



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura

Afetividade intergrupar, política afirmativa e sistema de cotas para negros

Maria da Penha Nery

Brasília - DF
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura

**Afetividade intergrupar, política afirmativa
e sistema de cotas para Negros**

Maria da Penha Nery

Orientadora: Liana Fortunato Costa

Trabalho de defesa de tese
apresentado como requisito para
obtenção do título de Doutor em
Psicologia

Brasília - DF
2008

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura

Esse trabalho de defesa de tese foi apresentado para a seguinte Banca Examinadora:

Dra. Liana Fortunato Costa
Presidente da Banca de Tese
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Dr. Pedro Demo
Membro da Banca de Tese
Departamento de Sociologia – Universidade de Brasília

Dra. Ana Lúcia Galinkin
Membro da Banca de Tese
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição
Membro da Banca de Tese
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Dra. Maria Amália Faller Vitale
Membro da Banca de Tese
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza
Suplente da Banca de Tese
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

“Então te olharei com teus olhos. E tu me olharás com os meus.”

J. L. Moreno

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus e Senhor, presença constante.

À minha mãe Maria Inês Nery, ícone de amorosidade.

Ao meu pai José Francisco Filho, companheiro de inesquecíveis conversas.

À Jaqueline Zaina de Oliveira, alegria em minha vida.

Aos irmãos que me incentivaram, principalmente, Auxiliadora Goreti Nery, Israel Nery e Giane Bernadete Nery.

A todos os negros e negras do Brasil - por uma inclusão social constante.

AGRADECIMENTOS

Sempre me lembrarei com o coração dos suportes acadêmicos repletos de carinho da Prof.^a Maria Inês Gandolfo Conceição, que tive a honra de ter como participante da Banca de qualificação e, agora, na Banca de defesa.

Agradeço as preciosas orientações, a presença contínua e o apoio marcante da Prof.^a Liana Fortunato Costa.

Tenho orgulho de minha banca de qualificação e de tese. São exemplos de intelectualidade e de luta por uma sociedade mais justa e digna. Agradeço com respeito os Professores Pedro Demo, Ana Lúcia Galinkin, Regina Pedroza e Maria Amália Vitale.

As contribuições de colegas de profissão e de especialização estão ternamente registradas, principalmente dos que foram meus egos-auxiliares no Sociodrama e auxiliares de pesquisa.

Agradeço o apoio do Reitor da universidade, Timothy Mulholland.

Agradeço meus amigos, principalmente Manoel Sobrinho e Ricardo Carneiro, que tiveram paciência de compreender que nesta produção acadêmica tão intensa não havia condições de estar presente em suas vidas, como meu coração e o deles demandavam.

Agradeço à minha família, aos meus sobrinhos Arthur, Giovanni, Lara e Sarha que me trouxeram a pureza das respostas das crianças nos momentos em que estava atordoada buscando respostas “adultas”...

Obrigada Cristiane Nery, Milena Gramacho, Míriam Shimote, Cláudia Gurgel e Silvia Gomide sempre dispostas a me ajudarem neste momento.

Obrigada Valéria Aparecida S. Almeida e Genoveva Maria Neta, pela compreensão do meu afastamento do Superior Tribunal de Justiça para que minha tese se realizasse.

Obrigada Letícia, Giva, Marcus e Alex por serem companheiros de revisões e formatações tão necessárias.

Obrigada Sérgio Guimarães, Sales Santos, Sérgio Perazzo, Dione Moura, por orientações imprescindíveis para a minha pesquisa.

Obrigada José Jorge de Carvalho e Rita Segato, por proporcionarem profundos debates sobre o tema da inclusão racial no país.

Agradeço às professoras Gláucia Diniz, Vera Decnop Coelho pela força. Obrigada Jhenne Diniz, pela eficiência na Secretaria.

Obrigada aos alunos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, particularmente os que participaram dos Sociodrama-pilotos da inclusão racial e consentiram que estes se tornassem objetos de estudo. Foram inesquecíveis os momentos que passamos juntos, co-construindo conhecimentos.

Agradeço aos alunos e à diretoria da Associação Brasiliense de Psicodrama, Amparo, Ivana, Helena, Janemary, Francisco e Ana Thereza, senti falta de participar mais intensamente das reuniões. Agradeço com muito carinho aos meus pacientes, pois eventualmente paralisei as atividades do consultório para realizar minha pesquisa.

Os sujeitos de minha pesquisa foram pérolas preciosas para este processo de crescimento pessoal e acadêmico. Eles estão presentes em cada instante deixando fortes marcas de contribuição e de suporte ao meu trabalho. Minha gratidão a eles é imensa.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Lista de figuras.....	vii
Lista de quadros.....	viii
Lista de anexos	ix
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
Capítulo 1 – Apresentação	12
Capítulo 2 – Contextualização	17
2.1 Políticas afirmativas para negros e esta pesquisa.....	17
2.2 Política afirmativa – conceito e breve histórico.....	19
2.3 Políticas afirmativas, focalização e universalização das políticas sociais.....	23
2.4 Políticas afirmativas e seus impactos sociais.....	28
2.3 Discriminação e Racismo	32
2.3.3 Racismo no Brasil e a luta anti-racista.....	35
2.4 Polêmicas em relação às cotas para negros no Brasil	39
2.4.1 A corrente pró-sistema de cotas raciais.....	40
2.4.2 A corrente contrária ao sistema de cotas raciais.....	48
2.4.2 Risco das cotas como efeito de poder	55
2.5 O sistema de cotas para negros nas universidades	57
2.5.1 O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília	60
2.5.2 Pesquisas sobre ações afirmativas e sobre cotas raciais.....	63

2.5.3 Avaliação parcial do sistema de cotas para negros na UnB	66
Capítulo 3 - Fundamentação teórica	67
3.1 Moreno e a teoria dos papéis	68
3.1.1. Da afetividade	71
3.2 Teoria dos grupos	81
3.2.1. Afetividade grupal e intergrupal	87
3.3 Epistemologia socionômica	91
3.4 Críticas a Moreno	92
3.5 Contribuições da Psicossociologia.....	95
3.5.1. A vida afetiva dos grupos.....	98
3.5.2. Grupo e fenômenos grupais	99
Capítulo 4 - Objetivos e Hipótese	104
4.1 Caracterização do tema e do problema	105
Capítulo 5 - Método	107
5.1 Construção do objeto	107
5.2 Sujeitos da pesquisa	110
5.2.1. Sujeitos do Sociodrama.....	110
5.2.2. Sujeitos das entrevistas	111
5.3 Instrumentos	112
5.3.1. O Sociodrama.....	112
5.3.1.1. Elementos e etapas do Sociodrama	115
5.3.1.2. Críticas ao Sociodrama	120
5.3.1.3. Pesquisas e intervenções sociodramáticas.....	120
5.3.1.4. Planejamento do Sociodrama da inclusão racial na UnB	122
5.3.2. As entrevistas semi-estruturadas	125

5.4 Procedimentos realizados para a pesquisa	126
5.4.1 O Sociodrama da tese.....	132
5.4.2. O retorno ao campo de pesquisa	135
Capítulo 6 - Análise.....	136
6.1 A organização dos dados	136
6.2 Análise de conteúdo.....	137
6.5 Análise de Sociodrama	140
6.5.1. Análise de cena sociodramática	141
Capítulo 7 – Discussão dos resultados.....	144
7.1 Primeira zona de sentido: A cor do nada: indiferença e ambivalência.....	147
7.2 Segunda zona de sentido: Nos limites dos “nós”	170
7.3 Terceira zona de sentido: Em um presente imperfeito entrecruzamos um futuro do pretérito.....	189
Conclusão.....	209
Das fontes de informação	209
Da afetividade presente nas interações entre estudantes cotistas e universalistas.....	211
Sobre inclusão racial e universidade.....	216
Dos avanços e limites da Socionomia e do Sociodrama	221
Referências.....	225
Apêndices	240
Roteiro da entrevista	240
Consentimento informado (usado para a entrevista).....	241
Consentimento informado (usado para o sociodrama).....	242
Ficha para a pesquisa	243

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Curva explicativa do clima afetivo do encontro grupal.	87
Figura 2. Desenho da composição do Sociodrama.....	145
Figura 3. Foto estilizada da etapa inicial do sociodrama.....	159
Figura 4. Imagem feita pelos personagens da dramatização	163
Figura 5. Foto estilizada de um momento da dramatização	180
Figura 6. Foto estilizada da personagem “Candidata reprovada”	182
Figura 7. Foto estilizada de um confronto na dramatização.....	191
Figura 8. A espiral da aprendizagem intergrupal no processo inclusivo.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos sujeitos do Sociodrama realizado em maio de 2006.....	110
Quadro 2. Perfil acadêmico dos sujeitos do Sociodrama realizado em maio de 2006.....	111
Quadro 3. Perfil dos sujeitos entrevistados em agosto de 2006.....	111
Quadro 4. Perfil acadêmico dos sujeitos entrevistados em agosto de 2006.....	111

LISTA DE ANEXOS

Roteiro da entrevista.....	240
Consentimento informado (usado para a entrevista).....	241
Consentimento informado (usado para o sociodrama).....	242
Ficha para a pesquisa.....	243

Nery, M. P. (2008). *Afetividade Intergrupual, Ações Afirmativas e Sistema de Cotas para Negros*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Nesta tese a autora busca compreender a afetividade presente na interação de universitários que participam da vigência da política afirmativa de cotas para o ingresso de negros nas universidades públicas e as repercussões dessas interações no processo de inclusão racial. Sustenta-se a hipótese de que um processo de inclusão racial efetivamente ocorre desde que os sujeitos consigam enfrentar conflitos e reorganizar as interações intergrupais no sentido da integração dos sujeitos aprovados pelo sistema de cotas. Tentou-se, ainda, analisar outros problemas, dentre eles: qual o papel da Psicologia em momentos políticos tão polêmicos? Como está ocorrendo o desenvolvimento de um novo papel social: o de cotista? – Neste trabalho, representado pelo indivíduo que é aprovado no vestibular para a universidade por meio de sistema de cotas raciais. O referencial teórico é a Socionomia, ciência dos grupos de Jacob Levy Moreno, utiliza-se o método do estudo de caso, para compreender um aspecto da política afirmativa da Universidade de Brasília (UnB), e os instrumentos de coleta de dados são o Sociodrama, método de ação em que o grupo revive situações-problemas, buscando a co-criação, e entrevistas semi-estruturadas. Realizou-se análise de conteúdo, centrada nos indicadores para a construção de zonas de sentido, com aproveitamento de contribuições de teóricos psicodramatistas para análises de métodos de ação. Os principais resultados foram: dinâmicas afetivas grupais e intergrupais entre os estudantes que vivem esta política afirmativa em que predominam por parte dos estudantes universalistas, a indiferença em relação ao cotista, o descaso em relação à causa racial e o sentimento de injustiça resultante da implantação da política afirmativa. Os estudantes cotistas e negros expressam, predominantemente, raiva e indignação em relação à discriminação derivada das cotas raciais a qual se caracteriza principalmente como um isolamento do cotista e é resultado da visão preconceituosa deste estudante como um privilegiado. O cotista desenvolve uma auto-cobrança excessiva de excelente desempenho acadêmico, para lidar com esta discriminação. Nesta competição social, foram ainda observados os processos afetivos: “anti-empatia”, hostilidade e ambivalências afetivas. Além disso, experiências de identidade foram detectadas, dentre elas: o paradoxo identitário, em que o cotista deseja e simultaneamente teme ser identificado neste novo papel social, e o ocultamento da identidade, por meio, por exemplo, da não participação em eventos relativos à inclusão racial. Estes resultados não demonstraram a hipótese da autora, pois o estudante cotista e o estudante negro predominantemente se sentem discriminados e estão afastados e isolados neste contexto inclusivo. A tese demonstra a interferência da afetividade nos exercícios de poder presentes na sociedade e alerta para que as universidades que implantam sistema de cotas para negros realizem projetos psicossociais no sentido de uma efetiva inclusão racial. A autora aponta, também, para a importância do desenvolvimento da politicidade dos estudantes cotistas, para que contribuam para a transformação social potencializada pela política afirmativa.

Palavras-chave: Afetividade intergrupual, grupos, papel social, política afirmativa, sistema de cotas para negros, inclusão racial, Socionomia, Sociodrama.

ABSTRACT

In this thesis the author aims at understanding the affectiveness involved in interactions among students participating in affirmative action quota programs that facilitate the access of blacks to public universities, as well as how these interactions affect the process of racial inclusion. It is hereby believed that a racial inclusion process will effectively take place once the subjects involved can face conflicts and difficulties, and can reorganize inter-group interaction in order to integrate those accepted by the quota system. Other problems are also analyzed, such as: What is the role of psychology in such polemical political moments? How does this new social role – the one of a “quota student” – develop? The theoretical references are Sociometry by Jacob Levy Moreno’s group science. A case study was conducted to understand one aspect of the affirmative action policy at the Universidade de Brasília (UnB) and the instruments used to collect data were Sociodrama (an action method in which a group revives problem situations) and interviews. Contents were analyzed, focused on indicators to construct meaning zones, and contributions of psychodramatists were taken into account to study the action method. The main results were: group and inter-group affective dynamics among students included in this affirmative action policies in which most non-quota students are indifferent towards students who are included in the quota system and disregard racial issues; and the feeling of injustice resulting from the implementation of the affirmative action policy. Black students and quota students express, mostly, anger and indignation towards the discrimination that results from racial quotas, which is characterized basically by cut-off quota students and is a result of a prejudicial notion that they have privileges. Quota students therefore set very high academical standards for themselves in order to deal with discrimination. In this picture of social competition, other affective processes were observed: “anti-empathy”, hostility and affective ambivalence. Identity experiences were also observed, such as identity paradox (students want to be included in the quota system but fear the new social role this results in) and identity concealing (when students, for example, do not participate in events related to racial inclusion). These results did not demonstrate the author’s hypothesis, because most quota students and black students feel they are discriminated against and are therefore cut off from an inclusive context. The thesis shows the interference of affectiveness in how power is exercised in society and recommends universities that implement a quota system for black students have psycho-social projects in order to implement racial inclusion effectively. The author also points out the importance of political awareness among quota students to they can contribute to the social changes that affirmative action aims at.

Key words: inter-group affectiveness, groups, social role, affirmative action, quota system for blacks, racial inclusion, Sociometry, Sociodrama.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO

Tentarei expor um pouco de minha história pessoal, que certamente interferiu em cada detalhe deste estudo e no contato com as pessoas que dele participaram direta e indiretamente. Ao tornar a apresentação um momento intimista da tese, dei-me a licença de usar primeira pessoa.

A trajetória desta pesquisa sobre a inclusão racial nas universidades e a construção de seu objeto, a afetividade intergrupal, conduziram-me à história de minha vida e ao *status nascendi* de minha escolha profissional. Minha pequena cidade natal, Machado, Minas Gerais, é uma montanha iluminada entre montanhas. Neste local, uma extensa família, composta por 15 filhos, ainda quis mais uma menina: eu! No meu primeiro grupo, desde criança e adolescente, vivia intrigada com tantos conflitos. Em 1981, ao decidir sobre minha profissão, não tive dúvida: Psicologia.

As experiências, enquanto paciente, em psicoterapia de grupo na Clínica da Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), me despertaram para mais uma escolha fundamental em minha vida: a especialização em Psicodrama.

Depois de muita batalha como profissional liberal, resolvi retornar para a universidade e ao ser selecionada para o mestrado em Psicologia na UnB, em 2003, os debates sobre as políticas afirmativas raciais fervilhavam o momento acadêmico. Aquele clima tomou meu coração quando, dentro de um desconhecimento sobre o assunto, sensibilizei-me com o sofrimento dos negros¹, de maneira tão surpreendente, a tal ponto de desejar pesquisar a respeito da experiência de cotas na UnB.

¹ Embora a categoria relacionada à cor seja insuficiente para exprimir a complexidade da questão tratada neste estudo, o termo negro é assumido como sendo uma categoria sociopolítica que corresponde ao conjunto de pretos e pardos, compartilhando a opinião de estudiosos, segundo a qual são negros os brasileiros que se declaram de cor preta ou parda nas pesquisas domiciliares do IBGE (Silva, 2004). A associação dos pardos aos pretos, para a categoria dos negros, se deve também a um fator técnico, visto que estatisticamente não há diferenças raciais significativas entre a situação socioeconômica destes dois segmentos sociais

No ano seguinte, 2004, ao ser aprovada para o doutorado, consolidei o projeto de pesquisa - iniciado com a Prof.^a Maria Inês Gandolfo Conceição - com a orientadora Prof.^a Liana Fortunato Costa.

Tentei me inserir no campo de pesquisa com muita dedicação. Entrevistei lideranças relacionadas à implantação do sistema de cotas raciais na UnB. Participei de eventos sobre políticas afirmativas raciais. Comecei a perceber que eu estava entrando em um campo muito complexo e que precisava conhecer e me aprofundar muito.

Quando fui ao Centro de Convivência Negra, me perguntaram por que eu estudava as relações raciais. Por alguns segundos, parei, procurei a resposta na minha história e descobri que eu estava muito mais ligada ao tema do que pensara: sempre me perturbava minha mãe eventualmente dizer que os negros eram perigosos e, ao mesmo tempo, ela ser descendente de uma ex-escrava, que se relacionou com um rico fazendeiro, imigrante francês. A esta contradição, somava-se o fato de ela ter adotado, não oficialmente, uma menina negra, que foi embora ao se casar. Eu não conheci essa “irmã”. Perguntava-me se essa adoção realmente existiu. Há pouco, irmãos mais velhos confirmaram que a adoção ocorreu, e quando ela se casou saiu de nossa casa.

Além de tudo isso, Machado foi, em Minas Gerais, uma cidade-reduto de fazendeiros e escravos. Lá, muitos negros lutaram por sua libertação e conseguiram implantar um grande centro de cultura negra: as congadas, artes e festividades afro-brasileiras já receberam prêmios no Estado e no país. O padroeiro da cidade é São Benedito, um santo negro, e, em sua homenagem, há uma das maiores festas na região.

(Santos, 2002). E, finalmente, relembrando estudo profundo de Nogueira (1985), o preconceito no Brasil, em comparação ao dos Estados Unidos, é de marca, na medida em que o estigma está relacionado aos elementos fenotípicos da população negra, e não à sua origem.

Além desse histórico sociocultural, uma das experiências que mais me chamou a atenção foi a primeira palestra do Primeiro Encontro de Universitários Negros do DF, em outubro de 2005.

Neste Encontro, me vi, por alguns segundos, uma “minoría”. Senti um estado de confusão mental, pois não havia vivido tal experiência em relação à identidade branca, tão à flor da pele. Este estado nunca me ocorreu no carnaval, em Recife, nem quando andei de ônibus pela periferia das cidades grandes ou quando participei como voluntária em programas para pobres, apesar de observar que a maioria das pessoas era negra. Nessas ocasiões, eu admirava a cultura negra e me sensibilizava com as questões desse segmento social, porém, a racialidade, de imediato, nunca me impactara.

Mas os debates inflamados pelas vozes negras e a enérgica negritude, que rezavam o terço político do sofrimento da escravidão, da marginalização e da violência física e psíquica causada pelos brancos aos negros, me fizeram perguntar: que voz eu tenho?

Por mais que fosse favorável aos discursos, percebia que aos olhos dos participantes do encontro tornava-me parte de uma massa populacional, com uma única expressão no rosto: maldade; com uma única intenção: poder e com uma única cor: branca. Sentia que havia perdido a individualidade, a pessoalidade e a subjetividade.

Se assim era vista, então outro coletivo emergia, se fortalecia e reagia: os negros. Eles se uniam em torno da identidade negra. Vi que não havia bondade nesse processo, nem diálogo. O que se acirrava era o confronto, a ira, a luta por espaços. “Então, como vou tomar espaço para falar?”

Também os amigos, colegas, parentes brancos desconfiavam e questionavam: “Por que você estuda isso?” Perguntavam, na maioria das vezes, com descaso.

Porém, as experiências que me causaram mal estar me estimularam a manter a esperança do desprendimento das dicotomias, dos sectarismos e outros ismos... Esperança do respeito à diferença, para atingirmos mais igualdade, pois a diversidade é sagrada. Cada negro e cada branco carrega em si seu coletivo, todos os tipos de grupos, mas traz consigo, principalmente, ele mesmo como sujeito.

Apesar de, em meu inconsciente coletivo e em minha pele, pertencer ao grupo social dos brancos dominadores e exploradores do negro, tento contribuir, nesse processo de identidade-diferenciações-diversidade, para um confronto construtivo. Talvez isso me ajude a viver alguma cena reparadora de meu racismo herdado e negado. Nesse caso, agradeço-lhes a oportunidade e peço-lhes perdão pelo meu egoísmo.

Afetividade é isso: deixar a subjetividade simplesmente submergir e emergir em nossa existência e em suas questões; é se impregnar da pouca consciência de nós mesmos e da vida em sociedade, na tentativa de ir além. Afetividade é um tema fundamental em minha vida. Durante os estágios na área clínica de Psicologia, esbocei pensamentos sobre a importância da afetividade na relação paciente-terapeuta. Essa base consolidou meu livro “Vínculo e Afetividade”, publicado pela Editora Ágora, em 2003. O doutorado é a oportunidade para aprofundar as questões da afetividade, voltando-a para as relações intergrupais.

Ao longo de vários encontros, eu e minha orientadora definimos os temas da pesquisa: afetividade, grupos e inclusão racial. O percurso histórico desta tese demonstra o quanto aprendemos a lidar com frustrações, limites, acertos e erros de uma pesquisa qualitativa. Os sentimentos vividos por mim e por minha equipe de auxiliares neste estudo são exemplos de que a pesquisa qualitativa valoriza tanto a situação concreta do sujeito (Demo, 1998) como a construção conjunta do conhecimento, constituída por uma vivência de inserção que integra

subjetividade e “objetividade” no campo de trabalho (Geertz, 1989, González Rey, 2002; Moreno, 1972).

A coragem de produzir conhecimentos se alia ao saber de meus limites de auto-conhecimento e de consciência crítica e social. No desafio constante de reduzir minhas limitações, lanço este trabalho, para que seja questionado e reconstruído.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Políticas afirmativas para negros e esta pesquisa

A partir de 1990, após 30 anos das concepções e implantações nos Estados Unidos e dos estudos sobre desigualdade racial, iniciados na década de 1970, as ações afirmativas públicas e privadas se alastram para vários segmentos sociais do Brasil. Uma das revelações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é que a população negra está alijada da competitividade social em relação aos bens materiais, culturais e educacionais em relação à população branca, gerando, por exemplo, o dado de que 70% da população de pobres e miseráveis constitui-se de negros.

Há pensadores que acreditam que essas ações se tornaram uma possibilidade para as transformações sociais, dentre eles Gomes (2001), Guimarães (2002) e Santos e Lobato (2003). Estes autores entendem que a proposição da política afirmativa para a população negra é um dos mecanismos para reparar sua realidade socioeconômica.

No entanto, outros pensadores, por exemplo, Demo (2003a), Fry (2005) e Maggie (2001) afirmam que o Brasil deve se aprimorar democraticamente para a concepção e implantação de políticas sociais críticas, que reativem a luta de classes com o objetivo de aplacar o **déficit** de cidadania do brasileiro, resultado de um dos mais altos índices² de pobreza e miserabilidade do mundo. Para esses teóricos, as políticas afirmativas raciais correm o risco de acirrar o racismo e de manter os privilégios das elites sociais.

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o índice Gini para verificar a desigualdade social brasileira. Trata-se de um indicador internacional de desigualdade de renda que varia de zero a um, sendo zero uma situação na qual toda a população possui renda equivalente e um, se apenas uma pessoa detivesse toda a riqueza do país. O Gini do Brasil é um dos mais altos do mundo, calculado em 0,547 em 2004; 0,543 em 2005 e 0,540 em 2006, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE.

Questionamos, neste estudo, por exemplo, em que a Psicologia pode contribuir para a ampliação da compreensão de uma política afirmativa? Para o questionamento de sua eficácia social, para suas concepções, implantações, experiências e avaliações? Como essas políticas repercutem nos processos afetivos do indivíduo e em suas relações grupais e intergrupais? Como a Psicologia pode, na vigência de ações afirmativas, intervir terapêuticamente sobre os segmentos sociais envolvidos, principalmente sobre o que acumula condições históricas de discriminação e de desigualdade?

Dentro deste contexto, concebemos uma pesquisa qualitativa, que busca compreender a afetividade intergrupala a partir da implantação do sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília. Tentaremos também extrair os significados que emergem das interações dos sujeitos em relação a uma experiência dessa comunidade. Partimos da hipótese de que um processo de inclusão racial efetivamente ocorre desde que os sujeitos que dele participam direta e indiretamente, consigam expor seus conteúdos afetivos e atitudinais, resultando no enfrentamento dos conflitos ou na possibilidade de reorganização das interações grupais favorecedoras da integração dos sujeitos aprovados pelo sistema de cotas.

Estamos, portanto, no auge das polêmicas sobre a inclusão racial nas universidades do Brasil, realizando o método de estudo de caso (Yin, 1989), de um aspecto da política na UnB. Utilizamos o Sociodrama (Moreno, 1984) como o principal instrumento para a coleta de dados e, como instrumento complementar, entrevistas. Para a tarefa de compreensão dos dados, aprofundamos em teorias - particularmente de Moreno (1972, 1974) e de Pagés (1976) - que buscam trazer para a Psicologia e para as ciências sociais uma leitura sobre relações e grupos, não tendo a pretensão de abarcar todos os fenômenos que a eles pertencem.

A realidade econômica-política-social do Brasil impõe a nós, pesquisadores socioclínicos, a função de viabilizar trabalhos preventivos e interventivos, para que o indivíduo e os grupos

conquistem recursos sociopsíquicos que resolvam de maneira mais eficiente suas crises, seus sofrimentos e misérias tanto pessoais como sociais.

A nossa tarefa, enquanto psicólogos, é construir espaços para que as transformações sociais viabilizem, como propôs Giddens (2003), a democracia, o relacionamento com diálogo, e, como sugeriu Castells (2002), a conquista de direitos e deveres que nos tornem seres mais humanizados. Todos estes parâmetros demonstram a importância do estudo em Psicologia das ações afirmativas no Brasil, especificamente, da pesquisa relacionada ao tema exclusão e inclusão racial, por meio da política de cotas para negros na UnB.

2.2 Política afirmativa – conceito e breve histórico

A política afirmativa pressupõe um conjunto de medidas, do Estado ou da sociedade civil, que visam a reparar um determinado grupo social, que, segundo sua história e pesquisas, sofreu e sofre preconceitos, discriminações, violências e, como resultado desses processos, vive em desvantagens em diversas dimensões da vida pública.

Segundo Gomes (2001):

(...) as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. (p. 40).

Portanto, a política afirmativa enfoca um público-alvo que, de acordo com sua história de desvantagens na sociedade, politicidade e momento histórico, se tornará o emergente que busca a

distribuição eqüanime de direitos, deveres, poder, riqueza e outros bens e benefícios sociais. Nesse sentido, no Brasil, por exemplo, a mulher, o índio, o portador de necessidades especiais, o idoso, o homossexual, o negro, a criança e o adolescente se tornaram grupos e populações para as quais o Governo e a sociedade precisaram olhar e cuidar, de acordo com suas especificidades.

Inseridas nas políticas afirmativas, existem diversos tipos de ações que podem efetivá-las, dentre elas: incentivos educacionais e culturais para programas direcionados ao grupo social; cursos preparatórios para concursos para pobres ou minorias; ensino e divulgação da cultura de grupos e raças que foram discriminados; valorização do saber local e da identidade de povos e grupos.

O sistema de cota fixa é um tipo de ação afirmativa, por meio do qual, num processo de competição por bens sociais, um percentual de vagas fica reservado antecipadamente para os membros de um determinado grupo social. Na seleção, o grupo social competirá somente com os membros deste grupo de pertença (Andrews, 1997).

Historicamente, segundo Walters (1997), na década de 1960, nos Estados Unidos, líderes, como Martin Luther King, impulsionaram leis antidiscriminatórias, sedimentando a expressão *affirmative action*. Essa expressão se referia às medidas que visavam o tratamento diferenciado das instituições em favor de segmentos sociais historicamente discriminados, principalmente os raciais.

Nos anos 1990, a Suprema Corte americana entendeu que a promoção da diversidade racial não era razão para garantir direitos especiais e aboliu as ações afirmativas direcionadas para os negros. Porém, vários estudos nos Estados Unidos demonstram a efetividade das ações afirmativas para a inserção racial. Por exemplo, as universidades da Califórnia e do Texas foram as primeiras a implantarem políticas afirmativas raciais, nos anos 1960 nos Estados Unidos. Moehlecke (2004) aponta estudos, dentre eles de Austin (1970), Kane (1998) e Karabel (1998),

nos quais a Universidade da Califórnia se manteve entre as melhores universidades do país e, na Universidade do Texas, os alunos negros inseridos não tiveram seu desempenho prejudicado, ao contrário, foram melhores do que colegas brancos e a imagem da instituição perante a comunidade continuou boa.

Os estudantes negros de universidades seletivas possuíam menores taxas de evasão (Austin, 1970), maiores taxas de conclusão de estudos (Kane, 1998; Karabel, 1998) e ganhos salariais futuros equivalentes aos de seus colegas brancos (Kane, 1998). Ou seja, as políticas afirmativas geraram impacto positivo sobre estudantes negros, beneficiando-os. A possibilidade de sucesso dessas políticas tende a ser alta, tanto em relação ao desempenho dos alunos, quanto às taxas de conclusão de curso.

No Brasil, nos anos de 1950, Getúlio Vargas realizou um tipo de “política afirmativa” (termo inexistente à época), ao determinar que as multinacionais instaladas no país reservassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros (Gomes, 2001).

Gomes (2001) ressalta que, em 1968, a Lei do Boi, de n.º 5.465, também foi outro tipo de ação afirmativa, pois propunha a reserva de 50% de vagas das escolas de níveis médio e superior de Agricultura e Veterinária a candidatos agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural.

Apesar das lutas civis e políticas em prol dos direitos humanos ao longo do século passado, o Brasil efetivamente começa a se converter a esses direitos a partir da redemocratização, na década de 1980. A maioria dos grupos e populações discriminadas estava silenciada pelo regime ditatorial, porém os movimentos, pelas eleições diretas e pelo estabelecimento da Assembléia Nacional Constituinte, as ajudaram a conquistar seus espaços e, de acordo com suas especificidades, a lutar por seus direitos.

A nova Carta Constitucional, promulgada em 1988, afirma que a República Federativa do Brasil tem como fundamentos “*a cidadania e a dignidade da pessoa humana*” e objetiva, por exemplo,

Construir uma sociedade livre, justa e solidária (...) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (...), promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (...) com a prevalência dos direitos humanos. (Brasil, 2005, Constituição Federativa do Brasil de 1988, Título I, Dos Princípios Fundamentais, arts. 1.º, 2.º, 3.º e 4.º).

Em relação aos direitos e deveres individuais e coletivos, o art. 5.º exalta que todos têm igualdade perante a lei, sem nenhuma distinção. A Carta Magna de 1988 ainda tem muito a avançar. A realidade está aquém da palavra e espera-se que um dia a realidade viva a palavra.

Neste contexto histórico, o sistema jurídico brasileiro iniciou profunda reflexão em relação à sociedade e propôs a diminuição das desigualdades e das discriminações sociais, que refletissem as diferenças e as especificidades dos diversos segmentos sociais da nação. A partir daí, as políticas afirmativas começaram a ser oficialmente projetadas e introduzidas no país.

No entanto, apenas em 1996, as ações afirmativas receberam maior impulsão com a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos. As disposições desse Programa fomentaram diversas ações, dentre elas (Santos, 2002): a aprovação da Lei Federal 9.504, que estabelece o sistema de cotas para mulheres em partidos políticos; o incentivo fiscal à contratação da mulher no mercado de trabalho; e o estabelecimento por parte do Ministério das Relações Exteriores de bolsas-prêmios de auxílio financeiro para que os afro-descendentes se preparem para os exames do Instituto Rio Branco.

A partir de 2000, uma das ações afirmativas que mais têm levantado polêmica no país é a do “sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades federais”. Seu principal fundamento é diminuir os privilégios de acesso aos bens culturais e materiais da classe branca dominante no país e favorecer essa acessibilidade aos negros e às negras.

A política afirmativa direcionada para o público alvo “população negra” brasileira buscam reduzir a reprodução contínua das desigualdades socioraciais, ou seja, a reversão de tendências históricas que promovem a segregação racial e o resgate da auto-estima do negro.

2.3 Políticas afirmativas, focalização e universalização das políticas sociais

Os pressupostos filosóficos e sociológicos das políticas afirmativas caminham desde visões otimistas de suas eficácias para a transformação da sociedade até visões críticas do sistema neoliberal que afirmam que essas políticas diminuem a tensão das lutas de classe e o alcance de seus objetivos de mudanças estruturais na sociedade.

Segundo Andrews (1997) e Gomes (2001), as bases filosóficas das políticas afirmativas são a justiça distributiva e a justiça compensatória. Quanto à justiça distributiva, a tarefa da ação afirmativa é promover a redistribuição equânime, entre os membros da sociedade de direitos, deveres, bens e dos benefícios e ônus da vida social. A justiça compensatória pressupõe o reconhecimento de que os grupos discriminadores e os discriminados têm grandes diferenças no ponto de partida para obtenção dos bens e direitos legais e legítimos na sociedade, pois, no processo de competição social, os discriminados partiram em desvantagem ante a discriminação proporcionada pelos primeiros.

Tanto a noção de justiça distributiva quanto a de justiça compensatória são revistas por Demo (2003b), pois não resultam de fato na “redistribuição equânime”, mas no impedimento da

justiça redistributiva e de políticas que efetivamente promovam a emancipação e a dignidade aos cidadãos.

Kerstenetzky (2005) defende que a delimitação de noções de justiça - por exemplo, justiça de mercado e justiça distributiva - nos ajuda a definir a adequação da política social ao contexto e a não associar universalização com a garantia de direitos sociais e a focalização com justiça residual. Nesse sentido, as políticas afirmativas se inserem na discussão dos métodos de focalização e de universalização usados nas políticas sociais.

Para Kerstenetzky (2005), a “justiça de mercado” pressupõe que o mercado tem a função de distribuir meritocraticamente as vantagens econômicas, por meio de remunerações diferenciadas aos portadores de recursos econômicos. Porém, no mercado há incertezas quanto às recompensas dos esforços e às punições das irresponsabilidades. Esta realidade fornece ao Estado de Direito o papel de zelar pela lei, pela ordem e de oferecer uma proteção social (dentre elas, os programas de renda mínima, seguro desemprego, imposto de renda negativo), para manter o funcionamento do mercado.

A justiça distributiva procura aliar a eficiência e a liberdade econômicas à liberdade política e produzir a igualdade social. O mercado tem primazia na alocação de recursos econômicos, porém o Estado deve ter a função complementar de (re)distribuir as vantagens sociais e econômicas (Kerstenetzky, 2005). Essa justiça entende que o jogo do mercado é pré-determinado, por haver uma distribuição prévia de recursos e vantagens na sociedade que aumenta as oportunidades de indivíduos e grupos, gerando desigualdades “injustas” de chances de realização.

Kerstenetzky (2005) aponta três sentidos para as políticas sociais de focalização: para a justiça de mercado, essas políticas são *residuais* ou um seguro social para os segmentos que ficam à margem dos processos econômicos integradores, protegendo a pobreza imerecida,

resultante das incertezas do mercado; os tecnólogos sociais vêm na focalização a *condicionalidade* para que se tenha um foco que seja adequadamente atendido e para que se atinja a solução de um problema previamente estudado em suas variáveis econômica, social, geográfica etc e, por fim, há o sentido de focalização como *ação reparatória*, que possibilite a grupos sociais específicos, que vivem a desigualdade de oportunidades de realização socioeconômica, o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais.

A justiça distributiva admite os sentidos de focalização como *condicionalidade* e como *retificação ou redistribuição*, além de conjugá-la com a universalização para a sua eficiência social.

As vantagens das políticas universais estão tanto no ponto de vista ético, como no ponto de vista da eficiência social. Do ponto de vista ético, argumenta-se que as políticas universais geram uma comunidade de iguais em termos de direitos sociais de cidadania. Do ponto de vista da eficiência social, essas políticas economizariam gastos sociais e econômicos, além de não ter custos menos tangíveis como o estigma, apesar de geralmente se tornarem políticas pobres para o pobre, pois este não possui cidadania organizada para concebê-las e controlá-las.

Entretanto, a universalização pode ser concebida também no interior de uma justiça de mercado, quando se programa seguridade social básica universal e oportunidades sociais básicas de educação e saúde com cobertura universal, a partir da lógica residualista de focalização, porém com um resíduo maior, como parece ser o caso do regime de Estado do bem-estar inglês (Kerstenetzky, 2005). Nesse caso, a intervenção pública visa à proteção social contra os riscos do mercado.

Assim, tanto a focalização pode estar associada a uma concepção de justiça distributiva, quanto a universalização, a uma concepção de justiça de mercado, o que demonstra que ambas não estão atreladas diretamente aos requisitos de eficiência e equidade.

A sociedade muito desigual não consegue atingir os direitos universais, necessitando de políticas sociais que tenham componentes de “focalização”, para a realização desses direitos. O que é importante, para Kerstenetzky (2005) é, após ter uma concepção de justiça, buscar “*o método apropriado para se atingir um objetivo anteriormente especificado, envolvendo ou não condicionalidades, focalizando ou universalizando os benefícios neste sentido específico; a decisão aqui depende do confronto entre as eficiências relativas dos dois métodos em cada caso.*” (p. 9).

Embora Kerstenetzky (2005) tenha trazido um sentido filosófico para a política social, percebemos que ela não se aprofundou sociologicamente, permanecendo num tecnicismo. O Brasil pode fazer a junção de concepção de justiça distributiva com ênfase na focalização, para que se viabilize uma alocação de recursos que gerem oportunidades sociais e econômicas para os grupos sociais em desvantagem relativa. Porém, tanto o método da focalização quanto o da universalização devem ser abordados e combinados pelos técnicos visando à efetiva justiça social e a redistributiva, num processo reparatório a grupos sociais que também considera a luta de classes.

A visão da luta de classes, no capitalismo, obrigatoriamente deve estar presente na concepção e na implantação de políticas públicas e sociais. Segundo Demo (2003b), o debate entre métodos de universalização e de focalização dessas políticas é inócuo, se não se apregoar o extermínio da reprodução da desigualdade social, pela via da participação ativa da população na concepção, na implantação de políticas sociais e no controle democrático do Estado. Tanto um método quanto o outro podem servir à manutenção do sistema, pois em vez de emancipar o pobre, podem ativar o efeito de poder, conceito de Popkewitz (2001). O efeito de poder é o resultado de políticas públicas e sociais que, ao contrário de seus objetivos de emancipação do

pobre, confirmam-no na miséria, estigmatizando-o ainda mais e reproduzindo a desigualdade social.

A luta de classes visa a mudanças profundas na sociedade dividida em dois lados opostos, aquele que detém e controla os meios de produção, e o outro que possui a força de trabalho e a vende, no contexto da mais-valia. Demo (2003b) afirma que essas mudanças só virão a partir da redistribuição e não apenas da distribuição de renda e poder. Assim, é preciso desfavorecer os ricos e privilegiar os desprivilegiados.

O Estado (poder) e o mercado (renda) tentam não afetar a concentração de renda e poder da elite, ao mesmo tempo em que pretendem tornar a sociedade “justa”. Nesse contexto, surgem as noções tecnocráticas e autoritárias de focalização subserviente ao mercado. Essas políticas arbitrárias assim como a universal se tornam “*coisa pobre para o pobre*” (Demo, 2003b). Na política da educação, por exemplo, a educação básica pública e gratuita é tão ruim que só interessa aos pobres; mas a educação pública gratuita superior por ser de melhor qualidade, é conquistada pelos mais ricos.

Nesse sentido, as políticas “compensatórias”, como o sistema de cotas para negros ou o bolsa família, que são confundidas com as assistencialistas e as residualistas, não efetivam a luta de classes. Para o acesso à universidade, a solução é trabalhar todo o contexto, a educação básica com qualidade e não migalhas de seus pedaços.

Porém, Demo (2003b) reconhece que a superação do conflito de classes não implica em extinção do conflito social, pois toda sociedade é multicultural, é uma “unidade de contrários” com todos os tipos de segmentos sociais, na tentativa da manutenção/mudança de seu **status quo**. O reconhecimento das diferenças e suas tensões em relação à desigualdade exigem movimentos sociais e iniciativas emancipatórias que abranjam fatores culturais, além do econômico.

Segundo Moehlecke (2002), a principal função das ações afirmativas é a materialização da igualdade social por meio da materialização das diferenças. Esse processo político demonstra que a conquista social não se resume à luta de classes, mas exige uma visão mais totalizadora e enérgica das relações de poder na sociedade.

Os conceitos de efeito de poder e de sociedade de classes sociais nos ajudam a criticar a força de uma política universal ou focalizada para a discriminação social sistemática. Demo (2003a) nos traz o sentido crítico da política social e sua meta prioritária: o conflito social. É imprescindível a compreensão de que a pobreza não se resume à questão material, mas existe a pobreza política que se fundamenta na manutenção da população como massa de manobra e na exclusão dos privilégios de minorias para a reprodução das desigualdades sociais.

Porém, é preciso alertarmos de que o jogo de poder na sociedade engloba outros dispositivos além da luta de classes, dentre eles, as diferenças culturais, de gênero e raciais. Essas diferenças também se tornam fontes de poder para a criação e manutenção das desigualdades. Por isso, a organização política de segmentos sociais, dentro de critérios complementares ao do conflito social, é fundamental para a conquista de seus direitos.

2.4 Políticas afirmativas e seus impactos sociais

As ações afirmativas já produzem impactos sociais contrastantes, dentre eles: tornam complexas as concepções de igualdade; revisam valores das sociedades liberais e democráticas relacionados ao direito individual, ao mérito e esforço pessoais; reconstróem o papel da identidade social na sociedade; reafirmam as visões críticas em relação aos seus limites e conseqüências favoráveis à hierarquização social e ao privilégio das elites; explicitam os mecanismos relacionados à distinção hereditária, aos dotes naturais, às circunstâncias que produzem e reproduzem os privilégios na distribuição de bens e de mobilidade sociais; e se

tornam fontes de revitalização da participação democrática na concepção e implantação das políticas sociais, quando potencializam a arbitrariedade do Estado na criação e na condução dessas políticas.

Algumas oportunidades produzidas pelas políticas de identidade são, por exemplo, a redefinição de mérito estudantil, como

a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. (Moehlecke, 2004, p. 774).

Nesse sentido, as histórias pessoal e social precisam ser computadas no esforço do estudante para seu processo de aprendizagem acadêmica, seu desempenho e sua conclusão de curso.

Outra contribuição das ações afirmativas, particularmente relacionada às cotas raciais, no Brasil, é o importante confronto do uso da noção de raça em contraposição à busca do seu extermínio. Este confronto abrange a revisão da idéia de uma nação que se imagina miscigenada e indiferente às distinções raciais. Neste sentido Moehlecke (2004) questiona:

Reforçar a democracia racial, mesmo que na condição de ideal de sociedade, não implicaria o risco de apenas perpetuar nossa maneira “nativa” de discriminar e inferiorizar determinados grupos raciais, ainda que de modo sutil, sem que qualquer questão de raça precise ser nomeada? Como escolher entre as “ciladas da diferença” e as ciladas da democracia racial? Em qual apostar nossas fichas? (Moehlecke, 2004, p. 766).

Bobbio (1997) nos ajuda a delimitar os impactos das ações afirmativas ao afirmar que a justiça igualitária pressupõe identidade, diferenciação e explicitação de quem é quem na

sociedade. Quando afirmamos que “*todos os homens são ou nascem iguais*”, precisamos especificar “*com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê?*” (Bobbio, 1997, pp. 11-12). Os significados de justiça estão relacionados à legalidade e à ação justa que efetive alguma relação de igualdade.

O caráter universalista da concepção de igualdade civil e o liberalismo da igualdade de oportunidade construíram a obscuridade identitária e cultural, a exclusão de segmentos sociais, dentre eles, os povos colonizados, as mulheres, as crianças e os negros, que supostamente não possuíam a natureza humana dos chamados homens, eram considerados incapazes intelectualmente e de participarem da vida política. Essas ideologias resultaram, por exemplo, nas declarações de direitos humanos, que se conjugavam com a escravização da população negra mundial.

Inserido nesta ótica, Rawls (2002) propõe, para a efetiva justiça social, uma política da diferença, por meio da utilização da identificação racial como medida de igualdade e propõe a igualdade democrática, por meio da combinação do princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Essas propostas sugerem que as desigualdades de nascimento, os dons naturais e as posições menos favorecidas advindas de gênero, raça e etnia são imerecidas e têm de ser compensadas, os desvios das contingências precisam ser reparados na direção da igualdade.

A noção de merecimento precisa, pois, ser ressignificada. Dessa forma “*o homem representativo mais privilegiado não pode dizer que o mereça e, portanto, que tenha direito a um esquema de cooperação no qual lhe seja permitido adquirir benefícios de modo que não contribuam ao bem-estar alheio.*” (Rawls, 2002, p. 64).

Portanto, a justiça social só é atingida quando as liberdades formais se convertem em liberdades reais por meio da distribuição reparatória de oportunidades.

As concepções distintas de justiça, política social e igualdade, universalistas ou focalizadoras, as visões distintas sobre as relações raciais, a complicada inter-influência entre classe e raça, principalmente no Brasil, as responsabilizações pessoais e sociais, as noções de qualidade e a crítica quanto ao conceito de raça para certificar um direito ou como critério de seleção produzem profundas polêmicas envolvendo políticas com ações *class-based* ou *race-based*. Em nosso país, é tentador supor que as políticas sociais racialmente neutras são mais eficientes, pois a pobreza da população envolve, em sua maioria, os negros. Porém, essas políticas sociais têm mantido e reproduzido a situação de desigualdade racial que perdura há séculos.

Nesse sentido, acreditamos que as políticas universais, focais e de identidade se complementam. A luta de classes conjugada à questão racial e à multiculturalidade torna-se mais potente na busca da justiça social. Esse processo pode resultar na ampliação da participação da população nas concepções e gestões de programas que tanto redistribuam os bens, riquezas e benefícios sociais, como minimizem a miséria psíquica, ou seja, os empobrecimentos voltados às relações humanas.

Algumas misérias psíquicas que consideramos importantes para serem atacadas são: a intolerância às diferenças, o racismo, a anulação do outro em seus processos identitários e a competição destrutiva que bloqueia a emancipação do cidadão enquanto sujeito da história. Essa luta envolve a expansão e a melhoria na qualidade de qualquer modelo e destino de política social, particularmente, da educação básica, visando não apenas reparar econômica e socialmente os pobres e os negros, mas também desenvolver sua auto-estima, expressão cultural e criatividade.

2.3 Discriminação e Racismo

A Biologia, no século XIX, contribuindo para a justificativa de algumas barbáries e violências cometidas entre grupos, criou o conceito biológico de raças humanas (Guimarães, 1999), tatuando em diversos grupos sociais as noções de superioridade e inferioridade racial. No entanto, no início do século XX, a própria Biologia e as ciências em geral desconstruíram o conceito de raça, pois não há hierarquias naturais entre os seres humanos, advindas de suas heranças genéticas e hereditárias.

O conceito de raça, porém, se impregnou no imaginário da humanidade e passou a existir ideologicamente. As idéias de raça e de classificações sociais dominaram as relações humanas e grupais, como um artifício de poder na sociedade (Carvalho & Segato, 2002; Guimarães, 1999).

O racismo, portanto, implica no uso simbólico da noção de raça para fortalecer o exercício de diversos tipos de poder na sociedade e nele estão inseridos a discriminação e o preconceito raciais. Conforme o Art.1, item 1, da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial [CIEFDR], (CEPIA, 2001)

discriminação racial significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condições) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (p. 19).

A base da discriminação é o preconceito, que é “*a disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência que se lhes atribui ou reconhece.*” (Nogueira, 1985, p. 48).

A partir do preconceito e da discriminação racial, o racismo se torna “*um fenômeno histórico cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na etnicidade. Diferenças culturais ou fenotípicas são utilizadas como justificações para atribuir desníveis intelectuais e morais a grupos humanos específicos*” (Ministério da Justiça [MJ], 2001, p. 11).

Para Macconahay (1986), o mundo contemporâneo desenvolveu o racismo moderno, que se compõe dos desafetos dos brancos para os negros expressos indireta e simbolicamente, em termos, por exemplo, de oposição às políticas destinadas à promoção da igualdade racial. Trata-se de uma forma de racismo que contrasta com o racismo em suas formas mais ativas e explícitas.

Ainda observamos que no mundo atual, a globalização, ao tentar homogeneizar as relações internacionais, não eliminou a busca das etnicidades locais em afirmar suas identidades. Essa contradição, segundo Schwarcz (1997), contribuiu para a mudança de termos do debate das relações raciais, por exemplo, de raça para etnia, porém não conseguiu minimizar o estabelecimento de hierarquias valorativas ontológicas.

