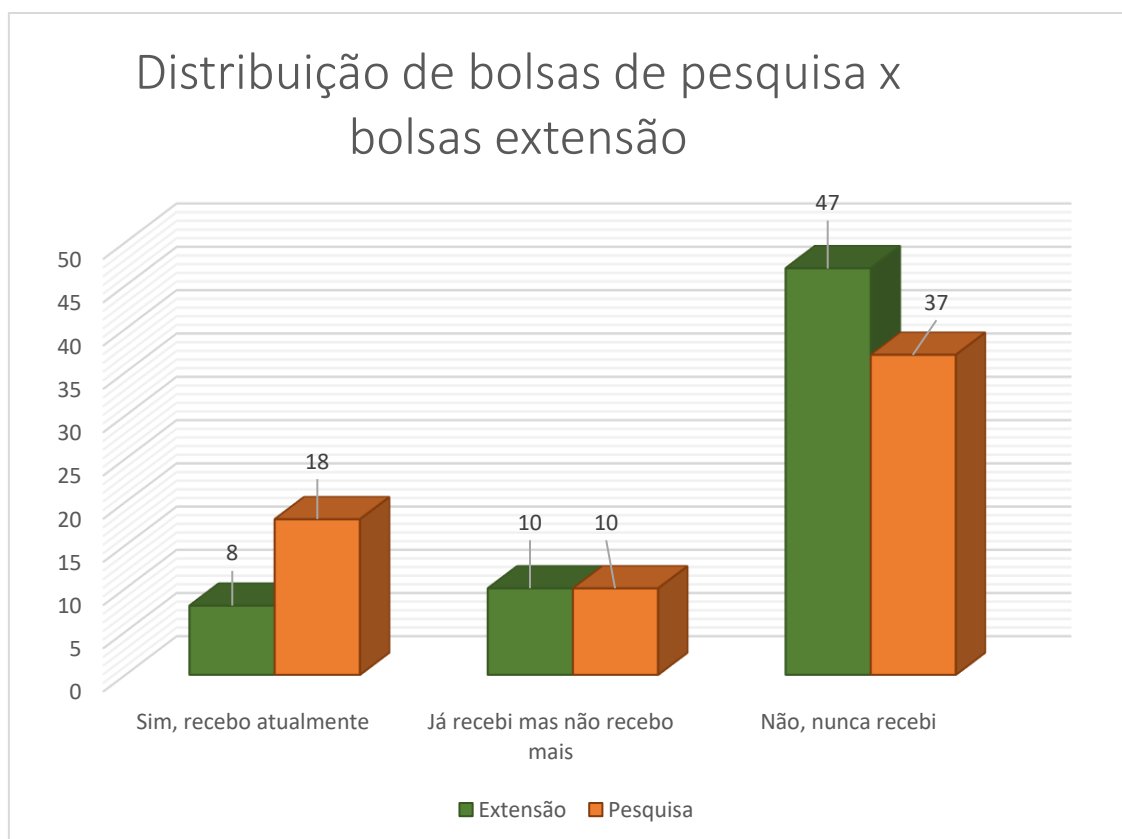
Gráfico 5: Demanda por auxílios e bolsas de assistência estudantil.



Elaborado pela autora.

Com relação às bolsas de extensão e pesquisa, percebemos que houve uma maior fruição das bolsas de pesquisa em relação as bolsas de extensão, sendo que 47 pessoas nunca tiveram acesso a recursos de extensão, enquanto 37 não tiveram acesso às bolsas de pesquisa.

Gráfico 6: Relação do acesso às bolsas de financiamento às atividades de pesquisa e extensão universitária



Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, uma maioria (31) de pessoas que nunca recebeu um dos recursos, também não teve acesso ao outro⁷⁵. Ao mesmo tempo, 12 pessoas tiveram acesso a ambos os recursos e 22 tiveram acesso a pelo menos um, como apresento no quadro abaixo.

Tabela 2. Relação entre bolsas de pesquisa e bolsas de extensão

Recebe alguma bolsa de pesquisa?	Recebe alguma bolsa de extensão universitária		
	Já recebi, mas não recebo mais	Não, nunca recebi	Sim, recebo atualmente
Já recebi, mas não recebo mais	5	5	0
Não, nunca recebi	2	31	4
Sim, recebo atualmente	3	11	4

Elaborado pela autora

⁷⁵ Considerando a lógica meritocrática da academia, podemos inferir que os processos seletivos de extensão e fomento à pesquisa podem ser igualmente excludentes e racistas. Como foi apontado por alguns estudantes, e que vamos percebendo a partir dos relatos, na percepção deles, os processos seletivos carregam vieses raciais. Como os processos seletivos são muito variados e dependem de regras, valores e períodos específicos institucionais e, às vezes, da avaliação de um/uma docente, não teria como sabermos se e quais estratégias são adotadas diante de possíveis vieses raciais para distribuição de bolsas de pesquisa e extensão, uma vez que esses dados não foram pesquisados.

Tabela 3. Relação Permanência Material: Bolsa de pesquisa x Bolsa de extensão x Auxílio estudantil

Com relação à Permanência Material, você:					
Recebe alguma bolsa de auxílio ou financiamento à pesquisa?	Recebe alguma bolsa de extensão universitária?	Nunca precisou de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil	Precisa de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil e recebe	Precisaria de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil, mas não recebe	Precisou de Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) de Assistência Estudantil e recebeu
Já recebi, mas não recebo mais	Já recebi, mas não recebo mais	1	3		1
	Não, nunca recebi	1	1	3	
Não, nunca recebi	Já recebi, mas não recebo mais	2			
	Não, nunca recebi	11	2	13	1
	Sim, recebo atualmente	2	2		
Sim, recebo atualmente	Já recebi, mas não recebo mais	1	2		
	Não, nunca recebi	1	10		
	Sim, recebo atualmente	1	3		

Elaborado pela autora.

Trançando comparativos entre as pessoas que recebem auxílios de assistência estudantil e pessoas que recebem benefícios de pesquisa e extensão, chegamos a alguns pontos que valem ser observados: dentre as pessoas que responderam nunca ter precisado de auxílio estudantil (n=20), quase metade (n=9) tiveram acesso à benefícios de pesquisa e/ou extensão; dentre as pessoas que responderam precisar de auxílio estudantil e afirmaram receber este auxílio (n=25), três não tiveram acesso a bolsas de pesquisa nem de extensão; já entre as pessoas que afirmaram que precisariam de auxílio mas não receberam, n=16, quase a totalidade (n=13), não teve acesso nem aos auxílios socioassistenciais nem aos benefícios de pesquisa/extensão.

Isso nos leva a questionar o racismo nos processos de seleção para os benefícios não assistenciais. Brandão e Campos (2020) constataram que as dificuldades de acesso à benefícios como bolsas de pesquisa e extensão, geralmente, estão relacionadas aos pré-requisitos de dedicação (12 a 20 horas semanais), com processos seletivos meritocráticos, e, possivelmente, critérios racistas de avaliação.

Retomando a entrevista com Badia, a participante expõe um pouco de sua vivência enquanto pessoa negra que tentou diversos processos seletivos, mas só foi conseguir bolsa no final da graduação:

Os racismos que eu sofri na graduação, os mais claros foram esses, muitas coisas foram tiradas de mim. Quando eu começo a ter um posicionamento mais político na terapia ocupacional e na vida, ver como é que estruturas opressoras atravessam a gente foi no final de 2015 pro início de 2016. Quando eu ia procurar um outro estágio ou extensão, quando eu ia procurar alguma coisa as pessoas diziam: “Ah não tem vaga”; “Olha, já temos outra pessoa”. E eu percebia muito que quando tinha uma pessoa da turma que já estava lá, ela falava: “Hum, não contrata a Badia, não, muito problemática. Ela tem muita coisa” (Badia)

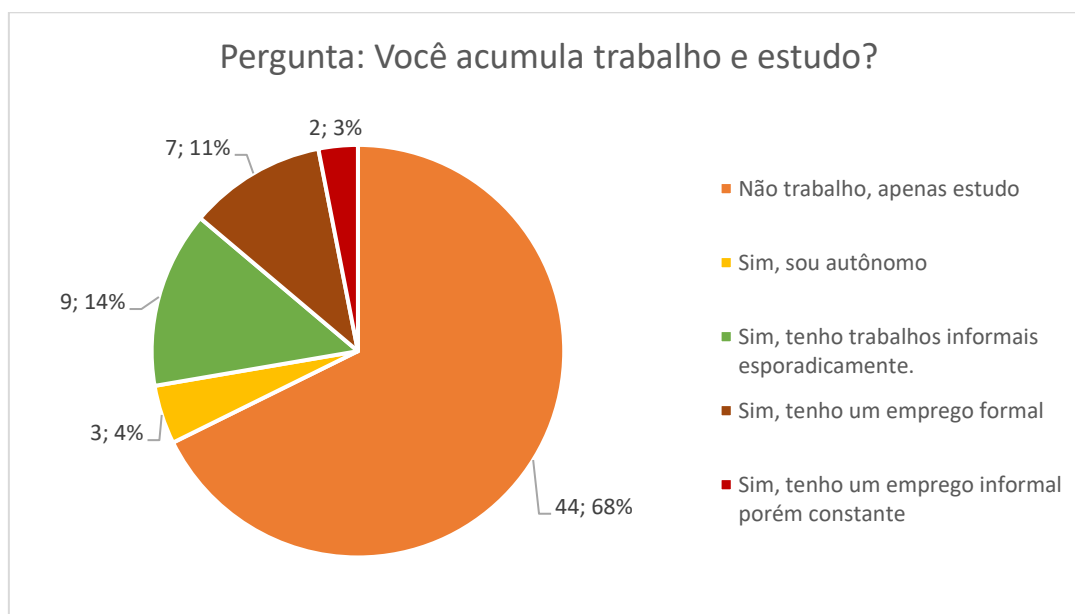
A UFBA foi a única IES dentre as investigadas que possui, desde o PPC/PPP, alguma preocupação explicitada com a permanência estudantil e, justamente este curso, tem menos de um ano de funcionamento. No entanto, não necessariamente, isso tem a ver com idade do curso, afinal, de acordo com Mendes (2020), a UFBA é a universidade brasileira que tem o maior número de publicações sobre políticas de ações afirmativas e é uma das pioneiras em aderir cotas raciais e outras políticas afirmativas para a graduação e a pós-graduação.

O meu primeiro PET foi sem bolsa e eu fui porque eu gostava de estar lá, depois fui com bolsa. Um monte de gente também da minha turma estava nesse mesmo PET que eu, mas só eu fiquei porque eu adorava estar lá. A maioria das pessoas queriam o que? Clínica com ar-condicionado. Eu ia pro território, pro sol, ajudar as pessoas com conhecimento de TO etc. Ajudar no sentido de assistir. Parece que eu tô doando alguma coisa, não nesse sentido. E aí eu passo por esse PET, começo a escrever trabalhos por esse PET, e foi uma dedicação muito solitária, muito solitária, Le. Claro que eu tive ajuda de algumas pessoas, mas eu me sentia sozinha. Eu passei boa parte da graduação me sentindo sozinha, muito, muito, muito só. Quando eu consigo o PET, consigo a bolsa, que para mim a bolsa foi um divisor de águas tremendo, porque muitas vezes eu não ia para a universidade por dinheiro, por falta de dinheiro e foi bem escroto, sabe? E aí com a bolsa da graduação do PET eu consegui me reerguer um pouco, consegui me sustentar. Mas eu não precisava só do PET, eu precisava de outras coisas pro meu currículo. Eu entro para um núcleo de estágio na universidade. Esse núcleo, na minha época, era bastante branco e classista. Depois de muita insistência a um professor, que depois falou inverdades para as estagiárias brancas que lá estavam com ele, consigo estagiar no projeto dele. Ali me designaram, as outras estagiárias me designaram, para o trabalho braçal do projeto, como arrumar e desarrumar o setting, aplicar protocolos e calcular os scores, gerar gráficos, produzir a

parte técnica de relatórios. Eu não era designada para falar com os sujeitos da pesquisa, ajudar em alguma tarefa exigida, mas quando as outras se enrolavam para explicar tal coisa da pesquisa, eu chegava e falava, porque era eu quem sabia o nível do desenvolvimento e onde estavam as dificuldades (Badia)

No que tange a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, considerando que a maioria dos cursos de terapia ocupacional são integrais, a maioria, 68% (44) das pessoas participantes conseguem se dedicar exclusivamente aos estudos. Este dado também dialoga com a vivência das participantes das entrevistas, pelo menos cinco das 12 participantes relataram ter acumulado um trabalho com os estudos. Das pessoas que participaram da pesquisa, entre aquelas que acumulam estudo e trabalho, nove tem trabalhos informais esporádicos, sete tem empregos formais, três são autônomos, e dois tem empregos informais constantes.

Gráfico 7: Acúmulo entre Estudo e Trabalho durante a graduação



Elaborado pela autora.

Para as pessoas que possuem trabalho e/ou atividades de geração de renda, questionamos qual a forma de organização familiar, considerando quem é/são provedor/es e se há outras pessoas dependentes da renda.

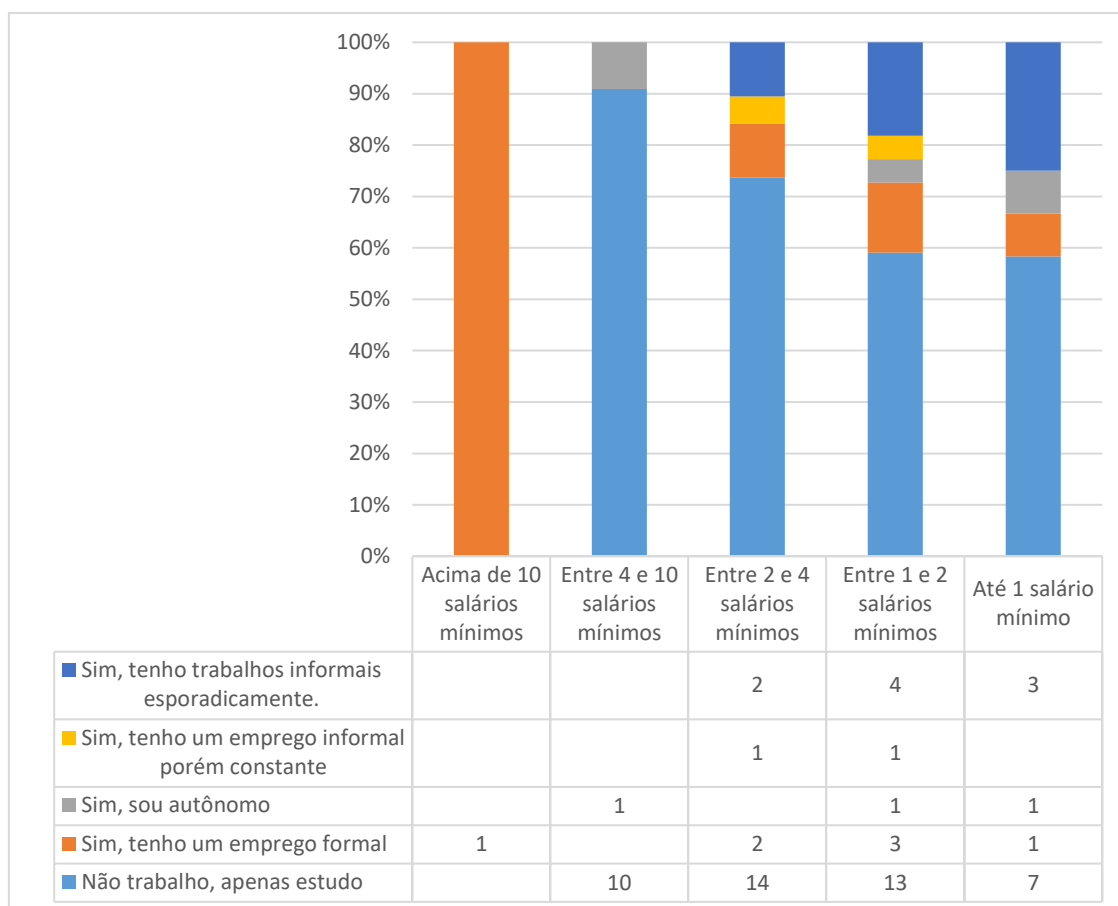
Quadro 12: Modalidade relacionada à renda e apoio familiar

Tipo de sustento	<i>Modalidade de trabalho</i>			
	Autônomo	Emprego formal	Informal constante	Informal esporádico
<i>Compartilho os gastos com cônjuge/companheira(o)</i>	-	4	1	1
<i>Sou completamente independente</i>	-	-	1	1
<i>Sou completamente independente e sustento outra(s) pessoa(s)</i>	1	1	-	1
<i>Tenho suporte de mãe/pai ou pessoas responsáveis e trabalho para somar na renda familiar</i>	1	2	-	2

Elaborado pela autora.

O tipo de dedicação ao curso/trabalho tem uma relação diretamente proporcional com a renda, portanto, distribuição de renda, trabalho e tempo dedicado aos estudos estão relacionados. Como mostra o Gráfico 4, abaixo, conforme a média da renda familiar diminui, menor é taxa proporcional de pessoas que têm dedicação exclusiva ao curso. Isso apenas não se aplica no caso da única pessoa que respondeu ter renda familiar acima de 10 salários-mínimos e emprego formal. Uma vez que apenas uma pessoa respondeu ter essa média salarial, não é possível tratar este dado dentro do panorama geral, entendendo-se que este pode ser um dado fora da curva.

Gráfico 8: Relação Renda x Tipo de dedicação ao curso



Elaborado pela autora.

Outro destaque importante é com relação ao trabalho informal, constante ou esporádico, sendo que, de maneira geral, o trabalho informal aumenta de forma inversamente proporcional à renda média familiar, ou seja, quanto menor a renda maior é a taxa de proporção de pessoas inseridas em trabalhos informais, com aumento maior ainda para os trabalhos informais esporádicos.

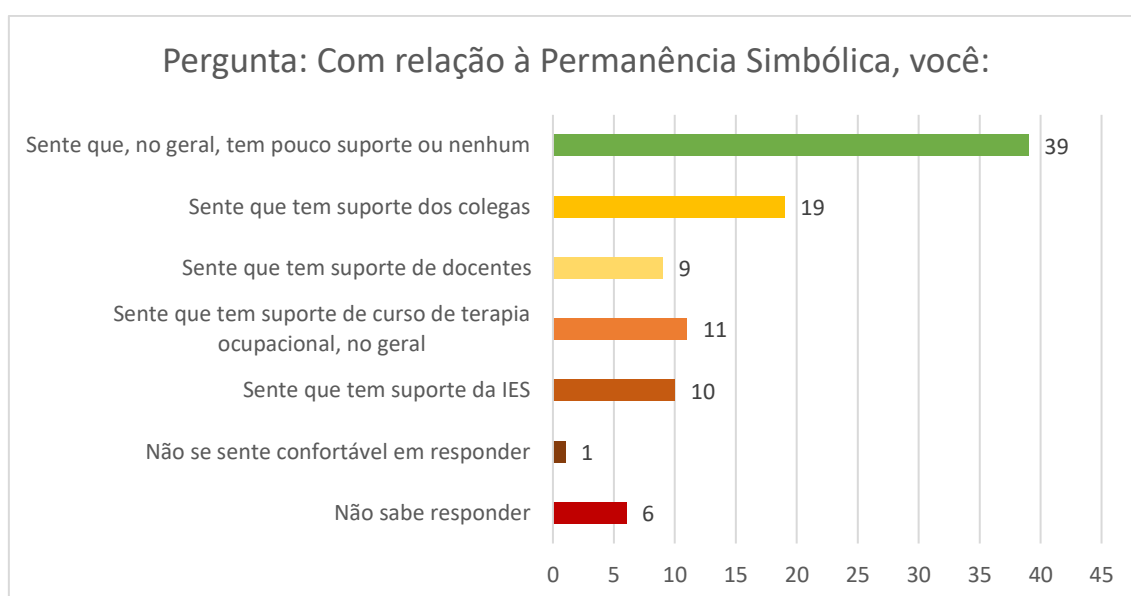
Por fim, questionamos o tipo de moradia que as/os/es estudantes tinham, considerando se a casa é própria, alugada ou cedida, e quem é/são as pessoas que residem junto. Pouco mais da metade das pessoas, 56% (37) residem em casa própria com familiares, 12 pessoas residem em casa alugada com familiares, nove em repúblicas, três em casa cedida com familiares, uma pessoa aluga casa sozinha, uma pessoa mora sozinha em casa cedida por familiares, uma mora em casa cedida sozinha, e uma pessoa estava residido na moradia estudantil no momento da pesquisa. Vale ressaltar que a Moradia Estudantil é tida como uma importante política de permanência para jovens negros na universidade (Brandão; Campos, 2020), no entanto, essa ainda é uma política que está insuficientemente presente na maior parte das universidades.

Considerando esses dados sobre a permanência material, passamos a analisar as condições de permanência estudantil na dimensão simbólica. Isto é, para além das questões econômicas, como a estrutura das instituições e cursos oferece outros tipos de suporte a estudantes negras e negros. Por exemplo, acolhimento em caso de violência, ações de redução do racismo no cotidiano etc. Ainda citando a pesquisa de Brandão e Campos (2020), parte considerável de estudantes apontaram que políticas de permanência simbólica precisavam ser ampliadas, e para além de apoio financeiro, identificaram a necessidade de apoio psicológico, apoio pedagógico, estratégias de investigação e combate às discriminações raciais e ações de acompanhamento de egressos.

Considerando que há pouca investigação do ponto de vista da permanência simbólica, nos interessou aprofundar esse debate. Optamos por separar a percepção de suportes simbólicos e imateriais advindos de diferentes atores: as/os próprias colegas de turma, as/os docentes, o curso enquanto instituição administrativa, e as IES enquanto estrutura institucional.

De maneira geral, as pessoas apontaram que sentem que têm pouco ou nenhum suporte no que se refere à permanência simbólica. O maior suporte apontado foi aquele dado por colegas do curso, seguido de suporte do curso e da IES. As/os docentes foram menos identificados como suporte simbólico para a permanência estudantil.

Gráfico 9: De quem vêm o suporte para a permanência estudantil simbólica



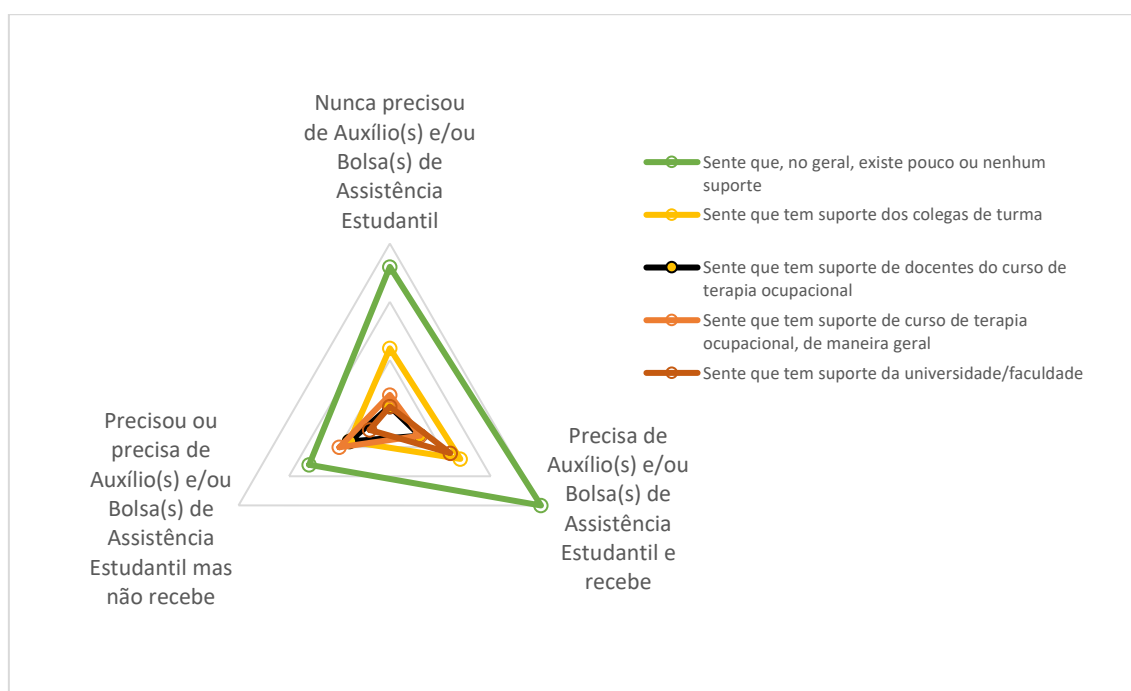
Elaborado pela autora.

*Esse item era composto por caixas de seleção predefinidas, por isso, a somatória total de respostas é 95 e não 65 como no restante dos gráficos.

** Alguns estudantes que marcaram pouco ou nenhum suporte também marcaram outras opções.

No caso da permanência estudantil, também foi possível fazer observações interessantes a partir do cruzamento das respostas sobre permanência material e simbólica. Como apresentado no *Gráfico 10*, abaixo, há pouca variação no perfil das respostas. Independente de precisarem ou não de suportes materiais, a maioria das pessoas percebem que o suporte simbólico, de maneira geral, é pouco ou nenhum dentro da estrutura total das universidades. As respostas indicando as/os docentes como suporte estão em menor número diante todas as respostas. As pessoas que afirmaram precisar de auxílios sem terem recebidos apontam menos suporte simbólico da IES e do curso em relação às que nunca precisaram de auxílios e as que precisaram e receberam.

Gráfico 10: Relações entre permanência material e permanência simbólica



Elaborado pela autora.

Ainda com relação à permanência simbólica, no que tange às análises interseccionais, vale destacar que, entre pessoas LGBTI+ e pessoas cisheteronormativas, as pessoas LGBTI+ identificaram menos suportes advindos da universidade e do curso. E com relação à permanência material, homens cisgênero apontaram necessitar de menos auxílios materiais. Embora o número de pessoas identificadas como homens cis seja consideravelmente inferior as pessoas identificadas como mulheres cis, estes dados são numericamente significativos de acordo com o relatório estatístico (Ver Apêndice 5).

De forma a qualificar a discussão, abrimos um espaço para que as/os/es estudantes pudessem escrever sobre suas percepções sobre a permanência. Neste espaço, quatro estudantes não souberam avaliar este aspecto. Duas pessoas responderam apenas “Sim”, sobre a universidade ofertar ações suficientes para a permanência, uma delas afirmou nunca ter precisado de auxílio estudantil e a outra afirmou precisar e não receber auxílios estudantis.

Foi possível perceber algumas diferenças relevantes a partir do cruzamento das informações sobre os auxílios recebidos para a permanência e quais os apoios simbólicos que são mais percebidos pelos estudantes. Por exemplo, entre as pessoas que mencionaram receber apoio do curso e/ou de docentes, estão concentrados comentários que reforçam a falta de assistência estudantil, como bolsas, restaurante universitário e moradia universitária, e, portanto, são esses que sentem menos suporte da universidade, mas encontram suporte em docentes e no curso.

Nesse caso depende das condições financeiras para que a pessoa consiga concluir, pois exige que tenha alguma renda, visto que o curso é integral e precisa se locomover, alimentação e tirar cópias de alguns assuntos. A universidade também deve dar suporte aos alunos para que diminuam os gastos (estudante 22)

Eu não sei informar em relação ao geral, mas sobre mim, especificamente, a bolsa faz muita falta, de às vezes eu não conseguir comer na faculdade, e precisar fazer bicos para entrar um dinheiro, minha mãe me ajuda bastante, mas até ela não tem das melhores condições. E agora fazendo estágio e com o bilhete único cortado, tá sendo pior ter que gastar uma quantia significativa com passagem e comida semanalmente (estudante 35)

Eu não tenho condições necessárias, os auxílios financeiros são poucos e ao invés de haver um acolhimento da universidade, eu me sinto atacada por ela (estudante 14)

Nessa última fala, da *estudante 14*, há um agravamento ainda maior, pois, além de não receber os auxílios que precisa, a estudante ainda relata um processo violento vindo justamente de onde deveria vir a ajuda. Nesse sentido, os significados de permanência material e permanência simbólica acabam ficando atrelados um ao outro, pois a permanência material assume também o sentido simbólico nas relações do estudante com a universidade. Badia, uma das profissionais entrevistadas, também trouxe seu relato e percepção dessas questões no período da graduação, apontando como as questões financeiras e relacionais se misturam na produção de violências e sofrimentos:

Nesse momento eu ativei muito a minha gastrite, muito mesmo, foi terrível e foi um momento na graduação que eu passei muita fome, não tenho vergonha não, mas eu passei muita fome na graduação, fome real, porque na universidade o RU era seis, sete reais, e eu não tinha, eu não tinha. Na época, o ônibus, a meia, era dois e cinquenta eu ia com cinco reais selado. Eu tive um... eu digo que ele é muito meu amigo, que era o cara da xerox que é o Seu Márcio⁷⁶ [...] ele me tratava muito bem e diversas vezes eu não tinha dinheiro para comer e eu tinha que tirar xerox. Fiz uma dívida enorme com ele, uma coisa de 100 reais, de tanta xerox que tinha pra tirar, e de coisas que eu ia lá pra comer. [...] Tu chegar a um ponto de fiar⁷⁷ na xerox cento e poucos reais: de xerox, de pipoca e de salgadinho, é porque a coisa tava crítica mesmo, sabe? E quando eu contei essa situação pra um grupo de amigas, o pessoal começava a me encarnar: “Eh, mana, quando tu tiver tua primeira bolsa, pô, vai pagar Seu Márcio, tá devendo”. Claro que na época, para tentar me safar, a válvula de escape, de novo, eu levava em tom de brincadeira, mas aquilo me doía, claro que doía gente. Mas para resumir, eu tive a minha primeira crise lá, me sentia muito só, eu tinha muito de sintomas depressivos, a minha gastrite aumentou, o meu sono desregulou. Teve muita, muita coisa escrota que aconteceu na graduação, psicologicamente e fisicamente também (Badia)

As/os/es estudantes que apontaram essas percepções, tiveram uma tendência em perceber menos apoio da instituição como um todo, mas alguns, embora não tenham descrito exatamente qual tipo de apoio recebem, ainda percebem algum apoio advindo do curso e/ou de docentes.

Entre os que afirmaram receber apoio apenas da IES ou da IES e dos colegas, estão concentrados comentários que enfocam críticas à estrutura do curso e ao corpo docente.

Não acredito que tenha as mesmas oportunidades e/ou que se sintam confortáveis. Acho que o curso precisa olhar mais urgente para essa temática. Estudar a TO do ponto de vista branco, classe média alta e da heteronormatividade é um pouco exaustivo (estudante 61)

[Precisa de] apoio num todo do curso, incluindo mais discussões que nos permita expressar nossas vivências para que possamos nos sentir pertencentes e ativos nesse espaço (estudante 19)

Acredito que maior representatividade dentro do corpo docente, mais debates ou até mesmo inclusão de/nas disciplinas de assuntos étnicos raciais (estudante 60)

⁷⁶ Nome fictício.

⁷⁷ No sentido de comprar fiado, ou seja, deixar para pagar depois.

Acredito que se colocassem mais professores negros, iria ser mais um incentivo para sabermos que há sim espaço para nós negros no mercado de trabalho. Em relação ao auxílio que temos é muito insuficiente, principalmente nessa pandemia, muitos alunos precisam trabalhar pra ajudar a família e os professores não entendem (estudante 15)

O estudante negro precisa de apoio psicológico e material. Pois muitas vezes precisa pagar almoço, transporte público e não pode trabalhar e ajudar a renda da família, que na maioria das vezes não recebem nenhuma renda. O apoio financeiro da universidade vem auxiliar na questão financeira para ao menos conseguir arcar com as demandas financeiras da universidade e ter um apoio psicológico neste processo é de extrema importância pois ajuda nos enfrentamentos do dia a dia e a conseguir concluir o curso (estudante 18)

Estes estudantes afirmaram também receber auxílios estudantis e, portanto, apresentaram uma tendência maior em reconhecer a IES como um ponto de suporte material para a permanência. Assim, sua atenção se volta para outras demandas que estão mais relacionadas ao pertencimento, à representatividade, ao enfrentamento de violências, e outros aspectos mais subjetivos desse processo de formação.

Eva, uma das profissionais entrevistadas, também nos oferta sua perspectiva como docente:

Eu sempre trabalho muito com as minhas estudantes o que eu chamo de projeto pedagógico singular. Assim: olha, qual que vão ser as nossas oportunidades aqui depois da graduação, vamos tentar uma residência, vamos estudar para residência, vamos tentar um mestrado, vamos construir um projeto juntas [...] Eu sempre vou para bancas dos acadêmicos bolsistas, que é uma bolsa que o município dá para alunos a partir do sexto ano da graduação e tem vagas para terapeuta ocupacional, e sempre, eu já fui pra muitas bancas do acadêmicos bolsistas de estudantes negros, então esses estudantes eles estão chegando com aquela dificuldade que eu te falei da permanência [...] Aquela estudante preta é também uma estudante pobre. Eu acho que eu faço muito essa correlação e que talvez a instituição, muitas vezes, de forma geral, não olhe para isso assim. No estágio isso acontecia muito. Quantas vezes eu precisei intervir, porque o aluno ele não pode faltar nenhum dia no estágio que ele fica reprovado, não pode. Mas aí o aluno chegar para mim e falar assim, quando eu tava na coordenação e no estágio também: “professora eu não fui para o estágio porque a minha mãe não tinha dinheiro para eu ir para o estágio”. Como que eu vou reprovar uma pessoa que não foi pro estágio porque não tinha dinheiro para ir para o estágio? [...] Mas quando eles identificam com algum professor e que vai tá sempre nesse lugar ter uma escuta e que eu também vou ter alguém ali que poder peticionar por mim. Eu não sei se deveria ser assim,

porque a instituição precisa construir o que são políticas públicas também, de inserção desses estudantes na universidade, permanência desses estudantes, e a gente vai tencionando nisso sim, com os colegas, mas também com a própria instituição (Eva)

O relato de Eva reforça a importância do letramento racial para compreensão das dificuldades que atravessam os corpos negros, e a importância da representatividade num espaço onde é mais fácil se ver pertencente ao grupo de pessoas que cuida da limpeza do espaço universitário do que se ver pertencente ao grupo de maior poder, o corpo docente. Nessa direção, tanto as/os/es estudantes, quanto as profissionais já formadas, reconhecem as diferenças raciais presentes no espaço acadêmico:

Acredito que estudantes negros encontram mais dificuldades em seus caminhos e de ocuparem seu lugar na universidade, acredito que é preciso oportunidades e momentos que fortifiquem seu potencial e sua vivência como cidadãos negros/as. (estudante 41)

Então, uma galera que veio falar que veio da Disney, [...] eu senti o peso da inadequação de estar nesse espaço, sabe? e fora do contexto dessas pessoas (Ivone)

Quase metade a das/dos/des estudantes (45%, n=29), responderam que sentem que não há nenhum suporte no contexto acadêmico, e dentre estes, pouco mais de 60% (n=18), afirmou precisar de auxílios estudantis (sendo, 13 que precisaram e receberam e 5 que precisariam, mas não recebem). Considerando que a maior parte de participantes marcou apenas que “sente que existe pouco ou nenhum suporte às demandas de estudantes negras/os”, concluímos que, mesmo com programas de auxílio estudantil, a assistência para a permanência ainda é muito insuficiente.

