

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Yandra de Oliveira Firmo**

**O PSICODRAMA:  
Uma estratégia contra o racismo**

Cuiabá  
2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**YANDRA DE OLIVEIRA FIRMO**

**O PSICODRAMA:  
Uma estratégia contra o racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller**

Cuiabá  
2009

O46p

Firmo, Yandra de Oliveira.

O PSICODRAMA: uma estratégia contra o racismo. / Yandra de Oliveira Firmo – Cuiabá (MT): A Autora, 2009.

124 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Rodrigues Müller.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Racismo. 3. Psicodrama. I. Título.

CDU: 371.383:323.118



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

## Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

**YANDRA DE OLIVEIRA FIRMO**

*Maria Elena Viana Souza*

**Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza**

Examinadora Externa (UNIRIO)

*M. Pinheiro Barros Neta*

**Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta**

Examinadora Interna (UFMT)

*Maria Lúcia Rodrigues Muller*

**Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller**

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 07 de dezembro de 2009.

*Aos meus amores,*

*Minha filha Eloah e  
Meu amado Gilson Costa*

## *Agradecimentos,*

É com muito prazer que agradeço a generosidade de muitas pessoas queridas que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores, colegas e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

À FAPEMAT, na pessoa do Dr. João Carlos de Souza Maia, pelo apoio à pesquisa.

À todas as companheiras de estudo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação.

As amigas Renata Abelha, Maria das Graças Campos, Vanda Gonçalves, Cândida Soares da Costa e Márcia Bonni, todas de maneira especial, foram de fundamental importância para as descobertas deste trabalho.

Deixo aqui a gratidão e reconhecimento pela orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller, que com sua competência e maestria, nos ensina que a luta por uma Educação mais igualitária e menos racista é necessária e possível em nosso país.

À Profa. Dra. Maria Anunciação Pinheiro Barros Neta, que com seu grande saber e destreza fez-me acreditar que na Educação ainda pode se realizar sonhos.

À Profa. Dra. Maria Helena Viana, com quem aprendi que escrever é tecer palavras.

Aos meus familiares, em especial a serenidade e acolhimento de meus sogros, Sebastiana Moraes e em memória Manuel Atanásio.

Aos meus pais, que souberam respeitar minhas escolhas e me ampararam em meus caminhos, especialmente a minha amada mãe Marise, por seu amor e suas fervorosas orações.

A irmã e amiga Adrienne Firmo, que sempre esteve comigo e procurou fomentar em mim o desejo pelo conhecimento.

Ao meu irmão Helerson, vítima de nossas desigualdades sociais, me ensinou que a vida é frágil, por isto, é necessário solidez.

A minha pequenina e amada Eloah, que ainda em tenra descoberta da imensidão do mundo, soube ser paciente e guerreira durante este trabalho. Com seus olhinhos ternos me ensina a ter esperança e fé.

Ao meu amor, companheiro, amante e mestre Gilson Costta, por junto a mim criar caminhos de belas histórias. Por mostrar-me que é preciso seguir a avante sempre. A ti agradeço não só pelo carinho com que soube respeitar este trabalho, mas por toda à vida, que teria vivido em outros palcos, com histórias bem menos prazerosas, se não fosse você.

Obrigada a Deus, por hoje eu poder dizer, obrigada!

*Divisa*

*Mais importante do que a ciência é o seu resultado,  
Uma resposta provoca uma centena de perguntas.*

*Mais importante do que a poesia é o seu resultado,  
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.*

*Mais importante do que o reconhecimento é o seu resultado,  
O resultado é dor e culpa.*

*Mais importante do que a procriação é a criança.  
Mais importante do que a evolução da criação é a evolução do criador.*

*Em lugar de passos imperativos, o imperador.  
Em lugar de passos criativos, o criador.  
Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.  
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos  
e colocá-los-ei no lugar dos meus;  
E arrancarei meus olhos  
para colocá-los no lugar dos teus;  
Então ver-te-ei com os teus olhos  
E tu ver-me-ás com os meus.*

*Assim, até a coisa comum serve o silêncio  
E nosso encontro permanece a meta sem cadeias:  
O Lugar indeterminado, num tempo indeterminado,  
A palavra indeterminada para o Homem indeterminado.*

JACOB LEVI MORENO



## RESUMO

Esta pesquisa propõe articulações entre educação, valores sociais e identidade coletiva. Compõe este estudo uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino do município de Cuiabá - MT. Nesta investigação foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação, a partir da improvisação, quando os alunos não têm um roteiro pré-concebido, mas sim o criam, quando se estabelece um tema a ser dramatizado, relacionado ao cotidiano concernente às queixas de discriminação ou preconceito de raça e cor. Buscando a interface entre dramatização, educação e preconceito racial, a pesquisa intenta contribuir para um estudo que traga ações pedagógicas e um desdobramento na prática da luta contra o preconceito racial. Nesse sentido, são utilizadas Técnicas Psicodramáticas Pedagógicas criadas por Jacob Levi Moreno e, a partir de sua leitura e interpretação, torná-las instrumentos contra o racismo e suas consequências. Com este estudo foi possível compreender que a dramatização possibilita aos alunos vivenciarem seus dramas e, por meio dessa vivência, reelaborarem criativamente soluções contra o preconceito racial e a encontrar novos caminhos para a interrelação e ressignificação de suas histórias.

Palavras-chave: Educação; Racismo; Psicodrama.

## **ABSTRACT**

The following research proposes new connections between education, social values and group identity. This research is based on the observation and analysis of a group of fifth grade students from a Public Elementary School located in the City of Cuiabá, in the State of Mato Grosso/Brazil. The methodology used was inspired on action-research techniques, based on improvisation, when students do not have pre-conceived patterns to follow, but are able to build their own patterns to dramatize, starting from setting up a topic to be developed, related to their everyday complaints about racism and social discrimination or bias. The objective of this research is to give a contribution for a study able to present pedagogical actions that can be developed in order to struggle against race prejudice, proposing new connections between dramatization, education and race prejudice. In that way, this research puts in action psychodrama techniques developed by the researcher Jacob Levi Moreno, and from their reading and interpretation is able to evidence their use as tools against racism and its consequences. The research also made possible to understand that dramatization techniques allow students to experiment their own dramas and build - in a creative way - solutions against racial prejudice, allowing them to find new ways for the interrelation and the ressignification of their own stories.

Keywords: education, racism, psychodrama.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Um aquecimento para as palavras.....	08
Os caminhos da metodologia.....	11
A ação psicodramática: a escolha de uma técnica.....	15
Um breve olhar sobre os capítulos.....	20

### PARTE I

<b>ABRINDO AS CORTINAS.....</b>	<b>23</b>
---------------------------------	-----------

#### Capítulo I

<b>OS PERSONAGENS, A ESCOLA E AS TEIAS SOCIAIS.....</b>	<b>24</b>
1.1. O contrato: uma ação grupal.....	24
1.2. Qual é a sua cor?.....	26
1.2.1. Uma brevidade de como nos tornamos brancos em múltiplas cores.....	27
1.2.2. A autodenominação.....	32
1.3. Apresentando os dados.....	33
1.4. Uma cor de fé: a cor que produz imagens e sensações.....	37
1.5. Eles falam isso só para “se aparecer”: a negação do preconceito.....	40
1.6. “Vai pra lá você mexer com essas confusões”: A visão docente.....	46
1.7. EPARREI! A religião.....	51

### PARTE II

<b>O DIÁLOGO: FUNDAMENTOS, CONCEITOS, A TÉCNICA DO PSICODRAMA DO TEATRO ESPONTÂNEO E A PESQUISA-AÇÃO: UM COLÓQUIO NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>56</b>
---	-----------

#### Capítulo II

<b>O PSICODRAMA E A PESQUISA-AÇÃO: Uma possibilidade de novas cortinas se abrirem.....</b>	<b>57</b>
2.2. Antes eu não tinha coragem de falar, agora eu já aprendi: a espontaneidade.....	63
2.3. Se todo mundo soubesse como a gente se sente: a catarse.....	66
2.4. A técnica psicodramática uma preposição na ação.....	72
2.4.1. O aquecimento.....	72
2.4.2. A dramatização.....	74
2.4.3. O compartilhar.....	76
2.4.4. O processamento.....	77

#### Capítulo III

<b>A RESISTÊNCIA, A ESPERANÇA E A FUSÃO DO GRUPO: AS FENDAS DO CALEIDOSCÓPIO.....</b>	<b>79</b>
3.1. Um dia isso acaba, não acaba?.....	79
3.2. Um monte de guri pobre e preto vira traficante.....	88
3.3. O grupo, os atores e a ação.....	92

<b>PARTE III</b>	
<b>FECHANDO AS CORTINAS.....</b>	<b>99</b>
<b>Capítulo IV</b>	
<b>ANTES EU NÃO GOSTAVA DOS NEGROS, EU SÓ GOSTAVA DOS BRANCOS...</b>	<b>100</b>
4.1. Será que a gente só merece desculpa?.....	100
4.2. Eu não vou brincar com esse negrinho café, vai tomar banho... A teoria dos papéis.....	103
4.3. Sai daí, menino, eu não quero ver você brincando com esse negrinho... A matriz de identidade.....	106
4.4. Antes eu não gostava dos negros, eu só gostava dos brancos.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

### Um aquecimento para as palavras

Esta dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa de mestrado realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Fazendo uso de técnicas psicodramáticas e do teatro espontâneo, a pesquisa objetivou investigar as queixas preconceituosas de raça e cor de pele no sentido de torná-las concretas, observáveis e passíveis de mudanças, portanto propôs articulações entre a educação étnico-racial, valores sociais<sup>1</sup> e identidade coletiva, destacando a contribuição teórica e metodológica do Psicodrama<sup>2</sup> e do Teatro Espontâneo<sup>3</sup>.

Este estudo levantou as possibilidades de contribuir para as transformações referentes à mudança do preconceito racial vigente no ambiente escolar. Para isso, teve seu olhar voltado para o Ensino Fundamental, especificamente para uma turma de 5ª. série de uma escola periférica de Cuiabá, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

É importante esclarecer que o interesse por esta pesquisa foi se constituindo ao longo do percurso de minha atuação como educadora em sala de aula. As repetidas queixas dos alunos sobre as violentas manifestações de preconceito racial no cotidiano escolar sempre me inquietaram.

Como professora de artes cênicas, buscava compreender como a dramatização, a espontaneidade e a criatividade poderiam, significativamente, agir na vida daqueles alunos, tendo em vista que as narrativas autorais dramatizadas podem alcançar um lugar onde os discursos morais não chegam.

Os atores sociais desta pesquisa foram os alunos, justamente pelo fato de partir deles tais queixas e, sendo assim, as ações deveriam ser vivenciadas por eles para, então, podermos ouvir as ressonâncias das imagens e sensações sentidas em profundidade.

A escolha da escola se deu com muito primor, em particular porque eu ainda atuava como professora na Instituição no início do laboro da pesquisa e estávamos presentes no mesmo *setting*, eu, como pesquisadora, e os alunos como sujeitos pertencentes ao grupo de pesquisa, isto é, encontrávamo-nos em território comum.

---

<sup>1</sup> Os valores sociais aqui são compreendidos como: ética, cidadania, autonomia moral, coletividade e diversidade étnico-racial.

<sup>2</sup> Creio ser válido esclarecer que os fundamentos, conceitos e técnica do Psicodrama e do Teatro Espontâneo serão apresentados e discutidos ao longo deste trabalho, tendo como referência as contribuições de J.L.Moreno.

<sup>3</sup> (IDEM).

Diante do exposto, a escola agrega outros fatores que foram considerados importantes para o desenvolvimento deste estudo, tais como: a direção da escola não se oculta da pesquisa; os alunos são integrantes da comunidade local e encontrei apoio junto a alguns integrantes do corpo docente principalmente por as queixas aqui abordadas serem frequentes pelos alunos.

A dileção da turma aqui apresentada sobreveio por ser onde as narrativas de violência preconceituosa mais se manifestaram nas vozes dos sujeitos e, ao questionar os professores em qual turma a pesquisa deveria ser desenvolvida, os professores da 5ª. série “A” foram unânimes em se manifestar dizendo que tal projeto deveria ser realizado com esta turma em específico. Chegaram a proferir frases, tais como: “Tem que ser na 5ª. “A”, lá só tem capeta”, “Ah, na 5ª. “A”, tem uns lá que não têm mais jeito” ou “Olha quer diabo, vai na 5ª. “A””.<sup>4</sup>

Ressalto que pesquisas desenvolvidas pelo NEPRE<sup>5</sup> pelas pesquisadoras Costa(2007) , Pinho (2007) e Gonçalves (2007) já mostravam a discriminação racial por parte do corpo docente nas escolas públicas em Mato Grosso.

Observei, após as manifestações primeiras feitas tanto por parte dos alunos como dos docentes que a turma para a qual convergiam as indagações seria de extrema pertinência, pois pressupunha que uma turma de 5ª. série ficaria ainda por, pelo menos, mais três anos naquela Instituição, visto ser a única escola do bairro que atende a esta demanda.

Se iniciamos tal trabalho com alunos ainda na 5ª. série, podemos prover a possibilidade de que tais manifestações de racismo e preconceito racial não se delonguem a todo o processo do aluno no Ensino Fundamental. Creio que, ao entrar na 5ª. série do Ensino Fundamental, o aluno passa por um novo rito educacional e, assim sendo, é possível também estimulá-lo a novos conhecimentos humanísticos e éticos.

Considerando os apontamentos feitos, esta pesquisa tem como objeto de estudo ações que possam contribuir para a inibição do preconceito racial e para o conhecimento das mazelas trazidas para o cotidiano escolar. Pensando assim, compartilho da afirmação de Iolanda de Oliveira,

sabe-se que a atribuição de significados sociais à diversidade humana é hierarquizada, provocando as desigualdades entre negros e não negros em todos os setores sociais, com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente, os efeitos da discriminação contra o negro na educação. A projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dê conta da eliminação deste problema, que atinge toda a humanidade (OLIVEIRA, 2006, p.128).

<sup>4</sup> Frases ditas por professores da Escola à pesquisadora.

<sup>5</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Busquei compreender a relação racial no cotidiano escolar a partir de estudos e pesquisas de Oliveira (1999), Jaccoud e Behgin (2002), Rosemberg (1987), Paixão (2007), Cavalleiro (2001) e Müller (2006).

Compartilhando do pensamento de Jaccoud e Behgin, apresento os conceitos de racismo e preconceito racial,

considera se racismo uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 35).

Quando falamos de discriminação racial a compreendemos de duas distintas formas, conforme Jaccoud e Behgin (2002): discriminação racial direta, advém de atos concretos e explícitos que se manifestam diretamente devido à cor de pele, e a indireta que, para as esudiosas, é a “mais perversa” das discriminações, pois é velada e sempre alimentada por estereótipos que encontram legitimidade na sociedade tanto nas práticas administrativas como institucionais.

Quando buscamos compreender, por meio da ciência da educação, o racismo e sua teia social não podemos deixar de estender nossos olhos ao que estudou Müller no que tange ao *mito da democracia social* (1999), quando o Brasil é visto por ter tendência a admitir modos de pensar, de uma convivência racial sem efeitos danosos, como se o brasileiro obtivesse um antídoto contra o racismo sem graves conflitos ou ódios raciais.

Essa construção é por vezes vista como uma realidade cheia de otimismo, como se o povo brasileiro não fosse agente da prática do racismo, mas sim que tais atitudes estariam apenas em ações ocasionais. Essa forma de agir é percebida pelos olhares sociológicos como uma *ideologia* construída e reforçada pelas elites brasileiras com o objetivo de dissimular e de se fantasiar uma realidade generalizada de opressão e discriminação racial, cujo combate se torna mais difícil pelo seu aspecto astucioso, não declarado e hipócrita.

Para pontuar sobre o conceito de raça, às vistas das ciências biológicas, pensei ser importante trazer a esta pesquisa o olhar de atuais estudiosos e pesquisadores geneticistas que debruçam seus feitos a compreender a raça humana, lançamos mão do discurso de Barbuji (2007), na apresentação de seu livro “*A Invenção das raças*”. O autor nos afirma que “pensava-se que traços físicos distintos de cor da pele, dos olhos e do cabelo, formato da cabeça, estrutura física pudessem, além de diferenças aparentes, representar níveis diferentes

de inteligência, de aptidão, de formas de comportamento, até moralidade” (BARBUJANI, 2007, p.09).

Devido a este pensar, podemos reforçar o que ao longo da história recebemos como uma agressão ao direito do cidadão: a xenofobia e o racismo como ainda problemas globais e, “não há área no mundo que seja imune a eles”, conforme afirma ainda Barbujani.

Mas o avanço científico hoje<sup>6</sup> nos traz as afirmações de que as teorias poligênicas, apesar de estarem arraigadas entre nós, não são reconhecidas pela ciência biológica. Para Barbujani (2007), biologicamente, não temos mais motivos para ter equívocos quando fazemos a pergunta: mas o que é uma raça? O autor afirma que, tradicionalmente, a palavra é usada para definir grupos distintos no interior de uma espécie e, sendo assim, a espécie humana atinge a todos nós. No entanto, só existe uma única espécie, a humana.

É com o respaldo da ciência biológica e pelo olhar das ciências sociais que desenvolvi esta investigação. Nesse sentido, compartilhei com estudos sociológicos de que “a raça é uma construção social e não biológica” (BARBUJANI, 2007, p. 72).

Assim sendo, questiono o preconceito de cor e fenótipos que estão instaurados no cotidiano escolar, perpassando pelo racismo, preconceito e intolerância.

Trazendo nosso olhar para o cotidiano de nossas escolas, considero o que diz Marcelo Paixão, em sua obra *O desenvolvimento humano e relações raciais*, quando traz à reflexão que há mais de cem anos, após a abolição da escravidão,

os negros /as brasileiros /as continuam vivendo, em sua maioria, em condições de existência marcadas pela exclusão social, desmentindo por completo, o mito de que em nosso país, a despeito das peculiaridades existentes em nosso meio, seja indiferente para uma pessoa de sua cor ou etnia (PAIXÃO, 2003, p.95).

## **Os caminhos da metodologia**

A metodologia desta pesquisa liga-se ao pensamento de Minayo (1998). Com ele, compreende-se que o conteúdo dos fenômenos humanos e sociais – objeto de estudo da pesquisa em educação, em educação e sociedade e educação e relações raciais – traz significações, hábitos, crenças, atitudes etc., que não podem ser expressos por modelos formais pré-estabelecidos (MINAYO,1998).

---

<sup>6</sup> Vide Projeto Genoma. O genoma (conjunto de genes de uma espécie) está contido na área da ciência denominada genética, que é responsável pelo estudo da reprodução, herança, variação e de aspectos relacionados à descendência.



Para a metodologia foi necessária a reflexão por meio das leituras de Barbier (2002), Minayo (2004), Franco (2005) e Thiollent (2005).

Para tanto, optei pela metodologia da pesquisa-ação<sup>7</sup>, que, de acordo com Franco (2005), em sua obra *Pedagogia da pesquisa-ação*:

A pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p.485).

Nessa direção, reporto-me à escrita de Barbier (2002) quando afirma que “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social” (BARBIER, 2002, p.59).

Não busquei aqui a cura para os males que o preconceito racial traz, mas sim, propus uma ação por meio da pesquisa. Nesse sentido, compartilhei com Lewin (1965) quando afirma que “não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação”. E é nesta via de mão dupla que intervimos com as narrativas dos próprios alunos para mudanças de ações preconceituosas por muitas vezes cristalizadas no âmbito escolar.

Enfatizo aqui que convergimos com Barbier (2002) sobre o conceito de *mudança*, sendo vista mais pelo olhar sociológico do que psicológico, quando entendemos que a palavra *mudar* refere-se àquilo por meio do qual o indivíduo reprimido distancia-se de seu ciclo de repetições. E é com este pensar que esta pesquisa foi desenvolvida, propondo, por meio da dramatização das narrativas autorais, o encontro com outras ações significativas apartando-se das repetições preconceituosas que sempre reforçam o mesmo final.

O primeiro passo deste estudo se deu pela apresentação do projeto para a direção da escola que o acolheu sem resistência, o que me fez pensar que o fato de a graduação da diretora ter sido em Educação Artística suscitou o interesse pelas técnicas teatrais, hipótese que depois fora confirmado pela educadora. Em seguida, passei para a escuta dos alunos da escola e do corpo docente, como já citei.

Quando apresentei o projeto para os alunos, perguntei para eles qual seria a sala onde melhor se aplicaria aquele estudo. Com as respostas dadas por eles, convenci-me de a turma

---

<sup>7</sup> É importante dizer optamos por não destinar um único capítulo específico à metodologia aplicada, mas sim a fazermos permear ao longo de toda a dissertação, justamente por ser um procedimento metodológico em que a ação procede aos dados.

devia ser a da 5ª. série “A”, pois era o grupo de atores sociais mais manifestos<sup>8</sup> e violentos<sup>9</sup> no que entendo aqui por racismo e preconceito racial.

Quando apresentei a proposta investigativa, para a Quinta A, conforme já esperava, houve aqueles que resistiram. Porém, majoritariamente, o grupo de alunos matriculados acolheram desejosos o trabalho proposto. Após a aceitação do grupo, precisávamos de um cronograma específico com dia e hora marcados para nossos encontros. Dialogamos com os professores responsáveis pelas disciplinas de língua inglesa, matemática, língua portuguesa e artes e foi justamente a educadora de artes que cedeu seu horário de aula para que pudéssemos realizar tal feito.

O grupo de atores sociais que fizeram parte desta pesquisa foi constituído por 40 alunos de uma turma de 5ª. série do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Cuiabá. Para uma melhor compreensão sobre o grupo de sujeitos, realizei levantamento dos documentos de matrícula deles e observei que, em 2008, contavam eles com idade entre dez a quatorze anos, com renda familiar, em sua maioria, de um salário mínimo. Majoritariamente as famílias desses jovens são chefiadas por mulheres e residentes nos arredores da escola ou em bairros vizinhos, em casa alugadas ou junto a conglomerados familiares<sup>10</sup>.

Também foi realizada uma pesquisa de forma espontânea entre os alunos do grupo sobre a autodenominação de cor. Em sua maioria, os alunos se autodenominaram *morenos*. Por termos ciência de que *moreno* não deve ser compreendido como cor, realizamos novamente a mesma pesquisa, porém utilizando as denominações de cor, a partir das classificações do IBGE<sup>11</sup>. O resultado, em maior escolha, foi a autodenominação *pardo*. Podemos aqui trazer as palavras de Oliveira: “No Brasil, ser mestiço ou mulato, moreno, é menos penoso do que ser negro” (1999, p.20).

Segundo Thiollent (2005), na metodologia de pesquisa-ação é indicado que se faça um plano de ação regido por alguns questionamentos precisos, tais como: um delineamento específico do grupo; quem são estes atores? Como eles se relacionam? Quais são os objetivos tangíveis da ação? Os critérios de ação? Como dar continuidade à ação? Como assegurar a

---

<sup>8</sup> No processo de escuta desses alunos, as queixas e dores sobre as atitudes racistas estiveram sempre presentes e com grande intensidade.

<sup>9</sup> Quando me reporto à violência, refiro-me tanto à física quanto simbólica, abordadas conforme suas especificidades no decorrer deste trabalho.

<sup>10</sup> Sobre arranjos familiares ver Claudia Fonseca *Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

<sup>11</sup> Sigla de Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

participação da comunidade? Enfim, questionamentos que proporcionam recortes específicos do grupo com o qual trabalhei.

Para as ações práticas<sup>12</sup>, a escolha foi por realizá-las no interior do ambiente de aprendizado dos alunos, visto que assim não provocaria a impressão de que preconceito racial não é falado em sala de aula. Preferi atuar no espaço por eles já construído no âmbito pulsional, social e sacral.

Os encontros foram semanais, com duração de uma hora e, junto com os demais docentes, escolhi com cuidado o dia da semana. Ofereceram-me a possibilidade de ser às segundas, quartas ou sextas-feiras. Como pesquisadora, a tomada de decisão se fez pela quarta-feira, pelo fato de que às segundas-feiras a escola conta com um grande número de faltosos devido a muitos alunos irem visitar pais e parentes nos finais de semana e somente retornarem para suas casas na segunda pela manhã. A sexta-feira me causava a impressão de que poderia vir a ser compreendido como um momento lúdico para término de semana. Temia que o olhar sobre a pesquisa pudesse ser desconfigurada de seu rigor.

Estes encontros foram realizados durante o ano letivo de 2008. É importante dizer que foi interrompido por quase dois meses devido à greve dos servidores da educação e também pelo período das férias escolares.

Estes encontros semanais constituíam-se, primeiramente, por uma roda de conversa para a socialização das histórias vividas pelos sujeitos do grupo; depois era realizada a eleição das histórias que seriam dramatizadas; em seguida, apresentava-se a cena dramática e eram feitas intervenções, se necessárias. Nesse tempo, compartilhávamos das ressonâncias das imagens e sensações provocadas pelas histórias autorais dramatizadas e todo o feito era registrado em um caderno de campo, no qual a coleta de dados teve um viés qualitativo. Ressalto que este procedimento fez-se presente tanto para o método da pesquisa-ação quanto para o psicodrama.

O momento da escrita era acompanhado por todo o grupo e, durante todo o processo de pesquisa, os alunos puderam interagir diretamente escrevendo a próprio punho como reverberavam tais ações.

Para a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2005), os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados e nas funções do problema. Por isso, o autor a coloca como uma pesquisa social de ação concreta com o levantamento de

---

<sup>12</sup> As ações práticas configuram o momento em que os alunos realizam as dramatizações. Para tal, a pesquisadora dirige uma sequência de aquecimento, construção das narrativas, encenação e compartilhamento de vivências.

possíveis soluções para auxiliar o ator na sua atividade transformadora da situação, pois seria mais difícil a sua compreensão por meios de outros procedimentos.

### **A ação psicodramática: a escolha de uma técnica**

O provir das técnicas psicodramáticas se justifica por ser uma prática em que pude perceber a sensibilidade física e ética, quando ativamente fazia parte do curso de formação em Psicodrama na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo. Mesmo ainda não o tendo concluído, participei e ainda participo de várias sessões psicodramáticas, compartilhando com papéis psicodramáticos e ou como plateia.

Com este percurso, e contando com a experiência da orientadora da pesquisa, a professora doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller, é que assumi a empreitada de buscar uma reflexão científica sobre as manifestações e relatos preconceituosos observados no ambiente escolar e soar, com força, as narrativas vividas podendo, assim, ressignificar as histórias desses alunos.

Fiz da dramatização uma repetição da experiência já vivida. Coloquei-me diante desses alunos pensando no presente, no passado e no futuro. Minha busca estava em tecer, por meio dessas narrativas autorais, tão quanto possível – pela criatividade e espontaneidade no âmbito escolar - uma inter-relação que exprimisse conflitos e, assim, se defrontasse com a possibilidade de propor outros hábitos para as manifestações e comportamentos sociais desses estudantes.

A partir das técnicas do Psicodrama<sup>13</sup>, busquei me aproximar das técnicas do Teatro Espontâneo<sup>14</sup>, no qual os alunos não têm um roteiro dramatizado concebido, mas sim o criam quando se estabelece um tema a ser desenvolvido cenicamente relacionado ao cotidiano, perpassando do âmbito individual ao coletivo da turma e/ou da comunidade escolar, trazendo referências de ações preconceituosas de cor de pele e ou de fenótipos étnicos.

Crê-se que a dramatização traz uma abertura para o estado de espontaneidade criativa pelo qual o protagonista recria sua história e a ressignifica, distanciando-se dos processos estereotipados e rotulados que, muitas vezes, são dominantes do preconceito racial no cotidiano escolar.

---

<sup>13</sup> MORENO, J.L. *O psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1974.

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. *O teatro espontâneo*. São Paulo: Summus, 1984.

Reflico sobre o conceito de espontaneidade, segundo o olhar de Naffah:

a espontaneidade é função do momento presente, ela expressa a relação de compromisso existente entre o sujeito e o mundo, relação esta que é parte presente pois o sujeito é, antes de tudo, um corpo percipiente e agente, uma presença corpórea que participa das contínuas transformações da sociedade. E, nesse sentido, espontaneidade significa antes de tudo, consciência corporal, não aquele tipo de consciência de um corpo estático ou estético, mas a consciência do corpo em ação, do corpo em situação, do corpo comprometido, responsável, capaz de dar uma nova resposta a uma velha pergunta (1979, p.60).

Busquei compreender se é possível, por meio da dramatização, obter respostas que desconstruam padrões culturais que são passadas de professor para aluno e entre os próprios alunos, possibilitando rever a forma como ambos reagem no sentido de lutar e resistir à estrutura dos relacionamentos encontrados na sociedade.

Uma experiência de preconceito racial vivida pode ser considerada um incidente desagregador, violento e frustrante ao aluno, como sugere o relato de uma das alunas:

*Professora, eu já perdi duas amigas por causa dessas coisas aí, que vocês ficam falando, estas coisas aí, eu não perdoou não, dentro do meu coração eu nunca vou perdoar. As pessoas falam essas coisas, mas eu não perdoou. Eu perco amigo mesmo. Mas um dia eu vou falar*<sup>15</sup>.

Pensamos que esses eventos simbolizam todo um conjunto de forças socioafetivos que presidem à estruturação da identidade. A experiência com a pesquisa me permite pensar que as dramatizações dessas narrativas passam a ter uma movimentação de emoções que podem levar a ressignificação. Compreendo, por meio deste depoimento da mesma aluna, em outro encontro: “*sabe, professora, eu gosto desses teatros porque a gente pode falar. Na história não pode falar? Então, é por isso que eu gosto de fazer a história, porque a gente fala assim e é da gente mesmo*”.

Pensei esta pesquisa, então, com o intuito de proporcionar reflexões que assinalassem as possibilidades de introduzir, na prática escolar do Ensino Fundamental, ações educativas que viessem a favorecer a formação ética e buscar a construção de uma consciência moral autônoma, baseada na capacidade de comunicação, cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e responsabilidade, tendo como foco o preconceito racial no âmbito escolar. Nesse sentido, tive como proposta investigativa o uso das Técnicas Psicodramáticas Pedagógicas, criadas por Jacob Levi Moreno e, a partir de sua leitura e interpretação, tornei-as instrumentos de ação

---

<sup>15</sup> Depoimento de uma aluna participante do grupo de pesquisa, durante pesquisa de campo.

acerca do preconceito racial. Caminhei também com Bustos (2005), Aguiar (1990), Gonçalves (1988) e Naffah (1989).

Empenhei-me em: a. compreender como a dramatização, a espontaneidade e a criatividade podem trabalhar na luta contra o preconceito racial no cotidiano escolar; b. buscar junto aos alunos da turma a ressignificação de histórias de caráter étnico-racial com viés preconceituosos em decorrência da cor de pele e fenótipos, a fim de compreender como a narrativa dessas histórias autorais poderiam intervir para a sua inter-relação; c. em analisar o que se modifica na comunidade quando a vítima de ações preconceituosas tem voz e possibilidade de mudar o final das histórias anteriormente vividas pelos próprios sujeitos e, por fim, entender como o Psicodrama e o Teatro Espontâneo podem ser utilizados como instrumentos de objetivação do preconceito racial no cotidiano escolar, bem como sua apropriação como ferramenta de transformação deste preconceito.

Tendo como referência empírica as experiências vividas em encontros realizados com os alunos no ambiente escolar, notei que a dramatização possibilitou aos alunos vivenciarem os seus conflitos, liberarem tensões e elaborarem criativamente novas formas de solução.