A ciência, até hoje, não prioriza as mudanças dos atributos e dos índices de aferição, desconsiderando a inexistência de raças puras (ou de grupos isolados) e a humanidade continua caracterizada por desigualdades sociais e raciais, reproduzindo antigas formas de barbáries e racismos, sob novos moldes. Essa realidade demonstra que é preciso acentuar a interação entre a globalização e a identidade social, pois “*não basta advogar uma homogeneidade cultural, já que de fato a humanidade é diversa. Por outro lado, nesse mundo tão marcado por ódios étnicos, é difícil advogar as diferenças culturais a todo preço.*” (Schwarcz, 1997, p. 8).

Portanto, é notório o quanto as instituições científicas e sociais perpetuam o uso de classificações como forma de exercício de poder na sociedade. Destacamos a Psicologia, que, ainda na década de 1960, concebia a inteligência como elemento absoluto, quase natural, sem ser

multiforme e influenciada pela educação e pelas experiências históricas e sociais. Nesta época, tentou-se vender o teste de Q.I. como um milagre, pois era possível mensurar a inteligência e não contestar os resultados.

Os pesquisadores, porém, por meio desses testes duros, descaracterizaram a irregularidade da cultura e a própria diversidade, fundamento da humanidade. Gould (1999) demonstra o quanto estes testes e os realizados pelo médico Lombroso (1876/1969) se assemelham. Lombroso (1876/1969), no final do séc. XIX, desejava domesticar "as massas perigosas" e prever fatos danosos para a sociedade, a partir de sua teoria. Ao reconhecer as características naturais de um indivíduo, particularmente as raciais, ele seria considerado um potencial criminoso, portanto poderia ser preso antes que cometesse um delito. Suas idéias foram bases para pesquisas racistas, criação de leis segregadoras e de perversas guerras raciais.

Recentemente, porém, vemos defesas de teorias que mantêm esforços reprodutores do racismo. Murray e Herrnstein (1994) apresentaram trabalhos de cientistas norte-americanos que tentaram comprovar a hierarquia entre os seres e revalidar o determinismo biológico, ao demonstrar que as diferenças humanas seriam antes naturais, que culturais.

As ciências, particularmente a Psicologia, precisam se reparar em relação ao desenvolvimento de teorias e práticas racistas para efetivamente contribuírem para a humanidade. Essa reparação consiste nos constantes desafios de realizar uma ciência que diferencie sem hierarquizar, que torne evidente a relatividade cultural, que traga a predominância das determinações culturais sobre as da natureza e que integre as influências coletivas e a história de vida sobre o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de uma ação científica que valora a politicidade do pesquisador e a produção de conhecimento que resulte na emancipação do sujeito e no bem comum.

2.3.3 Racismo no Brasil e a luta anti-racista

O racismo no Brasil tem suas especificidades e é determinante de duas condições sociais: a pobreza e a discriminação racial. Historicamente, o racismo no Brasil está demarcado pelo regime escravocrata, pelo último lugar do mundo ocupado pelo país na abolição da escravatura, em 1888, e pela ideologia do branqueamento (Domingues, 2004). As elites e o Governo ao libertarem os escravos, os deixaram vivendo à margem da sociedade, sem assistência socioeducacional adequada para se adaptar à nova realidade e ocupando os postos mais baixos de trabalho (Fernandes, 1972). O racismo é, pois, um processo histórico ativo que impõe à população negra o capitalismo marginalizante e a perpetuação dos processos de reprodução do **status quo** econômico do país.

A complexidade do fenômeno do racismo no Brasil exige a interdisciplinaridade para abarcá-lo cientificamente. Segundo Carone e Bento (2002) algumas características do racismo brasileiro são: não ser verbal ou fisicamente explícito; estar escamoteado pela ideologia da democracia racial e pelas políticas de branqueamento; ser apagado pela ilusão das oportunidades e dos direitos “iguais” e “para todos”; produzir a exclusão de processos de identidade do negro e de sua cultura; não valorar a imagem e a produção de conhecimento da população negra; silenciar a luta do negro em se desenvolver como coletividade; impedir, fomentado pela ideologia capitalista, seu acesso a bens e direitos públicos; e restringir economicamente seu estabelecimento em determinados espaços urbanos.

Segundo Santos (2006), o colonialismo se inovou e manteve sua base de poder: o racismo, como forma de hierarquia social não intencional pois se baseia na desigualdade natural das raças. Quanto às relações raciais, o autor salienta que quem está na elite e pertence à raça dominante pode afirmar a inexistência da raça e diluir a discriminação racial na discriminação

social, ao entender que os negros e os indígenas são pobres e, por isso, discriminados, não porque são negros e indígenas.

Santos (2002) alerta que o racismo silente, cotidiano e contínuo se tornou eficiente e caracterizou-se como um racismo de resultados, exposto pelas estatísticas de institutos de pesquisas sobre a desigualdade racial em todas as dimensões da vida pública. Os institutos de pesquisa, acompanhando as inovações epistemológicas nas pesquisas sobre relações raciais, a partir da década de 1970, especificaram e aperfeiçoaram estatísticas sobre o negro na sociedade brasileira. Alguns desses institutos são: o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) juntamente com o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro.

Segundo Santos (2002), a maioria das pesquisas entende que a população negra é composta de pardos e pretos, porque as estatísticas, tecnicamente, não demonstram diferenças raciais significativas entre a situação socioeconômica desses dois grupos. As diferenças raciais significativas não surgem da comparação entre pretos e pardos, mas entre esses e o grupo racial branco.

Quanto à questão “quem é negro neste país?”, observou-se que não há dificuldade em se estabelecer uma classificação racial no Brasil. Para Santos (2002), Santos (1999) e Queiroz (2004), nas pesquisas do IBGE e do IPEA, por exemplo, pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas se auto-classificam. Saber quem é negro ou branco não é o problema, o problema maior é a população enxergar a prática do racismo, o processo de discriminação.

As pesquisas desses institutos indicam que os negros (45,3% da população brasileira) têm uma longa história de privilégio negativo em relação aos brancos relativa à todas as esferas da

vida socioeconômica. Por exemplo, segundo o IPEA, em 2002, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos gira em torno de 6,1 anos de estudo, enquanto a de um branco da mesma idade é de 8,4 anos. Essa diferença de 2,3 anos vem se mantendo historicamente desde 1929.

No mercado de trabalho, ocorre o fenômeno da desigualdade racial generalizada, quando tanto as mulheres quanto os homens negros passaram a ter *status* inferior (em salários e renda de mesmo nível) no mercado de trabalho não só em relação ao homem branco, mas em relação à mulher branca também (DIEESE, 1999). Isso demonstra que o racismo persiste e é mais determinante que o sexismo na estatística salarial do país.

Em termos educacionais, por exemplo, os dados do IBGE, em 2002, apontam o contingente de estudantes das universidades brasileiras formados em sua maioria absoluta - 82,2% - por brancos. O levantamento realizado em 2003 pela SEPIR afirma que a desigualdade racial cresce em cursos em que se ressaltam o *status* social e o poder econômico, chegando a mais de 80% em cursos como medicina, odontologia, direito, administração, comunicação, arquitetura e relações internacionais.

Diante de muitos paradoxos e contradições, a luta contra o racismo no Brasil sempre esteve presente na sociedade (Azevedo, 2004). Há os que lutam contra o racismo e se dizem a-racialistas, ou seja, desejam eliminar o conceito de raça, que por si só gera racismo, e programam políticas universalistas de igualdade social. Outros se situam no movimento multirracial, defendem os “direitos de raça” e as políticas de identidade, ao compreenderem os conflitos entre os diferentes segmentos sociais, estigmatizados a partir da concepção simbólica de raça.

Apesar desses paradoxos da luta anti-racista, é importante atentar que o débito histórico do Brasil em relação aos negros e negras foi cada vez mais exposto a partir da década de 1970. Nos anos de 1980, o centenário da abolição da escravatura, o fortalecimento dos movimentos civis e do movimento negro e a Assembléia Nacional Constituinte incentivaram a sociedade a

travar discussões sobre racismo e inclusão racial no país. Isso repercutiu em diversas políticas que incentivaram a cultura negra e a luta contra o racismo.

Em 1995, na comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o movimento negro realizou diversos atos políticos e reivindicou junto ao Governo Fernando Henrique Cardoso ações para acabar com a segregação racial no país. Trata-se de momentos históricos que favorecem a revisão do Brasil quanto à questão racial.

Em 2001, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata [IICMCRDRXIC], promovida pelas Nações Unidas, em Durban, na África do Sul, pressionou o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso a assumir e dar uma resposta ao racismo do Brasil. Diante de um posicionamento auto-crítico da nação brasileira, o racismo neste país, finalmente, se tornou visível.

As conclusões finais da Conferência pediam, entre outras iniciativas, que os Estados adotassem medidas apropriadas para assegurar que pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas tivessem acesso à educação sem discriminação de qualquer tipo (IICMCRDRXIC, 2002). Esse processo promoveu as alianças dos poderes públicos com a sociedade civil para a criação de políticas afirmativas no combate ao racismo e à desigualdade racial (Munanga, 1996).

Observamos neste breve histórico de lutas anti-racistas que, lentamente, após quase cinco séculos, o país, tanto por meio do Estado, quanto por meio da organização popular, tenta corrigir os efeitos persistentes do racismo “à brasileira”.

A novidade da situação provocou, portanto, a necessidade de estudar e implantar diversos tipos de políticas e ações afirmativas para negros. O extinto Grupo de Trabalho Inter-racial [GTI], criado no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, concebeu as ações afirmativas como um sistema de justiça distributivas e compensatórias, especiais e temporárias,

espontâneas ou compulsórias, tomadas ou determinadas pelo Estado. (GTI, 1997; Santos, 1999). O GTI ajudou a conceber diversas políticas afirmativas, particularmente de incentivo à cultura negra e de sistema de cotas para o ingresso de negros na educação superior e no mercado de trabalho. Contíguo a esse movimento governamental, a sociedade civil organizada também concebia políticas nesta área e as universidades públicas tomaram a iniciativa de implantá-las.

Notamos que os ideais republicanos, que seguem os princípios modernos europeus de igualdade e liberdade, se constituem uma hipocrisia generalizada e a democracia nacional é ilusória e vazia, sem o desenvolvimento da cidadania. A crise racial urge, com a organização de toda a sociedade, em particular dos discriminados, para a construção de uma coesão social que contenha a presença e a voz de quem sempre viveu silenciado e invisível.

Enquanto engatinham as concepções das políticas afirmativas raciais e suas implantações no Brasil, os operadores das propostas se encarregam da tarefa mítica de saber em quanto tempo se pode combater os efeitos do racismo de centenas de anos no País, para qual proporção populacional as políticas afirmativas são efetivas e como adequadamente operacionalizá-las, dentro da especificidade das relações raciais brasileiras.

2.4 Polêmicas em relação às cotas para negros no Brasil

No debate acadêmico sobre a implantação de cotas raciais no Brasil, há, basicamente, duas tendências de pensamentos instigantes. A tendência pró-sistema de cotas raciais, da qual fazem parte vários intelectuais, dentre eles: Carone e Bento (2002), Carvalho e Segato (2002), Gomes (2001), Guimarães (1999, 2002), Munanga (1996, 1999), Queiroz (2002), Santos (2007) e Santos e Lobato (2003). Cada autor, a sua maneira, argumenta a imprescindibilidade das cotas como uma das políticas para a diminuição da desigualdade racial no país. Historicamente, o regime escravocrata submeteu a população negra à exploração nas dimensões física, econômica,

social e psíquica. Logo após a abolição, sob novos moldes, o abandono e a exploração dos negros continuaram e estruturaram o capitalismo brasileiro, até o presente momento.

Essa tendência, em distintos níveis, acompanha as reivindicações do movimento negro, relacionadas ao desenvolvimento da identidade e da consciência negras e ao desmascaramento das ideologias relativas às relações raciais no Brasil.

A tendência contrária às cotas raciais, liderada por intelectuais como Azevedo (2004), Da Matta (1997), Fry (2005), Maggie (2001), Maio e Santos (2005), Reis (1997) e Kamel (2006), argumentam, de maneiras específicas, que as políticas raciais afirmativas, particularmente o sistema de cotas, são reinstauradoras das crenças em raças, justamente o fundamento do racismo. Alertam que o reforço da identidade racial pode gerar conflitos destrutivos no país e macular a democracia racial brasileira. Portanto, é preciso eliminar os processos de racialização e a idéia de raça, geradores de racismo.

A maior parte desses pensadores tende a ser favorável às políticas universalistas que combatam, em primeiro plano, a pobreza e, assim, promovam social e economicamente a população negra, sem gerar identidades raciais e correr riscos de conflitos decorrentes de discriminações “positivas”.

Os debatedores deste cenário convergem em relação à luta anti-racista e apregoam a justiça socioeconômica para todos os cidadãos brasileiros. Os pontos nevrálgicos do dilema se referem às questões identitárias e às modalidades de políticas sociais.

2.4.1 A corrente pró-sistema de cotas raciais

Segundo Guimarães (1999), a partir da década de 1940, o racismo brasileiro foi silenciado com a disseminação da ideologia freyreana da democracia racial, que propagou o Brasil como um país de convivência racial pacífica e racialmente democrático. O país, de

colonização portuguesa e católica, portanto, deveria esquecer as influências africanas, exaltar as européias e produzir o branqueamento (Bastide & Fernandes, 1955). Porém, a miscigenação tão mitificada resultou na des-identidade social e cultural do negro e do índio (Munanga, 1999). A indiferença política e o incentivo à imigração européia promoveram a exclusão do trabalhador negro, no início do séc. XX, embrião do processo industrial brasileiro (Carone & Bento, 2002).

Nesse período, havia intelectuais que seguiam as teorias racistas fisiopsicológicas de Lombroso, como Nina Rodrigues (citado por Fry, 2005). Rodrigues defendia que era preciso acabar com a miscigenação, pois a tendência de cruzar com raças inferiores era um erro dos ibéricos, e retirar da população branca a influência do caráter negro do povo brasileiro, que indolente e apático, era incapaz de paixões violentas.

Mas o Estado, pressionado pelo movimento negro, fornece alguns anestésicos para evitar tensões maiores, dentre eles, promove a cooptação das lideranças negras agressivas e a minimização dos conflitos raciais (Guimarães, 2002; Munanga, 1996). Lamounier (1968) aponta o paradoxo brasileiro: grandes desigualdades raciais convivem com relativa ausência de confrontos violentos e com a quase inexistência de questões raciais no âmbito político. O Estado brasileiro tenta antecipar-se em relação às tensões oriundas do preconceito e da discriminação raciais ao gerar políticas e ideologias que as abafam.

Dentro desse processo sociohistórico, a trajetória social do negro segue fluxo sem que a cor seja responsabilizada, a ordem social está sob o comando de um padrão universal de comportamento mais brasileiro que branco. A discriminação é escamoteada ou vista como fato superável. Bastide e Fernandes (1955) se referem a tal trajetória comportamental como embranquecimento, que distancia o negro de sua cultura e valores. Para Bastide e Fernandes, o "novo negro" é aquele que tem consciência de sua identidade e da discriminação que sofre. Figueiredo (1999) alerta para a existência de negros que ascendem socialmente, mas não sentem

a necessidade política de se mobilizarem, embora saibam que sua cor seja pertencente aos jogos de poder e às representações sociais definidoras das oportunidades desiguais.

Com o objetivo de manter a ideologia do paraíso racial, o Estado e a sociedade também exacerbam a influência das classes sociais, como o mote do problema socioeconômico, e simplificam as contradições grupais e inter-grupais.

O conceito marxista de classes sociais capitalistas, composta pela sociedade burguesa e pelos trabalhadores, analisa o desenvolvimento e a dinâmica da sociedade capitalista moderna. O conceito analítico de classes sociais visa à compreensão da relação social de trabalho no capitalismo. No entanto, segundo Guimarães (1999, 2002) e Elias e Scotson (1994), este conceito deve ser ampliado, pois é preciso pesquisar todas as formas de coerção não-econômicas que compõem a sociabilidade capitalista, dentre elas: gênero, idade, etnia, raça, religião, nacionalidade ou outra forma de construção de *outsiders*.

Assim, o desafio teórico é

fazer confluir os estudos sobre a desigualdade dos indivíduos e das classes (no sentido de produto de classificações identitárias). Isso significa dialogar tradições que refletem sobre: a) as heranças patrimonialistas e autoritárias; b) a ideologia da desigualdade brasileira, sob a forma mitológica da democracia racial; c) a prática cotidiana da desigualdade, através da violência física e simbólica; d) a formação de atores coletivos e sua política; e e) a inserção econômica desses atores e de sua dinâmica produtiva (Guimarães, 2002, p. 45).

As desigualdades raciais no capitalismo também são desigualdades de classe, pois o problema desse sistema é a exploração ou apropriação diferencial de recursos. Classe não deve ser apenas uma categoria analítica, mas pode ser concebida como um grupo de pertença,

podendo referir-se a uma determinada identidade social. Neste sentido, um grupo relativamente estável, que sofre discriminação, baseada, por exemplo, em atributos como a cor, pode ser visto como classe social.

Quando outros conceitos, por exemplo raça ou gênero, são aplicados aos estudos sobre a desigualdade socioeconômica, eles desvelam particularidades da construção social da pobreza que o conceito restrito de classe não consegue revelar.

Na década de 1950, por exemplo, Nogueira (1985) e Fernandes (1972) afirmaram a confluência de barreiras de classe e de cor à mobilidade social e à integração dos negros. Para Fernandes (1972), a discriminação e a desigualdade entre brancos e pessoas de cor eram, em grande parte, heranças da escravidão e da dificuldade dos negros em se adaptarem ao capitalismo.

Na década de 1970, alguns pesquisadores demonstraram a importância da raça na construção das desigualdades sociais no Brasil. Hasenbalg (1979), por exemplo, traz estatísticas que escancaram o quadro da persistente desigualdade racial no país. O autor concluiu que a discriminação racial é parte integrante da modernização capitalista. O capitalismo (com o homem, macho, branco sempre no comando) também se fortalece e se reproduz por meio da discriminação racial.

Segundo Silva e Hasenbalg (1992), a discriminação e desigualdades raciais no Brasil não podem ser atribuídas apenas à herança da escravidão, mas ao preconceito e à discriminação persistentes contra pessoas de cor. Demonstrou-se que o racismo indica o abismo entre a ideologia da democracia racial e a realidade socioeconômica do Brasil. Há o “ciclo cumulativo de desvantagens dos negros”, ou seja, em todo processo de competição social o negro é um desprivilegiado.

Portanto, cor e pobreza não são coincidências, ao contrário, há um papel constituinte da cor sobre a pobreza. O preconceito estabelecido após a abolição foi o responsável pela reprodução das desigualdades entre negros e brancos (Carvalho & Segato, 2002; Hasenbalg, 1996). Porém, não devemos negar a construção da pobreza pela situação de classe, a luta de classes e a específica exploração racial também produzida pelo capitalismo.

Apesar de tantos resultados quantitativos e qualitativos demonstrados por pesquisas sobre a desigualdade racial no país, o paraíso racial continuou sendo um pacto entre negros e brancos privilegiados social, econômica e politicamente (Carone & Bento, 2002; Guimarães, 1999; Munanga, 1996). Para a manutenção do **status quo**, o governo insiste na ideologia do “para todos”, que resulta na invisibilidade do negro. As instituições privadas e públicas exaltam o orgulho do mérito pessoal (Carvalho & Segato, 2002; Santos, 2002). O sofrimento da população negra se torna cada vez mais contido. Instiga-se a auto-humilhação, a auto-exclusão e a vergonha de si e de estar na coletividade. A identidade racial é apagada, pois se torna, para os negros, uma ameaça de contato com a dor e uma ameaça à paz racial para a população brasileira.

O retorno do processo democrático na década de 1980, a constituição de 1988, a participação do Brasil na III Conferência de Durban e a criação de organizações não governamentais (ONGs) que lutam pela causa negra foram grandes acontecimentos que promoveram uma virada nas relações raciais no país. Já não era possível manter o racismo à brasileira, incorporado na hipocrisia de que não existia discriminação e desigualdade raciais.

De fato, o Brasil sempre teve seus méritos: na Letra Maior do país o racismo nunca foi instigado e em 1988 foi condenado; simbolicamente a cultura e a “raça” negras foram assimiladas para se constituir o povo brasileiro; raríssimos foram os espaços proibitivos da presença dos negros; o Estado de direito e as políticas públicas nunca discriminaram os usuários,

em nenhuma de suas características; a sociedade liberal e democrática, pelo menos teoricamente, se importa com o bem-estar e tenta viabilizar a mobilidade socioeconômica de qualquer cidadão.

Todavia, perversamente, na prática social cotidiana, só não vê ou não sente a segregação racial quem não tem olhos para vê-la. Por isso, o movimento negro tornou e torna palpável o racismo brasileiro. Para Guimarães (2002), o movimento negro dos últimos 15 anos contribuiu para vários tipos de política, por exemplo: de reconhecimento das diferenças raciais e culturais; de valorização da identidade e do voto étnico; de cidadania e combate à discriminação racial; e de políticas redistributivas, como as ações afirmativas. Porém, grande parte da academia critica o exagero da tentativa de mudar a imagem do Brasil de paraíso racial para inferno racial e as políticas de identidade raciais, que redefinem denominações do negro no país.

Há líderes negros que afirmam a tentativa de se criar no Brasil uma neodemocracia neo-racial que desvaloriza o movimento negro, a luta em prol da consciência das reivindicações dos afro-descendentes e que menospreza a mudança social que possa resultar de conflitos raciais (França, 1998).

Hanchard (2001) sustenta que o movimento negro não conseguiu ultrapassar o pequeno número de militantes ativos porque o mito da democracia racial bloqueia a consciência da discriminação e a identificação racial e impede a participação política subjacente à consciência.

No entanto, ao assumir o racismo, o Brasil fez um gesto de **mea culpa**, que revelou identidades e jogos de poder, nunca antes tão explicitados. Este gesto produziu a ampliação da luta por espaços políticos e por bens materiais, culturais e sociais. Esse processo repercutiu na conquista de auto-estima dos negros.

A fala negra instiga muitos intelectuais (Guimarães, 1999, 2002; Munanga, 1999; Santos, 2002) a resgatarem a noção analítica de raça, na concepção de uma construção social. Guimarães (2002) afirma: raça não é apenas uma categoria política necessária para realizar a resistência ao

racismo, mas é também uma categoria analítica: a que revela que as discriminações e desigualdades são efetivamente raciais e não referentes apenas à classe social. Em sua argumentação há o pressuposto consolidado pelas ciências naturais, desde o início do século passado, de que as raças biológicas não existem. O que se chama “raça” tem existência nominal efetiva e eficaz apenas no mundo social, portanto, no mundo social essa noção pode ter realidade plena. Enquanto conceito, tem caráter histórico transitório e se refere a uma situação concreta que pode ser verificada empiricamente.

Pensamos que a reelaboração sociológica do conceito de raça produzida por Guimarães (2002) traz o peso real e efetivo da idéia de raça na sociedade brasileira, pois legitima a desigualdade de tratamento e de oportunidades; reafirma o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; identifica o conteúdo racial das classes sociais brasileiras. O espaço político é construído na definição de quem é quem na sociedade. Os processos identitários resgatados por meio da consciência e da valorização da negritude contribuem para a construção de uma sociedade que, ao verdadeiramente enxergar suas necessidades, pode efetivamente fazer algo por elas.

O anti-racialismo é diferente do anti-racismo, pois os ideais de valores nacionais de negação de raças e de convívio democrático escamoteiam preconceitos e discriminações, que alimentam as desigualdades sociais entre brancos e negros.

Apontamos a necessidade de se dar visibilidade à identidade racial e com ela promover políticas que celebrem as diferenças para que se possa efetivamente alcançar a igualdade de todos. As ações afirmativas raciais, em particular, notadamente o sistema de cotas, têm esses objetivos sociais (Gomes, 2001; Pinto, 1990; Santos & Lobato, 2003); além de serem um recurso para o debate sobre as especificidades do capitalismo brasileiro, para a sua reconstrução mais

justa, e de produzirem a identidade racial renovadora dos mecanismos de luta pelo poder (Guimarães, 2002; Carvalho & Segato, 2004; Queiroz, 2004).

Carvalho (2004) e Guimarães (2002) sustentam que tais ações afirmativas radicalizam os ideais de uma sociedade liberal, democrática e igualitária. E essas serão compreendidas quando o indivíduo e o mérito forem levados a sério. Guimarães argumenta que *“dada a nossa tradição anti-racialista recente, todavia, é mais provável que o reconhecimento das diferenças e das identidades raciais, implícitas em políticas de ação afirmativa, leve à tolerância e não ao conflito racial.”* (Guimarães, 2002, p.74).

Para Parsons (1968), a bipolarização negro/branco favorece o conflito, mas pode contribuir para a inclusão efetiva. Os problemas de relações de raça têm mais perspectivas de solução quando estas relações não são ambíguas.

Henriques (2001) e juristas (Gomes, 2001) argumentam que é preciso tratar desigualmente os desiguais, pois qualquer intervenção social que trata todos por igual é inadequada para o tratamento do problema da desigualdade social. Para Gomes (2001), as ações afirmativas têm um cunho pedagógico, pois promovem importantes transformações nas relações humanas, na cultura e na sociedade e têm diversas funções sociopolíticas: politizam e mobilizam a sociedade civil, na medida em que os cidadãos, por meio delas, se vêem como interventores sociais, e caracterizam o Estado como promovente e atuante, pois intervém em todas as suas instâncias para concebê-las e implantá-las.

Assim, uma crise social emerge da força dos movimentos negro e indígena e das convenções internacionais. Evidenciando-se o direito de serem iguais, sem que a diferença os inferiorize, e o direito de serem diferentes, sem que a igualdade os descaracterize. Para Santos (2006), projetos de Lei como o das Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial têm alto valor

democrático e mostram que o reconhecimento do racismo só é legítimo quando efetivamente se busca eliminá-lo.

Envolta na complexidade racial brasileira, estas ações dão vida aos potenciais de luta na sociedade. Em particular, como aponta Santos (2007), entre os que pensam as relações raciais no país. Para o autor, as cotas estão indicando que há disputas sobre

que paradigma(s) de interpretação das relações raciais é(são) mais pertinente(s) ou que mais se aproxima(m) da realidade brasileira: o proposto pelos intelectuais que afirmam que a sociedade brasileira é misturada biológica e culturalmente e que isto, ao que parece, é suficiente para vivermos em harmonia social; ou o proposto pelos intelectuais que também querem e exigem a mistura no plano sociológico, onde todas as cores/raças estariam presentes de forma significativa em todos os campos ou esferas sociais brasileiras. (Santos, 2007, p. 510)

Diante de tantas lutas e desafios proporcionados pela política afirmativa racial, acreditamos que uma das funções dessa política é impulsionar as ciências humanas, em particular a Psicologia, para auxiliar o processo de inclusão racial, visando a promoção do bem-estar psíquico e social dos indivíduos e grupos nelas envolvidos.

2.4.2 A corrente contrária ao sistema de cotas raciais

O predomínio desta corrente está no combate ao racismo mediante os pensamentos de que a racialidade é a sua base e de que o Brasil possui democracia e convivência pacífica racial.

Reis (1997) afirma que a ação afirmativa de cotas para negros é contrária à democracia liberal, que visa à inclusão de todos neste ou naquele grupo social, independentemente das características raciais das pessoas. Da Matta (1997) e Fry (2005) asseveram que esta política

reforça identidades étnicas e raciais, que geram o racismo e acirram os conflitos sociais. Além disso, advogam que o sistema de cotas para negros é uma medida simplista, pois fere a inteligência nacional, que construiu a democracia racial.

Da Matta (1997) diz que a questão classificatória é o centro do debate. Nos EUA, a regra da gota única de sangue (hereditariedade) cria a essencialização das raças, a classificação dicotômica de grupos sociais em termos raciais e a segregação resultante da distinção genética e ancestral. No Brasil, porém, celebram-se as ambigüidades e o estilo policromático ou múltiplo de classificação da população que favorece a convivência pacífica dos diferentes atores sociais. Trata-se de uma identidade individual desracializada, pois as categorizações dos indivíduos na sociedade são determinadas pela situação (Fry, 1991, 2005). Preferiu-se a complexidade das diferenças, na tentativa de construir a identidade e a cultura brasileiras. Para Nogueira (1985), a classificação no Brasil é fenotípica ou resultado da aparência (da marca) da pessoa; enquanto os norte-americanos se apegam à ascendência (a origem).

Além disso, as Ciências Sociais e a própria sociedade brasileira, a partir dos anos 40 do séc. XX, divulgaram a democracia racial (Freyre, 1963). Fry (2005) considera a democracia racial um mito, no sentido antropológico: “*os mitos são sistemas coordenados de pensamento social que consagram e exprimem percepções sobre a vida social*” (p. 78). Como todos os mitos, é continuamente desmentido ou revisto pela sociedade. Mas é um importante valor coletivo brasileiro, uma construção de pensamentos e de condutas que podem gerar relacionamentos éticos, respeitosos e produzir a igualdade social.

Para Fry (2005) e Azevedo (2004), o mito da democracia racial não pode ser colocado irrefletidamente na lata de lixo. Ele não ocultou o racismo no Brasil, mas se tornou a chave para o entendimento da formação nacional enquanto o racismo passou a ser estudado como as contradições entre discursos e práticas do preconceito racial.

O Brasil, após a escravidão, tem o mérito de ser um país que nunca formulou leis racistas, segregacionistas e discriminatórias, enquanto países americanos, africanos e europeus oficialmente legitimaram estas condutas. Para os autores citados, esta construção nacional é o caminho para a diminuição da discriminação racial e do racismo e atacam o que os gera: a identidade racial bipolar, a crença em raças.

Appiah (1997), contrário à racialização, diz que não se deve responder ao eurocentrismo com um afrocentralismo reativo, é preciso uma compreensão que humanize. No mundo contemporâneo, as obsessões étnicas e raciais produzem os mais terríveis conflitos e foram responsáveis pela maior mortandade humana na história. Neste sentido, a obrigatoriedade para o cidadão se definir de uma raça é um retrocesso social e uma alta propensão à geração de conflitos. A definição em raça cria, inclusive, “tribunais raciais” para se decidir quem tem direito, por exemplo, às cotas, o que significa um retorno à Antropologia biológica das raças (Maio & Santos, 2005).

Segundo Fry (2005), as representações não são menos reais que as relações sociais. A discriminação racial é possível porque há uma ideologia que contesta a democracia racial. O autor afirma que, quando o movimento negro apregoa princípios segregacionistas não se identifica e não se comunica com a massa que se vê dentro da democracia racial.

No Brasil, da ditadura aos tempos modernos, surgiram muitas mudanças na atitude governamental em relação à raça. Neste período, o apoio se restringia aos eventos culturais. Na implantação da democracia, a preocupação era com as questões afro-brasileiras e de identidade negra.

A crise dos anos 1980 foi caracterizada por diversos problemas (Fry, 2005) - a estagnação econômica e financeira, a falta de direção política e a dificuldade de inserção brasileira na nova ordem mundial - que levaram a identidade nacional ao extremo nível de tensão. Houve também a

crise do modelo assimilacionista e heterofóbico, a partir do ressurgimento de movimentos separatistas e de movimentos raciais voltados contra nordestinos e negros. Além disso, o Brasil passa a ter importante emigração internacional, os brasileiros de várias gerações buscaram a dupla nacionalidade; surgiram movimentos de reafricanização dos costumes negros, com políticas de construção da identidade negra e movimentos de reetnização de povos indígenas brasileiros, dados como desaparecidos.

A nacionalidade brasileira, antes dos anos 1980, originou uma mestiçagem singular no espaço de representação de três povos raciais – branco, negro e índio – que se distanciava de cada um deles e apenas os tomavam por referência (Da Matta, 1997). Essa definição racial entrou em crise e buscou identificação a partir da recriação de cada um desses pólos. Assim, o branco de classe média busca sua nacionalidade na Europa, EUA ou Japão ou cria xenofobia regional racionalizada; o negro constrói uma África imaginária para traçar a sua ascendência ou busca os EUA como meca afro-americana; os Índios recriam sua tribo de origem (Fry, 1991). Estes movimentos contêm ideologias aceitas pela intelectualidade nacional e internacional, que tendem a ver o país como nação multirracial, em vez de nação mestiça.

Fry (2005) e Monteiro (2003) temem que as universidades, ao optarem pelas cotas raciais, favoreçam os privilegiados, prejudiquem os brancos pobres e aumentem o risco de uma cisão racial. Para os autores, as cotas são programas que não alteram o **status quo** da elite branca, enaltecem os políticos e mantêm o eleitorado pouco consciente e submisso. Uma política de custo zero, sem um investimento adequado em recursos humanos e materiais, não corrige séculos de desigualdade social ou racial. E, ainda, segundo Sowell (2004), a temporalidade do sistema de cotas tende a nunca se extinguir.

As cotas raciais não obtiveram destaque na mídia e a opinião pública foi calada. Todavia, segundo Fry (2005), por exemplo, 90% das cartas dos leitores às maiores revistas e jornais

brasileiros, foram manifestações contra o sistema racial de cotas. Os leitores argumentavam principalmente que: “*as propostas políticas racializadoras desviam a atenção do real problema (o ataque à pobreza)*”; “*a baixa qualidade do ensino público fundamental e médio prejudica os pobres*”; “*é inconcebível o uso de raça ou da aparência física para discriminar de qualquer maneira*” e, ainda, muitos temiam o aumento da tensão inter-racial.

Observam-se algumas atitudes, no meio acadêmico, em relação às cotas raciais (Fry, 2005): alguns pensam não haver ruptura de princípios do constitucionalismo liberal. Outros temem as críticas de serem racistas ou anti-negros ao se oporem às medidas. Há pessoas que se sentem antiquadas ao serem contrárias às políticas de identidade em moda no mundo globalizado e pós-guerra fria. Muitos temem ser identificados como comunistas que reificam a luta de classes. Há ainda os que acreditam que as medidas são para impressionar agências e comunidades internacionais e não causarão mudanças efetivas no Brasil.

Ao contrário de Carvalho e Segato (2002) que argumentam que só daqui a três décadas os negros concorrerão em pé de igualdade com os brancos a uma vaga no ensino superior, sem as cotas, Fry (2005) afirma que as projeções do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) indicam mudanças radicais no sistema de ensino com melhoria sensível nesta área. Há políticas destinadas a ampliar a oportunidade de todos, que aumentam o número de negros e mulatos com qualificação mínima para entrar nas universidades.

Fry (1991, 2005) e Azevedo (2004) lutam para que o conceito de raça seja retirado das ciências. O termo “raça”, pertencente às categorias nativas, é definido histórica e socialmente de diversas maneiras de acordo com o contexto e não tem validade científica como conceito universal.

Para os autores, as análises científicas e propostas políticas no Brasil devem ser feitas baseadas na realidade brasileira. A realidade e os conceitos americanos pertencem ao sistema de

significados e relações sociais americanos. As conseqüências das ações afirmativas nos EUA, com a crescente mobilidade social, foram a custo do fortalecimento do preconceito e da segregação raciais.

A maior parte dos contrários ao sistema de cotas raciais acredita que as políticas afirmativas devem ser aplicadas socialmente e não racialmente. De acordo com esses, deve-se concentrar na redução da pobreza, pois cor e classe andam juntas. As propostas políticas precisam ser não neutras racialmente (Fry, 2005), ou seja, combater o racismo e a desigualdade racial, conjugando todos os cidadãos como cidadãos de direitos.

Os autores propõem políticas universais sérias e efetivas para gerarem a distribuição real de renda, execução de programas educacionais e de empregos que beneficiem negros e carentes. Propõem também uma mídia fortalecedora da auto-estima do negro, bem como campanhas efetivas, para acabar com a discriminação e exaltar a democracia racial no Brasil, e ainda projetos que legitimem a cultura negra. Nessa direção, afirmam que a medida política correta das universidades é o aumento do número de vagas e da qualidade do ensino. Deve-se, também, instalar uma escola pública de qualidade na periferia. Além disso, deve-se cuidar de outro dano universitário: a estatística de que de cada 100 alunos que ingressam na universidade, apenas 50 se formam (Fry, 2005).

Há inúmeras iniciativas públicas e privadas visando a acabar com a desigualdade e a discriminação racial no país, por exemplo, o movimento pré-vestibular para negros e carentes, cujos alunos bem-sucedidos recebem bolsas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Desse modo, a decisão de incluir negros e carentes é uma mediação entre as duas posições, pois a exclusão da oportunidade educacional não é monopólio dos negros. Nota-se que as idéias estrangeiras interpretadas em termos locais adquirem, no processo inclusivo, novos significados e eficácia simbólica e prática (Maggie, 2001).

O mercado pode contribuir para a diminuição do racismo no Brasil, ao, por exemplo, transformar em senso comum a noção de que há várias maneiras de ser belo e de que não há qualquer relação entre aparência e competência. A revista Raça Brasil, criada em 1996, responde às aspirações ascensionais da população negra e exalta a auto-estima gerada pela satisfação com a aparência pessoal (Sodré, 1999).

Ramos (citado por Fry, 2005, p. 265) afirmava que o problema do negro no Brasil é essencialmente psicológico e secundariamente econômico, ao assinalar que

a condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, como ato de identificação com o europeu (...) sou negro, identifico como meu o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal - eis aí toda a propedêutica sociológica, todo o ponto de partida para elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil. (Fry, 2005, p. 265).

A maioria dos autores citados entende que a politicidade e as transformações sociais são conquistadas com a luta contra as desigualdades sociais, luta que é eminentemente de classes e além da identidade social. Porém, visualizamos que as políticas afirmativas complementam as políticas racialmente neutras e produzem novos impactos sociais, fundamentais para o incremento da luta de classes.

Observamos que a questão racial não é um assunto apenas dos brasileiros que se auto-declaram negros, mas é uma questão fundamental da sociedade e define o futuro do país. O debate em relação às cotas raciais contribui para o combate aos problemas brasileiros e retira o véu da nossa colonização intelectual branca, com a conquista da voz dos intelectuais negros.

2.4.2 Risco das cotas como efeito de poder

Demo (2007) apregoa que a maior missão da educação é tirar o sujeito de sua pobreza política, ou seja, de sua condição como massa de manobra, que não lhe permite se organizar e reagir contra o sistema capitalista vigente.

Atualmente, no país, uma das soluções para a injusta inserção no ensino público gratuito superior foi a cota para negros, porém, para Demo (2003b), esta solução tem o critério vexatório de certificar o negro. O mais adequado seria, por exemplo, o critério da origem da escola pública, pois daria oportunidade de inserção expressiva de alunos pobres e o negro estaria inserido além das cotas fixadas para ele. Esse autor entende que

é imperioso, neste caso, “focalizar” os marginalizados, não no sentido da concessão de cima, mas do controle democrático realizado pelos próprios interessados. Parece claro que a certificação do negro é problema tão complexo, que talvez seja preferível evitar (provar que é negro, o que é negro, se pardo também faz parte, etc.), mas também é claro que o problema se torna mais palatável, quando conduzido pelos próprios interessados, sempre no contexto de políticas “públicas” típicas. (pp. 9-10).

Para analisar a educação no Brasil, Demo (2003b) se firma no conceito de “efeito de poder” de Popkewitz (2001). O efeito de poder é o resultado de certas medidas políticas que, ao terem a formalidade de favorecer o pobre, na realidade o mantém à margem do sistema. Tanto a(s) esquerda(s), quanto a direita e o Governo, usam medidas políticas para fortalecer a elite e os poderosos.

Para o autor, há o risco do efeito de poder no sistema de cotas para negros e outras “minorias” ingressarem nas universidades públicas, principalmente se não houver a concepção e o controle dessas políticas por parte dos interessados (Demo, 2003a, 2007). Há a hipótese de que

se as cotas vierem de cima para baixo, como compensação ou doação do Estado ou da elite, incorrerão no risco de serem coisa pobre para o pobre, de proteção de um grupo social e de não contribuir para sua emancipação. A universidade já é “cota” da elite, que tentará tudo para manter seus privilégios e rebaixar a oportunidade dos negros (Demo, 2007).

Esse processo é resultado da educação brasileira que ensina a população pobre a esperar qualquer tipo de solidariedade. Trata-se da solidariedade que prejudica a organização popular e aperfeiçoa a dependência da população, principalmente do Estado, e promove a espera para a solução de seus problemas vinda de fora (Demo, 2007).

Além disso, o autor afirma que os analistas empiristas e economicistas são preferidos, pois ideologicamente minimizam o risco dos conflitos de classe, favorecem políticas públicas assistencialistas e perpetuam a *“lógica liberal do sistema, ao atacarem a pobreza com mera distribuição de renda (até à condescendência orçamentária), não afetando, jamais, a dinâmica da concentração”* (Demo, 2007, p.167).

Todos esses fatores nivelam a escola pública por baixo (Demo, 2007). A proposta do autor é, portanto, uma revolução na escola pública, em todos os níveis, para que ela realmente alcance a qualidade de eliminar a pobreza política e de se tornar efetivamente inclusiva, em termos sociais. Além disso,

a elite, que defende com unhas e dentes a iniciativa privada, deveria resolver seu problema na iniciativa privada, deixando o espaço público e gratuito para a população mais carente que também tem o direito de acessar à elite. Nas universidades federais, pelo menos 50% dos alunos deveriam ser de procedência da educação básica de escola pública. (Demo, 2007, p. 174).

Uma população educada com qualidade, que aprendeu a pensar, pesquisar, criticar e se organizar politicamente “*não se contentaria com mera distribuição de renda. Exigiria sua redistribuição...*” (Demo, 2007, p.168). A política social crítica e a educação com qualidade lutam por desenvolver a habilidade de confronto por parte dos excluídos.

Percebemos que a política de cotas corre o risco do efeito de poder quando prioriza os processos identitários, em relação ao conflito social, quando não imprime uma ampla transformação do sistema de inserção universitária e quando é implantada autocraticamente. Porém, apesar de aparentemente ter um potencial exíguo de luta social, na realidade, as cotas raciais ampliam a luta de classes, ao evidenciarem as contradições culturais na sociedade, que reproduzem a desigualdade social. Em particular, a política afirmativa das cotas para negros tem o mérito de também ter a participação democrática dos movimentos sociais negros em sua concepção (Santos, 2007). Isso lhe fornece um grau de confiabilidade para ser um instrumento que contribui para a luta de classes, ampliada pelas lutas por conquistas multiculturais.

2.5 O sistema de cotas para negros nas universidades

Alguns argumentos de defesa das políticas afirmativas raciais foram as necessidades de se formar uma elite acadêmica e profissionais negros para a sociedade e a construção de um saber diverso. Essas necessidades se aliaram à realidade de que são baixíssimas as estatísticas desse segmento nas universidades brasileiras (no corpo docente e discente) em contraposição aos 45,3% de negros que formam a população brasileira e do reconhecimento, por parte do Governo, do racismo no Brasil em convenções internacionais. Estes e outros fatos, a partir de 2000, repercutiram nas propostas de políticas afirmativas para o ingresso de negros nas universidades. Apesar de algumas vitórias na luta pela implantação das cotas raciais, houve grande resistência na comunidade acadêmica e na sociedade, como previu Prandi:

a Universidade é uma instituição meritocrática, cujo critério de promoção é o saber que se aprende, se produz e se transmite. Por isso dificilmente o ingresso por meio de cotas destinadas a minorias é aceito como meio para melhorar o acesso da população negra, cuja presença é reduzidíssima na Universidade. (Prandi, 2001, p. 3).

Em 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi o motor da locomotiva do sistemas de cotas para o vestibular no país. Na UERJ, a implantação das cotas passou por várias mudanças ao longo dos últimos cinco anos, denotando a importância das discussões e da experiência na área (Oliveira, 2007). Num primeiro momento, o então Governador do Estado, Anthony Garotinho, estabeleceu reserva de 50% das vagas da UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para alunos oriundos de escolas públicas. Em 2003, esse sistema foi implantado, porém, a Assembléia Legislativa aprovou a lei estabelecendo 40% das vagas das universidades estaduais para negros, ou seja, para os que se declarassem pretos ou pardos. Tal percentual deveria ser aplicado sobre a cota de 50% para escolas públicas e em seguida sobre as vagas não reservadas do vestibular estadual.

O percentual causou polêmica social e o envio de inúmeras ações judiciais ao Supremo Tribunal Federal. Essas ações alegavam, principalmente, a inconstitucionalidade do sistema, no sentido de ferir o princípio da Constituição da República de igualdade dos cidadãos. Devido a estes fatos, em 2004, a Governadora do Rio de Janeiro, Rosângela Matheus Garotinho, sancionou o projeto de lei que destinava 45% das vagas da Universidade aos alunos carentes, seguindo os critérios de: 20% para estudantes da rede pública, 20% para negros e 5% para deficientes físicos e integrantes de minorias étnicas. O grande diferencial desta lei, para a que estava em vigor, é a exigência de necessidade de comprovação de carência por parte de todos os estudantes beneficiados pelo sistema de cotas. Finalmente, em 2007, no percentual dos 5%

também estão inclusos filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos em serviço. Neste ano, a UERJ já possui cerca de 9.000 alunos cotistas.

O avanço dessa questão no país ainda é pequeno. Segundo Oliven (2007), em nível de educação superior, não existe consenso sobre a orientação a tomar. O Congresso Nacional analisa o projeto de lei n.º 73/99 que reserva vagas nas universidades públicas para alunos egressos do ensino médio em escolas públicas, englobando nesse processo um percentual para negros e indígenas compatível com essa população nos Estados federais. As propostas da reforma das universidades públicas que contemplavam cotas sociais e raciais foram retiradas da pauta devido a esse projeto e às pressões da sociedade.

Porém, no Brasil, até o ano de 2007, mais 30 universidades e instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais, adotaram o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas, dentre elas, universidades estaduais públicas do Rio de Janeiro - em 2002, Universidade Estadual da Bahia (Uneb) – em 2002, Universidade de Brasília (UnB) - em 2003, Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBa), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Universidade Estadual do Amazonas (UEAM) – em 2004.

O Governo Federal tentou amenizar o fogo das discussões com o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Trata-se de uma política universalista que busca assegurar a inclusão em instituições privadas de educação superior de alunos que estudaram em escolas públicas, considerando entre eles o percentual de negros e indígenas da população regional.

A população decidiu participar do debate e, em 2006, foram apresentados ao Congresso Nacional, dois manifestos que, de acordo com Oliven (2007), dentro de suas especificidades,

sintetizam os argumentos de intelectuais sobre as políticas afirmativas, principalmente sobre o sistema de cotas raciais nas universidades públicas: o primeiro manifesto contra é denominado: *Todos têm direitos iguais na República Democrática* e o segundo é o que apóia as cotas: *Manifesto a favor da Lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*.

2.5.1 O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília acompanhou ativamente o debate sobre a implantação do sistema de cotas raciais nas universidades do país. Historicamente, existem dois momentos cruciais para a luta da política afirmativa na UnB: em julho de 1996, a universidade sediou o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos, da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça.

Nesse seminário, discutiu-se a discriminação racial no Brasil, foram demonstradas as estatísticas sobre o racismo no país e concluiu-se que o mundo já não tinha mais um olhar benevolente para as relações raciais brasileiras (Skidmore, 1997). Em 1999, o caso Ari, um aluno negro que teve sua tese reprovada no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, trouxe suspeita de discriminação racial. Essa suspeita reacendeu a discussão sobre as cotas na UnB, já iniciadas no seminário de 1996.

A Universidade de Brasília, entre 2000 e 2002, realizou vários debates sobre a política das cotas para o ingresso de negros naquele estabelecimento. Em 2001, a UnB reconheceu estatisticamente a desigualdade racial em relação aos estudantes: dos 26 mil alunos, apenas 2% eram negros.

O grupo EnegreSer – formado por estudantes negros – participou ativamente na luta pelas ações raciais afirmativas, promovendo seminários, debates e eventos que valorizavam a

identidade negra e a cultura africana. Belchior (2006) declara que o grupo EnegreSer contribuiu para revelar a urgência das políticas afirmativas para os movimentos sociais. Este grupo insistentemente argumentava que as cotas seriam uma oportunidade de diversificar a produção de conhecimento, pois um novo perfil de alunos ingressaria na UnB.

Em 2002, os professores José Jorge de Carvalho e Rita Segato apresentaram a “Proposta para Implementação de um Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília” para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB (Carvalho & Segato, 2002), que foi aprovado em junho de 2003, com 24 votos a favor, um contrário e uma abstenção. Foi delegada uma comissão para regulamentar o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB.

Essa comissão decidiu que, para participar do sistema de cotas, o candidato deveria se autodeclarar negro e, após tirar uma foto, essa seria submetida a uma comissão que validaria ou não sua inscrição. As principais justificativas para esse tipo de inscrição foram a conjugação da auto e da heteropercepção, em relação à cor e traços fenotípicos do candidato e a tentativa de minimização das possibilidades de fraudes ao sistema (Maio & Santos, 2005). No segundo semestre de 2004, aconteceu o primeiro vestibular com cota fixa para negros e Índios na UnB.

A proposta aprovada de Carvalho e Segato (2002) foi: reserva de 20% das vagas do vestibular e do PAS para estudantes negros (pretos e pardos), e de cotas para Índios (semestralmente, cerca de 10 vagas) a serem implantadas, em caráter emergencial, por um período de 10 anos, após o qual se faria uma análise do processo de inclusão racial.

No texto da proposta, os autores defenderam a implementação da política de cotas para negros, apontando, principalmente, a peculiaridade do racismo brasileiro e as estatísticas da desigualdade racial. Segundo Carvalho e Segato (2002),

as cotas poderão provocar mudanças positivas na convivência acadêmica atual. Brancos e negros misturarão suas biografias individuais, antes distantes, aprendendo uns com os outros a lidar com o abismo social colocado por meio de várias gerações (p. 22).