Estudantes negros, em sua grande maioria, tem muitas demandas a serem supridas. As da alimentação, transporte, casa, família, carreira etc. E fazer uma graduação entra no círculo que dialoga com todas as esferas da vida da pessoa, entretanto, percebo que as universidades não enxergam esse estudante de maneira ampla, o que implica em uma situação de falta de assistência sincera e efetiva que de fato garanta a permanência. Mas acredito que tem-se avançado na discussão para aprimorar essa visão (estudante 11)

Acredito que não, pois muito além da permanência financeira, que é muito baixa, faltam outros elementos, como computador. Além disso, fica a nosso encargo combater o racismo dentro da universidade, o que torna o fardo ainda mais pesado (estudante 16)

De forma nenhuma. Todos os estudantes negros do curso da UFRJ passam por dificuldades e estão sofrendo. Acredito que o mais prático seria que estes estudantes tivessem bolsa pois assim os

mesmos não teriam que puxar só algumas matérias e trabalhar a tarde/noite (estudante 25)

Acho que é uma situação estrutural, a maioria não tem condições, percebo que nos cursos que não são integrais existem mais pessoas pretas. Seria necessário políticas públicas que ofertassem ajuda específica à essa população, e até mesmo psicológica, muitas vezes sinto que estou errado por não estar trabalhando e cursando uma graduação de maneira integral (estudante 28)

Não tem condições. Para os poucos estudantes negros que vi durante a graduação, a questão da permanência por bens materiais é mais necessária, mas o curso é inflexível em suas burocracias, atrapalhando inclusive os alunos que se deslocam 2h ou mais para chegar à aula. Logo, não há preocupação em oferecer condição. Seria necessário justamente criar um diálogo com esses alunos, provocando essa discussão, porque muitas vezes não levamos essas questões ao curso por vergonha ou medo (estudante 34)

Embora não tenhamos feito uma análise econômica mais aprofundada que aponte as relações de custo de vida para cada cidade e a relação dos auxílios recebidos, de maneira geral, estudantes apontaram que os valores não têm suprido as necessidades básicas de permanência no curso. Além disso, é preciso ressaltar que a realidade de cada estudante é muito particular, desde o ingresso até o final da graduação, a constituição familiar, as condições gerais de vida, e outros fatores. Apesar dessa limitação da pesquisa, há uma recorrente avaliação de insuficiência relacionada à permanência estudantil.

Existe sim o auxílio e eu recebo, mas não é suficiente!!! É muito pouco em relação as nossas necessidades! Muito pouco! Muita gente precisa sair do curso para trabalhar, agora na pandemia e com esse atraso na graduação, a evasão e o trancamento aumentaram muito porque jovem precisa de dinheiro!!! Além disso, até mesmo a questão do lazer, da convivência, da sociabilidade não são tão fáceis porque tudo precisa de dinheiro e nem sempre a gente tem, então acaba diminuindo muito essa interação social. Pra mim complica mais ainda, porque moro muito longe da faculdade, então além de não poder ir nos rolês por conta do dinheiro, dependendo do horário também não consigo, porque tenho que voltar de ônibus para casa, e é longe, perigoso, não tem ônibus o tempo todo, tenho que sair cedo para chegar no terminal no horário, então assim, tudo isso influencia para essa diminuição na sociabilidade e nesse nosso sentimento de pertencimento nesse espaço. Além disso, tem a questão da autoestima, de não se sentir boa o suficiente para os outros. A questão dos professores serem todos brancos também prejudica essa aproximação, porque como um adulto branco e rico vai entender o que uma estudante negra, pobre estará passando, pode até tentar entender, mas é diferente! Por mais que ele estude isso, ele não

entende de fato sobre isso, ele não vivenciou isso, o que prejudica esse possível ponto de suporte (estudante 56)

O suporte material é visto como insuficiente, e outros tipos de suportes são tidos como, praticamente, inexistentes. Entre esses estudantes, a questão de se ter um corpo docente racializado começa aparecer com bastante força, afinal, as universidades são construídas por pessoas, as regras institucionais são criadas por pessoas, e se não temos pessoas negras ocupando os espaços de poder nas IES, as políticas ficam enfraquecidas e insuficientes, além de pouco representativas.

Do ponto de vista dos suportes simbólicos, as/os/es estudantes identificam e propõe uma série de ações que poderiam ser implementadas no sentido do cuidado das questões étnico-raciais, como grupos de apoio, revisão das disciplinas para inclusão de temáticas raciais, processos seletivos de bolsas com recortes étnico-raciais, espaços de escuta e acolhimento, políticas de enfrentamento à violência racial, e outros:

Não, não temos a mesma oportunidade. É necessário suporte financeiro, bolsas que possam corresponder a uma demanda de vida digna, para que nosso estômago não esteja vazio enquanto nossa cabeça tenta pensar. Apoio socioemocional para que nossa cabeça se esvazie e elabore os racismo e violências que vivemos enquanto tentamos viver. Precisamos de espaços e oportunidades de vivenciar nossa cultura na Universidade, espaços de criação e experimentação cultural com princípios negros. Precisamos de epistemes e visões negras na academia, de um olhar negro, precisamos ser ouvidos, vistos, reconhecidos e valorizados para então ter as mesmas oportunidades (estudante 62)

Não, a universidade não abraça a gente. Acho que a oferta de vagas para bolsas deveria seguir critérios étnico-raciais (estudante 47)

Auxílios, grupos de diálogo, pautas raciais nas disciplinas, autores pretos no currículo. Acredito que tudo isso pode contribuir para a permanência menos dolorosa dos alunos (estudante 5)

No meu caso por estar em uma universidade privada como bolsista PROUNI enfrentei diversas dificuldades, não tive acesso a nenhuma bolsa ou moradia estudantil, o perfil de carga horária do meu curso não me permitiu acesso a bolsa PROUNI, assim tive grandes dificuldades financeiras pra me manter na faculdade, talvez a expansão das bolsas pra outros cursos, ou a viabilização da universidade para processos mais inclusivos e com oportunidades para extensão, pesquisa, IC e outros que são bolsas de auxílio importante pra permanência estudantil (estudante 42)

Creio que é um trabalho de formiguinha. Não trata apenas do agora, mas sim de um construto. Se tu cresce aprendendo que este não é seu

lugar e que nunca vai chegar, quando (e se) chega é difícil de permanecer. Tua mente já naturaliza, tu já se autossabota, somando a desvantagem quanto a oportunidades de estudo, preparo, condições para chegar, para se alimentar, comprar os materiais. O que sugiro de solução é justamente o aumento de verbas e investimentos, para a instituição poder ofertar auxílios mais condizentes com a realidade (meu auxílio estudantil é 200, numa faculdade federal sem cantina ou restaurante. Isso só dá pra comprar um marmitex baratinha no almoço e olhe lá. Passo o resto do dia com fome). Além de um acolhimento e atenção maior a essa população. Ninguém nasce desconstruído, a desconstrução é processual. É necessário desnaturalizar o preconceito vedado; exercitar a empatia; proporcionar pertencimento etc. (estudante 24)

Não, sinto um total desamparo, tanto material quanto simbólico, acredito que pra que nos sentíssemos pertencente a esses espaços precisaríamos primeiro ver mais terapeutas ocupacionais negras enquanto professoras e mais apoio psicossocial e financeiro pelas instituições (estudante 33)

Inclusive, corroborando com o que apresentei ao longo da tese, estudantes identificam o impacto psicológico e a urgente necessidade de suportes nessa área:

De forma geral falta suporte para saúde mental da pessoa preta, o racismo enraizado vai acabando com a nossa saúde mental (estudante 45)

Acredito que apoio psicológico de um profissional de preferência negro também. Acredito que uma disciplina sobre a população negra seria importante (estudante 54)

Primeiro a adaptação no ambiente que, a meu ver, é muito hostil, isso afeta muito psicológico, dando a sensação de que não tenho espaço pra mim (estudante 48)

Acredito que não têm condições adequadas pra permanecer na universidade e isso é facilmente exposto quando vemos a quantidade de alunos negros que trabalham pra viver e continuam mantendo matrícula na universidade até não aguentar mais. Além de dinheiro, precisamos de espaços dentro da universidade que nos garanta possibilidade de estudar, garanta nossa segurança, que tenhamos privilégios na assistência psicológica dentro da universidade e caso não tenha assistência, que a faculdade procure promover esses espaços de fala e escuta (estudante 55)

E, por fim, o reconhecimento de uma urgência da racialização e do empretecimento da terapia ocupacional enquanto curso de graduação, enquanto ciência, enquanto profissão, para a adoção efetiva de medidas e ações antirracistas.

Ações afirmativas e políticas que garantam suporte acadêmico e social a nós alunos, espaços afro referenciados, o curso de Terapia Ocupacional precisa racializar-se teoricamente e os docentes necessitam de formação antirracista e perceberem que existem autores pretos e pretas, que é possível pensar atividades afro referenciadas (estudante 23)

Não acredito que tenham condições adequadas para concluir a formação em TO, seria necessário, para atingir isso, apoio e suporte tanto da Universidade, direção do curso, docentes e colegas como também da maior evidência de pesquisas em Terapia Ocupacional que aborde sobre as relações étnico raciais e TO. O maior reconhecimento de TO's pretes também isso influencia nisso a meu ver, uma vez que traz uma perspectiva de que é possível a construção de uma carreira (estudante 65)

Em consonância com essas vozes, toda a construção dessa tese se pauta a partir da compreensão de que é preciso a defesa de uma pauta racializada. Afinal, nossas cicatrizes e violências vem de longe, vem de antes. A violência sofrida por nossos antepassados, inclusive estes antepassados que passaram pela formação cinco ou dez anos atrás, se perpetua no agora, como “uma sequência ininterrupta no tempo, e das feridas em nosso corpo, das cicatrizes em nosso espírito, nos vêm as vozes da esperança” (Nascimento, 2019, pp. 114-115).

A condição das pessoas negras no espaço acadêmico extrapola sua condição econômica, e exige das pessoas negras que lutem, simultaneamente, contra a exploração de sua condição étnico-racial e de sua condição econômica (Nascimento, 2019; Lorde, 2019; Davis, 2018).

No racionalismo acadêmico anglo-saxão e norte centrado que se construiu também a terapia ocupacional, as questões étnico-raciais têm passado sendo silenciadas, invisibilizadas e até encobertas por discursos que diminuem a luta racial, colocando-a sob a égide da diversidade que, aos olhos de uma profissão “boazinha” e “diversa”, trabalha por uma dita “transformação social” embasada por referenciais teóricos majoritariamente masculinos, brancos, Norte centrado, heterocisnormativos e cristãos.

No caso brasileiro, a questão racial como contradição primária da estrutura socioeconômica e psicocultural é um fato tão óbvio que deveria dispensar maiores argumentos. Entretanto, de um lado temos somados os reacionários convictos, os liberais e os “progressistas” negando essa realidade concreta com os mesmos argumentos utilizados pela esquerda e por marxistas tradicionais: trata-se de um problema de pobres e ricos, um problema de classes, e não de raça (Nascimento, 2018, p. 170)

No cenário da formação em terapia ocupacional, o que vamos percebendo é que, as falhas apontadas por estudantes na formação para o EREER se refletem em outras manifestações, como a violência e as estruturas excludentes da permanência. E vice-versa. As relações entre aquilo que constitui o processo de ensino-aprendizagem, o processo de permanência e as situações de violência são ramificações profundamente interligadas do racimo rizomático.

Não tem. A terapia ocupacional é bastante preconceituosa. Precisa ser refeita e revistos alguns docentes (estudante 26)

Estudantes negras/os não tem a mesma condição para permanecer e concluir a formação. Acredito que, por estarmos falando de formação em Terapia Ocupacional, espera-se que os docentes e a coordenação vão dar mais suporte às demandas de estudantes negras/os e isso, na maioria das vezes não é tido. E quando é tido, o/a docente é visto como "bonzinho" (primeiro termo que me veio à mente) por "ajudar". Enxergo que isso deveria ser visto e cobrado como dever, respaldado pelas diretrizes apresentadas no início desta pesquisa por exemplo, tanger temas e assuntos referentes às populações negras. E que esta cobrança fosse feita por pessoas brancas, o tanto quanto são feitas por pessoas pretas (o que diminuiria frases como já ouvi na minha turma como "nossa, de novo a fulana -pessoa preta- puxando o assunto da negritude"). Acredito que os espaços (projetos e grupos de colegas) que oferecem apoio, discussões, trocas afetivas com práticas antirracistas e decoloniais, feitas por, com e para pessoas pretas, seja uma estratégia possível de contribuir para que o estudante negro/a conclua o curso (estudante 63)

A intervenção antirracista busca valorizar a diversidade étnico-racial; a identidade das pessoas negras e indígenas; valorizar, garantir e recuperar práticas tradicionais, culturais e religiosas; garantir a segurança alimentar, a memória e a recuperação dentro das necessidades e culturas todes; garantir moradia, educação, saúde, trabalho e renda digna para todas as pessoas, com a segurança de suas práticas tradicionais (Ambrosio et al., 2021, p. 11, tradução minha)

Tema IV: Pertencimento: “tudo o que nós tem é nós”

*Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África
Pus em prática
Essa tática
Matemática, falou?
Enquanto a terra não for livre, eu também não sou
Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
Cantar com as menina enquanto germina o amor
É empírico, meio onírico, meio Kiriku, meu espírito
Quer que eu tire de tu a dor*

[...]

*(Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós)
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
(Tudo, tudo, tudo que nós tem é)
Tudo, tudo, absolutamente tudo
(Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós)
Tudo que nós tem é isso, uns aos outros
(Tudo, tudo, tudo que nós tem é)
Tudo que nós tem é uns aos outros, tudo!
(Emicida, trecho de “Principia”, 2019)*

O quarto e último tema que trabalhamos com estudantes foi o pertencimento. Aqui, compreendo o pertencimento de forma multidimensional: sendo o pertencimento num espaço historicamente restrito aos brancos, a universidade, e reação deste espaço a atual e crescente presença negra; sendo o pertencimento a ideia contrária as *zonas de não-ser*⁷⁸ de Fanon (2020); e ainda a partir da noção de pertencimento defendido por bell hooks (2022) como a adoção de um *ethos*⁷⁹ sustentável de cuidado e criação de significados.

A partir de três questões fechadas, do tipo Escala de Likert, e uma aberta, investiguei, junto aos estudantes as percepções sobre o tema. Na primeira pergunta, com base na ideia das *zonas de não-ser* (Fanon, 2020), perguntei às participantes se elas acreditavam ou não que a terapia ocupacional poderia ser um lugar para elas. Nesse sentido, pretendemos saber se, no ideal de terapeuta ocupacional, a/o/e estudante negro

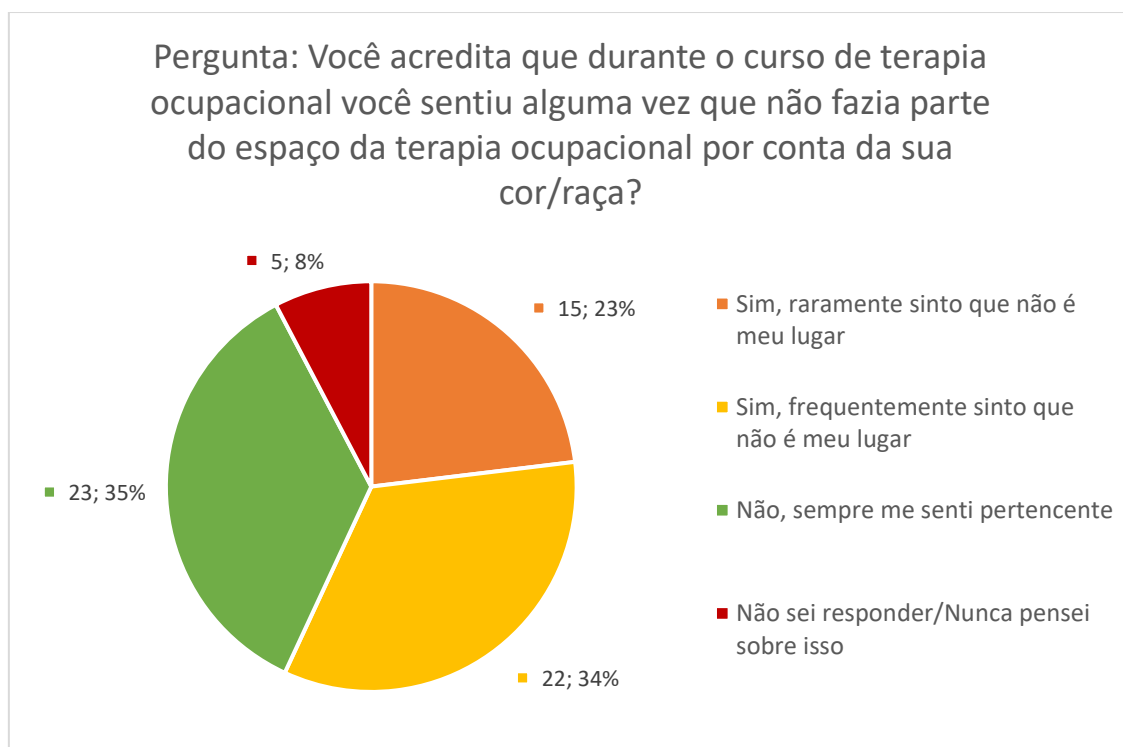
⁷⁸ As *zonas de não ser* concebidas como conceito existencial para o negro diz respeito a uma impossibilidade de a pessoa negra se ver enquanto expressão universal do humano. Nesse sentido, para Fanon, ao ter sua subjetividade e sua existência determinada pela negação, a pessoa negra torna-se uma ilustração daquilo que lhe é estipulado pelo olhar branco, sendo reduzido a sua exterioridade considerada não humana. Ver mais em: Frantz Fanon, “Pele negra, máscaras brancas”, 2020.

⁷⁹ *Ethos* é o conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

se sentiria pertencente. Na segunda pergunta, tentei compreender o sentimento de exclusão, e como este espaço universitário se consolida ou não como espaço racialmente excludente a partir da branquitude. E por fim, na terceira pergunta, tentei compreender o sentimento de pertencimento a partir da criação de um espaço de *comunidade* (hooks, 2022) através da formação de vínculos de amizade.

Nos Gráficos 11, 12 e 13, a seguir, apresento estes resultados:

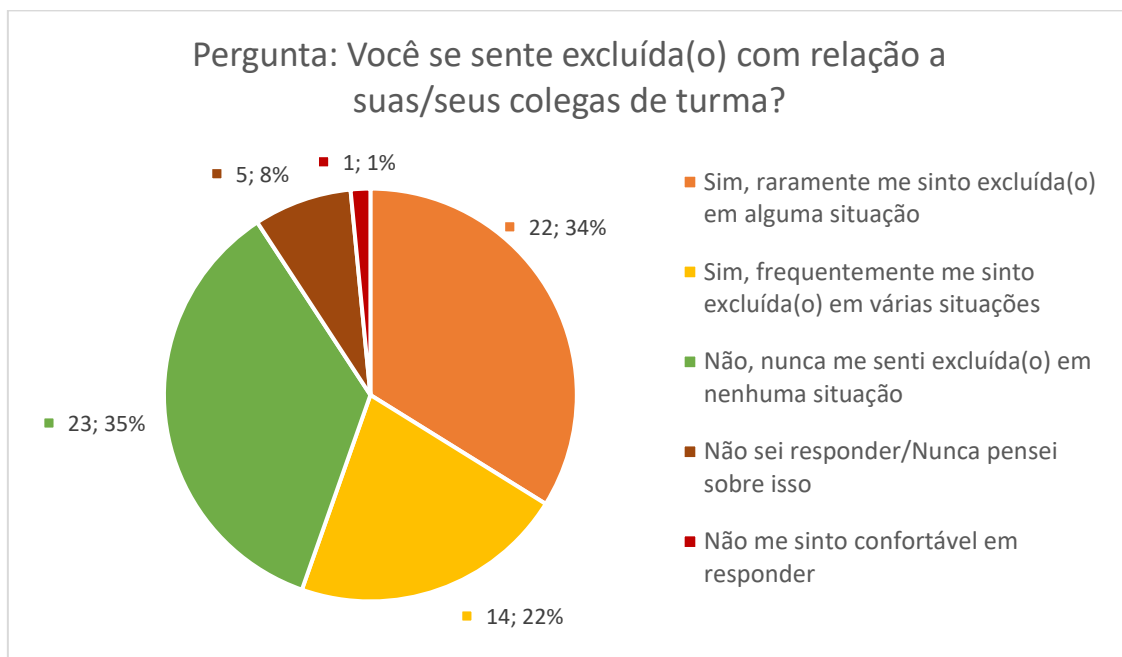
Gráfico 11: Sentimento de pertencimento ao curso de terapia ocupacional



Elaborado pela autora.

Pelo menos 57% (37) das pessoas já sentiram que o curso de terapia ocupacional não era um lugar para elas, enquanto 35% (23) afirmaram que sempre se sentiram pertencentes. Cinco pessoas não souberam responder à pergunta.

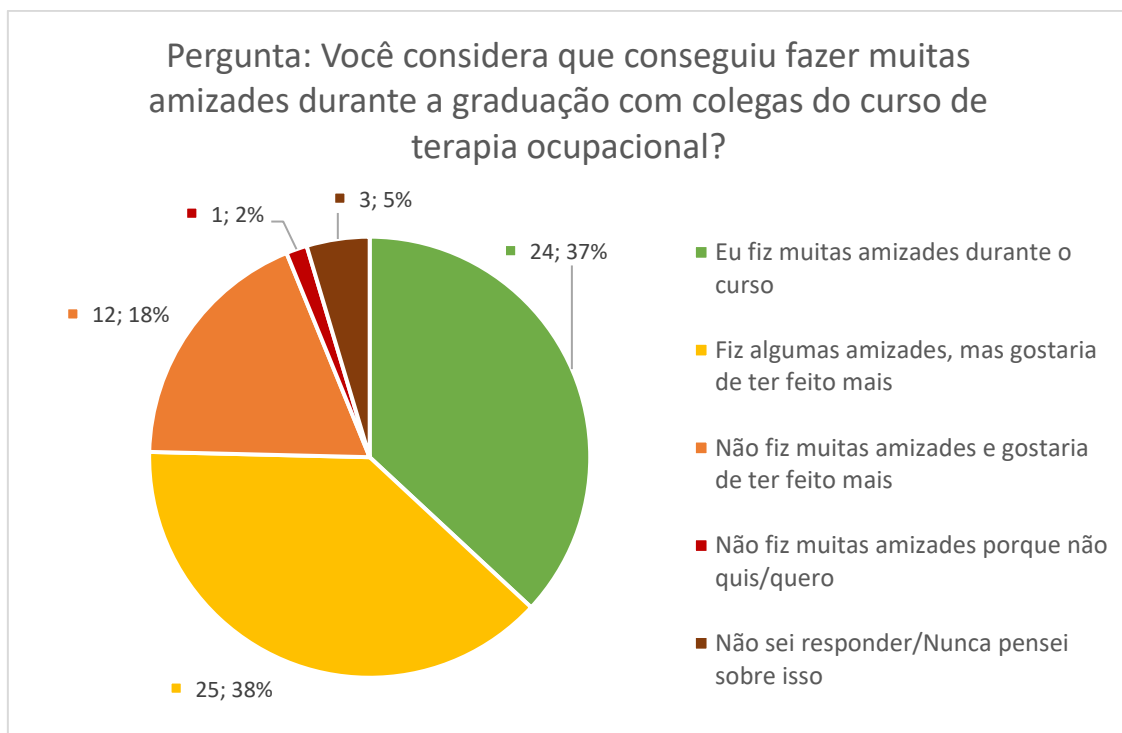
Gráfico 12: Sentimento de exclusão com relação ao curso de terapia ocupacional



Elaborado pela autora.

Quanto ao sentimento de exclusão, 56% (36) se sentem, de alguma forma excluídas/os/es, enquanto a proporção de pessoas que não se sente excluída se manteve igual a anterior, 35% (23). A quantidade de pessoas que não souberam responder foi cinco, e uma pessoa não se sentiu confortável em responder.

Gráfico 13: Amizades no curso de terapia ocupacional

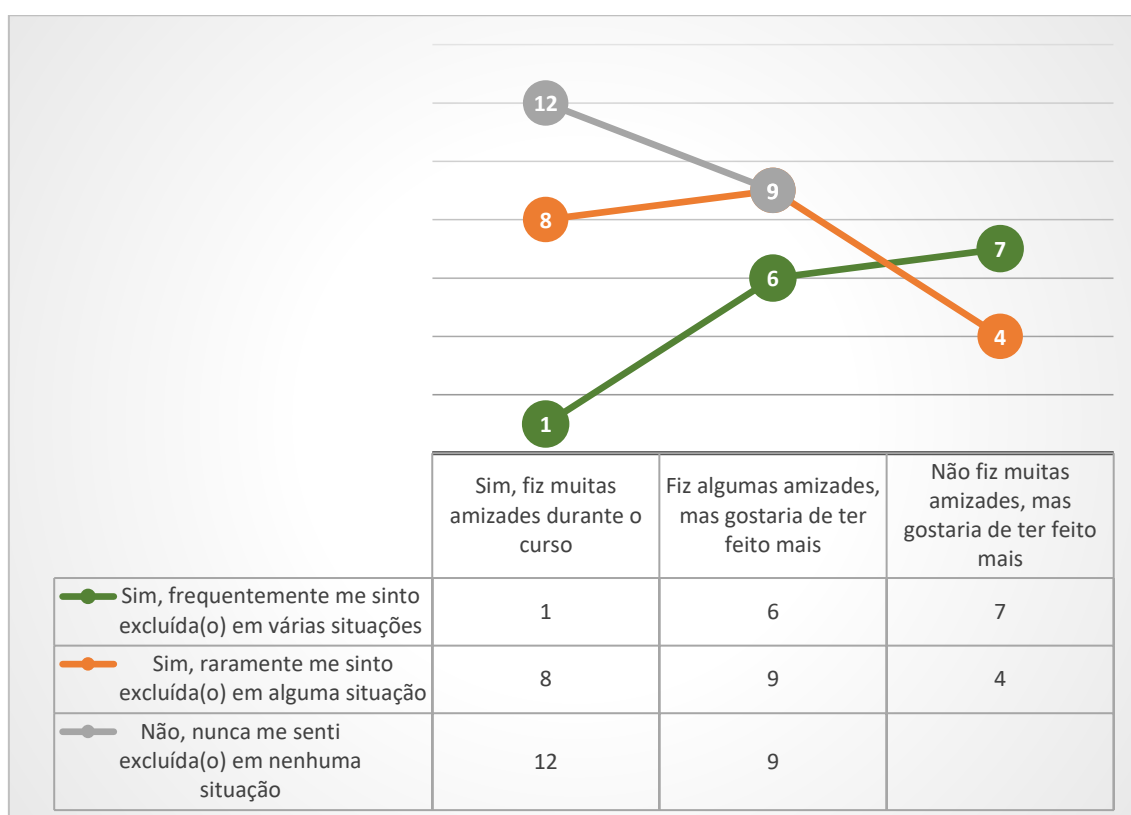


Elaborado pela autora.

Os resultados referentes às amizades também foram semelhantes: 57% (37) responderam ter feito menos amizades do que gostariam, enquanto 36% (24) responderam que fizeram muitas amizades no decorrer do curso. Uma pessoa respondeu que não havia feito amizades por falta de vontade própria e três não souberam responder à pergunta.

Esses aspectos, do pertencimento, dos processos de exclusão e da solidão (falta de amizades), se relacionam entre si. No *Gráfico 14*, apresento as relações entre o sentimento de exclusão e a percepção com relação as amizades.

Gráfico 14: Relações entre o sentimento de exclusão e ter feito amizades no curso



Elaborado pela autora.

Assim, pessoas que nunca se sentiram excluídas, tiveram uma maior tendência em responder que fizeram bastante ou algumas amizades. Em contrapartida, as pessoas que geralmente se sentem mais excluídas, tiveram uma tendência em considerar que fizeram menos amizades.

Com relação as pessoas que se sentem mais pertencentes ao espaço acadêmico, fizemos um aprofundamento na tentativa de compreender o que poderia contribuir para essa sensação de pertencimento. A *estudante 2* nos trouxe uma visão bastante delimitada

que é estar entre pessoas negras, e poder encontrar-se com elas na partilha de situações e processos de pertencimento.

Eu me sinto aceita. Na minha sala tem muitas pessoas negras, com elas eu me sinto confortável e aceita, além disso eu participo de grupos da [IES] compostos por pessoas negras que aumenta meu sentimento de pertencimento (estudante 2)

Vivência que é corroborada também por outras/outros/outres estudantes:

Meu campus tem um número expressivo de pessoas negras. O que me chama atenção que só existem 6 docentes negros num quadro de 80 (estudante 27)

Me sinto pertencente e acredito que seja devido a facilitação do acesso à universidade para pessoas racializadas. Entrei pela ampla concorrência por meus pais terem se esforçado pra me colocarem em escola particular, mas me sinto mais próxima das pessoas que entraram pelas cotas. No meu departamento, hoje, encontro bastante gente preta ou parda e costumo ser amiga delas (estudante 29)

Em relação ao curso de TO nunca senti muita diferença em relação a isso por causa do grande número de pessoas negras que ingressam no curso (estudante 35)

A estudante 55, embora concorde com um bom relacionamento com os colegas que também são negros, entende que essa é uma “harmonia” (sic) criada pela própria falta do debate étnico-racial, o que podemos relacionar aqui com a ideia da democracia racial. Se não falamos sobre o problema, o problema não existe:

Dentro da [IES] temos muitos colegas negros no curso de Terapia Ocupacional que me fizeram me sentir acolhida, presente e a questão da cor da pele nunca foi colocada como algum problema. Entretanto pouco se é falado sobre negro e da autoidentificação, sendo assim nem mesmo os alunos negros se identificam como tal e tampouco se interessam pelo debate. Logo vivemos uma "harmonia" estável por não trazer nossa ancestralidade à tona e o papel da branquitude com o racismo (estudante 55)

A estudante 57, por sua vez, sente que a universidade é o espaço em que ela mais se sentiu pertencente em toda sua trajetória acadêmica. No entanto, ela atribui essa relação de pertencimento ao fato de ter vivenciado outras realidades que considerou mais violentas

Por incrível que pareça me sinto mais pertencente ao espaço universitário do que a qualquer outro que já estive em minha vida acadêmica. Estudei a vida toda em colégios de elite da minha cidade

e era a única menina preta (mesmo sendo light skin⁸⁰) no meio de mais de 300/400 pessoas, quando cheguei na universidade vi muitas pessoas mais parecidas comigo e me senti mais confortável (estudante 57)

O estudante 32 e a estudante 56 reafirmam que os espaços de pertencimento são aqueles onde existem uma maior circulação de pessoas negras, e avalia que cursos de ciências humanas e educação tem um quantitativo maior de pessoas negras, o que não acontece na terapia ocupacional. E como já vimos, estatisticamente, os cursos nas áreas de humanas e educação, de fato, já tem apresentado uma maior representação negra⁸¹ do que os cursos considerados de maior prestígio social e econômico, como os da área da saúde (Silva, 2020)

Me sinto pertencente ao meio universitário quando frequento determinados departamentos e centros que são mais miscigenados, como o das ciências humanas e da educação. Mas quando me coloco em outros centros, tais como o de ciências da saúde (mesmo que a TO faça parte dele) e o de ciências médicas, me sinto como a única negra transitando nos locais (se não estiver acompanhada de um amigo que também é negro). O relacionamento e sociabilidade com colegas do departamento de TO é ótimo, pois o mesmo é extremamente variado em jeitos, estilos, raças e sexualidades (estudante 32)

Dentro do curso de Terapia Ocupacional eu me sinto bastante pertencente, é o curso com maior diversidade então isso é tranquilo. No entanto, dentro do campus da saúde, não! A maioria é branco de classe média, que estão sempre na moda, com seus carros etc. E por conta disso, eu não consigo me sentir tão pertencente aquele espaço. Não acho que seja possível falar de raça sem falar de renda, então os dois em conjunto contribuem para a exclusão de povos fora desse espectro, inclusive eu. As pessoas compram coisas tão facilmente, fazem coisas que precisam de dinheiro tão facilmente e eu fico lá, contando as moedas de cada mês para fazer o básico, então por conta disso, por não ter dinheiro suficiente, por não estar "na moda", por morar super longe, e até mesmo por ser parda, eu me sinto sim "excluída" e um ETzinho nesse espaço, infelizmente (estudante 56)

Outras quatro estudantes que mencionaram se sentir pertencentes ao espaço universitário trouxeram uma questão bastante pontual, mas que, com certeza, impactou no momento da pesquisa. Por estarmos em meio a pandemia mundial de Covid-19, algumas pessoas que responderam à pesquisa ainda não tinham tido a experiência do

⁸⁰ Termo em inglês, utilizado com maior frequência pela comunidade negra estadunidense, que significa “pele clara” em tradução livre.

⁸¹ A partir do Índice de Paridade Racial (IPR), cursos como: odontologia, medicina, engenharias e cursos gerais, marketing e publicidade, engenharia civil e de construção, psicologia, economia e direito, registraram **menos** de 25 egressos negros para cada 100 egressos brancos.

ensino presencial e, na própria avaliação delas, isso poderia ser um fator para o sentimento de pertença ou a falta de pertencimento:

Eu ingressei na faculdade durante a pandemia então não tive contato com muitas pessoas, mas na minha sala, fiquei feliz em perceber que as 2 outras colegas que eu tinha eram pretas também, uma delas retinta, me senti bem ao ver isso (estudante 20)

Sim, um bom relacionamento até agora levando em conta que estamos em formato EAD⁸² (estudante 49)

Na minha atual universidade não tive a experiência presencial ainda, e a relação na verdade tem sido bem difícil, me sinto um pouco isolada (estudante 31)

Não consigo responder, pois entrei na universidade em meio a pandemia, e até o momento não vivenciei experiências nesse espaço (estudante 64)

Outras/outros/outres estudantes ainda ponderam sobre a noção de pertencimento:

Me sinto pertencente, mas sei que ainda é muito baixa essa aderência de pessoas negras nos espaços públicos (estudante 17)

Por eu ser parda, isto é, "mais branca e menos preta", acaba que estou exposta a menos atitudes racistas, ainda que haja. Me sinto pertencente do espaço universitário e acolhida, porém alguns dos meus colegas pretos de graduação não podem dizer o mesmo. Já presenciei atos racistas aos alunos vindo até de professores, fazendo se sentir como se aquele não fosse lugar para eles (estudante 24)

E outros, reforçam que, apesar de se sentirem pertencentes ao curso de terapia ocupacional, o espaço universitário como um todo ainda os trata com hostilidade.

Não podemos generalizar, claro! Mas vejo no curso de TO um espaço de acolhimento e não tive problemas com a sociabilidade. Mas, pertencer a universidade é muito difícil para nós, vejo que falta dispositivos para nos manter e o racismo vivido diariamente faz parecer que "não somos merecedores de estar nesse espaço" (já tive essa sensação) (estudante 5)

Me sinto mais à vontade com meus colegas da terapia ocupacional, mas nem sempre me sinto confortável quanto a faculdade em geral (estudante 46)

⁸² Embora a estudante tenha classificado o momento como de Ensino à Distância (EaD), a IES em questão não oferece o curso de terapia ocupacional nessa modalidade, e era uma situação de ensino remoto de caráter temporário assumido pelas IES para lidar com o momento de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Considerando a intensa discussão que se tem tido na terapia ocupacional, atualmente, com relação à regulação de cursos semipresenciais e cursos à distância, nos pareceu importante fazer tal marcação.