Na dramatização, a situação é vivenciada “como se” fosse os momentos reais da ação, deixando que aflorem emoções, apareçam conflitos reprimidos e que os participantes se sensibilizem nas relações interpessoais. Muitos autores, entre eles Moreno<sup>16</sup>, apostam que a dramatização é o método por excelência para o autoconhecimento, o resgate da espontaneidade e a recuperação de condições para o inter-relacionamento.

O papel dramático, vivido por estes sujeitos, pode ser interpretado como uma unidade de condutas inter-relacionais observáveis, resultante de elementos constitutivos da singularidade do agente e de sua inserção na vida social. A possibilidade do sujeito trafegar entre os papéis que o representam ou o faz viver o lugar do outro, podem vir a ser 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 (MORENO, 1988,79).

Não era a verossimilhança da realidade da atuação cênica que buscava nestes encontros. Não tinha como meta, com este estudo, atingir o mais alto grau concebível de atuação dramática desses adolescentes, nem objetivava preparar atores para uma obra de arte, ao contrário, desejava sempre a mais livre espontaneidade. O que propunha junto ao grupo era

---

<sup>16</sup> MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos do psicodrama*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1983.  
\_\_\_\_\_. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.  
\_\_\_\_\_. *Psicodrama*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

fazer da narrativa o caminho para a compreensão de nossos atos e, assim, tecer ressignificações em nossas relações.

No prefácio do livro de Spolin, *Improvisação para o teatro*, Koudela (2005) as características que a espontaneidade e a vivência de papéis trazem para o exercício do diálogo entre educação e dramatização, como busca de ação libertadora, por meio do desenvolvimento do fazer teatral, quando os jogadores criam as cenas sem a presença de um dramaturgo, ou criada por um professor diretor. As cenas são construídas a partir das seguintes estruturas: onde, quem, quando e o quê, como sugere a autora:

Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis (KOUDELA, 2005; XXVIII).

Como meio de buscar uma reflexão sobre algumas destas narrativas, utilizei o termo de Jacob Levy Moreno "a catarse da integração" que aponta a catarse como meio de realização coletiva para ressignificação das histórias dos sujeitos de um meio social.

O Psicodrama possui o conceito de espontaneidade-criatividade e os papéis sociais como pontos básicos da sua teoria, além de outros que serão abordados ao longo desta dissertação.

É possível pensar sobre papéis, a partir das contribuições de Naffah (1989), quando levamos nossos olhos ao encontro do modo como construímos nossas histórias de vida,

pois o papel, no fundo, nada mais é do que uma armadura invisível que recobre o corpo e o faz funcionar segundo direções predeterminadas, um conjunto de normas, de regras, de prescrições que modela a ação do corpo, operando na sua superfície e a partir das marcas que a história aí inscreveu. Pesquisar a proveniência de certas estruturas e de certas cristalizações de papéis pode significar, pois, trabalhar nessa conjunção entre corpo e história (NAFFAH, 1989, p. 46).

Em seguida, ele destaca a perspectiva genealógica e se interroga também sobre a emergência do sintoma ou da cristalização de papel. A este respeito, afirma:

a cristalização de papel descreve sempre certa marca que – seja pela sua força, extensão ou pelo caráter fechado, excludentes do código que imprimiu na superfície do corpo – fecha o papel numa interpretação que marginaliza quaisquer outras marcas e fluxos que estejam em jogo. O que gera conflito, as forças excluídas buscando espaço e canal de expressão (NAFFAH, 1989, p. 47).

Durante os estudos, por alguns momentos, presenciei ações que cristalizavam e ou estereotipavam papéis, como percebidas na fala de um aluno pertencente ao grupo de pesquisa:

*Eu tenho uma história assim, é bem assim, professora. Meu irmão mudou de escola foi estuda lá no centro, quando ele chegou lá, ele foi assim, com o tênis novo o tênis era bonito, mas ninguém queria conversar com ele, ele ficou assim sozinho, mas todo mundo olhava para ele e para o tênis dele, até que um guri chegou e perguntou onde ele tinha roubado o tênis, é professora é só porque ele é preto. É sempre assim professora, só porque a gente é preto<sup>17</sup>.*

Segundo Dalmiro M. Bustos (2005), o método do Psicodrama usa a representação dramática como um núcleo de abordagem e exploração do ser humano e seus vínculos:

a ação, unida à palavra, brinda o mais completo desdobramento do conflito do drama que ocupa o protagonista no espaço dramático. Na cena, o indivíduo pode representar seus conflitos passados e presentes e também trazer seus temores, expectativas, projetos e dúvidas sobre o futuro explorando suas relações (BUSTOS, 2005, p.136).

Nesta proposição, os alunos compartilhavam seus sentimentos e vivências, tudo o que lhes aconteciam durante a cena e as ressonâncias que esta lhes produzia. Buscava-se, com isso, que o aluno se reconhecesse em determinada representação, visse sua imagem no espelho. O caráter pedagógico desta técnica estava em que se percebessem como deles os comportamentos e aspectos que lhes são desconhecidos e que importam para o esclarecimento do conflito.

Moreno (1975), tomando do modelo teatral seus elementos, distingue, para a cena psicodramática, cinco elementos ou instrumentos: palco ou cenário; protagonista; diretor; egos auxiliares e o público.<sup>18</sup>

Crê-se que o mundo de hoje requer novas perguntas educacionais no campo étnico e social. Nesse sentido, parece necessária uma excitabilidade para que novos valores favoreçam a renovação nas relações raciais.

Uma disposição pessoal e concomitantemente coletiva diante das ações preconceituosas como um todo precisa ser praticada pelas pessoas diretamente envolvidas na educação e combatentes do preconceito racial, principalmente na escola, por ser uma instituição tão articulada com complexidades sociais, políticas, emocionais e econômicas que interferem diretamente na relação da comunidade escolar.

<sup>17</sup> Depoimento de um aluno pertencente ao grupo de pesquisa, durante pesquisa de campo.

<sup>18</sup> Os conceitos atribuídos a cada um destes elementos por via psicodramática estão esclarecidos no segundo capítulo desta dissertação.



A escola, instituição cultural, política e social elementar, correalizadora e co-produtora de subjetividades e identidades precisa produzir e executar suas ações e ligações morais em transição, sensibilizando-se com as transformações da atualidade. Isso implica em uma transformação ampla e profunda no que se refere às identidades cotidianas escolares e aos valores constituídos entre eles. Aqui se faz urgente uma reflexão acerca do processo de desconstrução do preconceito racial no campo do Ensino Fundamental.

O conhecimento na via da conscientização é executado nas ações cotidianas é o primeiro passo para a transformação social. É ele que fundamenta uma ação educacional visando à renovação do estado de consciência do ser humano e da coletividade. Por isso, torna-se imprescindível o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de métodos de intervenção educacional grupal.

Diante da escassez de trabalhos acadêmicos que proponham a reflexão acerca da interface da temática psicodrama e/ou teatro espontâneo, educação e preconceito racial, esta pesquisa pensa em contribuir para estudos que busquem a contemplação de práticas pedagógicas e transcendam as vias tradicionais de educação, buscando um possibilitador de desdobramentos na prática da luta contra o preconceito racial.

Não abordo aqui questões dos conteúdos curriculares em sua relação com a formação ética dos educandos, e sim ações educativas que favoreçam a formação de apreciação humana e podem ser vinculados a qualquer conteúdo curricular, cujo propósito seja o conhecimento e a ação de consciência inibitória ao preconceito racial instaurados no cotidiano escolar.

Ressalto que esta dissertação está pautada em corajosas narrativas feitas pelos alunos envolvidos no grupo. Penso que a criatividade e espontaneidade ajudam a humanidade a se compreender ou a exprimir seus conflitos e a transformar comportamentos por meio do processo catártico/dramatizado.

A dramatização possibilitou que os alunos vivenciassem os seus conflitos e reelaborassem criativamente formas de solução contra os preconceitos raciais e pudessem, assim, encontraram novos caminhos para a inter-relação e ressignificação das histórias destes protagonistas.

### **Um breve olhar sobre os capítulos**

Esta dissertação é tripartite. A primeira parte, “*Abrindo as cortinas*”, tem em seu *corpus* o primeiro capítulo, “*Os personagens, a escola e as teias sociais*”, que traz a apresentação dos personagens desta pesquisa e as inter-relações no ambiente escolar. Nele,

está exposto o contrato grupal, realizado pelos sujeitos da pesquisa, que serviu de caráter documental para sua concretização, por se tratar de um trabalho sobre as relações étnicas-raciais e a importância da denominação de cor neste processo. Consta também a autodenominação de cor dos personagens, sendo que esta passou por dois momentos distintos, primeiramente de forma espontânea e aberta e a segunda a partir dos indicadores do IBGE. Para um melhor entendimento dos resultados obtidos, fiz-me acompanhar de um breve olhar do processo de denominação de cor no país, com base nos estudos de Petrucelli (2007).

Não posso deixar de trazer as imagens e sensações que tal cor/raça provocam nos personagens pesquisados e quais seus olhares sobre a sociedade onde estão inseridos. Abordo, ainda, a negação do racismo na âmbito escolar e faço um breve relato da visão docente sobre estes personagens e a sua vinculação à escola. Tem-se também a descrição das experiências empíricas no psicodrama e da pesquisa-ação fundamentadas pelas teorias deladoras do racismo, preconceito racial e discriminação racial, quando trago para o espaço da escola, seus personagens e a estrutura das relações raciais e as configurações sociais na sala de aula onde discutimos se uma outra relação é possível.

Refletindo sobre os fundamentos do preconceito racial entre os educandos, detenho-me sobre as lições de Oliveira (1999), Müller (2006), Jaccoud e Beghin (2002), Cavalleiro (2001) e com os resultados das pesquisas já realizadas pelo NEPRE, ao qual somos vinculados.

Na segunda parte, *O Diálogo- Fundamentos, Conceitos e a Técnica do Psicodrama, do Teatro Espontâneo e a Pesquisa-Ação: um colóquio no cotidiano escolar*. No segundo capítulo, *O Psicodrama e a Pesquisa-Ação: uma possibilidade de novas cortinas se abrirem*, a ênfase recai sobre os fundamentos, conceitos e técnicas do Psicodrama e do Teatro Espontâneo permeada pelos procedimentos metodológicos da Pesquisa-Ação em que o aporte teórico sedimenta-se nas teorias de Moreno (1975), Aguiar (1990), Bermúdez (1976), Gonçalves (1988) e Naffah (1989). Dialogo também com os estudos de Barbier (2002), Thiollent (2005) e Minayo (2004) sobre essa metodologia, pois, creio que, em muitas proposições os conceitos sejam convergentes e complementares aos dos autores citados primeiro o que acarreta um melhor entendimento de nossa escolha metodológica. Ainda, discuto as ações pedagógicas excludentes e a reprodução do preconceito racial no sistema de ensino.

Abordo a resistência, a violência e a exclusão sofridas por nossos personagens no capítulo terceiro intitulado, *A Resistência, a Esperança e a Fusão do Grupo: as fendas do caleidoscópio*.

Na terceira parte deste trabalho, *Fechando as cortinas*, estão os relatos das experiências e das ressonâncias das vozes dissonantes dos personagens objetos desta investigação. O quarto capítulo, *Antes eu não gostava dos negros, só gostava dos brancos*, traz os relatos das transformações e das mudanças sofridas pelos sujeitos concernentes ao preconceito racial e ao racismo que antes faziam parte da vida desses alunos. Discuto sobre a tomada de consciência propiciada pela dramatização e pelo compartilhar de histórias vividas.

Por fim, nas Considerações, estão expostos o resultados empíricos deste trabalho e o desejo de que outros pesquisadores tragam novas possibilidades para uma educação mais humanística e igualitária.

No *corpus* desta dissertação, estão transcritos os encontros, as falas e materiais escritos pelos sujeitos desta pesquisa, vale aqui ressaltar que apenas foi feito a revisão ortográfica de tal material, no entanto verbetes, jargões e a expressividade verbal dos sujeitos foram mantidas com sua linguagem peculiar de cada sujeito.

**PARTE I**  
**ABRINDO AS CORTINAS**

# CAPÍTULO I

## OS PERSONAGENS, A ESCOLA E AS TEIAS SOCIAIS

*Muleque*

*Muleque, muleque  
quem te deu este beijo  
assim tão grandão?*

*Teus cabelos  
de pimenta do reino?*

*Teu nariz  
essa coisa achatada?*

*Muleque, muleque  
quem te fez assim?*

*Eu penso, muleque  
que foi o amor...*

Solano Trindade

### 1.1. O contrato: uma ação grupal

Para referenciar sobre os personagens desta pesquisa se faz necessário antes aduzir ao texto para um melhor entendimento que fora feito um contrato entre todos os integrantes do grupo e regeu todo o processo investigativo.

Os nomes dos personagens desta pesquisa não foram revelados, não por escolha da pesquisadora ou por cumprir um caráter metodológico, e sim por ter partido dos próprios alunos que os nomes não deveriam aparecer ao final do estudo e por prezar pela confiança depositada a esta pesquisadora, assim foram resguardados.

No início da pesquisa fora realizado um “Contrato Ético” escrito por todos os integrantes do grupo junto à pesquisadora. A elaboração e execução de um contrato é algo sempre muito complexo, pois é neste momento que temos de expressar que tipo de relação o grupo irá estabelecer, por isso, ao longo do trabalho este documento nos guiou. O que me permite afirmar isso é a voz dos próprios pesquisados, como ouvimos agora: “*Olha professora esse menino tá saindo muito da sala e isto tá no contrato que não pode!*”<sup>1</sup> Ou ainda: “*Olha só, tá xingando e nós falamos que não pode fica xingando!*”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Alocução de um integrante do grupo de pesquisa.

<sup>2</sup> Alocução de um integrante do grupo de pesquisa.

Este Contrato foi feito com a intenção de ser um instrumento de trabalho. Todos do grupo diziam o que deveria ser estabelecido como comportamento e atitude dos integrantes no decorrer de todo o processo. Todos puderam estabelecer o que desejavam como regra a ser obedecida e verbalizava em voz alta o seu desejo, depois desse ritual, as regras foram estabelecidas e o documento criado. Durante o processo de escritura, muitos alunos reforçaram ou repetiram ideias e, por isso, o número de regras não correspondia à quantidade de jovens. O referido Contrato foi redigido por uma integrante do grupo da seguinte maneira:

O Contrato

Comprometimento, que não xingue um ao outro, respeitar um ao outro, educação, alegria, companheirismo, compromisso, paz, amor, carinho, amizade, solidariedade, não ter preconceito racial, ter compaixão, respeitar os professores, não mostrar os nomes dos alunos para os professores<sup>3</sup>, que todo mundo fale a verdade, não pode aparecer o nome de ninguém no que for escrito e não ficar entrando e saindo da sala na hora dos teatros<sup>4</sup>.

A pesquisa-ação possui suas especificidades, entre elas, observa-se o contrato grupal, visto como necessário para observar a participação dos sujeitos no processo e também possibilitar compreender se houve ou não uma sucessão de movimentos e situações de mudança. Tal instrumento ainda permitia organizar os grupos para discussões e ações coletivas centradas no problema a resolver. Enfim, por causa desse documento foi possível submeter nossas críticas e se o trabalho constituiu um procedimento com bons resultados.

Para as técnicas psicodramáticas, o contrato também é visto como um elemento que deve ser efetivamente realizado com rigor para que todos os integrantes do grupo possam estabelecer valores e ações éticas. Não há impedimentos para que qualquer princípio seja inserido ou excluído do contrato a qualquer momento da ação, desde que feito com o consentimento grupal.

A amálgama de um contrato irá refletir os valores deste grupo, irá explicitar as necessidades de cooperação entre os sujeitos envolvidos, o que pode vir a sustentar a participação de diversos protagonistas. Podemos dizer que um contrato escrito pôde vir a garantir ainda mais o respeito entre os atores desta pesquisa.

Os atores puderam manter o controle das ações e não se sentiram agredidos ou invadidos em suas privacidades. O contrato rege as responsabilidades individuais e, como já

---

<sup>3</sup> Esta era uma preocupação que o grupo tinha de que outros professores pudessem saber o que era falado sobre eles nos encontros.

<sup>4</sup> Para este Contrato ser feito, cada aluno disse o que desejava que o grupo cumprisse ao longo dos encontros, vários pedidos foram repetidos por alunos e apareceram mais de uma vez, tais como: amizade, respeito, não ter preconceito racial, alegria, paz e amor.

dito, pode ser revisto e transformado conforme as necessidades dos envolvidos, desde consentido coletivamente.

Neste estudo, foram acrescentados alguns princípios ao Contrato, sendo eles: as histórias autorais poderiam ser levadas para a sala de reforço e lá compartilhadas com outros colegas e a professora, desde que utilizadas como materiais didáticos; quando as histórias agregassem capoeira ou maculelê poderíamos realizá-las fora da sala de aula; foi proibido puxões de cabelos e não poderiam praticar nenhuma outra forma de violência física, como tapas na cabeça, apertões e empurrões e ,principalmente, brigas corporais.

Fazer-se valer deste documento trouxe ao ambiente da pesquisa uma relevante disciplina e comprometimento de todos os integrantes do grupo, pois, como já referenciado, este foi um trabalho acordado em grupo

Iniciamos este capítulo com tais dizeres sobre o Contrato efetuado por acreditar que isso poderá esclarecer algumas decisões tomadas ao longo da pesquisa.

## **1.2. Qual é a sua cor?**

*Categorizar é um ato de conhecimento e de reconhecimento  
(BERTHELEU, 1977).*

O objetivo aqui proposto é escrever e compreender como os sujeitos desta pesquisa se autodeclararam por meio de sua cor/raça, processo este que se deu similar aos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Quando se traz a classificação de cor em uma pesquisa, penso ser importante refletir sobre o que foi proferido pelo professor e estudioso, Kabengele Munanga, em 2003, no Rio de Janeiro, quando palestrava no Seminário Nacional Relações Raciais-Penesb:

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimenta o caminho do racismo (2003, p.2).

Quando propus que os sujeitos da pesquisa se autodenominassem conforme sua cor foi porque, além de Munanga, compartilho com o pensamento de Rosemberg (2007) quando diz que é preciso refletir sobre práticas culturais brasileiras em que não são as crianças ou os adolescentes que efetuam suas declarações de cor ou raça, mas sim são sempre classificados por um adulto, podendo assim distanciar, as crianças das discussões sobre relações raciais. Ao refletir sobre isso, penso ser importante optar por ouvir a voz dessas

crianças e ainda considero que, em nenhum momento, a classificação de cor/raça deve ser feita pela pesquisadora, mas sim devo proporcionar o direito de esses sujeitos se manifestarem sobre a cor que, a princípio, acreditam ter.

Neste momento, é relevante retomar a teoria de Rosemberg (2007)<sup>5</sup>, quando analisa que o atributo ou condição da classificação racial no Brasil tem seu decurso na aparência e não na ascendência<sup>6</sup>. Alguns estudos<sup>7</sup> realizados no país já mostraram que no Brasil, após a escravidão, não houve um perfilamento de leis e classificações raciais, nem de caráter segregacionistas ou de empenho legítimo para definições de descendências.

### 1.2.1. Uma brevidade de como nos tornamos brancos em múltiplas cores

*“somos homens, somos mulheres, temos a pele negra e temos a pele branca, temos olhos azuis e olhos castanhos, mas a nossa esperança é verde!”.*  
(Augusto Boal)

Considero importante dirigirmos nossos olhares para os caminhos trilhados na história da classificação de cor e raça em nosso país, pois, assim, poderemos compreender um pouco melhor porque a classificação de cor é um instrumento complexo, em um trabalho de pesquisa social quando o objeto de estudo são as relações raciais. Essa ação pode vir a nos fazer entender as origens de algumas mazelas sociais que assolam o país.

Vale lembrar que, para Jaccoud e Beghin (2002), o racismo no Brasil, cujo sustentáculo eram os discursos que afirmavam a inferioridade do negro, fortalecidos e difundidos em nossa sociedade, está fortemente ligado ou instituído com a escravidão, mas é após a abolição que ele se concretiza na sociedade brasileira, o que acarretou em um projeto de branqueamento para a população brasileira no século XX.

Para Carone (2002), a ideologia do branqueamento era, “uma espécie de darwinismo social” que apostava em uma “purificação étnica”, crendo-se que se se mantivessem as relações entre brancos e negros haveria de prevalecer a genética dos indivíduos brancos, o que resultaria, então, na extinção da população negra. É importante dizer que para a autora a ideologia do branqueamento foi, “sofrendo importantes alterações de função e do imaginário social” (2002, p.17).

<sup>5</sup> Rosemberg, Caderno. Pesquisa. vol.37 no.132 São Paulo Sept./Dec. 2007

<sup>6</sup> Rosemberg, Caderno. Pesquisa. vol.37 no.132 São Paulo Sept./Dec. 2007.

<sup>7</sup> Ver Pinto, 1995; Rosemberg, Piza, 1998-1999; Schwartzman, 1999; Petruccelli, 2000, 2002 e Osório, 2003.



A complexidade da discriminação racial é uma das dificuldades da denominação de cor no Brasil. Fala-se comumente que há uma “grande mistura de cores”. De fato, a cor em nosso país é um problema complexo, principalmente quando se fala de critério de classificação, denominação e atribuição. Para refletir, trago a teoria de Oracy Nogueira (1954) que determina que a sociedade brasileira edificou condutas que legitimaram formas excludentes contra os negros, que o autor define como “o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca” (NOGUEIRA, 1985 [1954], p. 79).

Conforme Edith Piza (2000), Nogueira intitulou como, “regra da aparência” em oposição a “regra de origem”, vigente principalmente nos Estados Unidos da América. No interior da regra da aparência, a cor é um determinante para manifestações de exclusão no contexto das relações. A autora segue dizendo; “a cor varia segundo as combinações de elementos da aparência física, tais como cor e tipo de cabelo, cor dos olhos, cor da pele, traços corporais e, principalmente, faciais” (PIZA, 2000, p.99). Sendo assim, segundo ela, é interessante dizer que quando há uma necessidade de natureza diversa ou uma situação que exija uma diferenciação ou denominação a cor é utilizada e categorizada, assim aparece como um fator determinante para distinguir uma pessoa da outra, o que acarreta um processo de discriminação, porém, isto ocorre no domínio das relações intersubjetivas e, por isso, não é visibilizado.

Para falar sobre categorização e denominação de cor, é importante referir sobre processo censitário no Brasil, portanto faz-se aqui um breve relato.

Segundo Petruccelli (2007), os censos demográficos foram realizados no Brasil nos anos de 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000. No Censo de 1872, o primeiro realizado no país, o critério diferenciador quanto à raça foi a cor da pele. Com isso, a população brasileira foi dividida em brancos, pretos, pardos e caboclos. Em 1890, o termo mestiço é utilizado em substituição ao termo pardo. Nesses recenseamentos, a informação coletada era o critério/opinião do entrevistador que, por meio da aparência do entrevistado, determinava sua cor, classificando-o.

Nos recenseamentos de 1900 e 1920, é importante lembrar que não houve a coleta do item cor. Em 1940 e 1950, as pessoas foram classificadas, quanto à cor, em brancos, pretos, amarelos (japoneses, chineses e seus descendentes, devido ao processo de imigração destes povos) e, por fim, pardos, estes últimos englobando todos aqueles que se declaravam como índio, caboclo, mulato, moreno ou qualquer outra categoria de cor.

Em 1940, passa a ser realizada a autodenominação, isto é deixa de ser uma atribuição do entrevistador e passa a ser do entrevistado, segundo Piza (2000), verificam-se momentos específicos na história brasileira em que dados censitários apontavam um crescimento da população branca e isto se dá, especialmente, a partir de 1940. É a partir dos dados do Censo daquele ano que se pode notar um crescimento da população branca. A autora atribui esse “clareamento” da população às declarações de mestiços que teriam “atravessado a “linha da cor” e as tentativas institucionais de branqueamento da população” (2000, p. 100).

Em 1970, o Censo deixa mais uma vez de recensear a cor, o que somente é retomado em 1980. Naquele momento, as categorias são: brancos, pretos, amarelos, pardos, estes incluíam os indígenas.

Atualmente, são consideradas cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena, sendo a coleta dos dados feita sob a forma da autoclassificação.

Como podemos observar, no Brasil, a identificação racial baseia-se numa combinação de características físicas, tais como a cor da pele, a forma do nariz e dos lábios e o tipo de cabelo. É permitido afirmar, então que a nação brasileira concebeu um conceito de raça baseado nos fenótipos, onde, infelizmente, as categorias não-brancas são, muitas vezes, associadas a conotações negativas.

Nos Estados Unidos da América desenvolveu-se uma concepção sobre raça de base genética e biológica, denominada regra da hipodescendência<sup>8</sup>. Assim, no caso norte-americano, basta o indivíduo possuir uma ascendência negra para ser classificado como tal, independente de suas características físicas aparentes.

Para Petruccelli (2007), em relação às características étnico-raciais da população brasileira e sua identificação segundo o quesito de cor ou raça, há mais de um século que se discute entre a dicotomia da polarização ou da homogeneização como produto da miscigenação. O autor lembra que Gobineau, em 1874, dizia acreditar que a população brasileira iria desaparecer em duzentos anos devido a infertilidade dos mestiços. Já Lacerda (apud PETRUCCELLI, 2007, p. 78), enfatizou “lógico supor que no espaço de um novo

---

<sup>8</sup> Hipodescendência, conhecida na cultura popular dos EUA como a .regra de uma gota só. (one drop rule). De acordo com Gilliam (2000), a hipodescendência implica uma situação na qual a pessoa herdaria *ad infinitum* a identidade social do progenitor menos prestigiado geração após geração. A autora chama a atenção para o fato de que a hipodescendência só se refere a pessoas de descendência africana, nenhum outro grupo teve que se debater com este modelo de identidade social (GILLIAM, 2000). Também a hipodescendência é conhecida como conceito de Marvin Harris, isto é, a criança gerada a partir de uniões inter-raciais pertenceria a raça ou etnia considerada biológica ou socialmente inferior.

século os mestiços terão desaparecido do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”.

Skidmore (1976) definiu o ideal do branqueamento como sendo a conjectura da superioridade branca sobre a inferioridade negra. A este pressuposto juntava-se ao de que a população negra estava se tornando menos numerosa que a branca por razões diversas, tais como: a taxa de natalidade supostamente menor; um maior número de doenças; sua desordem social e ainda pelo fato de que a miscigenação estaria produzindo uma população mais clara, porque o branco, biologicamente, seria mais resistente e também porque buscavam parceiros sexuais mais claros.

Vale lembrar que no início do século XX iniciava-se um projeto nacional para o Brasil, buscando um novo horizonte político para a burguesia, tendo como base o desenvolvimento social. Tratava-se de construir uma nova identidade coletiva para o país.

A partir da segunda década do século XX, as teorias de expressões racistas já haviam se tornadas arcaicas para a intelectualidade dos países primeiro-mundistas. O Brasil buscava uma solução melhor para os não brancos, assim vai surgindo a base ideológica para a construção do que hoje é entendido como o “mito da democracia racial”.

O preconceito racial em nossa sociedade, creio, produziu um complexo sistema de classificação de cor por conduzir aspectos muito negativos a indivíduos não-brancos. Petruccelli (2007) enfatizou que a forma que como são percebidos os segmentos da população brasileira, “como são classificados em categorias, sejam estas acadêmicas ou populares, condiciona a vida de cada indivíduo em sociedade, resultando em privações diversas para aqueles ao que se atribuem características estigmatizadas”(2007, p.113).

Para o autor há uma hierarquia social “naturalizada na oposição branco/não branco”, a hierarquização social brasileira implica na interligação entre raça e classe, as condições de produção e reprodução das desigualdades sociais se revelam no caráter desta hierarquização.

Parafraseando Guimarães (1999), ao olharmos para o racismo na sociedade brasileira, é importante perceber que a escravidão forjou uma clara diferença entre a população negra e branca, a qual se reproduziu no século XX por o negro liberto não ter sido integrado na sociedade de classes em virtude do ingresso massivo de imigrantes e da teoria do branqueamento. A não “integração do negro na sociedade de classes no Brasil” está vinculada à ideologia das elites brasileiras que visualizavam o “embranquecimento da população”, por meio da mestiçagem étnica nas primeiras décadas do século XX e, dessa forma,

compreendiam que a cor branca se ampliaria para toda a sociedade, efetivando-se como padrão étnico (GUIMARÃES, 1999, p. 45-47).

No período pós 30 do século XX é a ideologia da democracia racial que vai demarcar a compreensão ideológica do Brasil sem “diferenças” de raça, ou seja, o “ mito fundador de uma nova nacionalidade”, mas que mantém a ideologia do embranquecimento (GUIMARÃES, 1999, p. 52-55).

Carone (2002) afirma que não podemos deixar de compreender que o branqueamento também foi uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca para que “o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e sua mente , como uma espécie de condição para se “integrar”(ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social” (2002, p. 14).

Quando se referencia sobre pesquisas que trazem em seu escopo a denominação de cor em nosso país, não se pode deixar de citar o trabalho de Petruccelli (2007). Esse teórico elaborou um lúcido retrato da cor da sociedade brasileira na obra “ *A cor denominada*”, 2007, onde abertamente denuncia as práticas de discriminação por cor nas diversas instâncias da sociedade. O autor reporta como os indivíduos criam múltiplas estratégias para equilibrar as práticas discriminatórias, entre elas a multiplicidade de sentidos construídos em nossa cultura para transformar aceção dos fenótipos, o que gera uma transformação na identificação da cor, como sugere ele na “construção de uma escala cromática” (2007, p. 22). Essa construção é vista pelo autor como paradigmática, pois gera a apropriação da ideologia dominante do século XX, sustentadora do mito da democracia racial, mas oculta no seu cerne a tese de branqueamento da população.

Petruccelli (2007) conclui que os múltiplos termos para a classificação da cor na sociedade brasileira se dá como reflexo do caráter primariamente subjetivo dessa identificação, mostrando, ao mesmo tempo, a defasagem entre o campo dos atores sociais e o campo dos pesquisadores e estudiosos desta problemática. As categorias de cor, no entanto, só parecem se tornar significativas no contexto de uma ordem hierárquica em que o branco exerce o poder, o que me permite afirmar que no Brasil a questão da cor se encontra no cruzamento dos mitos fundadores da identidade nacional com as práticas sociais de discriminação e preconceito racial.

Vale lembrar que Petruccelli (2007) traz uma amostra de 143 nomes diferentes de denominação de cor encontradas em sua pesquisa. Munanga (1999) afirma que o brasileiro, “foge de sua realidade étnica”, como a dizer que tenta cada vez mais chegar perto do modelo do branco, sempre tido como superior.

Essa pesquisa, guardada as devidas proporções, permitiu-me ver uma diversidade significativa de cores quando da pergunta aberta, como ainda veremos.

### **1.2.2. A autodenominação**

Para um processo de autodenominação de cor, referenciar sobre o pensamento de Bertheleu (1977) é importante. Para ele, a classificação é um caminho para o conhecimento, por isso, diante da possibilidade de um autoconhecimento e autorreconhecimento dos sujeitos que integram o grupo desta pesquisa e para a obtenção de dados específicos sobre a cor deles foi que propus a autodenominação de cor.

Tal denominação passou por dois momentos bastante distintos e significativos. O primeiro com pergunta aberta quando buscávamos um caráter de espontaneidade para a autodenominação, quando tive o privilégio da aceitação e participação de todos para esta investigação.

O segundo momento consistiu, com perguntas fechadas, porém, não obtive a concessão de todos. Já não faziam mais parte do grupo dois alunos por motivos de desistência e transferência da escola; três que, por motivos desconhecidos, não estavam frequentando mais as aulas (uma situação muito constante na educação pública brasileira, porém este tema merece um trabalho futuro) e, com uma expressão relevante e instigante, dois negaram responder a pergunta fechada. Apesar disso, os demais participantes dos grupos se agregaram à pesquisa e dela participaram com vigor.