Carvalho e Segato (2002) pressupõem que o sistema de cotas propiciará nove tipos de eficácia: 1) a eficácia reparadora gera um mecanismo de ressarcimento, pelo menos em parte, das perdas sofridas pela população negra; 2) a eficácia corretiva traz o redirecionamento do futuro do Brasil, que sai da passividade em relação à população negra e estimula a confiança dessa população na nação e em si mesma; 3) a eficácia educativa imediata proporciona o acesso acadêmico emergencial aos negros em função de seu mérito, medido de forma eqüitativa ao considerar as suas desvantagens nos demais níveis educativos; 4) a eficácia experimental proporciona o conhecimento do que ocorrerá no processo da implantação do sistema; 5) a eficácia pedagógica se alia à afirmação de expertos na área da educação; 6) a eficácia educativa de espectro ampliado traz a possibilidade de estímulo às crianças e adolescentes negros, ao verem professores adultos de sua cor; 7) a eficácia política promove a aceitação da responsabilidade da nação pela prática sistemática do racismo e da dívida histórica em relação ao negro; 8) a eficácia formadora de cidadania demonstra que as cotas são uma pedagogia cidadã, porque sua implantação revela à sociedade seu poder de intervir e de interferir ativamente no curso da história; 9) a eficácia comunicativa trará o signo cor da pele negra que modificará a forma com a qual se observa e lê os ambientes que todos transitam. Nosso olhar será mais democrático, pronto ao convívio com o diferente.

Todas essas eficácias precisam ser observadas e avaliadas. São várias as hipóteses que surgem na vigência de uma política afirmativa, demonstrando um amplo campo de pesquisa e avaliação. Decorridos quase quatro anos da implantação do sistema de cotas, a quantidade de cotistas na UnB é de cerca de 2.500 estudantes.

2.5.2 Pesquisas sobre ações afirmativas e sobre cotas raciais

Um dos grandes benefícios das ações afirmativas foi a geração de um vasta área de pesquisas e de produção de conhecimento no país. A Universidade de Brasília, em particular, foi foco de diversos estudos, dentre eles, Santos (2002) aproveitou o momento do debate sobre o sistema de cotas para negros e realizou pesquisa com o objetivo de saber o que pensavam os professores e os alunos dos programas de pós-graduação da UnB sobre o tema.

Alguns de seus resultados foram: 86,5% dos professores reconhecem a discriminação racial a que estão submetidos os negros. Porém, a maioria dos professores entrevistados, 56,2%, não concorda com a implementação de ações afirmativas para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da UnB.

Os motivos mais alegados contra o sistema de cotas raciais foram: o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a Universidade e é preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a). O maior motivo para a implementação de cotas para os vestibulandos negros no vestibular da UnB é a afirmação de que isso seria uma das maneiras mais rápidas de se implementar uma política de diversidade racial na UnB.

O autor levanta a hipótese de que a resistência indicada nos dados acima deve-se à socialização racista de todos os grupos raciais de docentes, associado ao mito da democracia racial que persiste na sociedade brasileira.

A maioria dos pós-graduandos entrevistados da UnB, 87,1%, acha que os negros são discriminados racialmente no Brasil, porém dos discentes entrevistados apenas 44,6% foi favorável a este tipo de política. Os motivos mais favoráveis à implementação de cotas para os estudantes negros foram os seguintes: seria uma das maneiras mais rápidas de se implementar uma política de diversidade racial na UnB e de que tal ação seria uma forma de corrigir as falhas da política educacional brasileira.

Também, para os pós-graduandos, a meritocracia teve importante papel na atitude contrária às cotas. Uma das curiosidades é o argumento, contrário às cotas, de que os negros seriam mais discriminados, seriam vistos como incompetentes. Segundo Santos (2002), trata-se de um argumento que teoricamente teria a função manifesta de proteger os negros contra a discriminação racial na universidade, mas que em realidade tem a função latente de não favorecer-lhes o acesso ao ensino superior.

Santos (2007) complementou este estudo com a pesquisa de doutorado “Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas”. O autor discutiu o que está sob disputa na implantação do sistema de cotas para negros ingressarem nas universidades, concluindo, por exemplo, que este processo desvela confrontos nos estudos sobre relações raciais, onde há tentativa de colonização por um lado e de descolonização intelectual por outro.

Martins (2004) em sua tese, *A Polêmica Construída – Racismo e Discurso da Imprensa sobre a Política de Cotas para Negros*, conclui que a mídia mantém discursos racistas e que os negros têm participação inferior na imprensa, tanto como tema de matéria quanto como fonte de informação. Eles geralmente estão relacionados ao crime e representados como ameaça.

Belchior (2006) apresenta sua dissertação, revelando-nos os atores e fatos que transformaram a Universidade de Brasília na primeira federal a reservar vagas para estudantes negros. O autor entrevistou professores e estudantes, a maior parte integrante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) à época da aprovação das cotas. Observou que a maior parte dos conselheiros era desfavorável à política afirmativa, no início dos debates. Porém, as discussões em torno das leis, normas e justificativas para a política desfizeram as opiniões contrárias, resultando na aprovação do sistema de cotas e nas expectativas de bons resultados.

André (2007), em seus estudos sobre processos de subjetivação em afro-brasileiros, contribui para que a Psicologia encontre uma prática no sentido da consciência da realidade dos

fatos do sistema escravista e das suas repercussões nas relações entre negros e não-negros, pois as formas de relacionar-se são constituídas historicamente, a partir da ideologia da superioridade do branco. Afirma que a escuta psicológica deve ser atenta para as experiências de dor, dúvida, vergonha, culpa, baixa auto-estima e outras que formam o sofrimento psíquico dos negros. Este sofrimento é também resultado dos conflitos raciais que, em nossa sociedade, predominantemente se constitui da negativa das diferenças.

Carvalho (2004) e seus colaboradores sistematizaram um censo sobre o corpo docente das maiores universidades públicas. Em 2004, nas 53 universidades federais, o número total de docentes ativos foi de aproximadamente 46.679 e não passava de 200 professores negros em todas essas instituições (cerca de 1%). A elite científica brasileira, em vários centros de pesquisa, era composta de quase 8.000 pesquisadores e não se encontrou mais que 20 negros, ou seja, 0,25%.

Segundo o autor, a seleção universitária é um processo no qual a meritocracia imparcial é questionável, pois não é equânime, tem alto grau de imprecisão, e está eivado de interesses. Quanto à questão racial, o aluno negro e desconhecido, sofrerá os preconceitos, por exemplo, de ser considerado menos capaz ou de ter mais deficiências. Para Carvalho (2004), há nesse processo duas conseqüências dramáticas:

ou os negros se metamorfoseiam de brancos ao absorverem os códigos exclusivos desse mundo, do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, biografia, valores e da lucidez que introjetaram ao ter que lidar com a discriminação), ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças, o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas (p. 29).

Dentre outras pesquisas sobre as políticas raciais afirmativas, tem-se a de Elizondo e Crosby (2004). Os autores utilizaram questionários com estudantes latinos americanos para

avaliar as atitudes em relação às ações afirmativas e concluíram que quanto mais os estudantes latinos se identificam com seus grupos étnicos, mais eles aceitam as ações afirmativas e não se sentem inferiores por causa delas.

2.5.3 Avaliação parcial do sistema de cotas para negros na UnB

Os candidatos do sistema de cotas para negros da UnB, no primeiro semestre de implantação do sistema, tiveram preferência pelos cursos menos concorridos e escolheram preferencialmente carreiras de licenciatura. Engenharia Civil, por exemplo, teve uma procura pequena: foram apenas 16 candidatos inscritos, uma relação de apenas dois candidatos por vaga. Para o professor Nelson Inocência, a opção dos estudantes é resultado da inserção desigual da raça negra na sociedade brasileira (Correio Braziliense, em 07 de junho de 2004).

O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) e a reitoria da UnB constantemente demonstram resultados do processo de inclusão racial na universidade. No último estudo avaliativo, realizado no segundo semestre de 2006, as estatísticas demonstram que os estudantes cotistas se igualam ou sobressaem em termos de rendimento acadêmico em qualquer curso da UnB e, quanto à evasão, os estudantes negros apresentam índices 15% inferior aos estudantes brancos, proporcionalmente.

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na Psicologia, notamos disputas teóricas sobre a predominância de fatores psicossociais para a experiência e o desenvolvimento do ser humano, dentre eles: percepção, emoção, razão, cognição, necessidades, desejos, condicionamentos, inconsciente, subjetividade, intersubjetividade, interno, externo, “*self*”, comportamento, personalidade, ação, relação, indivíduo, grupo, sociedade, cultura e história. Qualquer desses fatores denuncia o impasse do rigor científico de uma ciência humana que exige a divisão do indivisível, a padronização do dinâmico e o amortecer da fluência. Pois, o ser humano é tudo o que foi exposto e muito mais, sem anterioridades e com hífen, como tentaram explicitar os filósofos existencialistas Heidegger (2004) e Buber (1979), respectivamente, com o conceito de ser-no-mundo e os princípios relacionais Eu-isso, Eu-tu.

No entanto, a pesquisa de um fenômeno exige a escolha de um ângulo para observá-lo; além da prerrogativa de que este ângulo, ao olhar do observador, se lhe apresenta de modo peculiar. O próprio pesquisador vive um hífen com o objeto estudado, que impõe a conexão de sua história de vida pessoal, social e cultural com o objeto. Nesse sentido, as escolhas dos temas afetividade, relações intergrupais e políticas raciais afirmativas fazem parte de um árduo, porém estimulante, processo de delimitação para o ordenamento desta pesquisa. Uma escolha que emocionalmente compromete a mim e a meus colaboradores para uma tarefa cultural de produção de conhecimento.

Ao abraçar a abordagem teórica sicionômica (ou psicodramática), entendemos, em síntese, que os vínculos são os hífen existenciais entre as pessoas (ser-humano-em-relação-com-outro), grifados, em determinados momentos e contextos, com várias tonalidades, intencionalidades e formatos. Os hífen são a expressão da experiência emocional a qual dá

autenticidade e aquece o vínculo para a sua funcionalidade. A afetividade é o conjunto de pontos que forma a reta do hífen e que promove a interconexão das partes que lhe são relativas. A afetividade, portanto, percorre os vínculos (e os grupos), estabelecendo-os, mantendo-os e desfazendo-os e elucida as motivações e o sentido do desempenho dos diversos papéis sociais.

Jacob Levy Moreno (1974) foi o criador da Socionomia, ciência que estuda os grupos, as relações intergrupais e a articulação entre o individual e o coletivo. O autor, ao contemplar as filosofias principalmente de Bergson (1964), Buber (1979) e Heidegger (2004), viver o hassidismo e ter experiências com o teatro, impulsionou as pesquisas qualitativas para as Ciências Sociais. Na teoria moreniana, são fundamentais, para o entendimento do ser humano em situação, os conceitos de papéis sociais, vínculo, grupo e co-inconsciente.

3.1 Moreno e a teoria dos papéis

Moreno (1984) afirma que o ser humano se revela e se estrutura por meio da ação. A ação é uma resposta totalizadora ao ambiente físico ou social. Na resposta a esses ambientes, estão presentes os atributos da subjetividade (por exemplo, cognição, atitude, história pessoal e afetividade) e os atributos da intersubjetividade (por exemplo, papéis sociais, tipos de vínculo, comportamentos interacionais, contexto, cultura e momento).

Concentrando o foco sobre a ação do indivíduo no contexto sociocultural, Moreno (1984) considera que o estudo dos papéis sociais abre ampla margem para a compreensão do indivíduo na sociedade, do desenvolvimento de sua subjetividade e dos processos intersubjetivos. Os papéis sociais são uma *“forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”* (p. 27).

Enquanto forma de funcionamento do indivíduo em uma situação, os papéis sociais estruturam o “eu” e, ao mesmo tempo, o operacionalizam. Fornecem ao “eu” a plasticidade e

estética em adequação ao papel complementar do outro, ao contexto e ao momento. O homem é um “*role-player*”, um intérprete de papéis. Seu comportamento é dominado por leque de papéis e toda cultura se caracteriza por um conjunto de papéis imposto, com grau variado de sucesso, aos seus membros.

Neste sentido, “*o papel é uma unidade da cultura*” (Moreno, 1984, p. 29). Há uma interação entre ego e papéis, num movimento integrado, no qual a história de vida e o aprendizado da cultura e da sociedade compõem os papéis, possibilitando as interações complexas entre personalidades e culturas entre dois ou mais indivíduos.

A teoria dos papéis pressupõe uma concepção sociopsíquica e cultural de personalidade: “*personalidade é uma função de g (genes), “e” (espontaneidade), t (tele) e m (meio)*” (Moreno, 1984, p. 102). Trata-se de um olhar para as dimensões social e cultural presentes na formação do sujeito, que articula dinâmica e dialeticamente psique e intersubjetividade. A espontaneidade é “*uma aptidão plástica de adaptação, mobilidade e flexibilidade do eu.*” (p. 144). Espontaneidade ou fator “e” é um fator sociogenético que catalisa a criatividade e é responsável pela sobrevivência do ser humano, desde seu nascimento, num mundo aberto e em constante mudança.

A espontaneidade é o pólo oposto da conserva cultural. Ambas estão num *continuum*. A conserva cultural é o produto de uma sociedade, caracterizado pela arte, por mitos, instituições e costumes. No entanto, a conserva cultural é gerada pela própria espontaneidade. Em termos individuais, a conserva está presente nas expressões afetivas e condutas que se mantêm ao longo da história do indivíduo.

Nos vínculos, o sujeito registra marcas afetivas que formarão as suas lógicas afetivas de conduta (Nery, 2003). As lógicas afetivas de conduta são diretrizes cognitivas e comportamentais pertencentes, em diversos graus de consciência, aos desempenhos dos papéis

do sujeito que visam aos alimentos sociopsíquicos para a sobrevivência física e emocional. Por exemplo, “se eu for prolixo, prestarão atenção em mim”; “se eu me expuser, podem me criticar.”; “sendo agressivo, me respeitarão.” A criatividade, a aquisição de papéis, o aprendizado emocional e o refazimento das lógicas afetivas de conduta para novos *modus vivendi* são produzidos pelo fator “e”, o qual possibilita a evolução psíquica dos indivíduos e o desenvolvimento dos grupos.

A complementação de papéis sociais é um movimento/ação gerador do átomo social (Moreno, 1972; 1984), ou seja, do núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está sentimentalmente relacionada. O átomo social contém uma dinâmica relacional e grupal única e específica, a partir da troca de conteúdos conscientes e inconscientes. Presentes no desempenho dos papéis, nos átomos sociais, estão as articulações dos mundos internos das pessoas, ou seja, a intersubjetividade. A intersubjetividade em Moreno é também concebida como estados co-consciente e co-inconsciente. Os estados co-consciente e co-inconsciente são o intercâmbio mental entre indivíduos que promovem dinâmicas e padrões vinculares específicos às relações e aos grupos.

Moreno (1983) diz:

O dilema a ser superado é a antítese natural entre o inconsciente individual (e coletivo) de A e o inconsciente individual (e coletivo) de B. (...) Pessoas que vivem numa íntima simbiose, como mãe e filho (...) desenvolvem ao longo do tempo um conteúdo comum, ou o que poderia ser chamado de co-inconsciente (p. 65).

Co-consciente e co-inconsciente são, pois, os conteúdos comuns conscientes e inconscientes, respectivamente, criados pelas pessoas nos vínculos. Não há como estabelecer vínculo sem a intersubjetividade, sem a troca de conteúdos conscientes e inconscientes - tais

como: a afetividade (emoções, sensações, sentimentos e estados emocionais), os pensamentos, as fantasias, as intuições, as imagens, as atitudes, os valores e as condutas - que estão dispersos nas diversas formas de linguagem (Nery, 2003), dentre elas, a linguagem verbal (por exemplo, a fala e seus aspectos conotativos: significantes, significados, ritmos, tonalidades e expressividade); a corporal (gestos, movimentos, expressões faciais e corporais); a comportamental (atos de uma pessoa em relação a outra, desempenhos de papéis de acordo com o momento e o contexto em que são exercidos); a sociométrica (*status* sociométrico, ou seja, a posição das pessoas, de escolhida, rejeitada ou indiferente, em relação aos projetos dramáticos).

3.1.1. Da afetividade

Quando falamos de ação, papéis sociais, cultura e personalidade tentamos buscar algo que enrede todos esses fios num tecido chamado vínculo, grupo e sociedade. Em Moreno (1972; 1974), a afetividade é o núcleo gerador das redes sociais. O autor, porém, em toda sua obra não define afetividade e afetividade intergrupala, embora suas pesquisas e descobertas estejam absorvidas pelo tema. Nossa tarefa, portanto, é construir, a partir de seus estudos e de psicodramatistas contemporâneos, um conceito socionômico de afetividade e de afetividade intergrupala.

Em termos gerais, a afetividade direciona e motiva o ser humano para a formação dos vínculos. Segundo Alencar (1961),

*A própria etimologia da palavra afetividade contempla, em sua raiz, movimento/ação. Nela há o prefixo latino affectivus (que exprime desejo), conectado pela vogal i, e o sufixo latino dade (ação, resultado de ação, qualidade, estado). Por sua vez a palavra **affectivus** é formada pela partícula ad + verbo **fácere**. A partícula ad assimilada em af é indicativa de proximidade, intensidade. E o verbo fazer (**fácere**) tem significado de ação de alguém*

junto a outrem, pela força catalítica da presença constante, do trabalho persistente, alterando a disposição de espírito comovendo-o ou enervando-o (pp. 225-226).

Esta definição pode contribuir para a construção de uma definição socionômica de afetividade, pois há a aproximação entre afetividade e ação. Os desejos, estados emocionais e sentimentos compõem a afetividade, promovendo diversos níveis de intensidade na interação humana, distanciamentos e proximidades afetivas. Porém, a teoria moreniana abarca inúmeras descobertas e conceitos que tornam complexa a afetividade.

Moreno (1972) observou que *“quaisquer que sejam as forças sociais que compelem os indivíduos e grupos à migração, quando o comportamento deles amadurece para fazer escolhas e tomar decisões, estas assumem a forma de atrações e repulsas, reveladas pelos intercâmbios afetivos.”* (p. 376).

Essa constatação sempre esteve presente em suas criações, até que foi sistematizada por meio da Sociometria, a qual é um tipo de microssociologia, especializada em compreender, por meio de métodos e testes sociométricos, os padrões afetivos que organizam os grupos sociais e as características das correntes psicossociais da população, uma infra-estrutura psicossociológica inconsciente.

As pesquisas morenianas encontraram uma unidade de ação, que é a escolha entre os indivíduos para a realização de determinada tarefa ou objetivo, para estudar cientificamente a organização e o desenvolvimento dos grupos sociais. O teste sociométrico utiliza os critérios sociométricos que são as motivações para os agrupamentos, convivências, realizações de tarefas ou complementação de papéis sociais. As escolhas demonstram as afeições espontâneas, os sentimentos, as atrações, rejeições, indiferenças e afinidades entre os indivíduos e os grupos. O critério dá o **momentum** do grupo sociometricamente definido e é, na microssociologia, o que as normas e os padrões sociais são na macrossociologia.

A base afetiva para o desenvolvimento do ser humano e dos grupos é a necessidade do indivíduo de encontrar pessoas para alcançar suas metas (em qualquer dimensão existencial) e de ser, para estas e outras pessoas, um meio para que atinjam seus objetivos. Esse problema da interação humana é complexo porque nem sempre as pessoas envolvidas têm sentimentos recíprocos.

Segundo Moreno (1974), além do proletariado econômico, tão estudado por Marx, há o proletariado sociométrico. As pessoas e os grupos sofrem de uma outra forma de miséria seja psicológica, social, econômica, política, racial ou religiosa. É preciso estudar as pessoas e os grupos cujos sentimentos não encontram reciprocidade, estão isolados, negligenciados, rejeitados e que rejeitam.

Os estudos sociométricos começaram com os agrupamentos resultantes de valores sociais simples, ou seja, de critérios sociométricos (normas microscópicas), presentes em qualquer sociedade humana, por exemplo: viver em proximidade; trabalhar em proximidade; visitas mútuas. Porém, a quantidade de critérios emergidos em uma sociedade é proporcional à sua complexidade.

O teste sociométrico, por exemplo, consiste em solicitar aos indivíduos de um grupo que se escolham para a realização de alguma tarefa ou objetivo numa determinada situação (critério sociométrico). As escolhas serão anotadas em um papel, diante dos termos “escolha positiva, escolha negativa e indiferente”. Um sociograma, conjunto de símbolos resultante do teste, demonstrará objetivamente como estão as relações entre os membros de um grupo.

Os testes e as observações sociométricas isolaram o fator “tele” do plano social. As principais definições de Moreno (1984) a respeito de “tele” são:

fator sociogravitacional que opera entre indivíduos, induzindo-os a formar relações de par, triângulos, quadrângulos, polígonos etc. e mais positivas ou negativas, do que por acaso (...) tele é termo derivado do grego e cujo significado é “longe” ou “distante.” (p. 135).

Tele é um denominador comum, a mais simples unidade de sentimentos medida de um indivíduo a outro, que mantém a constância de escolhas em padrão grupal. É um fator eminentemente social, uma experiência interpessoal responsável pelo aumento da taxa de interação entre os membros de determinado grupo e que determina a posição afetiva do indivíduo no grupo e a coesão grupal.

As atrações, repulsas e indiferenças que oscilam de um determinado indivíduo para outro estão ancoradas em bases sociopsicológicas - não importando os sentimentos e emoções subjacentes, como medo, raiva, simpatia ou as representações coletivas complexas. O fator tele é *“um complexo dos sentimentos (...) uma parte da menor unidade viva da matéria social que podemos compreender, o átomo social.”* (Moreno, 1972, p. 214).

Tele é uma troca afetiva que ocorre no campo entre os indivíduos, promovendo uma ligação elementar entre eles e desenvolvendo um sentido para as relações interpessoais. Quando criou o teatro espontâneo, Moreno observava que havia atores que estavam ligados por vínculo secreto e tinham uma sensibilidade mútua para seus processos recíprocos interiores, havia uma base emocional da intuição, a tal ponto de um gesto ser suficiente para uma ação criativa. Ao isolar o fator, ele percebeu que era *“zweifuhlung, mutualidade, em contraste Einfuhlung, unilateralidade, como um telefone, tem dois terminais e facilita uma comunicação nos dois sentidos”* (Moreno, 1983, p. 21). *“Tele é empatia recíproca.”* (Moreno, 1972, p. 62).

E continua:

A empatia e as escolhas unilaterais apenas podem aumentar a compreensão do amor de um para outro, porém não conduz a resultados terapêuticos. Contudo se a empatia for bilateral, de A para B e vice-versa, surge o fenômeno tele. (Moreno, 1978, p. 715).

A empatia brota do mundo interno do indivíduo, como uma introvisão do mundo interno do outro e tele, vai além desse estado emocional, ao ser responsável pela área entre os indivíduos, conector das empatias.

“A tele tem, além de aspecto conativo, aspecto cognitivo e que ambos entram nas escolhas e rejeições feitas” (Moreno, 1972, p. 217). Moreno afirma que tele opera em todas as dimensões da comunicação e que não deve ser reduzida à reflexão. É o *“processo emotivo projetado no espaço e no tempo em que podem participar uma, duas ou mais pessoas. É uma experiência de algum fator real na outra pessoa e não uma ficção subjetiva”* (Moreno, 1984, p. 295).

Moreno tentou afirmar uma objetividade, uma percepção “real” do outro, porém, na interação humana isso é impossível. Nesse caso, o fator tele opera quando há a reciprocidade em algumas dimensões da existência humana ou uma sensibilidade mútua profunda, que viabiliza uma ação conjunta. Esse fator minimamente “objetiva” os conteúdos sociopsíquicos das pessoas em um vínculo, tornando possível a complementação dos papéis sociais.

À medida que isolava o fator tele, Moreno observava que a espontaneidade contribuía para que tele direcionasse o *self* (eu) do indivíduo para as relações sociais. *“O fator ´e` encoraja novas combinações mais além do que os genes realmente determinam (...). O fator tele opera em toda a estrutura social, mas recebe a influência do fator ´e`.”* (Moreno, 1984, p. 102).

As contribuições e contradições conceituais sobre “tele” de Moreno, levaram às revisões sicionômicas do conceito (Aguiar, 1990; Levy, 2000; Lima, 1999; Nery, 2003; Perazzo, 1999). Aguiar (1990) afirmou que *“quando se tenta descrever o evento tele, o que se tem, no nível*

meramente fenomênico, é a articulação criativa entre parceiros de um mesmo ato (...). Nesse sentido, tele é co-criação.” (Aguiar, 1990, p. 98).

Perazzo (1999), complementando a visão de Aguiar, diz que a co-criação é uma *“reformulação do sistema de expectativas, enquanto e durante um movimento relacional, esta situação de complementaridade criativa em que se dá um encontro de espontaneidades é o que chamaríamos de tele.”* (p. 142).

Uma visão mais abrangente do fenômeno tele é concebê-lo como um fator sociopsíquico articulador de todas as áreas psíquicas para o estabelecimento dos vínculos, dentre elas, a afetividade, a inteligência, a memória, a percepção, a cognição e a espontaneidade (Nery, 2003). Ao entrelaçar essas áreas, o fator tele direciona o eu dos indivíduos nas complementações de papéis sociais, ora se tornando um *input* para a criação coletiva (co-criação), gerando o bem estar grupal, a produtividade dentro das escolhas e dos objetivos a serem cumpridos pelos grupos. Nesse sentido, tele produz processos co-transferenciais ou efeitos afetivos na interação que favorecem a formação dos vínculos, como a reciprocidade nas escolhas, a empatia mútua.

Porém, tele também pode fazer emergir conteúdos da subjetividade que interferirão na produção conjunta, no sentido de perturbar tanto o indivíduo, como o grupo e de fazê-los sofrer. Há a produção de efeitos afetivos de interação que desequilibram o campo social, gerando hostilidades recíprocas, incongruências de escolhas, complementações inadequadas de papéis, percepções distorcidas. Nesses casos, ocorrem os processos co-transferenciais bloqueadores da espontaneidade-criatividade dos indivíduos, pois seus mundos internos foram acionados pelo fator tele, produzindo, porém, um sofrimento relacional.

Quando se aprofunda a compreensão dos vínculos e dos grupos, num momento interacional, observa-se que o fator tele também conjuga as dimensões sociais, culturais, políticas e históricas (tanto do indivíduo, como do grupo e da sociedade). Essas dimensões

formarão os conteúdos co-conscientes e co-inconscientes do grupo (e dos grupos interrelacionados). Esses conteúdos fornecem peculiaridade à dinâmica vincular.

Para esclarecer a visão de que tele é uma criatividade conjunta, Aguiar (1990) criou o conceito “projeto dramático”, na tentativa de ampliar o termo “critério sociométrico” para a realização de escolhas presentes nas relações humanas. Projeto dramático seriam os critérios de escolhas que abrangem o teste sociométrico, a cena a ser dramatizada em um Psicodrama e o objetivo relacional de qualquer vínculo na vida. A partir desse conceito, Aguiar desenvolve a Sociometria dos vínculos cotidianos.

No teste sociométrico, *“o projeto dramático é experimentalmente sintetizado na pergunta: para que estamos juntos?”* (Aguiar, 1990, p. 149). A congruência mútua positiva ou negativa de um critério resultante desse objetivo demonstra a atuação do fator tele. Aguiar aprofunda sua definição de projetos dramáticos como sendo *“critérios que orientam não apenas as escolhas sociométricas, mas também a forma como se estruturam as relações interpessoais (...) que se estabelecem em função de objetivos que são comuns porque intercomplementares.”* (Aguiar, 1998, p. 149).

O mesmo autor ressalta que os projetos dramáticos são as forças de atração e repulsão entre os indivíduos em função da realização coletiva de algum desiderato. E aponta as características do projeto dramático: é coletivo; é dinâmico, pois se define e modifica de acordo com as circunstâncias da complementação de papéis; a expressão mais completa é a analógica; apenas parte mais visível dele é objetivável; dificilmente pode ser abarcado racionalmente em todos os níveis e as relações se estruturam referindo-se a ele.

Pouco tempo depois, Perazzo (1999) alerta que o termo “critério sociométrico” deve pertencer apenas ao teste sociométrico e ser preservado para fornecer um corte epistemológico para um estudo de grupos. E afirma

A noção de projeto dramático envolve, é claro, um critério sociométrico de escolha, mas não se superpõe a ele, porque engloba também um caráter vivencial, em que um certo movimento existencial está presente e em que as escolhas que são feitas podem se configurar até como implícitas (...). Num projeto dramático algo é construído na relação através de papéis sociais iniciais, jogados completamente desde o início, a explicitação vai se evidenciando na própria ação (movimento) vincular (p. 168).

Segundo Perazzo, o processo de complementação de papéis sociais expõe o projeto dramático que o fundamenta, porém, subjacente ao projeto manifesto, há um ou vários projetos dramáticos latentes, que estão em estado co-inconsciente, isso implica a interferência da subjetividade das pessoas envolvidas no vínculo.

No exemplo anterior, uma paquera correspondida pode conter projetos dramáticos latentes que se complementam por meio do projeto manifesto, ele quer ter a oportunidade de viver em um grupo social mais abastado financeiramente e ela quer deixar de ser a tia solteira. Contudo, com o aprofundamento da relação, as incongruências nas expectativas podem gerar conflitos, um afastamento ou um namoro cujo projeto dramático seja a conveniência.

O vínculo, portanto, se estabelece por meio de um projeto dramático manifesto, que pode ser mantido ou se desdobrar em vários outros projetos dramáticos manifestos ou latentes. Nessa eventualidade, o vínculo social pode ser transformado em outro, ou várias funções sociais podem ser exercidas dentro dele.

Uma das tarefas do Psicodrama é o desenvolvimento da capacidade de atualizar constantemente a percepção e a afetividade da dinâmica sociométrica, por meio da explicitação dos projetos dramáticos presentes nas ações dos indivíduos, pois

quanto maior a variação ou agregação de desempenho das diferentes funções sociais em um vínculo, maior possibilidade de desacordo entre estes projetos dramáticos e de geração de incongruências, podendo ocasionar uma mutualidade negativa de escolha quanto ao projeto dramático principal e determinante do vínculo. (Perazzo, 1999, p. 167).

A configuração sociométrica de um vínculo é instável, pois o campo social exige reformulações constantes dos projetos dramáticos manifestos e latentes. O vínculo demanda esforço conjunto para a percepção de coincidências e discrepâncias dos projetos dramáticos e para fazer os confrontos que reconstruam novas mutualidades ou que mantenham as antigas. É necessário que se redirecionem as ações conjuntas, na tentativa de encontrar ou manter o equilíbrio da dinâmica relacional, através dos papéis sociais e de se evitar ou resolver os conflitos decorrentes das incongruências. Esse processo depende do fator tele atuando nas relações e da espontaneidade-criatividade de seus integrantes que o expande.

A maior pesquisa sociométrica de Moreno foi realizada em uma instituição de detenção de adolescentes em Hudson (Moreno, 1972, 1978). Dentre as descobertas do autor estão as “correntes emocionais, afetivas ou psicológicas” ou os padrões afetivos entre as meninas de cor e as brancas. Essas correntes continham atrações e repulsas que influenciavam a organização formal da comunidade, ainda que elas morassem em cabanas separadas. Moreno afirma que “*as correntes psicológicas são os sentimentos de determinado grupo em relação ao outro. Ela é produzida conjuntamente, e só tem vida a partir das interações entre os indivíduos.*” (Moreno, 1978, p. 69).

Cada indivíduo contribui para a intrincada corrente socioemocional e um ou dois indivíduos podem direcioná-la ao determinar quais sentimentos serão emergentes. As correntes psicológicas se distinguem em razão de suas causas, dentre elas, as sexuais, raciais, sociais, industriais e culturais; e de acordo com o princípio de sua formação: correntes positivas e

negativas, espontâneas e contra-correntes, principais e secundárias, iniciais e terminais. As correntes psicossociológicas fluem ordenadamente para o campo social, consolidando os canais culturais, dentre eles: família, escola, fábrica, comunidade etc. A expansividade emocional dos indivíduos cresce com a familiaridade. As restrições ao entrosamento com membros do grupo majoritário influenciam a carga de frustração sobre expansividade emocional dos membros minoritários, aumentando a intensidade da tensão entre os dois grupos.

A distinção da função social em relação à função psicológica foi importante para a compreensão das interações em Hudson, ou seja, as adolescentes tinham uma função social e formal, porém, outras funções, desempenhadas em vários níveis de consciência, influenciavam os comportamentos delas. Nesse sentido, Moreno (1972) detectou que

a função social de uma das meninas, por exemplo, pode ser supervisora do dormitório, mas sua função psicológica pode ser a de queridinha da encarregada da cabana, que é rejeitada pelos membros de seu grupo e isolada dele. Essas reações e respostas emocionais entre as meninas do grupo resultam em situação dinâmica, sua organização psicológica (p. 158).

Um mecanismo de defesa social do grupo, captado na pesquisa foi o de sobrevivência de impressões sociais e psicológicas que predispõem a atitude do grupo em relação a novatas. Esse fenômeno protege o grupo contra quaisquer inovações radicais que a recém-chegada possa querer impor, repentinamente.

Podemos concluir que a afetividade, na teoria moreniana, é força de atração e de repulsão entre os indivíduos na sociedade, impulsionando-os ativamente a buscar algum equilíbrio bio-psíquico-social e a liberar a espontaneidade-criatividade. Além disso, o iniciador da afetividade é o fator tele (Moreno, 1984), fator sociopsíquico que articula as áreas psíquicas, os sentimentos e

os comportamentos dos indivíduos vividos na relação atual. O fator tele produz os projetos dramáticos que geram a co-criação, a complementação dos papéis sociais, a formação dos grupos, sua manutenção, seus conflitos e seu desfazimento.

3.2 Teoria dos grupos

Para Moreno (1972; 1974) os processos grupais podem ser desvelados por intermédio da sociodinâmica, que estuda os papéis e as funções dos indivíduos nos grupos e da Sociometria, estudo das estruturas grupais e das posições dos indivíduos nas interações grupais, ocasionadas pela distribuição da afetividade.

O grupo é um conjunto de pessoas, articuladas por papéis e por objetivos sociais comuns, no qual os estados co-consciente e co-inconsciente dos indivíduos formarão padrões e dinâmicas relacionais próprias (Moreno, 1972). São características do grupo: a integração entre os membros, os interesses e atividades comuns, com um mínimo de coesão interna e a diferença de *status*. Há, na sociedade, grupos naturais, como a família e grupos sintéticos, como os pacientes de uma clínica.

Para Moreno (1974) o grupo é um microcosmo que representa (ou reflete) o macrocosmo da sociedade, pois o entrelaçamento dos conteúdos co-inconscientes produz uma interferência e um aprendizado mútuo entre ambas as instâncias. As forças de atração e repulsão compelem as pessoas a se juntarem ou se afastarem, mediante múltiplos e complexos critérios sociométricos socio-culturais, dentre eles: vizinhança, amizade, categorias profissionais, ideologias e valores. Nesse sentido, os grupos impõem identidade aos papéis dos indivíduos, no entanto, eles, por meio da liberação da espontaneidade-criatividade, conseguem fluir na existência, num constante processo de vir-a-ser.

Segundo Lapassade (2005), Moreno contribuiu para o estudo da microssociologia ao se especializar no estudo dos grupos. A Socionomia aponta as contradições grupais, advindas das relações afetivas, de poder, das desigualdades, dos processos dinâmicos e dos padrões comportamentais dos seus componentes. Todo grupo é ambivalente, contraditório e dialético, assim como a estrutura social (Demo, 2000; Levy, 2001).

Moreno (1972, 1974) observou três momentos da evolução do grupo: a fase da horizontalização, da diferenciação horizontal e da diferenciação vertical. A fase da horizontalização ou de isolamento orgânico (identidade), ocorre quando o caos ou a indiferenciação entre as pessoas predomina. É o momento em que todos os indivíduos estão em identidade, são “iguais”. É uma fase amorfa, em que os membros do grupo criam uma relação em corredor com o líder ou com o coordenador do grupo. Há clima emocional de tensão, temor, insegurança e reações ansiógenas dos membros em relação ao início do encontro. A tarefa principal do líder ou do coordenador é acolher o clima emocional e dar continência para a exposição das pessoas, fazendo-as sentirem-se tranquilas e seguras (Knobel, 1996).

A fase de diferenciação horizontal ocorre quando os indivíduos começam a se diferenciar e tomar papéis para o funcionamento do grupo de acordo com seus objetivos, as pessoas se percebem como membros de um grupo e começam a agir de acordo com as propostas comuns. Há o conhecimento recíproco, em que o clima emocional é tenso, há reações em relação às diferenças, preconceitos, reações às ansiedades, como por exemplo, precipitações de respostas de uns em relação aos outros. Os membros começam a interagir, porém dependentes do olhar do coordenador. Segundo Knobel (1996), a principal tarefa do coordenador é favorecer a independência entre os membros do grupo e intervir nos bloqueios comunicacionais e emocionais que emperram as propostas do grupo.

A fase da diferenciação vertical ocorre a partir do momento em que a expansividade afetiva e os jogos de poder repercutem em novas constituições grupais, dentre elas: subgrupos, isolados e estrelas sociométricas. Surgem as lideranças, as territorializações, as fronteiras e os conflitos, que podem ocasionar a violência ou o bem estar coletivo. É a fase de ação e de relações mútuas, os diversos papéis sociais e latentes começam a ser complementados e se experimentam novas possibilidades de se perceber, de enfrentar a realidade e de agir.

A principal tarefa do coordenador de grupos é ajudar os isolados a se integrarem no grupo ou a dele se desligarem, democratizar o exercício do poder, ajudar os membros a lidarem com seus conflitos, buscando o trabalho em equipe e o bem estar coletivo (Knobel, 1996). Os estágios de difusão de estruturas diferenciadas seguem para uma forma de identidade nova e maior estabilização da estrutura grupal como um todo, em determinado nível de desenvolvimento. Os primeiros estados grupais influenciam as fases posteriores.

Estas fases podem ser observadas num ato ou num processo de formação grupal. Em apenas um encontro de pessoas para uma atividade, observa-se o surgimento destas fases que podem ocorrer de diversas maneiras, ou seja: mais lenta ou rapidamente, com avanços ou com avanços e retrocessos, com persistência de conflitos ou com primazia de resolutividade, com maior ou menor coesão grupal. Em tarefas processuais, os grupos vivem estas etapas tanto a cada encontro, como ao longo do processo. Por exemplo, em ambientes de trabalho, os indivíduos que trabalham em equipes ou grupos coesos, podem retroceder a emoções e conflitos de fases anteriores, a cada nova tarefa ou liderança.

Moreno (1974) detectou alguns tipos de organizações de grupo: a introvertida, em que predominam as escolhas endogrupais para a realização de tarefas; a extrovertida, na qual as escolhas exogrupais para a realização de atividades são em maior número; a isolada, na qual os

membros do grupo evitam escolhas e a equilibrada, quando há equilíbrio nas escolhas endo e exogrupais.

A análise sacionômica dos processos grupais, subjetivos e intersubjetivos, se dá por meio da tricotomia social. A tricotomia social é o engendramento de realidades distintas e interdependentes que compõem o campo sociométrico. Estas realidades são: realidade social, a realidade externa e a matriz sociométrica.

A realidade externa é a realidade formal dos papéis sociais (por exemplo: grupo dos sem-terra, grupo dos deputados e outros). A matriz sociométrica é a realidade informal em suas estruturas e fluências ocultas e afetivas: afinidades, identificações, escolhas para realizações de projetos dramáticos primários e secundários, jogos de poder que fracionam os grupos (por exemplo: subgrupos dos que apóiam invasões; subgrupos dos que querem negociar; redes de intrigas; papéis latentes daquele que boicota, do poderoso, do fofoqueiro). Na realidade social está o inconsciente comum grupal (o co-inconsciente), gerador das dinâmicas e das padronizações vinculares (por exemplo: grupo combativo, apático, dissimulado). A realidade social é a resultante dos intercâmbios entre a realidade externa e a matriz sociométrica. Assim,

a estrutura da matriz sociométrica é mais difícil de ser identificada. Técnicas especiais chamadas sociométricas são necessárias para desenterrá-las; já que a matriz está em mudança contínua, as técnicas têm de ser aplicadas a intervalos regulares de modo a determinar as novas constelações sociais emergentes. A matriz sociométrica consiste em várias constelações; tele, átomo, super-átomo, molécula, socióide e pode ser definida como agrupamentos de átomos interligados a outros através de correntes ou redes interpessoais. (Moreno, 1972, p. 73).

Outras configurações dentro da matriz sociométrica são as redes psicossociais e os papéis latentes (funções sociais) que os indivíduos complementam. A tricotomia social tem importante função operacional na formação da sociedade, pois demonstra a articulação entre os átomos e a formação das novas constelações grupais, geradoras das redes sociais.

As descobertas sociométricas propiciaram a criação de métodos e de técnicas que ajudam um indivíduo ou um grupo a encontrarem posições sociométricas que lhes facilitem explorar seus potenciais criativos e desenvolver seus processos interacionais. A Sociometria torna-se, assim, uma ciência do grupo terapêutico, por meio de métodos sociátricos, dentre eles: psicoterapia de grupo, psicodrama, sociodrama, *role-playing*, jogos dramáticos e teatro espontâneo.

Em Hudson, por exemplo, durante a intervenção terapêutica, as detentas reviam várias situações e sentimentos, dentre elas: as incongruências do teste sociométrico, as rejeições, os desajustes, os sentimentos de vingança e os desejos de provar que eram bonitas e desejáveis. Em dramatizações, por exemplo, as detentas reviveram, em cenas comuns à instituição, o princípio de compensação recíproca: a antiga lei de reciprocidade olho por olho dente por dente ou de pagar algum mal causado por alguém com a mesma moeda. As participantes perceberam que esse princípio gerava as guerras psicológicas e quando se chegava ao âmago dele, era possível se libertar de desentendimentos e ódios irracionais.

Nos métodos sociátricos sempre surge aquele indivíduo que representa o grupo e lhe dá voz. Trata-se do protagonista que agoniza, clama e luta por mudanças em si e para o grupo (Moreno, 1984). Nesse momento, suas ações não estão aprisionadas na “resistência” ou nas “inter-resistências”, nos medos, na insegurança em relação ao novo, ao desconhecido, ao não familiar. Suas ações se direcionam para a transformação de um **status quo** relacional, grupal, institucional e social. É a voz do drama coletivo representado num drama individual que

reconstrói, por exemplo, o caminho dos privilégios de uma elite ou de um sistema patriarcal. Portanto, a dinâmica grupal é explicitada, na matriz sociométrica, por um protagonista ou por temas protagônicos, que são os elementos que emergem, favorecendo a expressão (consciente e inconsciente) de todos os membros do grupo, a explicitação dos conflitos e a busca da co-criação.

No centro da psicoterapia de grupo e da sociatria está o conceito de encontro. A palavra encontro vai além da palavra alemã "*zwischenmenschlich*" (inter-humano) ou da palavra de origem inglesa "interpessoal", pois implica toda existência humana, no aqui agora, ao significar estar junto, contato de dois corpos, ver e observar, participar e amar, compreender, conhecer intuitivamente através do silêncio, do movimento ou da palavra, tornar-se um só - *una cum uno*. Na raiz da palavra "encontro" existe a palavra contra, o que implica tanto as relações amáveis como as relações hostis e ameaçadoras, o opor-se a alguém, contrariar, brigar. Encontro não é ato racional, não se restringe à observação, é um conceito único e insubstituível, é simplesmente existencial.

O encontro abrange o conceito sociométrico de mudança social. Segundo Moreno (1972), a mudança social se efetiva, principalmente, por meio de quatro fatores: 1) o potencial espontâneo criativo do grupo; 2) as partes da matriz sociométrica relevantes da dinâmica do grupo; 3) o sistema de valores e os que se tenta superar ou abandonar; 4) o sistema de valores que pretende trazer à realização. O processo de mudança é, pois, uma construção subjetiva e intersubjetiva, objetivado nos discursos dos indivíduos, nas ações, nas interações e no desenvolvimento grupal.

No trabalho com grupo observa-se que o processo de mudança incorpora repetições. Condutas, discursos e emoções que, ao se repetirem, trazem, paradoxalmente, algo novo e surpreendente, por mais que os membros queiram o mesmo (Motta, 1994).

3.2.1. Afetividade grupal e intergrupal

O clima afetivo no desenvolvimento grupal – que se reproduz em um encontro -, ocorre como uma curva senoidal (Figura 1), na qual há ascendência progressiva das expressões emocionais, da participação e das interações. O ápice da curva é quando ocorre a co-criação (efeito do fator tele), com o desbloqueio do que impede a liberação da espontaneidade para a tarefa grupal. A curva começa a descender, em termos de participação e de afetividade, visando o aumento da racionalidade e o afastamento dos membros.

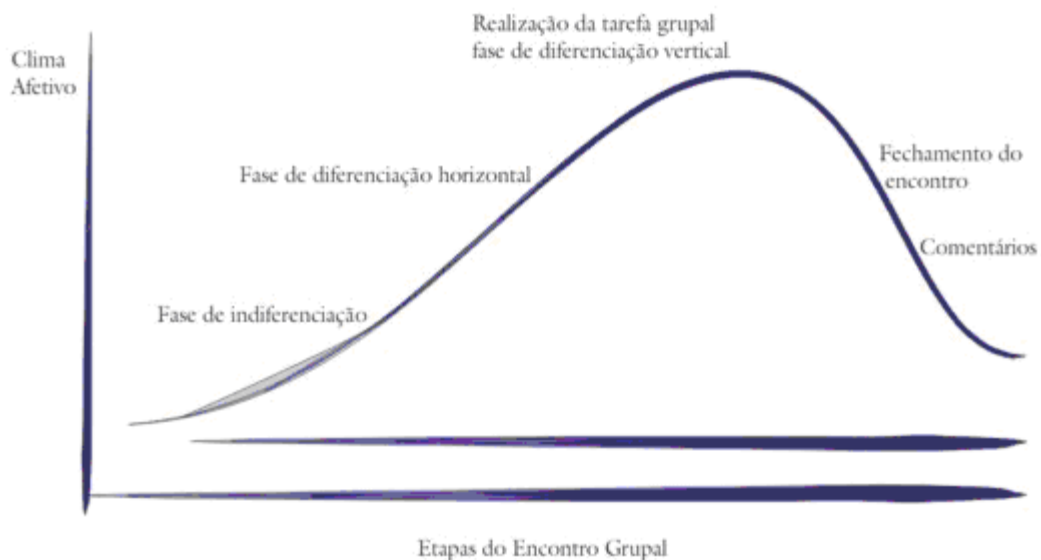


Figura 1. Curva explicativa do clima afetivo do encontro grupal.

Ao final de cada encontro, o clima afetivo do grupo progride em relação ao início e em relação à história da sua constituição. Este progresso é devido ao aumento do intercâmbio co-consciente e co-inconsciente, que pode incrementar tanto as experiências conflituosas, quanto as resolutivas.

No processo de união e desunião grupal, cada pessoa se dirige à situação que ofereça à sua personalidade o mais alto grau de expressão de sua espontaneidade e de realização. Neste sentido, a pessoa procura companheiros com quem possa partilhar esses sentimentos.

A expansividade emocional é a energia emocional de determinado indivíduo. A expansividade torna-o capaz de manter a afeição de outros indivíduos por dado período de tempo. A expressividade social é a quantidade de indivíduos com quem o sujeito estabelece contato social, não importando se é capaz de mantê-lo ou não.

Em seus testes sociométricos, voltados para a inclusão de novos membros em um grupo, Moreno (1972) respondeu sobre o porquê da importância da primeira escolha para uma inclusão adequada, da necessidade de haver mutualidade de escolhas e da espontaneidade centrífuga. O autor afirmou que, como na relação amorosa, o amor mútuo desde o início do relacionamento cultiva o terreno para a manutenção do vínculo, a escolha mútua e primeira de um e de outro cria uma forma de obrigação "axionormativa" de cumprir a palavra e tentar manter a decisão. A melhor posição é a da pessoa que ama, mesmo que não seja correspondida, do que alguém a quem todos amam, mas não é capaz de amar.

Os grupos sofrem com a hierarquia sacionômica, ou seja, com as diferenças na capacidade de atração entre grupos. Essa hierarquia tem sido um grande obstáculo ou estímulo no desejo pelo poder. Os indivíduos e grupos menos atraentes lutam, através da força ou de artifícios, para conquistar o que não lhes é proporcionado pela atração e habilidades espontâneas. Por exemplo, nas atividades educacionais e sociais da comunidade de Hudson, brancas e negras integravam-se livremente, embora morassem separadamente. Porém Moreno (1978) descobriu o ponto de saturação racial para a organização social que

é o ponto de absorção máxima de uma população, com poder, em relação ao grupo minoritário (...). Se ocorrerem entrada de número excessivo de membros desse último

grupo na comunidade, vindos de fora de modo a ultrapassar esse ponto, o frágil equilíbrio começa a fragmentar-se (p. 721).

Em sua época, afirmou que se devia determinar, com conhecimento científico, por exemplo, o ponto de saturação do grupo germânico, majoritário, em relação ao grupo judeu, minoritário, para que a população, nessa área geográfica crítica, pudesse se organizar. O ponto de saturação depende, porém, da estrutura de cada grupo e da estrutura de suas interações.