Depende, dentro do curso me sinto pertencente, mas nos corredores da universidade sou confundida com pacientes ou que não sou uma estudante dentro dos padrões da universidade, já passei por situação de racismo velado (estudante 43)

Sou grata ao sistema de cotas que permite certa inclusão racial. Em alguns momentos, quando círculo sozinha pelo campus, sinto-me um pouco deslocada, principalmente quando me aproximo de pequenos grupos com maiores recursos financeiros e de pele mais clara (estudante 60)

E, ainda sobre o sentimento de pertencimento, a fala da estudante 19 traz uma outra questão bem emblemática:

***Me sinto pertencente**, porém o curso ainda é majoritariamente composto por pessoas brancas e as discussões sobre a situação de negros e indígenas ainda é muito pouca. Contudo, percebo que os estudantes da TO estão sempre abertos a essas questões e as levam muito a sério. Meu relacionamento e sociabilidade com meus colegas é boa e admiro a consideração que eles têm comigo e com o grupo a qual pertença (estudante 19)*

Podemos reparar que, em sua fala, a estudante começa dizendo que se sente pertencente, no entanto, em sua última frase ela afirma:

“admiro a consideração que eles têm comigo e com o grupo a qual pertença”.

No Manifesto I, ao discutir os sentidos e significados do racismo a partir de Neusa Sousa (1983), Grada Kilomba (2018) e Fanon (2020), falei bastante sobre a construção do negro como *Outro* que não é o branco. Aqui, a estudante nos demonstra a armadilha perversa na qual o racismo nos coloca: embora ela afirme para si que se sente pertencente, imediatamente em seguida, ela reafirma que pertence a outro grupo que não o mesmo grupo de colegas brancas e brancos. E aqui se enraíza o processo de negação da realidade que se vive para não ter que lidar com o sofrimento que é não ter feito tantas amizades quanto gostaria, e perceber que isso está associado à sua cor. O que se reproduz também na fala de outras estudantes:

*É válido estar presente nesse meio [universitário]. E o relacionamento com colegas **é bom por aqueles que aceitam meu ser** (estudante 50)*

*Me sinto pertencida ali por saber que apesar dos apesares eu consegui estar ali, mas fico triste em saber **que tem poucos dos meus ali** (estudante 7)*

*Minha sociabilidade posso considerar boa, entretanto sempre por precisar fazer mais de um estudo, além da graduação, e trabalhar **me sinto afastada em conseguir participar do corpo discente** (estudante 8)*

Considerando o exposto, de fato, a relação de pertencimento só existiu plenamente entre aqueles que apontaram ter um número grande de colegas que também se identificam como negros e/ou aqueles que puderam participar de espaços de partilha entre pessoas negras. Entre o que se sentem menos pertencentes e, conseqüentemente mais excluídos do espaço acadêmico, também fiz um esforço para compreender o que produzia este sentimento. Ao contrário do pertencimento a partir do encontro com colegas negros, a falta de representatividade negra é um dos fatores que produz o sentimento de não pertencimento:

Só tem 4 negros na sala de 30 pessoas, isso é extremamente alarmante, alguns dos colegas acolhem a causa, mas mesmo assim não entendem completamente, me sinto completamente excluída e não pertencente do curso, principalmente por causa de cor e renda (que está diretamente ligada a cor), que é exorbitante a diferença entre os negros e os brancos da turma (estudante 1)

Na minha instituição a maioria são pessoas brancas e fico me questionando o porquê não tem pessoa iguais a mim naquele lugar (estudante 4)

A maioria das pessoas que fiz amizade dentro da graduação são negras. Às vezes, me sinto mal por ter tido, até o presente período, só 2 professoras de Terapia Ocupacional negras e que não eram fixas e sim substitutas. Não consigo me inspirar totalmente em algum professor por serem brancos e que, muitas das vezes, não passam por um terço do que passamos no caminho da formação acadêmica (estudante 15)

Não me sinto 100% pertencida ao ambiente universitário, até porque, em sua grande maioria, são pessoas brancas e de classes mais altas. Muitas delas não precisam conciliar trabalho/casa e estudos. (estudante 40)

Não me sinto muito pertencente, como eu disse no relato anterior, percebo que meu que o curso da TO da UFSM é composto em sua grande maioria por pessoas brancas. Na minha turma até (que tem por volta de 4 pessoas pretas, contando comigo, dentro de um total de quase 30 alunos) vejo que há mais pessoas negras em comparação as outras turmas do curso. A relação de amizade que eu estabeleci com alguns colegas é significativamente tranquila, positiva. Entretanto, às vezes, me sinto solitária quando sinto vontade de compartilhar algumas situações em que sofri racismo, ou que percebi sofrer (por

exemplo, eu tenho a sensação de que as minhas colegas brancas são mais "aceitas" pelo pacientes/clientes/usuários do que eu, às vezes eu gostaria de compartilhar isso, mas sinto que talvez elas por não perceberem isso, não me entendam) (estudante 37)

Quando consegui a vaga pensei e de vez em quando até hoje penso que foi sorte, por mais que tenha se esforçado e persistido de todas as formas. Na minha sala tem pessoas pretas que é algo que me faz se sentir incluída de alguma forma, mas isso dentro da sala ou quando estamos próximas, mas o espaço universitário não me passa esse sentimento (estudante 45)

Além disso, estereótipos que já abordamos antes, relacionadas à agressividade, à criminalidade e à subalternidade do corpo negro, ocupam novos espaços no ambiente acadêmico e que revelam os incômodos da branquitude com relação à presença negra neste espaço. E a própria constituição do espaço físico-estrutural-pessoal contribui para a manutenção das estruturas das desigualdades raciais. A *estudante 9*, por exemplo, traz o estereótipo da negra raivosa, muito vivenciado por mulheres negras, principalmente quando apontam violências sofridas. E a *estudante 10* nos aponta como a hierarquização dos diversos grupos de pessoas organizam o espaço universitário para destacar os lugares de pertencimento de cada um.

Não me sinto pertencente porque a graduação em toda a sua composição contribui para não me incluir nesses espaços. Sobre as relações e processos de sociabilidade com os meus colegas, tive grandes dificuldades com o pessoal da minha turma por justamente sofrer com as estigmatizações enquanto uma mulher preta. Ex.: mulher preta raivosa. As pessoas com quem mantenho contato são poucas e todas pertencentes de outros períodos, sendo todas elas pessoas pretas que, em suas determinadas turmas, também sofrem com a exclusão (estudante 9)

Sinto que em relação as amizades é uma questão geral, sempre convivi com uma angústia de que poderia ser excluída a qualquer momento. Mesmo tendo feito amizades facilmente na faculdade, ainda convivo com esse medo o tempo todo. Na TO da UnB, consigo enxergar muitos estudantes negros ingressando, mas em relação aos outros cursos (enfermagem, farmácia, fono etc.) que temos no meu campus, a maioria dos estudantes são brancos, então somos um grupinho isolado ali. Além disso, quando paramos para observar a maioria das pessoas que trabalham na limpeza, cozinha, serviços gerais, são negras, o que também nos causa uma reflexão sobre para quem é o ambiente universitário e quais locais pessoas pretas ocupam. Ainda, sempre que vou participar das aulas sobre qualquer assunto, mas principalmente quando vou falar sobre relações étnico

raciais e de gênero, sinto que estou num território muito perigoso em que posso e vou ser julgada a todo momento (estudante 10)

Muitas vezes não me sinto pertencente à universidade. Fico pensando se realmente é o meu lugar e duvido até da minha capacidade de ter conseguido chegar lá e de continuar. Quando olho pra sala e a maioria das pessoas são brancas e penso quem está limpando o banheiro, cozinhando no restaurante universitário, eu fico muito pensativa se pertencço mesmo a esse lugar. Meu relacionamento com meus colegas/amigos de turma é bom, não tenho amizade com todos. Não tenho muitas questões em relação aos colegas, somente às vezes que me sinto fora da caixinha por não parecer ser interessante como todos parecem ser, mas acho que é uma questão minha, individual (estudante 51)

A estudante 51, além de ressaltar a questão dos lugares de pertencimento, ainda aponta duas questões desse processo que é a autodepreciação e impossibilidade de se achar capaz para ocupar o espaço universitário e o sentimento ambíguo com relação à um pertencimento aos grupos de amigos que é ao mesmo um pertencimento desagregador, pois produz uma desagência de si (Ambrosio et al, 2021) para caber onde não se cabe. O sentimento de incapacidade apareceu de várias formas em muitas falas dos estudantes, alguns, inclusive, revelando o pensamento de evasão do curso por não se achar suficientemente capaz de permanecer.

Me sinto como um impostor. Fico questionando meu desempenho e pensando se mereço a vaga. Isso é ruim, pois a faculdade por si só já é difícil e carregando o fardo de nunca errar (no único espaço em que o erro é necessário para a evolução) é muito doloroso (estudante 11)

Na verdade, sempre estive em crise sobre pertencer a universidade, quero ocupar esse lugar, me apropriar e sentir que faço parte, mas é difícil. Quero sentir orgulho de ser universitária, mas não sinto, apesar de me socializar bem, percebo olhares gestos e até comentários (estudante 38)

Eu sinto que aquele é o meu lugar, porém parece que pra conquistá-lo é necessário meter o pé na porta todos os dias e isso é exaustivo. E quando se trata de pensar em pesquisa de temática racial, a gente é sufocado pelo departamento que acha que não existe racismo na instituição. Isso faz com que fiquemos mal (estudante 61)

Me sinto completamente fora da caixa. Não me vejo nas minhas professoras, não me vejo na maior parte das minhas colegas, não vejo nas autoras que lemos, não me vejo na forma como as aulas são conduzidas, não me vejo na forma como o conhecimento é construído

me sinto solitária. Fui excluída diversas vezes de momentos extraclasse em que minhas colegas iam comer ou beber algo, porque eu já era considerada a pessoa que não ia ter dinheiro e de fato não tinha e porque meus assuntos nunca foram os mesmos que os delas, parecia que minha dor ia ser sempre profunda demais, muita dor pra uma pessoa, como se eu só soubesse viver e ser dor por ser uma pessoa negra e pobre na Universidade. Nos trabalhos que exigiam discussão as pessoas frequentemente queriam fazer grupos comigo, porque segundo elas eu sabia discutir e era brava demais. Nos temas mais relacionados a biologia e conhecimento considerados "mais técnicos" eu sempre sobrava (estudante 62)

A estudante 58 relata até um desconforto e interrompe o compartilhamento das experiências por isso:

Vejo o ambiente acadêmico como um espaço ainda bem homogêneo, mesmo com políticas públicas de "inclusão", as vezes olho ao meu redor e penso se esse realmente é o meu lugar. Percebo diferença de tratamentos entre estudantes de classes sociais mais altas/estáveis (em sua maioria brancos) e estudantes menos favorecidos financeiramente (em sua maioria negros/indígenas/ pardos). Queria relatar mais, porém não me sinto confortável a me expor tanto, porém muitas vezes não me sinto pertencente (estudante 58)

Embora os processos de exclusão e pertencimento venham, na maior parte das vezes, relacionado com as sociabilidades entre pares – colegas de curso – e a representatividade seja entendida na lógica dos grupos hierárquicos de poder na organização institucional – docentes e faxineiras, por exemplo – alguns estudantes relataram processos de exclusão relacionados às práticas docentes:

Não me sinto pertencente a universidade. Me sinto excluída. E sinto que os professores me excluem principalmente em extensões e monitorias (estudante 26)

As questões do pertencimento, da exclusão e da solidão, também se apresentaram nas entrevistas. Já vimos, por exemplo, relatos de Ivone, Thereza, Badia, que não se sentiam pertencentes, não só no espaço universitário, posteriormente, também nos espaços de trabalho.

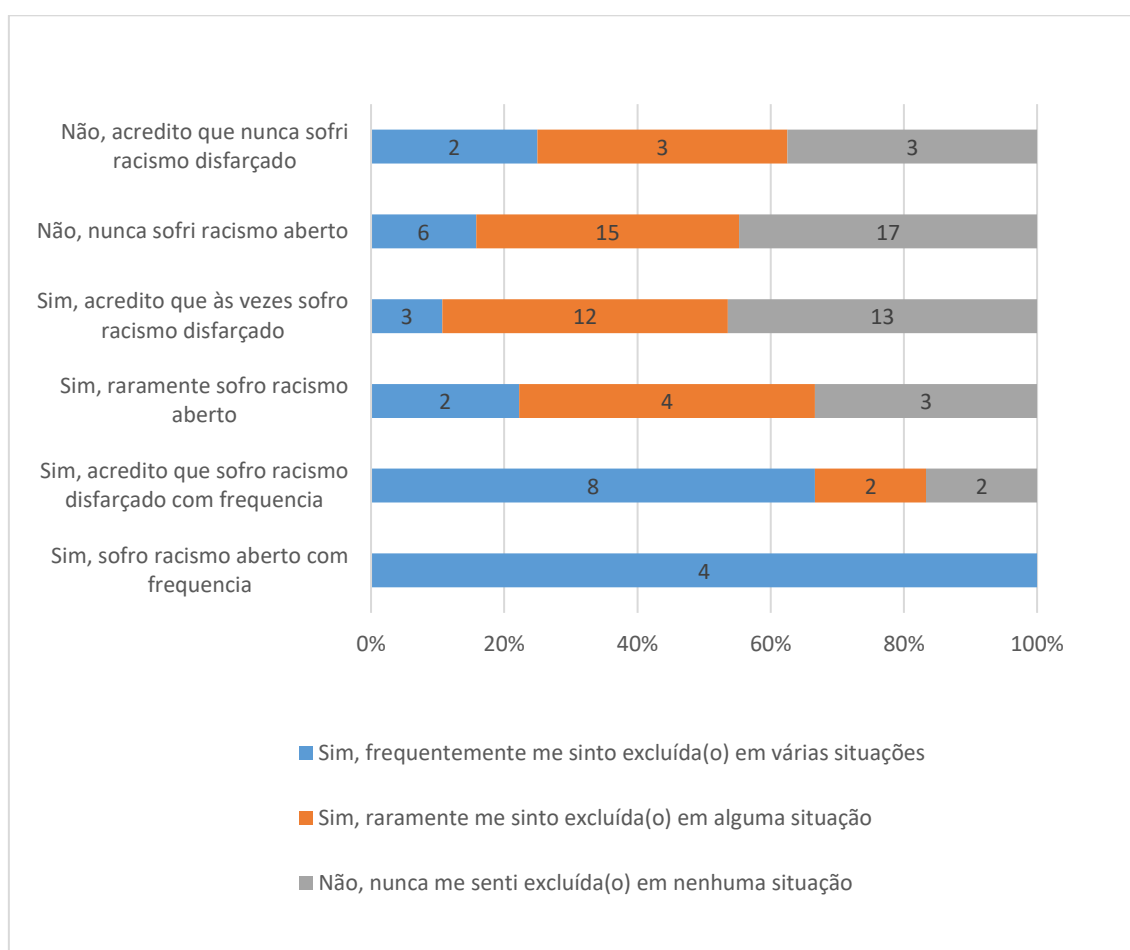
Como TO eu fui crescer sozinha, porque foi um trabalho solitário. Eu tinha algumas referências de pessoas, amigas que trabalhavam já, mas eu fiquei muito isolada profissionalmente, é um isolamento assim (Thereza)

Eu era a única negra, sempre ficava de lado, me sentia muito deslocada (Enedina)

Em outros relatos, a questão do pertencimento é trazida junto de vivência violência racial. Sobre isso, vale a pena destacar a relação entre três perguntas de diferentes grupos temáticos, relacionadas à violência racial e ao pertencimento. Quando relacionamos as percepções de violência de racismo aberto e disfarçado com o sentimento de pertencimento, pessoas que identificam as violências com maior frequência tendem a sentir-se menos pertencentes e mais excluídas. Dentre as pessoas que identificam que as situações de racismo aberto ou disfarçado acontecem às vezes, uma média de 60% se sente excluído de alguma forma.

O que surpreende nessas relações é a quantidade de pessoas que se sentem excluídas em decorrência de sua cor da pele, no entanto não associam este fato às violências raciais. Mais de 60% das pessoas que acreditam não terem sofrido racismo disfarçado, se sentem excluídas de alguma forma.

Gráfico 15: Relações entre violência racial e sentimento de pertencimento



Elaborado pela autora.

Situações de violências racistas explícitas, como xingamentos, foram elencadas como produtoras de sentimentos de exclusão, para além de situações de violências racistas consideradas como veladas, como olhares, gestos e diminuição da pessoa por características negroides, como cabelos por exemplo. Alguns relatos são bem extensos, mas optei por não os alterar, compreendendo que estou usando as vozes das/dos próprias/os estudantes para disseminar suas experiências, e recortá-los seria como silenciar aquilo que urge por ser dito.

Desde que entrei na universidade nunca me senti pertencente ou incluída nos espaços. Sentia exclusão principalmente meu pelo jeito tímido. E assim eu também não conseguia receber aquele espaço como meu. Neste espaço eu nunca tive voz, nunca me foi direcionamento um diálogo aberto para expor minhas opiniões ou ao menos falar da minha ancestralidade e cultura.

Meu primeiro contato com a universidade foi o trote que me deram uma placa escrito uga-uga.

*Naquele momento eu percebi que minha passada ali não seria sereno e fácil. E depois disso, **os estereótipos não pararam**, colegas do curso de TO queriam deixar exposto a opinião de que não aceitavam que eu recebesse a bolsa permanência, outros já falavam que eu só entrei na universidade pelas cotas, outros perguntavam se eu ia no programa estudantil pedir mais auxílios, pois para eles eu estava ali apenas para receber benefícios do governo. **Eu tentei trocar de curso e estudar para outro vestibular.** Mas depois de um desentendimento com outra colega de curso não consegui nem estudar as disciplinas do curso nem o vestibular. Um desentendimento que gerou agressões por injúria racial. **E o único meio dessa pessoa me ofender foi falando da minha origem e diminuindo minhas capacidades intelectuais** para estar numa universidade. E depois disso quis entrar no meio da pesquisa científica para trazer essa luta e desconstrução dos estereótipos e conhecimentos verídicos da população indígena. Então eu e meu companheiro escrevemos um projeto de pesquisa e chamamos uma professora para orientar. Ela aceitou, fizemos a pesquisa, e depois o trabalho de conclusão de curso com a temática do casamento intercultural entre indígenas e não indígenas. E agora vejo que sem uma referência das temáticas nos espaços acadêmicos, as questões políticas não são debatidas e refletidas como um todo*
(estudante 18)

Me entendi negra no espaço universitário. A consciência racial foi acontecendo à medida que compreendi racismos direcionados a mim de forma mais evidente. Antes mesmo de entrar na universidade, meu percurso escolar foi interferido constantemente pelo racismo, deixei de acessar o ensino médio com bolsa integral em uma escola referência provavelmente pela minha cor. Ao entrar na universidade as pessoas esperavam de mim saber sobre os assuntos referentes a

*raça/cor, e sem precisar falar as pessoas já estavam afirmando que entrei por cota racial. **Sinto que sempre precisei me esforçar muito mais que colegas brancos. Sempre me senti desconfortável pra ir em uma entrevista de projetos de extensão ou coisas nesse sentido**, tinha medo de ser julgada pelo meu cabelo Black Power, então sempre ia com ele amarrado talvez como "controle" esperado. Sempre tentei ir muito arrumada para as aulas para ser entendida como estudante da [IES]. **Por muitas vezes me senti muito sozinha porque minhas amizades eram majoritariamente brancas e não conseguia falar sobre meus desconfortos.** Tive que buscar espaços que me sentia representada na universidade e encontrei poucos, mas compreendi muitas coisas. Somente hoje, finalizando o curso, encontro espaço na terapia ocupacional com outros estudantes que também se autodeclaram negros (estudante 3)*

A partir dessas vivências de violência e hostilidade, os estudantes passam a relatar processos de adoecimento:

Demorei cerca de 2 anos pra sentir que a [IES] também me pertencia, até lá foram anos de autoestima baixa, tristeza e confronto com alguns colegas. Os problemas que me afligiam eram totalmente diferentes dos problemas dos meus colegas de classe, e isso causou um auto afastamento (estudante 34)

Enquanto outros, relatam ter “adaptado-se” ao espaço:

***Não me sinto pertencente a esse ambiente**, acredito que ele seja teoricamente muito diferente do que eu sou, porém ao longo do tempo fui me adaptando para pertencer e colocar em pauta minhas questões (estudante 16)*

E outros buscam compartilhar as vivências com aqueles que vivem as mesmas situações:

***Nunca me senti pertencente e por anos senti que deveria largar a graduação.** O ambiente acadêmico é **100% tóxico** e sem uma base no ensino médio eu me sentia perdido, além de não me encontrar naquele espaço, não havia pertencimento a nada. Inclusive, foi após me aproximar de um amigo negro de pele clara, assim como eu, que fui me identificar enquanto pessoa negra. Nossas conversas batiam, era como um checklist sendo preenchido toda vez. Todas as angústias de estar naquele local (estudante 25)*

Os processos de compartilhamento nem sempre se mostram simples e óbvios, como a estudante 63 nos conta, este pode ser um processo intenso de percepção de si em diferentes espaços e situações ocupados por pessoas brancas ou pessoas negras:

No início da graduação eu fiz amizades com pessoas negras e brancas então não me sentia "fora da caixinha", porém quando os laços foram se estreitando, o grupo de pessoas com quem eu mais

*existia/convivia (para trabalhos em grupos, para transitar pelo campus da universidade, por exemplo) era formado por pessoas brancas. Tomei consciência que era a única pessoa negra, ingressante por cota e com baixa renda. Concomitantemente a esse processo, que chamo de tomada de consciência, comecei a participar de grupos e discussões sobre a população negra e percebi o quanto aquele lugar, por mais seguro que fosse, **propagava um apagamento da minha história ancestral, então comecei a me sentir deslocada, não pertencente**. A partir daí, o processo de tomada de consciência foi cada vez mais frequente e presente no meu dia a dia. Hoje, me sinto muito mais pertencente nos grupos em que discutimos teorias e práticas antirracistas, feito por, com e para pessoas negras (estudante 63)*

E a vivência entre estudantes negres segue se mostrando um encontro de potencialidade e valorização de si e de outros que se reconhecem na mesma experiência:

*Passei a me sentir mais pertencente quando **comecei a participar de grupos com outros estudantes negros**. Meu relacionamento com os colegas de sala é um pouco limitado a algumas pessoas e acredito que a questão racial é um dos motivos (estudante 59)*

E justamente nessas relações de cuidado e trocas entre pessoas negras, questões relacionadas ao colorismo podem aparecer de forma mais tranquila e de forma a ser assimilada, debatida e cuidada

*Costumo me sentir excluída pelas formas de tratamento. Sinto que pacientes e funcionários de serviços de saúde preferem e dão mais atenção ao colega branco. É muito complicado saber o afeto das pessoas e o quanto meu afeto em relação à essas situações tem algum peso. Muitas vezes me sinto inferior e que eu preciso me dedicar 2x mais à graduação do que meus colegas brancos. Ainda existe toda a questão socioeconômica. Me considero uma mulher parda, e hoje em dia não sofro racismo como uma pessoa de pele retinta, mas no passado por ter a pele mais escura, as coisas que ouvia atingem meu presente e meu futuro significativamente, **pois minha autoestima dentro da universidade está o tempo inteiro em pauta** (estudante 54)*

Situações de interseccionalidade também apareceram nos relatos, tanto na compreensão de que o feminismo branco, como um movimento branco e elitista, atualmente, já ocupa um lugar de discurso mais privilegiado dentro do contexto universitário, quanto das questões individuais que se somam nos processos de exclusão:

***Não sinto que pertenço**, contudo foi possível que através do curso ficasse amiga de outras pessoas pretas que deixaram a caminhada mais leve. Mas sempre percebíamos que o favoritismo de professores nunca era voltado a nós, e comecei a relacionar esse silenciamento e timidez durante aulas com a raça. Vivenciei uma experiência com professor de outro departamento que questionou o porquê da escolha*

de retratar comunidades quilombolas em um trabalho. O grupo só tinha integrantes negros e outro grupo de brancos que pesquisou sobre feminismo não teve essa mesma pergunta (estudante 44)

***Não me sinto pertencente**, não é um relacionamento ruim, mas sempre me colocam no lugar de quem sabe e quem deve falar sobre temáticas raciais e de sexualidade (estudante 36)*

Apesar dos relatos de falta de pertencimento, sentimentos de exclusão e das violências explícitas, veladas, interpessoais e institucionais sofridas, alguns e algumas estudantes conseguem reafirmar para si o direito de estarem e ocuparem o espaço acadêmico e produzir enfrentamentos que transformem este espaço a partir da presença negra:

*Todos os dias autoafirmo que esse é meu lugar e que eu tenho o direito de ocupá-lo, porém, por vezes, sou atravessado por olhares e falas que tentam me dizer que **eu não deveria estar ali** ou simplesmente que eu deveria parar de questionar e agradecer por ter tido "sorte". Na sala de aula quando faço alguma fala com recorte racial sou taxado de "mimizento"⁸³ ou que quero racializar tudo. Tenho feito um esforço para seguir no curso e encontro por vezes colegas que começam a pensar sobre o tema e juntas seguimos nos fortalecendo (estudante 23)*

*Eu sou aluna de cota e por isso sinto que tenho um papel de constante educadora das pessoas sobre a importância das ações afirmativas na mitigação das desigualdades sociais. É nítido que **quando se é negra, as pessoas prestam menos atenção em você e te dão menos credibilidade**, mas eu sigo em luta afirmando que as pessoas negras sempre foram as protagonistas nos espaços de cuidado, então sim, mesmo não me sentindo pertencente, esse é meu lugar pois eu o escolhi. E tenho algumas amigas que são pessoas negras e mestiças e me mantém muito forte em luta (estudante 33)*

***Não me sinto pertencente ao espaço universitário**, mas por esse mesmo motivo sinto que devo permanecer para que outros que estão chegando se sintam pertencentes de alguma maneira, e que, principalmente a instituição, e as pessoas vejam a minha presença nesse espaço e entendam a necessidade de maior inclusão (estudante 42)*

Por fim, o relato da *estudante 6*, perpassam diversas camadas que discuti nesta temática, inclusive, iniciando a fala dizendo sobre a importância do falar, da mesma forma como comecei o Manifesto I. O que reafirma o lugar dessa tese como este espaço onde

⁸³ "Mimizento" ou "mimi" são gírias utilizadas pelo movimento conservador brasileiro para referir-se aos movimentos sociais (como feministas, negros, indígenas, LGBTI+), para desvalorizar as pautas defendidas, tratando-as como se fossem reclamações sem sentido, choramingo, manha, birra, exagero.

nós – pesquisadora, participantes, profissionais, estudantes, pessoas negras –, podemos falar e ter nossa fala validada, divulgada, compreendida e compartilhada.

Como é bom falar sobre isso, desde que entrei na graduação não tive essa oportunidade de falar sobre essa pergunta. Entrei na universidade em 2018, não me sentia pertencente ao campus, não via os meus naquele lugar... fui estudante de escola pública e o meu campus se localiza em uma das maiores periferias do Distrito Federal, eu não via ninguém da cidade periférica e nem meus irmãos de escola pública, isso me entristecia... poucas pessoas negras e muita gente branca e de outra realidade socioeconômica. Me questionei se ali era o meu lugar no 1º semestre, cheguei a chorar por perceber tudo isso e ainda sim ter que lidar, conviver com algumas pessoas que não tinham nada a ver comigo. Me sentia mal porque tive que me esforçar muito para conseguir ter aprovação em umas disciplinas que eram incompatíveis com o ensino que eu tive... via outras pessoas brancas que tiveram outras oportunidades de estudos em um lugar muito confortável então minhas vivências eram outras. Precisei fazer 4 sessões de terapia pra compreender que ali era o meu lugar e que eu precisaria ser forte e fazer a minha formação da forma que eu desejaria. Depois desse autocuidado comigo eu consegui me conectar, me aproximar de pessoas incríveis e que tinham semelhanças históricas comigo. Hoje estou no 6/7º semestre e estou envolvida em diversos projetos, pesquisa, representações estudantis e me sinto leve, mas passar por tudo isso não foi fácil, é super importante a gente se identificar com o espaço universitário e pra isso precisa ainda da diversidade lá dentro, e principalmente de pessoas pretas (estudante 6)

Com este relato, fecho este tema com a possibilidade de reafirmar que FALAR sobre racismo é urgente, importante e inadiável e para que eu não diga solitariamente, nos permito encerrar o Manifesto II coletivamente e criativamente, através dos recados deixados por estudantes na última página do formulário, onde elas e eles encontram um espaço aberto para poderem dizer o que quisessem.



Figura 30. Não somos iguais



Colagem por Le Ambrosio.

*De onde nascem os sambas eu sei, da dor que não se assenta no peito
que sustenta o amor por viver / De onde nascem os sambas eu sei, do
amor que alimenta a alma que não aguenta viver só pra sofrer. (Thiago
Elniño, Música “De onde nascem os sambas”)*



Parabéns pela
pesquisa 🙌

(estudante 64)



(estudante 10)

Estouuuu muuuuuuito feliz com essa pesquisa! É muito MUITO muito importante! Obrigada por representar estudantes negres da terapia ocupacional através dela! Ainda não consigo enxergar a profissão como um espaço tão "inclusivo" assim, mas fico feliz que existam pessoas fazendo a diferença, quero fazer também :) Conte comigo.

Ótima iniciativa.



(estudante 17)

*Sempre necessário abrir espaço
para demandas tão importante
como essa.*

(estudante 40)



Gostei muito da iniciativa, acredito que muitas pessoas irão se sentir bem em saber que não estão sozinhos.

(estudante 12)

A pesquisa estava direcionando a temática de racismo na formação da Terapia Ocupacional. No entanto pouco se foi perguntado sobre a população indígena sendo mais falada sobre a negra. Por mais que ainda é um grupo pequeno. Sinto que o racismo contra a população indígena nunca entra em destaque, e seria utópico se fosse

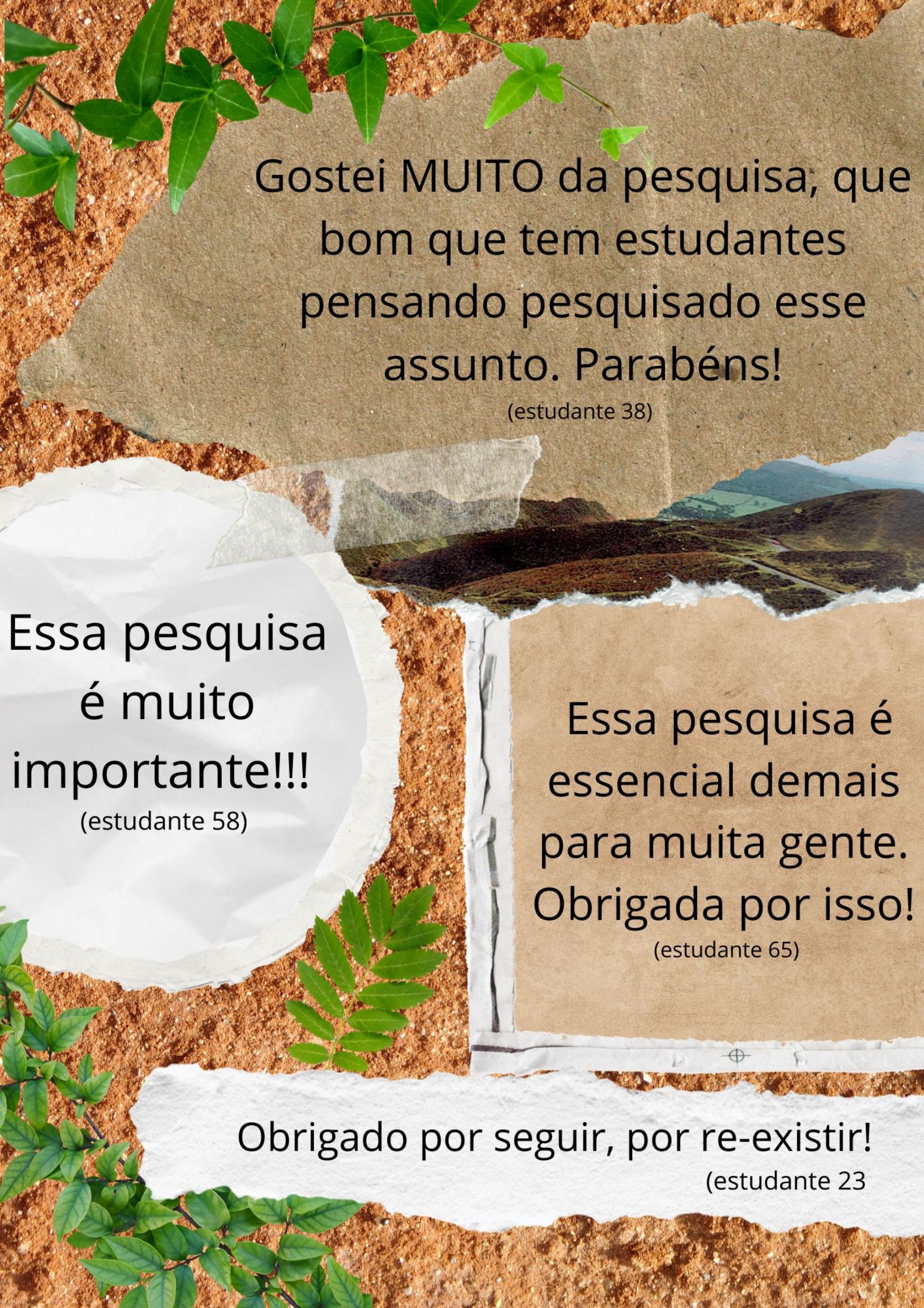
(estudante 18)

Parabenizar pela coragem de discutir o tema. Acredito

que isso já é um avanço significativo para mudar o atual cenário de racismo

(estudante 11)





Gostei MUITO da pesquisa, que
bom que tem estudantes
pensando pesquisado esse
assunto. Parabéns!

(estudante 38)

Essa pesquisa
é muito
importante!!!

(estudante 58)

Essa pesquisa é
essencial demais
para muita gente.
Obrigada por isso!

(estudante 65)

Obrigado por seguir, por re-existir!

(estudante 23)

Muito bacana que
vocês estejam
fazendo está
pesquisa, pois a
mesma é de extrema
importância

(estudante 25)

Muito
interessante e
necessária a pesquisa,
parabéns!