Enfatizo que todos os sujeitos desta pesquisa tiveram a possibilidade de escolher em participar ou não das pesquisas de autodenominação de cor por considerar que crianças e adolescentes são atores sociais e sujeitos do direito e devem, por isso, expressar sua opinião e identidade.

Prezando justamente, pela opinião e identidade de cada um dos sujeitos pertencentes ao grupo, cada um que se manteve na adesão da pesquisa escreveu em um papel a cor com a qual se via, mediante a seguinte pergunta: qual é a sua cor?

Nesta primeira fase não fiz nenhuma especificação aos critérios utilizados pelo IBGE. Apenas objetivava a espontaneidade destes sujeitos ao se autodenominarem.

Na segunda etapa, realizei a pesquisa de autodenominação de cor tendo como critério a classificação de cor pautada na indicação do IBGE, foram apresentados os critérios de classificação estabelecidos pela Instituição para perguntas fechadas, como as cores indígena, parda, amarela, preta e branca.

Nesta segunda etapa, os alunos escreviam a cor de autodenominação e tinham a liberdade de escrever ou não outras palavras ou frases que cada um pensasse ser importante sobre sua cor. A intenção não fora apenas ter um percentual numérico para os dados, mas também um olhar compreensivo de como estes sujeitos se veem em relação à própria cor e como isso os representa.

É importante dizer que estes alunos escreviam seus nomes quando respondiam as perguntas, não deixavam respostas anônimas, porém, mais uma vez lembro que tais nomes não são aqui citados devido ao contrato estabelecido no grupo e pela confiança atribuída à pesquisadora.

Torna-se necessário salientar que este capítulo objetiva não somente escutar a voz destes sujeitos sobre sua pertença racial por um caráter numérico, mas também pelas imagens e sensações descritas por estas crianças no que tange as suas cores.

### 1.3. Apresentando os dados

#### Tabela 01

Primeira Etapa

Quantificação das declarações relacionadas a autopercepção de cores

Qual é a sua cor? (pergunta aberta)

<b>RESPOSTAS OBTIDAS</b>	
<b>Número respostas</b>	<b>Autodeclaração</b>
<b>12</b>	<b>Se declararam MORENOS</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou MEIO MORENOS</b>
<b>02</b>	<b>Se declararam MORENOS CLAROS</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou MORENOS ESCUROS</b>
<b>04</b>	<b>Se declararam PARDOS</b>
<b>09</b>	<b>Se declararam BRANCOS</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou BRANCO-ESCUROS</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou ROXA</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou AMARELO</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou PRETO</b>
<b>01</b>	<b><i>Bob Scot</i></b>
<b>TOTAL DE ENTREVISTADOS: 34</b>	

**Tabela 02**

Segunda Etapa

Quantificação das declarações relacionadas a autopercepção de cores

Qual é a sua cor? (pergunta fechada)

<b>RESPOSTAS OBTIDAS</b>	
<b>Número respostas</b>	<b>Autodeclaração</b>
<b>06</b>	<b>Se declararam PRETOS</b>
<b>15</b>	<b>Se declararam PARDOS</b>
<b>05</b>	<b>Se declararam BRANCOS</b>
<b>01</b>	<b>Se declarou AMARELO</b>
<b>02</b>	<b>Recusaram-se a participar</b>
<b>TOTAL DE ENTREVISTADOS: 29</b>	

Para melhor compreensão dos dados é importante traçar um delineamento mais específico de tais mudanças. De uma etapa para outra, a coleta de dados foi feita a fim de conhecer as semelhanças, as diferenças e as relações estabelecidas pelos alunos no decorrer do trabalho e no que vem a concernir mediante a cor quando se estimula a pergunta: “ Qual é a sua cor?” de maneira espontânea e fechada.

**Tabela 03**

Resumo da autodeclaração de cores dos entrevistados

<b>Primeira Etapa</b> <b>Respostas obtidas</b>	<b>Segunda Etapa</b> <b>(configuração das declarações em comparação a primeira etapa)</b>
12 participantes se declararam Morenos	- 02 participantes já não faziam mais parte do grupo; - 03 participantes se declararam pretos; - 07 participantes se declararam pardos.
01 participante se declarou Meio Moreno	- 01 participantes já não fazia mais parte do grupo.
02 Participantes se declararam Morenos Claros	- 01 participante já não fazia mais parte do grupo; - 01 participante negou responder a pergunta fechada.
01 Participante se declarou Moreno Escuro	- 01 participante se declarou Preto.
09 Participantes se declararam Brancos	- 01 participante negou responder a pergunta fechada; - 05 participantes continuaram com a auto-declaração de brancos; - 03 participantes se declaram pardos.
04 Participantes se declararam Pardos	- 01 participante já não fazia mais parte do grupo; - 03 participantes continuaram com a auto-denominação de pardos.

<b>01 Participante se declarou Branco Escuro</b>	<b>01 participante se declarou pardo.</b>
<b>01 Participante se declarou roxa</b>	<b>01 participante se declarou pardo.</b>
<b>01 Participante se declarou Amarelo</b>	<b>01 Participante continuou com a mesma denominação.</b>
<b>01 Participante se declarou Preto</b>	<b>01 Participante continuou com a mesma denominação.</b>
<b>01 Participante se declarou “Bob Scot”</b>	<b>01 Participante se declarou Preto.</b>

Vale lembrar que sobre este olhar que a proposta metodológica deste trabalho encontra-se com as perspectivas qualitativas. Apoiando-se nas palavras de Minayo:

aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos fatos, as relações e as estruturas sociais, sendo estas tomadas tanto no seu advento como na sua transformação, como construção humana significativa (1993, p.10).

No entanto, pude notar que com o desenvolvimento da pesquisa, houve a provocação do sentimento de pertença entre estes alunos. Da pesquisa aberta até a pesquisa fechada é notória uma identificação maior desses atores como sendo não-brancos ou se autodenominando como pretos, o que conseqüentemente causa uma diminuição do branqueamento na sala de aula.

Quando pensamos em uma pesquisa de autodenominação de cor no âmbito escolar, o tecer das respostas nos leva a inquietos pensamentos sobre o que faz tantas crianças serem adeptas à classificação da morenidade e branqueamento.

Para Ferreira (2004) é comum um não-branco acolher e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive a internalização de estereótipos negativos da inferioridade negra. Destaca ainda que este processo se dá a partir da escola por meio de suas práticas, pois mesmo quando não se é possível observar uma hostilidade contra a criança negra, há uma constante valorização dos valores branco-europeus, fomentando uma identificação com os ideais do grupo dominante branco.

O autor enfatiza a importância da escola na construção da identidade da criança, porém alerta que o espaço escolar alimenta a imagem do “negro caricatural”, reproduzindo a sociedade que estabelece uma relação de dominação/subordinação entre brancos e negros estimulando os estereótipos sociais, assim os distanciando de sua identidade negra.

Piza (2000) considera que o branqueamento é “um conjunto de normas, atitudes e valores brancos que a pessoa negra, e/ou o seu mais próximo, incorpora, visando atender à



demanda concreta e simbólica de assemelhar-se a um modelo branco e, a partir dele construir uma identidade racial positivada” (2000, p.103).

Na pesquisa aberta e espontânea pode-se observar o grande número de cores que carregam consigo tais sujeitos<sup>9</sup>. Um aluno que, ao ser questionado sobre sua cor, denomina-se como “branco-escuro” ou “meio-moreno” preocupa-nos e nos faz indagar sobre o que hoje a escola transmite como referência étnico-racial.

Sendo a escola um agente socializante, leva-nos a acreditar que a instituição hoje é reprodutora de ideias racistas e que fortemente pratica ações de discriminação e preconceito racial que domina até mesmo o imaginário de possíveis cores para o ser humano, impossibilitando o aluno de se reconhecer como pertencente a um grupo racial.

A escola, sem dúvida, não é a única que comete tal ação, mas é uma das agências socializadoras que não só reproduz o preconceito e o racismo, como silencia perante tais ações. Porém, a preocupação no que tange a essa instituição é de que entre as suas funções está a de agregar conhecimento e este também deve ser o de reconhecimento histórico e de ancestralidade.

É do ser humano negar o que não conhece e se a escola não é capaz de ensinar uma história mais justa sobre a construção histórica de seu povo, ela será capaz de produzir divergências significativas entre eles. Estes fatores podem diretamente estar ligados à falta de pertença racial destes alunos. É melhor dizer que sou “branco escuro” do que pardo ou preto, ou dizer que sou “moreno escuro” do que preto, pois historicamente foi negada a dignidade da negritude e a escola não foi capaz de denunciar e elucidar tal feito.

Compartilho com o pensamento de Oliveira (1987) quando diz que a cultura negra é imprescindível no ambiente escolar, pois assim ela se torna o referencial histórico para a identidade do aluno negro, sendo elemento chave para o início da ruptura da dominação da ideologia do branqueamento na sala de aula.

Em estudos de autodenominação de cor com crianças e jovens, pode-se contar com a colaboração do trabalho e o pensamento de importantes pesquisadores brasileiros, como Iolanda Oliveira, no Rio de Janeiro, Maria Lúcia Rodrigues Müller, em Mato Grosso, Fulvia Rosemberg, em São Paulo e Rita Fazzi, em Minas Gerais. Esta última (2000) se debruçou em estudos sobre preconceito racial entre crianças e adolescentes e, após pesquisa realizada em Belo Horizonte, definiu a denominação de cor como uma ação de estados múltiplos e não

---

<sup>9</sup> Ver Petrucelli. *A cor denominada*: estudos sobre a classificação étnico-racial. Coleção Políticas da Cor, 2007.

pertencente a apenas dois polos distintos como brancos e pretos e destaca a valorização da categoria morena<sup>10</sup> como uma possibilidade de se esquivar do racismo.

Para a autora, o alto índice de morenidade na autodeclaração das crianças revelam tanto a negação da categoria preto-negro quanto a valorização da categoria moreno, mostrando que, para as crianças, essas duas categorias são diferenciadas. Ela sugere ainda que, no mundo infantil, ser socialmente definido como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente denominadas e categorizadas como preto-negro.

No entanto, reconhecer a positividade da categoria moreno não significa negação da existência do preconceito racial entre crianças. Para Fazzi (2000, p. 02), “ser classificado nesta categoria ( preto/negro) expõe a criança a um ritual de inferiorização, de difícil escapatória com prováveis conseqüências para seu desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social”.

Petrucelli (2007) afirma que a grande aceitação da categoria moreno reflete o processo do branqueamento, mas buscando um outro sentido, a “produção” de uma cor “média”.

A diversidade de cores autodenominadas na primeira etapa entre tão poucos atores suscitou meu desejo de saber o que cada um tinha como sentimento em relação à própria cor. Quais são as imagens e sensações que está cor própria me traz? Foi então que busquei que cada resposta fechada viesse acompanhada de uma descrição sobre a própria cor.

É importante dizer que no primeiro dia de pesquisa o grupo contava com 40 alunos, depois, por remanejamentos institucionais, o grupo ficou com 34 integrantes, o mesmo número de quando a primeira etapa da pesquisa de autodenominação fora feita. Já na segunda etapa tínhamos no grupo 32 alunos matriculados, porém três já não frequentavam mais as aulas, no entanto não haviam sido oficialmente desligados.

#### **1.4. Uma cor de fé : a cor que produz imagens e sensações**

*A salmoura têm a mesma cor da garapa.  
Só a sede descobre a diferença dos sabores.  
Geni Guimarães*

Para um melhor entendimento, separei os descritos autorais por categorias de perspectivas distintas. Primeiramente, chamou-me a atenção as frases de atores que se

---

<sup>10</sup> Ver Fazzi, R.C. *O drama racial de crianças brasileiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

denominavam brancos e como eles sentiam alegria por serem brancos; como exaltavam sua cor e se colocavam como se o racismo fosse algo que pertencessem aos outros mas não a eles. Pude, inclusive, perceber até mesmo um tom “*blasé*” perante ao negro:

Aluno 05 – *Minha cor é branca é uma cor muito legal de viver, mas não tenho preconceito com os negros.*

Aluno 10 – *Eu me considero branco e sendo branco sou feliz.*

Aluno 13 – *Eu sou branco, eu gosto de ser branco.*

Aluno 17 – *Minha cor é branco viver a minha cor é natural eu tenho que passar protetor solar pra mim não queimar no sol.*

Aluno 18 – *Minha cor é branco eu sou branco, mas não tenho preconceito das outras cores.*

Por outro lado, também me alertou firmemente a divulgação do racismo e as corações emocionais de quem sofre a violência desse ato. Vejamos o que dizem os alunos:

Aluno 01 – *Preto, eu gosto de ser preto, si eu xingo o Aluno Tal, quero xingar ele de feio. Ele vai me xingar de negrinho da África e só porque sou preto não posso xingar ninguém.*

Aluno 09 – *Minha cor é parda , eu me considero de cor parda e é muito bonita. Ela é uma mistura de negro com pardo e com a cor negra tem muita discriminação. Não discrimine os negros respeite todas as cores!*

Aluno 07 – *Me considero preto, não tenho vergonha da minha cor não me importo com a cor das outras pessoas não xingo eu só xingo quando alguém me xinga.*

Aluno 04 – *A minha cor é pardo, é fácil falar de mim. Mais o difícil é eu ser eu mesma.*

A proposição de fé, o caráter religioso de que Deus nos fez iguais aparecem em algumas falas:

Aluno 02 – *Minha cor é pardo, a cor pardo para mim é uma cor de fé. 100% vida.*

Aluno 03 – *Sou amarelo, é muito bom porque sou filho de Deus sou igual aos meus amigos.*

Aluno 12 – *Minha cor é pardo, nós somos honestos não somos ladrões somos assim porque deus nos criou assim!!*

Aluno 20 – *Minha cor é pardo, se eu fosse branca eu amaria a minha cor e como sou pardo eu amo a minha eu não trocava por nada a minha cor. Eu tenho orgulho da minha cor porque Deus me fez assim e temos que respeitar todos iguais.*

Na afirmação social e emocional da cor preta e parda, observa-se que esta se difere da do branco. Traz palavras, junto à justificativa pelo orgulho de tal cor, como se tivesse de provar sua inocência ou se tivesse uma boa razão para o seu procedimento:

Aluno 16 – *Minha cor é preta, sou feliz sendo do meu jeito negra, porque eu tendo meus amigos por perto sem discriminação e uma família que gosta de mim.*

Aluno 21 – *Minha cor é preta eu sou negro eu amo a minha cor, te adoro cor negra, a cor preta é bonita sim, não precisa falar mal da cor preta!*

Aluno 15 – *A minha cor é parda eu acho que todo mundo adora a minha cor eu sou parda é bom ser desta cor, é bom sim!*

Aluno 14 - *Minha cor é parda, parda é uma cor vista por todo Brasil a maioria dos habitantes é parda pelo menos eu acho isso, eu gosto de minha cor eu não tenho preconceito com ninguém, ser parda é uma coisa maravilhosa na minha vida. Eu amo ser parda, as pessoas deviam gostar desta cor.*

Aluno 22 - *Minha cor é pardo eu acho bom ser pardo, pois como sou a mistura de duas cores, ninguém fica com racismo quanto a mim.*

A autoafirmação da cor, da beleza, de orgulho parece ser um manifesto do reconhecimento de serem não-brancos:

Aluno 11 – *Minha cor pardo, eu sou desta cor gostem ou não eu sou desta cor.*

Aluno 06 – *Minha cor é pardo, eu tenho muito orgulho da minha cor, por isso a minha cor é parda.*

Aluno 08 – *Preta, eu acho a cor preta bonita.*

Aluno 19 - *Minha cor é pardo, eu sou pardo tenho orgulho da minha cor.*

Aluno 23 - *Eu sou pardo, pardo me traz alegria. Minha cor é parda.*

Aluno 24 - *Minha cor é pardo é linda e eu gosto muito da minha cor.*

Aluno 25 - *Minha cor é pardo, pardo é muito bom eu gosto da minha cor porque eu acho muito legal.*

Trago estes brados dos sujeitos da pesquisa, pois, creio, que tais frases divulgam em alta voz o desejo de reconhecimento destes alunos por sua cor. Segue o diálogo entre os alunos, após a mostra do resultado da primeira etapa da pesquisa;

Aluna A- *Eu amei professora, amei sabe? Amei mesmo, porque nossa sala é mais morena, eu amo nossa sala quando ela é assim morena. Sabe né?*

Aluna B- *Ah, eu queria que a nossa sala fosse branca porque eu sou branca.*

Aluna A- *Mas é morena eu amo a sala assim.*

Aluno C- *Mas todo mundo aqui é moreno, eu sou moreno.*

Aluna A- *Sabe professora eu amo a senhora, eu espero toda quarta-feira chegar.*

Nesta última frase, quando a aluna se refere ao amor pela pesquisadora, temos como hipótese de que o depoimento deste possível amor é muito mais pela oportunidade da fala sobre o preconceito sofrido, pelos momentos de catarse da integração, pelas trocas de papéis, pelo protagonismo do ser negro e seus valores concomitantemente pessoal e social do que de afeto pessoal entre ela e a pesquisadora. O esperar pela quarta-feira é uma possibilidade de que a sala se torne “menos branca”, não nos fenótipos de seus integrantes, mas de um pensamento ideológico hierarquizante do ser branco. Naquele dia se podia falar e ouvir sem danos sobre ser negro em um espaço onde é imperativo ser branco.

Oliveira (1992), ao se referir sobre as falas de crianças negras, afirma:

Uma das características marcantes da fala da criança negra é a reivindicação e o desejo de ser respeitada como ser humano e, para tanto, esta criança sugere(...) as mais diversas formas de acabar com a discriminação(...) em síntese, a fala da criança negra resume-se em três pontos: o de afirmação da existência da discriminação racial, embora algumas crianças neguem a experiência de terem sido discriminadas individualmente, a afirmação de igualdade humana(ecológica, moral, intelectual e cultural) entre brancos e negros o apelo ao combate a discriminação,

baseando-se na igualdade universal dos seres humanos, a qual transcende a situação racial e social.

O princípio de igualdade que parece nortear o discurso das crianças é metafísico e de caráter religioso. A criança negra tenta provar a equivalência humana através da crença em um Deus único criador de todos povos, conhecendo as teorias de inferioridade racial que emergem fortemente no pensamento da escola (1992, p.108-109).

Com o pensar de Oliveira sobre a fala da criança negra, um tópico se fecha e outro se descortina: o que dizem as crianças brancas sobre o racismo e o preconceito racial na escola? Será que para elas é uma realidade possível? Trazemos, a seguir, um pouco do que nos foi possível ouvir.

### **1.5. *Eles falam isso só para “se aparecer”*: a negação do preconceito**

A pesquisa-ação tem como um dos seus princípios que todos os sujeitos nela envolvidos tem de ter voz, o que não é diferente no psicodrama quando este celebra a ação grupal. Portanto, penso ser prudente trazer as vozes dos atores que se autodemominam brancos e de tez clara e que, por esta característica, não se consideram vítimas de preconceito, nem tampouco racistas e, por vezes, não percebem se existe racismo ou não na escola. Para abrir essa questão, Cavalleiro mostra que

os depoimentos dos negros, ao mesmo tempo em que revelam a visão de mundo, os conceitos e a forma predominantemente de relações sociais de cada um deles, também demonstram que essas experiências são crivadas pelo fator étnico. Em contrapartida, os depoimentos dos brancos pouco revelam a cerca da percepção do preconceito em suas vidas (2003, p.81).

Em um de nossos encontros, um integrante do grupo levantou e disse: “*Não acontece nada disso aí*”, referindo-se à fala dos meninos que se manifestavam contra as ações preconceituosas na escola. Pedi que ele nos contasse como acontecia então, já que não se faz verdade o que os outros diziam, ainda em pé, respondeu: “*Eu não sei, mas é para eles poderem falar que eles estão dizendo que isso acontece, é só para se aparecer!*”.

Outro ator que, por muitas vezes, fora necessário chamar-lhe a atenção devido as suas atitudes violentas tanto físicas quanto verbais diz: “*eu xingo por que eles me xingam, ficam falando da minha mãe*”. Um aluno interfere: “*é mentira professora, se ele tivesse um filho que não fosse branco, ele matava*”.

A inserção destes atores que se autodenominam brancos nos trabalhos não foi fácil<sup>11</sup>. O jogo, aos poucos, trouxe-os e, assim, foi nascendo o desejo de participarem das práticas psicodramáticas. Durante vários encontros, tive de lidar com o que aqui chamarei de resistência.

Foi possível percebê-la em alguns atores do grupo, principalmente pelo fato de que majoritariamente as histórias são protagonizadas por negros e pardos.

Vejo no psicodrama uma abertura para a alteridade, no entanto é primordial que esta seja dirigida a quem tem crenças arraigadas, preconceituosas, rígidas, alicerçadas em valores morais estereotipados.

Foi-me possível, muitas vezes, perceber que a resistência começava muito antes do encontro. Não foi difícil por vezes ouvir o discurso da crença “Eu não sou preconceituoso”, ou “Eu não tenho preconceito” e, ouvindo essas falas, fui-me deparando com a resistência desses indivíduos e com as suas violentas manifestações racistas.

Por muitas vezes, havia a resistência em escutar e enxergar o diferente de si e de seus pares. Isso trazia a disponibilidade para a dúvida da importância do outro como ser humano. O questionamento sobre esses alicerces morais por vezes é quase inexistente. A resistência anula a empatia e a alteridade, sucumbe com o Eu/Tu<sup>12</sup>, conforme afirmam .

Nesta etapa do trabalho, relacionei a resistência como a quebra do *Encontro* teorizado por Moreno (1975), sendo este um fundamento primordial para o psicodrama e a base filosófica de Buber (1979) que influenciou todo o processo da pesquisa-ação de Barbier (2002).

Martin Buber era um filósofo, pesquisador das artes, sociologia e religiões, especificamente do hassidismo. Judeu, nascido em Viena, em 1878, estudou nesta cidade e depois foi professor em Berlim e Jerusalém. Contemporâneo de Freud e de Moreno, comungava ideais com este último, com quem tinha contato pessoalmente.

Em 1923, publicou o *Eu/Tu e Eu/Isso* sobre a Filosofia do Encontro que constitui a base do psicodrama e influenciou profundamente o processo de pesquisa-ação. A idéia central do “Eu/Tu e Eu/Isso” é que o homem tem uma dupla atitude relacional frente ao mundo: no vínculo com o outro, Eu/Tu é uma relação viva, onde o Tu, se fazendo presente, configura o Eu, é uma relação recíproca, direta, ligada à linguagem primordial; e a segunda atitude, Eu/Isso, é a relação com o mundo, em termos de experiência externa e interna e

---

<sup>11</sup> É importante dizer está foi uma atitude tanto dos meninos quanto das meninas.

<sup>12</sup> Ver Martin Buber na obra *EU/TU* (1979) e J.L.Moreno em *Psicodrama* (1975).

conhecimento, o pensar, imaginar, pesquisar, onde o mundo é vivenciado como objeto que é utilizado e experimentado.

Assim como a teoria do encontro no psicodrama, a relação Eu/Tu se faz no presente, no aqui e agora, é um voltar-se inteiramente para o outro. Quando o indivíduo se volta realmente para o outro e o acolhe como outro ser, concomitantemente, conscientiza e se apropria do seu eu. A partir daí, os participantes dessa relação intensa caminham para a relação Eu/Isso, quando eles refletem, imaginam, realizam tarefas, pesquisam, enfim, passam a nutrir múltiplas possibilidades de relação com o mundo.

O Eu/Tu como propulsor do encontro, da espontaneidade e da ação criativa, da construção de uma vida no processo sociabilizante, revelador de um saber que se cria a cada momento na complexidade e complementariedade da rede sociométrica. “Nunca o Eu poderá encontrar-se através de si mesmo, só poderá encontrar-se através de um outro, do Tu” (FONSECA FILHO, 1980, p.6)<sup>13</sup>.

Para entender como o *encontro* se dá, vamos ouvir as palavras de Gonçalves:

o Encontro é um apelo para a sensibilidade do próximo. É um convite para a vivência simultânea e “bi-empática”. A posição e a convocação para a proximidade, a proposta de uma vivência de troca, o empenho na compreensão mútua, a confiança na reciprocidade do outro; a acolhida do silêncio que envolve o acontecimento, do qual até as coisas mais simples parecem tornar-se cúmplices, o afastamento efetivo do ruído, das interferências que distorcem; na experiência radical de convivência revelar-se a ausência de limitação da verdadeira essência humana (1988, p.54).

Sendo assim, a crença de um papel social que me caracteriza socialmente superior ao outro, anula a possibilidade de uma compreensão do papel do outro e se transforma em resistência que anula a possibilidade do encontro.

Otácio de Souza, em sua obra *Fantasia de Brasil*, de 1994, traz o termo *subjetividade em espiral*. Para ele, causamos danos a nós e ao outro quando: não conseguimos instaurar a possibilidade da diferença e compreensão da reciprocidade; aterrorizamo-nos com a possibilidade do diferente e, assim, massacramos o outro para não nos percebermos nele ou nele encontrarmos possibilidade da semelhança. É o que, por vezes, vemos nos atores brancos: o medo de serem semelhantes aos negros os fazem agressores dos mesmos.

Para o psicodrama, nestes momentos, quando vamos tratar com crenças tão arraigadas é importante a presença do protagonista e de antagonistas. Não estou aqui para disseminar uma idéia maniqueísta de heróis e vilões, mas estes personagens são necessários para

---

<sup>13</sup> Ver *Psicodrama da Loucura*, correlações entre Moreno e Buber de J.Fonseca.

estimular dúvidas, incertezas e serem porta-vozes de outros focos éticos, bem como promover a tolerância<sup>14</sup>.

Diante desta dificuldade, detenho-me nas cenas em que os atores do grupo pesquisado desempenhem seus próprios papéis, a tomada de papel do outro ou a inversão de papéis, os quais envolvem vozes, suspiros e desejos não revelados. Existe algo que comprime alguns desejos, por isso, não podemos esquecer de que as verdades são múltiplas e multifocais e, por isso, permitem várias leituras e compreensões simultâneas.

Necessário contemplar detalhadamente cada cena, pois os atores por vezes cometem ação racista, mas se escondem atrás de uma verdade apregoada de um discurso contra o racismo, por exemplo: “*Eu até brinco com os meninos negros*”. O advérbio usado “até” indica um pensamento racista, mas, a princípio, tem-se a utilização do discurso que se faz como uma verdade anti-racista.

Ou ainda nego o meu racismo e atribuo ao outro como sendo ele o portador de tal mal, e, ainda, transfiro o papel de agressor para a vítima, como sugere o depoimento de um dos integrantes do grupo:

*Tem preto que tem preconceito de preto, não são só os brancos não, tem cara que é preto e não se mistura com os outros pretos, então ele também é preconceituoso. E só quem não é preto que tem preconceito? Não é assim não, tem mais preto com preconceito de preto do que branco com preconceito de preto.*

Porém, não é possível estender tais pensamentos a todos os atores que envolvem o grupo, pois também podemos observar a afirmação da existência do racismo pela voz de alunos brancos, como é possível observar na fala de uma aluna que se diz branca e sem preconceito para com os alunos negros. Ao ser questionada se existia ou não preconceito entre os integrantes do grupo ela diz:

*Claro que existe, a Aluna Tal, sofre preconceito coitadinha, ninguém fala que é da cor, mas ela tem problema, não dizem que é da cor, mas é pela cor sim. É só vê o jeito que olham para ela. Mas com o teatro agora um pode ouvir o outro, a gente pode dizer o que pensa e o outro tem que ouvir, porque sabe, os professores às vezes até falam, mas aqui é tanta bagunça que o professor está falando e ninguém entende nada, aí a gente enjoa. Eu acho que quando se fala da vida ajuda, a arte pode acabar com o preconceito, porque o trabalho em grupo faz a gente perceber que ninguém é melhor que o outro.*

---

<sup>14</sup> Tolerância entendida aqui como tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos.



Ou ainda: *“Existe o preconceito, mas a escola não faz nada para acabar com o preconceito, tem até professor que tem preconceito e a escola não fala nada”*<sup>15</sup>.

No entanto, pode-se ter o manifesto do abafar dos sons, transformando-os em silêncio a se perder no rumoroso cotidiano escolar, quando o que se repercute é o som do do racismo, de novo tanto acontece na fala dos alunos negros como dos brancos.

O silenciamento sobre a existência do racismo no âmbito escolar hoje está impregnado e é aceito em várias esferas da educação. Na escola, pode haver o silêncio do alunado, a mudez do corpo docente e dos agentes educacionais decorrentes de uma visão predominante branca e racista, de instrumentos pedagógicos e pela ausência de políticas públicas. Tudo isso se constitui num complexo aparelho que distancia cada vez mais a identificação do aluno negro com o ambiente escolar.

Cândida Soares Costa (2007) professora e pesquisadora vinculada ao NEPRE, em sua obra, *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*, também chama atenção sobre o silenciamento produzido pela escola tendo como instrumento os materiais didáticos, o que acarreta um discurso permanentemente racista na conotação semântica dos livros, cartazes entre outros. Como reforça o depoimento a seguir:

*Eu aprendi aqui com nossas histórias a também escrever as minhas histórias que tem crianças negras, eu já fiz várias, assim eu leio aqui e lá na sala de reforço, porque assim, só aqui né no teatro, é que eu fui descobri quando começou essa história de racismo, porque assim não tem lugar que a gente vê história das crianças negras, não é<sup>16</sup>?*

Uma outra ação que me fez perceber claramente isso foi o ato de violência de um aluno branco contra uma aluna negra. O sujeito é o mesmo ator que disse que os atores negros do grupo davam os depoimentos e o que diziam era “só para se aparecer” [é importante lembrar que ele faz questão de dizer que é branco]. Esse aluno dirigiu-se até uma das integrantes do grupo, a única protagonista da história naquele dia, puxou-lhe os cabelos e disse: *“Seu cabelo é assim desse jeito assim. Isso aí é tudo mentira<sup>17</sup>!”*. Ação que a fez chorar.

Pirandello (1934), afirmava que “Cada qual possui sua dignidade, mas os outros não são capazes de saber, que ela não está ligada aos cabelos ou a cor dos olhos”, o aluno quando questionado sobre seu comportamento, apenas reforçou: *“É esse cabelo dela”!*

<sup>15</sup> Depoimento de um integrante do grupo de pesquisa.

<sup>16</sup> Depoimento de uma aluna integrante do grupo de pesquisa, se referindo aos trabalhos por ela produzidos.

<sup>17</sup> A aluna tem os cabelos enrolados e fenótipos africanos.

Ângela Maria dos Santos (2007), em sua obra, *Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros*, afirma que o cabelo junto com a cor, constituem os traços físicos mais perceptíveis para a estereotipação.

O negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, se referir diretamente à cor/raça. O cabelo passa a ser utilizado de forma simétrica à cor, como um signo para a ação de discriminação racial. Por isso, como veículo do preconceito, ele se torna mais funcional que propriamente a cor da pele, pois se referir ao cabelo parece estar constituído no imaginário do preconceituoso, que não caracteriza uma forma aberta de racismo (2007, p.57).

A autora ainda faz uma reflexão sobre o fato de que a manifestação racista perante o estereótipo do cabelo negro valoriza o padrão de beleza do branco desvalorizando a estética negra.

Chamo atenção para o fato de que o racismo está imerso no cotidiano escolar e para isso se utiliza de facetas múltiplas.