Algumas “leis” de funcionamento grupal foram resultantes da pesquisa sociométrica, dentre elas, a lei sociodinâmica afirma que a distribuição das escolhas sociométricas é positivamente inclinada. Trata-se do efeito sociodinâmico. O efeito sociodinâmico é: a) alguns indivíduos de determinado grupo são persistentemente excluídos de comunicação e de contato social produtivo; b) alguns indivíduos são constantemente negligenciados muito aquém de suas aspirações, e outros muito favorecidos de modo desproporcional às suas demandas; c) surgem conflitos e tensões nos grupos à medida que o efeito sociodinâmico aumenta, ou seja, com a crescente polaridade entre os favorecidos e os negligenciados.

Os indivíduos e grupos que têm baixo *status* sociométrico sofrem maiores injustiças ou calúnias dos membros poderosos e dos grupos fechados. As possibilidades de sucesso, as satisfações profissionais, psicológicas e econômicas, os acidentes de trabalho, as desuniões dependem do *status* sociométrico de um indivíduo ou de um grupo.

Segundo Moreno (1972),

os privilegiados nos sociogramas tendem a permanecer privilegiados e isso tanto mais quanto maior for o número de contatos sociais. Esse efeito sociodinâmico vale também para os grupos. Ele ocorre em todas as classes econômicas e grupos culturais e ocasiona novos tipos e graus de “pobreza” e “riqueza” – pobreza e riqueza emocionais (p. 86).

Essas desigualdades sociométricas, que existem aparentemente em nossa sociedade, são de grande importância para as situações psicoterapêuticas.

A hipótese da desorganização social propõe que a tendência à dissolução de um grupo cresce na medida em que aumentam as escolhas para membros de fora do grupo (centrífugas), diminuem as escolhas para membros do grupo de dentro e predomina a irregularidade nos comportamentos de seus membros.

A hipótese da proximidade espacial exprime o imperativo espacial, no qual a proximidade no espaço entre os indivíduos impõe-lhes a responsabilidade recíproca para com o mais próximo e o dever de se darem atenção imediata e de se aceitarem. A hipótese da proximidade temporal expressa o imperativo temporal, no qual a seqüência da proximidade no tempo (no aqui e agora) privilegia a atenção e veneração.

Em síntese, afetividade intergrupala, conjuga-se nas forças de atração e de rejeição que os diferentes grupos sociais (e seus membros) experimentam na vida cotidiana. As imposições socioculturais e psíquicas de sobrevivência fazem com que os indivíduos se juntem àqueles que os atraem, para concretizarem projetos dramáticos e, assim, formarem um grupo que tem um inconsciente comum. Esse grupo, mediante processos identitários, se diferencia, atrai ou rejeita outros grupos sociais.

Os grupos vivem uma experiência específica de poder, caracterizada como competição sociométrica (Nery, 2003). A tensão ou os conflitos surgem de processos afetivos, em que um grupo que se situa numa hierarquia socionômica inferior tenta, por meio de diversos tipos de violência, se impor ao de hierarquia superior ou este tenta, também por meio da violência, manter seu **status quo**.

3.3 Epistemologia socionômica

Quanto aos métodos científicos, Moreno (1972) já na década de 1930 afirmava: *“deve existir um meio termo entre os extremos vigentes: o caráter inumano da experimentação em laboratório e o caráter demasiado humano – e de alguma maneira mágico – da clínica médica”* (p. 25). O autor realizou críticas aos cientistas sociais, dentre eles, Kurt Lewin, Robert Freed Bales, Sigmund Freud e Hippolyte Bernheim, argumentando que em uns, eram notórios os impasses da separação da realidade social, devido a uma falta de compreensão das condições reais da vida em grupo; em outros, surgiam os limites de uma planificação de experiências e uma incapacidade para pensar abstratamente as realidades concretas. Essas críticas foram feitas na tentativa de desenvolver uma epistemologia e metodologias mais coerentes para a pesquisa do sujeito em relação. Porém, apesar de seus esforços, Moreno teve menos sucesso e reconhecimento do que desejava.

Em síntese, a epistemologia socionômica parte do pressuposto de que as Ciências Humanas produzirão análises mais completas sobre o ser humano, quanto mais este se fizer presente em sua subjetividade (Moreno, 1983). A subjetividade total traz ao investigador social um retrato fenomenológico do que se passa na situação humana. Se o subjetivismo for levado a sério, assume um caráter quase objetivista que submete os fenômenos à mensuração. Quanto mais exaustiva e honestamente forem atuadas as experiências subjetivas, mais precisas elas se tornam.

Este autor afirma ainda que no campo das ciências humanas é fundamental produzir a validação existencial, não apenas a validação científica. A validação existencial está presente na experiência do sujeito concreto, na vivência da liberdade de expressão, nas reações espontâneas às situações. Quando as validações existenciais e científicas não se excluem uma à outra e são

construídas num **continuum**, é possível superar a dicotomia objetividade/subjetividade na ciência.

O conhecimento sociométrico também se alicerça no pressuposto de que o ser humano se estrutura e se desenvolve nas relações humanas. Se o ser humano é um ser em relação, um ser em situação, sua existência está atrelada à co-existência. Este novo objeto a ser estudado abre as portas para uma pesquisa interventiva, não só analítica, mas também sintética.

3.4 Críticas a Moreno

Porém, não faltam críticas ao projeto socionômico de Moreno (1972), dentre elas as de Gonçalves (1990) e as de Naffah Neto (1997). Gonçalves (1990) critica a ambigüidade e certa inconsistência metodológica e acadêmica que Moreno apresentou durante sua trajetória de epistemólogo. Partindo do conceito de Russell (citado por Gonçalves, 1990) de que epistemologia é: “*um escrutínio crítico do que é tido como conhecimento*” (p. 91), a autora afirma que se um filósofo usar os critérios de epistemologias atuais, o corpo teórico psico e sociodramático, por ser ambíguo e precário, pode não resistir aos exames necessários. Mas, em contraposição, ressalta que é preciso ver as condições de possibilidade de conhecimento efetivo e não se deter diante da fragilidade do objeto.

Moreno (1972) também tentou se inserir na ideologia positivista e operacional de sua época, e criou testes para observar e quantificar o desempenho de papéis, os graus de espontaneidade de um indivíduo, ao enfrentar uma situação-problema, e teve o mérito de verificar, mediante o teste sociométrico, a presença do fator *tele*, fator sociopsíquico responsável pelas escolhas afetivas mútuas diante de determinado critério de ação.

Porém, como o Psicodrama é um teatro do improviso (Moreno, 1984), o pesquisador psicodramatista tem a dramatização como fonte para a sua coleta de informações. A

dramatização, pois, é também uma forma de conhecimento. Gonçalves (1990) alerta que para examinar o conhecimento atingido por um protagonista numa dramatização, não se pode usar uma epistemologia que investiga os enunciados científicos. É importante atentar à proposta de reconhecer a cena dramática como um produto da imaginação concretizada no espaço para a ação, como uma encenação da fantasia ou do desejo.

Outra importante crítica à Socionomia foi realizada por Naffah Neto (1997) sobre o sentido político dessa ciência. Numa visão marxista, o autor observa em Moreno a ausência da visão histórica e dos determinantes econômicos e ideológicos da constituição e reprodução da sociedade de classes. Questiona até que ponto é possível um projeto transformador das relações sociais que não interfira na infra-estrutura econômica da sociedade. Por exemplo, ao reorganizar sociometricamente a penitenciária de Hudson, na década de 1930, Moreno (1972) não fez uma apreensão da realidade global, pois não abordou o momento histórico da sociedade americana e não descreveu pormenores das forças econômicas, políticas e ideológicas daquele momento.

Porém, contraditoriamente, a Socionomia recupera um dos princípios básicos do marxismo, ou seja, *“a única forma de consciência verdadeira, totalizante e transformadora é a consciência prática, a consciência que se adquire na ação coletiva do próprio processo de criação e transformação da realidade.”* (Naffah Neto, 1997, p.150).

A experiência de Hudson esclareceu questões sobre as relações indivíduo-grupo-instituição e

como práxis política, favoreceu, por uma vivência de contraste, o surgimento de uma consciência prática da situação político-social da qual partiram (...) levou à transformação de uma penitenciária numa comunidade terapêutica e uma organização social autoritária e arbitrária, numa democracia sociométrica. (Naffah Neto, 1997, pp. 148-149).

A Sociometria proporcionou, pela via dos afetos, um novo nível de consciência política e social. Moreno, então, desenvolve uma concepção atomística da sociedade; priorizando a situação econômica e afetiva do grupo, não a situação econômica das classes, como se o grupo fosse uma ilha isolada no seio da sociedade. As relações econômicas tornam-se apenas um dos critérios em torno do qual a estrutura social se desenvolve.

A análise marxista da teoria moreniana realizada por Naffah Neto (1997), despertou-lhe a necessidade de ampliar o conceito de papéis sociais, conjugando-os aos papéis históricos. Para o autor, os papéis sociais e os vínculos por eles formados *“representam os nós cristalizados de uma rede no interior da qual se camufla o drama coletivo: é partindo deles, pois, que se pode ter acesso à dinâmica microssociológica de todo um processo social.”* (p. 197).

Nesse sentido, o conceito de papel social

pressupõe o conceito de classe social e vice versa (...) Os papéis sociais, sua estrutura e dinâmica próprias, nada mais fazem que repetir e concretizar, num âmbito microssociológico, a estrutura de contradição e oposição básicas, que se realiza num âmbito maior entre papéis históricos, constituída pela relação dominador-dominado. (p. 209).

Dessa forma, o autor, ao integrar as concepções marxistas e morenianas, revela um outro tipo de papel, que, como modelo, circunscreve os papéis sociais: os papéis históricos. Essa concepção sugere que a Sociatria deve se propor a um trabalho de esclarecimento, desenvolvimento e transformação das relações humanas, tanto na dimensão individual e nas tensões relacionais, quanto nas ideologias sociais e nos fenômenos intergrupais, por exemplo, os raciais e os de classe.

Notamos que o drama humano, por ser tão amplo e contraditório em todas as suas dimensões, torna possível diversos tipos de revoluções na sociedade. A Sociometria tem seu espaço no campo microssociológico e pode produzir um tipo de revolução, principalmente quando integra as contribuições marxistas em seu projeto terapêutico.

3.5 Contribuições da Psicossociologia

A Psicossociologia, ramo da Psicologia Social, desenvolvida no início do século XX, focaliza a pesquisa dos pequenos grupos, a vida do indivíduo em seus grupos e ao mesmo tempo tenta neles intervir visando à transformação das organizações e da comunidade. Alguns Psicossociólogos reconhecem as contribuições de Moreno para essa área da Psicologia Social. Porém, segundo Levy (1994) a Psicossociologia é um vasto campo de atuação, que não pode estar segmentado por abordagens lewinianas, rogerianas e morenianas. É preciso que haja uma pluridisciplinaridade nesse campo de pesquisa e a Psicanálise também contribui para a reavaliação dos métodos e dos objetivos da Psicossociologia.

Para Levy (2001) a clínica social é *“uma démarche específica, simultaneamente de pesquisa e de intervenção, junto a grupos e organizações”* (p. 13). O ato clínico é uma *“intervenção em uma situação sempre marcada por uma crise do sentido”* (Levy, 2001, p. 23). Esta intervenção tem um posicionamento clínico especial do pesquisador, que é a busca da compreensão da singularidade de um problema, ou de um mal-estar vivido por um indivíduo ou por determinados grupos. Esse posicionamento se compõe do imaginário, da intuição, do trabalho inconsciente, da atividade de pensamento e de elaboração de sentido.

Outro enfoque psicossociológico, que articulou contribuições freudianas e lewinianas, foi elaborado por Pichon-Rivière (1988). O autor, ao criar o “grupo operativo”, na década de 1940,

afirmou a presença de conteúdos conscientes e inconscientes na situação grupal. Nesse sentido, as funções principais do coordenador eram: estabelecer um enfoque para a operação do grupo e ajudar, por meio de intervenções interpretativas, o grupo a compreender seus processos inconscientes e a realizar uma tarefa reflexiva, a fim de cumprir sua tarefa externa.

Portanto, Levy (2001) e Pichon-Rivière (1988) são exemplos de psicossociólogos que contribuíram para o projeto democrático e para a luta contra a “colonização das consciências”.

Numa tentativa de avançar os estudos da Psicossociologia e impulsionar as microssociologias, Lapassade (2005) é um importante teórico que estuda a vida nos grupos e a intervenção no sentido de sua transformação. O autor reverencia Moreno como um grande estudioso da Microssociologia e, tomando suas contribuições, afirma que

a intervenção sociométrica nos grupos e nas instituições é, portanto, análoga à do Psicodrama: trata-se sempre de liberar a espontaneidade e a criatividade, a capacidade de inventar uma história pessoal ou uma história coletiva. Trata-se, portanto, de conhecer os grupos, não com uma finalidade exclusiva de pesquisa, mas, ao contrário, para facilitar as mudanças. (Lapassade, 1977, pp. 51-52).

Nesse sentido, para Lapassade (2005), é preciso superar a alienação institucional, pois os atores constroem seu mundo e participam ativamente no jogo institucional. Por isso, “*nas experimentações microssociológicas, os investigadores devem tornar-se não somente observadores participantes, mas também atores participantes*” (Lapassade, 2005, p. 29).

Todos esses autores sofreram influências de Lewin (1978), um dos pioneiros no estudo de grupo a propor a inserção do pesquisador no campo de pesquisa - a "action research". Lewin (1978) entendia o grupo humano como um "conjunto" com um "clima psicológico", que determina as condutas individuais. Desde seus estudos sobre Dinâmica de Grupo, Lewin (1978)

buscava compreender o conjunto de fenômenos psicossociais que se produzem nos pequenos grupos e as leis que o regem. E procurava uma ação sociopsicológica, com métodos de intervenção sobre as pessoas (em grupo) ou sobre os grupos buscando uma "mudança" da personalidade ou da sociedade. Seus estudos trouxeram a visão do grupo como um meio para fornecer informações e, sobretudo, para transformar indivíduos.

Nesse movimento de busca de transformações pessoais e sociais, Rogers (1979) foi um humanista que muito incentivou as intervenções em pequenos grupos. Os grupos de encontro se tornaram, nos anos 1970, importantes exemplos de desenvolvimento da psicoterapia coletiva nos Estados Unidos.

Dentre os grandes estudiosos da microssociologia que se aproximam das idéias de Moreno (1972), Goffman (1985, 1988) apresenta a metáfora da ação teatral para explicitar a vida do homem em sociedade. O homem emprega técnicas de desempenho de papéis, para se apresentar diante das situações sociais, nesse processo ele sofre uma deterioração de sua identidade, ao se impregnar das ideologias dominantes.

Nesta pesquisa, aprofundar-se-á as contribuições do psicossociólogo Pagés (1976), pois o autor, por meio de seus estudos sobre a afetividade na vida dos grupos, acatou as teorias de independentes, dentre eles, Moreno e Rogers e de terapeutas existenciais, tais como: Binswanger, May e Boss e descreveu fenômenos grupais em nova perspectiva psicanalista. Sua teoria da relação aproxima as linguagens explicativas do econômico e do institucional e integra as dimensões psicológica e coletiva.

3. 5.1. A vida afetiva dos grupos

Segundo Pagés (1976), a relação é um fenômeno imediato e primeiro. Ela tem prevalência sobre a história individual e coletiva nas respostas dos indivíduos e grupos. Essa concepção de relação imediata se coaduna com o conceito de tele de Moreno (1984). A afetividade é o fenômeno fundador e norteador dos grupos, pois é o resultado do compartilhamento e da expressão dos sentimentos trazidos pela relação imediata, presente e intensamente vivida. Porém, esses sentimentos, em grande parte inconscientes, geram defesas individuais ou coletivas.

Assim como Moreno (1972), Pagés (1976) afirma um inconsciente comum (por ele chamado de coletivo), que se constitui da experiência afetiva da relação e dirige os fenômenos grupais. Os indivíduos e os subgrupos são representantes inconscientes do grupo (tal qual o protagonista, no Psicodrama). Eles expressam um aspecto dos sentimentos coletivos do momento e deles se defendem.

Todas as modalidades de afetos são modalidades da relação, são formas de expressar e de recusar, ao mesmo tempo, a relação e o outro como pessoa distinta e autônoma. As respostas à relação estão conectadas com o aqui e agora. As histórias individual e coletiva apenas fornecerão uma linguagem para dar resposta ao presente ou um repertório de defesas relativas à imediaticidade do encontro.

O conceito de relação é heurístico tanto para a Psicologia Individual como para a Sociologia. Nesse sentido, da mesma forma que Moreno (1974) concebe as conservas culturais, produzidas a partir da espontaneidade-criatividade presente nas relações humanas, Pagés (1976) questiona se *“as instituições sociais longe de estarem na origem dos sentimentos coletivos, não serão a expressão, coisificada, de emoções coletivas inconscientes”* (p. 305).

Os membros do grupo desenvolverão linguagens e mecanismos sociais para comunicarem e esclarecerem o inconsciente coletivo e seus conteúdos socioafetivos, que, em síntese, são: a angústia de separação, de solidão, da morte e do amor possessivo e, relacionado a eles, de forma dialética e paradoxal, o amor autêntico e a solidariedade. Os participantes criarão os sistemas coletivos de defesa, que são um processo de recusa parcial da realidade. A defesa possível contra a angústia é o diálogo, em qualquer nível de linguagem. Resultam desse processo os fenômenos secundários da relação privilegiada, da relação de autoridade, da fragmentação grupal, das organizações, das estruturas e das instituições.

Entendemos que Pagés (1976) traduz os fenômenos sociométricos em fenômenos inteiramente afetivos, o que possibilita ampliar a compreensão do fenômeno tele, enquanto co-criação, que se direciona para processos co-transferenciais tanto para a liberação da espontaneidade-criatividade (para Pagés: o amor autêntico) quanto para processos co-transferenciais bloqueadores dela (para Pagés: a angústia da separação e o amor possessivo).

3.5.2. Grupo e fenômenos grupais

Pagés (1976) afirma que um conjunto de pessoas forma um grupo, ao sentirem, de maneira peculiar, um conflito afetivo vivido por um conjunto mais vasto de pessoas do qual fazem parte. Segundo esse autor, os grupos

são fragmentações defensivas de uma relação universal inconsciente entre todos os homens. (...) Os fenômenos de grupo podem ser interpretados como sistemas de defesa coletivos contra a angústia da separação e de solidariedade inconscientes. Assim se explicam as convergências afetivas que se constatam na vida dos grupos. (pp. 315-316).

A natureza coletiva dos sentimentos constitui um grupo, que se fraciona em subgrupos. Seu estudo, conjugado com os das estruturas de totalidade mais ampla, indica que “*o grupo parece assim um lugar privilegiado para estudar as emoções de grupos mais vastos.*” (Pagés, 1976, p. 311). E, ainda, para Pagés (1976) e Moreno (1972), não há conflito entre as realidades grupo e indivíduo. A descoberta do ego depende da relação com o outro, é concomitante a ela, dela é inseparável e é fundamentada no sentimento de separação. Percebemos uma visão globalizante e com intensas e extensas interconexões entre os elementos do grupo, seus fenômenos e suas próprias fragmentações sociais.

Segundo Pagés (1976), as experiências e os conteúdos afetivos, que são fenômenos primeiros e estão no âmago da formação grupal e da psique, são: em nível superficial, a angústia de separação que é uma experiência de recusa dos outros e de si mesmo, e de ser recusado pelos outros. Depois, surge a experiência do sentimento de solidão, como condição permanente do homem; finalmente, a angústia da morte situa-se num nível mais profundo e pertence ao mundo mais defensivo da hostilidade conjugado com o amor possessivo. Em dimensão dialética e paradoxal, há os conteúdos do amor autêntico e da solidariedade. Estas experiências e conteúdos que têm formas conscientes e inconscientes geram os conflitos e as defesas fundamentais das relações humanas.

Angústia é um sofrimento que advém da negação do outro, de si mesmo e do duelo entre o outro e si mesmo; porém, é o sentimento da sensibilidade, da experiência de abertura para os outros e para si. Pagés (1976) afirma que quando se aceita a angústia, aprende-se a viver no paradoxo entre esta e o amor autêntico e resolve-se o conflito individual que opunha os termos.

O amor autêntico é o que promove a autonomia dos indivíduos e o seu pressentimento está na solidariedade que se constata nos grupos. A relação autêntica promove a relação de autoridade relativa, que mantém uma hierarquia sutil entre as pessoas, dentro do contexto do

poder formal resultante das atribuições de funções. É igualitária, pois abre as mesmas condições a todos os homens. Porém é vivida de forma angustiante, pois se atrela à separação inevitável entre os seres humanos.

O amor possessivo baseia-se no desejo de fusão romântica de almas, de união mística ou ainda na posse mútua dos corpos. Um caráter do amor possessivo é a instituição de uma relação privilegiada entre o amante e o ser amado, entre aquele que odeia e o que é odiado. Há uma concentração emocional, o ser amado ou odiado é o único. É uma relação fechada, que supõe uma hierarquia precisa. A hostilidade compõe o amor possessivo e pertence ao domínio de uma diferença radical, de uma alteridade tomada como absoluta com outro ou consigo próprio, no caso da hostilidade ser contra si próprio.

A relação privilegiada é uma reação de defesa, com a recusa do amor autêntico e da angústia da separação. As figuras de autoridade são pessoas ou objetos colocados sobre uma escala hierárquica. Pagés (1976), então, argumenta:

O racismo e a personalidade autoritária mergulham suas raízes no fenômeno humano universal, que é a relação privilegiada. (...) A atitude da criança que se identifica com os pais é do mesmo tipo que as atitudes racistas. Só se pode esperar atenuar o racismo, e atitudes similares, por um trabalho lento e de profundidade de desalienação e de desidentificação, que dissolva progressivamente a relação privilegiada em todas as esferas da vida social (p. 389).

As pessoas ou grupos que exercem a autoridade complementam as atitudes dos subordinados. Eles também são ambivalentes, alienam-se e identificam-se. É um dos fenômenos coletivos de convergência grupal.

A relação de autoridade é o centro do sistema coletivo de defesa inconsciente. Consiste numa estrutura especial de papéis sociais e de sentimentos baseados na alienação e na identificação, que ligam todos os componentes da organização.

A estrutura de autoridade, concebida como hierarquia absoluta, está ligada a uma estrutura de poder. Poder é o direito à violência, isto é, o direito, em certas circunstâncias, de impor sua vontade sem recorrer ao diálogo, em caso de oposição (...). A relação de poder é uma expressão indireta e defensiva da solidariedade, reconhecida como realidade fundamental da organização. (Pagés, 1976, pp. 406-407).

A relação de autoridade é, pois, triplamente simbólica: remete a sentimentos vividos no encontro presente, a mecanismos de defesas provenientes da história individual e a esquemas defensivos advindos da história coletiva - estruturas e instituições coletivas. O conflito coletivo vivido no aqui e agora é interpretado pelos participantes em função de sua história individual e coletiva. Essa interpretação influenciará na evolução do conflito.

O conflito e a relação de poder são, portanto, respostas à angústia. É o trabalho de dissociação entre o amor autêntico e a angústia da separação; entre a tendência a sentir a experiência viva de uma relação autêntica e a necessidade de fugir do sofrimento que a acompanha. A luta social se compõe do sentimento de compartilhar a separação, do reconhecimento simultâneo dos outros e de si mesmo, da conquista ao respeito da individualidade e das diferenças.

Observamos que esta visão de conflito se coaduna com a visão moreniana do sofrimento dos grupos em relação à experiência da hierarquia socionômica, ou das correntes psicossociológicas prejudiciais aos indivíduos. Porém, a visão de poder de Pagés se restringe ao aspecto afetivo envolvido na relação de autoridade. A socionomia entende, assim como Foucault

(2002), a relação de poder como constituinte dos papéis sociais (Naffah Neto, 1997), uma vez que implicam processos identitários e culturais que fragmentam os grupos.

Os conflitos interpessoais e intergrupais são meios de defesa coletivos, em plano inconsciente, contra o conflito intrapessoal (medo da morte e da destruição), compartilhado por todos os membros do grupo. Os medos, por sua vez, escondem a recusa da separação e do amor, implicado no sentimento de separação. Integrando essas concepções com as socionômicas, deduzimos que esses conflitos ocorrem na matriz sociométrica e se articulam com a realidade externa, resultando na realidade social.

Pagés (1976), ao conjugar Psicanálise e Existencialismo, nos ajuda a decifrar um pouco mais o papel da afetividade na vida dos grupos. Para o autor, a relação imediata e presente produz uma afetividade carregada de sentimentos, na maioria inconscientes, que são compartilhados, expressos e geram defesas individuais ou coletivas. Os sentimentos individuais estão, pois, ligados aos coletivos, e são, em grande parte, inconscientes.

Tomando a contribuição de Pagés (1976), entendemos que o grupo é a sede dos fenômenos de relações. O grupo se fragmentará em grupos parciais, para viver uma união solidária defensiva, por meio de um amor possessivo, fechado, gerido por uma relação privilegiada que comporta uma autoridade absoluta. O grupo parcial suportará a angústia de separação também ao segregar e hostilizar outros grupos. O grupo hostilizado está na posição do outro que ameniza a angústia da separação, exteriorizada. Porém a atenção devotada a esse grupo esconde um amor inconsciente, que busca a compaixão e a solidariedade.

Essas teorias buscam trazer para a Psicologia e para as ciências humanas e sociais, uma leitura sobre relações e grupos, não tendo a pretensão de abarcar todos os fenômenos que a elas pertencem.

CAPÍTULO 4 - OBJETIVOS E HIPÓTESE

O tema da presente tese é a afetividade vivida nas relações intergrupais estabelecidas a partir da implantação de política afirmativa para o ingresso de negros nas universidades públicas. O objeto de estudo é a afetividade presente nas relações entre sujeitos universitários aprovados pelo sistema de cotas raciais e sujeitos universitários aprovados pelo sistema universal, no processo de inclusão socioracial.

O objetivo geral é compreender as interações afetivas entre os sujeitos universitários que foram aprovados pelo sistema de cotas e os que foram aprovados pelo sistema universal e as repercussões dessas interações no processo de inclusão socioracial.

Os objetivos específicos são:

- 1) Observar as interações afetivas dos sujeitos universitários envolvidos num processo de inclusão socioracial;
- 2) Levantar as significações nas interações dos sujeitos aprovados e dos que não fazem parte do sistema dessa ação afirmativa;
- 3) Compreender as implicações dos sentimentos, dos significados e dos processos identitários encontrados na sociodinâmica desses sujeitos;
- 4) Analisar as influências das interações afetivas num processo de inclusão socioracial.

A hipótese da pesquisa é: o processo de inclusão socioracial efetivamente ocorre quando os sujeitos que dele participam direta e indiretamente reorganizam projetos dramáticos, no sentido de produzir *status* sociométricos que favoreçam a integração social dos sujeitos aprovados pelo sistema de cotas no vestibular para o ingresso de negros na UnB.

As questões são: que tipos de sentimentos e emoções surgem no âmbito das interações raciais, a partir da inclusão dos negros na UnB? A afetividade neste processo favorece ou não a

inclusão racial? Como a afetividade interfere nos processos identitários e na integração intergrupar? Como os novos papéis sociais, de cotista e de universalista, estão sendo desenvolvidos? (Cotista - nesta tese, é o papel desempenhado pelo indivíduo que é aprovado no vestibular para a universidade por meio de sistema de cotas raciais; e universalista – é o papel desempenhado pelo indivíduo que participa da vigência da política afirmativa, mas faz o vestibular optando pelo sistema universal). O desenvolvimento de novos papéis sociais resulta em que tipos de sofrimentos subjetivos e intersubjetivos? Qual o papel da Psicologia na vigência de uma política afirmativa?

4.1 Caracterização do tema e do problema

A participação em um processo de política inclusiva repercute sociopsiquicamente nos sujeitos, pois reorienta sua afetividade e suas percepções das relações de poder, pertinentes às desigualdades raciais e sociais. A experiência do sistema de cotas para negros ingressarem nas universidades capta da afetividade dos sujeitos seus núcleos de rejeição, de competição e de agressividade, que acarretam novos projetos dramáticos relacionados à conquista da inclusão social ou à manutenção do **status quo**.

Os mecanismos de inclusão/exclusão social são faces do sofrimento coletivo relativo à desigualdade social/racial, na qual todos usam dispositivos do poder para conquistarem ou manterem sua posição de incluídos. Os protagonistas desse momento histórico da universidade, os sujeitos que foram aprovados no sistema de cotas raciais (cotistas) e os que foram aprovados pelo sistema universal (universalistas), ao exporem suas emoções e se relacionarem, podem exacerbar conflitos advindos dos estados co-consciente e co-inconsciente presentes no processo de inclusão social.

Parto da hipótese de que a explicitação da afetividade resultante da experiência da política inclusiva pode produzir novas percepções de si e do outro (identitárias), mobilizar a consciência política, elucidar as significações nas interações e motivar ações que efetivem a inclusão racial.

A inclusão racial numa universidade é um importante objeto de estudo, pois demanda dos participantes um processo sócio-psíquico co-criativo, com a formação de projetos dramáticos favorecedores do processo inclusivo. Por meio desses projetos dramáticos, o sujeito aprovado pelo sistema de cotas desempenha um novo papel social (cotista) com expectativas diversas e é confirmado existencialmente pelo surgimento do papel complementar (universalista), que pode ou não satisfazer sua necessidade de pertencimento ao grupo acadêmico.

Se a espontaneidade-criatividade dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão for expressa no sentido de liberar a dinâmica e as contradições grupais e pessoais, há maior possibilidade de manejo de conflitos e dos sofrimentos presentes nas relações intergrupais, e de efetivação de projetos dramáticos favorecedores da inclusão racial.

CAPÍTULO 5 - MÉTODO

5.1 Construção do objeto

A presente pesquisa usa o método de estudo de caso, para observar a Universidade de Brasília e estudar a afetividade presente na interação entre os estudantes que participam da vigência do sistema de cotas para acesso de negros à UnB.

A maior parte dos teóricos sobre o método de estudo de caso o conceituam como uma investigação empírica de um caso singular, em sua particularidade e complexidade, conduzida dentro de limites de tempo e de espaço, com o objetivo de compreendê-lo em sua importante circunstância. É um método que busca o sujeito na situação concreta, na sua experiência, na sua vida, tentando retratar, o máximo possível, o dinamismo da situação em seu acontecer natural (Campomar, 1991; Stake, 1995).

Segundo Yin (1989),

o método do estudo de caso é fundamental para as Ciências Sociais e trata-se de uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas (p. 23).

O estudo de caso é indicado quando se pretende pesquisar um fenômeno atual que não pode ser estudado fora de seu contexto; em situações em que os comportamentos só podem ser sistematicamente observados, sem se ter condições de controlá-los ou de manipulá-los. Nessas pesquisas, o objeto de estudo e o contexto estão interdependentes.

O estudo de caso qualitativo contém quatro características: a focalização de uma situação-problema, sua particularidade; a descrição densa (completa e literal) do fenômeno estudado; a intenção heurística, ou a capacidade de ampliar a interpretação do leitor sobre o fenômeno em questão; e a lógica indutiva, ou descoberta de novas relações, conceitos e compreensão, mais do que a verificação de hipótese previamente definida (Yin, 1989).

Os objetivos do método de estudo de caso são: estudar uma situação problema; permitir um exame detalhado de um fenômeno relacionado à situação; esclarecer fatores particulares ao caso que podem contribuir para a sua interpretação mais adequada e oferecer subsídios para a melhoria de políticas ou da práxis profissional (Bressan, 2000; Goode & Hatt, 1969).

A decisão para o uso de estudos de casos é epistemológica, mais do que metodológica, pois depende do tipo de conhecimento a ser adquirido, do propósito do problema formulado e de suas questões. Segundo Bonoma (1985) e Yin (1989), o Método do Estudo de Caso obtém evidências a partir de várias fontes de dados usados nos estudos sociológicos ou antropológicos, a depender da fase, do objeto de estudo e do treinamento do pesquisador. Alguns instrumentos de coleta de dados são: documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos e anotações de campo. Nesta pesquisa, o instrumento principal é o Sociodrama. Cada uma dessas fontes de coleta de dados requer habilidades, treinamentos e procedimentos metodológicos específicos.

André (2005) aponta três tipos de estudo, que requerem metodologias específicas de coleta: 1) o estudo de caso intrínseco é usado quando o pesquisador tem interesse intrínseco em um caso particular, considerado relevante para a sociedade ou instituição; 2) o estudo de caso instrumental é utilizado quando o pesquisador se centra em uma questão e um caso particular o ajudará a elucidá-la; 3) o estudo de caso coletivo, quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental.

A autora apresenta também a classificação de Estudos de Caso de Stenhouse (citado por Bassey, 2003, p. 27): etnográfico, avaliativo, educacional e ação. O estudo de caso etnográfico é um método em que um único caso será estudado em profundidade, por meio da observação participante e de entrevistas. Busca a compreensão dos atores e oferece os padrões usuais ou estruturais da situação.

O estudo de caso avaliativo é o estudo de um único caso ou conjunto de casos com o objetivo de fornecer aos atores das situações, informações que os auxiliem a julgar o mérito de políticas ou de programas por eles implantados. O estudo de caso educacional é usado quando é preciso compreender um sistema ou uma atividade educativa, visando a contribuir para decisões e avaliações de processos educacionais, para construção de teorias ou reflexões das práticas educacionais. O estudo de caso-ação tenta contribuir para o caso em estudo, ao fornecer informações que possam revisar ou aperfeiçoar a ação.

O estudo de caso passa por três fases (André, 2005; Merriam, 1998): a fase exploratória é o momento em que o pesquisador define os focos da pesquisa qualitativa, por meio de uma aproximação da situação do sujeito. A fase de delimitação do estudo é quando se realizam os contornos de estudo. A fase de análise sistemática dos dados é o período em que o pesquisador procura meios mais adequados para analisar seus resultados, de acordo com o problema, a pertinência das questões e as características da situação estudada.

Podemos concluir que a presente pesquisa usa o método de estudo de caso tipo educacional, instrumental e avaliativo, ao observar a afetividade intergrupar na vigência da inclusão racial na Universidade de Brasília. Trata-se de compreender um aspecto particular da política afirmativa, ou seja, as interações e padrões afetivos dos estudantes nesse contexto universitário, por meio dos instrumentos de coleta de dados: Sociodrama e entrevistas. Objetiva-se fornecer a todos os atores da política afirmativa informações relativas ao foco selecionado,

que os auxiliem a julgar o mérito desse processo e a reverem ou aperfeiçoarem a experiência da ação afirmativa nas universidades e na sociedade.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, conforme os Quadros 1 e 2 a seguir, foram cinco participantes do Sociodrama, estudantes da UnB. Esse Sociodrama foi realizado para a tese, no dia 26 de maio de 2006, e focalizou o tema da Inclusão Racial na Universidade. Além desses sujeitos, a pesquisadora realizou entrevistas para a complementação de informações. Os sujeitos das entrevistas foram três estudantes cotistas e um integrante de ONG relacionada à causa negra e que faz parceria com a UnB.

Os nomes de todos os sujeitos ao longo deste estudo são fictícios.

5.2.1. Sujeitos do Sociodrama

Quadro 1. Perfil dos sujeitos do Sociodrama realizado em maio de 2006

Sujeito	Sexo	Cor	Idade	Renda média familiar
Adriana	F	Branca	21	7.000
João	M	Negro	21	Não informou
Marcos	M	Branco	20	Não informou
Alberto	M	Branco	21	10.000
Sérgio	M	Branco	23	5.000

Quadro 2. Perfil acadêmico dos sujeitos do Sociodrama realizado em maio de 2006

Sujeitos	Sistema de vestibular-Período	Semestre
Adriana	Universal - durante o 3º vestibular do sistema de cotas.	2º
João	Universal - durante o primeiro vestibular do sistema	4º
Marcos	Universal - vestibular anterior ao que foi implantado o sistema	5º
Alberto	Universal - vestibular anterior ao que foi implantado o sistema	5º
Sérgio	Transferido para UnB na época do segundo vestibular com cotas raciais	5º

5.2.2. Sujeitos das entrevistas

Quadro 3. Perfil dos sujeitos entrevistados em agosto de 2006

Sujeitos	Sexo	Cor	Idade	Renda média familiar
Nilda	Feminino	Negra	21	5.000
Maria	Feminino	Negra	22	Não informou
Joana	Feminino	Negra	19	Não informou
Integrante de ONG	Masculino	Pardo	28	Não informou

Quadro 4. Perfil acadêmico dos sujeitos entrevistados em agosto de 2006

Sujeitos	Sistema de vestibular - Período	Semestre
Nilda	Cotista - durante o 2º vestibular do sistema.	4º
Maria	Cotista - durante o 4º vestibular do sistema	2º
Joana	Cotista - durante o 3º vestibular do sistema.	3º
Integrante de ONG	mestre	Não informou

5.3 Instrumentos

5.3.1. O Sociodrama

A genialidade de Moreno (1974) foi a tentativa de resgatar a espontaneidade-criatividade humana, já no início do séc. XX, sufocada por correntes psicológicas de pensamentos desenvolvimentistas e patologizantes. O teatro espontâneo foi o primeiro método socioterapêutico criado em 1921, e logo após surgiram a psicoterapia de grupo, os jogos dramáticos, o “*role playing*”, o psicodrama e o sociodrama. Todos esses métodos de ação, ressalvadas suas especificidades, buscam dar voz aos sujeitos em sofrimento e às minorias sociais, dentre elas, crianças, prostitutas, negros, prisioneiros e doentes mentais.

O Sociodrama é um método de pesquisa qualitativa, com a característica da intervenção socioterapêutica, que se fundamenta na epistemologia socionômica e busca superar as dicotomias da pesquisa quantitativa/qualitativa e a de indivíduo/coletividade, ao privilegiar o estudo do(s) sujeito(s) em suas relações e na situação.

O primeiro Sociodrama realizado por Moreno foi na Viena de 1925, quando a Áustria sofria com o impacto da primeira guerra. Neste acontecimento, Moreno colocou no palco do teatro uma poltrona e indagou à platéia quem desejaria ocupar a poltrona, ser o rei do país, e propor-lhe soluções para o seu momento sociohistórico. Já na década de 1930, nos Estados Unidos, Moreno (1974) realizou Sociodramas políticos ou da diversidade, inclusive, relacionados aos conflitos entre negros e brancos no bairro do Harlem.

O autor (1984) afirma que “*o verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo.*” (p. 413). Há conflitos nos quais estão envolvidos fatores coletivos ou supra-individuais e que têm que ser

compreendidos e controlados por meios diferentes, pois neles estão contidas a cultura e problemas relativos às identidades sociais.

Segundo o autor,

pode-se, na forma de sociodrama, tanto explorar, como tratar, simultaneamente, os conflitos que surgem entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros da outra. (Moreno, 1984, p. 415).

O pesquisador-terapeuta proporciona ao grupo (ou aos grupos), por meio de sua demanda e do seu consentimento, um encontro para abordar os temas ou os conflitos que lhe são peculiares. Esta experiência viabiliza a expressão das pessoas e suas tentativas de resolução dos conflitos.

O efeito terapêutico surge da catarse de uma nova realidade proporcionada pela vivência do drama. No espaço para a ação, os papéis sociais tornam-se papéis sociodramáticos, pois os atores vivem uma realidade suplementar propiciadora de um texto único, *in status nascendi*, criado conjuntamente (Nery & Conceição, 2005). Na realidade suplementar, o sujeito-protagonista interage com os outros sujeitos, e todos se tornam autores e atores de suas vidas em refazimento e em revisão.

Para Kellerman (1998): *“a administração dos conflitos se transforma numa tarefa que é, no mínimo, tão importante quanto ajudar os sobreviventes a lidar com suas experiências traumáticas”* (p. 52). O autor distingue três tipos de Sociodramas: o Sociodrama da crise, o político e o da diversidade. O Sociodrama da crise tem o foco social sobre o trauma; busca-se ajudar o grupo a enfrentar melhor as tensões sociopsicológicas e a encontrar novo equilíbrio

social. O Sociodrama político tem o foco social sobre a desintegração; busca-se impulsionar a sociedade na direção de maior justiça e equidade sociais.

O Sociodrama da diversidade trabalha com conflitos advindos de estereótipos, preconceitos, racismo, intolerância, estigmatização e/ou atitudes negativas contra pessoas por serem diferentes; busca-se respeitar as diferenças e transcendê-las quando geram processos identitários que causam violência.

Marra e Costa (2004) concluem que o Sociodrama é um método que se coaduna com a pesquisa-ação. Segundo as autoras, a pesquisa-ação se fundamenta, tal qual a Socionomia, epistemologicamente nos grupos, nas comunidades e na dimensão relacional. A pesquisa-ação, que surgiu da contribuição da teoria do campo de Lewin, privilegia a influência mútua dos participantes para as tomadas de decisões do grupo.

No Sociodrama, os sujeitos encontram personagens latentes espontâneos-criativos que dinamizam os estados co-concientes e co-inconcientes (Moreno, 1983). Esses estados fornecem ao grupo dinâmicas e características que lhe são peculiares. O método sociodramático visa ao tratamento de síndromes culturais coletivas e a co-criação que é a complementação de papéis sociais que proporciona o bem-estar grupal (Aguiar, 1998; Nery, 2003; Perazzo, 1994).

Neste sentido, na dramatização, os personagens podem desempenhar papéis sociodramáticos, quando eles representam no palco os conflitos vividos em seus contextos sociais e culturais ou papéis psicodramáticos, quando representam imaginariamente conflitos e questões de indivíduos e grupos de culturas diferentes.

Concluimos que o Sociodrama é, pois, um método apropriado para estudar o fenômeno da inclusão socioracial e buscar uma produção coletiva a partir desse tema escolhido **a priori**, advindo de sua repercussão social. No entanto, o tema é apenas o aquecimento para as interações espontâneas e criativas.

Os critérios científicos específicos desta pesquisa devem estar dentro das regras científicas do rigor, da validade e da fidedignidade, que podem ser cumpridas no universo da intersubjetividade. Trata-se, pois, da compreensão dos significados dos indivíduos e dos grupos de suas realidades, que acompanha os atuais paradigmas científicos. A ética fundamental desta pesquisa qualitativa - que tem em seu núcleo a intervenção socioterapêutica - é a da construção coletiva do conhecimento, que valora o saber local e visa a produção do bem estar comum.

5.3.1.1. Elementos e etapas do Sociodrama

O Sociodrama é um método inserido em três contextos: o contexto sociocultural, o grupal e o dramático (Moreno, 1974). Os contextos social e cultural dão vida aos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos e aos conflitos deles derivados.

O contexto grupal é o construído ao longo do evento, a partir das interações entre os participantes, que reproduzem os conflitos do contexto sociocultural. O contexto dramático é o espaço para a vivência imaginária, onde, a partir de dramatizações, os personagens revivem cenas do contexto social, buscando liberar a espontaneidade-criatividade e dar novas respostas aos conflitos vividos.

Em um ato sociodramático, existem cinco elementos (Moreno, 1974): o diretor, os egos-auxiliares, o protagonista, a platéia e o cenário. O diretor é o pesquisador-terapeuta, responsável pela produção do evento. Sua tarefa principal é produzir um aquecimento para a ação dramática que aprofunde as relações, a exposição sobre o tema e a participação dos membros do grupo. Os egos-auxiliares são os terapeutas treinados em Sociodrama que têm a função de contribuir para a explicitação do drama grupal, por meio de personagens ou participação nas técnicas solicitadas pelo diretor.

Segundo Moreno (1984), protagonista é o indivíduo que retrata o drama grupal e expressa o principal conteúdo do sofrimento coletivo. Porém, em nossa prática sociátrica, observamos que o protagonista também pode se apresentar na forma do tema grupal, de alguma cena ou de um personagem que emerge no contexto dramático. São formas “protagônicas” que o grupo consegue dar vida aos seus dramas. A platéia são os expectadores do drama, porém eles são mobilizados pelo diretor e pelos egos-auxiliares para que se tornem observadores-participantes do drama que lhes dizem respeito.

O espaço cênico é o espaço para a ação, um local específico onde a vivência terapêutica ocorre. A delimitação deste espaço é fundamental para que os participantes do Sociodrama distingam os contextos do evento e neles atuem adequadamente em seus papéis.

Tecnicamente, o diretor segue as etapas propostas por Moreno (2006) para que todos se mobilizem e participem do Sociodrama. Estas etapas são: aquecimento, dramatização, compartilhamento e processamento teórico (fase usada por Moreno, em psicodramas pedagógicos, porém delimitada por psicodramatistas contemporâneos).

No aquecimento, o diretor prepara os membros do grupo para o evento. Neste momento, ele pode usar diversos recursos, dentre eles, fazer uma exposição oral sobre o tema, pedido para que os participantes relatem suas experiências e pensamentos sobre o tema, usar músicas ou textos, visando a participação ativa dos sujeitos nas polêmicas e nos conflitos que emergem no encontro.

A dramatização é o momento em que se segue a regra “*o sujeito (...) encena seus conflitos, em vez de falar deles*” (Moreno, 2006, p. 372). Trata-se de uma vivência do tema/problema por meio de cenas ou personagens desempenhados pelos membros do grupo no espaço cênico. O diretor dirige a dramatização, por meio de técnicas de ação e da ajuda dos egos-auxiliares, visando a expressão do protagonista, a interação entre os personagens, o

aprofundamento dos diálogos, a explicitação do sofrimento grupal e a manifestação da maioria sobre o tema protagônico. Trata-se de uma intensa criação conjunta.

O compartilhamento é a fase na qual os sujeitos expõem sobre os sentimentos vividos no evento, compartilham emoções, identificam-se uns com os outros ou com as problemáticas tratadas. O diretor busca uma reflexão por parte de todos acerca do que aconteceu no Sociodrama.

O processamento teórico é o momento em que, após a saída dos participantes, a unidade funcional - equipe formada pelo diretor e ego(s) auxiliar(es) - faz uma leitura do que ocorreu no evento, conjugada com uma análise sociocultural relativa ao momento do grupo.

De acordo com Moreno (1983), durante a etapa da dramatização, existem algumas técnicas de ação, que podem ser usadas pelo diretor do Sociodrama e, a seu pedido, por egos-auxiliares. Dentre as técnicas fundamentais, temos: a técnica do duplo na qual o diretor ou o ego auxiliar expressa o que os membros do grupo não conseguem expressar; a técnica do espelho, nessa o diretor ou o ego-auxiliar mostra fisicamente como o grupo está em relação ao tema, ou como a cena ocorre, para que o grupo se observe; e a técnica da inversão de papéis, na qual o diretor solicita uma troca de papéis, ou seja, pede para quem esteja atuando em um papel em uma cena (ou em um subgrupo), que inverta de lugar, sinta e se comporte como o papel complementar.

Outros exemplos de recursos técnicos são: pedir para os personagens fazerem uma imagem parada - ou escultura - que expresse seus sentimentos na cena, sem palavras; pedir que algum personagem novo entre em cena; pedir para que os personagens conversem com a platéia.

Essas técnicas são utilizadas principalmente com o objetivo de resgatar a co-criação, quando o grupo apresenta sinais de co-transferências impeditivos da espontaneidade-criatividade, dentre eles, bloqueios para a resolução de problemas, resistências para o

aprofundamento dos conflitos e atuações de personagens fora de seus papéis sociodramáticos ou psicodramáticos.

Para a compreensão do fazer psicodramático, Monteiro (2006) sugere maior segmentação cênica da etapa de dramatização. A segmentação cênica dessa etapa corresponderia a sete fases, com características próprias e que delimitam a atuação do diretor. Em síntese: a primeira fase da dramatização é a transição do aquecimento inespecífico para o específico. A saída da verbalização para a dramatização ocorre quando o discurso não favorece ao indivíduo a compreensão de seu conflito. Uma das tarefas do diretor é ajudar o protagonista a escolher uma cena, a partir da qual se iniciará a produção dramática.

A segunda fase é a montagem da cena: o local, os personagens e a escolha de egos-auxiliares ou objetos que os representem, as referências espaço-temporais etc. É fundamental encontrar no espaço dramático qual o lugar e a função do protagonista, pois ele é o foco das interações.

A terceira fase se refere à investigação emocional das personagens que compõem o drama. Normalmente, o protagonista assume o lugar da personagem e lhe dá voz. O diretor verifica a congruência entre o conflito dramático e o conflito exposto pelo protagonista no início da fala e observa o surgimento de tramas que estavam ocultas.

A quarta fase é a ação propriamente dita. É quando o protagonista interage com os personagens de sua fantasia. Procura-se produzir um aquecimento a ponto de lhe permitir o início da expressão catártica, que pode ocorrer na cena montada ou em alguma cena regressiva de sua história, associada à atual. Monteiro (2006) observa que “*o conflito pode ser resumido em aquilo que não pôde ocorrer (ser dito ou ser feito pelo protagonista) (...). Esta é a grande hora de fazer o que precisa ser feito e dizer o que precisa ser dito/ouvido.*” (Monteiro, 2006, p. 114).

Na sexta fase, a expressão catártica diminui e o protagonista pode experimentar a catarse de integração, quando ressignifica seu conflito.

A sétima e última fase da etapa da dramatização é caracterizada pelo retorno à cena inicial e o *role-playing* de respostas que surgiram espontaneamente na fase anterior.