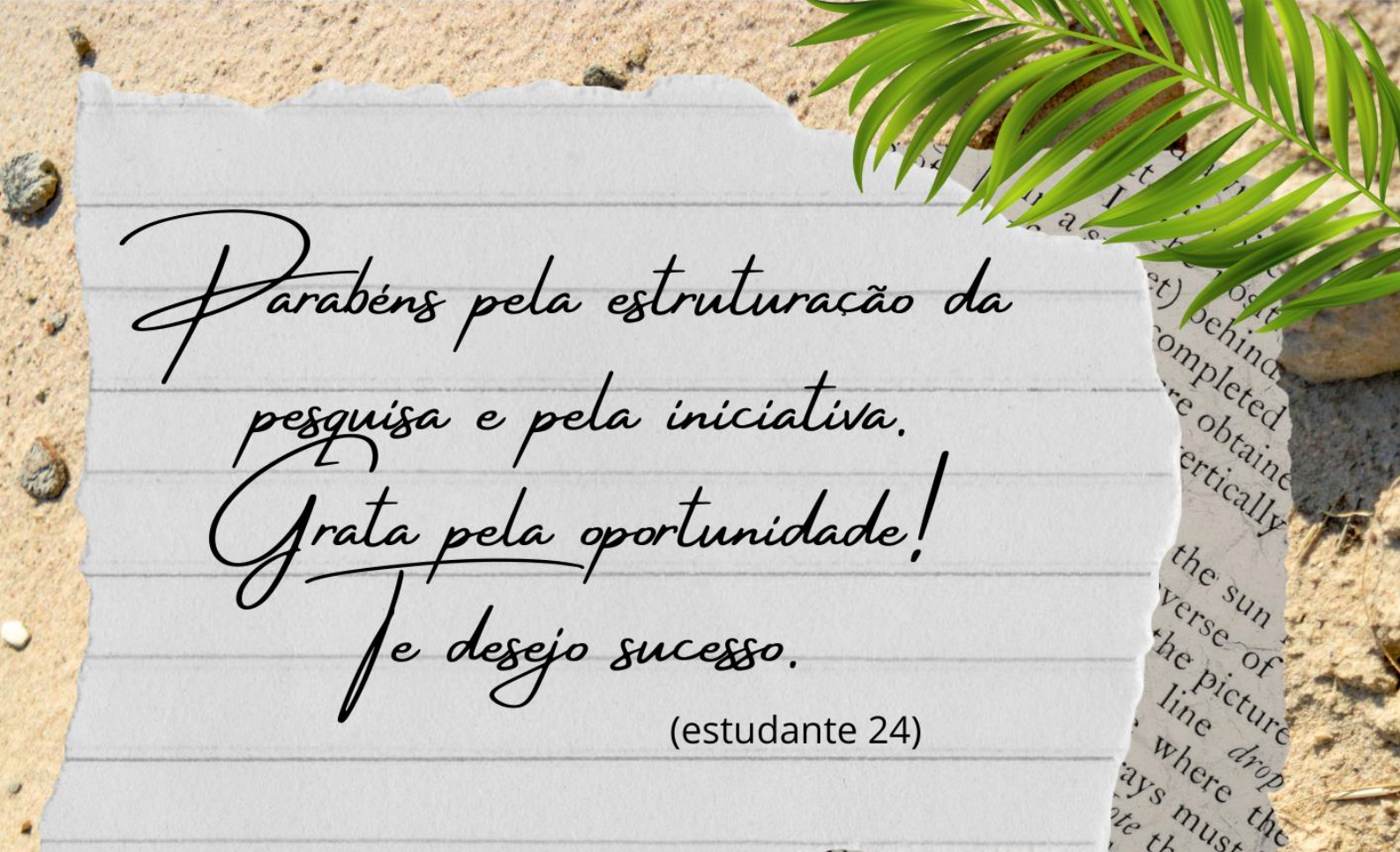
(estudante 52)

Acho que é a primeira
vez que vejo uma
pesquisa com
interesse neste
assunto, parabéns
pela iniciativa isso é
muito importante

(estudante 43)

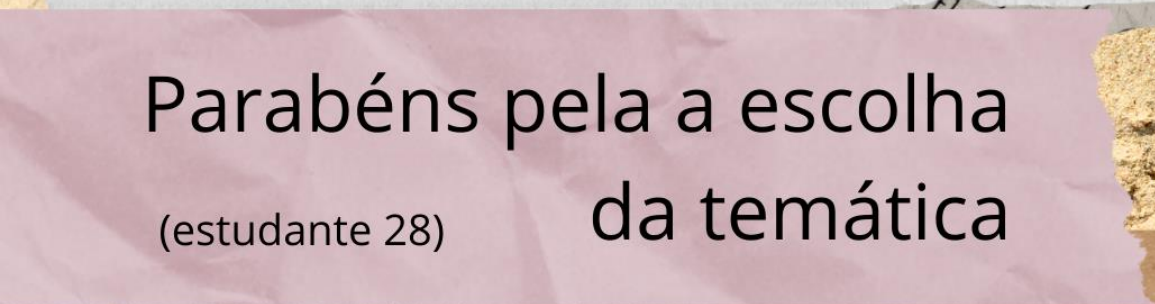
(estudante 21)

Ótimo trabalho,
continue!

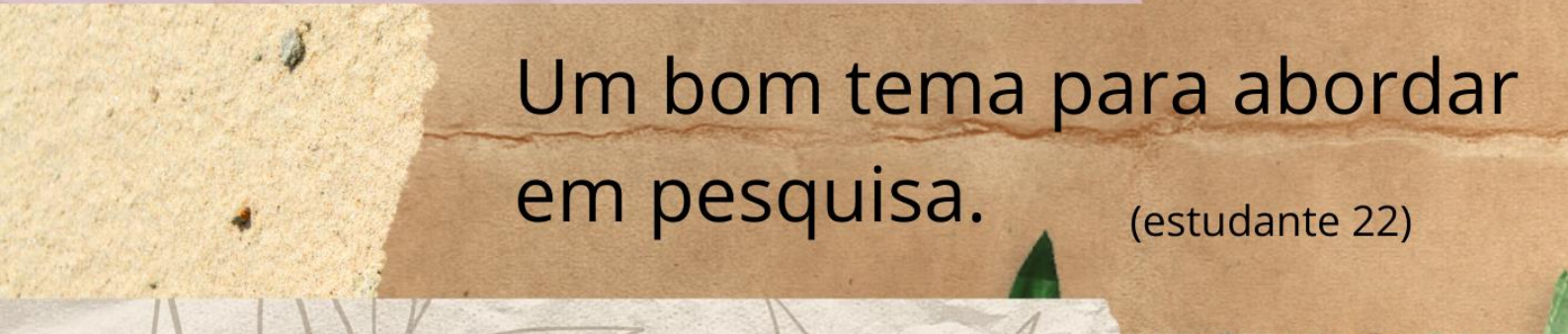


*Parabéns pela estruturação da
pesquisa e pela iniciativa.
Grata pela oportunidade!
e desejo sucesso.*

(estudante 24)



Parabéns pela a escolha
(estudante 28) da temática



Um bom tema para abordar
em pesquisa.

(estudante 22)



Ótimo trabalho, continue !

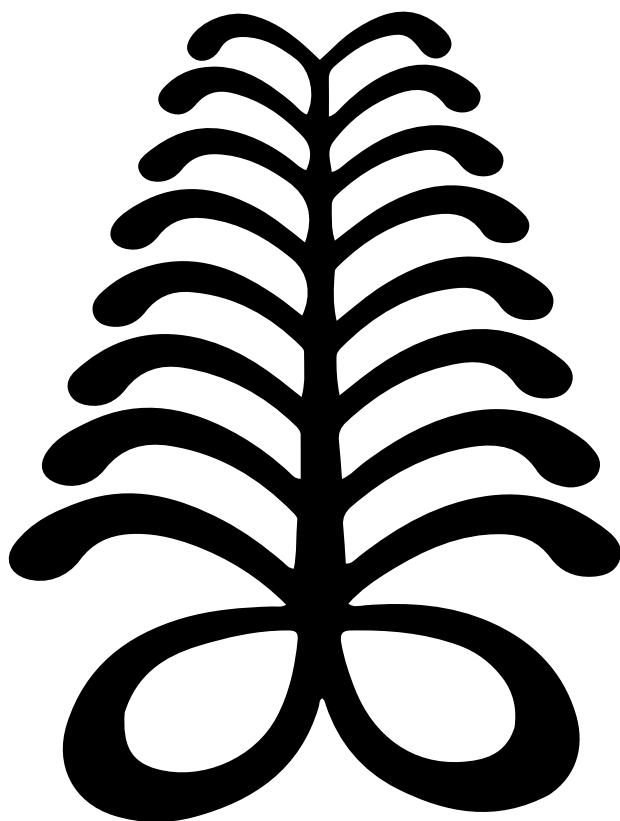
(estudante 43)

Manifesto III

**Terapia Ocupacional:
críticas ao supremacismo
branco e afroperspectiva
para um futuro que é agora**

Mensuro wo.

“Somos como samambaia que não depende da caridade da chuva ou do Sol”



Aya

Figura 31. De onde nascem os sambas?



Na fé, pega o oceano e enfrenta as ondas
Que Oxalá proteja tua embarcação

Arte digital: Le Ambrosio

Para começar, o futuro não existe – nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois ele é uma ilusão. Então pode-se depositar tudo ali, como em um jogo de dados (Krenak, 2022, pp. 96-97)

A frase retirada do livro “*Futuro ancestral*”, do filósofo originário Ailton Krenak, desafia a lógica temporal euro-ocidentalista distorcendo as noções de ancestralidade e futuro. Antônio Bispo dos Santos (2015; 2021; 2023), conhecido como Nêgo Bispo, nos fala sobre o *contracolonialismo* como um modo de vida que tira “o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (Bispo, 2023, p. 59). No contracolonialismo, pegamos as palavras do idioma colonizador e o enfraquecemos, destituindo os significados de suas palavras, para fortalecer os significados de nossas palavras que foram esquecidas (Bispo, 2023).

E Nêgo Bispo (2023, p. 14) pergunta: “Por que o povo da favela fala gíria?”. E ele mesmo nos responde: “Preenche a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende” (p. 14). Assim como Lélia Gonzalez (1984) nos falou, três décadas, o *pretoguês* deve ser o nosso idioma de luta e de resistência.

Neste último Manifesto, me permito à tarefa mais difícil até agora. Não que até aqui tenha sido um caminho fácil de percorrer diante de tanta violência que sofremos e (re)vivemos. Mas o que me cabe, agora, é encerrar buscando a recomposição de nossos corpos fraturados pelo colonialismo e o racismo através dos movimentos curativos de redescoberta de nós (Ferdinand, 2022). Nesse sentido, proponho começar reconhecendo que “o habitar colonial é uma violação das matrizes da Terra” (Ferdinand, 2022, p. 230). Portanto, precisamos enfraquecer aquilo que nos foi imposto e que nos afasta de nós.

O reencontro com nossos *corpos-em-perda* (Ferdinand, 2022) urge pelo encontro *controcolonial* (BISPO, 2023) com o nosso *futuro ancestral* (Krenak, 2022), e para isso, precisamos terminar de dizer tudo o que viemos para dizer. Se até agora apresentei as consequências do racismo para nossos corpos, precisamos tratar de encontrar e apontar onde residem as cosmofobias da terapia ocupacional, para então podermos deixar para o futuro que é agora, as nossas contribuições de postura afroreferenciada contracolonial (Costa et al 2020; Costa, Bukola, Santos, 2023).

Na primeira parte do Manifesto III, apresento, em diálogo minhas interlocutoras e interlocutores, uma importante revisão sobre o que a terapia ocupacional tem feito de

nós, pessoas não-brancas. Na segunda parte apresento experiências de momentos presentes que demonstram que a luta antirracista e a valorização das pessoas negras não é algo para amanhã, mas sim de ontem e de hoje.

Resolvi perguntar por que o choro:

“– Se o senhor se diz satisfeito, se diz contemplado com a vida, por que o choro?”

E ele disse:

“– Eu estou chorando porque lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo o que queria lhe ensinar. Mas, mesmo assim, quero lhe dizer que, enquanto você passar para as outras gerações aquilo que eu passei para você, mesmo que eu esteja enterrado, eu estarei vivo. Mas, o dia em que você deixar de passar para as outras gerações isto que eu recebi de outras gerações e estou lhe passando, mesmo que eu esteja presente, eu estarei morto” (Bispo, 2021, 2min10)

8. Críticas à hegemonia branca nas bases da terapia ocupacional

*Aos meus ancestrais eu me reporto e peço bença
Respeito é fundamento que eu não deixo se perder
Meu som é troca de ideia entre pretos
E eu não faço questão de quem não é preto entender
(Thiago Elniño, trecho da música “Hoje não”, 2021)*

A história da Terapia Ocupacional no Brasil não existe descolada da História do mundo, nem tampouco descolada da história brasileira. Se constituímos uma sociedade de base colonial, escravagista e racista, podemos encontrar e apontar os respingos dessa estrutura social na criação, na consolidação e na disseminação do campo de conhecimento da Terapia Ocupacional.

Bem recentemente, pesquisadoras terapeutas ocupacionais têm escavado as histórias oficiais sobre a constituição da terapia ocupacional brasileira, propondo novos olhares para a *história oficial* até então conhecida e contada.

Chimamanda Ngozi Adiche (2009), ao falar sobre os perigos da *história única*, nos conta como foram produzidos estereótipos sobre o continente africano e como esses estereótipos sustentam, até hoje, uma imagem única de miséria, sofrimento, vulnerabilidade e violência sobre o continente africano e sobre todas as pessoas no mundo que resguardam traços que remetam ao africano. Além disso, a autora destaca um ponto de sustentação importante para as *histórias únicas* de todas as coisas: o poder.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio

de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adiche, 2009, p. 12)

Quando eu estava nos primeiros anos da graduação, me recordei de ouvir, incansavelmente, que a terapia ocupacional brasileira tinha se constituído a partir da necessidade de se cuidar de feridos da guerra. Na época, me lembro de pensar que pouco sentido havia nessa *história*, afinal, de qual grande guerra internacional o Brasil haveria participado ativamente com milhares de soldados em campo? Essa história, entretanto, não foi escrita e contada à toa. No início dos anos 2000, no contexto latino-americano, Rodolfo Morrison Jara (2013; 2014; 2015), se dedicou a um importante estudo que inspiraria alguns estudos mais recentes no Brasil sobre a investigação de histórias “alternativas” (Morrison Jara, 2015, p. 99) para o surgimento da terapia ocupacional nos Estados Unidos e, conseqüentemente, para os países latino-americanos que importaram os modelos terapêuticos ocupacionais dos EUA.

O trabalho desenvolvido pelo autor foi revolucionário ao se propor fazer uma investigação desde a perspectiva feminista crítica para apontar os apagamentos das contribuições de mulheres para as epistemologias da terapia ocupacional.

A crítica feminista à ausência da mulher na história tem sido amplamente estudada e difundida. No entanto, a partir da terapia ocupacional não há muitas pesquisas que abordem essa questão, assim, embora existam diferentes versões da história da terapia ocupacional nos Estados Unidos, em geral elas têm em comum a concepção da figura do homem como protagonista e, muitas vezes, **única**. Essas versões da história falam de “homens fundadores da profissão”, e são mencionadas como as grandes figuras da terapia ocupacional, que – a partir dos estudos de Ciência, Tecnologia e Gênero – estão relacionadas a um modo de conceber a história e o desenvolvimento da civilização a partir de “gênios individuais de grandes pensadores” abstraídos dos processos sociais. Nessas histórias não há grandes variações em relação às “histórias” que se está acostumado a ouvir, aquelas sobre como grandes homens pioneiros fundaram o conhecimento graças a um intelecto superior e uma atitude vanguardista (Morrison Jara, 2015, p. 98, tradução minha⁸⁴)

⁸⁴ Do original, em espanhol: La crítica feminista respecto a la ausencia de mujeres en la historia ha sido extensamente estudiada y difundida. Sin embargo, desde la terapia ocupacional no existen muchas investigaciones que aborden esta temática, por lo que, aunque existen diferentes versiones de la historia de la terapia ocupacional en Estados Unidos, en general éstas tienen en común la concepción de la figura del hombre como principal y, con frecuencia, único protagonista. Estas versiones de la historia hablan de “varones fundadores de la profesión”, y son mencionados como las grandes figuras de la terapia ocupacional, lo que —desde los estudios de Ciencia Tecnología y Género— se relaciona con una manera de concebir la historia y el desarrollo de la civilización desde “genialidades individuales de grandes pensadores” abstraídos de los procesos sociales. En estas historias no se perciben grandes variaciones en relación con “las historias” que se acostumbra a escuchar, aquellas sobre cómo grandes hombres pioneros han fundado el conocimiento gracias a un intelecto superior y a una actitud vanguardista.

Ao longo de suas investigações, Morrison Jara (2014) aponta os riscos dos vieses de gênero que determinaram a disseminação e a consolidação das bases fundantes da terapia ocupacional, e propõe-se a investigar como a influência de mulheres contribuiu para a formação da terapia ocupacional, e como os apagamentos dessas participações também influenciaram os processos de disseminação de determinadas práticas e epistêmes em detrimento à outras.

Da pesquisa de Morrison Jara (2013; 2014; 2015), nos parece que novas histórias foram permitidas a aparecerem, como por exemplo, a história dos usos de atividades e ocupações na *Hull House*⁸⁵ e as influências de mulheres trabalhadoras desta Casa para o desenvolvimento da terapia ocupacional.

Pela possibilidade de se contar *novas histórias*, pesquisas desenvolvidas no Brasil, se propuseram a investigar movimentos outros que pudessem ter influenciado as diferentes perspectivas que se desenvolveram no Brasil. As pesquisas desenvolvidas por Daniela Melo (2015), Isadora Cardinalli (2016; 2022) e Gustavo Monzeli (2019) retratam um cenário mais amplo e complexo sobre a importação e a consolidação de terapias ocupacionais brasileiras que chegaram ao país carregando diversas histórias e perspectivas. Evidentemente, a história dos feridos de guerra se encontra presente de alguma forma, além de outros movimentos como o de Artes e Ofícios, a *Hull-House* e os movimentos europeus pela Reforma Psiquiatria, apontando que foram atingidos diferentes setores para atender diversas demandas que explodiam no contexto social brasileiro (Melo, 2015; Monzeli, 2019; Cardinalli, 2022).

Revisitando fontes consideradas clássicas para a terapia ocupacional brasileira, como Soares (1991), Magalhães (1989), Nascimento (1991), os autores Melo (2015), Monzeli (2019) e Cardinalli (2022) se dedicam a traçar novos olhares sobre o passado para construir uma nova percepção com relação à pluralidade de origens da terapia ocupacional e de seus fundamentos.

Bastante influenciados pela pesquisa de Rodolfo Morrison Jara (2014), Melo (2015), Monzeli (2019) e Cardinalli (2022), colocam a *Hull House* como uma das instituições precursoras de uma terapia ocupacional crítica e engajada com os problemas sociais. Jane Addams, fundadora da *Hull House* e Nobel da Paz em 1911, figura em alguns desses estudos por, em seu trabalho, apresentar uma perspectiva filosófica de

⁸⁵ A *Hull House* foi uma espécie de casa abrigo que foi fundada nos primeiros anos do século XX, e acolhia pessoas marginalizadas na sociedade estadunidense para oficinas e atividades sociais e culturais, bem como ações de caridade e cuidados em saúde.

solidariedade para toda a raça humana (Melo, 2015). O trabalho dela e de outras mulheres brancas que trabalharam na *Hull House*, passam a compor essas novas perspectivas da história e dos fundamentos da terapia ocupacional, como Ellen Gates Starr e Susan Tracy (Morrison Jara, 2014; Monzeli, 2019), Julia Lathrop e Eleanor Clarck Slagle (Morrison Jara, 2014; Melo, 2015; Monzeli, 2019), e outras.

A história de Jane Addams e a sua trajetória junto as outras profissionais envolvidas no trabalho da *Hull House*, sem dúvida nos oferece uma nova versão sobre as origens da terapia ocupacional (Melo, 2015; Monzeli, 2019), e latino-americana, engajada com o trabalho social, a ética social e a psiquiatria comunitária (Morrison Jara, 2014).

Além disso, é a partir dessas histórias, que outras, localizadas no Brasil, podem ser investigadas, escavadas e (re)escritas, como fizeram Melo (2015), Monzeli (2019), Tavares (2016) e Cardinalli (2016; 2022). Ainda que novas histórias sejam escritas, os autores reconhecem que a terapia ocupacional no Brasil tem uma origem marcada pela presença de mulheres brancas, de classe média, principalmente da região sudeste (Melo, 2015; Monzeli, 2019; Cardinalli, 2022):

produções de terapeutas ocupacionais, majoritariamente mulheres brancas e de classe média, principalmente propostas a partir do centro econômico do país –, vejo as contradições e hierarquias corporificadas (Cardinalli, 2022, p. 14)

Monzeli (2019) e Melo (2015) apontam uma série de acontecimentos históricos brasileiros, com foco nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, como a dispersão da poliomielite e os impactos disso para os contextos de reabilitação, e a criação de hospitais psiquiátricos como instituições de domínio e controle populacional, e outros eventos que datam do início do século XX, e que preconizam a instauração da terapia ocupacional brasileira em meados de 1950-60.

Apesar de essas novas perspectivas se afirmam dentro de um contexto plural de criação da terapia ocupacional brasileira, são histórias sustentadas por interlocutoras que se originam de um mesmo território centro-econômico brasileiro, a partir das experiências de mulheres brancas da elite urbana, advindas de classes altas e médias. Mulheres que, de acordo com Monzeli (2019) haviam acabado de ter a possibilidade de inserção:

em outras esferas da vida social, que não apenas às ligadas ao espaço doméstico, destacando a participação nas instituições de ensino, nas instituições de caridade e benemerência (especialmente as de caráter religioso), nas universidades e, também, como parte da resposta a demandas do mercado de trabalho (Monzeli, 2019, p. 71)

Se, por um lado, os autores estiveram preocupados em desvelar as hierarquias de gênero relacionadas a processos de desvalorização da profissão (Melo, 2015; Monzeli, 2019), de outro lado, a contribuição para e a partir de pessoas negras, seguem invisibilizadas e esquecidas. Inclusive, vale ressaltarmos que, durante o período tido como precursor para a terapia ocupacional, a partir do início de 1900, fazia apenas 12 anos que a escravização havia sido oficialmente proibida no Brasil, e enquanto mulheres brancas da elite urbana se inseriam na vida social, a vida de mulheres, homens e crianças negras construía às margens do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essa trajetória da terapia ocupacional é extremamente importante [...]. Mas a gente precisa também dar um olhar para a gente. A gente fragiliza muito nossa intervenção, nossa prática, nossa formação, porque a gente tem tanto potencial no nosso lado, do nosso colega do lado que tem produzido inúmeras coisas, tem falado sobre, e a gente não valorizar porque é porque é daqui, do meu lado e aí eu não valorizo. Sei lá, tem vários motivos, mas eu acho que um deles é porque a gente tá muito ancorado ainda nessas outras culturas, nesses outros marcos teóricos e acaba não ampliando tanto [...]. Tem tantas outras coisas para a gente ampliar e não ficar preso nisso e tal (Domingos)

Com base na história colonial de criação da terapia ocupacional na África do Sul, Merwe, Ramungondo e Keet (2023) propõe uma análise arqueológica, (Foucault, 1978), da produção epistêmica. Embora os nossos contextos de criação sejam diferentes, e a terapia ocupacional sul-africana tenha origem na colonização britânica, é indiscutível o fato de que a terapia ocupacional brasileira também foi construída sobre a matriz de poder de:

raça (autoridade do excepcionalismo branco); feminilidade sustentada pelo patriarcado (gênero e sexualidade); uma profissão de saúde emergente (conhecimento/subjetividade); e o fato de os alunos de terapia ocupacional selecionados serem acompanhados pelos pais de uma determinada classe (econômica) [...] No entanto, ficou implícito que, agora, no momento em que a terapia ocupacional alcançou a legitimidade profissional, ela também foi assimilada como parte de uma hierarquia epistemológica estabelecida. A analogia da trindade vitoriana veio à tona: o médico como o pai severo, a terapeuta ocupacional paramédica como a mãe carinhosa e o paciente infantil (Merwe, Ramungondo e Keet, 2023, p. 9, tradução nossa)

Portanto, ainda que essas *novas histórias* pretendam contar uma narrativa crítica e ampliada do ponto de vista histórico-social, as contribuições, os protagonismos e as demandas de não-brancos seguem como se fossem inexistentes. O que sabemos que não

são. Nesse sentido, Cardinalli (2022) é a única, dentre os trabalhos da última década sobre a história da profissão e seus fundamentos que aponta esse apagamento e, mais do que isso, reafirma o caráter de controle e normatização que pode ser assumido pelas práticas profissionais:

No Brasil, a falta de políticas sociais que garantissem reparação, apoio e incentivo às populações não-brancas corroboraram com a manutenção de sua exploração e violação, situação que imbricou em sua marginalização social. Somada à promoção de estereótipos como a vagabundagem e de estigmas como a criminalização e a loucura, descredibilizavam-se as possibilidades de reversão desse quadro e justificava-se sua contenção e tutela pelo Estado. Àqueles “sem alma” e sem trabalho, convinha o discurso da ocupação (Cardinalli, 2022, p. 33).

Em meados do século XX, quando de fato se começa a falar na implementação da terapia ocupacional no Brasil, enquanto a mulher da elite branca urbana “começava a desenvolver atividades profissionais” (Cardinalli, 2022, p. 26), as mulheres negras já exerciam o **cuidado**, inclusive o cuidado da elite brasileira, há séculos, só que limitadas ao espaço doméstico e apartadas dos espaços universitários (e de educação de maneira geral) (Gonzalez, 2020).

Vejam, a crítica que Lélia Gonzalez ([1979]; 2020) faz ao feminismo branco do século XIX, menos de 100 anos depois da abolição da escravização, é justamente sobre a feminização de espaços de trabalho antes exclusivos dos homens (o que, nas palavras da própria autora, configura uma atualização do machismo), que perpetuam, com tranquilidade, o racismo.

Com isso, as mulheres negras (e os homens negros) perdem tanto o espaço nos setores industriais, em decorrência do incentivo das migrações europeias (Nascimento, 2018), como dos espaços antes ocupados pelas “mucamas”, pelas “amas de leite”.

Aquele papo do “exige-se boa aparência”, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: “negra não serve”. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo etc. e tal são profissões que exigem contato com o tal do público “exigente” (leia-se: racista). Afinal das contas, para a cabeça desse “público”, a trabalhadora negra tem que ficar “no seu lugar”: ocultada, invisível, “na cozinha”. Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões “mais elevadas”, “mais dignas”, (ou seja: profissões para as quais só as mulheres brancas são capazes). E estamos falando de profissões consideradas “femininas” por esse mesmo “público” (o que também revela seu machismo) (Gonzalez, 2020, p. 218-219)

Nesse sentido, não há o que discordar quando Elizabeth Lima (2021), em seu artigo “*Terapia ocupacional: uma profissão feminina ou feminista?*”, afirma que o

enfoque da perspectiva feminista crítica na terapia ocupacional possibilitou o questionamento de modelos científicos baseados nas desigualdades de gênero, sendo possível “reescrever a história da terapia ocupacional, evidenciando momentos de submetimento e opressão, e outros em que se afirma e potencializa sua forte marca feminina e feminista” (Lima, 2021, p. 161). Assim, também concordo com a autora quando ela afirma que a marca feminina da profissão também manteve “as profissionais constrangidas em um mundo masculinamente ordenado, no qual princípios considerados femininos, como cuidar e nutrir, eram e são frequentemente desvalorizados” (Lima, 2021, p. 162).

Na perspectiva de Lima (2021, p. 160), a “crítica feminista não quer estabelecer uma cruzada contra os saberes e a ciência” hegemonicamente estabelecidos, mas sim criar diálogos de cooperação para construir modos de vida e ordens sociais transversais. Do ponto de vista de Assante (1980), uma perspectiva afrocentrada não pode se reconciliar com as filosofias e epistemologias hegemônicas coloniais, assim como no contracolonialismo esse diálogo transversalizado não é possível.

Cardinalli (2022), ao pensar atividade e ocupação como elementos fundantes da terapia ocupacional, faz o tempo todo uma análise do poder colonial para estabelecer conceitos. Ao brincar com a disputa brasileira para as palavras “biscoito” e “bolacha”, a autora questiona se “continuaremos silenciando palavras e experiências, como *mbojape*” (termo Guarani para alimento assado de farinha) e outras tantas palavras, “até que ninguém mais acesse sua origem e significado”. Aqui, proponho um outro jogo de palavras para que possamos trilhar um caminho empretecido.

Considerando que não é possível reconciliar com as bases coloniais, não me coloco numa cruzada, pois as Cruzadas foram expedições militares religiosas branco-cristãs, racistas e colonialistas, mas gostaria de propor uma encruzilhada (Gonzalez, 1984), para que possamos, minimamente, confrontar o que nos foi imposto, e narrar *histórias* que produzam intercruzamentos.

Nesse sentido, afirmo que o cuidar e o nutrir, em nosso país, não tem relação com uma história feminina, e sim com uma história feminina negra-indígena. Ao afirmar isso, com todas as letras que me permito, faço uso da estratégia contracolonial de Negô Bispo (2023), pois me interesse enfraquecer as histórias dominantes e hegemônicas, para fortalecer as histórias pretas e indígenas que foram apagadas. Afinal, as mãos que cuidaram e nutriram, no sentido literal de nutrir a terra, colher o alimento e do cuidado doméstico (Bispo, 2023), não foram as das mulheres brancas da elite urbana.

Se para Lima (2021, p. 162) “talvez seja possível, transversalizando os diferentes pontos de vistas de mulheres, encontrar um comum nas proposições feministas” (Lima, 2021, p. 162), depois de todo o processo de investigação decorrido na tese, ousou dizer que na experiência do ser terapeuta ocupacional não há experiência suficientemente comum entre ser branca e ser negra, para propor a produção de comuns.

8.1. Histórias negras: nossa ancestralidade representada

A TO enquanto uma prática contra hegemônica começa a surgir na década de 70, na década de 80, no bum de movimentos sociais. A discussão de cidadania, de autonomia, na virada do século, a discussão de cotidiano, isso estava na agenda pública isso não estava colocado só para terapia ocupacional, mas também para outras áreas do conhecimento. [...] Então, eu acho que a história da terapia ocupacional no Brasil não está descolada da história do Brasil e falha em achar que está descolada da história do Brasil, né? Eu acho que existe uma falha em um campo acadêmico que negligencia uma história brasileira para pensar terapia ocupacional no Brasil e que aconteceu com outras categorias também. Eu acho que o mito da democracia racial contribui, eu acho que o eurocentrismo que tá colocado contribuiu, eu acho que essa invenção do ocidente contribui para que a terapia ocupacional enquanto campo acadêmico se comporte dessa forma, com referenciais de homens, brancos, europeus, norte-americanos, com categorias que não contemplam a história que a gente vive no Brasil e aí acabam apagando, silenciando outras formas de conhecimento e acabando cometendo uma violência epistêmica. Porque a gente tá falando de uma violência epistêmica, de um processo de silenciamento de mulheres negras na terapia ocupacional, de mulheres negras na academia, de professoras negras, a gente tá falando de mulheres, de um curso majoritariamente, pensado por mulheres e aí entra uma outra confusão, um curso cheio de referências de homens e brancos em um curso predominantemente tocado por mulheres, produzido por mulheres. Enfim eu acho que vem disso, desse racismo institucional, de uma antologia que vai negar a existência do negro brasileiro (Francisca)

Retomando as novas histórias da terapia ocupacional e a trajetória de Jane Addams, Morrison-Jara (2014) se propõe a seguinte pergunta: “¿Qué esperar de una mujer de clase média?” (p. 168), em português (Gonzalez, 1984), sugiro “O que se esperar de uma mulher rica e branca?”. Embora seja inegável a contribuição de uma construção crítica sobre as desigualdades sociais que ocorriam nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, e de um trabalho, de fato, revolucionário no sentido de acolhimento de minorias sociais até então ignoradas (Morrison Jara, 2014), o acolhimento da

população afro-americana sempre foi um desafio para o trabalho conduzido por Addams na Hull House (Schultz, 2018).

O historiador afro-estudanidense Khalil Gibran Muhammad (2010) explica que Jane Addams, assim como outros “simpatizantes liberais brancos” (p. 122), tentaram explicar as diferenças sociais através da cultura e não da raça (conceito biológico). O autor explica que, embora simpatizassem com um campo de ideias mais progressista, intelectuais brancos, incluindo Jane Addams, tiveram ideais fundados no campo de leis de *Jim Crow*⁸⁶, e compreendiam a população negra como culturalmente inferior

Por mais que Addams fosse simpática e capaz de escapar de muitos dos estereótipos e mitos sobre imigrantes e das calúnias mais óbvias contra os negros, ela também foi influenciada pelos costumes sociais que moldaram a sociedade americana. Addams, expandindo sua ideia de Hull-House social e controle de 'Jim Crow', justapôs o forte senso familiar dos italianos com a falta de contenção entre os negros. Outros trabalhadores dos assentamentos argumentaram que os negros eram diferentes dos imigrantes e que o processo de assimilação não funcionaria com os migrantes do sul que precisavam primeiro de autoaperfeiçoamento. Addams estava no “campo” dos progressistas que presumiam que a inferioridade cultural dos negros nos dias de hoje era temporária e que eles compartilhavam os valores e aspirações da sociedade branca e eram, portanto, resgatáveis, mas precisavam ser expostos a formas superiores de cultura. Isso significava cultura “branca” (Schultz, 2018, pp. 264-265, tradução nossa)⁸⁷

Apesar de uma concepção social evolucionista sobre a cultura humana imaginada por Addams, boa parte de seu trabalho sofreu forte influência teórica de William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois que pretendia, através da cultura, a inclusão do negro na sociedade estadunidense (Schultz, 2018). Se as influências de John Dewey e Charlie Pierce, intelectuais brancos, no trabalho de Jane Addams e na construção da *Hull House* são notoriamente reconhecidos (Jara, 2014; Melo, 2015), a influência de Du Bois para a construção do pensamento filosófico sobre as desigualdades raciais foram encobertas e esquecidas (Deegan, 1988; Pauley, 2000; Ambrosio, Silva, 2021).

⁸⁶ As leis de Jim Crow, do inglês Jim Crow laws, foram um conjunto de leis estaduais antinegros e segregacionistas aplicadas no sul dos Estados Unidos de 1877 a 1964.

⁸⁷ Do original, em inglês: “As much as Addams was sympathetic and able to escape many of the stereotypes and myths about immigrants and the more obvious slanders against Blacks, she was also influenced by the social mores that shaped American society. Addams, expanding her idea of social Hull-House and ‘Jim Crow’ control, juxtaposed the strong family sense of Italians with the lack of restraint among Blacks. Other settlement workers argued that Blacks were unlike immigrants and that the process of assimilation would not work with the migrants from the South who needed self-improvement first. Addams was in the “camp” of progressives who assumed Blacks’ present-day cultural inferiority was temporary and that they shared the values and aspirations of white society and were thus redeemable but needed to be exposed to higher forms of culture. This meant “white” culture.”.

Figura 32. W. E. B. Du Bois



Fonte: W.E.B Du Bois Collection, Coleção Especial, UMass Amherst Libraries. Reproduzido de: <https://penntoday.upenn.edu/news/times-and-life-web-du-bois-penn>.