Observo que, majoritariamente, os atores brancos se enfadavam e se aborreciam profundamente com o protagonismo dos alunos não-brancos e muitas vezes atrapalhavam as encenações ora tinha de pedir para que se acalmassem e que fossem comedidos em suas ações, ora me obrigavam a recorrer ao Contrato. Mas creio que tal comportamento ligava-se ao desejo de tirar o foco sobre os atores negros, uma maneira de impossibilitar tal protagonismo. Em alguns depoimentos a negação da negritude é de extrema força.

Neste momento, é importante trazer para o texto a experiência da branquitude nas ações desses alunos. Como os alunos brancos se sentem desconfortáveis quando precisam falar sobre o racismo.

Conforme Piza (2002), essas atitudes reforçam a ideologia de que os brancos pertencem a um grupo privilegiado, tomam sua identidade como protagônica e acreditam que o racismo é um problema dos negros, ou seja, eles sentem que pertencem a um grupo detentor de poder e, por isto, podem ditar regras e normas e se nessas relações o negro aparecer como igual ou superior, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar porque aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças (BENTO, 2002, p.148).

A resistência por parte de alguns alunos brancos não partia somente em falar sobre o racismo, discutiam também as técnicas psicodramáticas como inclusivas, alegando; “*Não gosto desta coisa de teatro*”, “*Não sou ator*”, “*Isso não me interessa*”, porém como já disse o desejo de participar foi nascendo lentamente e asseguro que, com decorrer da pesquisa, doaram-se para o trabalho. Alguns, ao longo do tempo da pesquisa, empenharam-se ativamente nas ações grupais, o que será relatado no próximo capítulo.

Necessário se faz lembrar que mesmo se falando de jogos teatrais, improvisação, espontaneidade e criatividade nem sempre é possível ter o acolhimento de todos sejam eles pretos, brancos, pardos, amarelos ou indígenas. O teatro é sempre uma exposição de si e, por isso, pode haver resistência. É sempre bom lembrar que o resistir é uma atitude humana, assim como o enternecer.

### **1.6. “Vai pra lá você mexer com essas confusões”: a visão docente**

Não tenho a pretensão de compreender todas as facetas do racismo, porém não posso deixar de trazer a este estudo o que me foi revelado por alguns docentes, elementos primordiais no processo educacional.

Por acreditar na importância que esses personagens têm na interface do racismo, no cotidiano escolar e na produção de interferência na estrutura social que tive a dileção em ouvi-los. Moreno (1994, p. 92) afirma que

Nenhum indivíduo permanecerá isolado do outro, nem nenhum grupo permanecerá separado de outros se viverem geograficamente próximos. Mais cedo ou mais tarde realizarão intercâmbio de emoções e de outros valores sociais, produzindo, assim, estruturas horizontais através de diferenciação coletivista e de interdependência.

Na teoria e prática psicodramática, um elemento possui um papel fundamental na vida dos alunos, são os denominados átomos sociais<sup>18</sup>. Na idade escolar, os docentes compartilham das histórias de vida dos estudantes. Além de Moreno, Gonçalves (1998, p. 63) também elucidada o uso do termo:

O átomo social é a configuração social das relações interpessoais que se desenvolvem a partir do nascimento. Em sua origem, compreende mãe e filho. Com o correr do tempo vai aumentando em amplitude com todas as pessoas que entram no círculo da criança e que lhe são agradáveis ou desagradáveis e para as quais, reciprocamente, ela é agradável ou desagradável. Uma vez que a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, suas crenças e convicções podem mudar, é preciso levar em conta que a transformação da autoimagem, das relações que cada um tem consigo mesmo, podem alterar o átomo social e vice-versa.

Trazer à luz a visão docente é importante creio que justamente pelo fato de que esses personagens, juntos aos atores sociais pertencentes ao grupo pesquisado, formam a rede sociométrica<sup>19</sup> da escola.

---

<sup>18</sup> O átomo social é definido por Moreno (1992) como a menor unidade funcional dentro do grupo social. Sua gênese se dá através de padrões de atração, repulsão e indiferença e seu núcleo é o próprio indivíduo.

<sup>19</sup> A rede sociométrica pode ser definida como uma série de interações complexas que unem entre si os vários integrantes de um grupo, são compostas por vários átomos sociais, nem sempre evidentes. São compostas por

Quando fora apresentado o projeto de pesquisa para a diretora da escola, ela afirmou:

*Aqui é o que mais tem, preconceito aqui tem de todo jeito entre os alunos [e em um tom mais baixo e receoso] aqui tem professor que tem preconceito com aluno, vai ser muito bom, os meninos vão adorar.*

A posição corporal da diretora, enfatizando as palavras, fazia-me compreender que ela acreditava que esta investigação seria importante para os alunos negros e finalizou:

*Eles são bons sim [se referindo aos alunos negros] você vai ver como eles fazem coisas lindas quando a gente pede e manda eles fazerem, eles gostam desta coisa de fazer artes, teatro, contar histórias, tem uns que você vai ver como são inteligentes.*

Enfatizo a frase: “*Eles são bons sim... têm uns que você vai ver como são inteligentes*”, pois nitidamente aí se percebe, além da afirmativa sobre a inferioridade intelectual decretado ao aluno negro, a invisibilidade e falta de reconhecimento dado esses alunos.

Essas palavras me levam a afirmar que ainda hoje no Brasil, em um contexto histórico-social e identitário o negro ainda é visto como intelectualmente inferior. Reitero que esta construção de pensamento está ligada, não só à crença da inferiorização intelectual do aluno negro, mas também a uma visão de anomia sobre tais alunos. Tem-se visivelmente um retrato do pensamento nacional do negro capturado na África como um ser inferior e desprovido de direitos e de suas capacidades de escolha, é o que denuncia os depoimentos posteriores.

Os pesquisadores do NEPRE<sup>20</sup> realizaram várias pesquisas sobre o preconceito racial nas escolas mato-grossenses, o processo de interiorização, negação e invisibilidade dos alunos negros, entre outras temáticas, todas voltadas para as relações raciais. Müller (2006), criadora do Núcleo, faz um relevo especial sobre a idéia de invisibilidade e da falta de reconhecimento da capacidade intelectual da população negra. Ela aponta em vários estudos que existem mecanismos intra-escolares que afligem os alunos negros, processos sociais que tem como características atribuir invisibilidade e até mesmo a negação de humanidade às pessoas negras, atores do sistema escolar.

Estou englobando na expressão **negar-lhes humanidade**, ou a **negação da humanidade da pessoa negra**, seja criança, jovem ou adulta, a não aceitação dos sentimentos de indignação, de dor ou de humilhação desses alunos; a não aceitação de suas capacidades intelectuais. A descrença em sua capacidade de realizar bem

---

elementos tanto afetivos quanto cognitivos, que irão interferir na construção grupal e nos relacionamentos impostos por seus integrantes.

<sup>20</sup> Ver Coletânea *Educação e Relações Raciais*, 2007. Organização Maria Lúcia Rodrigues Müller e Cândida Soares da Costa.

uma tarefa que exija competência cognitiva está englobada , tanto no processo de invisibilidade dos alunos negros como a negação da humanidade da pessoa negra (MÜLLER, 2006, p.115)[Grifos do autor].

Em conversa com a professora de língua portuguesa da escola objeto deste estudo, ela afirmou, *A aqui têm uns que são uns capetinhas, tem um que é bom ele é até inteligente, mas ele é muito danado, sabe ?*”, respondi que não entendia muito bem o que ela tentava dizer e a professora então explicou: *“ Ah, professora! É daquele jeito, muito bagunceiro, mas vai ser bom para eles aprenderem a se respeitar”*.

Ao explicar, ela, mais uma vez, reforçou o que mostram pesquisas realizadas pelo NEPRE, como Gonçalves (2007), Costa (2007), Pinho (2007) e Santos (2007)<sup>21</sup>, sobre o fato que, muitas vezes, o professor agrega aos alunos negros a atitude racista e chegam até a culpabilizar a própria vítima, mantendo o discurso de que o professor é imune de tais ações.

Também fora observado que o professor atribuiu as atitudes racistas dos alunos a um comportamento familiar como demonstra o seguinte depoimento de uma professora de Língua Inglesa: *“É claro que eles têm”<sup>22</sup>, e muito porque eles já chegam carregados disso de casa”*.

*Lá na Quinta A, eu e a professora de língua portuguesa começamos a fazer um trabalho sobre isso, porque para a festa junina ninguém queria dançar com a Aluna Tal porque ela é negra. Nós começamos a explicar que aqui todo mundo é da mesma cor, todo mundo [abrindo os braços como se abraçasse toda a escola] aqui é negro. Olha para todo mundo aqui, aqui não tem branquinho não, lá [mostrando a Quinta A] tem dois ou três ali na sala que não é escurinho.*

Ao ser questionada por que a existência de tamanho fortalecimento do racismo entre os professores e alunos em uma escola reconhecida como majoritariamente negra, a mesma professora disse: *“Eu já percebi muito isso aqui, mas os professores não admitem”*.

Outra professora de , afirmou,

*Eu nem mexo nestas coisas, vai para lá você mexer com essas confusões, é só problema, eu sei que tem e muito não é? [se dirigindo a outra professora], mas eu mal estou aqui pra dar aula de matemática, e eu já vou me aposentar mesmo!*

Um olhar docente tão limitado assusta e enche-me de indignação, pois sei que neste depoimento não está apenas a negação do racismo, mas também e principalmente o silenciamento e mudez sobre essa prática, o que reforça um pacto inescrupuloso, pois se a educação é um direito social, o silêncio perante o racismo é uma afronta aos direitos humanos na luta pela superação das desigualdades sociais e raciais.

<sup>21</sup> Obras publicadas pela *Coletânea Educação e Relações Raciais*, com organização de Maria Lúcia Rodrigues Müller e Cândida Soares da Costa.

<sup>22</sup> Afirmação de pertença ao preconceito racial proferida pela professora.

Pensamentos profundamente embebidos de um racismo penetrado em nossa cultura, remete-me à reflexão que Müller (2006, p. 123) faz ao olhar para o racismo:

O racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas ou preconceituosas e que transmitem essas idéias pejorativas sem nenhuma comprovação, apenas insistindo nos julgamentos negativos que eles têm sobre os outros. É o caso dos professores que reproduzem pressupostos racistas construídos no século XIX, repetindo esses pré-conceitos automaticamente, sem se darem conta de que não têm nenhuma comprovação empírica dos juízos que emitem.

Pensando em uma educação escolar de qualidade e democrática, o docente é visto como um interlocutor para o conhecimento. Porém discursos como os aqui postados, mostra que estamos submersos em um mar profundo, pois o ator social para o qual agregamos um valor cultural, que obteve licença para atuar em prol do conhecimento, mais uma vez se abstém voluntariamente do poder da fala, cala-se e, como se não bastasse seu silêncio, remete sua responsabilidade ao outro.

Ao agir assim, torna-se mais fácil dizer que o racismo está entre os alunos e não entre o corpo docente. Ações assim autoriza-me a pensar que esses professores são agentes ativos na reprodução das ações e manifestações racistas e ainda permite a reprodução do ditado popular “*quem cala consente*”. E, por fim, creio que estes alunos, submersos nesse universo, recebem como exemplo um consentimento e práticas explícitas de ações racistas.

Já na sala da Coordenação, uma professora chegou com dois alunos negros, trazia-os por motivos de desentendimento com outros alunos no pátio da escola. A professora pede para a Coordenadora punir-lhes. Uma outra professora, que estava sentada em uma das cadeiras da sala, olhou e me disse:

*Está vendo, por isso que eu não estudo mais, o que adianta, você ainda está aí tentando fazer mestrado, eu já fiz duas especializações, para quê, para vir aqui e agüentar estas coisas destes moleques, isso aí tudo não tem mais jeito, também olha para eles e você já sabe o que vem, esse tipo aí é tudo igual.*

A professora de língua inglesa que estava na porta da sala, concluiu:

*Ah, antes eu pensava em fazer mestrado estas coisas, mas nada adianta sabe, essas coisas todas ficam só lá para teoria mesmo, o que adianta a gente perde tanto tempo estudando, fazendo curso mas lá na teoria é tudo bonitinho, a gente se apaixona, mas do jeito que está nem Paulo Freire resolve, aqui tem uns guris que são capetinha mesmo, barra pesada, se você trabalha na rede<sup>23</sup>, não adianta nada só pega esse tipinho mesmo.*

A interação dos alunos com tais professores aqui citados me faz pensar que a relação com o preconceito racial e a diversidade racial está profundamente comprometida, pois os

<sup>23</sup> A rede referida pela professora é a Rede Estadual de Ensino.

alunos não têm o poder de defesa junto ao corpo docente e isso se estende desde a educação infantil até a universidade.

Quando o docente é visto como o detentor do conhecimento e poder, esta inter-relação me faz pensar que é preciso uma intervenção pedagógica de dimensão vertical da superfície que vivemos hoje, pois se tem como hipóteses que tais ações estão diretamente ligadas ao que mostram as pesquisas de Paixão e Zago (2007), na obra *Sociologia da Educação*<sup>24</sup> sobre o baixo rendimento escolar dos alunos negros, o que acarreta grande evasão desses alunos da escola, como explicitou a fala de um dos professores do Ensino Médio ao se referir aos alunos do Ensino Fundamental:

*Professora deixa esses meninos para lá, a sociedade precisa que eles abandonem a escola, quem é que vai ser pedreiro? Quem vai ser lixeiro? Quem vai traficar? Quem é que vai fazer o que quem estuda não quer fazer, a sociedade é isso! E eles têm que deixar a escola cedo, antes de chegar ao ensino médio, se a senhora impedi isso, daqui a pouco es tão furando o pneu do carro da senhora, riscando ou sendo mais violentos ainda, os caras aí ficam de olho, a senhora que não tome cuidado não*<sup>25</sup>.

No entanto, quando penso na conquista da permanência dos alunos negros na escola, reflito como os talentos destes alunos são pouco aproveitados e estimulados junto ao corpo docente, pois o que se vê é um não aproveitamento da capacidade deles.

Até onde está pesquisa pode alcançar, posso crer que efetivas ações afirmativas precisam ser postas urgentemente em prática nas escolas estaduais no estado de Mato-Grosso. Quando falo em desigualdades sociais, com base nos depoimentos citados, tenho como hipótese que o professor é um agente ativo de exclusão no sistema de ensino e isso se refletirá futuramente na vida social e econômica dos alunos negros. Estariam eles se importando com isso? Fica a questão.

Quando faço referência à escola pública, para qual o Estado tem o dever de assegurar educação e cidadania, retomo o texto de Jaccoud e Beghin (2002) sobre o fato de que a permanência das desigualdades raciais passa a naturalizar a diferenciação entre brancos e negros na sociedade brasileira, reforçando a estigmatização sofrida pela população negra, limitando o desenvolvimento e sua capacidade de realização individual e a inibição da prática da cidadania. As autoras afirmam:

O processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade

<sup>24</sup> Ver Lea Pinheiro Paixão e Nadir Zago, na obra *Sociologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

<sup>25</sup> Fala do professor de matemática do Ensino Médio, é bom dizer que ele é louro dos olhos azuis.

brasileira e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. Assim, ao falar-se de desigualdades raciais, está-se falando não somente de um problema que afeta parte da população nacional, mas de diversos problemas que atingem a sociedade brasileira como um todo (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.33).

Rosemberg (2005) traz a reflexão de que as crianças estão mais expostas a expressões de hostilidade racial no âmbito escolar do que os adultos, em decorrência de aquelas estarem mais expostas à subalternidade social, o que reflete no relacionamento entre docentes e alunos e causa desgastes nessa relação, distanciando-os.

Testemunhando tal comportamento docente, não pude deixar de pensar que o silenciamento e a mudez do racismo no cotidiano escolar tornam-se um instrumento de grande valor para a manutenção e fomento de uma dominação arbitrária sobre os alunos negros e podem trazer prejuízos não só moral e afetivo para o aluno negro, como também um déficit de bens culturais e materiais.

Compartilho do pensamento da professora e pesquisadora Philomena Essed (1991) quando afirma que o racismo é uma estrutura e um processo pelo qual grupos são percebidos como diferentes e inferiores, tais diferenças, são utilizadas como fundamentos lógicos para excluirmos membros deste grupo do acesso a recursos materiais e não materiais.

## **1.7. EPARREI! A religião**

A religião não se constituía estudo nesta investigação, pois, como já afirmado, a pesquisa-ação tem em seus princípios: a busca por atenção e documentação de toda manifestação e ação de intervenção com o grupo; os relatos de como aconteceram fatos que se crê ter relação direta com a pesquisa. Partindo desses pressupostos, penso ser importante fazer um breve relato de uma experiência.

Outro fator que creio ter extrema relevância é que, ao observar o comportamento dos professores, pode-se perceber que faziam sempre um forte apelo religioso e tentavam manter e impor seus credos.

Para o relato dessa experiência, faz-se preciso localizar geograficamente a escola e compreender um pouco mais o poder que as igrejas têm sobre a comunidade. Como já dito, o bairro onde a escola está inserida é economicamente desfavorecido, o que faz com que as igrejas ali localizadas exerçam forte influência por prestarem assistência social para a comunidade.



A escola tem em uma de suas laterais a Igreja Católica e a sua frente a Igreja Batista Nacional. Ambas ocupam o espaço arquitetônico da escola para realizações de cursos de catequeses e evangelizações, aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã. As duas igrejas contam ainda com parcerias com a Associação de Bairro que, juntas, realizam atividades com outras igrejas evangélicas que também têm sede no bairro, a Assembléia de Deus e a Universal do Reino de Deus.

Além dos cursos já citados, essas igrejas, exceto a última, realizam nas dependências da escola um bazar beneficente uma vez por mês e a renda vai para assistência às famílias mais desfavorecidas e como sugere a coordenação da escola: *“como as roupas são bem baratinhas é a oportunidade das mães poderem comprar roupas pras crianças”*. Em parceria com a associação de bairro e a Igreja Católica, a escola desenvolve um projeto de alfabetização para senhoras da terceira idade, o que faz com que muitas avós ou tias dos alunos sejam atendidas pelo projeto.

A escola também tem em sua programação extracurricular o Projeto Escola Aberta<sup>26</sup>, realizado em parceria com a SEDUC<sup>27</sup>. Estão envolvidos no Projeto a direção, a coordenação da escola, professores voluntários e parcela da comunidade, sendo que as igrejas têm seus membros que se dispõem a ministrar oficinas gratuitas, como de violão, informática e karatê. Sem contar as festas civis e comunitárias em que todos estão envolvidos.

Com tantas parcerias entre a escola e as citadas igrejas, é muito comum ver os membros e servos nos corredores da escola, assim como seus representantes oficiais, padre e pastores.

Mas o que me fez descrever essas manifestações no âmbito escolar foi porque me chamou a atenção o fato de a escola não ter nada que pudesse trazer uma manifestação de aceitação da fé e crença não cristã e a forte posição dos professores junto ao cristianismo.

Vale dizer que, exceto uma pequena parte de professores interinos, um número relevante de outros interinos e os efetivos residem no Bairro e são fiéis ou frequentadores das quatro igrejas citadas.

---

<sup>26</sup> O programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2004).

<sup>27</sup> SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.

Trazendo para o cotidiano da pesquisa, testemunhei algumas manifestações que, creio, serem relevantes para delinear um perfil mais adequado das personagens docentes.

Em um dia de encontro, depois das atividades grupais com a 5ª. série “A”, estava sentada em um banco no pátio frente à sala com a professora de inglês da turma. Ela iniciou o diálogo perguntando se o meu trabalho com a turma era só sobre o preconceito racial. Respondi a ela que sim e perguntei o que pensava sobre isso. A resposta se deu positiva, dizendo que havia muito preconceito entre os alunos e professores e exemplificou:

*O Aluno Tal, ele fala “é porque eu sou negrinho”, ele sabe que é por causa da cor, os professores põem a culpa nele, mas ele é super inteligente, mas os professores colocam tudo a culpa nele porque ele é negro. E ele sabe sim, que é porque ele é negro.*

O aluno ao qual a professora se referia é um aluno que pertence ao grupo de pesquisa. Ainda quando conversávamos, veio até nós uma aluna, também do grupo, correndo e ofegante como se estivesse a cumprir uma tarefa com muita rapidez e agilidade. Perguntou pelo aluno sobre o qual falávamos. Questionei-a sobre o que desejava com tanta pressa e ela me respondeu: “ É que o pastor tá aí e a coordenadora mandou chamar ele para o pastor orar na cabeça dele”!

Como observei, a atribuição de “Capeta da África” ou “Diabo Africano”, não é um pensamento singular entre os alunos, mas está enraizado também nas autoridades máximas de uma escola. Não houve aqui um respeito pela sacralidade do aluno, ninguém perguntou a ele ou tampouco a sua família, como comprovei depois, se era desejo deles que tal oração ocorresse. A educadora atribuiu ao aluno uma manifestação atroz. Ao questionar para a coordenação o porquê de tal comportamento a resposta foi : “ *Ele está precisando*”!

Noto que todos os direitos do aluno foram desassistidos em sua religiosidade, ritualidade e crença e tão grande foi sua exposição perante aos outros alunos da escola, além de que o ato infringiu Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, que legisla sobre o Ensino Religioso na escola do seguinte modo:

Art.33º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição do ensino religioso (LDB- Lei nº 9475, 1997).

Outro momento relevante que destaco foi quando os alunos negros trouxeram para o grupo de pesquisa a prática da capoeira como uma manifestação da cultura negra no Brasil. Um dos alunos, dotado de muita habilidade com as músicas e técnicas do jogo, estimulou-me a agregá-lo aos nossos encontros.

A escola possui um atabaque, um pandeiro e um berimbau, instrumentos que regem a musicalidade da capoeira, porém tais instrumentos ficam fechados em um armário onde somente a coordenação e a direção têm a chave. Solicitei para as responsáveis os instrumentos e me responsabilizei por todo e qualquer dano. Fui atendida e podia usá-los quando desejasse.

Nas primeiras vezes em que inseri os instrumentos em nossas atividades foi dentro da sala de aula. O espaço, no entanto, era pequeno e conclui que era necessário um espaço maior para usar os instrumentos. Ficou decidido que ocuparíamos uma parte do pátio que é ociosa e nunca fora usado para qualquer tipo de atividade, mas pode ser amplamente visto Assim foi feito.

No primeiro dia que ocupamos o pátio houve uma manifestação de contrariedade por parte dos docentes. Fui chamada pela coordenação e, ao contrário do que pensava, as várias reclamações não eram pelo barulho ou porque estávamos de alguma maneira dispersando a atenção das outras turmas, ou qualquer reclame que estivesse ligado à indisciplina ou infração das regras educacionais, os motivos eram:

*Olha Yandra, os outros professores não estão falando do barulho, mas tem professor que está dizendo que você está ensinado macumba para os meninos, você sabe que tem gente que tem receio destas coisas aqui na escola, ai já viu né, estão reclamando porque daqui a pouco vão fala que a escola tá ensinando este tipo de coisa, tá ensinando macumba, você sabe que eu gosto que os meninos façam estas coisas, eu gosto mesmo, mas nem todo mundo pensa assim !<sup>28</sup>.*

Ou ainda: “ *Para dar aula aqui a gente tem que rezar, é só rezando, só Deus pra dar jeito em uns aqui, esses meninos já vêm com o diabo no corpo*”.

É preciso lembrar que a literatura mostra que a catequização por parte do corpo docente e a o desejo de purificação sobre as manifestações da cultura negra no Brasil, (sendo de caráter religioso ou não) é algo que se repete desde o período de sua colonização - dos índios aos escravos negros - nas escolas confessionais; fortemente na ditadura militar e, ainda hoje, a cultura cristã é vista pelo professorado como um direito que lhe é atribuído.

Luís Antonio Cunha (2007), em seu trabalho *O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras: formação de modelos hegemônicos*, delineia a historiografia da religião no ensino

---

<sup>28</sup> Fala da coordenadora da escola.

brasileiro de modo bastante contundente e reflexivo. O autor afirma que no Brasil, em nossas escolas públicas, com ou sem a disciplina do Ensino Religioso, são explícitas a presença de práticas religiosas predominantemente católicas. Para o autor, os ritos escolares, as comemorações cívicas e, até mesmo, o material didático, estão permeados de componentes religiosos. Para o autor,

Não é demais assinalar que o contexto em que se inserem as pressões pela instalação efetiva do ensino religioso nas escolas é aquele no qual as reações coletivas à realidade de miséria e violência tem tido por marca a filantropia (...) Esse tipo de movimento concretiza a confusão entre os campos religioso, político e educação dificultando o reconhecimento de seus diferentes referenciais e práticas específicas (CUNHA, 2007, p.119).

Na tentativa de tentar compreender como o psicodrama, por meio da pesquisa-ação, pode vir a intervir contra o racismo no âmbito escolar, acredito que seja uma pequena intervenção perante a magnitude estrutural e concomitantemente do racismo entranhado na educação brasileira. O retrato destes docentes me faz pensar a hipótese de que esta não venha a ser apenas realidade peculiar de uma escola periférica de um bairro cuiabano, mas sim que esta microestrutura representa a realidade da escola pública no Brasil.

## **PARTE II**

### **O DIÁLOGO**

**FUNDAMENTOS, CONCEITOS E A TÉCNICA DO PSICODRAMA, DO  
TEATRO ESPONTANEO E A PESQUISA-AÇÃO:  
UM COLÓQUIO NO COTIDIANO ESCOLAR**

## CAPÍTULO II

### O PSICODRAMA E A PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE NOVAS CORTINAS SE ABRIREM

Considerando ser o Psicodrama uma técnica pouco conhecida e divulgada, tanto social como no âmbito acadêmico, tem-se uma carência de material científico no que tange à interface Psicodrama e Educação. Por prudência, então, este momento se volta para a apresentação do que vem a ser essa técnica e seus fundamentos e dirigo o olhar à apresentação do Psicodrama e do Teatro Espontâneo. Busco compreender por meio das palavras de Jacob Levi Moreno, seu criador, a origem, fazer um breve contexto histórico, a fundamentação teórica e prática. Ressalto, no entanto, que estas abordagens partem daquilo que foi utilizado na pesquisa, e não uma análise sobre o Psicodrama em sua totalidade.

É importante que comecemos pelo preâmbulo desta jornada, pela biografia de Moreno<sup>1</sup>, conforme relata Marineau (1997). Jacobo Levy Moreno foi o criador do Psicodrama e do Sociodrama. Um exemplo de criatividade e dedicação à investigação psicológica e social. Romeno, nasceu em 1892 e faleceu nos EUA, em 1974. Foi um homem de ampla cultura e de fortes ideias religiosas e filosóficas, amante do teatro e incansável investigador do homem e seus vínculos, legou-nos uma vasta obra escrita e o movimento psicodramático que abrange várias partes do mundo.

Pela leitura de suas obras, muitos autores declaram que o psicodrama possui um expressivo conteúdo pedagógico e é dotado de ação renovadora, pois surgiu como uma nova e dinâmica de investigação referentes ao conhecimento dos conflitos psicológicos e sociais. Para o surgimento de teoria de Moreno sobre o Psicodrama, foi necessário que ele vencesse as críticas, pois atacou os valores psicológicos e pedagógicos oficiais, conseguindo, porém, desenvolver uma teoria baseada numa concepção do homem e da educação, cujo ponto essencial está centrado na espontaneidade, uma segurança íntima sobre os papéis que o Eu do indivíduo vai formando ao longo de sua historicidade.

A busca pelo reencontro dos valores éticos, culturais e raciais por meio do espontâneo, tratada pela trama e demonstrada pelos acontecimentos históricos pessoais, no qual cada um

---

<sup>1</sup> MARINEAU, René, *Jacob Levy Moreno 1889-1974*. Agora. São Paulo, 1989. MORENO, *Jacob Levy*. Trad. Luiz Cuschnir. Autobiografia. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

representava seu papel real, de expressão catártica viria a se constituir o método psicodramático de abordagem dos conflitos interpessoais, cujo âmbito natural é o grupo. O Psicodrama desde seus primórdios estabeleceu um *setting* basicamente grupal.

O primeiro contato com a experiência grupal de Moreno foi com grupos de crianças, quando, sentado em praças e parques públicos da cidade de Viena, contava histórias a elas e depois as colocava para representar, interferindo nas situações de conflito. Nos tempos seguintes, teve oportunidade de trabalhar com grupos de prostitutas que habitualmente eram agredidas por seus clientes e policiais. Tal laboro era feito em um grupo de apoio em que despendia atenção psicológica e social às meretrizes.

Moreno já era um diretor teatral conhecido pelos artistas vienenses e aluno do curso de medicina quando, em 1916, foi trabalhar com um grupo de refugiados tiroleses e pode observar profundamente as interações psicológicas e sociais entre os elementos desse grupo.

Em 1917, após se formar em Medicina, publica a revista *Daimon*<sup>2</sup> e a mantém até 1920, sendo nela que oportuniza a publicação e divulgação de suas experiências e elaborações intelectuais, tendo como colaboradores alguns membros do movimento expressionista vienense, tais como Franz Kafka e Martin Buber<sup>3</sup>.

O psicodrama surge com os problemas psicológicos legados pela primeira Guerra Mundial, quando ele já exercia a profissão de médico e diretor teatral e buscava encontrar ações que coletivamente pudessem interferir na transformação e mudança ocorridas devido às catástrofes da Guerra que foram internalizadas e socializadas e feriam tanto as crianças, como os jovens e adultos, chegando a dizer que “só sobreviverá o homem espontâneo e criativo”<sup>4</sup>.

O autor clamava que seu desejo era criar um palco social para expurgar as dores dos pequenos grupos. Também declarava ser um admirador de Marx por seu humanismo e sua preocupação social, mas o criticava dizendo que o teórico havia se esquecido de que todo cidadão é antes um indivíduo e, assim sendo, relaciona-se emocionalmente e afetivamente com outros indivíduos, o que irá refletir nas suas relações sociais. Apreciava o socialismo, mas não compartilhava com o feito de massificar e estereotipar a sociedade, bem como volvia-se para as questões sociais, mas dizia que não se pode esquecer que são as questões de

---

<sup>2</sup> Daemon/Daimon - Nas obras herméticas originais e nos clássicos antigos, esta palavra tem um significado idêntico ao de “deus”, “anjo” ou “gênio”. O Daemon de Sócrates é a parte incorruptível do homem, ou melhor, o verdadeiro homem interno, que nós chamamos de Nous[Alma racional], ou seja, o Ego racional divino.

<sup>3</sup> Martin Buber, neste período, já era doutor pela Universidade de Berlim, iniciava a publicação de uma série de quarenta monografias sociopsicológicas sob o título geral “*A SOCIEDADE*”, tomara a consciência do homem existencial, do homem em relação, que em 1922 realiza sua mais importante obra, “*EU e Tu*”, que depois irá influenciar profundamente René Barbier no processo da metodologia Pesquisa-Ação, metodologia da qual nos apropriamos para este trabalho.

<sup>4</sup> Apresentação do livro *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix. São Paulo, 1975.

existência humana, como a espontaneidade e criatividade, que fazem o homem conquistar sua história no mundo e irão compor a inferência social do homem.

Em 1921, Moreno realiza o seu Primeiro Ato Público Psicodramático, no momento conflituoso e conturbado de uma Áustria em pós-guerra. O autor propõe uma dramatização em que o tema era o encontro de um novo rei para ocupar a coroa austríaca, o que acabou envolvendo um grande número de pessoas e muita confusão, mas o momento era de tamanha repressão que as pessoas envolvidas não conseguiam eleger o novo rei. Este foi um momento de muita significação para o autor perante sua teoria sobre espontaneidade e criatividade com o olhar voltado sobre indivíduos que vivem em estado de coerção.