A segmentação cênica constitui-se, pois, em pequenas sub-unidades dramáticas no meio de um todo, que é a dramatização. Ela ajuda o diretor a avaliar partes espaço-temporais e oferece uma leitura da produção de sentidos, com o auxílio do olhar da pesquisa qualitativa.

Perazzo (1994) e Cukier (2002) também buscaram explicitar os passos da dramatização para a prática psicodramática. Perazzo (1994) frisou a importância da manutenção do aquecimento do protagonista e do aquecimento do próprio diretor, para que, num processo co-criativo e empático, ele contribua ativamente para a vivência terapêutica.

Cukier (2002) enfatizou a importância de o diretor acompanhar as necessidades do protagonista dentro da ação dramática. O foco, no momento da ação entre os personagens, é o sofrimento do protagonista, que será mais bem expresso, dependendo do momento, pela via emocional, atitudinal, comportamental ou da fala. A principal função da dramatização é criar oportunidade para uma revivência reparatória do drama, que também pode acontecer por meio de cenas regressivas.

No método sociodramático há os seguintes princípios fundamentais (Moreno, 1984): todos os estímulos do presente contribuem para a criação imediata, pois passado e futuro se encontram na produção atual; o processo é experimental e pioneiro para tornar a pesquisa ativa e profunda; a livre atuação complementa a associação de palavras e o espaço tridimensional, em qualquer ambiente, concretiza as vivências interiores. Esses princípios se coadunam com a epistemologia histórica-estrutural (Demo, 2000), que busca na dinâmica o que há de

padronizado, mas, ao mesmo tempo, tenta captar o máximo de sua fluência e das mudanças na identidade.

5.3.1.2. Críticas ao Sociodrama

As desvantagens do Sociodrama (Gonçalves, 1990; Monteiro, 2006) são: a necessidade de treinamento longo do diretor e de seus auxiliares, para um manejo adequado das etapas e das técnicas ativas a serem utilizadas no evento; baixa produção de conhecimento com o uso desse instrumento de coleta na academia; intenso processo intersubjetivo entre pesquisadores e membros do grupo, com altos riscos de: expor as pessoas que não têm experiência com Sociodramas, além do que elas desejam; produzir baixo aquecimento para o desempenho de papéis psicossociodramáticos, tornando a dramatização superficial e mecânica; prejudicar a exploração de momentos interativos cruciais do grupo, ao se buscar a etapa da dramatização; perigo da unidade funcional interferir na produção espontânea das pessoas e do grupo, priorizando suas atitudes e valores; falta de uma teoria socionômica da imaginação para a interpretação da vivência dramática.

Todas estas desvantagens e limites do método nos despertam principalmente para o cuidado para com os participantes, o treino específico de seu uso, para o desenvolvimento da teoria, para a ampliação de nosso auto-conhecimento e da consciência crítica e social e para a ética profissional.

5.3.1.3. Pesquisas e intervenções sociodramáticas

No Brasil, na década de 1940, um dos pioneiros do Psicodrama e do Sociodrama foi o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos. Ramos participou ativamente da criação e manutenção do

Teatro Experimental Negro, fundado por Abdias do Nascimento. Neste teatro, o sociólogo dirigia métodos sociátricos, com o objetivo de valorizar e de dar espaço para a expressão do negro brasileiro. Em 1949, Ramos conduziu seminário sobre Psicoterapia de Grupo, Sociodrama e Psicodrama no Instituto Nacional do Negro e encomendou à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) o uso destas metodologias para tratar os problemas provenientes das relações raciais (Malaquias, 2007).

No mundo todo, alguns psicodramatistas realizam Sociodramas. Podemos citar, por exemplo, na Argentina, Dalmiro Bustos dirigiu Sociodramas durante a guerra das Malvinas; Márcia Karp, na mesma época, realizou alguns na Inglaterra; e Mônica Zuretti, na Alemanha, no período das eleições de extremistas de direita (Kellerman, 1998).

Quanto à prática sociátrica no Brasil, em 2002, a prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, com a colaboração de Marisa Greeb, convidou sociodramatistas para realizar Sociodramas na cidade, objetivando a participação dos cidadãos nas propostas de resoluções dos problemas encontrados (Cesarino, 2004). Lima (2002) realiza teatros espontâneos com o objetivo de favorecer a inclusão dos portadores de necessidades especiais nas escolas públicas.

A Federação Brasileira de Psicodrama (Febrap) se credenciou junto a entidades governamentais para que os sociodramatistas elaborassem e executassem projetos psicossociais em benefício da sociedade brasileira. A maioria das instituições de Sociodrama no Brasil, como a Associação Brasiliense de Psicodrama, oferece Psicoterapia e Sociodramas para a comunidade menos favorecida economicamente.

Nery, Costa e Conceição (2006c) apresentam diversas pesquisas sociodramáticas realizadas no país, ao defenderem este método qualitativo de pesquisa. Por exemplo, Seixas (1992) trouxe para o palco sociodramático os personagens e os conteúdos ocultos que perturbam

a família; Zampiere (1996), por meio do Sociodrama construtivista da AIDS, nos apresenta o refazer de mitos e crenças de casais heterossexuais, favorecendo maior prevenção da doença.

Scaffi (2002) usou a metodologia sociodramática para a prevenção da AIDS entre os indígenas. Conseguiu ultrapassar as dificuldades de comunicação existente entre membros de diferentes culturas e fortalecer a identidade indígena; Costa (2003) realizou trabalhos de Psicologia Clínica na comunidade, usando Sociodrama em reuniões multifamiliares. Muitas mudanças foram detectadas, como a atualização do potencial criativo dos membros das famílias, valorização do saber local e melhoria do processo comunicacional e de convivência.

Vitale (1997), ao pesquisar e trabalhar com terapia familiar, sustenta que no Sociodrama, *“as dramatizações ganham peculiaridade, uma vez que quando se trabalha com o grupo familiar, a platéia é constituída pelos membros da própria família e, ao mesmo tempo, são representados e tem um interesse vital no desenrolar da dramatização.”* (p. 39). Para a autora, o método é importante para que a família recrie seus símbolos e inter-relações, no florescer da espontaneidade-criatividade.

Ajudando-nos a compreender o criador do psicodrama e sua produção de conhecimento, Knobel (2004) faz um sério estudo que conjuga com a biografia de Moreno, o desenvolvimento dos seus métodos de ação e as teorias deles derivadas.

A amplitude da produção sociodramática de conhecimento nos revela o ser-humano-em-relação em suas várias dimensões existenciais, ou seja, interacional, afetiva, imaginária, comportamental, consciente ou inconsciente.

5.3.1.4. Planejamento do Sociodrama da inclusão racial na UnB

Havíamos realizado três planejamentos para o sociodrama da tese. O primeiro procedimento seria para até três participantes; o segundo, até 10 e o terceiro até 20. O

planejamento dos Sociodramas foi derivado da experiência com os Sociodramas-pilotos sobre o sistema de cotas, realizados em turmas de Psicologia da UnB, ao longo da vigência deste estudo.

O tema do Sociodrama realizado para a tese foi a inclusão racial na universidade. Os focos do Sociodrama da tese foram: afetividade intergrupala, sistema de cotas para negros, percepção e interação em relação ao tema e relação racial.

Ao percebermos a presença de cinco participantes, escolhemos o procedimento sociodramático planejado para até dez participantes, cujas etapas foram:

- 1) Apresentação da pesquisadora e dos egos-auxiliares;
- 2) Apresentação da pesquisa e do método;
- 3) Preenchimento do termo de consentimento para a pesquisa;
- 4) Exploração inicial de sentimentos e percepções sobre a participação nesta pesquisa e sobre a inclusão racial na UnB, por exemplo: a inscrição no vestibular e as cotas; o vestibular; a inscrição no PAS; o que pensa sobre a Política de cotas raciais; o que cada um percebe, no cotidiano da academia, das relações raciais na UnB;
- 5) Escolha de uma cena que cada um tenha vivido relacionada à inclusão racial na UnB;
- 6) Dramatização, com a exploração técnica das cenas, seguindo os passos subsequentes;
- 7) Montagem da cena; escolha de personagens e de seus “*scripts*”; interação espontânea dramática; desenvolvimento dos “*scripts*”;
- 8) Egos-auxiliares fazem os papéis complementares e técnicas de duplo, se for necessário;
- 9) Segue-se o roteiro da cena, porém recriando-o. Dependendo do tempo, apenas se dramatiza a cena mais escolhida, que se desdobra espontaneamente em novas interações e é mais explorada tecnicamente.

- 10) Há uso de técnicas psicodramáticas principais por parte da diretora, por exemplo: duplo, espelho, solilóquio, inversão de papéis, interpolação de resistência, entrada de novo personagem ou de papel complementar, conversa personagem-platéia, realização de imagem (escultura), exploração de cena oculta, experiência de cena desejada.
- 11) Foco nos personagens protagônicos.
- 12) Busca de cena resolutiva;
- 13) Compartilhar dos participantes e dos egos-auxiliares (identificações com os participantes e personagens, exploração dos sentimentos e percepções sobre si mesmo, sobre as relações e o tema);
- 14) Análise final da diretora sobre o evento.

Escolhemos este procedimento sociodramático porque a presença de poucos participantes favoreceu o trabalho de apenas um grupo (não sendo necessário o trabalho com subgrupos). Esta metodologia permitiu a exploração das atitudes em relação à inclusão racial, as interações entre os participantes, a vivência de cena(s) relacionada(s) à inclusão racial. Possibilitou, ainda, a expressão da afetividade nas interações entre os membros do evento.

Este planejamento também possibilitou a ampliação da participação e do processo sociométrico, por meio de escolhas de cenas e de personagens e favoreceu o comprometimento das pessoas com o tema e o surgimento do protagonista ou do personagem protagônico.

A Sociometria grupal ficou exposta dinamicamente nas interações dos membros no grupo e na interação dos personagens. A fase de dramatização permitiu que o uso de técnicas psicodramáticas no espaço cênico - que é mais protegido para a expressão da subjetividade - favorecesse experiências que integrassem dimensões comportamentais, afetivas e imaginativas, como, por exemplo, se imaginar no lugar do outro e de dentro dessa perspectiva se expor nas

relações raciais. A vivência dramática em personagem negro/branco favoreceu a experiência dos conflitos resultantes da política inclusiva.

5.3.2. As entrevistas semi-estruturadas

Com o objetivo de complementar as informações produzidas ao longo da pesquisa e compreender a pouca quantidade de pessoas que compareceram para o Sociodrama da tese (cinco sujeitos) e de completar a coleta de dados, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas na UnB. Estas entrevistas aconteceram no dia 17 de agosto de 2006. Elaboramos um roteiro de perguntas para que os sujeitos entrevistados falassem livremente, principalmente sobre a frequência no Sociodrama da tese, suas experiências, cenas e sentimentos relacionados à vivência da inclusão racial na UnB.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista individual semi-estruturada é uma técnica ou método de pesquisa qualitativa que tem os objetivos de descrever e compreender um meio social específico, desenvolver conceitos e testar hipóteses. Ela é preparada para fornecer dados sobre as opiniões, atitudes, experiências, crenças, valores e motivações em relação aos seus comportamentos em determinados contextos sociais. A entrevista individual semi-estruturada pode ser conjugada a outros métodos e melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.

Para a realização dessa entrevista é importante: planejar a entrevista (elaborar um roteiro), fazer a seleção dos entrevistados e se preparar tecnicamente para realizá-la. O roteiro é um conjunto de parágrafos ou questões fundamentado nos objetivos da pesquisa e na literatura apropriada. Seu tamanho ideal é em torno de uma página e deve favorecer a progressão do assunto em foco (Bauer e Gaskell, 2002).

Durante as entrevistas, o entrevistador estabelece o *rapport*, ou seja, deixa o entrevistado à vontade até estabelecer uma relação de confiança. Realiza a auto-apresentação, a apresentação da pesquisa e obtém o consentimento do entrevistado para participar do estudo. O roteiro é usado de maneira flexível, para não impedir a exploração de temas relevantes que não estavam no planejamento da discussão. As perguntas funcionam como um *input* para que o entrevistado fale longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. É importante ajudar o entrevistado a aprofundar ou dar exemplos quando a fala é abstrata, genérica ou pouco esclarecedora.

Quanto à seleção, deve-se priorizar os ambientes sociais relevantes ao tema da pesquisa. A finalidade não é numérica, ou seja a quantidade de opiniões ou de pessoas, mas a exploração de diferentes representações sobre o assunto em questão.

O limite para a quantidade de entrevistas está no ponto onde elas não melhoram a qualidade do estudo ou não levam a uma compreensão mais detalhada, pois há um número limitado de interpelações ou versões da realidade. Em segundo lugar, o tamanho do *corpus* a ser analisado deve ser adequado ao ponto do pesquisador conseguir lembrar cada ambiente entrevistado, o tom emocional e os temas marcantes das entrevistas.

Escolhemos a metodologia da entrevista porque também se trata de um processo social, em que o entrevistador e os entrevistado(s) produzem o conhecimento conjuntamente. Para Bauer e Gaskell (2002), a entrevista é uma partilha e uma negociação de realidades. O sentido é influenciado pelo outro, concreto ou imaginado.

5.4 Procedimentos realizados para a pesquisa

O percurso que realizamos para esta pesquisa teve pontos altos e baixos, frustrações e alegrias. Porém, esse processo contribuiu para a fundamentação teórica, para a metodologia e

para a análise dos resultados. Distinguiremos três momentos deste estudo: 1) Acesso ao campo da pesquisa; 2) Formação da equipe de pesquisa e realização do Sociodrama para a tese; e 3) Retorno ao campo da pesquisa.

1. Acesso ao campo

1.1. Participação em eventos

No trabalho de campo da pesquisa, na universidade, freqüentamos o centro de convivência negra, participamos de encontros do movimento negro da UnB, seminários e teses sobre políticas de cotas raciais. Fora da universidade, participamos de debates, encontros e discussões sobre o tema em algumas instituições, dentre elas, o Superior Tribunal de Justiça, o Congresso Nacional e Organizações não Governamentais (ONGs). Na *internet*, participamos do *e-group* cotistas da UnB, comunidades do *orkut* e outros grupos de discussão sobre cotas para negros e inclusão racial. Essas atividades nos ampliaram os contatos com pessoas diretamente ligadas à política afirmativa, trouxeram maior conhecimento do tema e envolvimento em relação a ele.

1.2. Entrevistas com planejadores do sistema de cotas

Com o objetivo de compreender o processo de implantação da política de cotas Raciais na UnB, realizamos duas entrevistas semi-estruturadas, em maio de 2005, com dois planejadores do sistema, altamente comprometidos com a política, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, das áreas administrativa e docente, respectivamente.

Os focos dessas entrevistas foram: exposição sobre a experiência da política de inclusão racial na UnB, percepção das relações raciais, da afetividade e do exercício de poder neste processo. Tivemos dificuldades em ajustar horários para a realização dessas entrevistas, porém, com insistência, conseguimos. O resultado foi excelente, pois nos ajudou a compreender o histórico da implantação do sistema de cotas e a motivação das pessoas envolvidas na política.

1.3. Sociodramas-pilotos nas salas de aula da UnB

Para González Rey (2002), a pesquisa não se separa da prática profissional, que também se torna fonte para a pesquisa científica:

As idéias se legitimam por sua significação no momento da produção do conhecimento, para o qual não necessitam de fundamentação estatística, nem precisam ser resultado de um experimento ou de uma técnica validada ou padronizada. (González Rey, 2002, p. 102).

Esta concepção da pesquisa qualitativa de integrar prática profissional e pesquisa nos incentivou a realizar seis Sociodramas-pilotos da Inclusão Racial na UnB. Eles se constituíram uma das principais bases para este trabalho e foram realizados em turmas de Psicologia nos dias: 1º) 16 de junho de 2003 - mesmo período da aprovação dessa política afirmativa, pelo Conselho univesitário (Carvalho & Segato, 2002); 2º) 5 de dezembro de 2004; 3º e 4º) 20 de maio de 2005 e 27 de maio de 2005 (realizados na mesma turma); 5º) 25 de junho de 2006 e 6º) 4 de junho de 2007.

Dirigi os Sociodramas-pilotos e a professora Maria Inês Gandolfo Conceição atuou no papel de ego-auxiliar (formamos uma unidade funcional, ou seja, uma equipe específica do sociodrama). Os objetivos dos Sociodramas foram: atender a demanda dessa atividade por parte dos alunos de turmas do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB; fazer estudos e publicá-los e observar a metodologia sociodramática mais adequada para a tese de doutorado.

Esses objetivos foram transmitidos aos estudantes e por eles aceitos ao assinarem os termos de consentimento para o estudo do evento. Cada Sociodrama teve duração aproximada de duas horas. Essas experiências foram sistematicamente documentadas, registradas e resultaram na publicação de quatro artigos científicos escritos pela unidade funcional (Nery & Conceição, 2005, 2006a, 2006b, 2007).

1.3.1. Síntese dos Sociodramas-pilotos

No primeiro Sociodrama, a diretora subdividiu a turma conforme atitudes em relação ao sistema de cotas. A proposta seguinte foi a de que os grupos invertessem seus papéis e se imaginassem com os argumentos contrários aos seus próprios (técnica psicodramática da inversão de papéis).

No procedimento do segundo Sociodrama, a diretora dividiu a turma em três subgrupos para que discutissem sobre a inclusão racial na UnB e escolhessem uma cena para ser dramatizada. Ao final, fez-se uma cena elaborada por todos.

O terceiro e o quarto Sociodramas foram realizados na mesma turma. O procedimento do terceiro foi a divisão da turma em três subgrupos para realizar uma discussão inicial sobre o tema e, em seguida, escolher uma cena a ser dramatizada.

O objetivo do quarto Sociodrama foi dar continuidade ao Sociodrama anterior, pois não foi possível aprofundar o tema. A diretora pediu que o grupo identificasse personagens que faltaram no evento anterior, e surgiram os personagens: negro mediano (ou João da Silva) e negro/Escravo. A partir desses personagens foram dramatizadas pequenas cenas seguindo a história dos negros no Brasil e a platéia interagiu com eles.

O início do quinto Sociodrama foi um debate com o grande grupo sobre o tema, exposições de atitudes, nomeação de sentimentos, escolha de três cenas, dramatização das cenas, exploração do conflito do personagem protagonista e tentativa de cena resolutive (na qual os participantes buscam dar novas respostas às situações-problemas ou conflitos).

No sexto Sociodrama, a diretora pediu que a turma expressasse palavras e sentimentos relacionados ao tema. Subdividiu o grupo em subgrupos com sentimentos semelhantes, eles discutiram sobre as cotas e fizeram uma imagem ou cena relativa à inclusão racial na UnB. Foram exploradas com técnicas psicodramáticas as cenas e tentou-se a cena resolutive.

Apresentamos alguns resultados desses Sociodramas (Nery & Conceição, 2005, 2006a, 2006b, 2007), dentre eles: a maioria dos estudantes é desfavorável à política de cotas para negros. O preconceito e a discriminação tiveram seus indicadores em falas, atitudes e no surgimento de personagens impregnados da ideologia dominante, dentre eles: “negra que passou sem estudar”, “fazendeiro rico”, “branca que discrimina”, “branco-obeso”, que sofre tanto preconceito quanto o negro. As falas expressaram, em síntese: 1) Invisibilidade do racismo e da negritude no Brasil: “Não há racismo no Brasil”; “Quem é negro no Brasil?” “Esse país é de mestiços!”; 2) Preconceito racial: “pessoas despreparadas prejudicarão a qualidade de ensino”; “a qualidade de ensino vai piorar muito com a entrada de pessoas despreparadas”; “a universidade vai ficar marrom”; 3) Necessidade das cotas: “é política de retratação e de valorização da identidade negra”; “a corrida para o vestibular é desvantajosa para o negro”.

Os processos afetivos principais foram: sentimentos de medo do aumento do preconceito, de injustiça social, confusão, preocupação, incerteza, dúvida, alívio, raiva, tristeza. Personagens protagônicos expressavam sentimentos de: solidão, medo de cobrança social, injustiça, tristeza, raiva, medo da violência, rejeição.

Os Sociodramas-pilotos produziram conhecimentos preliminares sobre as atitudes dos estudantes em relação à política racial e aos processos afetivos implicados nessa inclusão (Nery & Conceição, 2005, 2006a, 2006b, 2007). Os participantes apontaram para ideologias e processos identitários mantenedores de **status quo**, num exercício peculiar de poder. Estes Sociodramas também contribuíram para o planejamento do Sociodrama da tese por meio do qual coletamos os dados.

2. Formação da equipe de pesquisa e realização do Sociodrama para a tese

2.1. O treino da equipe

Convidamos duas estudantes de Psicodrama, um psicodramatista e uma professora para nos ajudarem em funções diferenciadas na pesquisa. As estudantes de Psicodrama e o psicodramatista tinham as funções de: ajudar na divulgação dos Sociodramas que seriam realizados para a tese, participar do evento no papel de egos-auxiliares e ajudar na análise de dados, enquanto juízes. Eles receberam treinamento específico para o Sociodrama da inclusão racial na UnB. Nesse treinamento, leram, ouviram palestras e assistiram a programas de TV sobre o tema da pesquisa. Depois, se reuniram com a pesquisadora, durante três horas, para conhecerem o planejamento do Sociodrama e suas funções específicas para o evento, no papel de egos-auxiliares. A professora teve as funções de contribuir na divulgação do evento e cuidar da filmagem e da gravação. Todos os auxiliares de pesquisa participaram do Sociodrama da tese com a autorização dos sujeitos.

2.2. A primeira tentativa de realização do Sociodrama da tese

No ano de 2005, já com o planejamento de um Sociodrama em mãos, resultante dos Sociodramas-pilotos, decidimos concretizar o Sociodrama da tese. Ele seria realizado no dia 21 ou 29 de outubro de 2005. Era período de greve na UnB, porém, alguns departamentos funcionavam precariamente. Na esperança de poder realizar o Sociodrama, eu e meus auxiliares, 15 dias antes da data, fizemos uma intensa divulgação do evento.

Distribuímos 2.000 panfletos pelos corredores e salas de aula, colocamos convites e panfletos em escaninho de professores e enviamos convites por *e-mails* para professores e estudantes divulgarem o evento, em grupos de discussão. Houve um chamativo no Jornal da UnB e convites pessoais, particularmente para implantadores do sistema. Porém, houve retorno por telefone de apenas duas pessoas, interessadas em participar do evento. No dia do Sociodrama, não foi possível realizá-lo pois ninguém compareceu.

Essa primeira tentativa causou-nos grande frustração e refletimos a respeito de algumas possibilidades sobre a ausência de **quorum**, dentre elas: se nosso sistema de divulgação foi eficiente ou não; se o período não foi adequado, devido à greve universitária; se o tipo de evento causava resistência, pois é pouco conhecido, e por ser um método derivado do teatro, poderia causar o temor nas pessoas em se exporem; o próprio tema poderia causar resistências nos participantes do processo inclusivo. Nesse momento, eu e minha equipe julgamos que o período em que se realizou a primeira tentativa do Sociodrama da tese não foi adequado, pois havia grande adesão dos professores à greve universitária.

No primeiro semestre de 2006 realizamos o Sociodrama da tese e retornamos ao campo da pesquisa.

5.4.1 O Sociodrama da tese

Finalmente conseguimos realizar o Sociodrama da inclusão racial para a tese no dia 26 de maio de 2006, às 10h, na sala de atendimento de grupo do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) do Instituto de Psicologia.

Tentamos suprir eventuais falhas na divulgação anterior, ao aumentar de 2.000 para 4.000 a quantidade de panfletos e convidar pessoalmente os estudantes nos corredores da universidade. A divulgação para este Sociodrama começou 18 dias antes do evento. Eu e mais três auxiliares de pesquisa distribuimos os panfletos nas faculdades da UnB, em salas de aula de todas as graduações, nos centros acadêmicos, escaninhos de professores, corredores, seminários e eventos culturais.

Afixamos dezenas de panfletos nos ICC norte e sul (“minhocão”) da universidade, nos quadros das faculdades e em locais estratégicos. Ligamos e enviamos *e-mails* para alunos conhecidos da graduação, para a assessoria de comunicação, para diversos departamentos de

ensino, para professores e coordenadores da graduação e do sistema de cotas, pedindo o apoio na divulgação do Sociodrama. Além disso, conversamos e enviamos *e-mails* para líderes negros da UnB, para membros do movimento negro, para o grupo Afroatitude, para o Centro de Convivência Negra e para a lista de cotistas na internet (*e-group*) da universidade.

Apesar da imensa divulgação, compareceram sete pessoas com atraso de 20 minutos. Duas pessoas foram embora antes de iniciar o evento, sendo que uma alegou que tinha um compromisso e não poderia mais participar e outra disse que ia buscar um amigo que estava chegando para o evento, mas não voltou. Cinco pessoas participaram do Sociodrama, conforme descrição dos sujeitos. O objetivo da pesquisa era viabilizar a participação de estudantes dos cursos de exatas e humanas, porém só participaram sujeitos da área de humanas.

Esta pode ser considerada a cena inicial do Sociodrama: a nossa solidão, a espera da chegada dos participantes e o receio da ausência de **quorum** para realizar a atividade. Este fato instigou-nos a continuar a divulgação do evento. Os auxiliares de pesquisa foram aos corredores e aos centros acadêmicos e pediram a colaboração de estudantes para participarem da pesquisa. Esta tentativa resultou no comparecimento de três dos cinco participantes. Foi um momento de alívio, pois o **quorum**, para um trabalho de grupo, que seria de no mínimo três participantes, foi atingido. Moreno (1974) afirma que três pessoas constitui um grupo, pois fornece os fenômenos sociométricos e grupais especificados em suas descobertas.

Apesar de o **quorum** ter sido atingido, a quantidade de participantes e sua representatividade preocupou-nos. Eram quatro homens e uma mulher. Três homens e a mulher eram brancos e um homem era negro, que passou no vestibular pelo sistema universal. Porém, eram esperados mais alunos negros e cotistas.

Essa situação surpreendente pode ser considerada a segunda cena, que nos trouxe diversas indagações, dentre elas: o que aconteceu para que não houvesse a participação de mais

estudantes até o quarto semestre, no Sociodrama? O tema não foi motivante? Houve desinteresse em relação ao tipo de evento? Houve temor da atividade que implica uma participação ativa do participante? Há pouca disponibilidade para participar em pesquisas, mesmo num ambiente acadêmico?

Após passar por este momento tenso e auto-indagatório, iniciamos a atividade, prestigiando os presentes, às 10h40min e a finalizamos às 12h20min.

Para o registro do Sociodrama, foram utilizadas duas filmadoras e cinco gravadores. Cada filmadora ficou fixa em dois cantos da sala, que abarcassem o grupo e o espaço cênico. Elas foram manejadas conforme as localizações dos participantes e as cenas do Sociodrama. Os gravadores foram posicionados diante das pessoas, no momento de suas falas.

Seguimos livremente as etapas planejadas para o Sociodrama, sem perder de vista o momento e as interações espontâneas que surgiam. Em síntese, no aquecimento os participantes se apresentaram, falaram sobre suas atitudes em relação à política de cotas para negros e iniciaram debates e confrontos sobre a mentalidade racista presente em algumas falas.

Na dramatização, a cena escolhida foi a do resultado do vestibular, no qual foi implantado o sistema de cotas para o ingresso de negros na universidade. A partir dos cumprimentos em relação à aprovação ou da decepção da reprovação, os personagens sociodramáticos (Negro universalista, Candidata reprovada e Branco universalista) e psicodramáticos (Cotista e Branca Cotista) interagiram espontaneamente. Houve intensos confrontos e expressão de sentimentos.

No compartilhar, os participantes expuseram sobre o que perceberam do evento, se identificaram ou continuaram se imaginando no lugar do outro.

O Sociodrama realizado para a tese trouxe importantes informações a serem analisadas, em todos seus contextos e a partir dos vários indicadores, dentre eles diálogos, interações e

cenar. Porém, a experiência em si da realização deste evento e a tentativa de realizar o anterior já fornecem excelentes dados, principalmente, os relativos às ausências, o que nos faz buscar seus significados. A primeira ausência é a falta de **quorum** para o primeiro Sociodrama. A segunda ausência é a dos sujeitos mais esperados: os estudantes cotistas.

Outro dado importante é a presença do negro cotista e do branco cotista, via papel psicodramático, desempenhado por participantes do grupo, em sua cena escolhida. Neste momento, integramos na pesquisa qualitativa a dimensão imaginária do ser humano, sempre depreciada pela ciência.

5.4.2. O retorno ao campo de pesquisa

Todos os fatos da pesquisa até o final do Sociodrama da tese nos causaram angústia e nos impulsionaram a voltar a campo, para compreender principalmente as ausências detectadas. Conversamos com alguns líderes da UnB, relacionados à política afirmativa racial, sobre a pesquisa.

No dia 17 de agosto de 2006, em uma ONG que trabalha com causas raciais e que tem parceria com a UnB, encontramos um integrante. Ele é colaborador do processo de implantação do sistema de cotas e nos ajudou a divulgar o Sociodrama da pesquisa. Nessa ocasião, ele nos apresentou três estudantes cotistas.

Houve uma conversa sobre a tese e foi solicitado que eles participassem da pesquisa. Todos aceitaram ser entrevistados e assinaram o termo de consentimento da pesquisa. Embora tenha ocorrido uma entrevista conjunta, as perguntas foram feitas individualmente. Esses entrevistados também se tornaram sujeitos, conforme descritos na parte sobre instrumentos. A análise das entrevistas foi feita de forma individual.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE

A grande quantidade de material surgido do Sociodrama e das entrevistas necessitou de uma organização. Para organizá-lo, seguiu-se a proposta de Minayo (2006). A partir dessa tarefa, observamos que o material era composto, principalmente de falas, diálogos, interações, ações, imagens, cenas e personagens.

A organização desse conjunto de dados demandou a busca de metodologias de análise adequadas ao objeto de estudo, ao método e aos instrumentos utilizados. Então, fizemos a análise de informações centrada nos indicadores e busca de zonas de sentido, criada por González-Rey (1997, 2002); com o apoio da análise de Sociodrama (cenas, personagens, imagens paradas e em movimento e interações), a partir das contribuições de Monteiro (2006), Perazzo (1994) e Cukier (2002).

Escolhemos estas propostas de organização dos dados e de análises por proporcionarem a compreensão de dados complexos, apresentados pelo Sociodrama e pelas entrevistas, e de objeto de estudo que tem grande envolvimento da subjetividade e da intersubjetividade, como é a afetividade na interação intergrupal. Neste sentido, nos apoiamos em análises de dados qualitativos que se coadunam com a Socionomia.

6.1 A organização dos dados

Segundo Minayo (2006), a análise dos dados necessita que, num primeiro momento, eles sejam ordenados e classificados. A ordenação dos dados engloba as transcrições de fitas e vídeos, releitura do material, organização dos relatos, documentos e observações dos dados em classificação prévia, de acordo com a proposta analítica.

É um processo de interação intensa com as informações obtidas na pesquisa. O material empírico sobre o tema é visto em conjunto, como um *corpus* a ser analisado tecnicamente.

Ao organizar os dados, realizamos uma “*leitura horizontal e exaustiva dos textos, prolongando-se uma relação interrogativa com eles*” (Minayo, 2006, p. 357). Assistimos exaustivamente os vídeos e ouvimos diversas vezes as entrevistas. Fizemos, conforme proposta da autora, anotações de nossas impressões, na busca da coerência interna das informações.

6.2 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo de González-Rey (1997, 2002) abre caminhos para a detecção dos significados que surgem nos processos interacionais relativos aos temas sociais abordados. Neste sentido, sua proposta contribui fortemente para a pesquisa sicionômica do ser humano em relação e em situação, dentro dos pilares dos pensamentos da transcendência da codificação e da visão “objetivista” da subjetividade humana.

González-Rey (2002) mantém a expressão análise de conteúdo, porém com uma conotação construtiva e interpretativa, aberta e processual. Trata-se de uma análise de conteúdo que, a partir do material analisado, possamos produzir indicadores e, por meio deles, zonas de sentido.

O conceito de indicador visa superar o conceito de dado. Este é útil para os elementos que adquirem significação teórica, ao serem identificados como elementos concretos da pesquisa. Contudo, o indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos. O autor sustenta que:

os indicadores são elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acesssível de forma direta à experiência, nem aparece em sistema de correlação. Neste aspecto, o subjetivo e o objetivo

(utilizamos este último termo com o significado estrito de designar aquilo que provém do objeto) se integram em uma unidade indissolúvel que só tem valor dentro dos limites do processo em que é produzida. (González-Rey, 2002, p.112).

A diferença entre um dado e um indicador é que não há correspondência biunívoca: o indicador é um momento interpretativo, irredutível ao dado. O indicador pode se produzir nas relações entre os elementos, nos instrumentos, nas relações entre eles, assim como em quaisquer das situações, expressões dos sujeitos e processos surgidos nas diferentes relações que constituem o campo de pesquisa, pela combinação de informações indiretas e omitidas, na forma da resposta e nas generalizações.

Em nossa tese, os indicadores podem se produzir nas falas, nos diálogos (do sociodrama e das entrevistas), nas interações do sociodrama (entre participantes; entre participantes e equipe de pesquisa; entre personagens), nas cenas, nas imagens, nos participantes e nos personagens.

Um conjunto de indicadores faz emergir uma categoria, que permite formular hipóteses. As categorias são construções teóricas de um fenômeno, produzidas de maneira complexa e crescente no campo de trabalho. Por meio delas, acessamos zonas de sentido do sujeito estudado, que conduzirão a novas categorias que se integram às anteriores ou as negam. Os indicadores transcendem os limites da evidência e do próprio indicador produzido, possibilitando o surgimento do próximo indicador, o qual seria inacessível sem o marco de significação produzido na construção teórica.

Os indicadores, portanto, caminham para as categorias ou temas e estas para zonas de sentido. As zonas de sentido são *“os espaços da realidade que se tornam inteligíveis frente ao desenvolvimento da teoria, isto é, que permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite a sua construção em forma de conhecimento”* (González-Rey, 1997, p. 5). A teoria é a produção intelectual do pesquisador frente ao fenômeno.

Quanto ao processo de elaboração da teoria, González-Rey (2002) afirma que a indução e a dedução são mecanismos para a produção do conhecimento que representam processos ordenados e regulares. Elas expressam uma linearidade nas causas e conseqüências, objetivando legitimar uma afirmação, advinda do dado empírico, como a indução, ou da relação entre proposições teóricas, como a dedução. No entanto, o caráter regular e lógico ao qual se reduz toda afirmação teórica resultante da indução e da dedução levou González-Rey (2002) a propor o termo lógica configuracional, para dar conta dos complexos e irregulares processos envolvidos na construção teórica da pesquisa qualitativa.

O conceito de lógica configuracional *“representa o processo de onde o pesquisador de forma criativa organiza a diversidade do estudado e suas idéias em eixos de produção teórica”* (González-Rey, 2002, p. 132).

A lógica configuracional tenta caracterizar o processo complexo, irregular e plurideterminado de produção do conhecimento presente no campo de trabalho da pesquisa. A lógica integra as idéias do pesquisador com os fatos da realidade estudada, os quais surgem na forma de dados e indicadores, tornando ambos sínteses de natureza teórica.

Moreno (1978), em suas pesquisas e no desenvolvimento da teoria dos papéis sociais, busca compreender a articulação entre o individual e o coletivo. De forma similar, para González-Rey (1997), o pesquisador da subjetividade humana precisa estudá-la de forma simultânea em seus dois momentos constitutivos - o individual e o social. Em suas relações recíprocas, o individual e o social são constituintes e constituídos um em relação ao outro. Nesse esforço, a subjetividade social e a individual não são processos homogêneos que podem ser estudados em um mesmo nível de expressão humana, como o discurso.

González-Rey (2002), então, propõe a

perspectiva metodológica que exige a produção de sistemas abertos de indicadores, que nos informem simultaneamente sobre os dois níveis de constituição subjetiva, rompendo a fragmentação a que conduz a definição de instrumentos específicos e diferentes para o estudo de indivíduos em processos sociais. (p. 153).

Tanto o método de estudo de caso, quanto os instrumentos de coleta de dados, o Sociodrama e a entrevista, são fundamentais para esta tese, pois possibilitam uma fonte diferenciada que *“apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver”*. (González-Rey, 2002, p. 156). O indivíduo não é uma quantidade, um respondente mecânico, mas uma qualidade de singularidade, uma expressão diferenciada em processo de estudo.

Para González-Rey (1997), na análise de conteúdo, o sentido também pode surgir daquilo que não foi dito e do que não foi expresso. Em nosso estudo, por exemplo, está a tarefa da compreensão da ausência do estudante cotista no Sociodrama realizado para a tese. Os elementos não ditos, as ausências podem se constituir, portanto, em índices a serem observados na discussão dos resultados, por isso a perspicácia da interpretação do pesquisador (e dos juízes) é um aspecto importante no treinamento do analista de conteúdo.

6.5 Análise de Sociodrama

Em Moreno (1972, 1974, 1984), as análises de Sociodramas eram amplas e relativas ao processo interacional e sociométrico dos participantes e dos personagens surgidos na dramatização. Em síntese, o autor buscava os significados dos participantes em relação a um tema, categorizava processos de identificação e realizava sociogramas, ou mapas de interações sociométricas. Também os processos afetivos eram analisados a partir da Sociometria, ou seja,

do modo como os sujeitos se escolhiam para realizar uma tarefa e dos subgrupos que se constituíam.

6.5.1. Análise de cena sociodramática

Acreditamos que seja fundamental desenvolvermos metodologias específicas de análises dos “dados” produzidos pelos métodos ativos, dentre eles: ações, cenas, diálogos, imagens, falas e interações pesquisador/sujeito, entre sujeitos e personagens. Além disso, no contexto psicodramático, a cena produz um conhecimento peculiar, pois acontece principalmente no terreno do imaginário. Também é importante, como sugere Gonçalves (1990), rever a questão da sintaxe das imagens dramáticas produzidas pelo protagonista ou pelo diretor.

Tentaremos nos apoiar também nas análises de Sociodramas, considerando as contribuições de Moreno e dos psicodramatistas contemporâneos Cukier (2002), Monteiro (2006) e Perazzo (1994). Estes autores se esforçam no sentido de produzir a sistematização da investigação socionômica e a sua coerência com princípios científicos.

Como foi visto no item sobre Elementos e Etapas do Psicodrama, Monteiro (2006) sugere maior segmentação cênica da etapa de dramatização, do que as propostas por Moreno (1974), na tentativa de contribuir para uma sistematização da aplicação desse instrumento e para a análise de dados.

Perazzo (1994) delimita um manejo técnico visando um encadeamento de cenas atuais para as passadas, a partir dos “equivalentes transferenciais”, ou seja, das condutas conservadas aprendidas na história pessoal que bloqueiam a espontaneidade-criatividade. Cukier (2002) enfatiza a estratégia de aprofundar dramaticamente os motivos causadores do conflito atual, por meio do aquecimento do protagonista para as lembranças dos antecedentes históricos do conflito.

Diante destas propostas, construímos estes passos para a análise do Sociodrama:

- 1) Assistir exaustivamente e sem julgamento à gravação do evento.
- 2) Transcrever o evento e lê-lo diversas vezes e com a gravação, demarcando contextos, falas, unidades cênicas (ou um conjunto de diálogos e interações) que possam se constituir subtemas relacionados ao tema protagônico.
- 3) Sinalizar, com convenções particulares, os sentimentos, estados emocionais, opiniões e atitudes expressas.
- 4) Selecionar e sinalizar focos de relações específicas do Sociodrama: diretor-sujeitos, sujeitos-sujeitos, sujeitos-equipe-auxiliar, diretor-protagonista, diretor-personagens, diretor-equipe-auxiliar, interação de personagens, protagonista-personagens e diretor-plateia.
- 5) Selecionar imagens paradas realizadas pelos personagens, a pedido ou não do diretor, significativas para o estudo em questão.
- 6) Analisar cada um dos itens anteriores selecionados e sinalizados em cada etapa do Sociodrama, conforme a análise de conteúdo (González-Rey, 2002). Apoiamo-nos em González-Rey porque consideramos que o conjunto destes elementos ou a interação entre eles pode constituir-se em indicadores, que nos ajudarão a elaborar as categorias e zonas de sentido para a produção dos conhecimentos.
- 7) Analisar as variáveis sociométricas de formação e fragmentação dos grupos.

No fazer psicodramático, a cada fase e mini-fase de uma sessão, há variáveis que contêm diferenciados níveis e formas de se inter-relacionarem, produzindo diversas maneiras de serem percebidas. Por exemplo, uma simples expressão emocional de um personagem pode induzir à expressão emocional dos outros e favorecer surgimentos de situações temidas pelo grupo; o diretor-pesquisador pode produzir, em graus variados de consciência, hipóteses terapêuticas, que

conectam sua história de vida com a história do protagonista e do grupo e com a história e valores da sociedade. Muitas destas complexas interferências são detectadas após um exaustivo processo de análise do Sociodrama.

CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Sociodrama e as entrevistas realizados para a tese nos ofereceram dados e informações extensas e intensas. Organizamos o material conforme Minayo (2006) orienta. De cada entrevista, tínhamos os indicadores das falas dos entrevistados e do Sociodrama havia conteúdos complexos e diversos, compostos por falas, diálogos, cenas, interações, ações, personagens e imagens, inseridos em distintos contextos.

As cenas vividas no Sociodrama emergem do contexto sócio-cultural dos participantes e se concretizam nos contextos grupal e dramático. A cena é um conjunto de interações, entre participantes e entre personagens em seus distintos contextos e papéis, que focalizam o tema protagônico e seus subtemas sob determinados aspectos. Cada interação se compõe de diálogos e de ações que formam uma unidade temática ou uma modalidade interacional.

Os personagens podem desempenhar papéis sociodramáticos (que representam o grupo social e a cultura do sujeito que o interpreta) ou papéis psicodramáticos (quando um grupo social é representado imaginariamente por um dos participantes).

As falas são as expressões verbais que compõem os diálogos contidos nas interações. A imagem parada é a captação de um instante da interação grupal ou da expressão de um participante ou personagem do sociodrama. A imagem em movimento é a captação de uma ação do(s) participante(s). As imagens expõem a comunicação não-verbal (corporal) contida nas falas e diálogos.

A análise de conteúdo do Sociodrama deve reportar cada indicador ao contexto em que está inserido, para que o sentido emerja das inter-relações entre as partes de um todo.

Podemos visualizar os indicadores do Sociodrama em círculos abertos, como na figura abaixo, onde cada parte interage com a outra, se inter-influenciam, são interdependentes e fomentam a participação dos sujeitos.

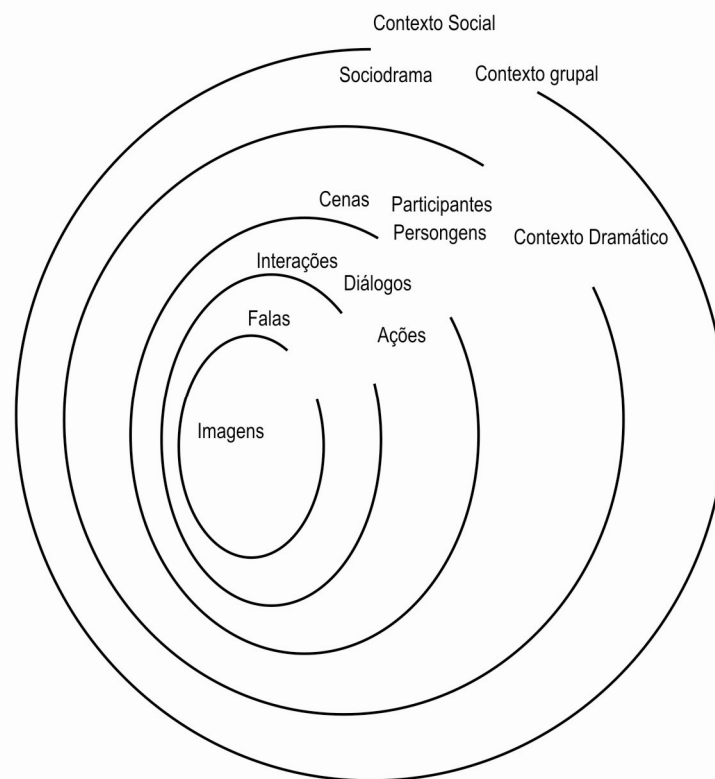


Figura 2. Desenho da composição do Sociodrama

Neste momento, notamos o quanto nossos objetos de estudo (afetividade nas relações e inclusão racial) eram dinâmicos e podiam ser captados por diferentes ângulos complementares.

No primeiro passo para organização do material, criamos convenções para as falas, interações, diálogos, ações e cenas, considerando os objetivos e o objeto da tese. Assinalamos em vermelho os sentimentos e estados emocionais; em laranja, as atitudes e opiniões; em verde,

discurso político e explicações; em negrito, o discurso virtual e indireto e enumeramos em amarelo as cenas e em azul as interações.

Por meio deste procedimento, definimos, no lado esquerdo da transcrição do Sociodrama, as cenas e suas interações e, no lado direito, anotamos as ações e a síntese dos diálogos. Também capturamos algumas imagens do vídeo, que consideramos significativas para nosso trabalho.

Este procedimento nos ajudou a localizar as imagens nas interações, e estas no todo do Sociodrama, contribuiu para detectar as interinfluências entre as interações, descrever as ações dos sujeitos e obter a sociometria.

Em complementação à organização anterior, tiramos 5 cópias da transcrição do Sociodrama e recortamos as falas, diálogos e interações. Esse procedimento nos ajudou a agrupar os indicadores de maneira prática e com bastante flexibilidade, a observar o todo que eles formavam e suas possibilidades de combinações. Assim, chegamos a uma nova organização do material, em torno de agrupamentos (ou categorias), assim definidos:

- 1) Sentimentos e estados emocionais;
- 2) Atitudes e expectativas;
- 3) Discurso político;
- 4) Discurso pessoal;
- 5) Discurso virtual;
- 6) Cenas, seus participantes e personagens;
- 7) Interações e imagens e
- 8) Diálogos e falas

Fizemos os mesmos procedimentos com as entrevistas e apontamos seus indicadores nos seguintes agrupamentos (categorias):

- 1) Sobre a ausência do cotista no sociodrama;

- 2) Tipos de cotistas;
- 3) Identidade;
- 4) Sentimentos e estados emocionais;
- 5) Atitudes e expectativas;
- 6) Discurso pessoal;
- 7) Discurso político;
- 8) Discurso virtual e
- 9) Interação a partir da inclusão racial.

Após observarmos as coerências e ambivalências entre os agrupamentos (categorias) do Sociodrama, fazemos articulações entre seus indicadores e os da entrevista, encontramos três zonas de sentido principais relacionadas ao objeto e objetivos da tese.

A primeira zona de sentido é sobre a afetividade intergrupar e está relacionada a processos grupais; a segunda zona de sentido trata dos processos identitários e a terceira é sobre a inclusão racial e a universidade.

7.1 Primeira zona de sentido: A cor do nada: indiferença e ambivalência...

Nesta zona de sentido, procuraremos descrever a afetividade encontrada nas interações entre os participantes do Sociodrama e detectada nas entrevistas. Partindo do pressuposto de que o indivíduo representa o grupo social ao qual pertence (Moreno, 1972; Pagés, 1976; Levy, 2001), observamos que os participantes do Sociodrama e os entrevistados expuseram tanto uma dinâmica afetiva grupal, quanto uma dinâmica afetiva intergrupar, que demonstram uma peculiaridade relacional entre estudantes cotistas, estudantes negros e estudantes universalistas.

A dinâmica afetiva grupal é a emocionalidade que compõe as crenças, atitudes e comportamentos do grupo (e de seus subgrupos) na experiência da competição social. Esta dinâmica fundamenta os projetos dramáticos e dinamiza a sociometria do grupo.

Os cotistas e os estudantes negros apresentaram a dinâmica afetiva grupal predominante relacionada à crença de que se tiverem um excelente desempenho acadêmico, estarão livres da discriminação racial.

No Sociodrama, João, o único participante negro, expressa esta crença. Ele é um estudante que fez o primeiro vestibular com o sistema de cotas para negros da UnB (no segundo semestre de 2004), porém optou pelo sistema universal. Sua participação é destacada não apenas por sua expressão pessoal, mas também por ter se posicionado como um porta-voz do estudante negro e do estudante cotista, por meio de falas e expressões virtuais, tanto no contexto grupal, quanto no contexto dramático, ao fazer o papel sociodramático de Negro universalista.

Logo no debate inicial, após a maioria dos participantes ter exposto a opinião em relação às cotas como um benefício para os negros, João expressa sua indignação, com intensa emoção e olhando para todos:

João: *...Então, essa sensação de privilégio, de não merecimento, elas estão muito relacionadas. Muitas vezes, o estudante negro se sente impelido a ter que provar suas capacidades, provar que é capaz.*

E continua sendo estimulado neste estado emocional até se expor catarticamente, no meio da dramatização:

Personagem Negro universalista: *Eu me sinto... Ter que provar para as pessoas a minha capacidade é algo que me irrita, é algo que me frustra e me incomoda*

constantemente. Ter que acordar e mostrar, mais uma vez, estou aqui e é merecimento, não é presente, não é nada. Estudei e estou aqui!