Não apenas a participação de Du Bois foi apagada, como a de outras mulheres afro-americanas que construíram as ações na *Hull House* também foram. Por exemplo, Morrison-Jara (2014) cita a doutora Harriet Rice como a primeira afro-americana a compor o grupo de residentes da *Hull House*. Ao me questionar sobre os motivos de não haver maiores apontamentos das contribuições de Rice na *Hull House*, me encontrei com a história dessa mulher negra, que nasceu em 1866 em Newport-EUA, estudante e médica excepcional, tendo alcançado os lugares mais altos nos rankings acadêmicos, e tendo sido a primeira mulher negra a se formar no *Wellesley College*⁸⁸. Rice cresceu sendo parte de uma família negra, teve algumas dificuldades ao longo da vida, mas fazia parte de uma família altamente qualificada de médicos negros. Rice se destacou em todas as etapas da educação, e foi uma das poucas pessoas a terem recebido um diploma de pós-graduação até 1904 (Hull House Museum, 2022).

⁸⁸ Uma das universidades de maior prestígio do estado estadunidense de Massachusetts.

Tendo chegado à *Hull House* em 1893, Rice sempre deixou evidenciado o seu desejo de ficar temporariamente na residência e depois abrir sua própria clínica. Por ser de uma família negra que já havia enfrentado muitas dificuldades, abrir sua própria clínica significava para médica ter alcançado um mínimo de prestígio social. Diferentemente de Addams, que vinha de família rica e sempre ocupou lugares importantes de status sociais, e não compreendia os desejos de Rice (Hull House Museum, 2022).

Figura 33. A primeira mulher negra na Hull House



A partir de documentos históricos disponíveis no *Jane Addams Hull House Museum*, foram notados conflitos intensos entre Jane Addams e Harriet Rice que perseguiram a carreira da médica ao longo de sua vida. De acordo com a biografia de Rice disponível no site do Museu, Addams se sentiu rejeitada após Rice recusar uma proposta de emprego, e a partir de então, Addams passou a escrever negativamente sobre Rice.

Fonte: Jane Addams Hull House Museum. Disponível em: <http://www.hullhousemuseum.org/hullhouse-blog/2022/9/13/who-was-harriet-rice-zk2lx>

Devido a sua influência no meio médico, enquanto mulher branca de classe social abastada, Addams atrapalhou, insistentemente, os trabalhos de Rice, e provavelmente por isso, nunca tenhamos ouvido falar sobre ela.

Addams sentiu-se desprezada pela Dra. Rice e escreveu, em uma carta a Mary Rozet-Smith, que Rice “nos deixa indignadas por sua total recusa em fazer qualquer coisa pelos vizinhos doentes, mesmo quando eles são amigos da Casa” e acusou Rice de não ter “o espírito de assentamento”. Em outra carta a Smith no mesmo ano, Addams alega que Rice “não tem nenhuma experiência além do Jane Club e H.H. [Hull House]” e faz referência à pressão da residente Julia Lathrop para que a Dra. Rice encontrasse trabalho no Provident Hospital, um hospital de Chicago que atendia aos pobres de todas as raças, ao qual Addams se refere como “o hospital de cor” [...] As diferenças na experiência de vida de cada mulher com base em sua raça e classe são reveladas nesta

carta. Para Addams, uma mulher branca com mais recursos, trabalhar entre os pobres era uma causa nobre e não limitava suas perspectivas. Para Harriet Rice, uma mulher negra de uma família da classe trabalhadora que lutou vigorosamente por tudo o que conquistou, trabalhar entre os pobres poderia ter representado um fracasso em melhorar suas circunstâncias e obter a distinção que ela desejava. A Dra. Rice teve que ser excepcional para provar sua competência em seu campo, mas ela recebeu uma compensação financeira limitada e teve oportunidades limitadas. A mobilidade econômica e o status social de Addams lhe forneciam segurança, enquanto o status da Dra. Rice era mais tênue, matizado e a colocava em uma posição difícil.

Em 1895, Jane Addams adoeceu com dor abdominal e febre alta. Existem relatos contestados sobre esse evento, mas um relato é o seguinte: depois que Addams adoeceu, Harriet Rice a atendeu e a diagnosticou com febre tifoide, mas diagnósticos alternativos circularam. Um médico diferente, amigo de Addams, a diagnosticou com apendicite. Ele removeu seu apêndice, mas sua condição não melhorou, e foi determinado que o diagnóstico de febre tifoide de Rice estava correto. Addams faz referência ao sofrimento de febre tifoide no ano de 1895 em seu livro “*20 Years at Hull-House*”, mas não faz referência à Dra. Rice⁸⁹ (Hull House Museum, 2022).

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas por sua raça, Rice seguiu tentando trabalhar como médica, até o estouro da I Guerra Mundial, quando ela decidiu se voluntariar para trabalhar dando suportes médicos na Guerra. No entanto, ela foi rejeitada por ser negra pelo exército estadunidense, sendo posteriormente aceita como médica pela França. Pelos seus serviços aos soldados franceses de 1915 a 1918, ela recebeu uma medalha de reconhecimento e gratidão, a *Reconnaissance Française* (Hull House Museum, 2022).

⁸⁹ Do original, em inglês: Addams felt scorned by Dr. Rice and wrote, in a letter to Mary Rozet-Smith, that Rice “makes us indignant by her utter refusal to do anything for the sick neighbors even when they are friends of the house” and accused Rice of lacking “the settlement spirit”. In another letter to Smith that same year, Addams alleges that Rice has “no experience other than the Jane Club and H.H.” and references resident Julia Lathrop’s push for Dr. Rice to find work at Provident Hospital, a Chicago hospital that served the poor of all races, which Addams refers to as “the colored hospital” [...] The differences in the life experience of each woman based on their race and class are revealed in this letter. For Addams, a white woman who came from greater means, working among the poor was a noble cause and did not limit her prospects. For Harriet Rice, a Black woman from a working-class family who had fought vigorously for all that she had achieved, working among the poor could have represented a failure to improve her circumstances and gain the distinction that she desired. Dr. Rice had to be exceptional in order to prove her competence in her field, but she received limited financial compensation and had limited opportunities. Addams’ economic mobility and social status provided security, whereas Dr. Rice’s status was more tenuous, nuanced, and placed her in a difficult position. In 1895, Jane Addams fell ill with abdominal pain and a high fever. There are disputed accounts of this event, but one account goes as follows: after Addams fell ill, Harriet Rice attended her and diagnosed her with typhoid fever, but alternate diagnoses circulated. A different physician who was a friend of Addams’ diagnosed her with appendicitis. He removed her appendix, but her condition did not improve, and it was determined that Rice’s diagnosis of typhoid fever had been correct. Addams does reference suffering from typhoid fever in the year 1895 in her book *20 Years at Hull-House* but makes no reference to Dr. Rice.

Se, assim como as *histórias oficiais* antes contadas sobre a terapia ocupacional brasileira promoviam um apagamento da história brasileira a partir de quem viveu o pior dessa história, as *novas histórias*, apesar de se dizerem sobre perspectivas crítico-sociais, não estão livres dos apagamentos. Harriet Rice, no fim de sua vida, ao participar de uma pesquisa para egressos do *Wellesley College*, respondeu uma pesquisa sobre ter alguma deficiência que interferiu em sua vida profissional, e a médica negra respondeu: "Sim! Eu sou negra, o que é pior do que qualquer crime neste país cristão abençoado por Deus! Meu país é seu"⁹⁰ (Hull House Museum, 2022, s/p).

Contar a história do ponto de vista de Rice não é encontrar um ponto comum, é confrontar a história a partir de uma encruzilhada na qual podemos nos perguntar: para além de Jane Addams e das mulheres brancas cujo nomes a acompanham nas histórias, quem são as pessoas não-brancas que protagonizaram produções de conhecimento e cuidado? Se pudéssemos confrontar outras histórias, será que nos daríamos conta que a “mãe” do acolhimento das minorias na *Hull House* perpetuou comportamentos e estudos racistas?

Retomando a participação de Du Bois, de acordo com Deegan (1988), as visitas do sociólogo ao espaço construído por Addams tinham como objetivo único dimensionar os impactos do racismo e as diferenças raciais vividas pelos negros que habitavam a *Hull House*. E os estudos de Du Bois, de fato, comprovaram diferenças significativas nas condições de saúde dos negros da *Hull House*, demonstrando uma ligação indissociável entre o racismo e as privações (Fischer, 2020). De acordo com Pauley (2000), Du Bois fez diversas concessões para tentar dialogar com o feminismo branco, no entanto, as questões raciais foram subvertidas pelo racismo, inclusive colocando Jane Addams como protagonista nas discussões e pautas sobre os direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

Fica evidente que há um apagamento intencional das contribuições de Du Bois, não só na história da *Hull House*, mas, inclusive, como pai da Sociologia, que como aponta o professor e sociólogo Valter Silvério (2020), apesar de sua inestimável contribuição à construção das Ciências Sociais, é muito comum passar pela formação em Sociologia sem sequer ouvir o seu nome. Em suas biografias, o intenso ataque e apagamento de suas ideias ficam evidenciadas. Nesse sentido, o que me interessa é

⁹⁰ Do original, em inglês: “Yes! I’m colored, which is worse than any crime in this God Blessed Christian country! My country tis of thee”.

mostrar que a história negra e a história de negros foi, é e continua sendo apagada da história, da história brasileira e das histórias da terapia ocupacional brasileira.

Mesmo as recentes pesquisas que visam ampliar as compreensões sobre uma história não linear, ramificando a terapia ocupacional, não abordaram as relações étnico-raciais presentes na história, ou em personagens protagonistas. Situação que não está restrita apenas ao período e local enfocados neste trabalho, mas reproduzida nas reconstituições históricas de diferentes regiões e países. Sendo praticamente inexistentes esses debates na profissão com mais de cem anos de história, se reproduz o racismo epistêmico, tornando este debate mais urgente e significativo (Ambrosio, Silva, 2021, p. 375).

Um exemplo brasileiro, literalmente cinematográfico⁹¹, é o caso da psiquiatra Nise da Silveira e da enfermeira e assistente Yvonne Lara. A história de Nise e suas contribuições para o campo da terapia ocupacional como profissão no Brasil, tem sido trazida, reconhecida, estudada e reverenciada como parte fundamental na construção de uma terapia ocupacional expressiva, criativa e na reinvenção do cuidado (Cardinalli, 2022). Por outro lado, as contribuições imensuráveis de Yvonne Lara neste processo têm sido tratadas, também de forma literalmente cinematográfica, como mera coadjuvante (Leite Junior, Farias, Martins, 2021).

⁹¹ O filme “Nise – O coração da Loucura”, dirigido por Roberto Berliner, lançado em 2016, conta a história da médica psiquiatra. No filme, a participação de Yvonne é retratada de maneira bastante secundária. Inclusive, pessoas que não tenham o conhecimento sobre a história de Dona Yvonne Lara, a Dama do Samba, não tem como saber que se trata da maior cantora de samba do país.

Figura 34. Dona Ivone Lara



Fonte: Sociedade Amantes do Samba Paulista. Reproduzido de: <https://sasp.com.br/dona-ivone-lara-e-enredo-da-x-9-paulistana/>

Em um documentário em homenagem à Rainha do Samba, Ivone Lara, produzido pela *Sambabook*, em 2015, aparece o seguinte trecho de uma entrevista com ela:

Eu tenho muita intuição musical. Minha mãe cantava muito. O rádio lá de casa éramos nós mesmos, que inventávamos música e começa a cantar e pronto. [...] Eu trabalhava com uma turma de doentes mentais que cantavam as minhas músicas. E eu ajudava a cantar também. Então, eles também eram meus parceiros. Nós tínhamos uma doente que tinha o nome, o apelido, de Xerife. Xerife era uma doente que tocava piano muito bem. De maneiras que eu ia, cantava para Xerife, e Xerife me acompanhava no piano (Ivone Lara, 2015, transcrição de entrevista)

Embora Yvonne, enfermeira e assistente social, e Dona Ivone, sambista, cantora e compositora, pretende-se manter sua vida como trabalhadora de saúde pública e como Dama do samba separadas, essas são histórias que se atravessam (Burns, 2006). A história de Dona Ivone Lara, ou de Yvonne de Lara, não pode ser contada sem a referência de sua origem, sobre quem ela é e a cultura que a constituiu enquanto ser, do samba como cultura negra, afro-brasileira, que permeia a sua construção do cuidado.

Yvonne utilizava seu repertório musical como metodologia de intervenção, pautado no saber/cultura popular do samba e enraizado em sua trajetória. Se o caminho de cuidado construído no manicômio de Engenho de Dentro passou pela música, parte considerável disso foi

devido ao saber de Yvonne. Foi seu conhecimento técnico e pessoal que evidenciava os efeitos da música no ser humano. Por meio do seu caminhar que os benefícios de uma vida embebida na cultura popular se tornaram compreensíveis (Leite Junior, Farias, Martins, 2021, p. 9).

No entanto, essa história, assim como a de Du Bois, de Harriet Rice são sistematicamente e ontologicamente apagadas pela noção eurocêntrica de que pessoas negras são incapazes de produzir saberes de valor técnico-científico (Trouillot, 2016).

E o que eu observo, por exemplo, nesses anos de formada, quando eu vejo chegar, por exemplo, TOs aqui no meu trabalho, eu não trabalho com TOs negras, nenhuma TO que trabalha comigo aqui é negra, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nem parecida comigo. Nem assim óh, [apontando para a própria pele] negra nesse meu perfil aqui que é uma pele um pouco mais clara, nenhum, nenhuma.
(Thereza)

Nem precisamos ir longe na história para compreender este apagamento: um simples clique na aba de pesquisas do Google® nos fornece uma compreensão bastante atualizada sobre quem é a terapia ocupacional brasileira:

Figura 35. Captura de tela do buscador Google



Fonte: Elaborado pela autora. Captura de tela. Busca na plataforma Google® feita no dia 08 de agosto de 2023.

Outra história que tem sido resgatada do apagamento é a de Margarida Trindade, terapeuta ocupacional, coreógrafa e teatróloga. Margarida foi casada com Solano Trindade, poeta e teatrólogo, com quem deu início ao Teatro Popular Brasileiro, no Rio de Janeiro, bastante inspirados pelo Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento (Chagas, 2017). Margarida formou-se em Terapia Ocupacional, no Rio de

Janeiro, e trabalhou ao lado de Nise da Silveira no Hospital Dom Pedro II. Embora Margarida Trindade tenha sido uma figura fundamental por trás da Exposição Imagens do Inconsciente⁹², o seu nome não aparece em pesquisas, livros ou filmes que retratam as obras produzidas e os processos de tratamentos dos pacientes do hospital (Teatro Popular Solano Trindade, 2019)

Ela Foi parte fundamental no Museu da Imagem do Inconsciente, projeto da Dra. Nise da Silveira, ápice da luta antimanicomial no Brasil. Dona Margarida estava nos bastidores, como professora das danças e tradições populares, um dos fundamentos do tratamento proposto pela Dra. Nise. Margarida ensinava o Coco, o Maracatu, e outras danças e com ela os pacientes bailavam, preparavam seus figurinos e também os cenários nas apresentações que aconteciam no Hospital Psiquiátrico Pedro II (Teatro Popular Solano Trindade, 2019).

⁹² Atualmente, a Exposição Imagens do Inconsciente tornou-se um Museu, que fica localizado nas dependências do antigo Hospital Dom Pedro II, e é considerado um Museu vivo de estudos e pesquisas sobre as imagens produzidas por pacientes do hospital e sobre o inconsciente. Imagens do Inconsciente também é o nome que carrega um dos livros mais famosos e importantes sobre o trabalho de Nise da Silveira, publicado em sua primeira edição em 1981.

Figura 36. Maria Margarida Trindade



Fonte: Acervo de Raquel Trindade, filha de Margaria Trindade. Reproduzido de: <http://ventofortedolevante.blogspot.com/2011/05/acervo-raquel-trindade-margarida.html>

Sua história tem sido resgata e recontada, principalmente por seu neto, Vitor Trindade, filho de Raquel Trindade⁹³. E assim como a história e as contribuições de Dona Yvonne, para a terapia ocupacional, tem sido escavada por pesquisadores terapeutas ocupacionais negros e negras, a história de Margarida Trindade tem nos interessado:

A história de Margarida também é uma história que precisa ser contada. A gente sabe que Ivone Lara encarregava as propostas de levar grupos de samba para dentro do Engenho de Dentro para os pacientes psiquiátricos da época terem essas experiências com o samba. Logo, queremos também saber sobre Margarida Trindade, o que ela levava

⁹³ Raquel Trindade, que faleceu em 2018, aos 81 anos, é reconhecida como um símbolo da cultura negra no Brasil, como uma intelectual completa: professora, escritora, dançarina, artista plástica, coreógrafa e folclorista, recebeu o título de Rainha Kambinda, em tradução literal, Rainha do Maracatu.

como proposta de cultura, se levava ou não levava e afins, mas seguindo uma proposta de cartografia (Costa, Bukola, Santos, 2023, p. 11).

O resgate de histórias como a de Du Bois, de Harriet Rice, de Yvonne Lara, de Margarida Trindade, não figura, entretanto, uma disputa nem uma proposição de diálogo com epistemologias e histórias brancas, de elite, cristãs, heterocisnormativas, que dominaram e dominam a academia, de maneira geral, e, por consequência, a terapia ocupacional. Não nos interessa disputar histórias, não nos interessa negociar vidas para produzir diálogos. Nos interessa “ter essa conexão entre óticas negras, pessoas negras e contexto diaspórico para a experimentação de atividades” e a possibilidade de seguir “exaltando a sabedoria, a troca, a valorização e a preservação dessas atividades” (Costa, Bukola, Santos, 2023, p. 14) e dessas histórias.

Em 2019, em um evento de terapia ocupacional organizado pelo meu grupo de pesquisa, eu disse que eu tinha um sonho: que a terapia ocupacional pudesse empretecer e enviar. Trechos desse encontro foram transcritos em um registro coletivo do evento, e o registro, posteriormente, foi usado na pesquisa de doutorado de uma grande amiga, que também é parte do meu grupo de pesquisa. Na armadilha colonial dos saberes acadêmicos, essa frase foi usada, de maneira ética, seguindo as normas vigentes para trabalhos acadêmicos. No entanto, para me citar eu precisaria citar outra pessoa, que embora minha amiga, é uma mulher branca, hétero e cisgênero. Eu, de verdade, poderia sonhar, que daqui 10 a 50 anos, essa frase, “terapia ocupacional empretecer e enviar-se”, pudesse ganhar o mundo acadêmico da terapia ocupacional brasileira, com umas 50 citações em trabalhos distintos. Seria um sonho. Mas eu também duvido que ela venha a ser citada, em sua maioria, como “Ambrosio, 2023”. Não por responsabilidade da minha companheira de pesquisa, mas porque ela ocupa um lugar de privilégio e legitimidade discursiva que eu, uma pessoa negra, sapatão, trans não-binária, NUNCA vou ocupar. E, portanto, o trabalho dela, embora me cite, tem uma autoridade acadêmica que o meu trabalho nunca vai ter (Diário de Campo)

8.2. Vamos fazer um Xirê e vamos falar de Iṣé para curar o Orí

No começo dos anos 2000, Denise Dias Barros (2002; 2004) desempenhou um importante papel ao trazer para a terapia ocupacional brasileira as primeiras discussões sobre África e Terapia Ocupacional. Evidentemente, para a época, o trabalho de Denise Barros (2002; 2004) foi inédito e revolucionário, que teve como propósito trazer conceitos sobre saúde, doença, loucura e outros, a partir de suas experiências vividas no continente africano. No entanto, nunca foi um objetivo do trabalho de Barros trazer a discussão das relações étnico-raciais para uma análise racial crítica sobre a terapia

ocupacional brasileira e, de fato, nada sobre isso pode ser encontrado nas discussões feitas pela autora.

De fato, os problemas de ordem racial começam a ser desvelados e trazidos por terapeutas ocupacionais brasileiros a partir da segunda metade da década de 2010 (Costa, 2012; Alves, Oliveira e Chaves, 2016; Costa, Correa e Akerman, 2016; França, Queiroz e Bezerra, 2016; Melo, Ribeiro, e Barros, 2016; Farias, Leite Junior, Costa, 2018). Estes trabalhos, em sua maioria produzidas por autores brancos, embora tenham passado a apontar as desigualdades raciais em alguns processos de vulnerabilidade e adoecimento, ainda tratavam do negro como objeto (Assante, 1980), e desvalorizam o saber afrocentrado em detrimento do saber acadêmico ao tratá-lo como movimento social (Alves, Oliveira e Chaves, 2016; Farias, Leite Junior, Costa, 2018; Melo, Ribeiro, e Barros, 2016), ou como misticismo (Costa, 2012; França, Queiroz e Bezerra, 2016).

No cenário internacional, desde meados da década de 2010, também foi crescente os estudos que apontam a supremacia branca na constituição da terapia ocupacional⁹⁴, o racismo e a ocidentalização das normativas da profissão (Ramungondo, 2015; Guajardo; Kronenberg; Ramugondo, 2015; Magalhães et al, 2018; Lee, 2019; Kronenberg, 2018; Grenier, 2020; Lavalley; Johnson, 2020; Bailliard; Carrol; Peak, 2021; Wijekoon; Peter 2022; Lavalley; Johnson, 2022; Began, et al, 2022; Merwe, Ramungondo; Keet, 2023).

Embora um grande número de terapeutas ocupacionais não-brancos tenha se empenhado em denunciar o racismo, autores que de fato têm sido tratados como autoridades no assunto pela comunidade internacional são pessoas brancas que se localizam no Norte-Global, como Karen Hammell, Brenda Beagan e Frank Kronenberg.

A tese doutoral de Frank Kronenberg (2018), inclusive, figura uma importante denúncia, e nos fornece um panorama mundial referente ao posicionamento (ou a falta de) das associações de terapeutas ocupacionais no mundo frente ao *apartheid* na África do Sul na década de 1990. Nos resta perguntar: e se Frank Kronenberg tivesse a pele de Frantz Fanon, ou a de Neusa Souza, que tiveram suas tese-denúncias recusadas? Será que suas denúncias contra a maior federação de terapeutas ocupacionais do mundo seriam academicamente aceitas?

No Brasil, em 2016, um texto publicado por Valdir Pierote Silva (2016), terapeuta ocupacional, fala sobre uma proposta de “denegrir” (p. 74), “enriquecendo-a com cores negras” (p. 74), os processos terapêuticos ocupacionais, utilizando o conceito de Renato

⁹⁴ Internacionalmente, os apontamentos, frequentemente, são direcionados à Terapia Ocupacional e à Ciência Ocupacional.

Nogueira (2011) sobre enegrecer a filosofias e as ciências humanas. Para o autor, que trabalha com comunidades quilombolas, a possibilidade de trabalhar para recuperação e preservação da memória cultural dessas comunidades negras não tem a ver com celebrar ou lamentar uma diversidade perdida, nem criar catálogos e inventários a partir de “supostos resgates de culturas” (p. 74). Mas, sim, tem a ver com uma prática de resistência que, mesmo em contextos históricos de genocídio negro, possa dar passagem para uma cultura de afirmação da vida (Silva, 2016).

Nos últimos cinco anos, pudemos ver um número crescente de terapeutas ocupacionais⁹⁵ propondo perspectivas sobre terapia ocupacional que nos posicionam nessas encruzilhadas. No sentido de descolonizar saberes e propor epistemologias racializadas, encontramos pesquisas como Ambrosio (2020); no campo das perspectivas afrocentradas ou afro referenciadas temos Gaalvan (2014; 2020), Ramungondo (2015; 2018), Huff et al (2018), Costa et al (2020), Andrade et al (2020), Ambrosio e Silva, 2022, Lavalley e Johnson (2022), Pereira, Alegretti e Magalhães (2022), Costa, Bukola e Santos (2023), e Pereira e Magalhães (2023). Ainda encontramos propostas anticoloniais, como em Magalhães et al (2018), Lee (2019), e Guajardo (2020); e propostas com perspectivas antirracistas, como em Farias e Simaan (2020), Johnson e Lavalley (2020), Pereira et al (2021) e Ambrosio et al (no prelo).

Um levantamento realizado por Farias e colaboradores (2020), identificou produções brasileiras que os autores denominaram “*Histórico de Pesquisa em Terapia Ocupacional e Áfricas no Brasil*” (p. 240), e que dialogam com um viver em África, localizado no continente africano, e que não necessariamente tem como propósito discutir racismo, ainda que os autores finalizem o texto apontando para uma urgência antirracista na terapia ocupacional. No entanto, os autores falham em revelar uma produção relevante e imprescindível que tem sido feita no escopo brasileiro, principalmente realizadas por terapeutas ocupacionais negros, e que tem como foco a população negra brasileira e a valorização das negritudes e da cultura afro-brasileira como perspectiva de intervenção. E ainda apontam que “nesse trilhar, diversos teóricos foram extremamente importantes, como, por exemplo, Gramsci, Basaglia e Paulo Freire” (Farias, et al, 2020, p. 243), trazendo pouquíssima contribuição de teóricos que propõe deslocamentos epistêmicos anticoloniais ou antirracistas. E ainda pior, com quase nenhuma contribuição de clássicos

⁹⁵ Com destaque especial a terapeutas ocupacionais africanos e negros em afrodiáspora.

dos estudos negros (internacionais e brasileiros) como Du Bois, Fanon, Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento, ou outros.

No cenário internacional já encontramos alguns levantamentos importantes sobre supremacia branca e práticas de terapia ocupacional voltadas a grupos étnico-minoritários. Khalilah R. Johnson e Ryan Lavalley (2020), cientistas ocupacionais e terapeutas ocupacionais estadunidenses publicaram o artigo *“From racialized think-pieces toward anti-racist praxis in our science, education, and practice”*, no qual apresentam uma contextualização histórica da construção das bases epistêmicas a partir da supremacia branca e listam algumas estratégias para a construção de intervenções antirracistas.

Em 2021, as terapeutas ocupacionais Julia Sterman e Janet Njelesani, australianas-estadunidenses, conduziram uma revisão de escopo em língua inglesa, sobre práticas antirracistas em terapia ocupacional. No texto *“Becoming Anti-Racist Occupational Therapy Practitioners: A Scoping Study”*, as autoras discutem aspectos das intervenções práticas em terapia ocupacional e o que os autores têm apontado como estratégias interventivas para públicos racializados.

Mais recentemente, Wijekoon e Peter (2022) analisaram, a partir das perspectivas de *peessoas de cor*⁹⁶, a diversidade dos discursos produzidos em pesquisas que debatem raça, etnicidade e diversidade cultural na terapia ocupacional e na ciência ocupacional. Como limitação, todos estes estudos apontam que a linguagem foi um recorte importante, já que foram realizadas buscas apenas em inglês, restringindo pesquisas importantes que têm sido realizadas no contexto Latino-Americano e publicados em espanhol e português.

Gostaria de ressaltar que parte destas pesquisadoras são brancas e estão localizadas no Norte Global. No âmbito dessa pesquisa, revelar este lugar é importante pois, embora essas pessoas estejam conduzindo pesquisas com perspectivas antirracistas, o conhecimento segue sendo produzido, majoritariamente, por pessoas brancas que usam os relatos “do outro”, de *peessoas de cor*, sob seus próprios olhares.

Dito isso, acredito que todas as pesquisas internacionais trazem alguns dados relevantes para pensar criticamente o conhecimento hegemônico produzido pela terapia ocupacional e pela ciência ocupacional, para reconhecer o racismo na sociedade e no

⁹⁶ *Pessoas de cor* será usado, em itálico, quando referir-se à tradução da expressão em inglês “*people of color*”. Embora este termo não seja muito usual no Brasil, no contexto mundial é usado para referir a inúmeras populações não-brancas geolocalizadas num norte-europeu-estadunidense. Como exemplo: latinos, indianos, muçulmanos, japoneses etc. Mesmo populações que não tem origem/ascendência em África, no contexto internacional, são compreendidas pelo termo “*people of color*”.

campo de conhecimento e na profissão, e para pensar estratégias efetivas de combate às práticas racistas na terapia ocupacional, por terapeutas ocupacionais e contra terapeutas ocupacionais.

Began e colaboradoras (2022) concluíram em sua pesquisa que o racismo é naturalizado na profissão e, portanto, terapeutas ocupacionais negras e negros tem suas experiências atravessadas por violências interpessoais, institucionais e estrutural, causando extensivos danos emocionais e psíquicos.

Lavalley e Johnson (2022) afirmam que as políticas racistas e o reforço da supremacia branca na sociedade e na vida cotidiana transformam as ocupações em ferramentas destrutivas e de sustentação da estrutura racista. Nesse sentido, os autores são, consideravelmente, mais radicais, pois informam o caráter destrutivo de uma prática terapêutica ocupacional que invisibiliza ou coloca de lado os problemas raciais, contribuindo para manutenção da desigualdade racial e das injustiças ocupacionais decorrentes dessas desigualdades (Lavalley; Johnson, 2022).

Com relação as estratégias propostas, todos os três artigos apontaram que refletir e se engajar com as questões étnico-raciais é urgente. Began e colaboradores (2022), reforçam que é obrigação de terapeutas ocupacionais brancos desenvolverem habilidades para reconhecer e analisar os racismos no cotidiano de pessoas atendidas, e recomenda que haja trabalhos conjuntos com terapeutas ocupacionais racializados.

Sterman e Njelesani (2021), apontam que aprender sobre racismo e promover práticas e espaços antirracistas é urgente, e dever de todas e todos as/os terapeutas ocupacionais. Além disso, as autoras ainda afirmam que é preciso questionar e modificar valores e padrões hegemonicamente estabelecidos e que não representam grupos étnico-raciais minoritários.

Por fim, e não menos importante, Began et al (2022), levantam uma questão trazida pelas próprias terapeutas ocupacionais negras: “*Choose Your Battles*”, que em português significa “escolha suas batalhas”. Durante entrevistas com terapeutas ocupacionais racializadas, as autoras concluem que o enfrentamento contra o racismo requer, das pessoas negras, segurança, cuidado e resistência, e nem sempre é possível combater todos os racismos cotidianos e estruturais (Began et al, 2022).

Em se tratando de batalhas escolhidas, escolho a de disseminar e valorizar trabalhos de terapeutas ocupacionais, majoritariamente negros, que tem feito proposições teórico-práticas a partir de referenciais teóricos afrocentrados e afrodiaspóricos para pensar a terapia ocupacional. A partir de um levantamento nas três revistas de terapia

ocupacional brasileira (a saber: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional; Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo; e a Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional), e dentre mais de dois mil artigos publicados desde 1990, me encontrei com 13 trabalhos.

O trabalho de Silva (2016), já mencionado acima, apresenta uma comunidade quilombola cujas terras foram inundadas após a construção de uma barragem. Esta comunidade negra tradicional foi forçada a sair de suas terras como uma segunda diáspora. Além disso, essa diáspora significa uma nova exploração social, cultural e ancestral daqueles povos que já tiveram sua história impactada pelo tráfico de africanos e pela escravidão.

Segundo Silva (2016), as práticas de terapia ocupacional devem ser utilizadas para resgatar memórias de grupos silenciados, revelar identidades não brancas e destacar marcadores identitários marginalizados em uma sociedade hegemônica. O propósito do autor é “literalmente transformar a cultura local em negritude” (p.74). Além disso, aponta o risco de perspectivas místicas e exotéricas que desvinculam o turismo capitalista das culturas tradicionais. Esse é um ponto interessante se comparado aos dois artigos do primeiro tema, pois Silva (2016) traz à tona a apropriação capitalista das culturas negra e tradicional e, mais ainda, aponta para a desvalorização do saber afro-brasileiro quando considerado místico.

Silva et al (2019) relataram uma experiência prática em contextos de reabilitação neurológica com crianças e suas famílias. Neste caso, os terapeutas ocupacionais são membros da comunidade atendida e compartilham sua experiência pessoal e cultural com aquela comunidade. Além do processo tradicional de reabilitação, terapeutas ocupacionais propõem uma vivência de cultura tradicional para crianças e familiares e evidenciaram a importância do Frevo e do Carnaval para promover a conexão.

Souza, Alves, & Cardoso (2021) introduziram uma expressão cultural afro-brasileira religiosa - a Congada. As autoras argumentam que práticas marginalizadas, culturais e negras podem abordar o racismo, mas empoderar pessoas que sofreram discriminação de cor. De acordo com as autoras, terapeutas ocupacionais devem construir dispositivos de prática baseados no conhecimento local e na valorização da cultura popular negra para promover ações contra o racismo sistêmico.

Da mesma forma, Cordeiro et al (2021) se propuseram a identificar o significado das ocupações negras tradicionais para crianças de terreiro. Reconheceram a importância das ocupações tradicionais negras para o desenvolvimento das crianças negras, o

engajamento ocupacional, promovem o pertencimento, a cidadania, o exercício de direitos básicos, e são eficazes no fomento de vínculos entre terapeuta e população assistida.

Cruz, Barradas & Sampaio (2021) e Fernandes et al (2021), trabalharam com crianças pobres e negras e promoveram estratégias sociais por meio de ocupações significativas. Cruz, Barradas & Sampaio (2021) apresentam o Projeto Social AfroCine onde crianças assistem a filmes com protagonistas negros. Esse tipo de representatividade foi essencial para as práticas da terapia ocupacional: “a representatividade torna-se essencial, com indícios que refletem diretamente a carga simbólica das crianças, que reconhecem os negros como ídolos pelas semelhanças que possuem consigo mesmos” (p. 511).

Fernandes et al (2021) mostraram uma intervenção com crianças em uma Instituição de Acolhimento Infantil onde a maioria das crianças são negras. As autoras revelaram um conflito complexo no serviço que representa um problema profundo causado pelo racismo sistêmico: os trabalhadores do serviço proíbem e punem crianças que ouvem Funk. No Brasil, a música Funk tem suas origens nas lutas e resistências negras, e é vista como música de criminosos como consequência do racismo além da aporofobia (Fernandes et al, 2021).

É importante dizer que as autoras apresentaram uma prática de terapia ocupacional engajada com práticas antirracistas, e encontram uma forma de combater o racismo em sua intervenção a partir do uso de atividades culturais negras.

Valério et al (2021) apresentaram uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo identificar as consequências do racismo na graduação em Ciências da Saúde. Os autores conduziram a investigação com seis estudantes negras de uma universidade pública brasileira e mapearam experiências individuais para evidenciar semelhanças entre elas. Os resultados mostraram que todas as participantes sofreram racismo em algum momento de sua formação, muitas vezes associado ao machismo e/ou classismo.

Outras duas experiências foram relatadas por Costa et al (2020) e Andrade et al (2020). Esses dois artigos trazem a mudança de perspectiva mais radical na prática da terapia ocupacional com pessoas negras. Adotam epistemologias afrorreferenciadas e afro-brasileiras para analisar os impactos do racismo na vida cotidiana e propor uma atividade humana negra.

Segundo Costa et al (2020), as atividades humanas afrorreferenciadas se constituem no cotidiano dos negros e representam uma possibilidade de resgate da

ancestralidade, identidade e manutenção da vida. Andrade et al (2020), também apostam nas atividades humanas aforreferenciadas para a valorização das identidades negras.

Costa et al (2020) trabalharam com pessoas negras com deficiência visual. Silva et al (2019) discutiram que o contexto de reabilitação pode ser criado por meio de atividades étnico-culturais. Enquanto isso, o foco em Costa et al (2020) foi a acessibilidade afro-cultural, o que significa que a acessibilidade cultural foi concebida com base na cultura afro-brasileira.