Já em 1922, Moreno estabelece o Teatro da Espontaneidade, lança-se a encenar improvisações dos conflitos cotidianos. Sem uma dramaturgia pré-definida, eram os atores/dramaturgos<sup>5</sup> que traziam seus conflitos e, naquele momento, criavam as cenas, porém ainda com atores profissionais, até que descobre que as encenações contextualizadas no cotidiano traziam uma função terapêutica tanto para os atores como para a plateia. E, assim, Moreno se empenha com diligência em primor da técnica, traz jornais ao palco para que as notícias sejam encenadas e discutidas, o grupo começa a direcionar os temas a serem abordados e problemas da comunidade começam a ser trazidos para as encenações. Por meio dessa técnica, Moreno descobre o “Jornal Vivo” [a encenação dos noticiários de jornal], a importância da experiência da troca de papéis, a catarse e o poder de uma manifestação grupal quando feita por meio da compreensão dos sujeitos envolvidos. Por fim, o autor triunfa em sua teoria, o grupo de atores profissionais saem de cena e entram os sujeitos da comunidade e se extingue a divisão plateia e atores.

Em 1924, é editada a obra *O Teatro da Espontaneidade*. Neste livro, Moreno define conceitos psicodramáticos, tais como o conceito de espontaneidade e criatividade, a catarse, o conceito de papel, o papel do grupo, o protagonista, a troca de papéis entre outros, sendo que esses foram os pontos que me guiaram em todo o processo de pesquisa e que são narrados e descritos ao longo desta obra.

Em 1925, Moreno parte para os Estados Unidos onde vai desempenhar com grande intensidade seu trabalho nas inter-relações pessoais, através do laboro com prisioneiros e delinquentes. Em 1934, lança sua obra *Quem sobreviverá?* e cria o que intitula de

---

<sup>5</sup> Atores/dramaturgos são atores que trazem consigo as próprias histórias a serem encenadas, não existe um autor prévio e como também não existe uma dramaturgia previamente decorada e ensaiada, e sim os atores compartilham histórias vividas no cotidiano e elegem qual será a história dramaticamente encenada, isto os torna atores e dramaturgos das próprias histórias.



Sociometria<sup>6</sup>. Nos Estados Unidos, o autor recebe apoio da comunidade científica e desenvolve toda sua teoria sobre o processo relacional de indivíduos e grupos, conquista cientistas do mundo inteiro e faz com que sua teoria e prática alcem vãos da América.

Atualmente, o Psicodrama é estudado e praticado nos âmbitos das Ciências Médicas e Biológicas, nas Ciências Humanas e Sociais. Alguns cursos de licenciatura e bacharelado como Pedagogia, Artes e Psicologia já contemplam em suas grades o estudo psicodramático o que tem acarretado um uso cada vez maior desta técnica, sendo regente para o uso terapêutico ou pedagógico.

Penso ser pertinente neste trabalho esta breve exposição da vida e obra de Moreno, para compreendermos que o pensar e agir do autor aqui estudado, advindo primeiramente das ciências psíquicas, esteve sempre voltado para as questões grupais em um trabalho de penhor social, e não pelo laboro estrito entre indivíduos como, por exemplo, um médico e seu paciente, como se pode observar na psiquiatria.

No único encontro dele com Freud, no início de sua carreira, em 1912, na Universidade de Viena, Moreno dá a seguinte resposta ao criador da psicanálise, quando este lhe pergunta o que andava fazendo:

Bom, Dr. Freud, eu começo onde o senhor deixa as coisas. O senhor vê as pessoas no ambiente artificial de seu gabinete, eu as vejo nas ruas e em suas casas, em seu ambiente natural. O senhor analisa os sonhos das pessoas. Eu procuro dar-lhes coragem para que sonhem de novo. Eu ensino as pessoas como brincarem de Deus (MORENO, 1975, p. 54).

A resposta de Moreno a Freud é para desmistificar a Medicina, sobretudo a Psicanálise que, conforme via ele, tinha a preocupação em ligar muito mais o homem a doenças do que a saúde.

Sendo médico e terapeuta, acreditava que a psicanálise afastava o homem de sua espontaneidade criadora e, pensando assim, cria o Teatro Espontâneo como resposta aos problemas individuais e sociais da época. Para Marineau,

Moreno acreditava que uma pessoa poderia mudar através do que chamava de *insight* da ação, um processo de experimentação e reexperimentação do comportamento com a subseqüente reflexão sobre ele. Isto é o oposto da

---

<sup>6</sup> Moreno (1974, p.39-40) destaca os seguintes conceitos que, no seu entender, seria "a ciência dos fenômenos sociais em geral". Os novos conceitos de Moreno são os seguintes: *Socionomia*: é a ciência das leis sociais dividida em três partes: a *Sociodinamica*, a *Sociometria* e a *Sociatria*. **1) Sociodinamica**: é a ciência da estrutura dos grupos sociais, isolados ou unidos. Emprega a interpretação de papeis; **2) Sociometria**: ocupa do estudo matemático das características psicossociais da população, dos métodos experimentais e dos resultados saídos da aplicação de princípios quantitativos. É a ciência da medida do relacionamento humano. Os métodos sociométricos são: o *Teste Sociométrico* e o *Teste Sociométrico de Percepção*; **3) Sociatria** (do grego *iatreia* = terapêutica): é a ciência do tratamento dos sistemas sociais. Os métodos utilizados são, principalmente, a *Psicoterapia de Grupo*, o *Psicodrama*, o *Sociodrama* e o *Axiodrama*.

abordagem psicanalítica, na qual a reflexão precede a ação, importando notar que a “atuação” é feita no palco (1989, p.85).

Deparamo-me aqui diante de um embaraço conceitual, uma vez que a prática reconhece o uso da palavra Psicodrama para significar todo o conjunto de atividades que se originaram dos trabalhos de J.L.Moreno. Na verdade, o psicodrama é apenas uma delas. Neste trabalho de pesquisa, há de se considerar e compartilhar com estudiosos do psicodrama tais como Aguiar, Gonçalves, Bermúdez e Marineu e como categorias gerais, o Psicodrama e o Teatro Espontâneo como modalidades derivadas, o Sociodrama<sup>7</sup> o Role-Playing<sup>8</sup> e o Jornal Vivo<sup>9</sup>.

Depois de Moreno, muitas atividades foram criadas como propostas psicodramáticas, neste trabalho, contudo, será empregado o Teatro Espontâneo e o Psicodrama como significação e compreensão matricial.

O médico e terapeuta, em sua obra intitulada *Psicodrama* (1975), considerada por cientistas e psicodramatistas a obra mais complexa sobre esse assunto, trás as seguintes considerações:

Há dois mil anos, a humanidade sofreu, como nós hoje, uma crise de primeira grandeza. Para as grandes massas a catarse proveio do Cristianismo, devido à universalidade de seus métodos e praticabilidade de seus instrumentos- amor, confissão, caridade e esperança. Em nosso tempo, as ciências sociais e mentais tem em mira um propósito semelhante, as massas humanas sofrem de inquietação social e mental. Provavelmente, a catarse virará de novo instrumentos que combinam a universalidade de método e grande praticabilidade ( MORENO, 1975, p.17).

Para Moreno (1975), o Psicodrama seria um método promissor de conhecimento para a sociedade. Dizia que o significado da palavra drama era uma aliteração do grego trazendo o sentido de ação, ou coisa feita. Portanto, “o psicodrama pode ser definido como a ciência que explora a ‘verdade” ( MORENO, 1975, p.17).

Ele, tomando do modelo teatral e seus elementos, distingue, para a cena psicodramática, cinco elementos: 1) Palco ou Cenário: é o espaço delimitado para que ocorram as cenas. Pode ser qualquer lugar, desde que todos saibam que ali é onde a cena acontece. Elementos e objetos para o cenário podem ser agregados, mas não se faz necessário

<sup>7</sup> O Sociodrama é definido como “um método de ação profunda que lida com relações inter-grupais e ideologias coletivas”(MARINEAU,1989, p.810). Já no Psicodrama, o foco é colocado no crescimento individual no grupo e pelo grupo; no Sociodrama, a substância solidificada como objeto de discussão são os valores e preconceitos do grupo e pode tanto ser um grupo pequeno ou grande. O fim que se destina é a exploração e transformação dos problemas que emergem entre de um grupo ou entre grupos.

<sup>8</sup> *Role-playing*, termo advindo do inglês, playing - o jogar e role- papéis, sendo definido como o jogo de papéis, explorando simbolicamente suas possibilidades de representação.

<sup>9</sup> Jornal Vivo, a técnica é definida como a representação teatral de notícias dos jornais e revistas.

que sejam convencionais de caráter denotativo. Podem ser elementos abstratos que simbolizem como, por exemplo, colocar um caderno e este representará um vaso de flor. Para Gonçalves (1988), que se espelha em Moreno, o cenário é um espaço de múltiplas dimensões, onde acontecerá a dramatização, devido à necessidade de cada cena. Explica que

uma linha traçada imaginariamente pode ser uma parede, uma cadeira ou almofada pode representar uma mesa uma casa. O indispensável é que todos os participantes adotem as mesmas convenções em relação ao espaço utilizado; só assim é possível, pelo trabalho da imaginação, projetar em objetos simples o clima da cena (GONÇALVES, 1988, p.100).

2) Protagonista: pode ser um indivíduo, dupla ou grupo, é quem representa a si ou o outro.

A palavra vem do grego: *proto* = primeiro, principal; *agonistes* = lutador, competidor. Dá-se este nome ao sujeito que emerge para a ação dramática, simbolizando os sentimentos comuns que permeiam o grupo, recebendo por parte desta aquiescência para representá-lo, a partir da dinâmica sociométrica (GONÇALVES, 1988, p.100).

3) Diretor/Professor do grupo: é também o diretor psicodramático e ocupa o papel de coordenador do evento psicodramático, ele está atento a toda informação ou dado que o protagonista e o grupo sugerir e é ele quem ajuda a conduzir todas as etapas do encontro do aquecimento ao compartilhar.

Diretor da cena propriamente dita. Como diretor da cena promove o aquecimento, aguça sensibilidade para procurar junto ao protagonista e os egos-auxiliares, a melhor direção para a encenação do drama, está atento a sua interação como protagonista e aos sentimentos, emoções com o público e as interrelações (GONÇALVES, 1988, p.100).

4) Staff ou Egos Auxiliares: são integrantes do grupo que assessoram o diretor e o grupo, diretamente atuando, junto à dramatização ou fora, como suporte para que as dramatizações aconteçam.

E, por fim, 5) Público: é o grupo, sendo que nesta investigação se constitui o grupo de alunos da 5a. série “A”.

Finalizada esta breve apresentação psicodramática, serão agora demonstrados os conceitos e fundamentos para o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, ela se divide em duas partes. A primeira, a representação de pensamento sobre os fundamentos e conceitos psicodramáticos e, em segundo, as técnicas psicodramáticas utilizadas na pesquisa, lembrando mais uma vez que este não é um dissertar totalitário das técnicas e fundamentos contemplados pelo Psicodrama.

## 2.2. *Antes eu não tinha coragem de falar, agora eu já aprendi: a espontaneidade*

Na visão moreniana, os recursos inatos ao homem são a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. Desde a infância, o indivíduo traz consigo fatores favoráveis para o desenvolvimento desses recursos que o regem da infância à vida adulta e estarão diretamente refletindo no processo de socialização e inter-relação da vida em sociedade.

Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação do seu viver, podem ser desestruturadas por ambientes, manifestações e sistemas sociais que levam o indivíduo a se sentir coagido ou violentado. Nesta pesquisa, esses constrangimentos e formas de violência são observados como manifestações e ações de racismo no cotidiano escolar.

Sendo assim, resta-me a possibilidade de tentativa da reestruturação desses fatores vitais para que haja a inter-relação dos indivíduos por meio das relações afetivas e da ação de transformação do meio, usando as ações dos próprios sujeitos.

Para Moreno (1975), o homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo devido aos fatores adversos do meio social. Estas barreiras para o desenvolvimento de sua espontaneidade localizam-se nos ambientes socio-afetivos ,por isso, neste trabalho, trago a personificação da escola e de seus indivíduos.

Segundo esse autor, a proposta de estabelecer equilíbrio, recambiar aos indivíduos às suas ações espontâneas para uma vida mais digna de suas emoções é romper com os padrões estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do indivíduo, fazendo-o crer nestes processos repetidores que o aniquilam para sua construção de vida social e afetiva.

Para Gonçalves, que empenha seus trabalhos nos estudos psicodramáticos, a partir da teoria de Moreno:

*A espontaneidade é a capacidade de agir de modo ‘adequado’ diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou renovadora ou, ainda, transformadora de situações preestabelecidas...a proposta primordial é a adequação e do ajustamento do homem a si mesmo. Nesse sentido ser espontâneo significa estar presente às situações configurações pelas relações afetivas e sociais, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios ( 1988, p.47) [grifos do autor].*

Neste pensar, vejo ser muito difícil o agir solitariamente quando se deseja promover mudanças no ambiente de suas inter-relações, portanto ainda compartilho com Gonçalves quando ela conclui que “o homem age em função da imagem que tem de si mesmo, de seus semelhantes e de suas relações com estes” (1988, p. 47).

O foco das repetições e estereótipos racistas que aniquilam a dignidade e a vida socioafetiva são trazidos nesta pesquisa e representados pelos sujeitos que dela participam, por isso, é preciso lembrar que me amparo nos estudos de Jacooud e Beghin (2002), quando apontam sobre as “generalizações estigmatizantes sobre a raça” e de Oliveira (1999, p. 48) quando diz que “as tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é fonte de discriminação” (OLIVEIRA, 1999, p.8), o que torna cada vez mais difícil o sujeito transformar este ciclo de repetições, vivendo em um país, como o Brasil, em que o vício do estigma tem como estandarte os modelos racista de identidade.

Ou, ainda, como também afirma Fátima Oliveira (2004), que assumir a negritude em um país como o Brasil é um processo doloroso, se considerarmos que os modelos “de bons” e “de sucesso” pertencem praticamente aos brancos, reforçando cada vez mais os estereótipos racistas.

È sobre o olhar para atitudes de pensamento generalista e estigmatizado, fixo e inalterável, que volto os olhos. A espontaneidade, em posição contrária ao que Moreno (1984) intitulou como *Conserva Cultural*<sup>10</sup>, que leva o indivíduo a sempre reproduzir comportamentos pré-estabelecidos pela cultura na qual se insere.

Fortalecendo-me nesses estudos, creio ser possível intervir no cotidiano escolar para fazer brotar a espontaneidade e criatividade dos alunos adormecidas pelo cotidiano e consigam, desse modo, minimizar o racismo na sala de aula, rompendo com os estigmas de uma cultura racista.

Para isto, aposto no compartilhar de histórias vividas e na sua dramatização, em que se emerge um protagonista e as cenas são construídas e reconstruídas a partir da espontaneidade, criatividade e sensibilidade do grupo e dos atores em cena. O grupo é provocado a se libertar do estereótipo social da inferioridade da negritude e da repressão.

Para Moreno (1975), o protagonista é desafiado a reagir, com correspondência a sua identidade<sup>11</sup>, propondo uma nova situação, ou descaracterizando e rompendo com uma antiga, a fim de causar uma mobilização para sua vida e a da plateia que o assiste. É uma forma de inteligência que opera no “aqui e agora”. No teatro, a utilização das dimensões da expressão como a atuação do corpo e da palavra são respostas criativas às situações já vividas, mas que necessitam de rupturas. Sobre este olhar, esclarece Moreno

---

<sup>10</sup> Comportamentos, usos e costumes que se mantêm idênticos em uma dada cultura. J.L. Moreno. *Teatro Espontâneo*-1984.

<sup>11</sup> Comprometimento com o que verdadeiramente me identifico, sendo fiel aos meus desejos e anseios, como me vejo e não necessariamente como os outros me vêem ou como desejam que eu me veja.

A vinculação da espontaneidade à criatividade foi um importante avanço, podendo ser a mais elevada forma de inteligência de que temos conhecimento, assim como o reconhecimento de que ambas são forças primárias no comportamento humano. Dissociam papéis e interferem na integração dos indivíduos nos vários níveis da existência (1975, p. 37).

Exemplifico com uma situação real: um aluno conta a história e junto aos participantes escolhem os que intervirão na reconstrução da cena. Depois de receber as instruções dadas pelo protagonista, sendo este aquele que conta a história, os atores executam as instruções, os atores participantes e o protagonista representam a cena tal como ocorreu na realidade, tentando serem fiéis às descrições do olhar protagônico. Uma vez terminada a cena, peço ao protagonista que a repita, mas agora sem aceitar a repressão e violência sofridas anteriormente, buscando impor os seus desejos, sua ideias, anseios e suas aspirações.

Os demais atores são estimulados a manter as mesmas atitudes da cena anterior. Sendo assim, surge a oportunidade de se tornar possível uma outra ação e reação da experiência vivida, preparando-os para, quiçá, ser efetuada em uma realidade futura.

A exemplo disso, segue o depoimento de uma aluna:

*Deprimida, a pessoa fica deprimida. Eu choro, eu fico triste quando eu sinto essas coisas assim, eu choro quando eu chego em casa. É, mas depois que eu aprendi a fazer a cena aqui, eu posso falar aí eu sei que a gente pode falar para os outros que a gente não gosta dessas coisas de preconceito com a cor da gente, aí esses dias eu nem choro mais, porque eu já falei no teatro aqui, antes eu não tinha coragem de falar agora eu já aprendi.*

Retomo mais uma vez o processo metodológico desta pesquisa que enfatiza que tal realização só é possível mediante o olhar e atuação efetiva dos sujeitos. Thiollent (2005) esclarece que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária e se trata de ações de caráter prático dentro de uma atividade coletiva.

O autor enfatiza que o objetivo da pesquisa-ação “ não se limita a uma forma de risco de ativismo: pretende-se aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas ou grupos considerados” (THIOLLENT, 2005, p. 19).

Nesta perspectiva de aquisição de conhecimento por parte do pesquisador e dos alunos envolvidos nesta pesquisa, primo pela espontaneidade, criatividade e sensibilidade de todos para que, por meio da dramatização, possam buscar uma vida social mais digna.

### 2.3. *Se todo mundo soubesse como a gente se sente: a catarse*

Em toda a história do teatro, desde as formas mais rudimentares de que se tem notícia, existe um traço comum: a narrativa aponta para conflitos existenciais propondo uma compreensão do existir e de nossas relações com o outro, seja no âmbito psicológico ou social. Nessas elaborações, há o papel da plateia que logo traça um sentido de identificação, na clássica proposição aristotélica: a emoção intensa de piedade e terror, ou de solidariedade e medo, quando se permite chegar à vivência da experiência profunda de integração com a vida, o que, para Moreno (1975) é só nesse território teatral que se é possível encontrar um dos princípios da mudança através do teatro: a catarse.

Quando remeto ao conceito de catarse, creio ser importante fazer acompanhar as palavras aristotélicas, por serem elas as definidoras, ainda hoje, desse termo: a catarse como purificação das emoções.

Introduzida por Aristóteles, no contexto de sua definição de tragédia, em *A poética*:

É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções, a tragédia tem por efeito obter a purgação destas emoções.  
(ARISTÓTELES, 1981, p.4.)

Na tragédia, a *mimesis* é direta porque as personagens aparecem por meio das ações – práxis – dos atores e essas ações inspiram piedade e terror<sup>12</sup>.

No olhar de Aristóteles, esses sentimentos não são sofridos pelas figuras que se encontram no palco, mas pelos espectadores que ocupam o teatro. Catarse na ótica aristotélica significa, pois, a reação de cada indivíduo que participa da audiência da tragédia, sendo que, para este autor, apenas este gênero produz, de modo cabal, tal resultado em seus destinatários.

A catarse também foi vista com uma conotação eminentemente moral. No Renascimento era um ato clínico de elementos entre o espírito e o corpo e se tornou, assim, numa finalidade terapêutica.

Para buscar uma reflexão sobre o trabalho realizado nesta pesquisa, retomo o termo de Jacob Levy Moreno (1975) "a catarse da integração", que difere do pensamento aristotélico. O pensamento psicodramático moreniano aponta a catarse como meio de realização coletiva para ressignificação das histórias dos sujeitos de um meio social.

Moreno (1975) enfatiza o significado limitado da mera comoção emocional aristotélica no sentido de descarga de tensões acumuladas. Para o autor, a descarga emocional

<sup>12</sup> ARISTÓTELES, *Poética*. Trad. de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966, p. 74.

pode, inclusive, ter um caráter negativo. Dizia que, em um sentido amplo, pode ser contrária à liberdade de sua capacidade de se indignar e de se defrontar com o opressor, privando os oprimidos dos meios de remover os obstáculos de suas aspirações.

Preferiu, por isso, Moreno (1975), cunhar um novo termo, a *Catarse da Integração*. Para compreendê-lo, é necessário que se considere que o evento psicodramático se constitui, principalmente, em uma ação dramática de realização coletiva e a *catarse* acontece tanto para os atores que estão em cena como para a plateia que assiste.

Porém, é necessário olhar para um agente deste mover da plateia, que vem a ser o protagonista da dramatização, e do grupo de atores para entender que a dramatização é que provoca o emergir da *catarse*.

Para esse teórico, o protagonista é um emissário da comunidade, ele empresta ao coletivo o seu corpo, sua voz, a sua história pessoal, os seus sonhos e sofreres. Sendo assim, por meio do protagonista, o grupo se expressa, a narrativa dramática é construída a partir do problema trazido pelo protagonista ou pelo qual irá representar.

Nesta mesma direção, Aguiar complementa, “o verdadeiro protagonismo propicia, pois, um primeiro momento de integração: é o grupo que se integra na tarefa de construir a cena; é o herói que supera a sua individualidade para viver nela o coletivo” (1990, p.19).

A proposta básica de todo teatro é exatamente esta: conseguir com o público uma integração total para que expressem seus mais diversos sentimentos. No teatro tradicional, com texto pré-estabelecido e uma dramaturgia vigorosamente elaborada, a expectativa dos artistas é que a obra seja capaz de promover essa mobilização.

No teatro espontâneo, a busca de um grupo por temas específicos, essa integração pode se tornar mais fácil, pois são histórias verdadeiramente vividas por seus integrantes. Foi possível perceber que as manifestações de preconceito e racismo quando compartilhadas, rapidamente são identificadas por integrantes do grupo, o que me permite dizer que vem a ser a repetição da experiência.

Não se trata aqui de reproduzir com a maior possível verossimilhança a situação vivida, não busco uma “realidade cênica” como buscam os atores profissionais, não estou em busca do rigor técnico que uma obra artística requer, mas sim o olhar para o demasiadamente humano que possa vir a ressignificar momentos vividos dos sujeitos da sala de aula.

É a mobilização de afetos e emoções ocorrida na inter-relação, *télica*<sup>13</sup> ou transferencial, de dois ou mais participantes de um grupo, durante uma

---

<sup>13</sup> O conceito de *tele*, ou inter-relação *télica* para Moreno (1975) é definida como uma percepção interna mútua entre dois indivíduos.



dramatização. Possibilita a um ou mais desses participantes a clarificação intelectual e afetiva das estruturas psíquicas que o impedem de desenvolver seus papéis psicodramáticos e sociais, abrindo-lhe(s) novas possibilidades intelectuais (GONÇALVES, 1988, p.82).

Acredito que as emoções e sentimentos que se fazem presente na figura do protagonista possibilitam que venham à tona conteúdos que também estavam longínquos da consciência de outros participantes do grupo. Gonçalves (1988) teoriza que

os interesses, sentimentos e emoções vividos conjuntamente permitem, freqüentemente, que os integrantes do grupo dêem voz àquilo que vinha sendo evitado, comunicando-se com seus companheiros e, posteriormente, com o protagonista. Há uma integração, não só de cada um em relação a si mesmo, mas também do grupo (p.82).

Faço-me acompanhar aqui uma experiência vivida pelo grupo de pesquisa que traz com clareza a possibilidade de integração grupal sobre o tema.

A cada encontro, realizávamos sempre as mesmas ações, arrumávamos as cadeiras e mesas, que a cada dia se encontravam mais deterioradas, limpávamos rapidamente o chão que sempre estava muito empoeirado devido a sala estar com todos seus vidros praticamente quebrados. Depois de tudo preparado, sentávamos em círculo e nos aquecíamos para nossas conversas. Os alunos sempre relatavam as histórias que envolviam ações e manifestações de caráter preconceituoso e racista, vividas ao longo da semana. Uma aluna começou dizendo:

*É assim, um menino negro quer brincar com o menino branco, mas o menino branco não quer porque o menino é negro, aí fala que não vai brincar porque ele é negro.*

Naquele dia, todos já estavam sentados, porém com muito conversa. Pedi para que silenciassem porque só após o silêncio é que poderíamos realmente fazer nossas falas.

Outro aluno interferiu:

*É professora os meninos chamam a gente de capeta da África, nego da África, capetinha, negrinho do pastoreiro estas coisas.*

Perguntei-lhe qual era a sua reação, e ele respondeu:

*Xingo de leite-moça, maionese estragada, leite ninho, azedo. Xingo mesmo!*

Os alunos traziam as histórias e a turma aceitava dramatizá-las. Ficavam bastante eufóricos, pois muitos desejavam representar. Pedi, naquele momento, que eles escolhessem dois alunos para protagonizarem a narrativa.

Delimitamos o espaço cênico, onde ficaria a plateia e por onde cada ator entraria e todo o roteiro seria improvisado de acordo com o que realmente acontece no cotidiano da escola.

Sempre a cena começava quando os atores se sentiam preparados.

A cena começa, aluno A passa, como se estivesse no corredor da escola.

Aluno B - *Preto da África.*

Aluno A - *Leite moça, maionese, branquelo. Seu mocinha.*

Aluno B - *Você é da África.*

Peço para os dois congelarem<sup>14</sup> a cena e pergunto para a turma se é assim mesmo. Só o fato de um passar pelo outro se tornava motivo para começar os xingamentos. A turma, com excitação, disse que sim, que as coisas começavam assim mesmo: "*Professora tá certinho, é desse jeitinho!*", exclamou uma aluna.

Um dos alunos levantou de seu lugar, como desejando precisar melhor a cena e com seu corpo e, em grande entusiasmo, disse:

*Professora deixa eu falar, é assim mesmo que acontece. Não precisa acontecer nada, que os guris chama a gente de preto da África, eles ainda gritam bem alto assim, OH PRETO DA ÁFRICA, é que eles gritam alto para todo mundo ouvir. Diabo, capeta, diabo da África, essas coisas [Tentando dirigir o colega, como se ele não estivesse fazendo de fato como é].*

E completou: "*E ai é assim ele vai xingar de um lado e eu do outro. É assim mesmo*".

O ator voltou e novamente realizou a cena, mas me pareceu estar tímido, pois sua voz estava fraca e olhar cabisbaixo. Um dos alunos que estava na plateia sentiu necessidade de intervir novamente e disse que os meninos gostam é de falar muitos xingamentos: "*Tem é que xingar muito, não é fraquinho assim não, os guri xinga duro a gente*".

O ator seguiu, os meninos reproduziram a cena, intercedi para que a cena fosse "congelada", parada, mas de modo que os atores não saíssem de seus lugares e permanecessem como estavam, solicitei para que mais dois atores viessem fazer parte da cena. Vieram o aluno C e a aluna D.

---

<sup>14</sup> Usamos o termo congelar, quando desejamos parar a cena sem que os atores saiam de seus lugares ou papéis, apenas fiquem parados como inertes para que outros possam intervir.

Perguntei o que sempre acontecia depois dos xingamentos e recebi como resposta que ou cada um saía para o seu lado “*e não se fala mais com o outro*” ou “*dá briga*”. Nesse ínterim, a plateia já estava invadindo o espaço cênico, pois todos desejavam falar como a cena acontecia. Pedi para que todos voltassem para seus lugares e que o palco tinha de ser respeitado, que aquela história tinha que ser cuidada, só assim todos poderiam falar, ver e ouvir.

Retomo a cena e peço, então, naquele momento, para que a aluna D ficasse ao lado do aluno A e o aluno C ao lado de do aluno B. Perguntei quais eram os sentimentos que se manifestavam dos corações dos alunos A e B ao realizarem a cena<sup>15</sup>. A aluna D respondeu:

Aluna D - *É só xingo, daí vai é só briga.*

Um aluno da plateia interrompeu: “*Você vai ver, quando é assim é porrada*”.

Intercedi para que a aluna D representasse o coração do aluno A para que todos nós pudéssemos ouvi-lo.

Aluna D:

*Ele está muito triste, porque foi muito, muito xingado, ninguém gosta de ser xingado, depois ele pode até chorar porque foi xingado. Ele xingou porque foi xingado, ele não é isso que o (disse o nome do aluno) chamou ele, ai é assim porque a gente não é nada disse que os meninos xingam.*

Retornei o mesmo pedido ao aluno C, que representou dizendo:

Aluno C - *Ele também foi xingado, ele não gosta de ser xingado.*

Perguntei a ao grupo como seria o final desta história de brigas e xingamentos, responderam os alunos C e A:

Aluno C - *Mas todo mundo xinga. Olha professora é tem que dizer que não pode mais, que não querem xingam e aí pede desculpas.*

Aluno A - *É professora, tem que ver que xingar os guri é ruim, não é só pedir desculpas, não, só desculpa não.*

Outro aluno da plateia, que já havia me relatado histórias de preconceito vividas por ele, levantou e disse: “*Mas olha tem que abraçar, tem que abraçar, esses guri assim tem que vir e abraçar, esses guri acha que a gente é o quê? Tem que abraçar mesmo*”.

Os dois atores de primeiro momento titubearam, temeram ser vítimas de outro preconceito, o sexual: “*vão me chamar de negro veado*”, a turma, no entanto, decidiu o final.

Perguntei para a turma se todos concordavam com a cena. Ninguém se opôs, ao contrário, muitos vieram bem pertinho dos dois protagonistas para observar.

---

<sup>15</sup> Está é uma técnica bastante utilizada no psicodrama, quando o diretor tem o auxílio de outra pessoa para simbolizar uma parte de seu corpo ou sensações e emoções subjetivas. Essa técnica é chamada de Concretização.

Nossoa protagonistas dramatizaram a nova narrativa e foram aplaudidas com sucesso, as manifestações foram diversas, com palmas, assovios e frases foram exclamadas: “*É assim que tem que ser mesmo*”, “*tem que dá um abraço apertado mesmo*” e “*é melhor mesmo assim*”.

Uma aluna que até então estava quieta, se manifestou

*Olha, professora, eu escrevi aqui, como as coisas foram, mas é muito bom porque a gente aprende mais assim. E assim a gente pode falar e fazer como acontece.*

Para Bermúdez (1977), na catarse da integração o que sai dos atores são os próprios atores e, ao sair algo que os continha, realizam o Eu e quando se expressam, estabelecem contato com os outros participantes da situação e se torna uma experiência vivida em comum. Para o autor,

*A Catarse de Integração não é um fenômeno constante de todas as sessões de psicodramáticas, mas ocorre nos períodos críticos, nos quais se rompem esteriótipos e barreiras egônicas. Durante o período observam-se uma série de fenômenos, os mais notáveis são: a ação do auditório sobre a cena, quando o grupo espera por palavras nunca ditas, atos nunca realizados...as expectativas e envolvimento emocional da platéia e uma reorientação da atenção para as imagens internas estimuladas pela dramatização (BERMÚDEZ,1977, p.49).*

Neste momento, creio ser relevante trazer o procedimento metodológico aqui realizado. Reitero que esta pesquisa só se fez possível metodologicamente no efeito de compor da ação que é atribuído pela pesquisa-ação. Vale lembrar que tanto o psicodrama e a pesquisa-ação buscam, no processo grupal, a mudança de atitudes e o conhecimento aos sujeitos. Vale suscitar que, historicamente, ambos emergem devido a catástrofes sociais, como já observado anteriormente.