Sérgio também capta da alma do estudante cotista esta crença, ao desempenhar o personagem Cotista. Ele é um dos membros do grupo que foi aceito por transferência, na época do segundo vestibular com cotas. Sua posição no grupo foi de constante apoio aos desfavoráveis às cotas. Porém, nos mostrou a importância do contexto dramático, em que se explora a capacidade imaginativa, quando expressa a auto-cobrança por excelente desempenho acadêmico. Neste momento, ele se torna um representante virtual deste grupo social:

Personagem Cotista: *Eu... me sinto feliz, porque apesar de tudo, superei e precisava superar para conseguir entrar, mesmo que fosse pelo sistema de cotas. Quero agarrar esta oportunidade, o máximo possível, para fazer valer a pena! Para fazer funcionar e outras pessoas terem esta oportunidade, para, exatamente, no futuro não precisar mais ter destas cotas para ter uma justiça...*

Esta auto-cobrança foi confirmada na entrevista, quando a estudante nos diz:

Entrevistada cotista Joana: *Aqui dentro da universidade, um dos sofrimentos do cotista é que você tem que provar que você pode, sabe? Que você pode... Que você está aqui e conseguiu a vaga por mérito seu, sabe? ...tem esta história da nota de corte menor... você tem que ficar provando que você é bom, que você pode, que você pode estudar tanto quanto o universalista, sabe?*

A dinâmica afetiva grupal amplia a compreensão da sociometria (Moreno, 1972), pois nos ajuda a extrair os processos co-transferenciais que produzem tanto a co-criação (tele) do grupo, quanto os conflitos. Esta dinâmica complementa a concepção da origem dos fenômenos

grupais presentes nas angústias de união e separação, expostas por Pagés (1976), ao sintetizar o aprendizado emocional vivido pelos membros do grupo.

Um dos aprendizados emocionais dos cotistas é a ameaça do preconceito, que lhes gera um estado de tensão.

Entrevistada cotista Maria: *Já ouvi muitas queixas de pessoas que se sentiram discriminadas, mas aqui, nunca passei por nada. As pessoas guardam para si o preconceito. Não passei por nada em relação ao fato de ter entrado por cotas... Mas preconceito internamente tem, isso ronda... Sei que tem preconceito (interno) porque... discuti muito quando fiz pré-vestibular... As pessoas falaram: “Ah! Você passou! Mas foi por cotas!”... E começava o debate e falava que era mais fácil passar por cotas.*

No microcosmo estudado, a principal dinâmica afetiva grupal dos estudantes universalistas é a indiferença e o descaso em relação às causas raciais. Esta dinâmica gera um individualismo fortalecedor de discursos dominantes em relação aos privilégios sociais.

Logo após a apresentação dos participantes, eles iniciam o debate e expressam suas atitudes em forte tom emocional. Iniciam-se os olhares uns para os outros e gestos de apontar ou de mexer energicamente com as mãos. Os participantes demonstram suas diferenças e entram na fase da diferenciação vertical competitiva.

Neste trecho, Adriana, se firma em suas idéias, apoiadas por outros participantes e todos não tentam compreender as insistentes defesas de João. Adriana é contrária à política afirmativa. Trata-se de uma estudante que usou o sistema universal no primeiro vestibular com cotas raciais na UnB, porém foi reprovada. Sua aprovação ocorreu no terceiro vestibular em que foi implantada a política das cotas. Na dramatização, ela desempenha o papel sociodramático de Candidata reprovada.

Adriana: *Mas, então... no meu caso, por exemplo. Uma pessoa que, dentro das cotas, tirou 60 passou e eu que tirei cento e poucos não passei. Essa pessoa não foi beneficiada? Entendeu?*

João: *Na verdade, quando você analisa a palavra “benefício”, ela tem... seu sentido amplo e tem seu sentido estrito... Você vai aos lugares, você está nas escolas, mas você não vê outros negros. Então, a ação afirmativa nasce neste sentido reparador. Por que, na sociedade... você tem essa quantidade de pessoas que sempre estão fora e outras que estão sempre participando? Aí te pergunto, quando existe o sentido de reparação, dentro de uma ação afirmativa, ele está privilegiando ou ele está igualando?... Sendo uma tentativa de equiparação se excluiria a palavra benefício. Não se trataria mais de um benefício, você está igualando as pessoas... você está igualando as pessoas.*

A dinâmica afetiva grupal dá vitalidade ao exercício de poder nas relações. O poder é uma prática social, constituída historicamente, ele em si não existe, o que existem são relações de poder heterogêneas, contraditórias e em constante transformação (Foucault, 2002). O exercício de poder produz dispositivos materiais ou intelectuais sustentadores do **status quo** social.

Ao longo do Sociodrama, os participantes exercem um poder que denuncia os dispositivos da discriminação que emerge do sistema de cotas, da indiferença e da negação em relação à questão racial. Neste trecho, logo após pedirmos para que escolhessem uma cena para dramatizarem, Marcos emerge como o solitário crítico social, único solidário a João, ao complementar o discurso da minoria. Ele foi aprovado no vestibular anterior ao que foi implantado o sistema de cotas para negros.

Aqui os participantes aprofundam o confronto, passam a dialogar com intensidade emocional, gesticular energicamente e se olhar.

João: *(minha cena é) sentimento de depreciação que a pessoa sente por dizerem que recebeu benefícios por ser cotista.*

Marcos: *racismo.*

Sérgio: *não é racismo...*

Marcos: *Sim, é...*

Sérgio: *Não quero entrar no mérito desta questão. Mas, não acho que é racismo!*

Marcos: *Acho que deve entrar no mérito da questão!*

Sérgio: *...Acho que qualquer grupo social, por exemplo, a mesma coisa que fizesse com pessoal de colégio público. Em vez de ser cotas para negros, fosse para ensino público, o pessoal passaria pela mesma coisa. Não ia ser racismo, ia ser por classe: “Ah você veio do ensino publico, né? Hã, hã!” Então, não é racismo, neste ponto.*

Diretora: *Você não concorda? Qual seu argumento?*

Marcos: *O meu argumento é: quando você faz uma política de cotas você tem que analisar uma dicotomia racismo-anti-racismo. O que ele está colocando aí seria um anti-racismo, mas na verdade se configura como racismo. Este anti-racismo que o colega colocou está dentro de uma mentalidade de embranquecimento da população... E o quê da questão da política de cotas é valorizar o sentimento de negritude, valorizar uma estética negra, reparar um mal social histórico.*

E, nos comentários finais do Sociodrama, os participantes reforçam o individualismo, ao concluírem que a fraude é mais danosa do que o egoísmo no processo de inclusão racial. Neste ínterim, os participantes se referem à personagem que, sendo branca, fraudou o sistema e entrou como cotista. Alberto é o estudante universalista aprovado no vestibular anterior à implantação do sistema de cotas para o ingresso de negros na universidade. Ele apoiou o grupo contrário às cotas e fez o papel do Universalista branco. Neste diálogo, ele reforça Sérgio:

Sérgio: *...Todo mundo inicialmente é egoísta, né? Quero o meu, quero passar, quero me dar bem... Certo? mas, com a troca ou sem a troca de papel, tem aquele também do coletivo (pois o sistema de cotas não deve ser fraudado)... Imagino que até o “de boa” ali também não ficou feliz com a história, não!*

Alberto: *É porque eu tenho metas, tento me superar. Quando vejo alguém que não quer se superar, só quer levar vantagem, é bem contraditório com meus objetivos na vida, né?*

Observamos, portanto, que a dinâmica afetiva do grupo dos cotistas (e de estudantes negros) preponderante é a necessidade de provar bom desempenho acadêmico para ser reconhecido, devido ao sentimento ou experiência do preconceito gerado pelas cotas, que o perturba em sua vida na universidade. O grupo dos estudantes universalistas sente a indiferença e o descaso em relação à causa negra (se prende ao individualismo e às ideologias dominantes), que o perturba na ampliação da consciência deste momento histórico.

A vivência da afetividade grupal pode fortalecer ou prejudicar o grupo na luta pelos bens sociais. Ao se subjugar ao preconceito externalizado ou silenciado, muitos cotistas se enfraquecem em sua união e organização política. Ao supervalorizar determinadas visões da política racial, muitos estudantes universalistas se unem e se fortalecem socialmente.

A dinâmica afetiva de um grupo se articula com a de outro, promovendo a dinâmica afetiva intergrupal. Esta dinâmica é composta por processos afetivos que geram crenças e atitudes que interferem no exercício de poder. Podemos detectar, na dinâmica afetiva intergrupal, os núcleos intersíquicos motivacionais que são fontes de processos co-transferenciais e de co-criação.

Na interação entre grupos no Sociodrama, o sentimento de injustiça por ter perdido oportunidade por causa das cotas por parte dos universalistas se contrapõe ao sentimento de raiva do cotista (e do estudante negro) devido à culpa por ter passado com nota de corte inferior ao universalista. Logo na apresentação inicial, a participante Adriana dá o percurso de sua trajetória no evento:

Adriana: *...É muito difícil, no primeiro vestibular que entrou o sistema de cotas, eu fiquei muito revoltada porque a nota de corte, por exemplo, do vestibular foi 132, eu acho, e eu fiquei com 112, por aí, minha nota. E o sistema de cotas, a nota foi 60. Eu fiquei irada, porque eu podia ter... se não tivesse o sistema de cotas, eu poderia ter passado, eu poderia ter tido mais possibilidades. Isso me limitou e me irritou bastante. Na época, fiquei muito, realmente, digamos, realmente muito controversa, não gostava, muito aversiva ao sistema de cotas... me senti injustiçada!*

A personagem Candidata reprovada dá vida ao sofrimento da participante do grupo:

Personagem Candidata reprovada (observando sua cena): *Não tenho nada que posso fazer nesta situação...* (quanto à tristeza em relação à reprovação no vestibular)

Diretora: *Uma impotência?*

Personagem Candidata reprovada: *É.* (inicia choro)

Ego-auxiliar Vanda (no papel da Candidata reprovada): *Os meus sentimentos aqui são: eu sou burra mesmo, não dou conta de passar, ainda me roubam as poucas oportunidades que tenho... Por que acontece comigo?*

Diretora (para a Candidata reprovada): *É isso mesmo? É algo por aí?*

Personagem candidata reprovada: *Por aí...*

Porém, João, que constantemente questionou os argumentos de Adriana, na última interação da dramatização, em seu papel sociodramático, Negro universalista, consegue expressar com intensidade seus sentimentos em relação ao tema da Candidata reprovada:

Personagem Negro universalista: *...senti raiva por terem pessoas que, por muitos motivos, inclusive motivos éticos, sempre estiveram fora das discussões e hoje carregam este sentimento de culpa. Ainda carregam o sentimento de culpa, achando que o fato de ter tido uma nota menor que a pessoa que ficou de fora é desmerecimento! Ele ainda acha, “não, eu fiquei dentro, mas tirei menos do que fulano.” Então isso é desmerecimento? O fato dessa pessoa ter que carregar a culpa me irrita. Entendeu? Ele acabou sendo vitimado por todo um processo e ainda tem que sentir culpa! Ainda sente culpa do que acontece! “Ah, não, devia estar aí fora, então!” Que devia estar fora? Devia estar dentro! Entendeu?*

Um dos elementos principais da dinâmica afetiva intergrupala é o de que há cotistas que vivem culpa por causa da ideologia da meritocracia e se fragilizam diante dos universalistas inconformados em relação à perda de privilégio social e de serem injustiçados por causa da política racial. Há cotistas (e estudantes negros) que sentem raiva e indignação em relação à

discriminação vivida neste processo inclusivo, incrementada pela desqualificação das questões raciais, feitas por universalistas.

Assim, o grupo dos universalistas luta para provar as fragilidades do sistema que se contrapõe ao estudante negro que luta pela visibilidade de sua identidade racial. E, a dor causada pela reprovação no vestibular por causa das cotas sensibiliza a maior parte da equipe e do grupo, efetivando uma prevalência das questões subjetivas sobre as coletivas.

A dinâmica afetiva intergrupala explicita os projetos dramáticos dos subgrupos formados. Por exemplo, podemos sintetizar os projetos dramáticos do subgrupo dos desfavoráveis nestes termos: “estamos coesos em nossos entendimentos, não precisamos mudá-los; não somos racistas e não precisamos ampliar nossa consciência racial”. Na dramatização, os personagens explicitam esta dinâmica:

Personagem Candidata Reprovada: *Contra as cotas... sou totalmente contra. Vejo os lados positivos e tal, mas, acho que não é a solução... entendeu?...*

Personagem Negro universalista: *Não é a solução porque te desmerecia?...*

Personagem Cotista (fora de papel): *Não, ela já disse que o problema é que não mexe na base... por exemplo, se desse o ensino fundamental e médio, para todos, iguais, a chance de ingressar no ensino superior melhoraria e não precisaria de cotas para o ingresso...*

Nesta interação, Sérgio, que interpreta o papel psicodramático de cotista, não conseguiu permanecer isento de apoiar a candidata reprovada. Este “*acting out*” (atuação fora do papel) demonstra que o participante ainda precisava expressar sua atitude, oposta ao papel de cotista, dificultando seu aquecimento para se imaginar no lugar do outro.

Ao longo da dramatização, Sérgio consegue desempenhar o personagem cotista, inclusive revigorando as interações entre os personagens, ao questioná-los, criticá-los, demonstrar-lhes hostilidades e compaixões. Porém, a força de suas ideologias opositoras à política racial oprime, em alguns momentos, sua revelação imaginativa, produzindo as saídas de papel.

O projeto dramático do subgrupo dos favoráveis pode assim ser sintetizado: “é preciso que vocês percebam que estão discriminando, é preciso que vocês nos vejam, nos reconheçam, nos valorizem em nossa identidade e lutas”. Eles se explicitam nestes trechos de interações, quando os participantes iniciam os confrontos, expressam suas atitudes e estados emocionais e tentam convencer o outro grupo, expondo o lado sócio-histórico da política inclusiva:

João: *a coisa que realmente acho danosa neste processo é esse sentimento de que há um privilégio, entendeu? Porque essa depreciação, muitas vezes, nasce desse desse sentimento de que o aluno cotista tivesse sido privilegiado. Quando, na verdade, o que existe é uma competição entre iguais, e uma competição entre desiguais, pelo menos historicamente falando...*

Marcos: *A universidade pública é um espaço de poder. Esse espaço de poder hoje, é dominado por uma estética branca... Então, é algo que é violento. É uma violência simbólica. E você tem que dar condição de se alterar isso. Do negro se sentir cidadão brasileiro... o negro tem que ocupar o espaço acadêmico, para promover uma alteração social.*

Marcos não se censura em sua luta para defender as cotas raciais, a ponto de atacar o racismo contido nas idéias do grupo desfavorável às cotas, recebendo, por isso, a hostilidade do grupo.

Por meio de sua afetividade, cada grupo entra numa competição sociométrica, tentando ser mais atraente do que outro e captar mais indivíduos para a sua composição. Trata-se da luta por uma hierarquia socionômica ou para mantê-la.

Segundo Moreno (1972, 1974) os grupos lutam por uma posição socionômica, não apenas se dividem nas identidades relacionadas às raças, religiões, estados e nações. A hierarquia socionômica também promove uma subdivisão grupal. Ela nos mostra que há uma competição sociométrica entre os grupos, pois uns são mais atraentes do que outros.

A hierarquia socionômica reflete o fato de que o desejo pelo poder encontra seu maior obstáculo ou estímulo nas diferenças da capacidade de atração entre os grupos. Indivíduos e grupos menos atraentes tendem a conquistar, através da força ou de artifícios, o que não lhes é proporcionado pela atração espontânea.

No Sociodrama, a competição sociométrica fez emergir predominantemente a dinâmica afetiva intergrupal que contém a expressão da hostilidade. Esta dinâmica esteve presente após a fase inicial, de indiferenciação, em que os participantes estão racionais e interagindo com a diretora. Assim que eles aprofundam o confronto, pouco antes da dramatização, eles se olham, gesticulam com intensidade, interagem diretamente uns com os outros e com alto grau de emocionalidade, demonstrando a vivência da fase da diferenciação vertical competitiva:

Marcos: *...Fica uma uma classe branca nas classes média, alta e rica, predominantemente e os negros ficam predominantemente na classe pobre. Isso está errado, tem que ser alterado!*

Sérgio (fala ironizando): *Sim, isso está errado. Mas não é foi isso que a gente tá falando aqui!*

Marcos: *Também isso! Não falei da sua atitude, mas de toda uma mentalidade que se esconde por trás desse seu pensamento, e é uma mentalidade racista.*

Sérgio: *Ah! Pô, obrigado, eu não sabia. Tive um excelente insight agora! Tá certo, então!*

Adriana: *(ri alto)*

Alberto e Sérgio: *(risos).*

Adriana: *(ri) Vamos fazer a cena?*

A imagem desta interação (Figura 3) nos mostra o participante Sérgio, gesticulando intensamente em negativa, os participantes Alberto e Adriana rindo e a atenção de João e de Marcos a eles.



Figura 3. Foto estilizada da etapa inicial do sociodrama

Em momentos precedentes, João havia exposto sobre a discriminação vivida e Marcos sobre a discriminação derivada do sistema de cotas. Nesta interação, a racionalidade anterior dá a vez para intensa expressão emocional dos participantes. Esta é a configuração principal das fases iniciais do Sociodrama, quando há avanço para a interação direta e conflitiva, na sociometria da subdivisão entre os favoráveis e os desfavoráveis às cotas raciais.

Ao longo do evento, Sérgio expôs preconceitos sofridos enquanto aluno de transferência, criticou os preconceitos aos cotistas e se imaginou como o negro cotista. É possível que esta sensibilidade lhe tenha dado o direito de se defender de ter mentalidade racista, porém contraditoriamente ele minimiza as questões raciais; qualifica outros tipos de preconceitos como mais danosos do que a discriminação racial; evita se aprofundar sobre o contexto histórico da desigualdade racial e desvia questões coletivas para o âmbito individual.

A hostilidade entre os personagens na dramatização se intensifica, por exemplo, em decorrência de uma fala do personagem cotista presente no momento em que a Candidata reprovada expressa sua impotência diante da reprovação, e de outra fala desse personagem para o Negro universalista no lugar da Candidata reprovada. Neste momento, a personagem não consegue inverter o papel e reage.

Personagem Cotista (para a Candidata reprovada): *Daqui a 6 meses, tenta de novo...*

Estuda mais da próxima vez...

Personagem Cotista (imediatamente responde ao Negro universalista no lugar da Candidata reprovada): *Olha, 100 anos de escravidão, certo? Sou totalmente marginalizado. As pessoas não gostam de me cumprimentar direito porque acham que eu vou querer roubar elas. Eu sofri discriminação toda minha vida. Estudar para mim, não*

foi tão fácil, quanto estudar para você. Você está reclamando que não passou? Tenta de novo... Paciência, cara! Você tinha dúvida de que eu tinha que ralar mais que você? Aquela minha nota, ali, apesar de ser menor que a sua, significa muito mais esforço meu. Você não chegava nos cursinhos e as pessoas olhavam torto para você; as pessoas não queriam fazer grupo de estudo contigo. As pessoas não te ajudavam... Tive que ralar para ter aquela nota...

Personagem Candidata reprovada (sai da inversão de papel e volta para seu lugar):

Outra coisa: você passou por muita coisa. Mas cada um também passou por muita coisa. Ela pode não ter passado, conseguiu na malandragem, mas, por exemplo, quem disse que não estudei? Estou a cinco anos estudando para estar passando e você me fala: Ah! Faz mais um semestre!

Personagem Cotista: *Faz mais um semestre!... e você acha que eu fiz quantos, para conseguir esta oportunidade?*

Personagem Candidata reprovada: *Quantos?*

Personagem Cotista: *06! Certo? Não foi uma coisa fácil para mim! Porque eu tenho que ajudar, fazer outras coisas... Eu não tive facilidades que você...*

Personagem Candidata reprovada: *... não é fácil para todo mundo. É isso que quero mostrar para vocês. O quanto você ralou, todo mundo ralou. Entendeu?*

Neste momento interacional, o personagem psicodramático Cotista demonstra a hostilidade do cotista em relação ao universalista. Pode ser que este participante do Sociodrama, contrário às cotas, ao externar a hostilidade do seu personagem Cotista também desejava expor algo que lhe causava a sua própria aversão ao sistema de cotas, como, por exemplo, o

acirramento do confronto racial. Trata-se de um paradoxo emocional e cognitivo, um tipo de choque entre o papel psicodramático e a pessoa que o interpreta, uma vez que a pessoa pode intuir a realidade emocional do outro, mas ao mesmo tempo pode usufruir do papel psicodramático para reforçar sua ideologia (e ambos serem, por coincidência, compatíveis).

A hostilidade também permeia o desejo do confronto, quando na entrevista a cotista diz:

Entrevistada Cotista Nilda: *Eles não comentam porque para eles todo mundo já conseguiu uma posição que queria estar ou também para evitar o atrito ou o conflito? Devem pensar: para evitar conflito, então prefiro me manter a margem, mas sou extremamente preconceituoso. Então fica escondido isso, sabe? Essa calma que eles colocam no curso, para mim, isso não é bom. Fico na dúvida sobre o que eles estão pensando? Sabe?*

Eu: *Você preferiria que (o conflito) fosse mais explícito?*

Entrevistada Cotista Nilda: *É. Que eles externassem alguma coisa. Sabe?*

Eu: *Mesmo que fosse pejorativo...*

Entrevistada Cotista Nilda: *Sim. Para a gente tentar discutir, sabe? Pelo menos mantém o diálogo. Se você é contra o sistema radicalmente, mas não quer mudar sua opinião... Mas pelo menos o diálogo é possível. Colocar as idéias. Assim você tem o sentimento daquela pessoa em relação a você. Fica mais claro, né? Tem como lidar com a situação. Você acaba caminhando pelo curso e não tem essa questão discutida.*

Na dramatização, a hostilidade é expressa continuamente. Na imagem dos sentimentos da cena do resultado do vestibular (Figura 4), feita pelos personagens no início da dramatização, o

Cotista e Negro universalista estão com as mãos em punho, indicando a vitória de terem passado no vestibular, mas também insinuam uma posição de confronto.



Figura 4. Imagem feita pelos personagens da dramatização

Ambos estão cabisbaixos, com expressão séria. A personagem Branca cotista sorri ironicamente e expressa sua vitória, colocando uma mão na cintura e elevando a outra em punho. O personagem Branco universalista está tranquilo, olhando para a Candidata reprovada. A personagem Candidata reprovada se senta e fica com a cabeça baixa, na tentativa de dar expressão corporal à sua tristeza.

Apesar da prevalência da dinâmica afetiva intergrupar da hostilidade, do descaso e da indiferença detectada neste processo inclusivo, a afetividade vivida na interação entre os grupos dinamiza a sociometria, produzindo uma constante subdivisão que vai além do fracionamento grupal, postulado por Pagés (1976).

No campo estudado, surgiram, por exemplo, os subgrupos dos favoráveis à política racial, dos desfavoráveis à política racial, dos que confrontam a estudante que fraudou o sistema, dos que apóiam a candidata reprovada e dos que viveram diversos tipos de preconceitos. Neste sentido, houve momentos em que a dinâmica afetiva intergrupual contribuiu para o surgimento e a realização de projetos dramáticos conscientes e inconscientes que modificaram as configurações sociométricas.

Por exemplo, no contexto dramático, há a união de personagens que haviam sido adversários, para confrontar a estudante que fraudou o sistema. Assim, ao longo do evento, algumas interações sociometricamente se contrastam. O personagem Branco universalista demonstra desconfiança do negro universalista, porém, se alia a ele e ao cotista contra a fraude no sistema. Também a Candidata reprovada se une ao Negro universalista, para enfrentar esta situação e o Cotista reforça seu apoio ao Negro, na rejeição à estudante que fraudou.

Personagem Branco Universalista: *E você, tirou quanto?*

Personagem Negro Universalista: *Eu? 240...*

Personagem Cotista: *Ué, a nota de corte é 60, estou apto para entrar na universidade!*

Você está dizendo que não estou apto?

Personagem Branco Universalista: *Não sei dizer... tem que ver agora, se você vai conseguir acompanhar as matérias...*

Em seguida,

Personagem Branca Cotista: *Uai... sou preta!... Eu entrei como preta...*

Personagem Cotista: *Espera aí, você não é preta, não...*

Personagem Branca Cotista: *Sou sim...*

Personagem Cotista: *Desde quando?*

Personagem Branco Universalista: *Sou mestiço também... mas não me considero negro...*

Personagem Candidata reprovada: *tenho parentes negros...*

Logo após,

Personagem Negro Universalista: (...) *Você está agindo em benefício próprio e não está pensando naquilo que é plural.*

Personagem Cotista: *Traduzindo: Egoísta! muito egoísmo de sua parte...*

Personagem Negro Universalista: *Muito egoísta...*

Personagem Branca Cotista: *Egoísta sou e sou mesmo. Tive a chance, arrisquei, tentei e passei...*

Estes subgrupos demonstram que as dinâmicas afetivas intergrupais refazem a competição sociométrica, produzindo novas formações grupais, dependendo do projeto sociométrico que está sendo realizado. Porém, neste sociodrama, as configurações sociométricas predominantes, produzidas pela dinâmica afetiva intergrupais, foram as de isolamento do negro e de afastamento do tema racial. Esta sociometria é demonstrada no não prosseguimento à fala do negro ou de quem o apóia, na persistência em manter os discursos dominantes e na dificuldade de inversão de papéis, por parte dos desfavoráveis às cotas.

Ao longo do sociodrama, o negro aponta a discriminação racial vivida por estudantes negros e cotistas, expressa a que sofreu em sua vida por causa do contexto da ação afirmativa, mas há indiferença dos membros do grupo em relação a falas como esta:

João: *...tem vários negros na minha sala, que tiveram notas ou rendimentos bastante altos, 310 pontos no vestibular, passaram com tranqüilidade. E, muitas vezes, têm depreciado sua posição na universidade, as pessoas acham que ele não é capaz, acham que ele foi privilegiado, que ele está numa condição mas que ele não deveria ter recebido. Particularmente, eu ter tido essa angústia... As pessoas diretamente vêm perguntar: “Vem cá, você passaria pelo universal?”... E, aí, você tem que estar correndo atrás, provando. Passa por esse tipo de constrangimento, não sei qual é a intenção das pessoas, quando elas perguntam se você passaria pelo universal...*

Esta foi a primeira fala do negro, que se explicitou ao longo do evento, tanto em sua participação como membro do grupo, quanto no desempenho de seu papel sociodramático, Negro universalista. Porém nenhuma dessas expressões recebeu apoio dos participantes ou eles não tentaram compreendê-las. Ao contrário, a maioria insistiu, por exemplo, no argumento da meritocracia, como podemos destacar:

Alberto: *A indignação não está na cor, mas na nota de corte abaixo. A questão do mérito acadêmico. No vestibular... só passa aqueles que obtiveram as maiores notas....*

Alberto é o egocêntrico “de boa”, representante do discurso dominante da classe média, nos seguintes aspectos: só quer atingir suas metas e torna invisível as questões sociais à sua volta. Afixionado no mérito acadêmico, simbolizado nas notas de corte, sente-se bem, sem auto-cobrança e constrange o Negro universalista e o Cotista, com sua desconfiança na capacidade deles.

Em torno do tema protagônico (inclusão racial) e dos protagonistas que emergiram no sociodrama (João e Adriana), visualizamos a articulação do subjetivo com o coletivo. Esta articulação foi demonstrada principalmente na intensa emocionalidade do personagem Negro universalista e na exposição da tristeza da Candidata reprovada, resultante do fracasso no vestibular, que minimizou a importância da questão sociopolítica.

A cena escolhida para a dramatização “resultado do vestibular”, por ser o íterim entre a disputa e o efetivo ingresso na universidade, conjugou três momentos fundamentais, o antes, o durante e o depois do ingresso na universidade, tornando-se um reflexo da afetividade e dos jogos de poder que permeiam o processo inclusivo.

Em síntese, a dinâmica afetiva intergrupal prevalecente no processo inclusivo racial é a relacionada à hostilidade, raiva, indiferença, ironias e isolamento do negro. Esta dinâmica nos faz inferir que o sistema de cotas induz à prevalência da fase de diferenciação vertical competitiva. Cada projeto dramático de um subgrupo se tornou expectativa desse subgrupo em relação ao outro, não sendo possível a integração grupal ou uma maior integração do negro ao grupo como um todo.

O fracionamento grupal e o **status quo** das relações raciais se manteve em grande parte da seguinte forma: desqualificação das questões raciais e raiva disso derivada (hostilidade intergrupal) x minimização dos conflitos raciais (desejo de união). Trata-se de uma ambivalência emocional derivada, por um lado, do enfrentamento da afetividade e das atitudes presentes no processo inclusivo, por outro lado, da negação do próprio enfrentamento resultante dos temores de ser mais discriminado e de ser criticado como racista.

Assim, a dinâmica afetiva intergrupal nos apresenta os aspectos sociométricos da vivência política afirmativa, ajudando-nos a compreender mecanismos presentes no exercício do poder. Segundo Sherif (1966) e Demo (2003a), o exercício do poder também ocorre devido à

competição, aquisição ou manutenção de diversos tipos de bens (materiais ou abstratos) escassos na sociedade. Essa concorrência é fomentada pelos processos afetivos, que se conjugam aos ideológicos, gerando múltiplas dinâmicas de poder tanto de caráter negativo, de opressão, de punição ou de repressão, quanto de caráter positivo, de disciplinar, controlar, aprimorar e sobreviver.

Uma das características desta competição social é a “anti-empatia”. A qual é um movimento atitudinal do sujeito em direção contrária ao desenvolvimento empático, para que ele se fortaleça em suas ideologias. A “anti-empatia” é diferente da antipatia (não se simpatizar com o outro) e da indiferença. Ela reflete uma deliberação do sujeito em se manter auto-centrado e em conseguir a adesão do outro às suas dores e compreensões relacionadas ao contexto social em que vive.

No Sociodrama, há interações em que não há abertura à compreensão do novo, há persistência na manutenção da consciência social e política, como neste momento, pouco antes da dramatização:

Adriana: *Deixa eu fazer uma colocação: uma amiga da minha turma, virou para mim e falou: “olha, eu passei pela cotas de negros, mas minha nota foi acima de tudo, eu passaria na normal, na universal, entendeu?” Eu falei: “não, tudo bem.” A relação entre as pessoas... não muda, para mim, não muda. Entendeu? Mas, na hora do vamos ver, do vestibular, um querendo comer o outro e tal... putis, faz uma diferença absurda!*

João, também no papel de Negro universalista, não se censura em declarar suas críticas:

Personagem Negro universalista: *É esta sempre a questão, será que – porque também tem outro colega ali meu que passou e que era contra as cotas e, agora que passou, está até apoiando – aí fico pensando: será que vai ser sempre uma questão particular?*

E uma entrevistada confirma este desligamento da questão racial:

Entrevistada Cotista Nilda: *Principalmente quem pergunta são (professores e alunos) negros também. Mas agora, quem não é não pergunta, fica meio que a parte, sabe? Não quer saber, importa que está aqui na universidade, se é branco ou negro. Pelo menos teoricamente eles acreditam assim, não perguntam se é de escola pública, se entrou pelo sistema de cotas ou não. Os professores negros procuram... assim... saber mais, perguntam, conversam.*

Vejamos a síntese de uma das expressões emocionais mais intensas do personagem Negro universalista, ao final da dramatização, denunciando o aprisionamento dos participantes em sua ideologias:

Personagem Negro universalista: *Meu sentimento é de bastante, assim, raiva, sabe? Raiva por vários motivos. Assim... Por mais uma vez ter que ter posto a minha capacidade em jogo, entende?... Se eu quero entender realmente o que está acontecendo, eu tenho que pensar no negro de uma forma geral... Então, pouco importa, na verdade, pouco importa se ele tirou uma nota menor que ela, entendeu? Ou maior que ela. Ou se eu passei no universal. Pô, mais uma vez o negro é posto para provar seu mérito. Aí, vai chegar depois, um outro dia, numa palestra na universidade, aí... vão perguntar de novo, qualquer outra coisa que vai estar dentro da esfera do mérito, de novo. Vão chegar e dizer assim: mas será que este palestrante é bom? Não é daquela turma de cotas?... e não sei o que...o importante é estar participando, o importante é estar crescendo. É estar entendendo o que está acontecendo no Brasil. A importância...*

Este “grito para ser visto”, porém, não captou o apoio do grupo, sendo um indício de “anti-empatia”.

A “anti-empatia” é um aspecto dos processos co-transferenciais impeditivos de uma integração grupal. Na competição social, por mais que a minoria tenha voz e expresse suas emoções e razões, a indisponibilidade em compreender o outro é uma das armas para a manutenção dos privilégios sociais. Quando a sensibilidade aumenta, é momento de ceder aos tão duros sacrifícios que principalmente a classe média está exaurida de se submeter.

Adorno afirma que nem sempre as relações de poder são explícitas em suas condutas (Horkheimer & Adorno, 1973). Estas relações são mantidas na forma de violência física ou simbólica, devido a uma série de racionalizações que se cria para justificar o exercício de poder ou os privilégios de um grupo sobre outro. As ideologias (conjunto de idéias sobre a realidade) são fundamentais para a manutenção de **status quo** de domínio nas relações grupais e intergrupais. Para Adorno, nem todas as ideologias são falsas e alguns valores, como justiça e verdade, são falsos quando se acredita tê-los atingido, por isso é importante realizar uma crítica ideológica ou um confronto de racionalidades (Horkheimer & Adorno, 1973).

Temos a expectativa de que, ao desvelarmos os conteúdos afetivos das relações de poder e o quanto estão presentes nas ideologias, possamos contribuir para que os confrontos sociais caminhem no sentido do bem-estar social.

7.2 Segunda zona de sentido: Nos limites dos “nós”...

Nesta zona de sentido, tentaremos ampliar a compreensão de como a afetividade compõe os processos identitários, tornando o desempenho dos papéis uma grande interligação entre o subjetivo e o intersubjetivo. Para Moreno (1974), os papéis sociais carregam os elementos coletivos que se tornam a identidade do papel e os elementos individuais que possibilitarão o processo secundário de identificação do papel. Tanto a operação psicossocial de identidade total, como a operação da diferenciação são vividas a cada encontro grupal.

Neste sentido, o autor afirma:

A identidade deveria ser considerada à parte do processo de identificação. Desenvolve-se antes deste último na criança pequena e atua em todas as relações intergrupais da sociedade adulta. Para a criança pequena, “eu” e “meio imediato” são a mesma coisa; não existe, para ela, uma relação eu-outro. (...) No nível adulto, para os não-negros, por exemplo, todos os negros são considerados idênticos: o negro. (...) Os negros consideram-se a si mesmos um coletivo singular: o negro, uma condição que submerge todas as diferenças individuais. (Moreno, 1974, p. 442)

A identidade é, pois, um coletivo simbólico que tem poder sobre a imaginação humana. O indivíduo e o grupo ao qual pertence vivem a contradição de terem características permanentes (que lhe dão uma identidade) e a capacidade de transformarem-se constantemente (num fluente vir-a-ser espontâneo e criativo).

Neste processo de desenvolvimento da identidade dos papéis de cotista e de universalista, num contexto inclusivo, detectamos os seguintes processos identitários: paradoxo identitário e as experiências da identidade radical, da identidade oculta e da identidade flexível.

O paradoxo identitário é um mecanismo social, vivido por indivíduos e grupos discriminados, que congrega tanto o desejo de expor a identidade, quanto o temor em expô-la, ocasionando perturbações em seu processo político de organização social. Este mecanismo também se compõe das ambivalências na vivência das identidades sociais (em nosso caso, raciais).

Há cotistas que assumem a identidade racial para o ingresso na universidade, porém não a assumem no contexto acadêmico, devido ao temor da discriminação.

Entrevistada cotista Nilda: *Têm pessoas que entram, têm consciência, sabe? mas têm aquele medo e aquele receio de se abrir e ser discriminado, porque nem todo mundo está preparado para isso. Nem todo mundo quer ou tem uma consciência de poder discutir isso com alguém. Então... mesmo que se reconheceram como negro, preferem se manter à margem e não entrar em discussão.*

No sociodrama, ao final da dramatização, Sérgio, ao viver psicodramaticamente o Cotista, conseguiu dar voz a esta ambivalência de sentimentos quanto à sua inclusão.

Personagem Cotista: *Eu, ao mesmo tempo que me sinto feliz, porque apesar de tudo, superei e precisava superar para conseguir entrar, mesmo que fosse pelo sistema de cotas... Ao mesmo tempo, eu sinto tristeza por uma colega que teve uma nota superior (e não passou). Mas, aí, entra muito em choque o meu egoísmo de querer ser bem sucedido na vida e toda minha raiva das situações que passei no passado, tanta discriminação e tudo mais! Mas desta vez eu superei. E indignação, em relação ao meu colega, também, né? Praticamente um irmão. Ele vem de uma família bem mais estruturada, mesmo assim, sofre preconceito. Não deveria mais acontecer (bate, várias vezes, uma mão na outra, que está em punho). Este preconceito deveria ser combatido a muito tempo. Eu sei deste preconceito, porque o sofri.*

Este personagem limita a visão sócio-política à experiência destas emoções e as expressa com ênfase e vivacidade.

O paradoxo identitário se encontra no debate inicial do Sociodrama, quando João, ao expor sobre sua exclusão racial e defesa das cotas, demonstra um temor da crítica e ameniza o confronto.

João: *...sempre me vi estudando em escolas particulares, fazendo curso de inglês, francês e tudo mais, mas sempre sozinho. Vou te perguntar: seria justo, então?... assim, o estudante negro, ele tem a sensação, de que por algum motivo ele sempre fica fora... Eu sempre me senti sozinho, muitas vezes, nos lugares. Você vai aos lugares, você está nas escolas, mas você não vê outros negros. Então, a ação afirmativa nasce neste sentido reparador.*

Marcos: *As cotas... vão mudando toda uma simbologia, todo um modo de perceber a realidade. Toda uma ideologia. Os negros têm que passar a se sentir sujeitos...*

Adriana: *Mas, neste caso, acho que as cotas... Na minha percepção, não é uma coisa muito interessante. Porque... muitos, podem acabar se acomodando com essa idéia, principalmente o Governo e não arrumando a base real, entendeu? ...*

João: *Só lembrar uma coisa. É por que a política de cotas, quando foi implantada na década de 60, 70 nos Estados Unidos é sempre transitória. No caso da UnB, ela vai entrar em vigência por um período de 10 anos. E aí ela encerra.*

Esta ambivalência atitudinal fragiliza a luta do negro, uma vez que há a idéia de que a transitoriedade pode acalmar os opositores. As entrevistas confirmam o mecanismo do paradoxo identitário, quando os entrevistados distinguem os grupos de cotistas da universidade. Há cotistas que assumem a identidade apenas para a realização do vestibular e há os que desejam lutar pela causa racial.

Entrevistada cotista Nilda: *Depois que as pessoas passam no vestibular, elas não se preocupam... assim... com temas que sejam ligados ao cotidiano, como ser cotista ou não. Esquentam com isso só na época do vestibular. Elas ficam só para os valores da*

vida acadêmica e as preocupações com que matéria que tem que fazer, que seminário que tem que fazer, o que está fora disso acabam não percebendo ou deixando de lado...

Estes se diferenciam dos que tentam mostrar a consciência da negritude e participar politicamente.

Entrevistada cotista Nilda: *Têm pessoas que... assim que optam pelo sistema de cotas já têm consciência já... de se reconhecer como negro ou negra, de entrar na universidade como negro e de continuar atuando aqui, sabe?...*

O paradoxo identitário causa um transtorno psicossocial, pois paraliza a espontaneidade-criatividade do sujeito, ao situá-lo no limbo do “ser” e do “não-ser” e boicota a co-criação do movimento social, pois há grupos que se unem e grupos que se desintegram em torno desse “ser”. Este paradoxo, portanto, perturba o grupo minoritário no desenvolvimento de sua capacidade de controlar os recursos escassos da sociedade. Segundo Turner (2005), o poder é a capacidade de controlar os recursos valorizados ou desejados pelos outros. O autor afirma que as bases do poder são a identidade grupal, a história, a organização social e a ideologia, mais do que a dependência e as ações relacionadas ao poder são a persuasão, a autoridade e a coerção.

Assim como Moreno (1972), que estudou a competição produzida pelas correntes afetivas na penitenciária de Hudson, Turner (2005) pressupõe que a formação psicológica do grupo é a base do poder. Nesse trabalho, observamos que o paradoxo identitário é um mecanismo social que prejudica a formação psicológica do grupo dos negros, enfraquecendo-o no confronto social. Os medos, ansiedades e temores de viver integralmente a identidade racial favorecem a manutenção do **status quo** social.

No caso do Brasil, o paradoxo identitário mina ainda mais o poder dos negros, pois abrange tanto a sua consciência precária da negritude, quanto a falta de consciência da

“branquitude” por parte dos brancos. No confronto entre os participantes, a ideologia brasileira do paraíso racial, que banaliza a questão “quem é negro neste país?” hipnotiza opositores e favoráveis às cotas.

Adriana: *...Mas só que, na faculdade o povo fala: quando você vê um negro? Aí você vê uma pessoa de cabelo encoracolado e fala: Esse não é negro. Entendeu?*

João: *É porque geralmente o sistema de cotas nasce não do fenótipo da pessoa, mas...*

Adriana: *Não... é muito difícil!*

João: *Não, não... eu sou negro e sei que muitas vezes na minha turma as pessoas vão falar: Ah! Fulano não é negro... Mas, é porque não é pela questão do fenótipo, em si...*

Adriana: *...mas a UnB classifica por isso, praticamente.*

João: *Não, é auto-declaração.*

Diretora: *E tem o sistema de fotos...*

Os limites de consciência racial impostos pelo paradoxo identitário contribuem para a fragilização da política afirmativa, pois não se tenta aprofundar a complexidade da identidade racial brasileira. Esta complexidade impôs aos executores da política afirmativa na UnB a concepção da banca examinadora de fotos dos candidatos ao sistema de cotas. A banca perdurou desde a implantação do sistema, no vestibular do segundo semestre de 2004, até o segundo vestibular de 2007. A mudança foi resultado de fortes críticas (Maio & Santos, 2005) e à sua repercussão negativa na sociedade, por meio da mídia. Atualmente há um processo de homologação do resultado da aprovação pelo sistema de cotas, por meio de uma entrevista ao estudante que se auto-declarou negro e optou pelo sistema.

Um dos principais objetivos da banca era o impedimento da fraude à política das cotas raciais. Porém, a fraude ocorreu e pessoas que não se auto-declaravam negras em suas existências, fizeram uso dessa identidade racial para conseguir benefícios. Na dramatização, a personagem Branca cotista surge para representar psicodramaticamente as pessoas que fraudaram o sistema de cotas. A introdução desta personagem foi sugerida pela ego-auxiliar Vanda que, em companhia da ego-auxiliar Amália, durante a divulgação do Sociodrama, nos corredores da UnB, conversaram com uma pessoa que fraudou a política racial.

Personagem Ego-auxiliar-Branca Cotista: *Uh Uh! Eu passei!... Se não fosse o sistema de cotas eu não tinha entrado... tenho olhos azuis e sou loira... tirei 60, a nota mínima foi 160... Mas, estou dentro!*

Personagem Cotista: *Como você conseguiu o sistema de cotas?*

Personagem Branca Cotista: *Uai... sou preta!... Eu entrei como preta...*

Personagem Cotista: *Espera aí, você não é preta, não...*

Personagem Negro Universalista: *Você se sente negra?*

Personagem Branca Cotista: *Não me sinto negra, não... mas foi uma oportunidade que tive para conseguir entrar! Eu tinha esta chance, podia me declarar negra... afinal, o Brasil é um país de mestiços mesmo!...Tenho negros na minha família, minha tia é casada com um negro!*

Personagem Candidata reprovada: *tenho parentes negros...*

Personagem Branco Universalista: *O pai do meu pai é negro... Não me sinto nem um pouco negro. O máximo que pareço com ele é o nariz.*

Logo em seguida, o Negro universalista denuncia, com raiva e gesticulando intensamente, a cultura de corrupção do país, entranhada na política afirmativa.

Personagem Negro Universalista: *Sempre esta mentalidade brasileira de privatizar o público. Você está com uma política de benefício público e levando isso para a esfera privada. Mais uma vez, o interesse privado, da pessoa. Você está agindo em benefício próprio e não está pensando naquilo que é plural.*

A aprendizagem dos novos papéis sociais de estudante cotista e de estudante universalista inclui um processo de assimilação afetiva de elementos sociais, históricos, culturais e políticos que estavam em estado caótico na sociedade. Esses elementos ao serem reordenados a partir das relações de poder (concepção, implantação e vigência de uma política afirmativa) passam a dar forma a uma nova experiência existencial.

Os papéis de cotista e de universalista revigoram, pois, os jogos de poder na sociedade, sintetizam os fatos culturais e consolidam a história. Naffah Neto (1997), ao se reportar à função estruturante da história, propõe o conceito de papel histórico, pois os papéis sociais repetem e concretizam, no âmbito micro-sociológico, as contradições, os conflitos e as oposições presentes nas classes sociais, retratando dentro da peculiaridade do vínculo (e do grupo) as dinâmicas de poder, relacionadas ao dominador-dominado.

Os papéis estudados também são históricos porque reproduzem as relações raciais. O paradoxo identitário, por exemplo, reforça a tipicidade do racismo brasileiro de ser cordial e invisível (Carone & Bento, 2002; Guimarães, 1999). Ainda, ele instiga a idéia de que todo brasileiro deve se considerar negro (apesar da impossibilidade de viver na pele o que de fato seja ser negro), com os objetivos principais de rejeitar de imediato a política de cotas, sem se aprofundar em seu mérito ou de usá-la em benefício próprio (de preferência com muita ironia).

O temor em acirrar os conflitos raciais (Fry, 2005; Maggie, 2001) e o desejo da sociedade de proteger o indivíduo do constrangimento que a política focal identitária lhe provoca fazem parte do paradoxo de se evitar a exposição da identidade racial, ao mesmo tempo em que muitos apontam a perversidade do silenciamento e da anulação desta identidade durante séculos. Marcos é o participante que mais tenta trazer à tona esta realidade, a todo tempo no Sociodrama.

Marcos: *(Por meio da política afirmativa)... o negro vai se sentir cidadão brasileiro, participando dos espaços de poder. E essa participação ocorre, muitas vezes, aqui, dentro da universidade. Você não vai querer que o negro se identifique somente com lados mais técnicos... vamos colocar, por exemplo, jogador de futebol, cantores, mais ligado à arte, pessoal mais ligada à sensualidade, à voz. Não, o negro tem que ocupar o espaço acadêmico, para mover uma alteração social...*

As entrevistas revelam este silêncio, a invisibilidade do negro, a discriminação e a busca do contra-ataque, por meio, inclusive, da auto-estima.

Entrevistado integrante de ONG: *A questão do silêncio é uma das coisas, né? Uma das imagens do racismo moderno e do racismo brasileiro, né? Que já era moderno há muito tempo. A gente... Quem está vivendo, né? O cotista, por exemplo, percebe muito melhor essas coisas.*

Entrevistada cotista Maria: *...Quando optei por cotas, não achei que era mais fácil, achei que poderia entrar, por eu ter vindo de renda baixa, pelos meus traços, também, pelas minhas origens, pela minha família, também. Achei que merecia e poderia entrar por cotas.*

Um sentimento parecido foi expresso pelo personagem psicodramático Cotista, o que demonstra o fator tele atuando na dramatização. A exploração da capacidade empática e intuitiva ajuda o participante e a nós todos a compreender este processo inclusivo.

Personagem Cotista: *Eu não me sinto inferior porque sou negro. Passei pelo sistema de cotas, assumo, não nego. Mas, minha realidade foi diferente de todos vocês...*

A luta de poder entre grupos sociais é reforçada principalmente por meio do preconceito. No preconceito racial, quatro sentimentos estão presentes (Blumer, 1958): sentimentos de superioridade; de propriedade de certas áreas de privilégio e vantagens sociais; de que a raça subordinada é intrinsecamente diferente e estranha; de medo ou suspeita de que a raça subordinada almeje as prerrogativas da raça dominante. Acrescentamos que o paradoxo identitário fortalece esses sentimentos.

A política afirmativa racial (e provavelmente as políticas focais de identidade) produz experiências de identidade nos participantes, algumas das quais destacamos: identidade radical, identidade oculta e identidade flexível. Estas experiências podem ser vividas em determinados momentos por indivíduos ou ser características de subgrupos de cotistas ou de universalistas. Neste sentido, há grupos que vivem o processo inclusivo radicalizando a identidade, usando-a como “arma” pessoal ou coletiva para confrontar o grupo opositor, para demonstrar-lhe indiferença, isolá-lo ou para expressar intolerância e ódio.

No Sociodrama, a identidade radical esteve presente na dinâmica afetiva intergrupala de hostilidade entre os subgrupos. Esta imagem (Figura 5) mostra o personagem Negro universalista expressa seus sentimentos em reação a toda discriminação derivada do sistema de cotas exposta ao longo do evento.



Figura 5. Foto estilizada de um momento da dramatização

Ele olha com raiva e determinação para o grupo, coloca uma mão em punho, movimentando-a energicamente e expressa intensamente suas emoções. Os participantes olham atentamente para ele, porém não estabelecem diálogo a partir desta fala.