Andrade et al (2020) trabalharam com universitários negros em um Programa de Apoio a graduandos em situação de vulnerabilidade. As autoras promoveram um “Espaço Seguro” para estudantes negros que compartilham violência racial e exclusão racial em contextos acadêmicos, bem como dificuldades relacionadas à permanência acadêmica. Durante os encontros, o grupo compartilhou e conversou sobre racismo na universidade e realizou atividades coletivas a partir da perspectiva afro-brasileira.

Farias e Vicente (2022) realizaram uma intervenção com estudantes universitários, negros e não negros, para discutir questões raciais na universidade. Essa prática mostrou que o racismo institucional atravessa o cotidiano nas dimensões socioeconômica, política, relacional, afetiva e estética dos povos negros. Os autores apontaram que a intervenção estimulou os jovens a criarem práticas antirracistas, consciência racial crítica, valorização da negritude e resgate da subjetividade entre os jovens negros.

Por fim, há dois ensaios teóricos que trazem uma nova virada epistemológica na Terapia Ocupacional brasileira. Leite Junior, Farias & Martins (2022) em seu ensaio teórico os autores trazem uma inovação para a epistemologia da terapia ocupacional brasileira apresentando um artigo biográfico sobre Ivone Lara, história que também já contamos.

Ambrosio e Silva (2022) apresentaram o conceito de interseccionalidade, proposto por feministas negras, a partir do conceito de *amefricanidade*, cunhado por Lélia Gonzalez, para pensar o cotidiano de negros e indígenas latino-americanos atravessados pela violência racial. Nessa direção, discutimos a interseccionalidade como ferramenta para as práticas de terapia ocupacional que possibilita o reconhecimento e o enfrentamento das injustiças e violências a que as populações negras e indígenas estão expostas no cotidiano. Enfatizamos que compreender as desigualdades sociais apenas do ponto de vista capitalista, sem considerar os demais marcadores causados pelo

colonialismo, é apenas uma forma de alimentar as engrenagens racistas presentes na sociedade.

As práticas de terapia ocupacional afrocentradas/afroreferenciadas/afrodiaspórica não tem o negro como objeto essencialmente vítima dos processos capitalistas coloniais. Essas perspectivas nos oferecem uma perspectiva de valorização, de exaltação e de protagonismo que não é apenas oferecer às pessoas atendidas estratégias para sua emancipação e autonomia, mas oferecer uma outra visão de si, uma outra história sobre si: a história de quem descende de reis, de quem construiu um país com as próprias mãos, de quem sobrevive e resiste com beleza e alegria aos intensos ataques genocidas e epistemicidas. Sem esquecer das violências que atravessam essas vivências.

Essas perspectivas visam promover uma vida plena baseada em ocupações significativas, representatividade e na valorização de identidades étnico-raciais antes silenciadas e suprimidas em estereótipos racistas. Essa mudança de perspectiva é um grande desafio para a estrutura social brasileira e representa uma transformação para as práticas de terapia ocupacional com grupos racializados que valorizam e aprendem com a cultura negra e indígena, rompendo com as epistemologias ocidental-norte-branca-hegemônicas.



Você me vê apenas como um corpo violento
Pronto pra violentar e ser violentado
Um corpo pra ser um corpo agressor de mulher preta
Um corpo pra ser um corpo agredido pelo Estado
E eu não sou isso, isso eu não sou
Eu sou aquilo que foge à compreensão
De quem traz a base na filosofia grega
E os costumes ancorados no ideal cristão
Meu rap é textão, minha correria prática
Minha construção didática e os menor chamam de mestre
Pra entrar nas mente que são cavernas sem luz
E nunca mais sair de lá, pintura rupestre
Como as pirâmides, um dia eles dirão que não é terrestre
Pois eles nunca irão admitir que gente preta
É responsável por no mínimo quase tudo
De interessante que existe nesse planeta!
(Thiago Elniño, trecho de “Dia de Saída”, 2021)

Figura 37. Òsùmàrè



Pintura em Aquarela: Le Ambrosio

9. Àgò! Chegou a hora do *Padê*, de passar o *Ebô* e redistribuir o *Asè*

Não apenas uma memória recuperada, mas também uma rede de pertencimento social e histórico construída. Vumbi são os parentes mortos; ancestral é toda existência que nos precede, a água, a terra, o ferro, o ar, o arco-íris e a beleza realçada da natureza, a cachoeira e seus encantos, a mata e as folhas, os raios. Tudo isso é assistência, produção de pertencimento e de referências, acolhimento, saúde mental, construção da pessoa (Santos, 2016, p. 136-137)

Banhos diários de ervas, limpezas e rezas. “Em todos os lugares que se possa imaginar, conta mãe Arlene, foram feitos trabalhos: na estrada, na encruzilhada, no cemitério, no mar, na cachoeira. Todas as energias foram movimentadas a favor dela, pela vida dela”. De modo que uma ampla rede traçada pelas linhas dos trabalhos espirituais ativou um território de ruas, lugares da cidade e fora da cidade, como matas, cachoeiras e praias. Todas as energias que compõem a pessoa foram postas em circulação, na construção de redes e conexões (Santos, 2016, p. 138)

O caminho percorrido por essa escrita está muito longe de estar encerrado. Acredito que essa pesquisa de doutorado começou muito antes de ter início, e terminará muito depois de seu fim. Infelizmente, pelos tempos da pesquisa e os limites do tempo presente, é preciso chegar em um “final”. Nos últimos 5 anos, o número de estudos sobre racialidade, negritude, relações étnico-raciais e racismo na terapia ocupacional aumentaram. Isso precisa ser tratado como evidências dos frutos de políticas de ações afirmativas que tem inserido jovens negras e negros no ensino superior, na pós-graduação e na docência.

Quando dei início a minha pesquisa, em 2020, eu era a única estudante negra do curso de doutorado em terapia ocupacional da minha turma. Tive a sorte de compartilhar parte do caminho trilhado com Amanda, Clau, Flávia e Juliana que, também em 2020 adentraram o mestrado. Amanda e Flávia são agora minhas colegas neste curso de doutorado. Erámos nós, em uma turma de mais de 20, somados estudantes de mestrado e doutorado. Com Amanda e Flávia, tivemos nossos bons momentos, principalmente junto a professora Lilian Magalhães, com a qual tivemos a honra e a alegria de compartilhar momentos durante as sextas-feiras de manhã, e a autoria em resumos e um artigo mais recente. Mas, também tivemos os nossos momentos de dores e angústias, quando em outras disciplinas, tínhamos nossos conhecimentos e projetos questionados e invalidados

por docentes e colegas brancos que foram incapazes de entender o que estávamos fazendo ali.

Me sinto na obrigação de dizer e compartilhar que neste ano, 2023, mesmo ano em que escolhi encerrar este processo, o Programa de Pós-Graduação onde me titulo doutore, foi agraciado com uma turma, de mestrandas e doutorandas, majoritariamente negras. E isso, é um ato revolucionário.

Em 2021 e 2022, nosso programa debateu a pertinência das ações afirmativas para ingresso e para distribuição de bolsas no programa. Um debate que, entre nós, estudantes, já era feito desde 2018, mas que vinha sendo invisibilizado por parte do corpo docente deste programa. No período de debate das ações afirmativas, uma assembleia foi realizada entre docentes e estudantes deste Programa. Na situação, uma docente, branca, se sentiu autorizada a fazer um deboche sobre os usos do termos utilizados para declaração étnico-racial, dizendo “os negros, os pretos, sei lá como se fala”. Naquela época, erámos três, talvez quatro, quem dirá cinco estudantes negres num corpo de quase 100. E uma docente negra, num corpo de mais de 20.

Esse corpo de quase 100 pessoas brancas, começa a ser diluído este ano. E eu espero que possa continuar sendo diluído. Assim como espero, que muito em breve, este programa possa contar com um corpo docente enegrecido, para que nossas vozes e nossas dores não sejam mais solitárias, não sejam mais poucas. E para que as pessoas, em seus altares do privilégio branco na hierarquia universitária não se sintam autorizadas a debocharem de nós e de nossas identidades.

No processo de pesquisa, as ausências de colegas negres em diversos espaços, inclusive dentro de meu próprio grupo de pesquisa, me fizeram sentir-me sozinho por muitos caminhos. Ao longo do processo de análises, descobri que esse não era um sentimento meu. Era um sentimento de muitas pessoas negras, solitárias na terapia ocupacional. E desde então, me sinto menos sozinho. Nessa trajetória também descobri que, aquelas e aqueles que não se sentiam sozinhos era porque compartilhavam os espaços com outros de nós.

Todas e todos estudantes negres que relataram sentir pertencentes e não excluídas na graduação tinham um comum: uma rede de apoio empretecida (e em alguns casos, também enviada). O sentimento que me preenchia as sextas-feiras de manhã, durante uma disciplina compartilhada entre docentes e estudantes negras, pôde ser compreendido por mim na feitura deste trabalho. Nestes espaços enegrecidos, não estamos apenas compartilhando dores, estamos recuperando memórias, criando redes de pertencimento e

cuidado e afirmando identidades que nos foram negadas, usurpadas, raptadas e destruídas. Pudemos criar nossos próprios *Quilombos*.

Abdias Nascimento (2019) e Beatriz Nascimento (2021), ambos os autores apresentam uma ideia de comunidade em torno do conceito de quilombo, como uma instituição atualizada de agrupamento entre pessoas negras. Para Abdias Nascimento (2019), o quilombismo é uma estratégia político-cultural, uma *unidade criativa* de resistência frente ao colonialismo e ao racismo cotidiano. Para Beatriz Nascimento (2021), os quilombos atuais significam a *continuidade histórica*, a sobrevivência e a resistência cultural de comunidades negras.

Alicia descreve como, desde criança, pessoas *negras* a cumprimentam na rua: “Olham, sorriem, ou dizem oi, sempre... e continuam andando.” Esse gesto, que ela mais tarde associa à história particular dos povos africanos, parece recriar uma união entre aquelas/es que se cumprimentam.

As pessoas trocam saudações sem se conhecerem. O momento de saudação parece ser um ritual coletivo destinado a reparar a experiência histórica de ruptura e fragmentação. Em outras palavras, o momento da saudação parece ser um processo de reparação pelo qual o indivíduo recria uma conexão que fora quebrada (KILOMBA, 2019, p. 206).

Tal reconhecimento está inscrito na linguagem e na própria saudação como uma tentativa evidente de trabalhar o trauma colonial da separação. É um momento de reunificação e uma forma de juntar os fragmentos de uma experiência distorcida.

Essa reunificação, no entanto, ocorre não apenas em um nível histórico, mas também em nível individual. (...) A saudação e sua linguagem familiar curam as feridas do passado colonial, criando um cenário para superar as feridas do racismo cotidiano no presente. De fato, africanas/os do continente e da diáspora foram forçadas/os a lidar não apenas com o trauma individual, mas também com o trauma coletivo e histórico do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano (KILOMBA, 2019, p. 211).

Esse trecho retirado do estudo de Grada Kilomba (2019), apresenta uma estratégia quase orgânica e natural de produzir pequenos espaços-momentos de uma existência possível, familiar, acolhedora e de pertencimento, na qual o processo estrutural de violência pode ser momentaneamente esquecido e liberado de nossos corpos.

Diversos autores negros vêm falando da produção de espaços negros, afrocentrados, como estratégias de cuidado e acolhimento para e entre pessoas negras. Audre Lorde (2019) e bell hooks (2017) falavam, desde a década de 1980, da criação de espaços de solidariedade e comunidade, principalmente entre mulheres negras, a partir das perspectivas de afrodiáspora. Para as autoras, o movimento feminista negro era visto não só como um espaço de luta, mas de resistência, cuidado, acolhimento e comunidade.

De uma perspectiva africanista, mais especificamente do povo Dagara, Sobonfu Somé (2007), afirma a importância da construção de espaços de comunidade. Segundo a autora: “quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem pessoas para afirmar quem você” (p. 35).

June Jordan, no ensaio “Black Studies: Bringing Back the Person” (em tradução livre, “Estudos negros: trazendo de volta o ser”), reflete sobre a extrema urgência de se ter pessoas negras para falar sobre as experiências negras, pois os estudos brancos sobre as vivências negras não podem seguir ditando as verdades sobre nós:

Solicitamos professores negros para estudos negros. Não é nem que acreditamos que apenas pessoas negras podem entender a experiência negra. É, sim, que reconhecemos a diferença entre realidade e crítica como a diferença entre o Hospedeiro e o Parasita. Como escreveu Frantz Fanon, o homem colonizado não diz que conhece a verdade, ele é a verdade. Da mesma forma, não dizemos que sabemos a verdade: Somos a Verdade: Somos a experiência negra viva e, portanto, somos as fontes primárias de informação. Para nós, não há nada opcional em “Experiência Negra” e/ou “Estudos Negros”: devemos nos conhecer. Mas teorias e afirmações não satisfazem mais. São necessários estudos. E, independentemente de como ou onde esses estudos levam, os fatos atuais apoiam todos os esforços para criar alianças de estudo [...]. Buscamos a comunidade. Já sofremos as alternativas à comunidade, ao compromisso humano. Carregamos o chicote de “estudos brancos” sem o ingrediente mais estranho da dedicação humana. Portanto, não podemos, por nossa sanidade, ficar sem os Estudos Negros: os estudos da pessoa consagrada à preservação dessa pessoa (Jordan, 1981, p. 52-53, tradução nossa)⁹⁷

Da leitura de Jordan (1981), bell hooks levanta a seguinte questão: “a universidade está preparada para nos ensinar algo novo?” (2021, p. 33). De acordo com hooks (2021) a presença negra no espaço universitário cria um contexto apropriado para construção de uma contranarrativa aos pensamentos dominantes que foram disseminados pela

⁹⁷ Do original, em inglês: We request Black teachers of Black studies. It is not that we believe only Black people can understand Black experience. It is, rather, that we acknowledge the difference between reality and criticism as the difference between the Host and the Parasite. As Frantz Fanon has written, the colonized man does not say he knows the truth, he is the truth. Likewise, we do not say we know the truth: We are the Truth: We are the living Black experience, and therefore, we are the primary sources of information. For us, there is nothing optional about “Black experience” and/or “Black Studies”: we must know ourselves. But theories and assertion do not satisfy, anymore. Studies are called for. And, regardless how or where these studies lead, the current facts support every effort to create study alliances [...]. We look for community. We have already suffered the alternatives to community, to human commitment. We have borne the whiplash of “white studies” unmitigated by the stranger ingredient of human dedication. Therefore, we cannot, in sanity, pass by the potentiality of Black Studies: studies of the person consecrated to the preservation of that person.

supremacia branca, e diante desta possibilidade, precisamos ensinar em comunidade para combater os dizeres sobre nós que não dizem sobre nós.

Eu acho que é importante que se tenham esses espaços né, já que a gente tem a política [de ações afirmativas]. E que também a gente aprenda com as pessoas negras (Eva)

Tomo como compromisso, para mim, expor aquilo que, em comunidade, queremos e produzimos sobre e a partir de nossos Saberes, nossas Verdades e nossas Experiências. Para enfrentarmos os silenciamentos que sofremos na desvalorização dos nossos saberes, é preciso que possamos contar sobre os nossos saberes.

Eu lembro que sempre tinham comentários relacionados a minha forma de raciocinar e a forma de comunicar esse raciocínio com algo da minha formação no Pará. Eu lembro que sempre teve esse tipo de destaque “ah ela é assim, ela fala assim, ela pensa assim porque ela se formou no Pará” (Stella)

Com bastante raiva nesse dia, consegui falar pouco, porque é isso eu não consigo trazer muito pro confronto, consegui falar “olha gente, eu sou a terapeuta ocupacional, eu sei desse caso, vamos cortar um pouquinho, é isso, isso e isso, ponto”. Depois fiquei quieta, aí eles ouviram, ok tal, mas ali eu fiquei sem falar muito (Ivone)

Thereza fala em ancestralidade, na importância de valorizar histórias, memórias, culturas, que estão “embutidas” em nós. Para a participante, é importante manter a memória viva, contar aos mais novos, compartilhar a ancestralidade que habita todos os lugares:

Você falou uma coisa da ancestralidade né, e eu acho que essa questão, que a nossa ancestralidade ela é poderosíssima, é poderosíssima. Acho que menosprezar uma cultura que é milenar, que tem um conhecimento tão vasto, que a gente explora pouco. Eu tô me preparando agora para estudar para um curso de auriculoterapia e a gente fala tanto de medicina chinesa né, porque que a gente não ouve falar tanto da medicina da África, do continente africano? Elas são embutidas na gente. Lógico que são. Eu penso que a gente tem que valorizar isso mesmo. Então eu conto muitas histórias, por exemplo, do meu avô, eu conto muitas histórias da minha família, quanto que isso é importante, contar do quintal da casa, das coisas. Porque elas remetem à ancestralidade, o andar com pé no chão, um determinado tipo de comida, uma determinada expressão. Eu fico ligada nessas coisas eu vejo padrões, por exemplo, eu sou evangélica, mas eu vejo padrões religiosos muito afro nos lugares onde eu tô. Estão, está ali, a minha ancestralidade ela está em todos os lugares (Thereza)

Sobre memória e ancestralidade, Costa et al (2020) e Costa, Bukola e Santos (2023), apontam que na terapia ocupacional afrorreferenciada encontramos espaços para resgatar nossa ancestralidade e produzir novos saberes sobre o fazer. De acordo com Costa et al (2020), o contato com a ancestralidade nos permite uma restituição histórica e existencial com o nosso fazer negro. Costa, Bukola e Santos (2023), buscam erradicar o embranquecimento que normatiza e patologiza corpos “não padronizados”, nos convidando ao encontro com uma terapia ocupacional afrorreferente:

Assim, este estudo tem por finalidade ser um convite a discutir, perceber, sensibilizar, afetar e ser afetado pelo pensamento e agir africano e/ou afrodiaspórico, seguindo a tradição dos mais velhos e a composição entre corpos humanos e corpos não-humanos precursores de Àṣẹ, ou seja, de energia vital que emana a singularidade de cada sujeito (Costa, Bukola, Santos, 2023, p. 19).

Eva e Francisca contam de processos de partilha e aquilombamento, de conhecimento e aprendizado partilhado entre pessoas negras. Francisca exalta a importância da cultura, do samba, dos espaços que extrapolam a universidade e o trabalho. As duas participantes falam das conexões entre pessoas, falam de ancestralidade, intergeracionalidade.

Eu vou aprendendo muito com os próprios colegas. Eu tenho uma amiga que é de São Paulo, professora, que ela também é negra. E dentro desse meu percurso de formação como docente, ela vem me ensinando muitas coisas, muitas coisas eu venho aprendendo mesmo com os colegas e depois a gente vai se apropriando das leituras, se apropriando dos textos. Eu acho que os textos eles complementam, mas a vivência com as pessoas ali que nos ensina muito, é que nos traz muitas reflexões (Eva)

Essa rede ela vai se tecendo no território, é no samba, é na academia. A gente vê a pessoa que tava no samba, e no boteco, que tá academia, a mesma pessoa. Lá no CREAS que tem uma pessoa de outra geração que vai te levar para reuniões do movimento, que vai entender a importância do movimento social, então começo a participar dessas reuniões do movimento negro, de grupo de estudo, de comparecer um pouco mais (Francisca)

Igualmente, Andrade et al (2020), Ambrosio et al (2020) e Fernandes et al (2021), compreendem o lugar da cultura negra, dos espaços de compartilhamento entre a cultura negra como importante recurso socializador e mediador dos processos de cuidado em diferentes espaços: a universidade (Andrade et al, 2020), os serviços de acolhimento

infantil (Fernandes, et al, 2021), os espaços públicos de cultura a lazer (Ambrosio et al, 2020).

Na contramão dos estigmas negativos criados para os corpos negros, a arte negra traz “movimento e afeto [...] para a construção individual da autoestima [...] que ressoam para toda a comunidade acadêmica. Na busca por equidade, garantia e ampliação dos direitos, cidadania e respeito à população negra brasileira” (Andrade et al, 2020, p. 855). No entendimento de Ambrosio et al (2020), as ações terapêuticas ocupacionais que se embasam pela cultura negra para pessoas negras deslocam-se para “uma perspectiva de valorização e empoderamento dos jovens negros, em que haja protagonismo de suas vozes, e que a partir do fazer, sentir e pertencer pela cultura possa haver uma mudança na consciência crítica e transformação social” (Ambrosio et al, 2020, p. 188).

Ao relatar seu contexto de prática, Francisca nos aponta a importância de se ter um pensamento que leve em consideração os aspectos étnico-raciais para pensar a intervenção com jovens negros:

Eu começo a pensar nessas metodologias que a gente aprende e fazendo escolhas políticas. Então, se eu vou fazer uma oficina de atividades com jovem e considerar esse jovem só como um jovem pobre, eu não vou pensar que se eu for usar imagens eu preciso usar imagens de pessoas negras, por exemplo. Ou então eu não vou pensar que num rolê pela cidade, aquele jovem pode ter medo de morrer com tiro da polícia, porque o jovem homem negro tem medo de circular na cidade e morrer com tiro nas costas. Será que a gente pensaria nisso se a gente pensar só na questão de classe social, por exemplo? Então começo a pegar esse pensamento negro e enegrecer essa metodologia, essas metodologias da terapia ocupacional. [...] Então, eu sempre vou pensar em fazer escolhas políticas afrocentradas, que estejam relacionadas com a negritude, que partem da questão étnico-racial e não da questão de classe para pensar as metodologias de intervenção. Se vamos dar um rolê na cidade, eu vou escolher ir na igreja de Queimados que tem uma história de insurgência negra. Eu não vou escolher ir na igreja ou no Convento da Penha, por exemplo, que é um lugar que matou a gente preta, vou escolher um lugar em que a insurgência aconteceu. Eu acho que ter essa noção faz um giro no pensamento (Francisca)

Podemos ver que as escolhas de Francisca perpassam a preocupação com a vida: a vida do jovem negro não está em negociação. E mais do que isso, colocar o jovem negro para confrontar a sua vivência a partir da história que assassina sua ancestralidade, também não está em negociação. É preciso apresentar a ancestralidade a partir da

insurgência, da luta, da resistência, e não meramente de uma sobrevivência sofrida e submetida ao branco.

Outra situação é o encontro e a partilha de saberes. Stella nos relata do momento em que começou a trabalhar no espaço onde trabalha atualmente, e uma colega, também negra, a recebeu:

Eu lembro que quando eu cheguei nesse CAPS tem uma psicóloga que é uma mulher negra, e aí eu entro no CAPS e a primeira vez que eu vou falar com ela, ela me olha. Eu nunca vou esquecer dessa cena! Ela me olha e fala: “Eu não acredito que tem outra mulher negra nesse lugar”. E me abraça fazendo essa fala. Então eu fui acolhida desse jeito e é o lugar onde eu estou trabalhando hoje (Stella)

O encontro de Stella com a colega negra nos remete a saudação de que fala Kilomba (2019). No encontro acontecem o comum, a familiaridade, o pertencimento. Pereira, Alegretti e Magalhães (2022), a partir do conceito de *dororidade*⁹⁸, analisaram a vivência de mulheres negras quilombolas em seus cotidianos. Do título do texto, “*Nós, mulheres quilombolas, sabemos a dor uma da outra*”, faço uma espécie de transliteração para “*Nós, terapeutas ocupacionais negras, sabemos a dor uma da outra*”.

Silva et al (2021), numa perspectiva semelhante afirmam que o cuidado é “nós por nós”, pois assim se cria um “um espaço possível para existência e resistência das negritudes” (Silva et al, 2021, p. 3).

Nessa mesma lógica dos encontros de “nós por nós”, Stella retrata uma cena vivenciada no ambiente de trabalho com um casal – um homem negro e uma mulher negra:

Um casal preto tinha acabado de vir da UPA (Unidade de Pronto Atendimento) com encaminhamento de que precisava fazer a atenção especializada por conta do etilismo e o encaminhamento era isso ir pro CAPS pra tratar o etilismo. Quando eles chegam, coloco os dois na sala, primeiramente, por que percebi que o homem tinha muita dificuldade de se comunicar, tava realmente com um comportamento mais reservado. E a esposa já foi se colocando, que queria entrar junto com ele. Coloco os dois pra conversar comigo e entender como que foi esse encaminhamento porque que ele chegou ali e ela olha pra mim e fala:

“- Olha, pra você eu posso contar. Mandaram ele pra cá pra fazer tratamento por causa de etilismo, mas ele não bebe. O que

⁹⁸ “A palavra *dororidade* se origina no prefixo *dor*, que remete às dores físicas, mentais, emocionais e morais às quais as mulheres negras são submetidas” (Pereira, Alegretti e Magalhães, 2022, p. 14).

aconteceu é que a gente é da umbanda, e a gente participou de um ritual que envolvia bebida alcoólica.”

E o homem calado, receoso. Eu não lembro se ele era pai de santo, não lembro, não vem agora na memória, mas ele precisou ingerir bebida alcoólica e ela olhou pra mim e falou

“- E você sabe que a gente fica vulnerável quando isso acontece. Então ele apagou após beber, apagou né, mas isso fazia parte do ritual, mas só que acionaram o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), ele foi parar na UPA e quando ele chegou na UPA dizendo que não bebia mandaram ele pro CAPS”.

*Ela já chega me relatando a situação de racismo. E ela disse, logo na primeira frase, “**pra você eu posso contar**”. Ali eu percebo o quanto que o fato de ter outra pessoa negra faz muita diferença. Porque ela falou que se ela contasse na UPA que eles estavam num ritual de umbanda ia pior ainda a coisa, então ela não abriu isso lá na UPA, ela só tava confirmando que o marido não bebe todo dia, não é uso abusivo, mas mesmo assim a equipe que atendeu não escutou isso, não quis escutar achou que era uma pactuação, uma co-dependência uma minimização do uso e mandou pro CAPS. Não sei se ela fosse atendida por uma das psicólogas loiras de olhos azuis seria a mesma coisa, por exemplo, mas eu sei que quando eu recebo esse relato eu percebo a diferença que faz você ser atendida por uma pessoa negra. A forma como ela se sentiu à vontade para contar isso. E aí qual que é minha estratégia? Muda o raciocínio. Muda. Porque aí eu não vou entrar no raciocínio automático de avaliar a gravidade [do vício], verificar se tem fator de risco, identificar se tá minimizando, não! Muda o raciocínio porque ela tá me contando o que aconteceu e se eu entendo minimamente do que é ser da umbanda, do que é ser do candomblé e tudo que envolve isso, se eu tenho esse conhecimento, eu entendo a partir dessa perspectiva que, sim, pode ser que faça o uso de bebida de álcool, pontual, e que isso repercute em uma “saída” da realidade. É outra forma de escutar o caso (Stella)*

Apesar de longo, este relato de Stella, reproduzido na íntegra, é importante pois traz uma dimensão do pertencimento e do acolhimento que dificilmente seria alcançado por uma profissional ou um profissional que carrega um estigma preconceituoso contra as religiões de matriz africana. Alguns colegas, terapeutas ocupacionais e psicólogos/os negres com quem tenho partilhado certas preocupações, tem feito reflexões sobre a necessidade (e a dificuldade) de se encontrar médicos psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais que atual no campo da saúde mental e que sejam adeptos de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, justamente por terem experienciado, ou conhecerem pessoas que experienciaram tratativas semelhantes a essa relatada por Stella.

Infelizmente, não encontrei artigos acadêmicos que possam sustentar, teoricamente, essa ideia. Mas se pensarmos que a própria noção de loucura e “saída da realidade” foi construída a partir de uma psiquiatria branca e cristã, não é absurdo acreditarmos que pessoas negras, ainda hoje, têm sido tratadas no campo dos transtornos mentais por experiências relacionadas no campo da religiosidade.

Martins e Magalhães (2021), apontam que “o racismo como categoria de análise visibiliza processos complexos de subjetivação experimentados ao longo da vida” (p. 14) de pessoas negras. Assim, constatamos os desafios cotidianos aos quais somos confrontados diariamente em nossa profissão racista. Compartilhamos nossas estratégias plurais para mostrar “a engenhosidade das estratégias que buscam romper com o imaginário social que inferioriza o povo negro, cotidianamente” (p. 14).

No trabalho desenvolvido por Martins (2021) e Martins e Magalhães (2021), as autoras abordam a vivência da maternidade negra, identificando como a maternidade se constrói atravessada pelas vivências de racismo:

a forma ocupacional que as mulheres mães negras constroem nos processos de socialização sobre o racismo e negritude com seus filhos, tem influência das experiências com as suas mães e com os processos de elaboração da construção de suas próprias identidades raciais negras. O racismo orienta e modifica a experiência das mães negras, moldando a criação de um repertório de rituais e etiquetas raciais, que configuram a sobrevivência e o objetivo de satisfação pessoal de seus filhos, que ainda assim parece ser moldado, conscientemente ou não, pela estrutura racista da branquitude (Martins, 2021, p. 296)

Esse lugar vivido pela mãe preta com seus filhos pretos, atravessa uma série de vivências que não são vivenciadas por outras famílias. Francisca, no momento da entrevista, nos fala sobre isso, antes mesmo de ter tido a chance de acessar este trabalho de Martins (2021) e Martins e Magalhães (2021) que não haviam sido publicados ainda. Francisca nos fala de um saber que é constituído da vivência, da Experiência, e que acreditamos sim, que é possível de ser ensinado. Mas para ser ensinado, é preciso que sejamos capazes de valorizar, reconhecer e aí, sim, levar adiante o conhecimento:

Eu tava dando aula esses dias, falando sobre racismo, [...] e eu dei um exemplo muito básico: eu posso atender uma mãe e um adolescente branco e uma mãe e um adolescente negro, e isso acontece, isso é uma história real. A mãe do adolescente negro não deixa o menino sair de casa, ela morre de medo, porque mora num bairro periférico. O que a gente está vivenciando? Perdemos um adolescente na semana passada, inclusive, que a polícia entrou na casa dele e matou ele pelas costas dentro de casa. E esse jovem, que mora nesse mesmo lugar, a mãe não quer deixar ele sair porque tá

*morrendo de medo da polícia matar ele. Aí me vem outra mãe com medo de deixar o filho sair também, só que essa mãe é branca com um filho que é branco. Esse medo, ele vem do mesmo lugar? Eu vou lidar com a mãe preta da mesma forma que eu lido com a mãe branca? Não! Porque elas partem de experiências diferentes. Então, assim, se a gente fica focada na questão de classe social, a gente não enxerga isso, porque as duas são pobres, as duas partilham de uma classe social, as duas vivenciam a mesma coisa, certo? Não. O que a gente poderia fazer, equivocadamente, lidar com isso dizendo para as duas tentarem pensar na autonomia e independência desses jovens. Como que eu penso nisso com um jovem preto e pra uma mãe preta que tá completamente coberta de razão em ter medo do filho sair de casa? [...] Então assim, é essa virada no pensamento terapêutico ocupacional que eu tento fazer e que precisa acontecer, porque a gente não dá para tratar pessoas iguais porque elas não vivem mesmo as mesmas experiências como pessoas, e não é porque as duas são pobres e moram no mesmo bairro, mesmo território que elas vão vivenciar a mesma experiência, que elas vão ter uma mesma produção subjetiva, que o medo vai vir de um mesmo lugar e que, portanto, precisa ser considerados da mesma forma. Eu acho que enegrecer essa metodologia, enegrecer essa experiência, não é jogar fora [outras metodologias] mas, é construir a partir disso uma outra coisa, uma coisa que seja suficiente, porque questionar a raça significa questionar tudo, todas as formas de organização. Se eu não vou partir da mesma experiência para homens e mulheres, porque as pessoas não partilham das mesmas experiências no gênero, elas também não partilham das mesmas experiências na raça, mesmo em classes sociais iguais, elas também não partilham das mesmas experiências, territorialmente falando elas também não partilham das mesmas experiências. **Enegrecer essa metodologia, enegrecer essa experiência, é criar uma outra [metodologia], porque enegrecer não é continuar fazendo a mesma coisa, é fazer outra coisa, porque isso que tá colocado não é suficiente, não vai dar pra continuar**
(Francisca)*

Podemos compreender e afirmar, portanto, que para uma existência plural, que fuja à homogeneidade e essencialismos resguardados ao povo negro, necessitamos nos assumir como pessoas negras, resgatando nossas identidades, no plural (Martins e Magalhães, 2020), e assumindo metodologias outras. Assim, poderemos enfrentar situações de rejeição, inferiorização, de riscos e de exclusão, as quais possibilitam a operacionalização ideológica do racismo institucional, estrutural, cotidianos e rizomático.

A partir dos ensinamentos de Costa, Bukola e Santos (2023), percebemos que a “dinamização das atividades afrorreferenciadas segue reintroduzindo os sujeitos negro-africanos com o ato do en-sinar” (p. 16). Para as autoras, en-sinar é entendido como colocar o outro em seu próprio caminho, em sua própria sina, ou no seu *Odu*. E que nos

“convida para a sabedoria da vivência preexistente nas comunidades negras, entendendo que o caminhar das aprendizagens e ensinâncias apenas são repercutidas quando partem do ser e não do estar” (Costa, Bukola e Santos, 2023, p. 16).

Thereza também nos conta, do ponto de vista da maternidade negra, situações em que ela atuava, no sentido de promover a valorização das crianças negras e ensinar a valorização para as mães:

*A gente tinha um grupo de bebês aqui, eu fazia um grupo de três meses, e no começo desse grupo eu fotografava as mães e os bebês, eu fotografava e já imprimia. Tinha mulher que não tinha foto das crianças. E aí quando eu pegava os bebês, lógico que eu pegava todos, mas eu pegava os pretinhos primeiro e falava: “Como este nenê é lindo gente, que coisa mais linda”. E eu falava, **“olha, não deixe ninguém falar que seu filho é feio, por uma questão de raça, tenha orgulho do cabelo dele”**.*

Você precisa ver a cara dessas mulheres. Esse é meu método, é um método de educação mesmo, minha postura profissional diante dessas pessoas [...] Eu entendo que é aí no pequenininho, tenha orgulho do seu filho, tenha orgulho da sua filha, não deixe que ninguém fale que seu bebê é feio, ele é lindo. Eu pegava os bebês e eu fazia questão de dizer “que lindo, como ele é lindo, que nenê lindo”. Porque isso também trabalhava a questão da autoestima [da mãe].

Esse é o jeito meu de fazer (Thereza)

O que Thereza faz é afrontar e desestabilizar a lógica da branquitude que resguardou para os negros o espaço da feiura. Thereza desafia isso, ela segura um bebê e afirma, repetidas vezes, que este bebê negro é lindo. E ensina às mães negras um outro espaço de empoderamento, de emancipação do lugar do menosprezo para ocupar o lugar da valorização de si e dos seus.

Na fala de Thereza encontramos um outro elemento que aos ouvidos desatentos poderiam ser detalhe e poderia nos passar despercebido: a fotografia impressa e dada às mães. Andrade et al (2020), ao discutirem a representação imagética de pessoas negras, abordam a fotografia como ferramenta “para desestabilizar uma identidade a qual não o representava, ligada à subalternidade e exploração, e afirmar a identidade do povo negro, dentro de uma outra lógica que pudesse transpor o racismo” (p. 851). Nesse sentido, a fotografia representa mais do que a impressão no papel, representa o deslocamento para um território onde uma mãe negra e uma criança negra tenham a possibilidade de se olhar, de admirar e de enxergar as belezas de seus corpos.