Conforme afirma Franco (2005), a pesquisa-ação tem suas origens após a Segunda Guerra Mundial com os trabalhos de Kurt Lewin que se ancoravam em princípios como: a construção de relações democráticas; a plena e ativa participação dos sujeitos; a valorização e reconhecimento dos direitos individuais, culturais, étnicos, e das minorias; a tolerância a opiniões divergentes e a deferência de que o indivíduo muda suas atitudes com mais facilidade e consciência quando interage em decisões grupais.

Segundo a autora, a necessidade da transformação é percebida somente depois de iniciada a pesquisa, devido possibilitar ao grupo a reflexão coletiva, a emancipação dos sujeitos e as condições entendidas pelo grupo como opressivas.

## **2.4. A técnica psicodramática, uma preposição na ação**

### **2.4.1. O aquecimento**

O aquecimento inespecífico é o início de todo encontro psicodramático. Corresponde ao período durante o qual o diretor<sup>16</sup> se dirige ao grupo e estabelece com ele o diálogo, solicitando que os participantes relatem as novas situações vividas no âmbito individual e grupal. É um colóquio que possibilita a fala para quem deseja falar e como se deseja falar.

Daí se dá a comunicação, troca-se opiniões e comentários sobre os discursos e histórias tecidas. Sempre se busca o estímulo de participação dos integrantes do grupo, pois tem como objetivo colher o maior número de informações possíveis.

Ao grupo demanda um preparo que o torne apto para uma atividade muito pouco costumeira que é falar sobre as ações racistas coercivas, o que, por si só, já é muito difícil e depois transformá-las em teatro.

É importante observar que os alunos sujeitos desta pesquisa não escolherem estar juntos nesta sala de aula, apenas optaram por estudar e, por motivos burocráticos, são obrigados a conviverem uns com os outros, aí a grande importância do aquecimento, como estímulo a compartilhar histórias de tamanha violência com pessoas que nem sempre são bem quistas umas para as outras. Tudo isso no curto período de uma hora, tempo de um espetáculo convencional de teatro.

Então, se o objetivo desta investigação é compreender como a dramatização pode intervir contra o racismo no cotidiano escolar e como os integrantes desse grupo de alunos podem dramatizar este tema de maneira criativa, espontânea e coletiva, o aquecimento deve instrumentalizá-los para isso. Figurativamente, explico que o aquecimento se dá em analogia a preparar a terra para o plantio.

É desse momento que partem os desejos e rejeições do grupo. Trata-se de um momento de conquista, de autonomia de escolha, pois será a voz do grupo que permanecerá e não a imposição de um acontecimento por parte de um docente ou do pesquisador, é o livre arbítrio do grupo. É também o momento em que emerge o protagonista que, para Gonçalves,

---

<sup>16</sup> Para este trabalho, a figura do diretor se transporta para a do pesquisador.

o protagonista emerge, escolhido pelo grupo ou descoberto pelo diretor ... acontece eventualmente, de o protagonista ser todo o grupo ... é a preparação do protagonista para a dramatização ; é também a manutenção do clima de envolvimento com a realidade vivida e dramatizada (1988, p.1).

A prática dos aquecimentos era sempre iniciada pela organização do espaço, a sala de aula onde os encontros sempre eram realizados. A ambientalização primeira era a limpeza, pois, sempre prezei que o espaço estivesse, dentro do possível, limpo, pois o tema abordado e as ações já requeriam muito peso, então desejava que o espaço se apresentasse mais suave do que o usual e também era um modo de estabelecer disciplina e envolvimento do grupo. A sala sempre tinha muitos papéis jogados pelo chão, devido as janelas estarem em sua maioria sem vidraças, o que acarretava um grande volume de poeira e fuligem. Um aluno voluntário buscava a vassoura, junto com outros, rapidamente varriam o espaço, enquanto outros dispunham as cadeiras e mesas rentes às paredes.

Esta ação ao longo do trabalho foi tomando uma organicidade própria. No início, era motivo de euforia, pois, creio, que faziam como o momento do desconstruir a imposição da dureza da sala de aula como, por exemplo, quando nos horários de aula cada um tem seu lugar específico e não pode mudar. Uma sala de aula, por muitas vezes, é um lugar de papéis sociais cristalizados e de difícil convivência, enfim tantas convenções que se desestabilizavam com a retirada das mesas e cadeiras. Depois, também percebi que as rixas e os ciúmes começavam a se fazer presente, como disputa da vassoura, o descuido com o material do outro, as brigas pelo aparelho de som, por exemplo.<sup>17</sup>

Nossos aquecimentos tiveram de ser mudados de encontro a encontro. Era um processo denso de inter-relação, mas a função do aquecimento é justamente a provocação para aprofundar a intensidade dessas relações. Agregávamos a ele músicas para relaxamento corporal, exercícios de concentração, danças circulares e, assim como parte do aquecimento, o compartilhar das histórias, a escolha do protagonista e dos atores e tudo que envolveria a cena.

Também como parte do aquecimento era escolhido com quem ficaria o diário de bordo, o caderno de campo que era usado para registrar o que acontecia aos olhos de um dos integrantes do grupo e que, por isso, a cada encontro o caderno ficava com um participante diferente.

Segue um trecho da escrita de uma das alunas sobre essa ação, quando ela anota no diário seu modo de pensar:

---

<sup>17</sup> O processo do grupo de pesquisa na inter-relação grupal no momento do aquecimento posteriormente será visto mais detalhadamente.

*A professora chamou a atenção da bagunça, a professora chamou a atenção 2 vezes, o Aluno X está falando, e tinha gente com ciúmes dele mas que coisa feia. Ele até que falou bem, que até rimou, agora a aluna Y está dizendo assim, a briga começa com o preconceito racial. O aluno X e o aluno L estão dando outro exemplo, que é assim de briga na escola na rua e tem hora que a briga fica feia porque tem faca, revolver e briga. Essas brigas podem acabar matando, agora a Aluna M é que quer dar outro exemplo as duas vão contar mostrando a cena.*

Outro encontro, outro escritor e outra visão:

*A gente escolheu três cenas uma é a criança negra passa e o grupo que está brincando xinga de negro escravinho chocolate, mulanbento, sujo fedido, a outra é do rico metido a besta, e depois é uma entrevista, porque xingaram a Aluna M de cabelo de para raio, doida, doida, ai a gente vai fazer uma entrevista com ela. Agora nós vamos escolher os atores.*

Após a escolha da história a ser encenada e de seus atores, seguia-se para o *aquecimento específico* voltado à cena, para a preparação do protagonista e dos atores envolvidos na dramatização. Posso dizer que vem a ser a manutenção do clima de envolvimento com a realidade vivida, como onde aconteceu, como a história se iniciou, posições de cada ator e suas funções na representatividade de seus papéis sociais, o que cada um representa como, por exemplo, se na história tem alunos e professores e como diferenciar estes papéis sociais.

Outra preocupação que sempre tive e buscava solucionar no aquecimento era se o ator protagonista não era o mesmo sujeito que trouxe a história. Deve-se primar da história do aluno/dramaturgo<sup>18</sup> se foi a situação que mais o perturbou ou se foram as palavras ditas que o agrediram, ou se foi uma violência física. Enfim, para o protagonista tem de estar claro o que deve ser preservado da versão dramaturgica quando esta é transformada em dramatização. Somente quando o grupo se sente seguro é que se deve iniciar a dramatização.

#### **2.4.2. A dramatização**

A dramatização é o momento favorável para que não só o protagonista, mas todos os atores envolvidos possam examinar, por meio da experiência no “como se”, fosse o tempo real.

---

<sup>18</sup> Denominamos como aluno/dramaturgo ou aluno/autor aqueles que relatam suas histórias vividas para serem transformadas em dramatização, pois nem sempre o protagonista da cena é o seu autor, pois como dito o grupo tem o direito de eleger o protagonista ou ele pode emergir devido aos seus desejos.

Gonçalves definiu dramatização como “a ação no “como se” às vezes permite o reconhecimento e a posterior libertação, *de papéis idealizados*, que vêm impedindo a ação espontânea no cotidiano” (GONÇALVES, 1988, p.80) [grifos do autor].

Tem-se aqui o exemplo de um dos alunos que sempre era resistente às dramatizações. Sempre preferiu ficar na plateia e acabava por atrapalhar com conversas, xingamentos e até mesmo com violência física, puxando os cabelos das meninas e chamando de “pixaim”, batendo na cabeça hora de um depois em outro, até que um dia o grupo o escolheu como protagonista. A história se dava na rua em frente à escola e os alunos negros se reuniam para “*tirar satisfação*” com ele por que ele batia e xingava todo mundo. O aluno/dramaturgo havia contado a história como se tivesse acontecido, “*com o guri ali da outra turma*”. O aluno eleito se recusou a fazer, dizendo,

*Ah, professora eu não tenho que dá satisfação não, os cara aí falam tudo isto mas é mentira, essas coisas de preconceito não dá nada não, eu não vou fazer isso não.*

Observo que o aluno estava tão comprometido com o papel de agressor que ele não conseguia se ver “dando explicações” para quem ele oprimia. Para ele, isso era irrealizável. Sabe-se, no entanto, que todos temos de em um ou outro momento ou outro explicar nossos atos, mesmo que essa ação nos acarrete uma frustração. Era possível ver constrangimento nos olhos dele por ter de realizar tamanho papel, por muito ele relutou, mas se viu sozinho. Seus companheiros de bagunça ficaram quietos como se tivessem medo de ter de dramatizar também o mesmo papel. A sensação era de um pacto rompido e um aluno da plateia o desafiou: “*ué, não é homem não?*” O brio se quebrou, as meninas riram dele. Com os olhos cheio de tensão, o corpo ereto e praticamente imóvel, ele aceitou o desafio e foi para a cena. O grupo estava tenso, pois o protagonista se encontrava em um lugar que, por muitas vezes, desejaram vê-lo. Em um primeiro momento, foi muito mal sucedido, tendo de representar por várias vezes o papel da retratação.

Augusto Boal<sup>19</sup> traz de maneira instigante este processo do ator. Demonstra que “o ator da espontaneidade é centrífugo. O espírito do papel não está num livro, como acontece com o ator tradicional. Não está fora de si, no espaço, como se dá com o pintor ou escultor, mas é uma parte de si próprio” (BOAL, 1992, p.51).

A dramatização possibilita descobrimentos pessoais para todos os envolvidos. Por meio da dramatização, podemos nos ver em novos papéis, novos lugares, situações conflitantes que no cotidiano não conseguimos resolver. Nela, é possível perceber melhor a

---

<sup>19</sup> Augusto Boal foi diretor e dramaturgo e criador do Teatro do Oprimido .



ação do outro sobre nós e nossas ações sobre os outros. Posso dizer que a dramatização tem um poder libertador porque por meio dela é possível a realização de, por ela nos é permitido experimentar a autonomia, o que nos liberta da heteronomia social.

Em um encontro, disse-me um aluno:

*Sabe professora porque que eu gosto do teatro? Porque assim a gente pode ser o que é [respirou fundo como se buscasse uma melhor definição para seu pensar] professora na escola a gente não pode fazer aquilo que agente gosta, e no teatro a gente pode, fazer né? A gente pode brincar assim como a gente brinca, depois a gente só faz como o professor manda, aí acaba com tudo que nós fizemos.*

Por meio deste depoimento, observo o poder lúdico que o jogo dramático produz. O teatro espontâneo na educação possibilita a coabitação do conhecimento e da supressão de toda a opressão no universo do sujeito.

### **2.4.3. O compartilhar**

O momento de compartilhar, era também o de ouvir a plateia. O foco não era mais a cena, mas sim as ressonâncias deixadas por ela. Os integrantes de todo o grupo traziam o material e tentávamos fazer com que cada um falasse sobre o que pôde obter por meio da dramatização, o que foi provocado, o que ficou para cada um e o que levávamos conosco.

Buscava algumas perguntas junto ao grupo sobre o tema abordado: O quê? Como? E por quê? Acredito que se tais análises não fossem feitas, esta etapa poderia ficar encoberta pela dramatização, tornando-se apenas um evento teatral e não era este o objetivo. Era uma oportunidade para que os participantes trocassem opiniões, quando surgiam novas ações e, como pesquisadora, observava que esta técnica alcança este compartilhar grupal.

Bermúdez (1970) define esta etapa como um ciclo grupo-indivíduo-grupo, possibilitando que cada aluno construa sua versão pessoal.

Para entender o processo metodológico aqui desenvolvido, é importante se ter clareza de que para a pesquisa-ação os acontecimentos são de caráter coletivo e desenvolvem sistemas sociais. Os sujeitos que colaboram com o pesquisador e interferem na pesquisa mediante as suas reações são conscientes.

Para Ciampone (1998), no momento do compartilhar o grupo desenvolve nos participantes a capacidade de lidar com aquilo que lhes diz respeito, encorajando-os à atuação nos processos. O compartilhar com grupo facilita o aprender a pensar sobre seus conflitos, transformando dilemas em pensamentos mais ajustados à realidade, portanto um instrumento de mediação e transformação da realidade individual e grupal.

#### 2.4.4. O processamento

Aguiar (1999) entende que o processamento como o curso para restabelecer a trajetória do evento psicodramático é o registro analítico por escrito dos fatos ocorridos durante o encontro. É o material de subsídio para a compreensão do grupo, ao longo do tempo.

Uma das estratégias do processamento é iniciar com um relatório factual em que se descreve a sequência dos acontecimentos. O relato em si já pode ser visto como uma possível compreensão do encontro, pois quando se utiliza algum rigor para descrever os fatos já está se exercendo algum critério sobre o olhar investigativo. O processamento está sempre a posteriori dos acontecimentos.

No entanto, trata-se de um momento de reflexão sobre o grupo e das propostas despendidas a ele. Para o psicodramatista e pesquisador psicodramático Moysés Aguiar (1999), o processamento pode ser visto como; “o processamento possui um caráter didático um distanciamento [do emocional] uma linha racional, descritiva, reflexiva e explicativa” (p.114).

É importante dizer que necessariamente não é somente o diretor, neste estudo é o pesquisador, que tem a obrigatoriedade de realizar o processamento. Ao contrário, pode e é importante que outros integrantes do grupo também passem pela oportunidade de fazê-lo. Contudo, esta visão analítica dos fatos pode ocorrer de forma distintas já que cada um terá o seu olhar único para o fato, mas é imprescindível que este processamento seja incorporado depois aos olhos do pesquisador, visto que este é um trabalho de investigação científica.

Não se pode esquecer de que o grupo desta pesquisa era formado por sujeitos, cujas idades variavam entre dez e quatorze anos e de que, por isso, não se podia cobrar uma visão racional analítica. Vale lembrar que no decorrer de suas escritas não foi fácil se distanciarem das emoções, vista que o tema abordado a cada encontro era de extrema relevância emocional afetiva e pessoal para eles.

Creio ser prudente também abordar este momento da escrita aos olhos da metodologia aqui anunciada. No entendimento de Barbier (2002), faz parte da pesquisa-ação a escrita coletiva, isto não quer dizer que todos os escritos tenham necessariamente de ser coletivos, mas todos devem ter o direito a ela e não precisa conter o rigor acadêmico e pode até mesmo ter uma forma bastante ingênua e sentimentalista. Para o autor,

A dimensão iconográfica pode ganhar bastante espaço no relatório: desenhos e poemas são suscetíveis de nele encontrar lugar. Isso pode se chocar com o “hábito

universitário” do pesquisador profissional que terá tendência a pensar que isso não é sério, pois parece muito lúdico. Ele estaria então, totalmente enganado. É justamente neste estilo de relatório que melhor encontra a natureza essencial da pesquisa-ação implicada (BARBIER, 2002, p.105).

Para tal procedimento, usamos um caderno que denominei de “diário de bordo” ou, para vistas da pesquisa-ação, o “diário de itinerância”, instrumento de investigação e metodológico.

Finalizo este primeiro momento cuja pretensão foi trazer os fundamentos e conceitos introdutórios do psicodrama, embora tenha consciência de que tais conceitos não se esgotam aqui.

Eleger a metodologia neste trabalho de pesquisa não foi uma tarefa fácil, mas depois das leituras realizadas, de traçar de caminhos para um eixo adequado com o da orientadora desta pesquisa é que chegamos à pesquisa-ação.

Foi observado que a pesquisa só seria possível se fosse realizada por meio de um processo participativo, colaborativo e crítico, pois a técnica psicodramática e teatral não podem se distanciar de tais fundamentos. Contudo, este conjunto de elementos comuns entre duas áreas de conhecimento, que promove a comunicação e a interação entre o psicodrama e educação, só poderia ter tal direção e, assim, ultimamos este capítulo com Franco (2005) que nos diz ter a ciência da educação a necessidade de uma metodologia de caráter emancipatório e sua realização deve ocorrer em ambientes onde acontecem as próprias práticas.

Segundo o autor, a pesquisa necessita de ações conjuntas entre pesquisador e pesquisados; de procedimentos reflexivos sobre a realidade de forma coletiva; da atuação na perspectiva da superação das condições de opressão e, por fim, conquistar a ressignificação coletiva das compreensões do grupo.

## CAPÍTULO III

### A RESISTÊNCIA, A ESPERANÇA E A FUSÃO DO GRUPO: AS FENDAS DO CALEIDOSCÓPIO.

#### 3.1. *Um dia isso acaba, não acaba?*

*“Aprendemos a ser racistas, logo podemos também aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder”<sup>1</sup>.  
Jane Elliot*

A rede sociométrica do universo escolar de nossos atores sociais se revelou permeada por um vínculo de natureza simbólica próprio do cotidiano escolar. Este vínculo, como até então pude observar, favorecia relações de controle, dominação e poder que se revelavam em forma de violência.

Segundo Bourdieu (1989, p.7), o poder existe por toda parte, mas não é fácil “reconhecê-lo nas situações em que ele entra pelos olhos adentro”. É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos. Toda teoria moreniana, base desta pesquisa, é fundamentada sobre a importância de se desvendarem as imbricadas tramas das relações humanas: a violência e o poder são algumas delas.

Esta pesquisa destaca que é necessário um processo de ressignificação do papel dos alunos negros na sociedade. Digo que a inserção destes alunos na sociedade atual está encoberta por um conjunto de fatores de natureza histórica, econômica, social e política que criam e recriam novas necessidades e expectativas e precisam ser redimensionadas pela educação nacional, pois esta, ainda, não possibilita que alunos não brancos e negros se distanciem do estigma da violência do racismo e permite que este seja um elemento importante no processo de subjetivação da realidade dos alunos negros. E, assim, a escola se coloca como poderosa agente nesse processo, em que se pode notar cotidianamente um mover excludente por meio de obstáculos que agridem o psíquico e o físico e dos quais o aluno para seguir em frente tem de superar.

Em seu trabalho junto a Unesco, intitulado *Violência na escola*, Abramovay e Rua (2003) afirmam que a escola, mesmo sendo considerada como possibilitadora de oportunidades para uma vida melhor, pode também ser um local de exclusão social, pois pode

---

<sup>1</sup> No original inglês, a frase assim se apresenta: “We learn to be racist, therefore we can learn not to be racist. Racism is not genetical. It has everything to do with power”.

acontecer de indivíduos serem discriminados, marginalizados e estigmatizados, o que compromete o pleno exercício de sua cidadania e, em consequência, o acesso ao estudo, profissionalização, cultura e outros bens e serviços que devem ser acessíveis a qualquer cidadão.

Para as autoras; “ ao situar sujeitos à margem do contato social, nega-se, formal ou informalmente, seus direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, a proteção do Estado e seu acesso às oportunidades diversas” (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p.42). Quando se fala da falta de direitos, discriminação e marginalização, fala-se, segundo elas, também de exclusão social, no que concordo.

Ao se falar em exclusão social, entendo mais que desigualdade econômica e amplo para o fato de que, quando uma parcela da sociedade se encontra alheia aos contratos sociais e é privada de exercer sua cidadania, desassistida e desamparada pelo Estado, ela está sendo socialmente excluída. Vejamos o que as autoras dizem sobre isso:

Uma das vertentes socioculturais da exclusão diz respeito à questão racial, aqui tratada em termos de percepções, assim como exemplos de discriminações. De fato, o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular e aparece, algumas vezes, de forma explícita e, outras de pseudocordialidades (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p.42).

Quando se menciona a violência, visualizo-a como em um caleidoscópio que permite diversas possibilidades em suas variadas imagens e sensações. Não é tarefa desta pesquisa dar conta das especificidades e explicações do fenômeno da violência em nossa sociedade, nem tão pouco aprofundar em possíveis teorias explicativas do fenômeno, no entanto, entendo como tarefa necessária trazer, a este capítulo, algumas reflexões pertinentes para este momento do trabalho.

Ao discutir o conceito de violência, algumas dificuldades são encontradas, principalmente devidas às inferências relacionadas acerca da reflexão dessa temática. Aqui trazemos alguns autores com os quais compartilhamos os seus conceitos.

Costa (1993), ao discutir os efeitos que a violência tem produzido e reproduzido em nossa sociedade afirma que a

violência é a palavra que empregamos para denominar a série de atos intencionais, que se caracterizam pelo uso da força, em situações de conflito, transgressão às leis que visam o bem comum e o predomínio da crueldade sobre a solidariedade no convívio humano (p. 86).

Neste capítulo, longe de se determinar como a violência se dá em todas as suas instâncias, aponto alguns caminhos por onde ela percorre.

Santos (apud ZALUAR, 1999, p.14) afirma que a violência é um “excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática”, cujas preposições trazem o termo da força física e do poder como um aniquilador do diálogo e da democracia.

No entanto, para circunscrever a compreensão a respeito do termo neste estudo, trago as palavras de Michaud,

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de uma maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD apud ROCHA, 1997, p. 19).

É relevante trazer para o escopo deste texto a interface de violência e racismo, tratada por Fanon (1983). Para ele, a reflexão sobre a violência do racismo está ligada à dominação entre culturas. O colonizador e o colonizado devem ser tratados como um sistema cultural de opressão. Conforme afirma, lutar contra a violência do racismo é inútil se não forem evidenciados os efeitos da opressão exercida pela cultura dominante que atinge as comunidades, o político, a cultura e, fortemente, o psicológico.

Podemos exemplificar tais agressões com as próprias palavras do autor:

Fanon assevera que

na Europa, o mal é representado pelo Negro. É preciso progredir lentamente, nós sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro. O satã é negro, falasse das trevas, ser asqueroso é ser negro, asquerosidade física ou moral (...) é, de outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz. Uma magnífica criança loura, quanta paz nesta expressão, quanta alegria, e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável a uma magnífica criança negra. Literalmente é algo absolutamente insólito (1983. p. 153-154).

O autor segue dizendo que para o ser violentado não há outro recurso senão a “petrificação despersonalizante” ou a invasão por uma terrível violência pulsional que atuará indiscriminadamente. Essa violência, ao invés de ser negada, deve ser organizada como luta de libertação e permitir a superação.

Como já afirmado, uma das propostas da intervenção psicodramática é a pretensão de se constituir numa rematrização de identidade. Neste estudo, cabe a rematrização dos alunos violentados por sua raça/cor, ou seja, a vivência de experiências que possibilitassem a impressão de marcas mais positivas.

A partir da conscientização do conjunto de papéis sociais que desempenhavam individual ou socialmente na fantasia ou na realidade do contexto grupal, os jovens em análise

poderiam ter para si a oportunidade de uma nova posição perante à violência psíquica e emocional que os vitimizam.

Esse processo de violência está implicado no processo excludente do racismo. A interpretação da violência no âmbito escolar entre alunos converge para uma perspectiva limitada a atos contra a integridade física deles. Ora, a adoção deste sentido restrito de violência impede de estabelecer uma reflexão sobre a sua vinculação com a ética presente nas esferas da inter-relação dos sujeitos, do cultural, do social, do político e econômico.

O processo da violência racista no ambiente escolar e as perspectivas fora dele só podem ser estabelecidos se a violência for vista como força dotada de diversas facetas nas esferas intra-escolares: psicológicas, físicas e sociais.

O panorama ampliado de violência exige uma visão integral do sujeito, como portador de dimensões diversas e interligadas e, a partir do ponto de vista psicodramático, é possível compreender seus atos como portadores tanto da violência, quanto da eticidade.

A percepção da violência sob o signo psicodramático pode ser pensada em todas as suas implicações e fere a ação ética<sup>2</sup>, que possa servir de guia à ação, como a proposta por Buber e Moreno, quando se compreende que toda manifestação de contrariedade e afronta à ética e à implicação do uso de poder são atos violentos. Sendo assim, compreendo que isso se apresenta na medida em que se a entende como a privação<sup>3</sup> imposta ao outro e se expressa desde os condicionantes psíquicos e materiais até os físicos.

Chauí (2007) esclarece que a ética se opõe à violência, sendo que esta é uma palavra que vêm do latim e têm em seu significado:

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma

---

<sup>2</sup> A ação ética é balizada pelas ideias de bom e mau, justo e injusto, virtude e vício, isto é, por valores cujos conteúdos podem variar de uma sociedade para outra ou na história de uma mesma sociedade, mas que propõem sempre uma diferença intrínseca entre condutas, segundo o bem, o justo e o virtuoso. Assim, uma ação só será ética se for consciente, livre e responsável e só será virtuosa se for realizada em conformidade com o bom e o justo. A ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externos. Enfim, a ação só é ética se realizar a natureza racional, livre e responsável do agente e se o agente respeitar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade. A ética não é um estoque de condutas, e sim uma práxis que só existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por formas de sociabilidade instituídos pela ação humana em condições históricas determinadas (CHAUÍ, Marilena- Programa Políticas da Cor, 2007).

<sup>3</sup> Privação será entendida segundo as preposições do *Dicionário Aurélio*: Despojar, desapossar alguém de alguma coisa; destituir, tolher, fraudar; Impedir de ter a posse de (alguma coisa); motivar a (alguém) a perda, falta ou cessação de (algum gozo).

sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2007, p.01) .

Para a autora (2007), a violência se opõe à ética porque seres racionais e sensíveis agem como se fossem irracionais e insensíveis. Considerando que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, livre e responsável, o qual age como “se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade: [...]É **sob este aspecto (entre outros, evidentemente), que o racismo é definido como violência**”. (CHAUÍ, 2007, p. 01).[Grifos meus].

Sob esse viés, a violência será sempre uma interdição à existencia do Outro, como pensava Moreno.

A rede sociométrica e a matriz de identidade investigada de cada participante favoreceu esse resgate da história individual, ao mesmo tempo que teceu uma rede vincular cultural perante às identificações processadas entre os membros do grupo que me fez compreender que a resistência<sup>4</sup> destes atores perante à violência do racismo, do preconceito racial e das ações de discriminação racial estão implicadas com a história individual por vezes ligadas a átomos sociais, a família e um esplandecer de esperança.

Os atores aqui investigados são alunos que não herdaram de seus pais uma vida economicamente favorecida e nem tampouco são filhos de pessoas que alcançaram sucesso em suas carreiras escolares<sup>5</sup>. Pelo contrário, por serem economicamente desfavorecidos<sup>6</sup>, a grande maioria destes atores tem por parte dos pais o estímulo para a busca da ascensão econômica e social por meio da escola, o que é uma conserva cultural que simbolicamente garante acesso ao mundo das pessoas bem sucedidas.

Como exemplo, apresento o depoimento de uma aluna quando ela fala sobre violência e resistência para uma “vida melhor”:

*Professora lá na minha outra escola, eu ficava só sozinha, sabe por causa dessas coisas. Mas eu um dia vou conseguir falar, é que eu choro só de pensar. Eu vou contar sim, mas pense o que ficar só, sabe ficar no canto sozinha. A gente pode representar essa história é só ficar assim, as crianças tudo brincando de um lado e*

<sup>4</sup> Sobre resistência e esperança de liberdade Buber escreveu “Cada um de nós está preso numa couraça cujo papel é repelir os signos (...) Cada um de nós está preso numa couraça que, graças à força do hábito, deixa logo de sentir. São apenas instantes que atravessam a couraça e que incitam a alma à receptividade. E quando tal instante agiu sobre nós e nos tornamos então atentos, perguntamo-nos: “Que é que aconteceu aí de peculiar? Não era algo semelhante ao que me acontece todos os dias?”, então podemos nos responder: “Realmente, nada de peculiar aconteceu, é assim todos os dias, só que nós não estamos aí presentes todos os dias” (1982, p. 43).

<sup>5</sup> Apenas um pai dos alunos do grupo possuía nível superior, os demais majoritariamente frequentaram apenas o Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Foi realizado um perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos, o instrumento foi a ficha de matrícula em que há um declaração de renda por parte de suas famílias, constatou-se que 75% destas famílias de quatro ou mais integrantes vivem com até dois salários mínimos que em 2008 era de R\$ 380,00( trezentos e oitenta reais).



*põe uma outra aluna bem ali óh, bem sozinha no cantinho e ninguém pode ir lá falar com ela não, fica só sozinha ai depois quando ela vai para casa ela tem que chorar no quarto dela. Sabe a minha mãe que falava que eu tinha mesmo assim que ir para a escola, para gente poder ter uma vida melhor, minha mãe não gosta de que eu fale destas coisas porque ela fala que é assim mesmo, mas mesmo assim eu tenho que estudar.*

Os alunos negros, em suma, sofrem e resistem à violência por meio da esperança<sup>7</sup> e da reconstrução de uma dignidade não violentada. Conforme este depoimento:

*Sabe professora é assim, a gente chega e chora na frente do espelho, mas um dia isso acaba, eu vou fazer de tudo aqui no teatro pra isso um dia acabar, acaba não acaba?*

Guimarães (1999) traz um fundamento importante sobre o racismo: “para aqueles sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa se não reconstruir, de modo crítico, as noções desta mesma ideologia” (1999, p. 20).

A resistência por parte dos alunos brancos contra os alunos negros já foi aqui abordada. A partir de agora o tema é a resistência dos alunos negros contra a ação violenta do racismo na estrutura intraescolar. pensamos no que propõe a sociedade sobre o reconhecimento do outro, o indivíduo portador de certos atributos sociais valorizados e reconhecidos, como é o caso do grupo de indivíduos brancos que crêem que portam o direito de serem tratados como queiram e de tratar e reconhecer o outro como lhes convém.

Assim, procuro demonstrar a figura do branco perante ao negro. O encontro entre o Eu e o Tu, a obtenção da alteridade entre as imbricadas relações quando de um lado está a resistência e a negação ao outro e, opostamente, a resistência das ações do outrem para a esperança de um papel social ativo e digno, em que as diferenças de raça/cor e cultura possam ser respeitadas em suas especificidades .

Entretanto, Gusmão (2003) afirma que na escola esta perspectiva multicultural traz grandes desafios, pois, para se compreender a cultura de um grupo ou indivíduo, é necessário olhar para a sociedade em que estão inseridos só assim ganham sentido as diferenças e se estabelece o papel da alteridade nas relações sociais.

Ao se reportar a uma proposta de educação unicultural, o autor destaca que:

*fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes (GUSMÃO, 2003, p. 95-96).*

---

<sup>7</sup> Ato de esperar o que se deseja. Fé, confiança em conseguir o que se deseja. Aquilo que se espera ou deseja. A segunda das três virtudes teológicas simbolizada por uma âncora.