Personagem Negro universalista: *...Sempre um momento histórico, muitas vezes de transformação, que acontece? Ele acarreta dúvidas, entendeu? É o mesmo sentimento de culpa que o jovem negro lá, acho que em 53 ou 63, quando foi posto em escolas brancas, todo mundo chegava e falava assim: “mas este negro aí que estudou 10 anos em escola pública de negros aqui nos Estados Unidos, que o ensino é pior, vai estar agora na minha sala, abaixando o nível!” Você sabe lá se este negro é capaz ou não? Que você sabe deste negro? Então, esse mesmo sentimento. No momento histórico há aquela*

dúvida, para depois se constatar, mais uma vez, que não poderia ter sido definido daquele jeito. Então é um sentimento de raiva. Raiva de tá tendo que viver um negócio assim. É estar tendo que ser subjugado ou depreciado, muitas vezes.

Na entrevista, a identidade radical se desvela na busca do confronto.

Entrevistado integrante de ONG: *Mas a presença das pessoas aqui tem estimulado que elas percebam e reclamem mais do clima, questões de preconceito e visões que alguns professores colocam. Isso é legal porque mostra uma quebra da lógica do discurso. Geralmente o discurso aqui na universidade é discussão do negro enquanto objeto, as pessoas brancas e até as negras que tinham aqui não discutiam, não criticavam, não contrapunham a isso...*

A identidade radical favorece que o universalista isole o negro e dê ênfase ao sofrimento pessoal, como o vivido pela personagem Candidata reprovada. Esta imagem (Figura 6), retirada nos momentos iniciais da dramatização, nos mostra a expressão de tristeza da personagem, que perdura nesta etapa.



Figura 6. Foto estilizada da personagem "Candidata reprovada"

A Candidata reprovada está sentada, olha para baixo, desolada, sem ânimo e com indiferença à realidade à sua volta. Seu movimento emocional demandou grande parte da atenção do grupo.

A identidade radical está presente na intensa complementaridade das falas dos universalistas, como este duplo da ego-auxiliar Vanda, que não foi censurado pela Candidata reprovada.

Ego-auxiliar Vanda (no papel da candidata reprovada): *Poxa, como é frustrante, fazer vestibular e perder o final de semana... E, aí, daqui a pouco, vejo o resultado e meu nome não está lá!...*

E essa compaixão das egos-auxiliares se repete ao longo do Sociodrama, inclusive no compartilhar:

Ego-Auxiliar Amália: *Vou falar da Adriana. Do sofrimento dela, de não conseguir sair. A minha angústia era de te ajudar, mas você não queria sair. Queria que você dissesse: Ah! Vou abrir a porta, vou sair, procurar alguém... Vou me livrar disso. Então a minha angústia era pelo que você estava sentindo e eu não podia ajudá-la*

No processo inclusivo há grupos ou momentos de experiências em que os indivíduos ocultam a identidade, se escondem, não se organizam e não participam de eventos relacionados à causa identitária. Este ocultamento favorece a não-participação dos cotistas nos eventos relacionados à questão racial e no usufruto de apoios psicossociais e acadêmicos.

Entrevistada Nilda: *Já tivemos 20 vagas para estágio e são 1800 cotistas... nossa... tem muitas pessoas para essas vagas... era para preencher todas as vagas. Mas elas ficam ociosas. As pessoas não procuram. E olha que a gente mostra pela internet, pelos e-mails. Já pregamos várias vezes cartazes, sabe? Se eles esquecem falamos de novo...*

Também há universalistas que ocultam sua identidade, quando apenas se preocupam com suas metas, como demonstrou Alberto, em seu personagem Branco Universalista e no final do Sociodrama.

Alberto: *Mas, conheço muitas pessoas que a única preocupação é com o estudo, com as metas próprias: o meu objetivo é passar, passei. Então, não troca papéis. Não consegue ver a história, o que aconteceu antes e o que acontece depois. Ele acaba, realmente, se isolando do resto.*

O ocultamento da identidade dos universalistas também esteve presente na fala das entrevistadas, quando expõe sobre o preconceito racial.

Entrevistada Joana: *Realmente isso acontece na universidade. Quando a gente entra num local que tem pessoas diferentes, pessoas assim, que é assim: quando não é 8 é 80, se não é de um jeito é de outro totalmente diferente, né? Aqui, a gente encontra de tudo. Pessoas de vários tipos. Quando tem uma pessoa preconceituosa às vezes ela se sente inibida, não é? Deve pensar: “não vou insultar, estou na universidade, as pessoas vão me condenar”. Tem assim aquele sentimento e preconceito dentro de si.*

Observamos, quando fomos investigar sobre a ausência do cotista no Sociodrama, aspectos do paradoxo identitário, pois há cotistas que não se expõem dentro diante do temor da discriminação racial e há outros que apenas querem usufruir do sistema e aspectos do ocultamento da identidade, quando os cotistas evitam se expor neste papel por motivos variados, principalmente, o da consciência crítica e política precárias.

A identidade se constitui, pois, do sentimento de pertença, dos laços afetivos entre as pessoas e das identificações que elas sentem em relação a diversas características que geram articulações políticas. Estas articulações ganham força quando pressionadas pelas identificações que têm sobrecarga de sentido ou de valor em relação às características usadas para estabelecer as diferenças nas relações intergrupais (Galinkin, 2003). Neste estudo, vemos a prevalência de processos identitários que perturbam o sentimento de pertença dos cotistas e as articulações políticas entre os estudantes.

Em nosso trabalho também encontramos momentos em que indivíduos ou grupos tentaram flexibilizar sua identidade, para melhorar as relações no contexto inclusivo. A identidade flexibilizada está presente na co-criação (resultado do fenômeno tele), quando os indivíduos tentam desenvolver a capacidade empática e ampliar sua visão do contexto inclusivo, social e cultural. Durante a dramatização, João consegue inverter papel com a Candidata reprovada e se imaginar no lugar dela.

Personagem Negro universalista (no lugar da Candidata reprovada): *Eu me sinto triste. Particularmente com uma frustração pessoal de mais uma vez não ter passado. Mais uma vez ter que voltar para casa e dizer que não passei, tenho que fazer tudo de novo. E, o pior, é saber que tem pessoas que tiveram rendimento abaixo de mim, sobre o mesmo objeto e vão estar no curso, vão estar adiantando a vida e vão estar comemorando, pouco importando com a situação.*

Na etapa final de compartilhamento, João continua demonstrando sua empatia em relação à Adriana.

João: *Entendo a Adriana. Ela viveu uma situação muito complicada... Então, fico vendo, na situação dela, é bem difícil ela imaginar: “Ah! Não, não passei mas eu tenho que entender, porque realmente é um bem que vai ser desfrutado por todas as pessoas, estou lutando por uma causa pública e não uma causa particular. Então estou entendendo, para mim, está tudo certo”...Entendo o fato de você estar com raiva...*

Sérgio, neste momento do compartilhar, depois de viver o papel do Cotista, também demonstra o quanto a aprendizagem psicodramática lhe possibilitou flexibilizar sua identidade de universalista.

Sérgio: *O tempo todo fiquei preocupado em tentar manter um raciocínio lógico que faz parte de meu personagem... Tenho que agarrar esta oportunidade, certo? Fiz uma opção mais grata... Mas... veio a culpa, realmente. “Pô, eu passei com uma nota menor que a dela, então”... Pesou muito para o meu personagem. Imagino o que seria a vida acadêmica de uma pessoa o tempo todo sofrendo esta culpa e, ao mesmo tempo, sofre a discriminação por ser de cota, então... Com certeza, não vou aproveitar tudo que deveria aproveitar, pois todo o tempo eu serei discriminado. Corre boato de que há professores*

que discriminam alunos que passam pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada). As pessoas discriminam... Então, imagina pelo sistema de cotas... Imagino o aluno, nesta situação, deve ser muita barra.

Sérgio apura sua capacidade empática em relação ao cotista, por meio de exemplos de outras discriminações que ocorrem na universidade.

A flexibilização da identidade pode ser resultante do reconhecimento da identidade racial e do apoio neste contexto inclusivo.

Entrevistada cotista Nilda: *...Você entrar, ser reconhecido como negro, sabe? E alguém te reconhece sem discriminação e te incentiva a estudar, a manter o ritmo de estudo, a procurar os programas de apoio e a ajudar as pessoas do curso que ainda estejam fechadas. Você percebe que não está sozinho, tem alguém que está te ajudando.*

Nilda expressa claramente a necessidade de reconhecimento, de pertencimento e de incentivo que devem ser fomentadas neste período histórico do contexto acadêmico.

Moreno (1972) afirma que a fase de diferenciação vertical, na qual o grupo compete e exercita o poder, é fundamental para que os membros se vejam e interajam em suas identidades e aprendam com esta experiência. No contato intergrupar, os indivíduos (e grupos) radicalizam, ocultam ou flexibilizam seus processos identitários. Neste sentido, é importante que se desenvolvam métodos socioterapêuticos, como o Sociodrama, que contribui para a flexibilização da identidade e para o desenvolvimento do diálogo empático.

Também Pettigrew (1998) apresenta estratégias para a experiência intergrupar, semelhantes às de Moreno: a des-categorização; a categorização saliente e a recategorização. Segundo o autor, após o estágio inicial do contato intergrupar, em que se procura des-categorizar os indivíduos para se diminuir a ameaça e a ansiedade do contato, a pertinência grupar deve ser

salientada e as diferenças culturais e de identidade devem ser expostas. A categorização saliente é necessária para que se atinja a recategorização, ou seja, para que os participantes se identifiquem uns com os outros. Nesta fase, geralmente atingida em parte, há o aumento das similaridades intergrupais e são obscurecidos os limites do “nós” e do “eles”.

A pertinência racial pode trazer o risco de cisões raciais ou de fortalecimento na crença das raças. Os conflitos que matam ou destroem psíquica e socialmente milhares de pessoas no mundo surgem da experiência da identidade radical, do essencialismo, do bloqueio nos aprendizados com os diferentes grupos sociais e do abuso do poder. Por isso, a recomposição da identidade racial produzida pela política afirmativa para negros precisa ser cuidada para não se firmar na experiência da identidade radical.

Os movimentos negros, os ativistas políticos, os interventores sociais e os cidadãos têm o dever ético de aprender e generalizar a aprendizagem da flexibilização da identidade nos contatos intergrupais, ao mesmo tempo em que participam da luta social da redistribuição de renda, da distribuição equitativa de justiça, de educação, de saúde, de habitação e dos afetos na sociedade.

No protocolo negro-branco, por exemplo, quando Moreno (1974) realiza um sociodrama sobre relações raciais, realizado na década de 1950 nos Estados Unidos, a mãe branca identifica-se com a imagem que o filho faz de companheiro e não com a imagem de negro do garoto. Essa identificação estimulou-a a identificar-se com os papéis individuais desempenhados pelos Cowley (negros), ampliando positivamente seu processo interacional com a família de raça distinta à sua.

A identidade e a identificação dos papéis produzem a representatividade de um indivíduo sobre seu grupo de pertencimento. Na sessão sociátrica, o indivíduo que assume um papel social no palco retrata todos os que vivem um papel similar em sua comunidade. Portanto, os

indivíduos trazem consigo seus conflitos coletivos em *status nascendi* e não estão diferenciados em categorias: espectador e ator. Mas é importante lembrar que, no desempenho de seus papéis sociodramáticos, os indivíduos usam sua memória pessoal e coletiva, trazendo mais um importante aspecto da identidade.

Segundo Pollak (1992) “*a memória é um sentimento constituinte do sentimento de identidade individual e coletiva, na medida em que é fator de determinação de coerência e de continuidade da pessoa ou do grupo em sua reconstrução de si*”. (p. 5)

Para o autor, a identidade pessoal, num sentido superficial, é a imagem da pessoa de si, para si e para os outros. Na construção desta identidade há três elementos: o sentimento de fronteira corporal, a unidade física; o sentimento de fronteiras aos pertencimentos grupais que trazem sentimento de continuidade no tempo, em termos psicológicos, e o sentimento de coerência, no sentido de que todas as dimensões que compõem o indivíduo são unificadas.

A identidade pessoal está interligada à identidade social, pois para a sua compreensão é imprescindível a relação com o outro. Em nosso estudo, inferimos que tanto o paradoxo identitário quanto o ocultamento da identidade são também produzidos por um processo de distorção coletiva da memória das relações raciais no país. Isto nos faz afirmar que uma das tarefas primordiais do psicólogo é resgatar a memória nacional para se produzir a flexibilização da identidade.

7.3 Terceira zona de sentido: Em um presente imperfeito entrecruzamos um futuro do pretérito...

Nesta zona de sentido, trataremos da discriminação resultante do sistema de cotas raciais, gerada por processos afetivos e pela “apoliticidade” dos estudantes e enfatizaremos a necessidade do ataque a esta discriminação e de se realizar projetos de efetiva inclusão racial por meio de intervenções psicossociais específicas e multidisciplinares.

Alguns cientistas sociais (Azevedo, 2004; Fry, 2005; Maggie, 2001; Maio & Santos, 2005), ativistas políticos e cidadãos brasileiros sonham com a eliminação de tudo que se refere à “raça”, inclusive o uso comum ou científico do termo e desejam fomentar a ideologia da democracia racial no Brasil (Da Matta, 1997; Freyre, 1963).

Porém, o termo “raça”, seus derivados e sua vivência são reforçados na prática social cotidiana, como componente de identidades e de ideologias de poder, seja no sentido da discriminação, seja no sentido da democracia. A identidade racial/étnica é, pois, uma construção social, um conjunto de símbolos, signos e significados compartilhados coletivamente e assimilados pelo indivíduo (Guimarães, 2002; Santos, 1999).

Compondo o paradoxo brasileiro da luta anti-racista, o movimento negro, alguns intelectuais e o Governo pressupõem o reconhecimento mundial do racismo no Brasil (III CMCRRDXIC, 2002) e a consciência da negritude (Munanga, 1996), para se acabar com os enganos quanto à “universalidade” da identidade “brasileira”. Diante disso, surgiram propostas de políticas afirmativas raciais e em particular a implantação de sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades.

No microcosmo estudado, a conexão das dimensões afetivas, cognitivas, atitudinais e de ação intergrupar revelaram preconceitos que acirram a discriminação no processo de inclusão racial, dentre eles: o cotista é visto como um beneficiado e privilegiado pela política afirmativa;

é julgado como uma nota de corte inferior, ele e o estudante negro são considerados incapazes, depreciados em seu mérito, não merecedores de estarem na universidade. Eles são desqualificados em sua identidade racial e em suas causas e sofrem o isolamento, a indiferença e as ambivalências na afetividade intergrupala.

Esta discriminação provoca tanto no cotista quanto no estudante negro as sensações, principalmente, de ficarem de fora, de serem excluído e lhes gera a auto-cobrança de terem que provar que são capazes e a cobrança de terem excelente desempenho acadêmico.

João, enquanto porta-voz do aluno negro e do cotista no sociodrama, expõe:

João: *...e outra coisa que acontece também, na visão do aluno cotista, muitas vezes, a depreciação que as pessoas, às vezes, fazem ao aluno negro que passou pelo sistema de cotas... Por exemplo, às vezes tem um negro... tem vários negros na minha sala, que tiveram notas ou rendimentos bastante altos, 310 pontos no vestibular, passaram com tranqüilidade... e, muita vezes, têm depreciado sua posição na universidade, as pessoas acham que ele não é capaz, acham que ele foi privilegiado, que ele está numa condição mas que ele não deveria ter recebido...*

E Joana, na entrevista confirma João:

Entrevistada cotista Joana: *(ter que provar competência)... é uma carga maior, sabe? Tem curso que você quando é reconhecido como cotista, tem discriminação mesmo dos próprios alunos. Imagine você conviver durante quatro anos com pessoas que não te aceitam... assim... Então, isso é complicado, né? ...*

A próxima imagem (Figura 7), retirada do início da dramatização da cena do resultado do vestibular, mostra a afetividade que envolve este processo discriminatório. O personagem Negro universalista olha irado para o Branco Universalista, que questiona o Cotista quanto à sua nota

de corte e desconfia da sua competência em estudar na universidade. Enquanto isso, o personagem cotista expressa com gestos efusivos sua indignação em relação a esta desconfiança. E a personagem Candidata reprovada se isola deste confronto, se entristece e fica cabisbaixa.



Figura 7. Foto estilizada de um confronto na dramatização

Esta imagem se desdobra em interações espontâneas, desencadeando novas cenas que desvelam o co-inconsciente impregnado da desqualificação da discriminação vivida pelo Cotista e pelo Negro universalista. Eles não exitam em expressar a raiva e a indignação em relação à experiência dessa discriminação.

Ainda, podemos observar um surpreendente mecanismo afetivo presente neste peculiar processo discriminatório, que é a ambivalência na afetividade intergrupar. Neste trecho interacional, do debate inicial, as falas de afeto não se coadunam com as atitudes de indisponibilidade para se aprofundar sobre a questão racial.

Marcos: *Calma. Mas tem todo um histórico de discriminação racial, de escravidão e isso tem que ser reparado.*

Sérgio: *Não é esse o mérito!*

Adriana: *A base do preconceito inteiro, neste caso de cotas, não é o racismo... É a nota.*

Sérgio: *Ela não ficou nervosa com os negros, quando ela ficou de fora, ela ficou com as cotas...*

Marcos: *Mas as notas se devem a quê? A uma política de cotas...*

Adriana: *Não fiquei com raiva dos negros, não. Eu amo os negros... Não sou racista.*

Marcos: *Mas, a mentalidade que se esconde por trás disso...*

Adriana: *Vamos fazer a cena, por favor!*

Estas falas, atitudes e sentimentos sintetizam uma auto-defesa e uma defesa ao ataque de ser racista. Porém, as ambivalências e contradições nelas contidas têm a potência de gerar novos preconceitos raciais, no processo inclusivo; de perturbar a capacidade empática, com a valorização do sofrimento pessoal em detrimento do tema da inclusão racial e de fortalecer o **status quo** do poder dominante, que mantém o negro à margem da sociedade, quando, por exemplo, não se dá *feedback* à sua fala ou à do cotista.

Surpreendentemente também constatamos a influência da intersubjetividade entre a pesquisadora, seus auxiliares e os participantes em relação à esta potência discriminatória. Destacamos principalmente a valorização do sofrimento pessoal dada por mim, que me declaro branca e favorável às cotas raciais, e minha equipe de auxiliares. A partir do momento em que Adriana, no papel de Candidata reprovada, vive sua tristeza, chora e se abate, a maioria do grupo

se volta para ela, na tentativa de ajudá-la. No temor de que ela saísse mal do evento, dei-lhe uma atenção especial e usei técnicas psicodramáticas, como o espelho e duplos, para que ela própria tentasse se ajudar na revivência da cena de reprovação.

As egos-auxiliares Vanda e Amália, a primeira se auto-declara branca e é contra as cotas, a segunda se auto-declara negra e é favorável às cotas, atuaram predominantemente na tentativa de minimizar o sofrimento de Adriana. Elas, na maioria das intervenções, se imaginaram com adequação no lugar da participante ou de sua personagem, fizeram duplos dela e até compartilharam com ela. Este momento da dramatização a seguir demonstra o quanto a ego-auxiliar Vanda consegue desempenhar o papel da Candidata reprovada, para que ela se observasse em sua cena.

Diretora: *Estamos fazendo de conta que você está no primeiro dia de depressão, de luto... Como observadora, o que você pode fazer por você?*

Ego-auxiliar Vanda (no papel da Candidata reprovada): *Acabei de procurar meu nome na lista do vestibular e não tá lá... Que vergonha, que raiva, que indignação! O que vou dizer pra minha mãe?*

Personagem Candidata reprovada (observando a cena): *Na verdade nada. Prefiro ficar na minha, me isolar no quarto e ficar quieta.*

Personagem Cotista (sai do papel): *Mas, você não é mais você. O que você pode fazer por você, não sendo você?*

Diretora: *Como observadora da cena. Vamos retrair um pouquinho. Vamos curtir essa fossa. É isso que você pode fazer por você?*

Ego-auxiliar Amália (se aproxima de Vanda no papel de Candidata aprovada):

Saia... abra a porta do quarto, saia um pouco...

Personagem Candidata reprovada (observando a cena): *Não...*

Ego-auxiliar Vanda (no papel da Candidata reprovada): *Quero ficar num canto! Que droga!*

Diretora: *Então, vamos ficar num cantinho... quietinha. É isso? Está bom assim?*

Personagem Candidata reprovada (observando a cena): *Está bom assim...*

Ainda, diante da desqualificação da temática da inclusão racial, que faz parte da discriminação específica que vive o cotista, o ego-auxiliar Fabrício, que se auto-declara negro e é contra as cotas, no compartilhar do Sociodrama, desfocou a temática do preconceito racial e privilegiou preconceitos em relação a cursos com baixas notas de corte. E, assim, seduz a maioria a participar desse diálogo:

Ego-auxiliar Fabrício: *Já que estamos falando de preconceito, eu, além de psicólogo, estou fazendo o curso de artes cênicas. Você sente muito preconceito com a rapaziada de cênicas, e com a rapaziada que passa com o corte baixo, né? Engraçado que fiz psico aqui e tô fazendo cênicas e nunca me liguei para esta coisa de corte.*

Ego-Auxiliar Vanda: *No caso das cênicas, até o corte é diferenciado. O corte não é o vestibular, mas a prova específica.*

Sérgio: *É prova específica, mas, mesmo assim o curso é discriminado pela baixa nota de corte.*

Ego-auxiliar Fabrício: *Muito discriminado...*

Adriana: *é baixa porque poucas pessoas passam na específica.*

Ego-Auxiliar Vanda: *O corte é a específica... poucas pessoas passam na específica.*

Alberto: *Só que as pessoas não julgam a prova específica, julgam a nota de corte.*

Registramos a influência da intersubjetividade da pesquisadora e dos auxiliares de pesquisa no método ativo e em relação à política inclusiva. O fato de eu e de minha equipe de pesquisa termos formação em Psicologia nos faz tender a dar prevalência à dimensão psicológica, em detrimento do tema social. Porém, temos nossas histórias, estamos imersos num momento histórico e vivemos no mundo sociocultural. Independentemente de nossa cor ou atitude em relação às cotas, reproduzimos ou reforçamos os preconceitos raciais guardados em nós de formas diversas e inusitadas.

No sufoco desta consciência, que emergiu no próprio Sociodrama, tentei deixar fluir a espontaneidade-criatividade de todos, ao mesmo tempo em que busquei resgatar o tema protagônico da inclusão racial. Estas tentativas tiveram sucesso, pois João, Marcos e os personagens Negro universalista e Cotista expressaram suas atitudes e emoções relacionadas à discriminação que emergia. Além disso, embora o Sociodrama tenha se caracterizado como exploratório (ou diagnóstico), pudemos torná-lo minimamente interventivo, pois houve o desenvolvimento de um princípio de compartilhar e de diálogo empático no grupo, como veremos nos comentários finais.

As políticas afirmativas para negros recebem as críticas de que podem aumentar o preconceito racial, de serem políticas paliativas e de serem ineficientes para resolver problemas tão densos como a discriminação, a desigualdade socioracial e a pobreza (Reis, 1997). Porém, a discriminação específica que surge da inclusão racial é uma decorrência dos processos

identitários, silenciados há séculos no país. Esta política retira o racismo brasileiro de sua hipocrisia e o torna mais evidente. É o que afirma o

Entrevistado integrante de ONG: *As pessoas querem interagir a partir da inclusão, em alguns pontos da UnB. A gente espera que aconteça muito mais isso no plano social. Surge a questão da diversidade, e espera que venham os mesmos estereótipos com relação à população negra...*

A tarefa do psicólogo é buscar intervenções em relação ao conflito racial que se tenta sufocar. Neste sentido, os conflitos sociais e raciais que emergem devem ser enfrentados, não devemos temê-los, mas torná-los uma potência geradora de novos modos relacionais. É o que vislumbra o

Entrevistado integrante de ONG: *...Falta a questão de organizar o apoio psicossocial para todos... porque a UnB já tinha esse problema antes e agora para quem entrou pelo sistema via sistema de cotas na universidade sente muito essa necessidade... pelo menos de um diálogo.*

Quanto à crítica de serem paliativas, nada impede de que as políticas de cotas possam contribuir para as políticas focais ou universais relativas às desigualdades sociais. Seguindo Guimarães (2002), as cotas para negros são uma forma de desracializar a economia meritocrática e as elites políticas e intelectuais. Apesar das críticas às classificações raciais das pessoas no país e do mérito da luta do conhecimento científico contra a racialização, há anos, Bastide e Fernandes (1955) nos afirmam que o jogo da distância entre discursos e práticas das relações raciais no Brasil deve ser eliminado.

Concordamos com Fry (2005) quando sustenta que é preciso que o indivíduo tenha primazia sobre sua "natureza", mas consideramos que não se deva dar primazia ao "jeitinho"

perverso brasileiro de anular a identidade racial, bloquear acesso a bens sociais da população negra e danificar a auto-estima e a confiança nas interações humanas de um povo.

No Sociodrama detectamos que não houve a realização do projeto dramático da efetiva inclusão racial, o que foi confirmado pelos entrevistados em suas experiências e em suas observações do cotidiano dos cotistas na universidade. Tanto o estudante negro quanto o cotista predominantemente se sentem discriminados, afastados e isolados.

Uma efetiva inclusão racial, que gere maior integração do negro na academia, maior participação política e organização social só será possível quando a comunidade acadêmica enviar esforços no sentido de diminuir a discriminação racial na universidade. É urgente que, por meio da inclusão, negros e negras se unam para entrar e permanecer na universidade como sujeitos críticos, produtores de conhecimento e não apenas como um objeto de estudo ou uma presença massiva num espaço de poder. Este caminho é fundamental também para sua inserção no mercado de trabalho como sujeitos que lutam em prol da igualdade racial e com boa auto-estima. É o que se aponta nas entrevistas.

Entrevistado integrante de ONG: *...Mesmo que tenha muita dificuldade e conflitos, mas se o sistema permanecer e os estudantes tiverem a oportunidade de se expressar e de trabalhar suas oportunidades aqui dentro, o sistema vai permitir que as pessoas tomem conta de seu destino, que isso que a gente quer mesmo e resolvam fazer o que quiserem... para não precisar mais do sistema de cotas mais pra frente, e que seja só como lidar com a diversidade aqui dentro. Porque aí sai desse esquema da representação da inclusão aqui na UnB que é só da coisa das cotas para uma coisa maior, para as pessoas perceberem que é uma coisa mais ampla e aí depende da presença massiva do negro aqui dentro para poder estar trabalhando isso.*

Entrevistada cotista Joana: *(Debates sobre a inclusão racial...)* iria mudar a visão daquela que acha que falar sobre cotas é desinteressante e inútil. Iria mostrar muitas verdades para as pessoas.

O incremento da organização política do cotista ou do estudante negro implica no fortalecimento da identidade racial. O problema não é a racialização da identidade, mas como ela é vivida. Processos identitários podem ser libertadores, desde que os jogos de poder concernentes a eles contribuam para a justiça social. Cidadania e negritude são realidades cada vez mais compatíveis. É urgente que negros e negras não apenas usufruam da política afirmativa, tornando-a uma condescendência, uma política concessiva de branco ou um requisito de poder para amenizar a tensão racial.

Porém, observamos, no microcosmo estudado, a “apoliticidade” do estudante. Segundo Demo (2002), politicidade “*é a habilidade humana de saber pensar e intervir, no sentido de atingir níveis crescentes de autonomia individual e coletiva, que permitem conduzir história própria e mesmo imaginar inovações no processo natural evolucionário.*” (p. 11)

Observamos que esta habilidade está tão enfraquecida entre os estudantes, a ponto de criarmos o termo “apoliticidade”, para caracterizar, pelo menos no que se refere à inclusão racial, o desinteresse em desenvolver a consciência crítica e a participação ativa neste momento histórico, tornando-o uma oportunidade efetiva de transformação social. Trata-se de um tipo de pobreza política, quando, dentro de um contexto propício para a emancipação, o sujeito continua se mantendo como massa de manobra.

A apoliticidade do cotista foi refletida, por exemplo, na não participação em eventos relacionados à inclusão racial, na despreocupação com as questões relativas à negritude e no mero usufruto da política afirmativa. Por exemplo, quando buscamos compreender a ausência do

cotista no sociodrama, os entrevistados apontam o desinteresse deste grupo por questões que os envolvem.

Entrevistada cotista Joana: *As pessoas têm muitos limites, acham que não vão usar isso (sociodrama sobre cotas) na vida delas, não vai ser útil ou mudar a vida delas. Não querem ficar falando de cotas. Não estão interessadas em participar desse tipo de evento, não acham relevante... Houve desinteresse.*

Entrevistado integrante de ONG: *Concordo que houve desinteresse (em participar do Sociodrama). Acho isso muito triste... E eles não vêem a importância de participar de um assunto tão sério e próximo deles que é as cotas.*

Entrevistada cotista Nilda: *Às vezes o próprio Centro (de Convivência Negra) divulga uma coisa ou o movimento negro no site, no portal e ninguém fica sabendo...*

Entrevistada cotista Nilda: *(É o mesmo dilema que você viveu no sociodrama)... Passa um período e a gente coloca novamente para ver se eles esqueceram, mas nada... Então, por que as pessoas não participam? A gente fica se perguntando. A gente procura chamar a atenção deles para essa participação, para esse engajamento.*

Quanto ao universalista, sua apoliticidade foi demonstrada no seu fechamento à compreensão do processo político e social, na busca individualista de conquistas e manutenção dos privilégios sociais. O participante Alberto e seu personagem Branco universalista expressam este fechamento às causas raciais.

Alberto: *... Sei que há uma discriminação, na UnB, com os cursos que possuem as menores notas de corte. Às vezes é motivo de piada... Se o sistema de cotas está realmente tendo uma nota de corte bem menor, acho que ela falou 60, quando é 130 (do*

curso dela), isso realmente gera uma discriminação, mas não por ser o sistema de cotas, mas por ter uma nota de corte bem inferior, como os outros cursos também tem. Realmente, releva justamente a questão do esforço e merecimento. Quanto maior nota de corte, quer dizer que muitos se esforçaram e só aqueles que tiveram as maiores notas passaram, porque a nota de corte é a menor nota da pessoa que passou.

Personagem Branco Universalista: *Estou bem. Não preciso provar nada para ninguém. Minha nota foi bem superior tanto em relação às cotas, como em relação à universal.*

Inferimos que esta apoliticidade corre alto risco de gerar o “efeito de poder” das cotas raciais (Demo, 2003b). Este “efeito de poder” torna o sistema de cotas uma política pobre para um seguimento social, pois não o emancipa e o mantém à margem da sociedade. Os cotistas e estudantes negros quando não se unem para se contrapor às reproduções de mecanismos discriminatórios e geradores da desigualdade racial fomentam o discurso dominante e a exclusão dele decorrente.

Como já foi visto, um dos impedimentos à organização política ou participação do cotista é a discriminação vivida no processo inclusivo, porém há também o conformismo, a acomodação e o individualismo que geram a ilusão do menor esforço psíquico e social para a sua experiência universitária.

Entrevistada cotista Nilda: *Tem pessoas que não, que meramente querem entrar no vestibular pelo sistema universal ou sistema de cotas, mesmo sendo negros e não tem uma consciência negra, não se reconhecem como negros. Chegam aqui e não participam de ações em prol da causa negra. Não discute, nem nada, assim....*

Entrevistada cotista Joana: *Estamos falando disso (politização). As pessoas (cotistas) só ficam pensando no estudo e em atingir seus objetivos.*

Entrevistado integrante de ONG: *Seria bom que (a ausência em eventos sobre inclusão racial) fosse pensamento só no estudo, porque é uma instituição acadêmica. Mas a gente se pergunta será que é só isso? É boa discussão, acho...*

Mais um dano ao processo inclusivo é a sua resistência do cotista ao contato com as demandas psicológicas que afloram neste contexto universitário. Nas entrevistas, surge a surpresa de que o cotista não dá importância às experiências relacionais e emocionais para o seu sucesso acadêmico e profissional.

Entrevistado integrante de ONG: *(Também não participaram do sociodrama porque...)*
Há desinteresse pelo tipo de atividade, pois envolve área da Psicologia. As pessoas pensam na rotina de fechar seus compromissos e aí não se envolvem nestas questões sociais e pessoais. Elas têm provas, aulas e não se interessam por este aspecto pessoal de sua vida acadêmica...

Entrevistada cotista Joana: *As pessoas se dizem normais, mas ninguém é normal na verdade e fazem de tudo para não verem isso. Acham que a Psicologia só é para pessoas que precisa de tratamento para cabeça.*

Há, ainda, outro prejuízo à inclusão racial: o desconhecimento sobre o papel da Psicologia neste processo.

Entrevistado integrante de ONG: *Já existia o apoio antes de existir o sistema de cotas. Isso é uma coisa de louco... Acho que tem também um fator psicológico, não é só uma coisa da informação, mas de querer apoio para coisas que não necessariamente são sócio-econômicas. Procurar o apoio, mas qual o apoio é esse? Às vezes a pessoa não percebe qual é esse apoio e sentir essa falta... A gente faz um trabalho com o SOU*

(Serviço de Orientação ao Universitário), *pra tentar melhorar lá... mas eles têm muitas dificuldades. Eles não conseguem atender a UnB e o CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos) também não consegue atender todos. Então, falta... Muitos estudantes que desligam do curso aqui não é por questão sócio-econômica, é psicossocial, às vezes não se sentem adaptadas, não se sentem aceitas. Tem problemas na família, não resolvem seus conflitos aqui, não conseguem apoio para isso...*

Entrevistada cotista Nilda: *...Quando eles entram, eles sabem do projeto. A gente vai às escolas para levar essa informação para os alunos. Aqui dentro da universidade tem um Centro, tem as bolsas... É aquela dúvida que a gente tem: “porque os alunos não procuram?” Eles falam que não tem apoio, mas você não procura o apoio. Você não percebe, não abre os olhos para poder ver que já tem apoio, que o apoio já existe. E não procuram...*

A maior visibilidade ao apoio psicossocial existente na universidade pode ajudar o cotista a perceber suas demandas pessoais e sociais e ter menos resistência a elas³. Contudo, além das ações proporcionadas pela UnB, consideramos que o projeto dramático de inclusão racial efetiva depende de uma intervenção psicossocial específica, que possa gerar a fase de diferenciação vertical cooperativa.

No Sociodrama, atingimos apenas a diferenciação vertical competitiva, pois não houve a integração do negro ao grupo (não houve indicadores de atração sociométrica da maioria do

³ Dentre as várias ações de suporte ao cotista, a UnB criou uma assessoria exclusiva de diversidade e de apoio aos cotistas. Lançou manual para os cotistas e estudantes secundaristas. Criou um “site” específico (www.unb.br/admissao/cotas) para tratar do tema da inclusão racial e divulgar todos os tipos de apoios para o cotista, principalmente relativo à sua manutenção na universidade. Tem um espaço físico especial para a convivência negra. Lançou *Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Afroatitude)*, que consiste em conceder bolsas a alunos cotistas. Fez parcerias com Órgãos Federais, dentre eles o Superior Tribunal de Justiça, para a promoção de estágios para cotistas. (fonte: http://www.secom.unb.br/especiais/index_coletanea.htm acessada em 2 de agosto de 2007).

grupo em relação a ele, tais quais: atitudes ou condutas, relacionadas à complementação de suas expressões, compreensão de sua afetividade, desenvolvimento da empatia em relação a ele e ampliação da consciência socio-política sobre esse processo inclusivo).

Diante desse quadro de necessidade da visibilidade do apoio psicossocial e dos processos identitários, propomos que a universidade continue criando e realizando projetos multidisciplinares e intervenções socioterapêuticas que possam efetivar a inserção dos negros na universidade, em todas as dimensões existenciais.

Entrevistada cotista Nilda: *O que favorece a inclusão racial é o diálogo com o professor e com alunos... Isso estimula mais... alguém te reconhece sem discriminação e te incentiva a estudar... Você percebe que não está sozinho, tem alguém que está te ajudando.*

Indicamos o Sociodrama para ser utilizado nesses projetos, tanto pelo seu valor como instrumento de pesquisa quanto pela sua eficiência como método sociátrico. Em nossa atuação no campo de pesquisa, o uso de sociodramas-pilotos sobre as cotas favoreceu o encontro de culturas diversas e a promoção do diálogo empático.

No Sociodrama realizado para a tese, apesar do que foi detectado quanto à dinâmica afetiva grupal e intergrupal, a intervenção terapêutica da inversão de papéis e as tomadas de papéis sociodramáticos e psicodramáticos repercutiram num princípio de empatia em relação à minoria. O momento do compartilhar foi importante para observarmos o impacto do sociodrama. Alberto, que pouco se expressou durante a atividade, nesta etapa, foi o primeiro a falar e descreve sua catarse de integração, ou seja, sua compreensão cognitiva e vivencial sobre ele próprio e sobre seu meio social.

Alberto: *Eu achei bastante interessante (o evento). Ainda mais pela troca de papéis, que é difícil de fazer. No meu papel, fiquei me baseando no que faço, cotidianamente. Cada um se preocupa com suas metas, eu sou de uma classe média... O personagem que fiz me deixou chocado, porque é a maioria das pessoas que vejo, que não se preocupa com o que passa com o outro, mas se preocupa com suas próprias metas, conseguem atingir, continuam bem com isso. Não tem por que se preocupar se o outro conseguiu ou não. Não importa se ele é negro e passou, não importa se ele é branco e passou, não importa. Importa que eu quis passar, passei e agora quero um emprego melhor, quero ganhar bem.*

A primazia da experiência espontânea de situações opostas não impediu João e Adriana de afirmarem a importância de se imaginar no lugar do outro.

João: *Eu achei muito interessante a atividade... A gente está muito tempo dentro de uma forma de pensar, a gente se contamina por aquilo que a gente pensa e aquilo ali se torna uma verdade. Sabe, é difícil você desmitificar isso, depois. Estar trabalhando um pouco. Não é nem desmistificar, porque muitas vezes você pode estar enxergando de uma forma razoável ou até correta. Mas, você tentar entender o outro, tentar entender o outro, não estando lá é complicado. Entendo o fato de você (Adriana) estar com raiva. Mas, você vai ser o outro agora (refere-se à técnica de inversão de papéis – se imaginar no lugar da candidata reprovada). Ah, não, agora eu senti! Não só entendi, mas senti o que ele poderia ter pensado.*

Adriana: *Na hora que a gente trocou de papel (refere-se à técnica de inversão de papéis – se imaginar no lugar do negro). Tive um pouco dificuldade... de encarnar... consegui sentir... uma felicidade por estar dentro... Mas, realmente... um sentimento ruim, porque*

as pessoas estão duvidando de mim, entendeu? Foi muito esquisito, sabe? Foi muito esquisito... Mas, foi muito difícil sair do meu papel... do meu sentimento, na verdade...

Marcos, apesar de ficar, durante a dramatização, na função de platéia, conseguiu captar a importância da experiência imaginária.

Marcos: *Eu percebi que todo mundo que estava ali estava inserido numa lógica individualista e, a partir do momento que você troca os papéis, você permite ao personagem lançar olhares sobre o outro. E esse lançar o olhar sobre o outro é uma questão muito importante, porque ela perpassa toda uma ética, um sentimento de alteridade, de estar dentro do outro, de compreender o outro. Isso possibilita essa perspectiva de sentir o drama alheio...*

E, como vimos nas outras zonas de sentido, o participante Sérgio, dentro de seus limites psíquicos, conseguiu presentificar o ausente. Em sua atuação no papel psicodramático de Cotista, ele deu voz a este estudante e nos mostrou a experiência dele na universidade. A maior parte de suas falas, expressões, atitudes e ações foram confirmadas pelos entrevistados. Seu desempenho psicodramático nos revelou a atuação do fator tele. E, nos comentários finais, Sérgio flexibiliza sua identidade de universalista, ao compartilhar o quanto sentiu no papel de Cotista a discriminação vivida na academia.

Os participantes do Sociodrama conquistaram uma revelação imaginativa específica, pois no “como se” eles viveram suas fantasias e lhes deram uma fluência espontânea-criativa. Este processo ampliou e aprofundou a expressão subjetiva, a consciência identitária e social e desenvolveu a capacidade empática.

Os métodos ativos precisam ser aprofundados em suas epistemologias, pois trazem a imaginação como uma importante fonte de conhecimento e de aprendizado emocional e

relacional (Gonçalves, 1990; Weeks & Rubini, 2002). Muitos pensadores do atual paradigma científico, dentre eles Jung e Einstein, apregoam que a imaginação é mais importante que o conhecimento. A imaginação nos conduz à veia dos conhecimentos, quando nos faz submergir intuitiva, emocionalmente e com toda corporalidade em nosso objeto de estudo, rompendo as dicotomias arte-ciência e realidade-fantasia.

Moreno (1972) afirma que os métodos sociátricos, quando abarca a ação grupal e a imaginação, desenvolvem a ciência da psicoterapia do encontro. Em linha semelhante, Pettigrew (1998) afirma que as experiências de contato intergrupais ótimas produzem a aprendizagem sobre o exogrupo, podendo acarretar redução de preconceito; pressupõem a formação de laços afetivos e as emoções, da mesma forma que a cognição, e agem como uma forma inicial de modificação de comportamento, que pode ser precursora de uma mudança de atitude.

Nestes projetos haveria, portanto, a “terapia com qualidade política” (Demo, 2002, p. 120), que prima por facilitar o desenvolvimento da politicidade dos indivíduos que a ela se submeterem.

Podemos ilustrar o caminho a ser percorrido por projetos multidisciplinares em prol da efetiva inclusão racial com a seguinte figura:

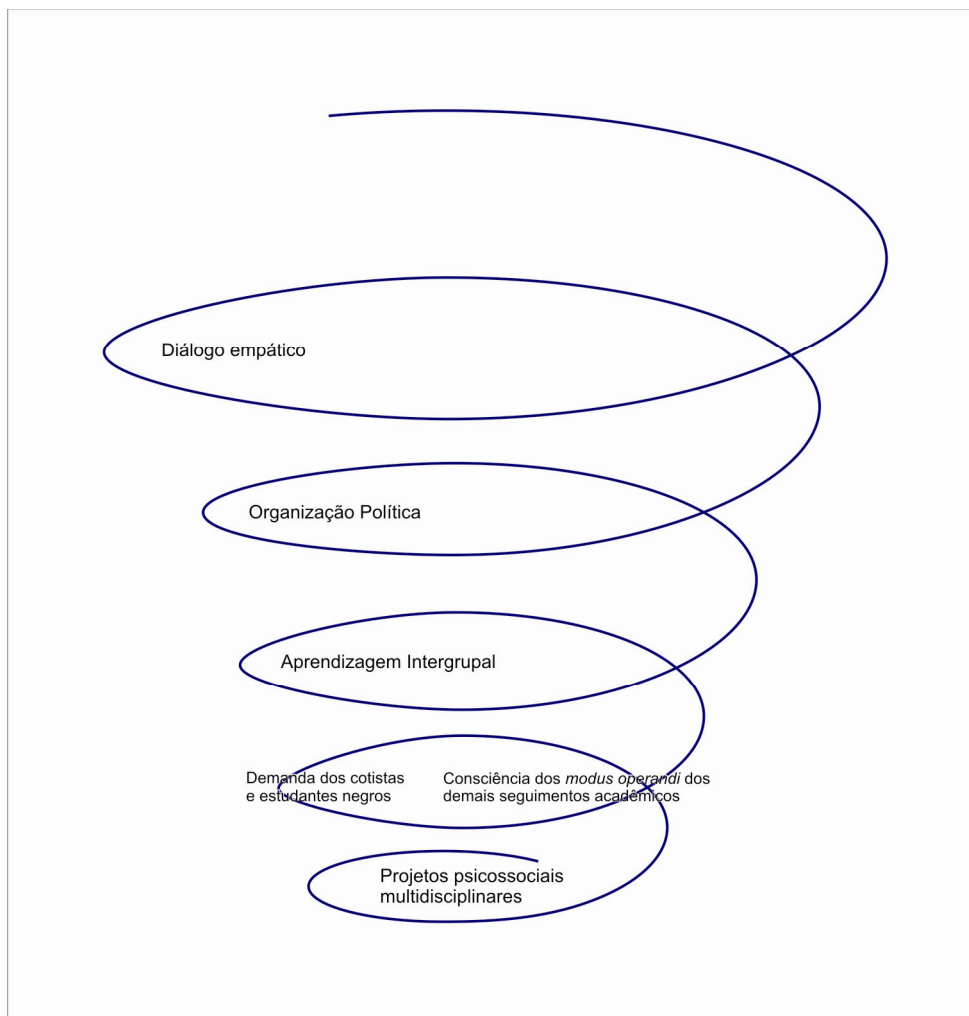


Figura 8. A espiral da aprendizagem intergrupar no processo inclusivo

Aqui sintetizamos os passos dos projetos que podem eliminar os obstáculos para a inclusão racial, a partir de uma constante e evolutiva aprendizagem interacional e afetiva. É preciso mobilizar a participação de todos os segmentos da academia, professores, estudantes cotistas e universalistas e funcionários.

É imprescindível que cotistas e estudantes negros entrem em contato com suas necessidades psicossociais que surgem no contexto acadêmico e as expressem. Ainda, alertamos que estudantes universalistas, professores e funcionários tomem consciência de como participam desse processo inclusivo, pois são partes fundamentais desse momento histórico.

Consideramos que o uso de métodos socioterapêuticos pode favorecer a diminuição da discriminação racial, a maior organização política dos cotistas, o desenvolvimento do diálogo empático e a aprendizagem intergrupala.

Podemos tomar as contribuições de Vitale (2004) quando apresenta a importância de se trabalhar com as redes sociométricas. Estas redes se constituem dos vínculos e dos papéis que o indivíduo representa na vida e são referências para o indivíduo, em termos de apoio, de opinião e de controle (Moreno, 1972).

Nem sempre os elementos da rede sociométrica podem estar presentes na sessão terapêutica, porém *“o cenário psicodramático oferece o potencial para trabalhar, mediante o desempenho de papéis, os membros ausentes, mas presentes de forma simbólica na trama vincular, na rede sociométrica.”* (Vitale, 2004, p. 95)

A rede detecta as problemáticas sociopsíquicas de forma dialética, ao apontar que o problema não está isolado em alguém, num grupo ou numa família, mas em todas as inter-relações que eles estabelecem. Neste sentido, afirmamos a necessidade de também se trabalhar com as redes sociométricas nos projetos de inclusão racial.

CONCLUSÃO

O nosso objeto de estudo, a afetividade presente nas relações entre sujeitos universitários que vivem o processo de inclusão racial, nos envolveu a cada momento de trabalho de campo, estudos teóricos, coleta de dados e análise dos resultados. Este envolvimento se derivou principalmente das descobertas pessoais que entristeciam e simultaneamente libertavam amarras de preconceitos sociais e raciais.

Esperamos que os esforços da equipe de pesquisa e de todos os sujeitos que participaram deste trabalho revertam positivamente para a sociedade, pois realizamos uma pesquisa qualitativa em que a intimidade dos participantes aflorou corajosamente, desvelando alguns conteúdos co-inconscientes presentes na vigência de uma política inclusiva.

O nosso objetivo foi compreender as interações afetivas entre os sujeitos universitários que foram aprovados no vestibular pelo sistema de cotas (cotistas) e os que foram aprovados pelo sistema universal (universalistas), bem como as repercussões dessas interações no processo de inclusão racial. Nós o alcançamos por meio de quatro fontes de informações que se inter-relacionaram e se confirmaram. Estas fontes foram: o Sociodrama realizado para a tese; as entrevistas com três cotistas; a entrevista com um integrante de uma ONG relacionada à causa negra que faz parceria com a UnB; e o nosso trabalho de campo, principalmente, a realização de seis Sociodramas da inclusão racial em sala de aula.

Das fontes de informação

No Sociodrama realizado para a tese, o participante negro e seu personagem sociodramático “Negro universalista” produziram diálogos, ações e interações que trouxeram a experiência do estudante negro e do estudante cotista, ao atuar como porta-voz deste grupo. A

ausência do estudante cotista tornou o Sociodrama um sociopsicodrama, pois ele foi presentificado imaginariamente por um estudante universalista que desempenhou seu papel no contexto dramático.

A experiência na realidade suplementar psicodramática possibilitou ao universalista uma revelação imaginativa, pois, à medida que se aquecia no papel de cotista, ele intuía as emoções, atitudes e comportamentos do universitário cotista e desenvolvia sua capacidade empática em relação a ele. A interconexão co-consciente e co-inconsciente (atuação do fator tele) entre este estudante universalista e o cotista ausente foi explicitada por meio das entrevistas, quando as cotistas entrevistadas confirmaram grande parte das falas do personagem psicodramático.

Outra faceta da inclusão racial foi demonstrada no Sociodrama pela personagem psicodramática “Cotista branca”. Esta personagem foi inserida na dramatização, por sugestão das egos-auxiliares, que na ocasião da divulgação do Sociodrama na UnB, encontraram um estudante branco que se declarou cotista e com ele conversaram. A vivência dramática trouxe a oportunidade da reprodução de algumas das falas deste estudante.

No Sociodrama, as interações espontâneas entre os participantes e os personagens da dramatização foram repletas de expressões atitudinais e emocionais, repercutindo numa sociometria peculiar, que nos ajudou a detectar processos afetivos e significações presentes no intercâmbio de subjetividades.

As cotistas entrevistadas além de confirmar o que ocorreu no campo imaginário do Sociodrama, ampliaram a compreensão da vivência afetiva dos estudantes cotistas no contexto inclusivo, enquanto o integrante da ONG expôs sobre a política afirmativa na universidade e complementou as informações sobre o estudante cotista, quando foi seu porta-voz.