Assim como Andrade et al (2020), aprendem estes processos com referências negras, no caso das autoras, a partir das experiências artísticas do fotógrafo José Ezelino

da Costa⁹⁹, estes processos terapêuticos ocupacionais que produzem as terapeutas ocupacionais negras, não foram apreendidos na universidade, são fruto de suas vivências, de seus encontros e das oralidades.

Figura 38. José Ezelino



Fonte: Foto reprodução (<https://saibamais.jor.br/2018/09/livro-sobre-primeiro-fotografo-negro-do-rn-participa-de-festival-no-instituto-moreira-salles/>). A imagem encontra-se no livro “Quando a pele incendeia a memória” (2018), da pesquisadora Ângela Almeida. A autora, ao organizar uma exposição do acervo de José Ezelino, digitalizou, imprimiu e entrevistou nas fotografias a partir de técnicas de pintura.

Assim como José Ezelino que aprendeu a arte de fotografar sozinho, e aprendeu também, através da arte de fotografar, a valorizar a imagem negra (Almeida, 2018). Thereza e Badia trazem suas experiências de encontrar e apreender com outras pessoas negras em espaços embranquecidos:

⁹⁹ Em 1889, Bertuleza Maria da Conceição, uma ex-escrava, deu à luz à José Ezelino da Costa em pleno sertão de Caicó-RN. Anos depois, José Ezelino se tornou o primeiro fotógrafo negro de toda região do Seridó. Reconhecido por sua obra autoral, José Ezelino foi inovador na forma e no conteúdo, afinal produziu fotos a partir de uma luz suave em contraste com a do sertão. Já em relação ao conteúdo, fotografou seus familiares em estúdio, vestindo roupas sociais de bom corte e na moda para a época (Andrade et al, 2020, p. 851).

*Nos últimos anos já tava muito amiga da Natalia e da Isadora³⁸, que são minhas amigas pretas da graduação. Eu já não sofria tanto com essa questão da solidão na graduação, porque meu campus era muito branco eu tinha poucas chances de **me aquilombar**, pouca chance de me aquilombar. Não dava, sabe? E aí como eu tinha essas meninas muito próximas a mim, eu não sofria tanto com isso e eu me sentia mais firme para conseguir as outras coisas (Badia)*

*A gente tinha uma equipe de NASF, nesse primeiro lugar que eu estou há 12 anos, que tinham três profissionais negras. A gente **chamava de AfroNASF**: uma assistente social, eu como TO e uma fono. Isso também é bem marcante (Thereza)*

Ivone também relata algo semelhante: quando me conta sobre as vezes em que a confundiram com profissionais de formação de nível médio, principalmente nas equipes formadas, quase exclusivamente, por pessoas brancas. Já nas equipes onde há um número maior de profissionais negras, ela aponta que essa percepção inferiorizada muda um pouco, mesmo que continue acontecendo:

E se eu não tivesse com jaleco, tivesse com uma outra roupa, iam me identificar em outra área, mas nunca terapeuta ocupacional. Nesse momento foi a cor da minha pele, e aí eu fui para outras instituições que também acabaram sendo assim, a maioria. Agora, acho que tem uns três anos pra cá, que eu comecei a estar em equipes que tinham negros, que tinham mais negros. E aí já tem uma aparência diferente, dá para ver. Mas mesmo a gente tendo uma equipe com mais negros eu via isso acontecer com outras colegas negros sabe? De achar que ela não era a nutricionista porque é negra (Ivone)

Essa vivência de Ivone, a prepara para um outro encontro no lugar da atuação como terapeuta ocupacional ao desenvolver estratégias de cuidado junto às pessoas negras:

Às vezes, esse contexto da cor vai ter um impacto em outras questões que tão acontecendo, acho que só temos que ampliar um pouquinho mais o olhar, porque que, às vezes, atender uma pessoa negra tem que fazer uma consideração do quanto ser negro impacta em alguns aspectos daquele sofrimento. [...] Não tem que ter uma bula, tipo assim, todos os negros vamos atender e olhar e falar do racismo, mas eu acho que precisa ter um olhar. Não dá pra nunca olhar para isso, precisa de um olhar e entender que existe particularidades. [...] A forma que eu faço, é dentro da própria anamnese, já ir traçando algumas coisas, sabe? Dessa história, um pouco, e dá para entender pontos que são de racismo que refletem nisso, que ser negro reflete na vida dele [pessoa atendida]. [...] Por exemplo, na anamnese com uma adolescente, que eu faço com

adolescente e adulto, mais com mulheres que eu acabo atendendo, porque homens não chegam tanto. Durante a anamnese eu coloco assim:

“- você se considera bonita?”

E aí ela fala “sim” ou “não”. Se não, será que a cor da sua pele interferiria na sua beleza? Durante a anamnese, também:

“Você mudaria alguma coisa no seu cabelo?”

Eu não coloco nenhuma coisa tipo, mais forte, se você já sofreu alguma situação de preconceito racial. Eu não coloco perguntas tão fechadas no primeiro encontro, porque é a partir dessas [outras perguntas] que eu vou pegando essa questão da imagem, que eu vou percebendo o racismo. Depois, lá na frente, nos outros encontros, eu começo adentrar nessas questões e trabalhar. Com jovens, eu faço eles identificarem referências que eles admiram, eu pego os dados sobre eles, mas de forma mais lúdica. Por exemplo, me fale 3 personagens que você admira, ou qual é a sua característica que você se sente forte, ou quando é que você sente fraco. Aí eu misturo com outros tipos de perguntas dentro de uma anamnese, com questões clínicas junto, porque se eu deixo uma seguida da outra, não é bom, porque aí eles ficam podados, se fecham, querem mascarar, ficam com medo. Quando eu jogo no meio de outras perguntas, flui e eles conseguem se colocar mais (Ivone)

Pereira, Alegretti e Magalhães (2022), partindo do conceito africano *Ubuntu* (eu sou porque nós somos), para falar de uma solidariedade compartilhada entre pessoas negras que compartilham de uma mesma dor. A partir da noção empregada por Ramungondo e Kronenberg (2015), que utilizam *Ubuntu* para reorientar uma perspectiva ontológica e africana sobre as conexões humanas, que se distancia da dicotomia indivíduo-coletivo dos paradigmas europeus, as autoras reforçam a necessidade de resgatar valores e identidades afro-brasileiro “evitando universalismos que não representam todos os grupos étnicos” (Pereira, Alegretti, Magalhães, 2022, p. 17).

Nesse lugar do encontro plural entre nós mesmos, reforçamos que “a conscientização possibilita o empoderamento, para as pessoas questionarem o status quo e compreenderem que as situações desfavoráveis que vivem não são apenas reflexo de suas ações” (Pereira e Magalhães, 2023), mas são consequências explícitas dos racismos cotidianos. Portanto, cabe às terapeutas ocupacionais negras e não-negras:

refletirem sobre as suas práticas e priorizarem a promoção de espaços de escuta e acolhimento das demandas étnico-raciais elencadas pelas pessoas negras [...], pensar se o referencial teórico e metodológico que guia essas práticas é hegemônico ou contra hegemônico [...], identificar se os processos favorecem que os sujeitos sejam conscientes, políticos e agentes de mudança ou se perpetuam/naturalizam a exclusão e alienação [...], devem reconhecer as demandas específicas que a população negra enfrenta [...], descolonizar o ser e o fazer dos sujeitos

e coletivos [...], desenvolver práticas com os povos e comunidades tradicionais, que considerem seus modos de vida, crenças, espiritualidade, cultura e suas relações com os elementos da natureza [...] cabe aos profissionais refletir sobre suas condutas fora dos serviços nos quais atuam, bem como compreender seu papel de cidadãos políticos (Pereira; Magalhães, 2023, p. 11)

Thereza, em seu saber experiente e vivente, no lugar de quem é ancestral daquelas que estão por vir, de quem é o apoio e a representatividade de novas profissionais negras, reconhece a importância e significados de suas ações:

Então assim, eu entendo que o meu corpo ele já está sendo aqui, ele já está se colocando e falando “é possível”. A minha presença já diz que é possível você não ser o que a paleta de cores está dizendo que você tem que ser. Eu gosto muito da minha trajetória, eu tenho muito orgulho, isso é fato, eu tenho muito orgulho da pessoa que eu sou, da profissional que eu sou, e eu acho que essa história contribui. Se eu puder, eu sei que eu não tenho esse poder, mas se eu puder, que as pessoas que passam pelo meu caminho, que elas sejam bem tratadas nesse lugar [...] Hoje eu estou num lugar que eu tenho que estar, hoje eu estou fazendo o que tem que fazer [...] Eu cheguei e falei: “Olha essa daqui é a doutora, ela é do nosso bairro. Você já entendeu isso? Você sabe que a doutora fulana mora aqui no seu bairro? Ela é a sua vizinha”. E ela é negra. E acho que foi há pouco tempo [que ela chegou na equipe] então, ela não tinha se descaracterizado, entendeu? Ela era do bairro, ela mora no mesmo lugar, ela é cadastrada num dos postos que eu atendo. Então, assim, ela era a médica de periferia e o quanto que é importante conversar com essa mulher no meio dos usuários e dizer assim: “Olha gente, ela sabe do que vocês estão vivendo, ela sabe o que vocês são, ela sabe a dificuldade que vocês têm com o transporte, com a saúde, com tudo porque ela mora aqui, ela vive aqui”. Então isso é bem interessante, eu acho que a gente tem que fazer isso, eu acho que é um trabalho de formiga, trazer essas pessoas pra academia e vamos ver o que que dá (Thereza)

Para Thereza, reafirmar o lugar da médica, uma mulher negra nova e recém-formada, era uma responsabilidade, era uma possibilidade de dizer também para outros, para o mundo, que aquele lugar é possível de ser ocupado por uma pessoa negra. É poder criar um outro mundo possível, um outro imaginário social. É o estabelecimento de um novo compromisso ético-político da terapia da ocupacional.

Mercedes, refletindo sobre a graduação, também se percebe nesse lugar representativo para as turmas mais novas, para quem está chegando:

Não é que eu não deveria estar, mas eu não me encaixava ali, eu me encaixava no outro grupo. E eu acho que as outras meninas

que eram contemporâneas minhas, eu acho que posso ter despertado o processo nelas, assim de se entenderem, de se refletirem [...] Eu saí da faculdade mas continuo acompanhando os movimentos e hoje em dia tá muito diferente do que quando eu tava. Muitas meninas negras, empoderadas, envolvidas, se envolvendo no Diretório Acadêmico, trazendo discussões, sabe? Eu acho muito massa isso, porque na minha época não tinha, não tinha de verdade (Mercedes)

Para Ambrosio et al (2022), a representatividade para as pessoas negras, sendo reconhecida através de elementos que nos identificam, “compõem a identidade cultural e a cura repleta de ancestralidade, história e significados” (p. 474). Identificar-se e ver-se representado “reflete um processo de construção da autoafetividade, autocuidado, autoestima e, por consequência, produção e cuidado da saúde mental” (p. 474) e “também pode significar uma autocura, que acontece através da valorização de si e do autorreconhecimento enquanto pertencente à identidade cultural afro-brasileira” (p. 474).

Enedina comenta sobre a questão da representatividade e do compartilhamento a partir de uma palestra de uma profissional negra que ela assistiu:

E eu achei muito legal o que ela falou porque eu me vi, eu me vi, na minha graduação, no que eu passei. E ajuda muitas pessoas, muitos estudantes que estão iniciando agora, ou que não tem o preparo da família, ajuda muito a esclarecer, a fortalecer (Enedina)

E Ivone também comenta da importância de se ter mais presença de pessoas negras nos espaços:

É bom ter mais negros, porque isso vai mostrando essa apropriação de outros espaços, você ver negro em várias posições. Aqui no Brasil tá começando ainda essa coisa da televisão, das novelas, de filmes, de coisas, de tirar o negro só daquele lugar inferior: o negro no porteiro, o negro na faxina, o negro sendo ladrão, o negro na vidraçaria. Eles estão começando a colocar o negro em outras profissões. Mas se você ver filmes norte-americanos, é muito legal porque você vê mesmo em todos os contextos, negro como o juiz, negro como presidente, negro como empresário, negro em todos os contextos. Acho que é isso que a gente precisa, ter referência em todos os contextos, não habitar só um espaço, habitar vários espaços [...] Então, eu acho que essa é a importância de ocupar espaços, isso vai trazendo referência, vai trazendo autoestima, uma outra imagem, a construção de outra imagem, e é muito gostoso falar com você sobre isso (Ivone)

Como aponta Ivone, as referências positivas precisam existir para que a gente possa imaginar outros caminhos, outras possibilidades, para que a gente possa construir uma autoestima fortalecida, para que a gente possa existir, ser.

Eu comecei a pesquisar, eu lembro que tinha pouca coisa. Na época não é feito hoje que tem as blogueiras. Era as pré-blogueiras. Tinha uma que eu assistia os vídeos dela e eu comecei a ver como é que cuidava do cabelo, como é que fazia cronograma, que eu podia fazer. Depois eu comecei a ver que volume não era um problema
(Mercedes)

Uma pessoa que me ajudou muito, ele nem sabe disso né, porque ele é um artista, mas foi o Chico César. Todo esse caminho de se auto reconhecer, foi muito a partir de músicas de Chico César, de ver o Chico César, de ler a trajetória dele, de ler as poesias dele. É uma coisa que me marca quando eu faço isso (Domingos)

Assim, encerro, “recuperando e fortalecendo o diálogo entre intelectuais [...] diaspóricas e amefricanas; reconhecendo seu lugar de fala e de escuta, sua consciência, autocrítica, formas e vivências de opressão” (Ambrosio e Silva, 2022, p. 9).



Quando converso com Badia, com Xica, com Domingos, sobre as vivências deles na pós-graduação, sempre sou invadida por esses sentimentos ruins do mestrado, mas também pela falta de validação em algumas disciplinas durante o doutorado. Me angustia. Por outro lado, me concentro no alívio das sextas-feiras. Às sextas-feiras eu conto os segundos para chegar. Somos cinco: professora negra, estudantes as quatro todas negras. Me sinto viva, me sinto igual, me sinto vista, me sinto porque nos sinto (Trecho de diário de campo)

10. Início, meio e início: conclusões para novos começos

Como tese de doutorado, esse texto precisa de um fim. E já que é necessário concluir, eu gostaria de enumerar algumas conclusões para que, se caso alguém tenha dúvidas sobre algo que foi discutido neste trabalho, essas dúvidas possam ser confrontadas mais uma vez.

A Terapia Ocupacional foi, é e continuará sendo racista. Principalmente se não fizermos nada sobre isso, seriamente. Enquanto campo de conhecimento e enquanto profissão, ela foi erguida e implementada a partir de e dentro de uma sociedade racista, com bases de fundamentação racistas, dentro do espaço acadêmico universitário que é racista.

A Universidade entendida enquanto espaço máximo do saber científico, também é um lugar racista e, também, tem uma história de construção de base racista, de marginalização e de exclusão de pessoas negras. Nesse sentido, a exclusão de estudantes negros ainda existe, e a violência racial no espaço universitário é um problema sério que precisamos pensar e resolver para ontem.

O espaço acadêmico é constituído de pessoas e das relações estabelecidas entre as pessoas. Portanto, se pretendemos nos encontrar, no futuro, num espaço antirracista, esse futuro é agora e não pode ser daqui a pouco. As relações de poder que se estabelecem neste espaço acadêmico têm séculos de consolidação a partir de uma estrutura racista. As pessoas que constituem o ensino superior, portanto, tem sua parcela de responsabilidade naquilo que se perpetua. E aqui eu estou me referindo, com todas as letras, às pessoas brancas, e especificamente, à docentes brancos que estão, confortavelmente, em seu lugar de maior poder dentro da hierarquia institucional.

Para além disso, as políticas institucionais são frágeis, o espaço universitário se conforma com os espaços ocupados pelas pessoas brancas (os de poder), e os espaços ocupados pelas negras (os da limpeza, os da terceirização e da precarização). Logo, somos todos reprodutores dessa lógica.

O lugar de poder institucional que ocupa a categoria docente, ainda tem se constituído de forma, praticamente, impenetrável pelas pessoas negras. Quando ouvimos docentes negras que ocupam estes espaços, encontramos um percurso de luta e solidão. E essas poucas pessoas que conseguem se inserir nestes espaços encaram enormes desafios ao confrontar esse sistema racista que lhes devolve uma violência absurda, uma vez que estão posição de confrontar e desafiar a lógica.

Embora essa presença de professores negros no ensino superior e nos cursos de terapia ocupacional seja muito ínfima, é ela que tem provocado mudanças e tem sido fundamental no processo de formação de terapeutas ocupacionais negras e negros. Estudantes negras e negros apontam o caminho: professores negros, efetivos e substitutos, trazem conhecimento, trazem acolhimento, trazem representatividade e uma nova perspectiva existencial dentro do espaço acadêmico. Isso demonstra uma força e uma representatividade fundamental para que possamos trilhar outros caminhos.

Do ponto de vista da experiência estudantil, o que percebemos é que a universidade oferece pouco ou nenhum espaço de cuidado, acolhimento ou enfrentamento às violências raciais. O cuidado produzido nestes espaços vem, se não entre os próprios estudantes, a partir de uma figura representativa negra, seja uma pessoa docente ou alguém que possa desempenhar um papel de cuidado.

Reforçamos que os espaços embranquecidos não têm nos ofertado nenhuma outra experiência que não a violência. Assim, concluímos que pessoas brancas, responsáveis pela manutenção do racismo, nada ou muito pouco, tem feito efetivamente para auxiliar na promoção de espaços de equidade racial.

Do ponto de vista profissional, o mesmo se aplica. Profissionais negras apontaram que o diálogo com colegas brancos, principalmente sobre pautas raciais, é muito difícil. E quase sempre, esses colegas ainda são reconhecidos dentro do sistema de inclusive reprodução das violências sofridas.

Do ponto de vista da terapia ocupacional, o processo formativo tem sido muito insuficiente. As bases epistêmicas e de fundamentos da profissão, seguem reproduzindo uma noção universalista de existência: branca, cristã, heterocisnormativa, rica. Pouco se aproxima de saberes não hegemônicos para compreender os fazeres e as existências humanas.

Uma produção teórica, ainda tímida, em terapia ocupacional, fruto de batalhas e compromissos que profissionais e intelectuais negras e negros tomaram para si, tem ganhado espaço, e esperamos que em breve possam ocupar lugar de notoriedade e autoridade intelectual na produção de conhecimento. Na contramão de discursos falaciosos que pretendem reduzir as questões raciais à uma noção existencialista individual, a coletivização dessas produções científicas de pessoas negras para pessoas negras pretende construir um discurso social para a equidade racial e para o combate do racismo em todas as suas formas e expressões.

O racismo como trauma cotidiano viola nossos corpos, nossa subjetividade e nossa existência enquanto comunidade negra no mundo. O racismo não é um fato isolado que atinge a mim ou a você, leitor não-branco. E nós sabemos disso. Portanto, as estratégias de luta precisam ser coletivas. E isso nós também sabemos.

Por ter um fim programado, essa tese tem suas limitações: de tempo, de espaço e de próprio esgotamento do que é possível ser discutido. Trabalhei, em profundidade, com 12 profissionais, mas o universo de terapeutas ocupacionais negros é muito maior. E esperamos que seja cada vez maior.

Ao todo, 65 estudantes responderam ao formulário, alcançamos a maioria dos estados brasileiros e um número expressivo de universidades de Norte a Sul do país. Este número, apesar de expressivo, também não representa a totalidade de estudantes negres em terapia ocupacional.

Da análise documental, muitos documentos ficaram de fora por não estarem publicamente acessíveis no momento da busca. Este é um dado importante, pois refere-se a documentos que deveriam estar ao alcance de qualquer pessoa. Mas ainda assim, figura uma limitação daquilo que revelamos com este estudo.

As temáticas debatidas sobre o processo de formação – Avaliação do Ensino, Violência, Permanência e Pertencimento – são importantes para nos fornecer um panorama geral do processo formativo atual, e certamente podem e devem ser ampliadas, investigadas e aprofundadas para que possamos caminhar em direção ao desenvolvimento de estratégias e políticas que reduzam os impactos do racismo e melhorem as condições de ensino para as relações étnico-raciais.

No campo epistêmico, pude me debruçar sobre alguns estudos, principalmente os brasileiros, para apontar que há uma multiplicidade de caminhos e saberes a serem incorporados pela terapia ocupacional e afirmo que este pode ser um campo interessantíssimo para que possamos continuar desenvolvendo novas pesquisas afrocentradas e afrorreferentes.

Da minha percepção, há indícios de que poderemos, em breve, falar sobre um raciocínio terapêutico ocupacional racializado. E talvez, num futuro mais distante, sistematizar saberes e técnicas produzidos por terapeutas ocupacionais negres para pessoas negras.

No início do trabalho eu comunico que esta é uma tese militante, e, portanto é uma tese-denúncia, e assim se fez até aqui. Mas para além de denúncia, é um compromisso

que você, leitor, terapeuta ocupacional e pessoa branca, tem a obrigação ética e política de assumir.

Uma vez, não me recordo quando ou onde, após explicar como uma violência racial acontecia, ouvi uma pessoa dizer algo mais ou menos assim: “agora que você sabe, você não pode mais deixar de saber. A partir de agora, sempre que você escolher fingir que não sabe, que não viu ou que não ouviu, essa é uma escolha racista. E você estará sendo racista”.

Nós, terapeutas ocupacionais, estamos muito longe de começarmos a pisar em campo de saber antirracista, anti-hegemônico, anti-colonial. Para a isso, precisaríamos nos desfazer de muita coisa que permitimos serem consolidadas e disseminadas até aqui. Os caminhos estão sendo propostos por quem tem a experiência na pele.



Para encerrar como comecei – coletivamente -, reuni trechos das entrevistas de profissionais ao me responderem a seguinte pergunta: “Quais as suas expectativas para a terapia ocupacional no futuro, pensando as pessoas negras?”.

Eu queria que isso fosse tão importante quanto estudar, discutir né, discutir relações étnico raciais, discutir dissidência de gênero e sexualidade, fosse uma matéria tão fundamental quanto, sei lá, pensar em processos terapêuticos ocupacionais, quanto em estudar saúde funcional, saúde mental, e terapia ocupacional na escola. Que fosse tão valorizado quanto isso, quanto estudar a técnica em si. Acho que esse é o sonho. E que se tenha professores negros pra se debater essas questões acho que principalmente isso, porque não é só colocar ali na disciplina e ser uma pessoa que não tem vivência sobre isso, ou pior uma pessoa que tem um raciocínio deturpado sobre isso. Acho que não basta só ter nos currículos, na base curricular com a mesma visibilidade de outras disciplinas, mas que tenham pessoas que saibam do que tão falando pra falar sobre isso, que a universidade dê acesso a essas pessoas, porque as pessoas já estão tentando conquistar há muito tempo, mas a estrutura ainda é rígida.

Então acho que sim, se a gente tivesse mais professores negros, mais professores indígenas, mais professores trans na universidade, um sonho! Não dá mais pra contar só com a disposição individual das pessoas, acho que precisa entrar de maneira mais enraizada mesmo na formação, então essa seria a terapia ocupacional ideal pra mim, que modificasse a própria forma de se ensinar e de se transmitir terapia ocupacional

(Stella)

Eu não que a terapia ocupacional tem jeito, não. Como eu te falei, tem vários campos de atuação e eu aprendi sobre o racismo, sobre a cultura negra, cultura indígena, dentro de uma única disciplina: contextos sociais e homem.

O resto não.

(Laudelina)

Eu espero que melhore a preparação dos próprios profissionais a enxergar o negro como alguém que é capaz. E com os professores, essa questão do professor visualizar e ver que o negro é capaz, que não é o branco só que é capaz

(Enedina)

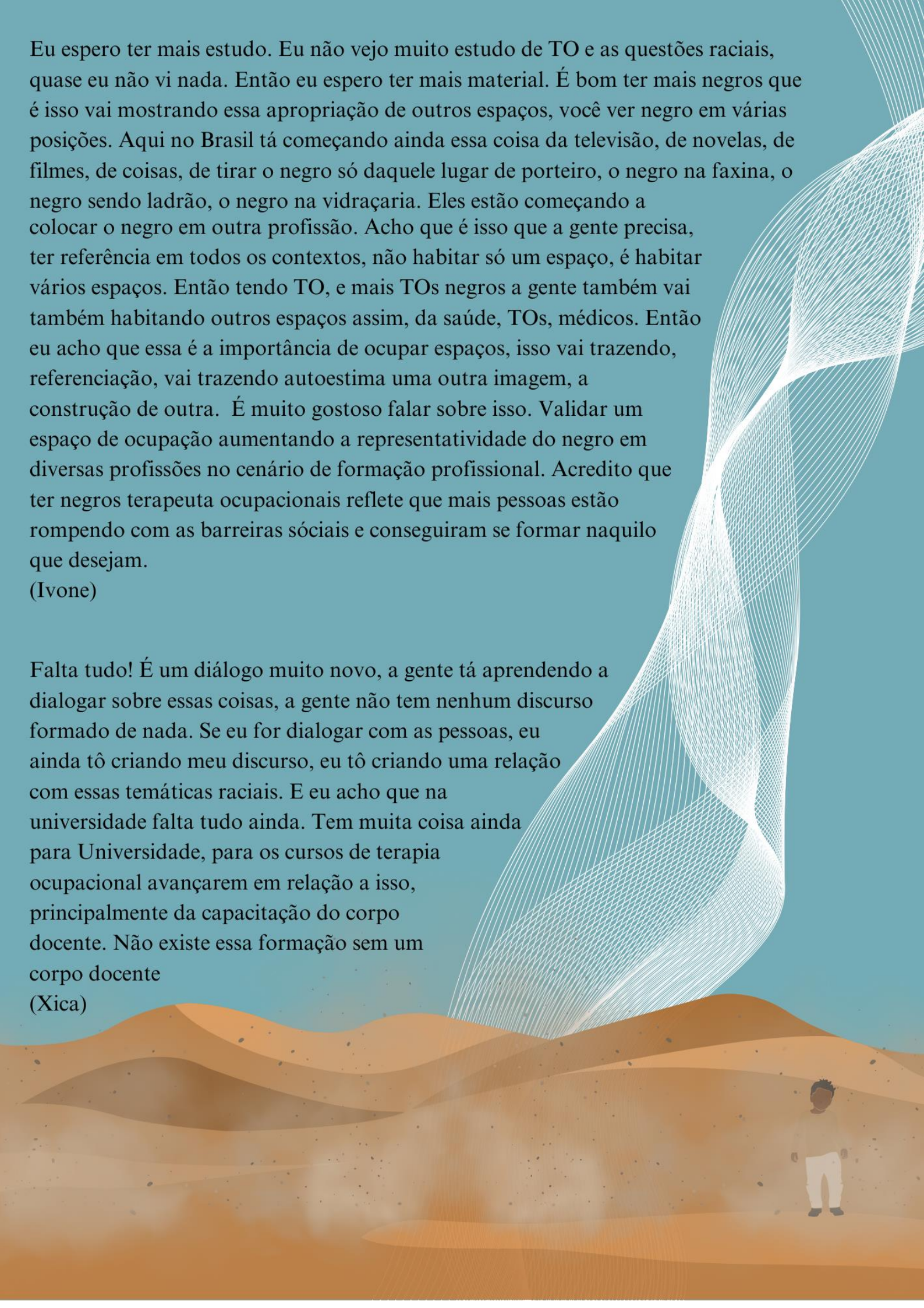


Eu espero ter mais estudo. Eu não vejo muito estudo de TO e as questões raciais, quase eu não vi nada. Então eu espero ter mais material. É bom ter mais negros que é isso vai mostrando essa apropriação de outros espaços, você ver negro em várias posições. Aqui no Brasil tá começando ainda essa coisa da televisão, de novelas, de filmes, de coisas, de tirar o negro só daquele lugar de porteiro, o negro na faxina, o negro sendo ladrão, o negro na vidraçaria. Eles estão começando a colocar o negro em outra profissão. Acho que é isso que a gente precisa, ter referência em todos os contextos, não habitar só um espaço, é habitar vários espaços. Então tendo TO, e mais TOs negros a gente também vai também habitando outros espaços assim, da saúde, TOs, médicos. Então eu acho que essa é a importância de ocupar espaços, isso vai trazendo, referência, vai trazendo autoestima uma outra imagem, a construção de outra. É muito gostoso falar sobre isso. Validar um espaço de ocupação aumentando a representatividade do negro em diversas profissões no cenário de formação profissional. Acredito que ter negros terapeuta ocupacionais reflete que mais pessoas estão rompendo com as barreiras sócias e conseguiram se formar naquilo que desejam.

(Ivone)

Falta tudo! É um diálogo muito novo, a gente tá aprendendo a dialogar sobre essas coisas, a gente não tem nenhum discurso formado de nada. Se eu for dialogar com as pessoas, eu ainda tô criando meu discurso, eu tô criando uma relação com essas temáticas raciais. E eu acho que na universidade falta tudo ainda. Tem muita coisa ainda para Universidade, para os cursos de terapia ocupacional avançarem em relação a isso, principalmente da capacitação do corpo docente. Não existe essa formação sem um corpo docente

(Xica)



Desde a época que eu tava na universidade para agora, eu já pude notar que houve uma melhora, de mais pessoas engajadas politicamente nessas pautas e tudo mais. Eu acredito, sim, que a tendência é a gente conseguir cada vez mais que as pessoas reflitam sobre isso, porque que a gente precisa refletir isso, não é uma coisa que é para ser bonzinho, não. Tá dentro da nossa profissão, então é nossa obrigação!

Se a gente começar a refletir que está dentro da nossa teoria da profissão, que isso faz parte do ser terapeuta ocupacional, é uma coisa que não dá pra gente conceber. É claro que sempre tem aquele profissional que vai fugir a regra. Somos seres humanos. Mas eu acho que no momento que a gente refletir que está interligado talvez a gente se engaje mais, e iniciativas como a sua de fazer isso, de pesquisar, de ir atrás das pessoas e procurar saber, isso, dá muito mais pano pra manga, porque a partir do seu trabalho vamos poder, com certeza, inspirar outras pessoas a tentarem ver também. Eu acho muito importante que a gente publique muito, porque as pessoas quando se depararem, quando começar a aparecer nas publicações, as pessoas vão começar a olhar mais para isso

(Mercedes)

Primeiro eu acho que as ações afirmativas, aberturas de editais e de processos seletivos que garantissem o docente negro ou a docente negra.

Disciplinas obrigatórias que trouxessem essa discussão, projetos de extensão e de pesquisa, iniciações científicas, eu acho que toda a estrutura que a gente entende como acadêmica, dentro da terapia ocupacional, que ela precisa ter esse olhar, transversal.

Capacitação, pra docentes, ampliar essas discussões nos congressos, nos momentos de reuniões acadêmicas. É um corpo que tá desenvolvendo suas ocupações mas que ele é atravessado pelo pelo gênero, pela raça, pela sexualidade, pela deficiência, pela classe social, e a gente acaba focando em algumas coisas, esquece outras e eu acho que é isso, é transversalizar isso, do primeiro ao último período a gente tá falando que não é só um corpo anatômico mas que tem essa vida e tem essas vivências

(Domingos)





Eu acho que em termos de graduação a gente precisa ter gente negra lá dentro, ter gente negra antirracista, porque não dá para ficar não falando sobre isso e se existe muito né, acho que não tem outro caminho não. Aí os departamentos, falando de nível Brasil, precisam abrir vagas para pessoas negras, costas mesmo, dentro desses processos. Eu acho que isso é uma luta pro movimento social de terapeutas ocupacionais negras e negros, porque sempre a gente que puxa, que tem que puxar tudo. Acho que a gente precisa pensar imediatamente em política afirmativas dentro da TO, dentro do departamento de terapia ocupacional social, dentro do departamento de terapia ocupacional da saúde mental, dentro do departamento de reabilitação física. Promover esses espaços de discussão dentro e fora da academia é muito fundamental, porque é um processo de educação, então a galera assiste, a galera problematiza, a galera entende. Compartilhar essas coisas em outros formatos que não os dentro da academia, porque academia também não é tudo, e aí partindo da minha experiência eu sinceramente me tornei terapeuta ocupacional muito mais no movimento social do que dentro da sala de aula. Falar que é todo mundo racista sim, que a terapia ocupacional é racista para um caralho, e botar a boca no trombone mesmo em coletividade, porque a gente sabe que a violência que se volta contra a gente é enorme

(Francisca)



A própria IES precisa pensar nesse estudante egresso: que caminhos que a gente tem?

Eu sempre trabalho muito com as minhas estudantes o que eu chamo de projeto pedagógico singular. Quais vão ser as nossas oportunidades depois da graduação? Vamos tentar uma residência? Vamos tentar um mestrado? Juntas! Porque eu já fiz isso, eu já passei por isso, eu tenho esse percurso.

A gente vai traçando esses caminhos enquanto a gente não tem uma desconstrução estrutural. A gente vai entendendo qual que é esse processo porque tiveram outras pessoas conseguiram me auxiliar. Quando elas falam para mim que querem ser docentes, então a gente tem um plano!

Eu sempre penso que no meu percurso formativo, por exemplo, eu precisei muito da presença das pessoas negras para que eu pudesse aprender e me reconhecer. A gente precisa de mais professores, muitas professoras, porque a pessoa negra, a mulher negra, ela tem muito a contribuir, eu tenho aprendido muito com outras mulheres negras que são professoras junto comigo. Tem coisa que a gente não vai aprender nos livros, que a gente não vai aprender nos artigos.

O primeiro passo para essa visão mais utópica da formação, é de que as pessoas cheguem, a gente precisa tensionar para que as pessoas negras ocupem esses lugares, da docência, da gestão, porque é só quando essas pessoas ocuparem esses lugares que elas também vão poder construir políticas públicas de fato pensando nas nossas necessidades (Eva)



Referências

- ABRAMOWICZ, Anete, SILVÉRIO, Valter Roberto, OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela G. C. *Trabalhando a Diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna. 2006.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AIRES, Suely; TAVARES, Jeane Sasyka Campos. Encruzilhadas e Entrelinhas: a atualidade do pensamento de Neusa Santos Souza. In: DAVID, Emiliano de Camargo; PASSOS, Rachel Gouveia; FAUSTINO, Deivison Mendes; TAVARES, Jeane Sasyka Campos (orgs.). *Racismo, subjetividade e saúde mental: o pioneirismo negro*. 1 ed. São Paulo: Hucietec; Porto alegre: Grupo de Pesquisa Egbé, Projeto Canela Preta, 2021. Pp.60-73.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Angela. *Quando a pele incendeia a memória*. Natal, RN: Editora UFRN, 2018.
- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2019.
- ALVES, A. C. P. *Injustiça social/ocupacional: a percepção de mulheres negras*. 2018. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) - Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia, Brasília, DF, 2018.
- ALVES, H. C.; OLIVEIRA, N. P.; CHAVES, A. D. A gente quer mostrar nossa cara, mano: hip hop na construção de identidade, conscientização e participação social de jovens em situação de vulnerabilidade social. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 2016, vol.24 n.1 pp.39–52.
- ALVES, M. C.; ALVES, A. C (Orgs.). *Redes Intelectuais: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas*. 1ª ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. 260 p. (Série Pensamento Negro Descolonial, v.3).
- ALVES, M. C.; JESUS, J. P.; SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde em Debate*, 2015, v. 39, n. 106, p. 869-880, 2015.
- ALVES, V.K; CASALI, C. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, p. [páginas do artigo], set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45110>. Acesso em: 05 de junho de 2021.
- AMBROSIO, L.; PEREIRA, A. S.; COELHO, F. S.; MAGALHÃES, L. V. Brazilian occupational apartheid: historical legacy and prospects for occupational therapists. *South African Journal of Occupational Therapy*, Vol 52 no 3. December 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2022/vol52n3a10>

AMBROSIO, L.; ANDRADE, A. F.; PRADO, C. C. P.; BRITO, K. T.; SILVA, C. FEST 8: a ocupação cultural de juventudes negra e periférica em espaço público. *Áskesis*, São Carlos – SP, v.0, n. 1, p. 176 – 191, jan/jun 2020.