Por várias vezes, testemunhei comportamentos violentos dos alunos brancos para com os negros e destes a tentativa de superação para não desistir e continuar a crer em um futuro melhor. O diálogo protagonizado por duas alunas ocorrido no momento do compartilhar com o grupo, ilustra isso:

*Aluna A- Olha professora eu sou alegre, divertida e tudo mais, mas quando “brinca” eu fico triste.*

*Aluna B- A gente fica deprimida, tem que encenar uma pessoa bem deprimida .*

*Aluna A- Eu choro porque eles falam que eu passo fome, que eu corro atrás de comida. Tem uma aluna aqui que ela esconde pirulito e chiclete, ela dá para todo mundo lá no pátio, aí quando chega aqui na sala ele esconde de medo da gente pegar dela.*

*Aluna B - Para representar essa história tem que ser da gente bem triste, sabe assim o que uma tristeza dentro do coração? Sabe por que professora? Porque eu choro todo dia lá em casa. Sabe essas pessoas se acham, é elas se acham melhores e aí tratam a gente assim. Elas acham que são melhores que a gente e que a gente é que tem que fica fazendo as coisas para elas.*

Esse depoimento me faz compartilhar com as palavras de Goffman (2007), quando afirma que a sociedade se institui com alguns preceitos e regras de que qualquer indivíduo que detêm certos atributos sociais tem o direito moral de ser valorizado e tratado como ele acredita que deve ser. O autor ainda afirma,

Ligado a este princípio há um segundo, ou seja de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. Conseqüentemente, quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo tem o direito de esperar (GOFFMAN, 2007, p.21).

O objetivo expresso do psicodrama é o de funcionar como uma sociedade em miniatura para os integrantes do grupo, de modo que estes possam ver uns aos outros de maneira mais harmônica e igualitária não só no grupo, mas também fora dele. Na escola vive-se um momento belicoso, no qual a violência é a linguagem vigorante, seja ela está física ou psíquica.

No palco psicodramático há a expressão da força da realidade<sup>8</sup> e do imaginário. Nele temos e lidamos com o problema social da violência intraescolar e das ideologias compartilhadas pelos sujeitos que vivem dramas tanto pessoal como coletivo.

Neste trabalho, reconheço que muitas são as razões pelas quais essas crianças e adolescentes se sujeitavam ou recebiam em silêncio os maus-tratos, a negligência por parte dos professores, a desqualificação e ameaças tanto dos educadores como dos colegas e o

---

<sup>8</sup> Realidade aqui está implicada a partir da visão dos integrantes do grupo.

desamor. A “placenta social” que os acolheu no início de suas atividades escolares, a “matriz de identidade”, como já citado no primeiro, concedeu-lhes a experiência de um “sabor amargo do racismo”.

No entanto, este grupo de alunos resistem e, concomitantemente, encontram um motivo interno que os fazem acreditar na mudança, na interrupção deste ciclo de repetições sociais nos quais estão inseridos e são alvos de estereótipos desqualificantes. Como se vê no depoimento de uma professora da turma:

*Lá na quinta A, eu e a professora de português começamos a fazer um trabalho sobre isso<sup>9</sup>, porque para a festa junina ninguém queria dançar com a Aluna Tal porque ela é negra, e nós ficamos sabendo que isso vem desde que ela é pequenininha. Os meninos todos correram dela e disseram que com ela eles não dançavam, também já pensei de falar com a mãe dela para ela vir para a escola mais ajeitadinha sabe, limpar melhor aquele pescoço dela. Ai é assim ninguém quer saber de ficar com ela. Mas ela não desiste ela ia a todos os ensaios, mesmo sabendo que ninguém queria dançar com ela [Grifos meus].*

Não posso deixar de lembrar que uma criança violentada será um adulto violentado e que tais marcas da violência farão parte do seu cotidiano, desfazendo laços e vínculos, sejam eles individuais ou coletivos. A criança negra que é negada como par em uma dança, por exemplo, carregará a experiência da negação consigo, o isolamento, a frustração.

Rosa Cukier (1998, p.29), psicodramatista e estudiosa do psicodrama para crianças e adolescentes afirma:

Toda vez que a criança sente que não tem valor, sente-se envergonhado e inferiorizado por isso. O Eu se ama e se respeita quando se percebe amado e respeitado. Por outro lado, o Eu se odeia quando intui que está sendo rejeitado ou deixado de lado. Muitos anos de educação de acordo com este sistema de manipulação do outro, que utiliza a atribuição e retirada de valor, acabam gerando adultos que, tal qual, sobrevivem com um senso de valor defeituoso. São pessoas que ora se subestimam ora se superestimam, tornando-se excessivamente dependentes do outro, sem autonomia da vida adulta ou excessivamente independente do outro.

O psicodrama aqui empregado enfatiza a conscientização dos papéis sociais aprendidos pelos sujeitos. Busco, desse modo, um processo de rematização desta violência sofrida. Em primeiro lugar, possibilitando a fala sobre tais ações e, depois, a troca de posições dos agentes sociais e o compartilhar do sofrimento vivido, buscando assim a possibilidade de desabrochar um adulto com a lembrança de um passado mais compreendido e superado psicologicamente das agressões sofridas. Aquele que, antes, era passiva e inconscientemente colocado como reprodutor de papéis demarcados pelo sistema vigente,

---

<sup>9</sup> “*Isso*”, a professora está se referindo ao preconceito racial na sala de aula.

passaria a encontrar um lugar seu, o seu estar no mundo consciente e ativo, forma singular de modificação deste cotidiano.

Os encontros com o grupo objetivavam explorar o desenvolvimento da rede sociométrica vincular de seus participantes através do mapeamento das relações afetivas estabelecidas por eles, dentro e fora do contexto grupal, quando pensávamos não só no aqui e agora, mas também no futuro próximo e distante e de como a violência do racismo poderia interferir psicologicamente na vida deste grupo de alunos.

Várias técnicas de trabalho foram propostas, nas quais tentava compreender a percepção do *eu* no aqui e agora. Como este sujeito se manifestava perante à violência sofrida e o que seria para ele a noção de identidade, a percepção do *tu*, ou como seria visto o outro, e a percepção do *nós*, como possibilidade o relacionamento entre aquele que feria e aquele que se sentia ferido a partir da circularização dos vínculos.

Percebia nas falas e ações do grupo que neste processo de inter-relação intraescolar em que o grupo de sujeitos não escolheram estar juntos, apenas necessitavam assim estar, o processo violento do racismo gerava uma dialética com a resistência. De um lado, eu resisto a negritude e, do outro, sou violento. De uma outra fenda do caleidoscópio, eu resisto à resistência violenta do outro sobre mim, pois preciso seguir adiante.

A resistência ao racismo e o desejo de seguir foram por muitas vezes explícitos, mas inquietavam o pensamento, o desejo de saber: quais eram as perspectivas? Ao que será que se destina? Sendo assim, percebo que há uma outra fenda que provocava imagens e sensações doloridas para a existência social.

### 3.2. *Um monte de guri pobre e preto vira traficante*

*Negro drama,  
 É teu sucesso  
 E a lama  
 O dinheiro  
 Programa e fé  
 Lixo e fama  
 Negro drama  
 A pele escura  
 Cabelos crepos  
 A pele escura cabelos crespos  
 A perícia  
 E a procura da lua  
 Negro drama  
 Tenta vê e não vê nada  
 Não seja uma estrela  
 Longe e ofuscada  
 Sente o drama  
 O preço  
 A cobrança  
 No amor, no ódio  
 Na estrela a vingança.  
 ( RACIONAIS MC)<sup>10</sup>*

O contato com as pesquisas desenvolvidas por Jaccoud e Beghin<sup>11</sup> (2002), Paixão<sup>12</sup>(2009) e Teixeira (2008)<sup>13</sup> apontam as desigualdades sociais, as difíceis perspectivas econômicas e a complexa inserção no mercado de trabalho para os negros no Brasil. A partir delas, indago: o que pensariam os alunos de uma 5ª. série do Ensino Fundamental de uma escola da periferia matogrossense sobre suas perspectivas de um futuro próximo?

Torna-se pertinente inserir um parágrafo sobre a situação da criança negra hoje e trazer ao texto alguns resultados de pesquisas feitas pela Organização Internacional do Trabalho- OIT. A pesquisa publicada em 12 de junho de 2008 demonstra que de todas as crianças do mundo 165 milhões estavam trabalhando no ano de 2007, sendo que 100 milhões estavam em condições precárias e, sem definir exatidão numérica. O mesmo documento afirma que, majoritariamente, estas crianças eram negras. Já no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) publicada no mesmo ano, traz a seguinte estatística: a maioria das crianças que trabalha ilegalmente no Brasil é preta ou parda. Divulgada em 18 de setembro de 2008, essa pesquisa revela que 59,5% dos brasileiros com idade entre 5 e 13 anos, que trabalhavam em 2007, eram pretos ou pardos. Elaborada pelo Instituto Brasileiro de

<sup>10</sup> Música cantada por um aluno em um de nossos encontros.

<sup>11</sup> Desigualdades Raciais No Brasil - IPEA, 2002.

<sup>12</sup> Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, Marcelo Paixão, 2009.

<sup>13</sup> *O Eu o Outro: A Alteridade próxima na Declaração de Cor*, Moema Poli Teixeira e Kaizô Iwakami Beltrão, 2008.

Geografia e Estatística (IBGE), a pesquisa mostrou que o número de brasileiros na faixa etária de 5 a 17 anos que trabalhavam teve uma diminuição, mas ainda representava 4,8 milhões de crianças e adolescentes.

A Constituição Federal proíbe o trabalho para pessoas com menos de 16 anos, a não ser como aprendiz, a partir dos 14 anos. Entre as quatro divisões etárias estabelecidas na pesquisa, o maior percentual de pretos e pardos foi registrado entre as mais novas. De acordo com o IBGE, 69,6% das crianças com idade entre 5 e 9 anos que trabalhavam em 2007 eram pretas ou pardas. Na faixa de 10 a 13 anos, esse índice era de 65,1%. As crianças trabalhadoras de 5 a 13 anos somavam cerca de 1,257 milhão, a maioria era do sexo masculino e tinha renda familiar per capita mensal inferior a um salário mínimo. Entre as mais novas o rendimento era o menor, R\$ 189,00.

Entre os adolescentes de 14 a 17 anos e que podiam se inserir no mercado de trabalho na condição de aprendiz, os pretos e pardos também predominavam. Entre aqueles de 14 e 15 anos, 67,7% eram classificados como tal, assim como 55,4% dos trabalhadores com 16 e 17 anos.

Durante esta pesquisa, os atores envolvidos traziam-me algumas possíveis respostas sobre suas perspectivas de vida por meio de suas histórias, como observei na descrição de um de nossos encontros.

O encontro teve seu início como o de costume. O aquecimento com a arrumação das cadeiras rente as paredes, a limpeza da sala e aos poucos, todos foram se sentando em círculo no chão, de maneira que todos pudessem ver e serem vistos uns pelos outros. Perguntei para cada um deles qual era o fato mais importante daquela semana, quais eram as novas histórias.

Um dos alunos disse que havia escrito uma história, sobre “ *alguns fatos, que aconteceram no bairro*”, “ *é sobre o traficante*”, disse ele.

Perguntei se ali no bairro eles já haviam tido notícias de traficantes, o mesmo aluno respondeu; “ *Só tem professora! Tem um lá na frente da casa da Aluna Tal*”, a aluna citada acrescentou: “ *Tem uns moleques que vendem que ficam no portão da minha casa, meu pai já até reclamou, mas eles não saem não*”. Outro aluno acrescentou “ *É professora aqui todo mundo vai ser assim também*”. O aluno, autor da história, rapidamente levantou e disse : “ *Deixa professora eu ler, depois a gente faz*”.

A história se referia a um menino que denunciara dois traficantes do bairro à polícia, o que acarretou na prisão deles. No outro dia, os traficantes apareciam em um programa policial

dizendo que “*pegariam aquele X9*”<sup>14</sup>. O menino se desesperou, a mãe o acalmo. Depois de três meses, os traficantes foram soltos e voltaram para procurar e matar o menino delator, mas a mãe do garoto conseguiu convencê-los a não fazerem nada com seu filho e, tempos depois, os traficantes se converteram à “*Igreja Santa*”<sup>15</sup>.

É importante lembrar que o bairro onde a pesquisa foi realizada é um lugar conhecido como violento<sup>16</sup> e de grande drogadição tanto no consumo pelos jovens que ali residem, como na venda para consumidores de outras localidades, como se observa na fala de um aposentado morador do bairro,

*até o final dos anos 80 não tínhamos problemas. Quando começou as brigas entre os jovens do bairro com o pessoal da Aldeia, naquela época eles brigavam com socos e pedras, mas hoje eles estão se matando com armas e consumindo cada vez mais drogas*<sup>17</sup>.

Outro fato importante de se pensar é que uma suposta pena de três meses por venda de drogas é muito mais possível para menores infratores do que para jovens na maioria penal, o que me leva a pensar que essa história faz parte de uma realidade possível para jovens ainda em tenra idade. Esclareço que esta história faz parte de um recorte do cotidiano destes alunos. Mas, vamos adiante com o descrever do encontro.

Após a leitura, os meninos, principalmente, diziam com muito entusiasmo que esta história deveria ser encenada. Indaguei por que deveria sê-la e o jovem que havia feito o relato, interpelou: “*Mas aqui tem um monte de maconheiro*”!

O autor insistiu dizendo que ele pensou na história porque ali no bairro tinha muito traficante e que “*um monte de guri pobre e preto aqui da escola vai virar traficante também [...] e que esta história poderia ajudar a ter mais consciência*”<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Nome dado a delatores de traficantes.

<sup>15</sup> Mais uma vez é possível observar a presença da igreja na comunidade, como vimos no capítulo anterior.

<sup>16</sup> No dia 27 de março de 2009, o Secretário de Justiça e Segurança do Estado, Diógenes Curado, junto à Polícia Militar e Civil e vereadores estiveram em uma reunião no bairro com a comunidade em que, segundo o site sobre justiça e direito, [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br), 99% das reclamações feitas pela comunidade local foram sobre falta de segurança no bairro, o que tornava vulneráveis jovens e adolescentes.

<sup>17</sup> Depoimento de um policial aposentado morador do bairro.

<sup>18</sup> Autores como Aguiar e Fernandez definem a tomada de consciência por meio do Psicodrama Pedagógico como sendo prática psicodramática que permite ao indivíduo viver, rever e desenvolver questões, dramaticamente, podendo chegar até ao âmago delas. O psicodrama associa ação, gesto e linguagem para a redescoberta e reorganização dos indivíduos por meio dele o indivíduo pode rever as relações que interiorizou e a energia aí invertida negativamente, revivendo a relação e se colocando no papel dos elementos envolvidos. Isso permite incorporar forças e energia bloqueadas. O indivíduo pode perceber, avaliar, ampliar e reestruturar o conhecimento adquirido pelo senso comum ou pela educação formal. Para Regina Célia Canel e Maria Cecília Focesi Pelicioni (2007), o Psicodrama Pedagógico é uma especialização do Psicodrama na área de Teatro e Educação. Depois de ter sido aplicado como técnica terapêutica, o psicodrama mostrou sua utilidade também como técnica para a Educação. homem espontâneo, o qual atuará livremente, e o homem criativo, o qual causa mudanças.

A *consciência* demonstrada pela fala deste aluno pode vir a ser o que para o psicodrama é a tomada de consciência, pois a produção originada da ação dramática desvenda o conteúdo do que está sendo aprendido e permite a interligação dos diversos elementos que surgem da realidade psíquica interna e do mundo externo, o que causa um melhor entendimento da relação entre o indivíduo e o universo em que o mesmo está inserido.

Realizamos a encenação e ao término da cena não houve o desejo de transformar a história. No momento do compartilhar, um aluno disse: *“Essas coisas acontecem com tiro depois, e os guris entram nessa”*. O ator/dramaturgo se defendeu dizendo que vendia limonada às tardes para não ter que *“cai numa dessa”* e completou que o seu desejo era de ser ator; *“Sabe professora eu ainda vou ser ator famoso, eu não quero entra nessa não, da gurizada”*. Um outro ator da cena disse trabalhar com panfletagem com sua tia para poder ter seu dinheiro.

Uma das alunas ressaltou que; *“Os guris aqui viram tudo isso, cada porta aqui eles vendem no portão mesmo”*. O outro interferiu: *“É tudo na arma”* fazendo com os braços como se atirasse com uma arma. O ator/dramaturgo, explicou:

*Por isso que a gente tem que contar essas histórias, porque assim a gente não vai fazer depois, eu vou levar essa história lá para sala de reforço para lê para os gursi de lá, todo mundo fala que a gente que é preto vai virar bandido e tem um monte que vai virar mesmo!*

Com estas falas, observo como a marginalidade no imaginário social, aqui reproduzido por estes atores, está diretamente ligada a cor de pele e a fenótipos étnicos.

É pertinente dizer que pesquisas como de Gonçalves (2003) e Fontana (1999) constataram que adolescentes negros tem mais chances de se tornarem menores infratores e de se ligarem a drogadição.

A letra da música que abre este tópico foi cantada por um dos atores e relata a prisão de um negro. Representa a fala destes meninos naturalizada sob a perspectiva de uma visão social que está além dos muros da escola.

A pesquisa-ação e o psicodrama buscam uma intervenção social que, neste trabalho, defino como competentes ao processo de intervenção social, que é de identificar, construir e ressignificar situações a partir das histórias autorais dos atores participantes e, coletivamente, encontre soluções para as questões geradas pelo social.

O teatro como intervenção social e como prevenção de mazelas sociais, pois entendo que na medida em que toda prevenção é desejável e superior à “remediação”. É na educação, em seu sentido amplo, geral e irrestrito, que o teatro pode oferecer a sua mais importante



colaboração. Educação significando o desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades; o aprimoramento cognitivo, mas sem descuidar das esferas afetivas, emocionais, morais e sociais.

Quando o encontro chegou ao fim, recebi algumas outras histórias escritas sobre outras temáticas, como amor e separação, meio ambiente, entre outras. O que também me permitiu ver que, ao longo da pesquisa, muitos outros conflitos sociais eram trazidos pelos alunos, como violência doméstica, desestrutura familiar, problemas econômicos, relações amorosas e até mesmo sexuais, porém buscava compreender o que estava direta ou indiretamente ligado ao racismo e me deter apenas nesse tema, mas tais manifestações mostram que estes atores se entregaram e confiaram nas técnicas psicodramáticas como possibilidades reais de transformação e mudança para as mazelas que sofriam.

Nas falas dos atores do grupo, compreendia que as situações geradas por violência trazia um retrato brutal, como se percebe no depoimento abaixo:

*Eu vou crescer e vou comprar um revólver para dar um tiro bem na cara do cara que falar mais uma vez essas coisas de negro e capeta. É professora é assim mesmo. São ruins, professora, essas coisa.*

Creio que as manifestações deste grupo de alunos tão violentados foram contempladas por palavras realistas, resistentes e esperançosas de um dos atores:

*Essas coisas de preconceito dá é crime, as novelas mostram essa realidade, você pode cantar uma música que fala disso, pode denunciar, muitas pessoas depois que você canta vem falar com você, cantando você pode formar opinião, sim porque você cantando você pode incentivar as pessoas também. Também como a gente faz com o teatro, sabe é só a escola querer que dá para fazer, mas tem que denunciar, se não denunciar os crimes vão continuar, é assim mesmo ser negro é um drama.*

### **3.3. O grupo, os atores e a ação**

Como ocorre a transformação da ação de indivíduos isolados para ação em grupo? A serialidade encontra-se na origem de todo grupo e este se constitui, num primeiro momento, em indivíduos que estabelecem comunicação contra o isolamento. Para mim, o grupo é a desconstrução do isolamento dos sujeitos desta pesquisa.

Ao se constituir o grupo ocorreu uma fusão dos distintos isolamentos, representados por cada um dos integrantes. Descrevo essa ruptura do isolamento a partir da tensão da necessidade ou de um problema comum, aqui visto no racismo e nas ações e manifestações preconceituosas.

Sartre (1979, p. 14) disse que “o grupo se constitui a partir de uma necessidade ou de um perigo comum e se define pelo objetivo comum que determina sua práxis comum” .

O momento do nascimento do grupo acontecia com a tomada de consciência de uma ação ou tarefa em comum, a partir da necessidade ou problema em que cada um dependia dos demais. Era o momento em que indivíduos isolados tomavam consciência de sua interdependência e de seus interesses comuns.

Segue um diálogo entre duas alunas da turma. É importante lembrar que elas se autodeclararam negras em todo o processo da pesquisa e quando questionadas sobre a ação da pesquisa na escola relataram:

*Aluna 1- Sabe professora a escola não faz nada para ajudar, mais para arruinar, os negros são xingados, a escola não apóia, prejudica os negros, temos que nos reunir para ajudar os negros.*

*Aluna 2- É professora antes eles nem me defendiam, os meninos aqui, agora não, porque a gente começou a falar do preconceito e fazer os teatros eles já defendem.*

*Aluna 1- É porque agora todo mundo sabe que tem que um ajudar o outro, assim evita briga e confusão.*

Neste diálogo, vê-se mais uma vez, a descrença na escola como interventora das manifestações preconceituosas e violentas do racismo, o que classifico como o perigo para qual Moreno no psicodrama chama a atenção. Porém, havia o fortalecimento entre os alunos e a possibilidade da formação de um grupo contra tais ações. Como mostrou esta outra aluna.

*Aluna: A professora perguntou o que estamos estudando, os alunos falaram alegria, educação e felicidade, a Aluna A , Aluno B e Aluno C fizeram textos sobre o racismo, a Aluna A até trouxe o texto para professora ler para os outros alunos. O Aluno B vai ler uma poesia que ele faz , que se chama Sonhar, é o nome da poesia.*

Perguntei sobre o que falava a poesia, ela continuou:

*Aluna: O terror é a violência que tem na escola com tapa, soco e mais.  
Outra aluna interfere: A briga começa com o preconceito, igual das cenas [se referindo as cenas construídas em nossos encontros]mas agora a gente faz texto e poesia dessas coisas e lê aqui e na sala de reforço.*

É o momento da superação da inércia petrificante do isolamento. Além da necessidade e da consciência, também surge o desejo de mudar<sup>19</sup> a situação, aparece um novo tipo de relação e cada qual se torna para si e para os outros uma pessoa com a qual é necessária contar o encontro do Eu/Tu e a possibilidade da alteridade e de uma ação ética para a não violência.

<sup>19</sup> No dicionário Aurélio, encontramos para a palavra *mudar* o significado de: dar outra direção a; desviar; alterar, modificar; sofrer alteração, modificação; transformar, converter, fazer apresentar-se sob outro aspecto.

Há uma transformação nas relações entre os alunos, os interesses comuns conduzem a uma ação comum, tirando-os da inércia, transformando a realidade por meio da inibição da repetição.

Cremos assim estarmos sendo coerentes à metodologia aqui escolhida.

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, 'actantes' na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito... no grupo para o e pelo grupo envolvido (BARBIER, 2002, p.70).

Nota-se a transformação de realidade que propõe tanto o psicodrama como a pesquisa-ação. Realto o processo grupal ao se organizarem para realizar a primeira apresentação artística da escola em virtude as comemorações do dia 20 de novembro, quando no país é comemorado o Dia da Consciência Negra<sup>20</sup>.

A escola tem em seu calendário datas destinadas para as comemorações civis, porém a própria direção afirma que o Dia da Consciência Negra não é uma data que a escola tenha acolhido como data de celebração.

Devido ao grande número de cenas dramatizadas, as experiências musicais com os instrumentos de percussão, as apresentações de capoeira e materiais produzidos pelos alunos no decorrer da pesquisa, um grupo destes alunos veio até mim com o desejo de apresentar para a comunidade escolar o que fora vivenciado e produzido.

*Aluno: O dia 20 não é para a gente comemorar o dia do negro, então vamos apresentar as coisas que a gente fez, assim as pessoas vão saber o que a gente fez.*

Disse-lhes que eles poderiam montar as cenas, as músicas, selecionarem o que eles pensavam ser melhor para a apresentação, mas que eu me encarregaria apenas de marcar com a direção e coordenação da escola a data e hora para tal evento e assistiria aos ensaios se isto lhes deixassem mais seguros no que tange à estética artística, mas não interviria no contexto. Isto fora aceito e assim seguiu.

O grupo escolheu poesias para declamar, sendo que todas contextualizavam a posição do negro na sociedade brasileira. Foram desde o *Navio Negreiro* de Castro Alves, a poesias

---

<sup>20</sup> Na década de 1980, como resultado do trabalho do Movimento Negro, o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares (1695), é considerado oficialmente como o Dia Nacional da Consciência Negra, hoje comemorado em todo o país (JACOUD e BEGHIN, 2002, p.13).

autorais que delatavam o preconceito racial no cotidiano da escola e rapper criado por um aluno que se autodeclarava branco:

*A escola é boa, mas tem hora que o aluno briga,  
Os professores ficam só olhando  
Mas só quando é os pretos e a gordinha  
Vá lá vê os alunos na diretoria  
Chama a polícia  
Vem aí os gurizada , correm  
A escola fica alegre de vê isso todo dia<sup>21</sup>*

Vejo no rapper a profundidade da denúncia que o aluno faz sobre a posição da escola no que diz respeito aos alunos negros. A ideia da polícia como detentora de poder dentro da escola e alunos negros como marginais e que precisam ser tratadas como tais.

É importante dizer que esta escola acolhe o programa “Polícia na Escola” e não nos foi difícil ver, por inúmeras vezes, policias nos corredores ou no portão da escola.

Também selecionaram um grupo para apresentar a roda de capoeira, sendo que um aluno da 5ª. série “A” e pertencia ao grupo de pesquisa foi quem ensinou o jogo aos colegas. Ele levou letras de músicas para que todos pudessem cantar e com a ajuda de mais dois alunos da turma ensinaram outros meninos e meninas a tocarem os instrumentos de percussão, cantaram e dançaram o maculelê<sup>22</sup>. Não fora exigido o abadá<sup>23</sup> ou qualquer outro figurino, pois a intenção era o retrato do cotidiano.

Um grupo de alunos ficou encarregado de selecionar as histórias vividas e depois encenadas por eles durante nossos encontros, sendo assim fizeram uma coletânea de cenas e escolheram quais deveriam fazer parte da peça teatral.

De primeiro momento, houve resistência por parte de alguns alunos, creio ser uma atitude previsível, pois para alguns seria um momento de exposição para contemplação dos alunos negros, o que não agradava a muitos, também penso na possível descrença da capacidade dos alunos negros de realização e, por fim, também acredito que outros não se sentiam preparados para atuarem, pois nunca tive a intenção de formar ou treinar atores.

Prezava pelo discurso e não pela estética que requer uma obra de arte, mas sempre estimulava para que as vozes destes alunos fossem ouvidas por toda a escola.

Compartilho das palavras de Paulo Pahim Pinto (1987):

*O negro na sociedade é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico como intelectual, cultural e moral;a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos , há*

<sup>21</sup> Rappe criado por aluno do grupo de pesquisa, que se autodenomina branco.

<sup>22</sup> Dança pertencente a capoeira, executada ao som do berimbau e manuseio de cabos de madeira.

<sup>23</sup> Roupas próprias para o jogo de capoeira.

uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética (p.19).

Tivemos paciência e esperamos. Não demorou uma semana para um outro grupo, percebendo a movimentação eufórica e desejosa dos alunos envolvidos, resgataram cenas que já haviam sido encenadas em nossos encontros e acrescentaram de músicas de som mecânico e decidiram também mostrar o que tinham a dizer sobre o racismo e ações preconceituosas. Vieram até a mim na semana seguinte já com os textos e o elenco que atuaria.

Mas a turma não se conteve em estar sozinha, na agenda da programação que haviam me entregado constava um grupo da sétima série, um do primeiro e segundo ano do ensino médio e um só de meninas que envolviam alunas da quinta a oitava série.

No dia 19 novembro, quinta-feira, às 10 horas da manhã, no pátio estreito da escola, ao sol, começaram as apresentações, primeiro a música na intenção de chamar a atenção de todos, depois foram as apresentações teatrais, seguida pela dança do grupo de meninas até a roda de capoeira, apenas poucos alunos do grupo de pesquisa não estavam em cena, uns alegaram timidez e outros a falta de desejo, porém era visível a participação majoritária da turma.

É importante ressaltar que a direção e coordenação da escola não impuseram restrições de forma que desestimulassem os alunos, porém não empenharam com o vigor que dispõem para outras comemorações, não haviam comunicados nos murais, não divulgaram nas salas, não prepararam a quadra, os professores em grande maioria não quiseram se envolver, apenas três professoras acolheram a turma da 5ª. série, a de artes e as de língua portuguesa e inglesa, os demais que permaneceram na escola apenas ocuparam o papel de plateia.

Penso, sim, na invisibilidade por parte dos docentes, pois não se observa tal comportamento em outras comemorações civis e de caráter afetivo acolhidas pelo escola, como Festa Junina, Dia das Mães, Sete de Setembro e em tantas outras quando se observa o vigor e rigor do trabalho docente.

Por motivos acadêmicos, não pude estar presente o tempo todo, mas acredito também que o mais importante fora conquistado. A presença do pesquisador não era o que os movia, e sim o desejo de não se silenciarem, Mais uma vez trago Barbier: “A mudança não imposta de fora pelos pesquisadores, resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmo” (2002, p.43).

Porém creio que alguns depoimentos relataram a profundidade da ação destes alunos.

Coordenadora - *Esses meninos são ótimos, até convidei eles para darem aula de capoeira aqui todo sábado na Escola Aberta<sup>24</sup>, eu não sabia que estes meninos eram tão capazes, estes instrumentos [referindo aos instrumentos de percussão que pertencem a escola] ficam aqui e a gente nem sabe usar, mas eles fazem direitinho, antes tinha um professor de capoeira aqui, a gente tinha até os uniformes da capoeira, mas depois de tudo pronto ele sumiu, agora eles é que vão ensinar, eu vou fazer os uniformes de novo para eles.*

Aluna: *Eu gostei, fiquei muito nervosa ( respirou fundo, parou como se algo a emocionasse ainda) Mas eu nunca tinha apresentado no dia da Consciência Negra, e eu gostei muito e todo mundo gostou, até aplaudiram, sabe como é? Aplaudiram<sup>25</sup>!*

(a aluna aqui citada, se autodeclarou negra e sempre era referida como negra pelos colegas).

Segue o depoimento de outro aluno sempre muito resistente em todo o processo de pesquisa e que se e autodeclarava branco e era chamado pelos alunos de “albino”, “leite moça”, “leite azedo”, “branquelo” , entre outros apelidos:

*Eu fiz o homem-do-mato [referindo-se ao capitão do mato no período escravocrata brasileiro] eu dava surra e prendia os negros, mas eu não gostei de fazer isso com os meus colegas da sala.*

Perguntei-lhe se pensava ser muito diferente a atitude de um “homem-do-mato”, comparado ao que chamam de brincadeiras quando xingam, brigam e agridem emocionalmente e fisicamente os colegas negros. Ele olhou para baixo, ficou em silêncio e lentamente levantou os olhos como se olhasse ao céu, de modo que não pudesse me olhar nos olhos e disse:

*É isso professora, é que eu percebi que eu faço igualzinho com os meninos, eu não gostei de bater, eu acho que eu não quero mais bater, e todo mundo viu, todo mundo viu eu batendo assim, mas a gente fazia de brincadeira ... Era igual quando tinha escravo e aí o negro apanhava, mas agora me deu uma dor aqui, os meninos são meus colegas também[ trazendo as mãos ao peito] eu não gostei de fazer isso [ainda com a mão no peito] deu um negócio aqui, eu não sei explicar, mas foi assim, bem aqui, eu não quero mais fazer isso.*

A história encenada pelo aluno foi escrita por uma aluna do grupo de pesquisa, que se autodeclarava negra e dizia que um dia seria juíza para “ *por todo mundo que ofende a gente e briga na cadeia, e fazer com que minha mãe não precisa mais fazer faxina*”. A história era sobre um dia de festa em que todos os escravos fogem da senzala. A cena contada pelo aluno é o momento da busca aos escravos no mato. No final, vale muito lembrar que, para a autora, os escravos conseguiam fugir.