Os Sociodramas da inclusão racial realizados no campo de pesquisa foram importantes, pois além de nos ajudar a observar as interações entre os estudantes que participam deste

momento da universidade, apontaram grande parte do que foi desvelado com as informações obtidas nas coletas de dados.

O campo social estudado funcionou como uma molécula que tentamos destrinchar com o microscópio peculiar da Socionomia. Assim, observamos dinâmicas afetivas grupais e intergrupais, processos sociais e de identidade específicos do contexto da política afirmativa racial.

Da afetividade presente nas interações entre estudantes cotistas e universalistas

Em nossa pesquisa observamos que os cotistas interagem predominantemente com uma dinâmica afetiva grupal relacionada ao temor da discriminação e à tentativa de sua eliminação por meio da auto-cobrança para um excelente desempenho acadêmico. Além disso, o fantasma do preconceito interno do estudante universalista (e de outros segmentos da universidade) ronda o cotista, trazendo tensões para sua experiência universitária.

Os universalistas interagem com uma dinâmica afetiva grupal em que há predomínio da indiferença ao cotista (e ao estudante negro), descaso em relação às identidades raciais e negação da compreensão dos fundamentos teóricos e históricos das políticas afirmativas, gerando novos tipos de preconceitos e de discriminação no contexto inclusivo. Suas falas relacionavam o cotista a uma condição de beneficiado, de privilegiado e estavam impregnadas das idéias da meritocracia ou desprestigiavam as cotas raciais em relação às cotas sociais.

Nas interações decorrentes, os cotistas (e o estudante negro) expressam os sentimentos de raiva, indignação, culpa, vergonha, grande constrangimento, de menos-valia e sensação de desmerecimento. Estas respostas afetivas favorecem com que o cotista se mantenha à margem, oculte sua identidade e sofra um abalo em sua auto-estima.

A revelação desta dinâmica afetiva nos fez entristecer com Clarice Lispector quando afirma que a indiferença é a pior postura na vida, por ser completamente sem amor, e com Érico Veríssimo, ao sustentar que o oposto do amor não é o ódio, mas a indiferença.

A afetividade intergrupala detectada neste estudo demonstrou principalmente o sentimento de injustiça vivido pelos universalistas por causa da política afirmativa, valorização de questões pessoais em detrimento de questões coletivas e a desqualificação das temáticas raciais com apego à ideologia dominante.

Enquanto isso, os cotistas interagem demonstrando principalmente sua raiva e indignação. Buscam ser inseridos no grupo e lutam para convencer sobre os fundamentos sócio-históricos da ação afirmativa. A sociometria resultante é a de isolamento do cotista (e do estudante negro) em relação ao grupo, fortalecimento das relações entre os que têm ideologias semelhantes, indiferença e individualismo.

A afetividade intergrupala entre cotistas e universalistas reflete as ambivalências afetivas, em que se expressa hostilidade e desejo de união, amor aos negros e fechamento à compreensão de sua realidade, enfrentamento da afetividade presente neste processo inclusivo e a negação deste enfrentamento.

No Sociodrama ficou evidente uma competição sociométrica, na qual cada subgrupo tentou conquistar participantes para sua constituição, com predomínio da fase da diferenciação vertical competitiva. O que nos faz inferir que a política de cotas para negros induz à prevalência dessa fase nas interações grupais, com a hostilidade entre cotistas e universalistas e o afastamento em relação à temática da inclusão racial.

Em nosso estudo, observamos que os cotistas predominantemente ao interagirem com os universalistas ocultam sua identidade. Evidenciou-se que eles evitam participar de eventos e se

expor por temer a discriminação, desejam usufruir anonimamente da política afirmativa ou ainda vivem a apoliticidade, ao se desinteressarem em relação à sua experiência neste novo papel social.

A ausência do estudante cotista no Sociodrama realizado para a tese foi um dos reflexos dessa experiência identitária. O cotista perdeu a oportunidade de ter voz e um branco universalista se tornou seu porta-voz. Apesar do relativo sucesso da representação social imaginária, a falta do cotista deu mais poder aos que atacam o sistema de cotas e têm desinteresse pela causa negra.

Embora desvendamos uma discriminação específica e a apoliticidade dos estudantes neste estudo, os cotistas propõem o diálogo, o debate, e a participação como esperança para a saída do silenciamento, da anulação da identidade racial e do sofrimento em sua experiência inclusiva.

Os papéis de cotista e de universalista, por estarem em desenvolvimento, tornam-se importantes objetos de estudo. Eles reproduzem as relações de poder e raciais de nossa sociedade. Revelam aprendizados, inclusive afetivos, de nossa história. Quando, por exemplo, detectamos os paradoxos identitários, vemos que o cotista carrega simultaneamente o desejo de se expor e o temor da exclusão, enquanto o universalista branco não se dispõe a aprofundar os conhecimentos sobre a complexidade da racialidade no Brasil, ousa se declarar negro ou não o vê em nossa sociedade. Por meio desse paradoxo, o cotista se enfraquece em relação aos seus confrontos sociais e à sua organização política, de forma que as chances da manutenção do racismo de resultados no país aumentam.

Diferentemente dos resultados de Elizondo e Crosby (2004), ao concluírem que os grupos étnicos quando se organizam, não se sentem inferiores no processo inclusivo, observamos que o paradoxo identitário e o ocultamento da identidade dificultam a organização política dos cotistas e nos fazem inferir que eles vivem dificuldades em se aceitar na experiência da ação afirmativa.

No Sociodrama, os estudantes universalistas eram desfavoráveis às cotas. Frisamos que esta atitude não implica necessariamente em discriminação ou racismo. Macconahay (1986) afirma que um dos traços do racismo moderno é a oposição às políticas destinadas à promoção da igualdade racial.

Não compactuamos com Macconahay, primeiro porque, nesta concepção, há influência da história e da tipicidade do racismo americano e, segundo, porque observamos que somente quando a atitude contrária à política afirmativa racial se conjuga à indisponibilidade para a ampliação da consciência do contexto sócio-histórico, ao descaso em relação aos negros e ao apego ao discurso dominante, ela se torna um impedimento à efetiva inclusão racial e favorece o desenvolvimento de novas formas de discriminações.

Em uma análise sociológica, Santos (2007) complementa nosso trabalho, ao demonstrar que a atitude contrária às cotas, advinda de intelectuais brancos, quando reforçada por visões de mundo hegemônicas, por desqualificação dos Movimentos Sociais Negros, por desrespeito à produção dos intelectuais negros e pela recusa dos referenciais teóricos das ações afirmativas raciais por eles apresentadas, perturba a democracia e a promoção da justiça racial, onde todas as cores/raças se incluíam nas esferas sociais brasileiras.

Segundo esse autor,

... o que está em disputa com a implementação das cotas para os negros (...) não é só a redistribuição de vagas nas universidades públicas brasileiras, mas a possibilidade de desracialização e renovação de uma parte das elites estatais brasileiras. Mais ainda, (...) estão em disputa dois modelos diferentes de compreensão e análise da sociedade brasileira no que diz respeito às relações raciais: um de manutenção de colonização intelectual e outro de descolonização intelectual. Neste último, os negros (...) não somente questionam profundamente a produção de conhecimento de renomados

intelectuais brancos da área de estudos e pesquisas sobre relações raciais, mas apresentam outras possibilidades de se viver em sociedade. (Santos, 2007, p. 518)

Um potencial de luta social análogo ao detectado no segmento intelectual esteve presente no segmento discente, quando observamos que as dinâmicas afetivas grupais e intergrupais e as experiências identitárias vividas neste momento histórico fazem parte dos mecanismos de poder presentes na sociedade.

O objetivo específico de observar as interações afetivas dos sujeitos universitários envolvidos num processo de inclusão racial foi atingido e, ainda, avançamos em dois pontos. O primeiro foi o da representação do negro como um segmento social na pesquisa, principalmente pelo participante estudante negro e pelo entrevistado membro de ONG. Eles mostraram não apenas a discriminação que os cotistas sofrem, mas também expressaram a discriminação vivida por eles e pelos negros na vigência da política afirmativa.

O segundo ponto foi a possibilidade de se detectar as interações dos papéis de cotista e de universalista com outros papéis sociais, neste contexto inclusivo. No Sociodrama, a intersubjetividade pesquisadores-sujeitos afetou a evolução do trabalho, no sentido de instigar na equipe formas sutis de discriminação, quando, por exemplo, em parte do evento, ela valoriza um sofrimento pessoal e desprivilegia as questões raciais.

Nas entrevistas, os entrevistados apontaram o quanto os diversos segmentos da universidade, particularmente o corpo discente, docente e os funcionários, podem contribuir para se incrementar a discriminação na academia ou para o desenvolvimento do apoio psicossocial ao cotista. Estes dados nos ajudaram a compreender as interações sociais presentes neste momento universitário, porém apontamos a necessidade de pesquisas que aprofundem os conhecimentos relativos a todos os segmentos universitários.

Sobre inclusão racial e universidade

Em nosso estudo tentamos mostrar as implicações dos sentimentos, dos significados e dos processos identitários dos estudantes que participam do contexto da política do sistema de cotas e analisar as influências das interações afetivas num processo de inclusão socioracial. Nossa hipótese de pesquisa não foi confirmada. Supomos que a inclusão racial efetivamente ocorre quando os sujeitos que dela participam direta e indiretamente reorganizam projetos dramáticos, no sentido de produzir *status* sociométricos que favoreçam a integração social dos sujeitos aprovados pelo sistema de cotas da UnB.

As dinâmicas afetivas grupais e intergrupais reveladas demonstraram a prevalência da fase da diferenciação vertical competitiva, na qual a interação cotista-universalista não realiza um projeto dramático de efetiva integração, fundamentado na compreensão crítica e sócio-política do universalista deste momento, na sua aproximação da realidade do cotista, ou no sucesso da luta do cotista por esta inclusão.

As informações colhidas na presente tese tendem a frustrar a esperança de Santos (2007) que afirma

os cotistas podem começar a influenciar alguns dos futuros membros das elites estatais brasileiras a pensarem em mudanças nas políticas públicas brasileiras. E como isso seria possível? O fato de se ter alunos não cotistas estudando com alunos cotistas pode gerar um ambiente universitário mais propício à criatividade intelectual, mais solidário e menos mesquinho, ante o contato e a convivência de alunos com experiências diferentes de classes, raças, interesses, visões de mundo, localidades, entre outras distinções. (p. 517)

Em nosso estudo não foram detectados processos afetivos e atitudinais que indicassem um convincente movimento de solidariedade entre os participantes do processo inclusivo.

Acompanhamos as afirmações de Sheldon e Bittencourt (2005) sobre o processo de inclusão social, de que sentimentos de pertinência grupal, de destaque da personalidade e distinção do grupo em relação aos outros favorecem o humor positivo dos membros do grupo. Sentimentos semelhantes foram apenas sinalizados no Sociodrama e explicitados nas entrevistas como necessários para a efetiva inclusão racial.

Encontramos, portanto, alguns fundamentos afetivos das interações que geram a discriminação racial e que tendem a manter o **status quo** da sociedade. Concluimos que os processos afetivos (ou sociométricos) das relações intergrupais são constituintes dos exercícios de poder e da luta em relação aos bens sociais. Produtos que somos de nossa cultura, meio social e das relações de poder, afetivamente nos unimos para, num processo em parte co-inconsciente, manter nosso privilégio social e impedir que a empatia e a cooperação se concretizem em relação àqueles que nos ameaçam em nossa sobrevivência física e psicológica (lutamos para manter nosso conforto material, social e de identidade).

Observamos que, enquanto grupos competidores, usamos mecanismos afetivos para conquistar ou manter espaços ou bens sociais, dentre eles: a “anti-empatia” e as ambivalências afetivas. Estes mecanismos refletem, por exemplo, uma indisponibilidade para o desenvolvimento da capacidade empática em relação à minoria e a contradição da hostilidade e do desejo de união com ela.

Neste sentido, alertamos que os cotistas precisam se apossar de sua nova identidade, expô-la e desenvolver sua politicidade, se unindo para tornar o sistema de cotas uma efetiva oportunidade de integração do negro na universidade e na sociedade. Caso contrário, é alto o risco dessa ação afirmativa se tornar apenas um anestésico para a dor do racismo brasileiro e suas tensões. Além disso, as cotas raciais sem um notório desenvolvimento da politicidade do

cotista podem gerar o “efeito de poder”, ou seja, aumentar a marginalização dos negros e não contribuir para a redistribuição de renda e de justiça social.

Santos (2007) também aposta que a convivência com a diversidade no meio universitário pode, no futuro, tornar a elaboração e a execução de políticas públicas mais próximas da realidade brasileira. Torcemos por esta utopia, porém, nossa tese alerta à necessidade dos cotistas de explícita e criticamente agarrarem a oportunidade de transformação social potencializada pelas cotas raciais.

Acrescentamos à nossa voz a indignação em relação ao desinteresse dos cotistas pela causa racial do Frei David dos Santos, diretor-executivo da organização não-governamental (ONG) Educafro, em seminário realizado na UnB sobre políticas afirmativas em abril de 2005. Frei David faz a crítica de que os cotistas precisam fortalecer a luta racial no país e não apenas aproveitarem a vitória do movimento negro. E assevera: *“apesar do esforço histórico tremendo, não estamos conseguindo fazer com que os cotistas se envolvam nas lutas. Eles precisam entender que isso é papel deles também, que eles fazem parte e são necessários”* (<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0405-25.htm>).

Nesta mesma época, uma estudante cotista da Medicina, em entrevista, afirmou não ter tempo para participar das discussões, reconhecendo ainda que há falta de interesse e a sensação de que a conquista produz um esmorecimento. Segundo a estudante: *“a ausência de pressão para lutar por algum objetivo acaba afastando as pessoas dos debates”* (<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0405-25.htm>).

Aqui se vai no caminho oposto ao da politicidade que é *“um processo interminável de conquista, como é a participação. Não é apenas travar a batalha, para logo descansar. Ao contrário, é estar sempre no meio dela.”* (Demo, 2002, p. 11).

Neste tempo de inclusão social ou racial, de questionamento sobre os direitos humanos e de algumas conquistas nesta área⁴, também apontamos que não basta conceber e implantar uma política afirmativa. A UnB reconhece este fato e tenta, em várias vertentes, proporcionar apoios aos estudantes em geral e principalmente aos cotistas.

Porém, neste estudo, além da apoliticidade, detectamos a resistência do cotista em entrar em contato com suas demandas psicossociais para lidar com os obstáculos que emergem no contexto inclusivo. Isso nos faz propor um acompanhamento psicossocial específico e multidisciplinar para que a inclusão seja efetiva, sob pena dela se tornar um fenômeno emergencial e paliativo.

Alertamos para a necessidade de projetos psicossociais para a inclusão racial que envolva a participação de todos os segmentos da universidade, em suas concepções e realizações. Esses projetos nos ajudarão cognitivamente a lidar com a diversidade e a aprender com as relações intergrupais no sentido liberador da co-criação. São atividades que podem ter em seu núcleo o trabalho das redes sociométricas de indivíduos e grupos isolados neste processo inclusivo e a tentativa de se atingir as eficácias relativas à política afirmativa presumidas por Carvalho e Segato (2002).

Caminhamos com Giddens (2003) quando afirma que uma das grandes necessidades do atual mundo em descontrole é o desenvolvimento da capacidade de diálogo entre indivíduos, grupos e nações. Também reforçamos sua leitura da sociedade moderna de ser reflexiva (Giddens, 1996), quando as decisões são tomadas com prevalência da reflexão sobre as condições das ações de cada um, os observadores são observados e as atividades são reordenadas e redefinidas constantemente.

⁴ Alguns exemplos da ação social e política em prol dos direitos humanos: a criação, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir), a participação intensa da Comissão dos Direitos Humanos do Congresso Nacional, para debate sobre racismo e desigualdade racial e a proposição de políticas que promovam a igualdade racial, o fortalecimento dos Movimentos Sociais dos Negros (Santos, 2007) e das ONGs voltadas para a população negra, dentre elas, a Geledés e a Educafro.

Nosso estudo socionômico, eminentemente voltado para as relações intergrupais, nos faz acrescentar a necessidade, na contemporaneidade, de se flexibilizar os processos identitários, dentro de suas dinâmicas e contínuas evoluções.

Em nossa pesquisa, detectamos algumas experiências de identidade radical advinda da raiva do negro e da indiferença por parte dos universalistas. Tanto a radicalização da identidade quanto a identidade oculta são fortes requisitos para o fomento da violência e da “tolerância zero”. Neste sentido, sustentamos a importância de se desenvolver métodos socioterapêuticos que visem flexibilizar as experiências identitárias.

Acreditamos que o Sociodrama pode ser um importante método sociátrico para a universidade inclusiva, por proporcionar um intercâmbio sócio-cultural ímpar, que nos faz experimentar na pele sentimentos e sensações fundamentais para a ampliação do mero conhecimento cognitivo sobre a nossa realidade e a do outro. Isto ficou evidente quando todos os participantes, ao final do Sociodrama, expressaram sobre o efeito do evento como ampliador da compreensão de sua participação neste momento da universidade e de sua capacidade empática.

Além disso, outra tarefa, que analisamos ser importante para a UnB e para as demais universidades que implantaram um sistema de cotas raciais, é a realização de projetos de significativa atuação junto a estudantes secundaristas. Projetos que visem ampliar a compreensão do racismo brasileiro, dos fundamentos teóricos das ações afirmativas e que desenvolvam a capacidade crítica destes estudantes em relação à polêmica gerada pela política afirmativa. Acreditamos que estas medidas podem contribuir fortemente para a interação racial no contexto universitário.

Dos avanços e limites da Socionomia e do Sociodrama

As pesquisas, avaliações e diversos tipos de atividades resultantes de uma política inclusiva indicam um vasto campo de trabalho a ser realizado. Em nossa angustiante e prazerosa co-construção de conhecimentos, verificamos também o valor do imaginário para a produção de conhecimento e para a terapêutica do indivíduo e dos grupos. Neste sentido, a Socionomia precisa de uma teoria da imaginação e de se aperfeiçoar na análise das informações específicas produzidas pela dramatização. Esta teoria e este aperfeiçoamento contribuirão para o atual paradigma da epistemologia qualitativa, pois visa o conhecimento que articula as dimensões psíquicas, sociais e de ação do ser humano em relação e em situação.

Vários pensadores, dentre eles Morin (2000), Sheldrake (1999), Santos (1998), assim como Moreno (1972) nos auxiliam a observar que a “verdadeira” realidade advém do sujeito concreto, por meio de seu sofrimento cotidiano, das suas relações, da sua vida em sociedade, das suas emoções (e da imaginação), não apenas dos elementos objetivos comportamentais. Trata-se de uma complexidade que nos impõe o constante questionar de nossas descobertas, afinal o conhecimento científico tem uma dinâmica desconstrutiva (Demo, 2000).

A despeito da necessidade científica de se fragmentar e padronizar o manejo do diretor no Sociodrama e a produção da dramatização, todo psicodramatista reconhece que este processo é co-criativo (Nery, 2003). Na co-criação, há fenômenos e processos psicossociais pouco estudados, tais como: a empatia, o fator tele, as dinâmicas vinculares de poder, a espontaneidade-criatividade, a imaginação e a categoria do momento. Ou seja, fenômenos interacionais que possuem fluências, dinâmicas e contradições irreduzíveis a análises ou dissecações, mas que, paradoxalmente, ainda deles precisamos para construir nossos conhecimentos.

Segundo Demo (2002), *“ainda não se consegue estudar de verdade fenômenos como saudade e ternura, paixão humana, generosidade materna, reduzidos a ‘vapores elusivos’ ”* (p. 123). Porém, há autores que buscam intermediar ciência e fantasia ou arte e fatos e que entendem

que “...a despeito do que a ciência ensina, somente a mistura delicada de evidência e intuição pode oferecer visão mais verdadeira da mente emocional.” (Lewis, Amini & Lannon, 2000 citado por Demo, 2002, p. 123)

O Sociodrama é um importante método socioterapêutico de ação capaz de trazer a subjetividade e a intersubjetividade em suas inteirezas no confronto e no encontro social. Esta característica o torna também um excelente instrumento de coleta de dados para a pesquisa das interações e dos grupos (Nery, Costa & Conceição, 2006).

O Sociodrama desvela as tramas ocultas presentes na realidade social, fornecendo-nos um olhar para a sociometria que surge espontânea e dinamicamente nos contextos grupal e dramático. Trata-se de uma forma específica de tratamento do sofrimento coletivo, em que se detecta os processos co-transferenciais impeditivos da criação conjunta, e neles se intervém com o objetivo de resgatar a aprendizagem intergrupar.

A oportunidade da vivência “*pela segunda vez verdadeira é a libertação da primeira*” (Moreno, 1984, p. 78). O superávit de realidade (ou a realidade suplementar) vivido na dramatização é um caminho que visa articular a fala, o diálogo e as próprias interações sociais à expressão do mundo imaginário e conectá-lo com a experiência cotidiana.

Observamos, contudo, que há grandes limites no uso dos métodos de ação. Um deles está em nós, sociodramatistas, pois também participamos como atores da pesquisa e da intervenção social. Trata-se de uma produção conjunta em que corremos o risco, alertado por Vaneigeim (2002), de atuar com romantismo e de estar trabalhando contra a própria libertação dos sujeitos, se permanecermos na superficialidade das compreensões e vivências das questões sociais.

Precisamos também estar atentos ao protagonista (Moreno, 1974) para lhe dar voz e ação, pois ele representa o drama coletivo e nos ajuda a refazer, com os membros do grupo, o caminho dos privilégios de uma elite. Esta deve ser a sociatria conjugada com os compromissos

apregoados por Freire (1976) e Demo (2003a) de constante ampliação da consciência crítica e da nossa capacidade organizativa no sentido da construção da cidadania emancipada da população brasileira.

Os limites da prática sociátrica nos impõe, ainda, treinamentos constantes para o manejo adequado do método, a busca do auto-conhecimento e novos desenvolvimentos teóricos e epistemológicos para um avanço significativo da Socionomia na academia e na sociedade.

Esta tese tentou também trazer alguma luz às perguntas que lançamos, dentre elas: que tipos de sentimentos e emoções surgem no âmbito das interações raciais, a partir da inclusão dos negros na UnB? Como a afetividade interfere nos processos identitários e na integração intergrupar? Como está acontecendo o desenvolvimento de novos papéis sociais (cotista e universalista)? Qual o papel da Psicologia na vigência de uma política afirmativa? Esperamos que nosso estudo produza novas indagações e contribuições para a sociedade.

Nas duas últimas décadas do século XX, percebeu-se a necessidade da luta dos diferentes grupos sociais que participam do processo capitalista de apropriação diferencial de bens. No momento em que a mulher, o idoso, o homossexual, o portador de necessidades especiais, a prostituta e o sem-terra se uniram com seus “iguais” em torno de uma política de identidade, usufruíram de melhores condições para transformar as relações de poder na sociedade.

Neste sentido, as diferenciações identitárias e o reconhecimento das condições de reprodução capitalista resultantes das desigualdades raciais impostas pela sociedade e pelas elites tornam crescente a necessidade de políticas efetivamente igualitárias. Trata-se de uma luta de cunho eminentemente ético: a busca do tratamento diferenciado, que lhes assegure o ataque às discriminações sofridas e às desvantagens em relação aos bens sociais e lhes proporcione uma justiça equitativa independentemente de classe social. Era, pois, urgente que os negros conquistassem esse direito, assegurado, inclusive, pela Constituição da República Federativa do

Brasil, na qual se infere que é necessário dar tratamento desigual aos homens, na medida em que se desigualem para se atingir o princípio da igualdade (Mello, 2006).

As políticas focais de identidade têm as relevantes funções sociais de explicitar as relações de poder e de demonstrar que as transformações sociais são possíveis sem violência. Em sentido semelhante, Holloway (2002) nos convida para “*a luta do grito para libertar o poder-fazer do poder-sobre, a luta para libertar o fazer do trabalho alienado, a subjetividade da objetivação*” (p. 60). Esta luta cotidiana se conjuga com a proposta de J. L. Moreno (1972): construir uma nova ordem mundial terapêutica, na qual o ser humano - em todas as cores/raças, idades, nacionalidades, necessidades especiais, orientações sexuais e gênero - seja protagonista de sua história e continue a criação do universo.

A ação política nos faz retomar o nascimento da prática sociátrica, que sustenta que no princípio era o verbo (João, 1998), mas ele não existiu sem o grito (Holloway, 2002). No princípio era o grito, que não existiu sem o fazer. No princípio era o fazer, que não existiu sem a ação. No princípio era a ação (Goethe, 1991), que não existiu sem alguém que atuasse e um outro alguém que o complementasse. No princípio, portanto, era o encontro (Moreno, 1972). E o encontro renova o grito do confronto e da incansável luta por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. (1990). *O Teatro terapêutico*. Campinas: Papirus.
- Aguiar, M. (1998). *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Alencar, J. A. (1961). *Vocabulário latino: filosofia e poesia da linguagem*. Rio de Janeiro: Editor Borsoi.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro.
- André, M. C. (2007). Processos de Subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), pp. 159-168.
- Andrews, G. R. (1997). Ação Afirmativa: Um Modelo para o Brasil. Em J. Souza (Org.), *Multiculturalismo e racismo. Um comparação Brasil-Estados Unidos*. (pp. 13-17). Brasília: Paralelo 15.
- Appiah, K. A. (1997). *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Assessoria de comunicação da UnB. *Coletâneas, integração racial, crítica ao cotista*, Brasília. Retirado em 12 de maio de 2006 do site <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0405-25.htm>.
- Austin, A.W. (1970). Racial considerations in admissions. Em D. Nichols, & O. Mills (Org.), *The campus and the racial crisis* (pp. 43-54) Washington: ACE.
- Azevedo, C. M. M. (2004). *Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume.
- Bassey, M. (2003). *Case study research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press.

- Bastide, R. & Fernandes, F. (Org.) (1955). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 2000).
- Belchior, E. (2006). *Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bergson, H. (1964). *A evolução criadora* (A. C. Monteiro, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Delta. (Trabalho original publicado em 1907).
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 1(1) 3-8.
- Bobbio, N. (1997). *Igualdade e liberdade* (2ª ed.) (C. N. Coutinho, Trad.). Rio de Janeiro: Ediouro. (Trabalho original publicado em 1995).
- Bonoma, T. V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, 22, 21-35.
- Brasil (2005). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 37ª Ed. Título I, Arts. 1º, 2º e 3º. São Paulo: Saraiva.
- Bressan, F. (2000). Método do Estudo de Caso. *Administração on line: prática, pesquisa e ensino – FECAP*, 1(1). Retirado em 20 de abril de 2007 do site http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm.
- Buber, M. (1979). *Eu e tu* (N. A. V. Zuben, Trad.). São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1923).

- Campomar, M. C. (1991). Do uso do "Estudo de Caso" em Pesquisas para Dissertação e Teses em Administração. *Revista de Administração*, 26(3), 95-97.
- Carone, I., & Bento, M. A. S. (Orgs.) (2002). *Psicologia social do racismo – estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, J. J., & Segato, R. L. (2002). Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. *Série Antropologia 314*, Brasília: Universidade de Brasília. Retirado em 14 de dezembro de 2003 do site http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm.
- Carvalho, J. J. (2004). As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. *Série Antropologia 358*, Brasília: Universidade de Brasília. Retirado em 14 de novembro de 2005 do site http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm.
- Castells, M. (2002). *O poder da identidade* (Vol. II) (K. B. Gerhardt, Trad.). São Paulo: Ed. Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1997).
- Centro de Estudos e Pesquisa – Universidade de Brasília [CESPE]. *Cotas para negros na UnB*. Retirado em 20 de outubro de 2006 do site <http://www.cespe.unb.br/>.
- Cesarino, A. C. (2004). *Psicodrama na rua*. Retirado em 9 de outubro de 2004 do site www.psicodramadacidade.com.br/cesarino.htm.
- Cidadania Estudo Pesquisa Informação e Ação [CEPIA] (2001). *Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (p. 19). Rio de Janeiro: Cepia.
- Conceição, M. I. G. & Sudbrack, M. F. O. (2003). Estudo sociométrico de uma instituição alternativa para crianças e adolescentes em situação de rua: construindo uma proposta pedagógica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 277-286.

- Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, [IIICMCRDRXIC] (2002). Retirado em 01 de setembro de 2004 do site <http://www.onuportugal.pt/conclusao1.pdf> e <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>.
- Costa, L. F. (2003). *E quando acaba em malmequer? Reflexões acerca do grupo multifamiliar e da visita domiciliar como instrumento da Psicologia Clínica Comunitária*. Brasília: Universa.
- Cukier, R. (2002, novembro). *A prática em cena: psicodrama bipessoal - passos para a utilização de uma dramatização bem sucedida*. Trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Psicodrama. Costa do Sauípe, Brasil.
- Da Matta, R. (1997). Notas sobre o racismo à brasileira. Em A. Sant'Anna & J. Souza (Orgs.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos* (pp. 69-76). Brasília: Paralelo 15.
- Demo, P. (1998). Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 6(2), 89-104.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2002). *Politicidade: razão humana*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2003a). *Pobreza da pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2003b). Focalização de políticas sociais - Um debate mais perdido do que a agenda perdida. *Serviço Social e Sociedade*, 76, ano XXIV, 93-117.
- Demo, P. (2007). Educação: coisa pobre para o pobre. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, 1(2), 165-178.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos [DIEESE]. Estudos e Pesquisas (1999). Retirado em 10 de abril de 2006 do site <http://www.dieese.org.br/>.

- Domingues, P. J. (2004). *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Senac.
- Elias, N. & Scotson, J. (1994). *The established and the outsiders*. Londres: Sage Publications.
- Elizondo, E. & Crosby, F. (2004). Attitudes Toward Affirmative Action as a Function of the Strength of Ethnic Identity Among Latino College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(9), 1773-1796.
- Fernandes, F. (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel.
- Figueiredo, A. (1999). *Novas elites de cor: estudo com os profissionais liberais negros em Salvador*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do Poder*. (17ª ed.) (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1979).
- França, J. (1998). *Um modelo que exclui a maioria negra*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1963). *Casa-grande e senzala*. Brasília: Edunb.
- Fry, P. (1991). *Politicamente correto num lugar, incorreto noutro? Relações Raciais no Brasil, nos Estados Unidos, em Moçambique e no Zimbábue*. Trabalho apresentado na 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro.
- Fry, P. (2005). *A persistência da raça – ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Galinkin, A. L. (2003). Estigma, território e organização social. *Espaço e Geografia*, 6(2), 149-176.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. (F. Wrobel, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).
- Giddens, A. (1996). *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: Unesp.

- Giddens, A. (2003). *Mundo em descontrolado* (3ª ed.) (M. L. X. de A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1999).
- Goethe, J. W. von. (1991). *Fausto*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Vila Rica.
- Goffman, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana* (8ª ed.) (M. C. S. Raposo, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1959).
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4ª ed.) (M. B. de M. L. Nunes, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. (Trabalho original publicado em 1963).
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade – o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Gonçalves, C. S. (1990). Epistemologia do psicodrama: uma primeira abordagem. Em M. Aguiar (Org.), *O Psicodramaturgo J. L. Moreno, 1889-1989*. (pp. 91-105). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios* (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Trabalho original publicado em 1999).
- Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. (C. M. Bori, Trad.). São Paulo: Cia Editora Nacional. (Trabalho original publicado em 1952).
- Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do homem*. (2ª ed.) (V. L. Siqueira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1981).
- Grupo de Trabalho Inter-racial [GTI] (1997). “Ação Afirmativa”. Em: Ministério da Justiça. Realizações e Perspectivas. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça.

- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo.
- Guimarães, A. S. A. (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo.
- Hanchard, M. G. (2001). *Orfeu e poder. movimento negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hasenbalg, C. A. (1996). Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Em M. Maio & R. V. Santos (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 235-249.
- Heidegger, M. (2004). *Ser e tempo* (M. de S. C. Schuback, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Henriques, R. (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.
- Holloway, J. (2003). *Mudar o mundo sem tomar o poder*. (E. Sader, Trad.) São Paulo: Viramundo. (Trabalho original publicado em 2002).
- Horkheimer M. & Adorno. T. W. (1973). Ideologia. *Temas básicos da Sociologia* (pp. 184-205) (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1956)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. *Sistema de Dados Agregados, Características Gerais da População*. Retirado em 17 de julho de 2005 do site <http://www.ibge.gov.br/>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. *Estudos e Pesquisas*. Retirado em 21 de novembro de 2005 do site <http://www.ipea.gov.br/>.
- João (1998). *Bíblia Sagrada: Evangelho de São João*. São Paulo: Claretiana.
- Kamel, A. (2006). *Não somos racistas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Kane, T. J. (1998). *Misconceptions in the debate over affirmative action in college admissions*. Em G. Orfield & E. Miller (Orgs.). *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives* (pp. 17-32.). Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub. Group.
- Karabel, J. (1998). No alternative: the effects of color-blind admissions in California. Em G. Orfield & E. Miller (Orgs.). *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives* (pp. 33-50). Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub. Group.
- Kellerman, P. F. (1998). Sociodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 6 (2), 51- 68.
- Kerstenetzky, C. L. (2005). Políticas Sociais: focalização ou universalização? Em UFF/Economia. *Textos para discussão, TD 180*. Retirado em 12 de julho de 2007 do site http://www.uff.br/econ/download/tds/UFF_TD180.pdf.
- Knobel, A. M. (2004). *Moreno em Ato: a construção do Psicodrama a partir das Práticas*. São Paulo: Agora.
- Knobel, A. M. (1996). Estratégias de Direção Grupal. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 4 (1), 49-62.
- Lamounier, B. (1968). Raça e Classe na Política Brasileira. Rio de Janeiro. *Cadernos Brasileiros*, 47, 39-50.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições* (H. A. A. Mesquita, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1974).
- Lapassade, G. (2005). *As microssociologias* (L. Didio, Trad.; R. de A Córdova, Rev. Técnica). Brasília: Liberlivros (Trabalho original publicado em 1996).

- Levy, A., Nicolai, A., Enriquez, E. & Dubost, J. (1994). A psicossociologia: crise ou renovação? Em M. N. da M. Machado & cols. (Orgs.), *Psicossociologia – análise social e intervenção* (pp. 101-112). Petrópolis: Vozes.
- Levy, A. (2001). *Ciências clínicas e organizações sociais* (E. D. Galery, M. E. A. T. Liama & N. M. de Franco, Trans.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1997).
- Levy, L. (2000). *Integrando diferenças – possíveis caminhos da vivência terapêutica*. São Paulo: Ágora.
- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo* (M. M. Leite, Trad.). São Paulo, Cultrix. (Trabalho original publicado em 1948).
- Lima, N. B. S. (1999). O processo de cura no psicodrama bipessoal. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 7(1), 33-49.
- Lima, N. S. T. (2002). Inclusão e teatro espontâneo, novos regimes de verdade? *Revista Brasileira de Psicodrama*, 2(2), 11-23.
- Lombroso, C. (1969). *Luomo delinquente*. Roma: s.ed. (Trabalho original publicado em 1876).
- Macconahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. Em J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Orgs.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). San Diego: Academic Press.
- Maggie, Y. (2001). Os novos bacharéis. A experiência do movimento do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos Cebrap*, 59, 193-202.
- Maio, M. C. & Santos, R. V. (2005). Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso da UnB. *Horizontes Antropológicos*, 23, 32-43.
- Malaquias, M. C. (2007). Percurso do Psicodrama no Brasil: década de 1940 – o pioneirismo de Guerreiro Ramos. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 15 (1), 33-39.

- Marra, M. M. & Costa, L. F. (2004). A pesquisa-ação e o Sociodrama: Uma conexão possível? *Revista Brasileira de Psicodrama*, 12(1), 99-116.
- Martins, A. R. N. (2004). *A Polêmica Construída – Racismo e Discurso da Imprensa sobre a Política de Cotas para Negros*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mello, C. A. B. (2006). *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. (3ª ed.). São Paulo: Malheiros.
- Merriam, S. B. (1998). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Justiça [MJ]. (2001). *Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: MJ/SEDH.
- Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217. Retirado em 05 de agosto de 2007 do site <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>.
- Moehlecke, S. (2004). Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociologia*, 25(88), 757-776. Retirado em 26 de julho de 2007 do site <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>.
- Monteiro, F. S. (2003). *Retratos em branco e preto, retratos sem nenhuma cor: a experiência do disque-racismo da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Monteiro, A. M. (2006). Pesquisa qualitativa e segmentação cênica: para quem de uma teoria do obscuro. Em A. M. Monteiro (Org.). *Psicodrama e Pesquisa Qualitativa* (pp. 89-121). São Paulo: Ágora.

- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la Sociometria*. Buenos Aires: Paidós. (s/d da publicação original).
- Moreno, J. L. (1974). *Psicoterapia de grupo e psicodrama. Introdução à teoria e à práxis*. (A. C. M. Cesarino Filho, Trad.) São Paulo: Mestre Jou. (Trabalho original publicado em 1959).
- Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Ed. Beacon House. (s/d da publicação original)
- Moreno, J. L. (1983). *Fundamentos do Psicodrama* (M. S. M. Neto, Trad.) São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1959).
- Moreno, J. L. (1984). *Psicodrama* (3ª ed) (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix. (s/d da publicação original).
- Moreno, J. L. (2006). *Psicodrama: terapia de ação & princípios da prática* (J. de Souza & M. Werneck, Trad.). São Paulo: Daimon. (Trabalho original publicado em 1975).
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (3ª ed.) (C.E.F. da Silva, J. Sawaya, Trans.). São Paulo: Cortez/Unesco. (Trabalho original publicado em 2000)
- Motta, J. M. C. (1994). *Jogos: repetição ou criação? Abordagem psicodramática*. São Paulo: Plexus.
- Munanga, K. (Org.) (1996). O anti-racismo no Brasil. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial* (pp. 79-94). São Paulo: Edusp.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.
- Murray, C. & Herrnstein, R. J. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. New York, Free Press.
- Naffah Neto, A. (1997). *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus.
- Nery, M. P. (2003). *Vínculo e afetividade*. São Paulo: Ágora.

- Nery, M. P. & Conceição, M. I. G. (2005). Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(1), 132-145.
- Nery, M. P. & Conceição, M. I. G. (2006a). Política racial afirmativa e afetividade na interação intergrupala. *Interação em Psicologia*, 10(2), 363 -374. Retirado em 20 de maio de 2007 do site <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/7695/5487>
- Nery, M. P. & Conceição, M. I. G. (2006b). Sociodrama da Inclusão racial: Quebrando a Inércia. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 14(1), 105-119.
- Nery, M. P. & Conceição, M. I. G. (2007). Política racial afirmativa: uma leitura do fenômeno inclusivo na universidade. *Educação profissional: Ciência e Tecnologia*, 1(2), 179-190.
- Nery, M. P., Costa L. F. & Conceição, M. I. G. (2006). O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 16(35), 305-314.
- Nogueira, O. (1985). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Em O. Nogueira (Org.), *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais* (pp. 48-59). São Paulo: T.A. Queiroz.
- Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, 1(61), 29-51.
- Pagés, M. (1976). *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana* (L. L. L. Ribeiro, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Parsons, T. (1968). The problem of polarization on the Axis of color. Em J. H. Franklin (Org.), *Color and Race* (pp. 349-369). Boston: Beacon Press.
- Perazzo, S. (1994). *Ainda e sempre psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Perazzo, S. (1999). *Fragmentos de um olhar psicodramático*. São Paulo: Ágora.

- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pichon-Rivière, E. (1988). *O processo grupal* (3ª ed.) (M. A. F. Velloso, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, R. P. (1990). Movimento negro e Etnicidade. *Estudos Afro-Asiáticos*, (19), 109-124.
- Pollak, M. (1992). Memória e Identidade Social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro. 5(10), 200-212.
Retirado em 07/2006 do site <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>.
- Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma – A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Prandi, R. (2001). + 3 questões sobre racismo. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais, 21 de janeiro.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -Brasil [PNUD]. Desenvolvimento Humano. Retirado em 20 de maio do site 2006 de <http://www.pnud.org.br/>.
- Queiroz, D. M. (2004). *Universidade e desigualdade – brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liver Livro.
- Queiroz, D. M. (Org.) (2002). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques.
- Rawls, J. (2002). *Uma teoria da justiça* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Reis, F. W. (1997). Mito e Valor da Democracia Racial. Em A. Sant'anna & J. Souza (Orgs.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos* (pp. 221-232). Brasília: Paralelo 15.
- Rogers, C. R. (1979). *Grupos de encontro* (3ª ed.) (Joaquim L. Proença, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).
- Santos, B. S. (1998). *Um discurso sobre as ciências*. (10ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, H. (1999). Políticas públicas para a população negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*, 3.

- Santos, S. (2007). *Movimentos sociais negros, ações afirmativas e educação*. Tese de doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, S. A. (2002). *Pesquisa: ação afirmativa ou utopia possível*. Brasília. ANPEd. 2º Concurso negro e Educação.
- Santos, R. E., & Lobato, F. (2003). *Ações afirmativas – políticas públicas contra as desigualdades raciais*. São Paulo: DP&A Editora.
- Santos, B. S. (2006). As dores do pós-neoliberalismo. *Folha de São Paulo*, 11 de agosto de 2006, Retirado em 22 de julho de 2007 do site <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/30/artigo.htm>.
- Scaffi, N. (2002) Socionomia na Prevenção da AIDS entre indígenas. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 10(1), 13-31.
- Schwarcz, L. M. (1997). Dos males da medida. *Psicologia USP*, 8(1), 33-45, Retirado em 14 de julho de 2007 do site http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100003&script=sci_arttext.
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial [SEPPIR]. Pesquisas. Retirado em 11 de junho de 2006 do site <http://www.planalto.gov.br/seppir/>.
- Seixas, M. R. D. (1992). *Sociodrama familiar sistêmico*. São Paulo: Aleph.
- Sheldon, K. M. & Bettencourt, B. A. (2005). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38.
- Sheldrake, R. (1999). *Sete experimentos que podem mudar o mundo*. São Paulo: Cultrix.
- Sherif, M. (1966). *In Common Predicament*. Boston: Houghton Mifflin, p. 192.
- Silva, L. F. M. (2004). As políticas públicas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil e sua compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional. *Jus Navigandi*, 9(598). Retirado em 24 de maio de 2006 do site <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6357>.

- Silva, N. do V., & Hasenbalg, C. A. (1992). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo.
- Skidmore, T. (1997). Ação Afirmativa no Brasil? Reflexões de um Brazilianista. Em J. Souza (Org.). *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 127-135.
- Sodré, M. (1999). *Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Identidade brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- Sowell, T. (2004). *Affirmative action around the world an empirical study*. New Haven and London: Yale University Press.
- Stake, E. E. (1995). *The art of case study research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: a three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1-22.
- Vaneigem, R. (2002). *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad.
- Vitale, M. A. F. (1997). Separação e Ciclo Vital Familiar: um Enfoque Sociodramático. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 5 (1), p. 29-41
- Vitale, M. A. F. (2004). Rede Sociométrica e o Trabalho Terapêutico. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 12 (1), 91-98.
- Walters, R. (1997). Racismo e Ação Afirmativa no Brasil. Em J. Souza (Org.). *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos* (pp. 105-123). Brasília: Paralelo 15.
- Weeks, B. & Rubini, C. (2002). Imaginação e psicodrama. *Jornal Existencial online*. (edição especial). Retirado em 20 outubro de 2007 do site <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/rubiniimaginacao.htm>.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research - design and methods*. USA: Sage Publications Inc.
- Zampieri, A. M. F. (1996). *Sociodrama construtivista da AIDS*. Campinas: Psy.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista

Essas entrevistas foram realizadas com quatro pessoas, em 17 de agosto de 2006, para a complementação de informações relativas ao Sociodrama da tese ocorrido em maio na UnB.

Roteiro da entrevista semi-estruturada sobre a experiência da Política Racial na UnB:

Introdução:

No dia 26/05/06 foi realizado um Sociodrama sobre a inclusão racial na UnB, no Departamento de Psicologia para a coleta de dados da tese sobre o assunto. Após intensa divulgação na Universidade, por meio de cartazes, panfletos, convites pessoais a estudantes, e-mails, anúncios em *e-group*, mídia da UnB, professores e líderes de movimento negro durante um mês, apenas sete pessoas compareceram e cinco participaram do evento. Dentre elas, apenas um negro.

- 1) O que você acha que pode ter ocorrido para que tão poucos comparecessem ao evento?
- 2) Como você tem percebido as interações raciais no processo de inclusão na UnB?
- 3) Que tipo de situações você viveu ou percebeu?
- 4) Quais sentimentos você já viveu neste processo?
- 5) Como você imagina que o cotista e o não-cotista vivem a inclusão racial na UnB?
- 6) O que você acha que falta para que este processo tenha sucesso?
- 7) Qual a contribuição da Psicologia para a inclusão racial na UnB?

As razões para a elaboração deste roteiro foram: tentar aprofundar as discussões sobre inclusão racial na UnB; conhecer a afetividade vivida pelos sujeitos em relação ao processo; e complementar informações para a realização deste estudo.

Consentimento informado (usado para a entrevista)

Para cumprimento da Resolução CFP nº 016/2000, de 20.12.2000, e do Código de Ética Profissional do Psicólogo do Conselho Federal de Psicologia, que dispõem sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, declaro que participo voluntariamente da pesquisa: Estudo da inclusão racial na Universidade de Brasília, derivada da implantação do Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social.

Objetivo: Analisar interação entre os sujeitos que foram aprovados pela política de cotas para o ingresso de negros na UnB e os que ingressaram pelo sistema universal.

Metodologia: Pesquisa qualitativa, com utilização de entrevistas abertas e sociodrama, um método que se constitui da dramatização de cenas do grupo, referentes ao processo racial inclusivo.

Tema: A política de cotas para o ingresso de negros nas universidades públicas e o processo de inclusão racial na UnB.

Participantes: Da entrevista: Estudantes da UnB que vivem o processo de inclusão racial e docentes que contribuíram para a implantação do sistema de cotas. Do sociodrama: Estudantes de graduação da UnB, que foram aprovados nos vestibulares que tiveram o sistema de cotas e o universal, a partir de 2º Semestre de 2004.

Duração do evento: uma entrevista, de cerca de 1h.

Utilização das informações: será resguardado o sigilo em relação aos participantes e as informações serão analisadas no contexto da pesquisa objeto da presente tese de doutorado em elaboração pela Psicóloga Maria da Penha Nery, Matrícula: nº 04/42747, CRP: 3502-1ª Região, sob orientação da Prof.ª Dra. Liana Fortunato Costa, Matrícula nº 838420, da UnB.

Ainda declaro que:

Autorizo a filmagem e/ou gravação e fotos da entrevista, para a coleta científica dos dados; fui informado(a) e compreendo com clareza os procedimentos aos quais serei submetido(a), bem como suas possíveis conseqüências; estou ciente de que o sigilo das informações sobre o entrevistado será assegurado.

Brasília (DF),

Nome

Identificação

Residência

1ª via - pesquisador

2ª via - participante

Consentimento informado (usado para o sociodrama)

Para cumprimento da Resolução CFP nº 016/2000, de 20.12.2000, e do Código de Ética Profissional do Psicólogo do Conselho Federal de Psicologia, que dispõem sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, declaro que participo voluntariamente da pesquisa: Estudo da inclusão racial na Universidade de Brasília, derivada da implantação do Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social.

Objetivo: Analisar interação entre os sujeitos que foram aprovados pela política de cotas para o ingresso de negros na UnB e os que ingressaram pelo sistema universal.

Metodologia: Pesquisa qualitativa, com utilização de sociodrama, um método que se constitui da dramatização de cenas do grupo, referentes ao processo racial inclusivo. A interação dos participantes no evento visa ampliar o conhecimento sobre a inclusão racial na UnB.

Tema: A política de cotas para o ingresso de negros nas universidades públicas e o processo de inclusão racial na UnB.

Participantes: Estudantes de graduação da UnB, que foram aprovados nos vestibulares que tiveram o sistema de cotas e o universal, a partir de 2º Semestre de 2004.

Duração do evento: cerca de 2h.

Utilização das informações: será resguardado o sigilo em relação aos participantes e as informações serão analisadas no contexto da pesquisa objeto da presente tese de doutorado em elaboração pela Psicóloga Maria da Penha Nery, Matrícula: nº 04/42747, CRP: 3502-1ª Região, sob orientação da Prof.^a Dra. Liana Fortunato Costa, Matrícula nº 838420, da UnB.

Ainda declaro que:

autorizo a filmagem e/ou gravação e fotos da entrevista, para a coleta científica dos dados;

fui informado(a) e compreendo com clareza os procedimentos aos quais serei submetido(a), bem como suas possíveis conseqüências;

estou ciente que o sigilo das informações sobre o participante será assegurado.

Brasília (DF),

Nome

Identificação

Residência

1ª via - pesquisador

2ª via - participante

Ficha para a pesquisa

(sobre Inclusão Racial na UnB, da doutoranda Maria da Penha Nery - mat: nº 04/42747)

Nome:

Idade:

Sexo:

Endereço:

Telefones:

E-mail:

Naturalidade - cidade/estado:

Curso na UnB:

Semestre na UnB:

Escolaridade:

Estudou em escola pública ou particular?

Tem alguma profissão, qual?

Trabalha em algum lugar, onde?

Renda média familiar:

Religião:

Você se define negro?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)