AMBROSIO, L. et al. Cabelos Crespos, Tranças e Black Power: Reflexões sobre o Adoecimento de Mulheres Negras, Autoestima e Empoderamento. *Revista da ABPN*, v. 14, n. 39, p. 453-477, Março – Maio 2022.

AMBROSIO, L. Raça, Gênero e Sexualidade: Perspectiva afrodiaspórica e interseccional sobre o cotidiano das juventudes periféricas. *Kwanissa*, São Luís, 2022, v.5 n.2 pp.163-182.

AMBROSIO, L.; ECHEVERRIA, V. R.; MORRISON, R.; QUEIROZ, A. G.; SILVA, C. R. La urgência de una Terapia Ocupacional antirracista. *Revista de Estudantes de Terapia Ocupacional*, 2021, vol.8, pp.i-xvii.

AMBROSIO, L.; SILVA, C. R. Interseccionalidade: reflexões sobre as opressões de raça. Gênero e sexualidade a partir da perspectiva crítica decolonial em terapia ocupacional. In: ALVES, M. C.; ALVES, A. C. *Redes intelectuais: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas*. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. Pp. 135-151.

AMBROSIO, L.; SILVA, C. R. Interseccionalidade: um conceito amefricano e diaspórico para a terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3150, 2022.

AMBROSIO, Leticia. Raça, gênero e sexualidade: uma perspectiva da terapia ocupacional para as corporeidades dos jovens periféricos. Dissertação de Mestrado em Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional PPGTO UFSCar, 2020.

AMORIM, D. U. Teorias raciais no Brasil: um pouco de história e historiografia. **Revista Cantareira**, n. 19, pp. 62-78, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27725>. Acesso em julho de 2022.

ANDRADE, A. F.; SOUSA, D. P.; VARELA, L. C.; SILVA, C. R. Pertencimento e representação imagética: a negritude na universidade. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO*. Rio de Janeiro, v.4, n. 6, pp. 850-857, 2020. DOI: 10.47222/ 2526-3544.rbto34249. Acesso em março de 2021.

ANDRADE, A. F.; SOUSA, D. P.; VARELA, L. C.; SILVA, C.R. Pertencimento e representação imagética: a negritude na universidade. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.* Rio de Janeiro, v.4, n. 6, pp. 850-857, 2020. DOI: 10.47222/ 2526-3544.rbto34249. Acesso em março de 2021.

ANDRADE, L. M. La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina. *Amérique Latine Histoire el Mémoire*, v. 1, n. 15, 2008.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.

ARAGÃO, E. O. F.; NÓBREGA, A. C. O. A preservação do direito à vida e uma discussão sobre o poder de legislar: a equiparação da transfobia e da homofobia ao racismo. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*. Belém | v. 5 | n. 2 | p. 01-18 Jul/Dez. 2019. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/5823/pdf>

ARAUJO, D. C.; SILVA, P. V. B. Contribuições dos Estudos Críticos sobre Relações Étnico-Raciais ao Campo da Educação. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 317-333, jul./set. 2020. doi: 10.12957/teias.%Y.49670.

ARIZA-ARIZA, L. G. et al. Relações entre a Análise Textual Discursiva e o software ATLAS.ti em interações dialógicas. *Campo Abierto*, v. 34, n. 2, pp. 105-124, 2015.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

AZEVEDO, B. M. S.; CARVALHO, S. R. O diário de campo como ferramenta e dispositivo para o ensino, a gestão e a pesquisa. In: CARVALHO, S. R.; BARROS, M. E.; FERIGATO, S. (Orgs.). *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade*. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 204-219.

BAMBERG, M. Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology*. Washington, DC: APA Press, 2012. pp. 77-94.

BARBOSA, G.; FRANÇA, M.; PORTELLA, A. (2023). Desigualdade racial na educação básica. Texto para discussão 14. Núcleo de Estudos Raciais do Insper, São Paulo. https://arquivos.insper.edu.br/2023/pesquisa/artigo/Relatorio_Desigualdade_racial-na_educacao_basica.pdf

BARREIRO RG. Entre redes: juventudes, ambientes virtuais e vidas entretidas. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e sociedade. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 10, n. 2-3, p. 71-76, 1999.

BARROS, D. D.; GALVANI, D. Terapia Ocupacional: social, cultural? Diversa e múltipla! In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Pp. 83-116.

BARROS, D.D.; GHIRARDI, M.I.G.; LOPES, R.E. Terapia Ocupacional Social. *Rev. Ter. Ocup.Univ. São Paulo*, v. 13, n. 3, p. 95-103, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13903/15721>>. Acesso em março de 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Igualdade e diversidade no trabalho. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.

BERNARDINO, J. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Pp. 7-14.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BOAS, Fabiana Villas; PAROLIN, Natália. Contribuições de Virgínia Bicudo para o campo da saúde mental do Brasil: caminhos pela pesquisa, pela clínica e pela escola. In: DAVID, Emiliano de Camargo; PASSOS, Rachel Gouveia; FAUSTINO, Deivison Mendes; TAVARES, Jeane Sasyka Campos (orgs.). Racismo, subjetividade e saúde mental: o pioneirismo negro. 1 ed. São Paulo: Hucietec; Porto alegre: Grupo de Pesquisa Egbé, Projeto Canela Preta, 2021. Pp.46-59.

BRANDÃO, J.J.; CAMPOS, M. C.. A Percepção de Egressos/as do Sistema de Cotas Raciais da Universidade Estadual de Londrina Quanto às Políticas de Permanência. In: Comunicações Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 21-46, set.-dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p21-46>.

BRASIL. Lei Nº13.005/2014. Plano Nacional de Educação. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em 18 de agosto de 2023

BRASIL. Lei Nº 12.288. Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm >. Acesso em março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2013. 104p. Disponível em: < http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicoraciais_mec_2013.pdf >. Acesso em março de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS. 3ª Ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral da

População Negra: uma política para o SUS. 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASÍLIA. Ministério da Casa Civil. Lei Nº 12.711. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf>. Acesso em março de 2021.

BUCKLEY-ZISTEL, S. Remembering to forget: chosen amnesia as a strategy for local coexistence in post-genocide rwanda. *Africa: Journal of the International African Institute* Vol. 76, No. 2 (2006), pp. 131-150 (20 pages).

CAMELO, L. V.; COELHO, C. G.; CHOR, D.; GRIEP, R. H.; ALMEIDA, M. C. C.; GIATTI, L.; BARRETO, S. M. Racismo e iniquidade racial na autoavaliação de saúde ruim: o papel da mobilidade social intergeracional no Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto (ELSA-Brasil). *Cad. Saúde Pública* 2022; vol.38 n.1 e00341920.

CAMINO, L., TAVARES, T. L., TORRES, A. R. R., ÁLVARO, J. L., & GARRIDO, A. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 117-128, 2014.

CARDINALLI, I. Ninho de nós: sentidos da atividade humana em terapia ocupacional. 2022. Tese (doutorado em terapia ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15866>

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

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, J. J. de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CASSERES, L. O racismo como estruturante da criminologia brasileira. In: MAGNO, P. C.; PASSOS, R. G. Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: diálogos à luz de Frantz Fanon. Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro: 2020, pp. 129-144.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CHAGAS, Camila Pizzolotto Alves da. Solano Trindade: luta, poesia e teatro Possibilidades de análise de raça e classe social no Brasil (1940-1960). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, 2017.

COELHO, Flávia et al. Colonialidade do fazer e re-existências: reflexões a partir de uma terapia ocupacional decolonial. In ROCHA, P. H.; MAGALHÃES, J. L. Q.; TEIXEIRA, S. G. Colonialidade a partir do Brasil. São Paulo: Editora Dialética, 2021. Pp. 341-366.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016, p. 99-157.

CONCEIÇÃO, M. C.; RISCADO, J. L. S.; VILELA, R. Q. B. Relações étnico-raciais na perspectiva da saúde da população negra no curso de medicina: análise curricular. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 4, n. 3, p. 34-56, Julho-Setembro, 2018

CONCEITO. In DICIO, **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conceito/>. Acesso em julho de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 abr. 2007. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00_7.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

CORDEIRO, E. L.; CORREIA, R. L.; COSTA, S. L.; CARVALHO, S. B. Ocupações tradicionais e infâncias de terreiro: experiências de vida e cuidado em religiões de matriz africana. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup., 2021, v.4 n.5 pp.563-583.

CORREIA, R. L.; AKERMAN, M.; COSTA, S. L. Processos de inclusão e participação quilombola nas políticas urbanas da cidade. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 827-839, 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufjf.br/index.php/ribto/article/view/14833/pdf> >. Acesso em março de 2021.

COSTA, S.L. Terapia Ocupacional Social: dilemas e possibilidades da atuação junto a Povos e Comunidades Tradicionais. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2012, v.20 n.1 pp.43–54.

COSTA, M. C. et al. Laboratório ISÉ: construções de estratégias para restituição histórica e existencial de pessoas negras. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO, 2020, vol.4 n.5 pp.734–741.

COSTA, M. C.; BUKOLA, A. F.; SANTOS, A. C. Pesquisa ISÉ: contribuições da terapia ocupacional afroreferenciada nos processos de formação e restituição das subjetividades negras. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2023, 31, e3435. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO263234351>

COSTA, S. L. Terapia Ocupacional Social: dilemas e possibilidades da atuação junto a Povos e Comunidades Tradicionais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 2012, vol.20 n.1 pp.43–54.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(8), 139-167, 1989.

CROSSETTI MGO. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. *Rev Gaúcha Enferm.*, 2012, 33(2):8-9.

CRUZ, T.V.; BARRADAS J. P. S; SAMPAIO E. C. Infâncias negras de uma comunidade periférica e os significados de ocupar-se do projeto social afrocine. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 2021, v. 4, n. 5, pp. 502-519.

CUTLER, D. F.; BOTHA, T.; STEVENSON, M. W. *Anatomia Vegetal: uma abordagem aplicada*. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2011.

DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 3, Jul/Set, 2018, pp. 450-464. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-37030003262017>>. Acesso em março de 2021.

DAVIS, Angela. *A liberdade é um aluta constante*. Organização Frank Barat. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEEGAN, M. J. Hull-House Maps and Papers. In: MINK, G.; O'CONNOR, A. (Eds.). *Poverty in the United States: An Encyclopedia of History, Politics, and Policy*, Vol. I. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 2004. p. 386-387.

DEEGAN, M. J. W. E. B. Du Bois and the Women of Hull-House, 1895-1899. *The American Sociologist*, 1988, v.19 n.4 pp.301-311.

DEFINIÇÃO. In DICIO, **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/definição/>. Acesso em julho de 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, vol. 5, 2012.

DERY, M. Black to the future. In: *Flame wars: the discourse of cyberculture*. Durham, NC: Duke University Press, 1994.

DU BOIS, W. E. B. As Almas da Gente Negra. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

ELNIÑO, Thiago. Dia de Saída. [música]. 2021.

ELNIÑO, Thiago. De onde nascem os sambas. [música]. 2021.

ELNIÑO, Thiago. Hoje não. [música]. 2021.

EMICIDA. Principia. [música]. 2019.

FALEIROS, F. et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto contexto-enferm.*, Florianópolis, v. 25, n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em março de 2021.

FANON, F. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, F. Pele negra máscaras brancas. São Paulo: Ubuntu, 2020.

FARIA, M. A.; SILVA, A. J. A educação das relações étnico-raciais na formação em gestão de serviços de saúde. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, pp. 34-40, 2016.

FARIAS, M.N.; LOPES, R.E. Terapia ocupacional e a armadilha neoliberal progressista: desafios para uma práxis antiopressiva. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*. 2023. jan.-dez.; 33(1-3):e209610.

FARIAS, M. N.; LEITE JUNIOR, J. D.; COSTA, I. R. B. B. Terapia ocupacional e população negra: possibilidades para o enfrentamento do racismo e desigualdade racial. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO*, 2018, vol.2 n.1 pp.228–243.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. *Opinião Pública*, Campinas, v. 21, n. 2, 2015.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. A. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, 2011, pp. 1-20.

FERNANDES, P. F. A. L.; ANDREADE, A. F.; AMBROSIO, L.; FRAGELLI, C. “É som de preto, de favelado”: o funk como forma de (r)existência para crianças e adolescentes em acolhimento. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 2021, v.4 n.5 pp.632-638.

FERRAZ, F. B.; SIMIONI, R. L. Tradução das teorias raciais no contexto brasileiro. **Revista Katálysis**, v.25, n. 2, p. 181-190, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e83356>

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN • v. 6, n. 14 • jul. – out. 2014, p. 236-263

FERREIRA, APARECIDA J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN, v. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 236-263.

FISCHER, M., "Addams on Cultural Pluralism, European Immigrants, and African Americans" (2014). Philosophy Faculty Publications. 147. https://ecommons.udayton.edu/phl_fac_pub/147

FISCHER, M., "Racial Justice and the Image of Public Health" (2020). Philosophy Faculty Publications. 186. https://ecommons.udayton.edu/phl_fac_pub/186

FOLHA, O. A. D. A. C.; DA CRUZ, D. M. C.; EMMEL, M. L.G. Mapeamento de artigos publicados por terapeutas ocupacionais brasileiros em periódicos indexados em bases de dados. Revista de Terapia Ocupacional da USP, 2018, vol.28 n.3 pp.358-367.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, M. M. L.; QUEIROZ, W. B.; BEZERRA, C. Saúde dos povos de terreiro, práticas de cuidado e terapia ocupacional: um diálogo possível? Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2016, vol.24 n.1 pp.105–116.

FREDRICH, V. C. R.; COELHO, I. C. M.; SANCHES, L. C. Desvelando o racismo na escola médica: experiência e enfrentamento do racismo pelos estudantes negros na graduação em Medicina. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 20, 2022, e00421184. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs421>

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

GALHEIGO, S. M. Perspectiva crítica y compleja de terapia ocupacional: actividad, cotidiano, diversidad, justicia social y compromiso ético-político. TOG (A Coruña), v. 9, monog. 5, 2012, p. 176-187. [Revista Online]. Disponível em: <http://www.revistatog.com/mono/num5/compromiso.pdf>. Acesso em março de 2021.

GALHEIGO, S. M.; BRAGA, C. P.; ARTHUR, M. A.; MATSUO, C. M. Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, 2018, vol.26 n.4 pp.723-738.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 55, n. 6, novembro-dezembro, p.632-644, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020150603>. Acesso em março de 2021.

GODOI, M. S.; SANTOS, M. A. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. RIL Brasília a. 58 n. 229 p. 11-35 jan./mar. 2021.

GOMES, N. L. Cultura negra e Educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003, pp. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em agosto de 2023.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. Aletria, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOMES, N. L. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma L. Educação e Identidade Negra. Aletria, 2002, pp. 38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em agosto de 2023.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.) Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.185-222.

GONZALES, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, v. 92, n. 93, pp. 69-82, 1988.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista de Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, pp. 223-244.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista de Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, pp. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra [1984]. In GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Pp. 94-111.

GRENIER, M. L. Cultural competency and the reproduction of White supremacy in occupational therapy education. Health Education Journal, 2020, vol.79, pp.633-644.

GUAJARDO, A.; KRONENBERG, F.; RAMUGONDO, E. Southern occupational therapies: emerging identities, epistemologies and practices. South African Journal of Occupational Therapy, Pretoria, v. 45, n. 1, p. 3-9, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2015/v45no1a2>. Acesso em março de 2021.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. The Journal of American History, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

GUTIÉRREZ, J. Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (4), 121-144, 2001.

GUTIÉRREZ, J. Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*, 41, 105-122, 2011.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol26n12010.19688. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19688>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HAMMELL, K. W. Resisting theoretical imperialism in the disciplines of occupational science and occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 74, n. 1, 2011, 27-33.

HARACZ, K.; RYAN, S.; HAZELTON, M.; JAMES, C. Occupational therapy and obesity: An integrative literature review. *Australian Occupational Journal*, 2013, vol.60 n.5 pp.356-365.

HASENBALG, C.; HUNTINGTON, S. Brazilian racial democracy: reality or myth? *Humboldt Journal of Social Relations*, v. 10, n. 1, 1982, pp. 129-142.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, pp. 7-17, 2018.

HILL COLLINS, P. *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 1990.

HILL COLLINS, Patricia. Aprendendo com a outsider within. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, 2016.

HILL COLLINS, Patricia. *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 1990.

HISTORIOGRAFIA. In DICIO, **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/historiografia/>. Acesso em julho de 2022.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza Libânio. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, 2019, 41:1-12.

INGIYIMBERE, Fidèle. The Necessity to Forget and the Duty to Remember. In: *Virtues from Hell: Survivors of Conflicts and the Reconstruction-Reconciliation Processes*. Springer, Cham, 2022. p. 29-56.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, pp. 1-12, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43, 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Breves análises. Nota Técnica. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/151230_nota_tecnica_pnad2014.pdf>. Acesso em março de 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retratos das Desigualdades de gênero e raça. 4ª Ed., Brasília: IPEA, 2011. 39p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em março de 2021.

IWAMA, M. Prólogo. In: ALGADO, S. S. et al (Orgs). *Terapias Ocupacionales desde el sur: Derechos humanos, ciudadanía y participación*. Chile: Editorial USACH, 2016. Pp. 31-32.

JARDIM, R; OLIVEIRA JÚNIOR, M. G.; SCHOTT, M. Percepção de racismo no ensino superior em saúde na perspectiva docente. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 01, p. 1-17, 2022.

JESUS, V. O racismo institucional das políticas públicas como entrave da cidadania brasileira: uma análise das políticas de saneamento básico. *Sinais*, v. 24, n. 1, pp 99-117, 2020.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 2, 2015, pp. 243-274.

KRONENBERG, F. *Everyday Enactments Of Humanity Affirmations In Post 1994 Apartheid South Africa: A Phronetic Case Study of Being Human as Occupation and Health*. Doctor of Philosophy in University of Cape Town, 2018.

LACERDA, A.; RAMALHO, L. "Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social". Laboratório de Humanidades Digitais (DHLAB) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio. 2020. [publicação digital]

LAVALLEY, R.; JOHNSON, K. R. Occupation, injustice, and anti-Black racism in the United States of America, *Journal of Occupational Science*, 2020. DOI: 10.1080/14427591.2020.1810111. Acesso em março de 2021.

LEE, A.; PETERSEN, A. Análise do Discurso. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. Teoria e Métodos de Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2015. pp. 192-201

LEE, B. Scoping review of Asian viewpoints on everyday doing: A critical turn for critical perspectives, *Journal of Occupational Science*, v. 26, n. 4, 484-495, 2019. DOI: 10.1080/14427591.2019.1598475. Acesso em março de 2021.

LEITE JUNIOR, J. D.; FARIAS, M. N.; MARTINS, S. Dona Ivone Lara e terapia ocupacional: devir-negro da história da profissão. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2021, v.29:e2171.

LIMA, E. M. F. A. Terapia ocupacional: uma profissão feminina ou feminista? *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 45, n. Especial 1, p. 154-167, out. 2021. DOI: 10.1590/0103-11042021E112.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURAU, R. Processamento de texto. In: ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 199-211.

LUVIZZOTTO, C. K. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

MACEDO, M. D. C. et al. Olhares em formação: refletindo a prática da terapia ocupacional em um contexto cultural a partir de experiências com povos indígenas. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 77-89, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0665>>. Acesso em março de 2021.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. O Corpo na construção da identidade negra. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (orgs.). *Relações étnico-raciais: um percurso para educadores*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MARTINS S, MAGALHÃES L. Vai arrumar este cabelo, neguinha! Mapeamento Corporal Narrado por Gabriela, mãe negra. *Interface (Botucatu)*. 2021; 25: e200824 <https://doi.org/10.1590/interface.200824>

MARTINS, Sofia. Repercussões da experiência de racismo nas ocupações maternas de mulheres negras: estratégias de enfrentamento. 2021. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14993>.

MBEMBE A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, A. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, L. G. A discriminação racial em números e palavras: um estudo sobre a participação de negros e brancos no mercado de trabalho gaúcho. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2005.

MELO, D. O. C. V. Em Busca de um Ethos: Narrativas da Fundação da Terapia Ocupacional na Cidade de São Paulo (1956-1969). São Paulo. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde] - Universidade Federal de São Paulo; 2015.

MELO, N. D. P.; RIBEIRO, S. C.; BARROS, A. B. Etnoconhecimento de Pequenos Agricultores Tradicionais sobre Plantas Medicinais no tratamento de dores provocadas pelo trabalho. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2016, vol.24 n.3 pp.563–574.

MENDES, M.T. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. In: Revista de Ensino da Universidade, Sorocaba, SP, v. 46, n. 2, p. 385-408, dez. 2020.

MENDES, V.S. Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT: uma abordagem étnico-racial [dissertação]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; 2015.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 14ª ed., 2014, 407p.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul/sep, 1993, pp. 239-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em março de 2021.

MIZAEEL, T. M.; BARROZO, S. C. V.; HUNZIKER, M.H.L. Solidão da Mulher Negra: Uma Revisão da Literatura. Revista da ABPN, v. 13, n. 38, p. 212-239, 2021.

MONTEIRO, R. B. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Saúde e Sociedade, vol. 25, núm. 3, 2016, Julho-Setembro, pp. 524-534. DOI: 10.1590/S0104-1290201612600

MONTEIRO, R.B.; SANTOS, M.P.A.; ARAUJO, E.M. Saúde, currículo, formação: experiências sobre raça, etnia e gênero. Interface (Botucatu). 2021; 25: e200697 <https://doi.org/10.1590/interface.200697>

MONZELI, G. A.; FERREIRA, V. S.; LOPES, R. E. Entre proteção, exposição e admissões condicionadas: travestilidades e espaços de sociabilidade. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 451-462, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0518>>. Acesso em março de 2021.

MOREIRA, A. Racismo Recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2019.

MOREIRA, A. Racismo Recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2019.

MORRIS, A. W. E. B. Du Bois no centro: da ciência, do movimento dos direitos civis, ao movimento Black Lives Matter. INTER-LEGERE, Natal, v. 1, n. 23, p. 150-170, jul./dez. 2018. ISSN 1982-1662.

MORRISON JARA, R. (Re)conociendo a las fundadoras y "madres" de la terapia ocupacional. Una aproximación desde los estudios feministas sobre la ciencia. TOG (A Coruña) [revista en Internet]. 2011 [-fecha de la consulta-]; 8(14): [21p.]. Disponible en: <http://www.revistatog.com/num14/pdfs/original4.pdf>

MORRISON JARA, R. ¿Por qué necesitamos mirar hacia atrás? volviendo a lo esencial: un enfoque epistemológico al "árbol de la terapia ocupacional". TOG (A Coruña) [revista en Internet]. vol.10 n.18 nov 2013. Disponível em:<https://revistatog.com/num18/pdfs/original4.pdf>. Acesso em 21/08/2023.

MORRISON JARA, R. La Filosofía Pragmatista en la Terapia Ocupacional de Eleanor Clarke Slagle. Epistemología e Historia desde los Estudios Feministas sobre la Ciencia. Tese doctoral. Universidad de Salamanca, 2014.

MORRISON JARA, R. Los comienzos de la terapia ocupacional en Estados Unidos: una perspectiva feminista desde los estudios de Ciencia, Tecnología y Género (siglos XIX y XX). Historia Crítica, v.1 n.62 pp.97–117. 2016 DOI: <https://doi.org/10.7440/histcrit62.2016.05>.

MUHAMMAD, K. G. The Condemnation of Blackness: Race, Crime, and the Making of Modern Urban America. Harvard University Press, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvj4fx>. Acesso em 21/08/2023.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. Revista de Antropologia, v. 33, 1990, p. 109-117.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Cadernos PENESB, n. 12, 2020, pp. 169-203.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. O quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 3 ed., 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O negro visto por ele mesmo. São Paulo: Ubu Editora, [1974-87];2022. Página 72.

NASCIMENTO, Maria B. Acerca da consciência racial. [1974-87]. In NASCIMENTO, Maria B. O negro visto por ele mesmo. São Paulo: Ubu Editora, 2022. Pp. 179-188.

NASCIMENTO, Maria B. Por uma história do homem negro [1979]. In NASCIMENTO, M. B. Uma história feita por mãos negras. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. Pp. 37-46.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 Ed., Petrópolis: Vozes, 2001. Pp. 51-67.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa. (Org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-298.

NOGUEIRA, Conceição. A análise do discurso. In ALMEIDA, L.; FERNANDES, E. (Edts). Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001, pp. 1-54.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia. Griot, v. 4, p. 1, 2011. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500>. Acesso em agosto de 2023.

NUNES, Sued. Povoada. [música]. 2021.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, D. Direitos trancados no armário: LGBTQfobia e racismo no Brasil. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2021. pp. 79-84. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/5-direitos-trancados-no-armario-lgbtqfobia-e-racismo-no-brasil.pdf>

PARENTE, Regina M.; MATTIOLI, Érica A. M.; MANCUSO, Maria I. R. Educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos. In SILVÉRIO, V. R.; MATTIOLI, E. A. M.; MADEIRA, T. F. L. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2012, v. 2. Pp. 151-182.

PAULEY, G. E. W.E.B. Du Bois on woman suffrage: a critical analysis of his crisis writings. Journal of Black Studies, 2000, v30 n.3 pp.383-410.

PEREIRA A.S., MAGALHÃES L. A vida no quilombo: trabalho, afeto e cuidado nas palavras e imagens de mulheres quilombolas. Interface (Botucatu). 2023; 27: e210788 <https://doi.org/10.1590/interface.210788>

PEREIRA, A. dos S.; LIMA, M. A. C.; LACERDA, R. dos S.; TEIXEIRA-MACHADO, L.; OLIVEIRA, H. F.; HERNANDES, R. S. (2021). Sistema prisional e saúde mental: atuação da terapia ocupacional com mulheres autodeclaradas negras e pardas vítimas do racismo. Revista Eletrônica Acervo Saúde, 13(3), e6440. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e6440.2021>.

PEREIRA, A. S., ALLEGRETTI, M., MAGALHÃES, L. (2022). “Nós, mulheres quilombolas, sabemos a dor uma da outra”: uma investigação sobre sororidade e

ocupação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3318. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO254033181>

PEREIRA, A. S.; MAGALHÃES, L. Os impactos dos racismos nas ocupações da população negra: reflexões para a terapia e a ciência ocupacional. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 1-19, 2023. DOI: 10.1590/S0104-12902023220400pt.

PETTERSSON, I.; PETTERSSON, V.; FRISK, M. ICF from an occupational therapy perspective in adult care: An integrative literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 2012, vol.19 pp.260–273.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Pp. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, B. S. S.; MENESES, M. P.; *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Alameda, 2009. Pp. 73-114.

RACISMO. In DICIO, **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/racismo/>. Acesso em julho de 2022.

RACISMO. In DICIO, **Oxford Languages**, Português. Reino Unido: Oxford University Press; Google. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em julho de 2022.

RAMUGONDO, E. Healing work: intersections for decoloniality. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, United Kingdom, v. 74, n. 2, p. 83-91, 2018.

RIBEIRO, R. P. Uma cartografia bibliográfica da terapia ocupacional social sobre a temática da juventude negra. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2021.

ROCHA, E. F. O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo de 2010. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília, 2019.

SANTANA, R.A.R.; AKERMAN, M.; FAUSTINO, D.M.; SPIASSI, A.L.; GUERRIERO, I. C. Z. A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde. *Interface* (Botucatu). 2019; 23:e170039<https://doi.org/10.1590/Interface.170039>

SANTOS, A. B dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Ayô, 2ª edição, 2019.

SANTOS, A. O. Candomblé, psicologia de terreiro e construção de rede. Apresentado no Encontro Internacional Fernand Deligny: com, em torno e a partir das tentativas, nos dias

25 a 27 de agosto de 2016, Rio de Janeiro, PUC-RIO/Base Dinâmica. In: Cadernos Deligny, volume I, número 1.

SANTOS, C.A.D. “Eu não tinha a menor ideia do que eu podia aprender aqui...” Educação das profissões da saúde e competência cultural [dissertação]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2018.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009b. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

SANTOS, E. M. dos; CARELLI, R. L. As plataformas digitais de transporte e o lugar do negro no mercado de trabalho: o racismo nas configurações institucionais do trabalho no Brasil do século XXI. Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano, Campinas, v. 5, p. 1-37, 2022.

SANTOS, Eneida M. dos; CARELLI, Rodrigo de Lacerda. As plataformas digitais de transporte e o lugar do negro no mercado de trabalho: o racismo nas configurações institucionais do trabalho no Brasil do século XXI. Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano, Campinas, v. 5, p. 1-37, 2022.

SANTOS, G. da C.; RICCI, E. C. Saúde mental da população negra: relato de uma relação terapêutica entre sujeitos marcados pelo racismo. Rev. Psicol. UNESP, Assis, v. 19, n. spe, p. 220-241, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442020000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.5935/1984-9044.20200021>.

SANTOS, I. A. Direitos humanos e as práticas de racismo: o que faremos com os brancos racistas, 2009a, 298s. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009a.

SANTOS, M.O.P. Médicos e pacientes têm sexo e cor? A perspectiva de médicos e residentes sobre a relação médico-paciente na prática ambulatorial [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2012.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.638/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.) Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/93. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. pp.21-38.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2009.

SCHMIDT, M. L. S.; TONINETTE, M. A. A Relação Pesquisador-Pesquisado: algumas reflexões sobre a ética na pesquisa e a pesquisa ética. In: GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.). Ética nas Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 102-106.

SCHULTZ, R. L. "Chapter 7 Hull-House and 'Jim Crow'". In Eleanor Smith's Hull-House Songs. Leiden, The Netherlands: Brill, 2018, pp. 264–281. Disponível em: https://doi.org/10.1163/9789004384057_009. Acesso em agosto de 2023

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (lei nº 12.711/2012). In Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. v. 6 (2022). p, 209 – 232. doi: <https://doi.org/10.24109/9786558010531.ceppe.v6.5384>

SIGNIFICADO. In DICIO, **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/significado/>. Acesso em julho de 2022.

SILVA JUNIOR, L. A; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. Ciênc. Educ., Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n3/1516-7313-ciedu-24-03-0715.pdf>. Acesso em março de 2021.

SILVA YRO et al. O passo do frevo potencializando a reabilitação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2019, 27(2):448–453.

SILVA, B. C. M., XAVIER, W. S., COSTA, T. de M. T. (2020). Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas. Administração Pública E Gestão Social, 12(3). <https://doi.org/10.21118/apgs.v12i3.6125>

SILVA, C. R. et al. Estratégias criativas e a população em situação de rua: terapia ocupacional, arte, cultura e deslocamentos sensíveis. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 26, n. 2, p. 489-500, 2018. Disponível em: < <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1908/991>>. Acesso em março de 2021.

SILVA, C.; MORRISON, R.; CAMPO, Y.; KRONENBERG, F. Terapias Ocupacionais do Sul: demandas atuais a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 3, n. 2, 172-178, 2019. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto24867. Acesso em março de 2021.

SILVA, M. J.; OLIVEIRA, M. L.; MALFITANO, A. P. S. O uso do espaço público da praça: considerações sobre a atuação do terapeuta ocupacional social. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 27, n. 2, p. 438-447, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoRE1746>>. Acesso em março de 2021.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p. il.

SILVA, T. D. Ação Afirmativa E População Negra Na Educação Superior: Acesso E Perfil Discente. Brasília: Ipea, 2020.

SILVA, T. D. Panorama social da população negra. In: SILVA, T. D.; GOES, F. L. (Orgs.). Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília: Ipea, 2013. Pp. 13-28. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_igualdade_racial_brasil01.pdf>. Acesso em março de 2021.

SILVA, V. P. Resistência e diversidade: narrativas culturais de uma comunidade quilombola. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 69-76, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0653>>. Acesso em março de 2021.

SILVA, Y. R. O et al. O passo do frevo potencializando a reabilitação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2019, vol.27 n.2 pp.448–453.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SILVÉRIO, V. R. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Pp. 39-70.

SILVÉRIO, Valter Roberto . Du Bois e as possibilidades de uma sociologia desegregada. Revista ABPN , v. 12, p. 553-563, 2020.

SOMÉ, S. O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOTERO, A. P. S.; TOURINHO, L. O. S. Racismo estrutural e seus efeitos necropolíticos no ensino superior: a aplicação da justiça restaurativa como instrumento de efetividade da educação igualitária e da justiça sociorracial. Dialogia, São Paulo, n. 38, p. 1-21, e20454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20454>.

SOUSA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, A. Q.; ALVES, H. C.; CARDOSO, P. T. “O capitão do mato não conta a história como ela foi” – reflexões sobre terapia ocupacional e cultura a partir da trajetória dos Ternos de Congada. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2021, vol.29:e2883.
SOUZA, C. A. da S. A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2008.

SPIVAK, G. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAVENHAGEN, R. Sociología y Subdesarrollo. México: Editorial Nuestro tempo, 1971.

STERMAN J & NJELESANI J. Becoming Anti-Racist Occupational Therapy Practitioners: A Scoping Study. OTJR: Occupation, Participation and Health, 2021.

Teatro Popular Solano Trindade. FESTIVAL MARGARIDA DA TRINDADE. [página da internet]. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/teatropopularsolanotrindade/posts/2695639087177320/>. Acesso em 21/08/2023.

TORRES, L. H. O conceito de história e historiografia. **BIBLOS** - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 8, p. 53-59, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/23579>. Acesso em julho de 2022.

TROUILLOT, MR. Silenciando o passado: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016. 272 p.

VALÉRIO, A. C. O et al. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2021, v.29:e3007.

VAN DER MERWE, T., RAUCH, E. L. R., KEET, A. (2023). Crafting a Foucauldian Archaeology Method: A Critical Analysis of Occupational Therapy Curriculum-as-Discourse, South Africa. Social Sciences, 12, 393. <https://doi.org/10.3390/socsci12070393>

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago. / dez., 2014.

VOLKAN, V. D. Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of Large-Group Identity. Group Analysis, v. 34, n. 1, pp. 79-97, 2001. doi:10.1177/05333160122077730

WFOT. World Federation of Occupational Therapy. WFOT Statement on Systemic Racism. <https://wfot.org/wfot-statement-on-systemic-racism>. 2020.

WFOT. World Federation of Occupational Therapy. WFOT Statement on Systemic Racism. <https://wfot.org/wfot-statement-on-systemic-racism>. 2020.

ZONTA, G. A; ZANELLA, A.V. Estudantes Negros/as na Universidade Pública: Tensões e Desafios para a Educação Superior. In: Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 591-613, Edição Especial, 2020.