---

<sup>25</sup> Depoimento de uma aluna integrante do grupo de pesquisa, que auto se autodenomina negra.

É possível asseverar que está ação entre alunos negros e brancos provocada pela extrema sensibilidade dos alunos negros do grupo de pesquisa provocou empatia entre o grupo. Gonçalves (1988), sobre esse sentimento, teoriza:

A empatia é captação, pela sensibilidade, dos sentimentos e emoções de alguém contida, de alguma forma (por exemplo uma obra de arte). É a tendência que o sujeito sente em si mesmo de se 'adentrar' no sentimento com o qual toma contato. A palavra vem do grego: em (dentro) e pathos (sentimento). No Dicionário Aurélio, encontramos uma definição que provavelmente agradaria a Moreno, pois está associada a interver papéis: 'Tendência para sentir o que se sentiria caso estivesse na situação e circunstancias experimentadas pela outra pessoa'.( p.49).

Para a pesquisa-ação, segundo Barbier (2002, p. 102), há a necessidade de um Eu/Tu, que irá estimular a presença do outro, a busca de se enfatizar uma reciprocidade de olhar para a essência do outro.

Na ação grupal há o desfazer do isolamento, uma ação em que o motriz é interno, porém coletivo. O impulsionar para que as denúncias sejam feitas é estar em estado de alerta, um aviso que as percepções se modificam e que o silêncio pode ser interrompido aos sons das palavras, do berimbau, dos pandeiros e atabaques.

Vejo como um aviso de força que provoca e contagia, pois ultrapassou os limites da sala quente, populosa, sem pintura e de vidros quebrados da 5ª. série "A".

**PARTE III**

**FECHANDO AS CORTINAS**



## CAPÍTULO IV

### *ANTES EU NÃO GOSTAVA DOS NEGROS, EU SÓ GOSTAVA DOS BRANCOS*

#### **4.1. Será que a gente só merece desculpa?**

*Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.  
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos  
e colocá-los-ei no lugar dos meus;  
E arrancarei meus olhos  
para colocá-los no lugar dos teus;  
Então ver-te-ei com os teus olhos  
E tu ver-me-ás com os meus.  
J.L. Moreno*

A escola inexistente na forma individual, não é apenas um agrupamento de indivíduos, é, na verdade, um conjunto orgânico de grupos, ou átomos sociais. Também podemos pensá-la pela ótica de sua ocupação geográfica, seus valores culturais, econômicos e sociais, os quais interferem diretamente nas teias sociais que constituem seus grupos. É, ainda, um dos instrumentos indispensáveis que contribui para dar sentidos primordiais na vida interna e externa de seus atores.

Podemos dizer que da perspectiva da interação social e pertencimento, a escola contribui para estabelecer o modo como o aluno, este ator social, vê, sente, pensa e se põe em ação no mundo e na realidade em que vive.

Neste sentido, ela pode ser compreendida como o lugar teórico-prático para o qual os pensamentos e as práticas pedagógicas e sociais convergem e se intercomunicam. Portanto, é neste espaço privilegiado que podemos procurar respostas para algumas questões paradigmáticas da sociedade e muitas outras práticas sociais, como é o caso do racismo. Daí a importância do investimento na compreensão desses atores sociais que fazem e transformam a história e a vida do meio em que estão inseridos e quem sabe da própria sociedade.

Quando tentamos compreender uma escola em específico, como foi o caso desta pesquisa, podemos observar a rede sociométrica que nos possibilita fazer indagações sobre cada ator social desta estrutura e, ao mesmo tempo, observar os núcleos sociais que se formam em torno de cada ator que a compõe e a seus átomos sociais. Importantíssimo lembrar que estes atores não se isolam totalmente, juntam-se a seus pares que se juntam a outros, e assim sucessivamente, formando complexas redes sociais.

Assim sendo, podemos compreender a vida no cotidiano da escola e que esta só se realiza efetivamente na estrutura dos grupos que se formam quando eles em suas intersubjetividades se interrelacionam e dão vida e alma a este cotidiano. Também assim pensamos, quando se trata da interrelação entre indivíduos, sendo ou não pertencentes ao mesmo grupo o que vai compondo como se fosse uma melodia desarmônica na vida interpessoal destes atores a vida em sociedade entre conflitos e conquistas.

A escola não deixa de ser um espaço de pertencimento e autoafirmação, o processo de interrelação vai se constituindo na medida em que as experiências vividas vão tomando força e se enraízam e o modo de vida, por meio dos desejos e frustrações, vai se afeiçoando.

Essa é uma instituição plural e híbrida onde os atores sociais são norteados por valores sociais, econômicos, religiosos e, principalmente, para o que diz respeito a este trabalho, étnicos-raciais. Lea Paixão (1997), em sua obra, *Da escola carente a escola possível*, critica a posição do olhar para “a escola vista de forma acabada, intocável e modelar” .

A partir deste pensamento de composição entre pluralidades e interrelações é que volto para a primeira pergunta desta pesquisa: será que as técnicas de dramatização, a partir do psicodrama, do teatro espontâneo e da improvisação de histórias já vividas, podem interferir e serem instrumentos no combate ao preconceito racial no cotidiano escolar? Pois como já dito, discursos podem ser esvaziados e inóspitos quando tal violência já está submersa na construção social da escola, como se observa no depoimento de uma aluna participante do grupo de pesquisa,

*Desde que estamos trabalhando com a professora Yandra, eu aprendi que, por exemplo, não se pode julgar as pessoas pela cor delas, mas temos que conhecer elas, isso não pode mais acontecer. Mas nós podemos mudar conhecendo mais as pessoas antes de julgar se ela é boa ou ruim por ser branca ou preta. Nós somos todos iguais, a escola pode fazer de tudo para mudar, **mas as regras são muito fortes**, assim ninguém respeita os negros. O problema racial acontece com muitas pessoas, por isso eu acho que tem que fazer mais destes encontros com toda a escola, porque do mesmo jeito que mudou o jeito que eu pensava pode mudar dos outros também, mas tem que fazer com todo mundo até com os professores, porque assim fazendo as histórias que já aconteceram aqui, aí **as regras** vão mudando e a gente vai aprendendo mais. [Grifos meus].*

Quando questionada sobre a quais regras ela se referia, disse-me: “*Essa de que branco é sempre melhor que o negro*”.

E, assim, com este depoimento, meus olhos se voltam para 1883, quando Joaquim Nabuco escreveu *O que é o Abolicionismo* ainda hoje vivemos nas mãos dos senhores, porém as “castas” que regem as “regras” não são apenas senhores nobres que pagam por seus

escravos, mas sim, estão até mesmo em uma sala de aula,, como nesta da 5ª. série “A” do Ensino Fundamental da rede pública de ensino:

O Abolicionismo, não se contenta com ser o advogado ex-officio da porção da raça negra ainda escravizada; não reduz sua missão a promover e conseguir-no mais breve possível o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra de reparação, vergonha ou arrependimento, como queiram chamar-da emancipação dos actuaes escravos e seus filhos é apenas a tarefa immediata . **Alem d’ essa há outra maior, a do futuro: a de apagar todos os efeitos de um regimen que, há três séculos, é uma eschola de desmoralização e inércia, de servilismo e irresponsabilidade para a casta dos senhores, e que fez do Brasil a escravidão** (NABUCO [1863], 2003, p.69) [Grifos meus].

Como regras<sup>1</sup> só são estabelecidas e praticadas no âmbito grupal, neste viés é que estabelecimento o diálogo, pois creio que “regras” ao pró-racismo no âmbito escolar devem ser trabalhadas com o indivíduo no campo grupal, pois bem sabemos que todo ser humano é um ser gregário, e se concebe no complexo universo das relações entre o individual e o coletivo, entre o Eu, o Tu e o Nós, que constituem o corpo social e é no grupo de atores que formam este corpo social, nos quais encontramos não apenas respostas, mais sim a possibilidade de mais perguntas.

E como podemos observar, as manifestações racistas, historicamente constituídas ao longo da história de nosso país, arrastam-se há séculos e séculos, quando as regras mudam de corpo, de poder econômico, cultural, mas não se extinguem, fortalecendo-se cada vez mais por de trás de um véu social.

É importante esclarecer que quando me refiro ao termo “grupo”, distancio do que poderíamos chamar de agrupamento, sendo este um conjunto de pessoas agrupadas abstratamente. Neste estudo, o conceito de grupo é sociológico, conforme o psicodramatista e pesquisador Benedito Goulart (2006):

O grupo *face a face* trata-se de um grupo de pessoas que se conhecem, que estão em contato uma com as outras, sentem-se envolvidas em uma atividade comum, interagindo por algum objetivo compartilhado, nesta perspectiva e procurando fazer uma síntese destas definições, chamaremos de grupo(...) o conjunto de pessoas que: a) estejam em contato, b) reconheçam-se mutuamente, c)interajam entre si, d) estejam consciente de ter algo significativo em comum, e) tenham metas coletivas ( p.56).

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Aurélio, regras significam; aquilo que regula, dirige, rege ou governa; fórmula que indica ou prescreve o modo correto de falar, de pensar, raciocinar, agir, num caso determinado; aquilo que está determinado pela razão, pela lei ou pelo costume; preceito, princípio, lei, norma; estatutos de certas ordens religiosas; moderação; método, ordem.

O ambiente escolar contempla a todos estes quesitos, são atores que estão em constante contato dentro e fora da escola, reconhecem-se mutuamente sendo pela empatia ou repulsa, mas o reconhecimento é inerente, estão em vívida interação uns com os outros e conscientes das práticas coletivas intra-escolares.

O racismo na estrutura escolar é algo que se deve ser trabalhado no campo grupal e não apenas de indivíduo a indivíduo. Pois bem, é sabido que tal violência acontece devido à estrutura social que está implicada na formação grupal, como se vê no depoimento que se segue:

*Eu aprendi que o preconceito não leva a nada porque só vale humilhar os outros e ninguém gosta de ser humilhado, por mim o preconceito não era para existir nunca mais. A escola não faz nada, a escola só fala para pedir desculpas e manda para a sala. **Fica só na falação, aí ainda parece que a gente merece desculpa por não ser branquinho.** A escola podia fazer alguma coisa sim, porque a gente sofre por causa disso, quando a gente faz com o grupo assim nas histórias aí é bom para todo mundo vê como é gostoso ser xingado. Será que a gente só merece desculpa? Por isso que eu gosto do teatro porque a história muda (Depoimento de um integrante do grupo de pesquisa) [Grifos meus].*

A dramatização, a partir das técnicas psicodramáticas e do teatro espontâneo, pode ser definida como um método profundo de ação para a abordagem da relação intergrupal e de ideologia coletiva.

Quando podemos pensar que o verdadeiro sujeito é o grupo<sup>2</sup> e que o problema é como trabalhar uma ordem cultural por meio de métodos dramáticos, apegamo-nos à ideia de que todo ser humano é um jogador de papéis. Sendo assim é que cada ator social poderá intervir no processo grupal a partir da vivência e compreensão dos papéis sociais.

A dramatização possibilita a reciprocidade e mutualidade, um *halo* que une as individualidades, pois tem a função de reconstruir a realidade vivida tanto no campo individual, como no grupal, colocando em ação os papéis sociais implicados.

#### **4.2. *Eu não vou brincar com esse negrinho café, vai tomar banho...* A teoria de papéis.**

Para falar sobre o conceito de papel, creio ser importante antes trazer o pensamento moreniano sobre o conceito do Eu, pois no psicodrama o Eu só surge a partir da soma dos papéis desempenhados pelo indivíduo.

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos ao Grupo, estamos falando do grupo que compõe a 5ª. série “A”, onde a pesquisa foi realizada.

Ao trazer a ideia de que os papéis precedem o Eu, “o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu. Os papéis não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis” (MORENO, 1975, p. 25). Esta é uma visão de cientistas que prezam pelo valor da sociometria, mas que talvez esta não seja valorizada pelos aristotélicos.

É importante trazer o pensamento de Goulart (1998) sobre a visão de Moreno para o conceito do Eu no psicodrama:

O EU como sendo o conjunto ordenado e dinâmico das representações que o indivíduo tem de si mesmo (Imagem de Si), que surge de suas ações específicas no exercício dos papéis que desempenha e das percepções, idéias e sentimentos que tem em relação aos outros e em relação as suas próprias experiências internas cuja função é unificar e coordenar seus respectivos papéis (GOULART, 1998, p.70).

Desta maneira, afirma Moreno, “o Eu se forma a partir dos exercícios dos papéis” (1975, p.40). Para um melhor entendimento sobre o conceito de “papel”, faz-se importante neste trabalho esclarecer que Moreno distingue três representações de papéis: 1. os fisiológicos ou psicossomáticos ligados às funções fisiológicas e biológicas do ser humano; 2. os psicológicos ou psicodramáticos oriundos dos ofícios mentais do indivíduo que se constituem em situações imaginadas, reais e irreais ligados à imaginação e ao delírio; e, finalmente, 3. os sociais que correspondem às funções sociais assumidas pelo indivíduo, o que Moreno elege como *átomo social*<sup>3</sup>. Observo que neste estudo temos nossas vistas voltadas apenas para os papéis sociais.

Para o autor, o conceito de “papel” tem sua inspiração no teatro a partir da concepção de que o homem é um ser fundamentalmente social e que esta sociabilidade se desdobra para todas as dimensões da vida, o que nos faz sermos seres capazes de nos interrelacionarmos, sendo que estas interações só são possíveis por intermédio dos papéis sociais que desempenhamos que, para Gonçalves, podem ser definidos como: “as unidades de condutas interrelacionais observáveis, resultantes de elementos constitutivos da singularidade do agente e de sua inserção na vida social e cultural” (1988, p. 68).

Para Moreno que “o papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidas” (MORENO, 1975, p.27).

---

<sup>3</sup> Moreno define *átomo social* como o “núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada. É o núcleo mínimo de um padrão interpessoal emocionalmente acentuado no universo social. Portanto, os átomos sociais de um indivíduo se constituíram na configuração social de todas as suas relações interpessoais, que o envolvem desde o nascimento e, progressivamente, inclui todas as pessoas de convivências diretas ou indiretamente” (MORENO, *Psicodrama*, 1975, p. 239).

Tal concepção entende que o existir humano é um viver em coletividade. O indivíduo se realiza pelo desempenho de papéis na sociedade.

Este enfoque se funda no princípio de que o homem tem um papel a desempenhar, cada indivíduo se caracteriza por uma variedade de papéis que regem seu comportamento e que cada cultura se caracteriza por uma série de papéis que, com maior ou menor êxito, impõe a todos os membros da sociedade (MORENO, 1975, p.81).

É por meio deste conceito que o homem edifica sua vida. Os papéis desempenhados no âmbito social me faz pensar qual é a intensidade da interrelação entre alunos brancos e negros no ambiente escolar. Como estes papéis sociais, ao serem desempenhados, constituem e significam as relações entre eles. Em relação a isso, um aluno do grupo de pesquisa diz:

*O preconceito começa com os brancos, exemplo estão brincando aí aparece um negro, às vezes a pessoa branca diz: Eu não vou brincar com esse preto café, vai toma banho! Muitas vezes os brancos são ladrões, mas as pessoas olham as pessoas negras e falam segura a bolsa esse é ladrão, então vamos ver um pouco de racismo.*

O negro como personagem que ocupa papéis sociais estigmatizados já está enraizado no imaginário popular brasileiro, historicamente fomos acostumados a ver o negro ser tratado como inferior e assumimos como verdade esse comportamento.

Para Guimarães (1999), os negros brasileiros vêm sendo vítimas, ao longo do tempo, de estereótipos massacrantes, sendo a eles atribuído o vício, a brutalidade e a incivilidade. Para o autor, a uma variação para tais justificativas,

a teologia da descendência pervertida dos filhos de Caim: a teoria científica das raças; a sociologia da escravidão como sistema amoral e brutalizador; antropologia evolucionista dos povos primitivos; a sociologia da escravidão; o jornalismo da criminalidade urbana, etc ( GUIMARÃES, 1999, p. 25).

Gonçalves (2003), ao investigar o *rapp* e a representação dos papéis sociais ocupados pelos jovens negros na sociedade brasileira, constatou que para alguns jovens brasileiros os jovens negros estão fadados à vida na periferia, submetidos à miséria e violência. No entanto, os jovens negros pesquisados, encontraram na arte, em específico na música, um instrumento de combate a esse estigma, buscando, por meio das letras musicais, proclamar a ocupação de outros papéis sociais para a juventude negra brasileira.

A proposta do psicodrama é evidenciar e, por meio da consciência grupal, desestruturar estas concepções, nas quais negro é sempre um personagem sujo e que desempenha o papel da marginalização.

Por meio do conceito de papéis, durante as dramatizações, o aluno desempenha o seu próprio papel como sujeito agente de suas atitudes para com o grupo, dando-lhe a possibilidade de se ver nas próprias atitudes ou na prática da troca de papéis, momento quando os alunos podem vivenciar as sensações, o que é aferente ao outro, a dor, o constrangimento e a violência, ele pode “sentir na pele” o que o outro sente, perante às manifestações e atos violentos de racismo e preconceito racial.

#### **4.3. Sai daí menino, não quero ver você brincando com esse negrinho... A matriz de identidade**

Entre os conceitos do psicodrama, creio ser importante e significativo abordar o conceito de Matriz de Identidade, pois nos leva a um melhor entendimento sobre as atitudes racistas por parte de crianças ainda em tenra idade, sendo elas emissoras e também receptoras de tais ações.

Também nos leva a pensar sobre o poder familiar e ou dos outros grupos aos quais as crianças pertencem quando no âmbito social o racismo é praticado sem pudor ou constrangimento.

Para Moreno, a matriz de identidade pode ser figurada como “a placenta social”<sup>4</sup>. A sua função é a de transmitir a herança cultural do grupo a que pertence o indivíduo e da preparação para sua posterior incorporação na sociedade.

Aguiar, psicodramatista e estudioso de tais teorias, afirma ser necessário a:

clarificação do conceito de “identidade”, para não confundirmos com o de ‘personalidade’. Esta última consubstancia-se no conjunto de máscaras *personae* que um dado indivíduo utiliza, no desempenho dos seus variados papéis; pressupõe que tais máscaras acabam por aderir a sua face, fundindo-se, de alguma forma e adquirindo uma configuração única (1990, p.197).

Ainda, segundo ele, o conceito de identidade, por sua vez, deve ser tomado em dois níveis, ambos descrevendo um fenômeno de natureza relacional. O primeiro deles diz respeito à relação de um indivíduo com um grupo. Ou seja, “quando alguém pertence a um grupo, traz em si a marca desse pertencer. Esse sinal o identifica, tanto nas transações com seus pares quanto naquelas que empreende com terceiros, membros de outros grupos (AGUIAR, 1990, p.197).

O segundo nível está ligado à relação de múltiplos sentidos de pertença de um dado indivíduo. Em ambos os casos, temos configurações abertas, dinâmicas e mutantes em que “a

---

<sup>4</sup> Ver Moreno, J.L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.

identidade, embora mantenha alguns aspectos relativamente constantes, está em permanente evolução” (AGUIAR, 1990, p.197).

A matriz de identidade pode ser considerada o *locus* onde o indivíduo está inserido desde o seu nascimento, interagindo e mantendo relações com as pessoas e tudo o que o cerca até à vida adulta.

Segundo Moreno, o indivíduo passa por três fases. Ao nascer a criança tem como matriz de identidade suas funções fisiológicas. Depois, com seu crescimento, agrega as funções psicológicas até à conquista da primazia social, sendo esta última que nos interessa neste momento, pois está diretamente ligada aos papéis desempenhados, tanto pelo indivíduo como por quem o cerca. Daí se dá a aprendizagem de papéis, que se culminará na interrelação entre os indivíduos no jogo de papéis.

O autor ainda conclui que a criança, no seu despertar para a vida social no meio em que nasce, faz da experiência vivida um aquecimento de preparação para o jogo de papéis na vida adulta. Por isso, creio que expor e trazer a discussão sobre racismo contra crianças é uma ação anti-racista não só para o momento presente como também para o futuro.

Vale lembrar que, para Fanon (1983), a família é para a criança o “espelho” do mundo, a estrutura familiar é a estrutura da nação, estas se mantêm unidas e a autoridade e as regras paternas são também as regras na sociedade e, para o autor, a família é vista como parte da sociedade nacional.

O conceito de matriz de identidade age diretamente na manutenção e estímulo das manifestações de preconceito racial e racismo em nossa sociedade e quem nos faz compreender tal conceito são os próprios sujeitos desta pesquisa quando, por meio da voz de um dos meninos, ouvimos:

*A história que eu tenho é assim; o menino negro está brincando com o branco aí chega o pai do branco e diz: Sai daí menino, não quero ver você brincando com esse negrinho. É assim professora às vezes os meninos até brincam com a gente, mas se o pai chega não deixa mais, aí depois eles ficam curtindo com a nossa cara.*

Ou o depoimento desta outra aluna:

*A minha história aconteceu na creche a menininha negra mordeu a menininha branca, aí a mãe da menininha branca foi lá e brigou com todo mundo e disse para diretora que tinha que tirar menininha negra da creche e ainda disse que a menininha **negra não podia ficar junto com as crianças** e ainda chamou a menininha de [silenciou e bem baixinho veio até mim e disse em meus ouvidos] **macaquinha** [grifos meus].*

Nestes depoimentos, nota-se a atuação direta da matriz de identidade destas crianças. Considerando esta identidade dinâmica e mutável, o que Moreno propõe é a *rematrização* para estes indivíduos, isto é, trazer a oportunidade para que o indivíduo possa ressignificar



histórias vividas em seu *locus nascendi*, tanto para a criança que se torna vítima da ação preconceituosa, como para a que pertencente ao grupo social emissor e praticante do racismo.

Este conceito nos dá a abertura para compreender, junto com a criança, que algumas histórias vividas podem ser reelaboradas internamente e depois exteriorizadas dando novos sentidos de pertencimento à criança.

Uma criança branca, a quem o pai não deixa pertencer a grupos onde existam negros, é provável que ela venha a reproduzir tais comportamentos por outros grupos sociais, aos quais ela possa vir a pertencer ao longo de sua vida. Porém, no processo psicodramático, é possível que esta criança possa analisar as histórias vividas com o seu pai e perceber o mau que causa aos outros com suas atitudes racistas. Assim, ela pode optar em romper com a matriz racista na qual foi criada e não a reproduzir, e sim se sentir pertencente a grupos não racistas.

Como crianças que ainda frequentam creches podem ir contra as imposições racistas de sua mãe perante às outras crianças? É mais fácil essas crianças reproduzirem esses comportamentos, tendo como prática vivida na Matriz de Identidade.

Por isto, esta pesquisa tem em sua metodologia a participação ativa de seus sujeitos, pois, por meio da dramatização e troca de papéis sociais, os alunos puderam rever suas ações e seus sentimentos de pertença perante aos grupos matriciais.

Para o psicodrama, a rematrização de identidade tem como objetivo a possibilidade de o indivíduo refazer a sua matriz de identidade para que ele possa reparar situações traumáticas de experiências socioemocionais vividas, mudar a história ou mudar a trama desta história. Isso somente é possível no convívio social, no compartilhar de histórias e quando o individual alcança um cenário coletivo.

Para isto, nesta pesquisa, foram usadas as técnicas da dramatização e do compartilhar. Exemplifico o que aconteceu com uma aluna participante da pesquisa. Em um de nossos primeiros encontros, ela me disse: “ *Eu não gosto de falar sobre estas coisas, é assim mesmo minha mãe já me disse que é assim mesmo*”- referindo-se e se manifestando contra o preconceito vivido por ser negra. Depois, já ao final da pesquisa, ela disse:

*Sabe professora, a gente tem que falar é não pode deixar, tem que falar que não pode ser assim, a minha mãe não gosta que eu faça teatro e falo dessas coisas, mas eu acho que eu tenho que falar e é por isso que agora eu falo<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup> Creio ser pertinente observar que a aluna se autodeclara negra e classifica os núcleo familiar também como negro, A mãe é empregada doméstica e o pai mecânico. Estudos mostram que famílias negras desfavorecidas economicamente, por muitas vezes, rendem-se ao preconceito racial devido a profundidade de sua baixa autoestima.

Compreendo que esta aluna tenha elaborado seu processo de rematrização. O *locus nascendi* em que foi criada diz que ela não deve reagir contra as violentas manifesta es preconceituosas vividas por ela, ela, no entanto, por meio da a o psicodrama rompe com isto e cria uma nova história na qual ela ocupa um papel social protagonico e ativo frente ao racismo e ao preconceito que a atinge.

#### **4.4. Antes eu não gostava dos negros, eu são gostava dos brancos**

*Há homens que lutam um dia  
e são bons;  
há os que lutam um ano  
e são melhores;  
há os que lutam muitos anos  
e são muito bons;  
mas há os que lutam a vida inteira:  
estes são os imprescindiveis.*

*Bertolt Brecht*

Quando falamos de papéis sociais, matriz de identidade e processo grupal não podemos esquecer de abordar sobre identidade coletiva e intera es sociais.

Erving Goffman (1959) investigou as intera es ocorridas entre atores sociais na vida cotidiana e as constru es resultantes dessas intera es. Nessa perspectiva, afirmava que indivíduos constroem suas identidades e que a permanência destas depende do processo resultante das intera es mantidas por esses indivíduos no processo de compreensão de si e de suas interven es no universo onde estão inseridos.

A partir da década de 1960, devido a estudiosos como Goffman, identidades coletivas passaram a ser compreendidas a partir não são de um agregado de intera es sociais, mas também das estratagemas políticas destes atores sociais. Nas últimas duas décadas, já se pode considerar como senso comum a ideia de que identidades coletivas são constru es políticas e sociais e que devem ser tratadas como tal.

Segundo Bento (2002), a identidade racial   um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseada no processo de compartilhar uma herança racial em comum e pode vir a ser aniquilada devido às manifesta es racistas sofridas ao longo da vida.

Para Ferreira (2004), experiências desconfirmat rias sobre o valor identitário do negro são processos que provocam conflitos a partir de questionamentos de ser e de ver o mundo.

Para o autor, em uma sociedade como a brasileira onde há discriminação, o indivíduo negro ou não branco se depara, por diversas vezes, com situações de afronta e indignidade em função de suas características étnicas, seja sob a forma de agressões físicas ou verbais, ou por meios mais sutis que o distanciam de seu processo de identidade e reconhecimento e o faz passar por momentos de negação de sua identidade e grupo de pertencimento.

Para ele, é comum as pessoas categorizarem os indivíduos quanto as suas características étnicas, reduzindo-as simplesmente a sua cor de pele e os classificando apenas como negros e brancos. Isso faz com que o indivíduo negro tente se afastar de sua referência de grupo étnico e reforça o pensamento de que a identidade coletiva é uma estratégia política. Portanto, é preciso que haja transformações.

Trago novamente à discussão, Fanon (1983). Para o psiquiatra, “onde quer que ele vá, o negro é sempre um negro” (p.78).” Porém , o autor nos alerta que “ é preciso questionar”, e que para haver as transformações necessárias à dignidade da identidade negra, “só há uma solução, a luta”, e sua existência só será concebida através de um combate contra a exploração.

Descubro-me eu, homem, em um mundo onde as coisas magoam; um mundo onde exigem que eu lute [...] um mundo onde o outro se endurece a cada dia [...] descubro-me no mundo e me reconheço com um único direito:aquele de exigir do outro um comportamento humano ( FANON, 1983, p. 187)

A transformação é necessária no processo identitário no âmbito grupal de reconhecimento e pertencimento e é um processo incessante.

Na poética de Césaire, o processo identitário da negritude é um organismo vivo. Diz ele que minha negritude não é uma pedra, sua surdez lançada contra o clamor do dia. Minha negritude não é uma catarata, de água no olho morto da terra (CÉSAIRE, apud FANON, 1983, p. 102).

O título deste tópico, *Antes eu não gostava dos negros, eu só gostava dos brancos*, vem a ser um exemplo de que a construção de um processo de reconhecimento e pertencimento não deve ser trabalhado apenas entre os alunos negros, mas sim se trata de um processo grupal na estrutura intraescolar. Como sabemos, o preconceito racial e o reconhecimento da identidade racial não é um problema dos negros e, por isso, a mudança tem que existir no campo grupal.

Para Ferreira, “apesar de poder-se tolerar certo grau de mudança e novidade provocadas pelo meio externo e interno, é impossível imaginar-se um mundo no qual se é solicitado a reconstruir a própria identidade a cada início do dia” ( FERREIRA, 2004, p. 75).

Ao me referir ao processo de identidade no âmbito escolar, não remeto apenas ao necessário processo de luta dos alunos negros e não brancos, mas sim para uma transformação no olhar dos alunos brancos sobre a identidade e reconhecimento do aluno negro e de sua matriz racial.

Neste processo identitário de luta e libertação é que, creio, o psicodrama possa vir a ser um instrumento de interrelação e reconhecimento do outro. Como percebido no depoimento de uma aluna integrante do grupo após a comemoração do Dia da Consciência Negra:

*Antes eu não gostava dos negros, eu só gostava dos brancos. Agora eu gosto dos negros e dos brancos, eu aprendi também que os negros sofrem e os brancos ficam rindo. Eu não gosto de ver negro e branco brigando, o que eu faria para mudar está história? Acho que falando que brigar é muito feio e também se a gente briga não faz diferença nenhuma, só causa mais problema, mas não resolve nada, sinceramente eu acho que falar não resolve nada, tem que ser assim, a gente vendo e fazendo as coisas, eu aprendi que naquele teatro da Consciência Negra que naquela época da escravidão, os negros usavam lençol como roupa e eram muito humilhados e hoje em dia tudo mudou, a vida não é mais como era, mas os negros ainda são tratados como escravos e são humilhados, eu mesmo só comecei a gostar de negro agora com os teatros.*

Com este depoimento, indago: como, afinal, o indivíduo percebe o outro no exercício dos seus papéis sociais? Que significados atribuímos em tudo que denominamos de compreensão, amor, diálogo e encontro? Como podemos entender os movimentos de atração e repulsa e de indiferença existentes nas relações humanas?

O depoimento não é de um adulto que já tenha experienciado ao longo de sua vida momentos de repulsa e desprazer perante o outro e com o tempo agregou para si as atitudes racistas encobertas pela sociedade, é sim a voz de uma criança de dez ou onze anos, mas que já trazia cristalizados o desamor e a repulsa pelo outro devido sua cor. Este é um depoimento que representa a profundidade com que o campo social trabalha sobre ideias racistas e dominantes desde o indivíduo em sua infância, porém esta mesma voz nos chega aos ouvidos tendo consciência de que a sociedade, com toda a sua transformação e modernidade, ainda carrega consigo o estigma contra a escravidão negra. O novo olhar desta aluna pode ser atribuído ao fato do trabalho realizado no campo grupal, distanciando do discurso e da monovisão individual.

A tomada de decisão para um no olhar para com o outro se fez possível pela interrelação com o grupo discriminado, pela troca de papel, pela escuta, pelas dramatizações, do compartilhar, do processar as relações. Enfim, pela possibilidade de *estar*<sup>6</sup> com o outro.

O psicodrama possibilita a concepção social de uma vida mais harmônica entre indivíduos e grupos, por meio do conceito de *Tele* que, para Moreno,

Tele do grego: distante, influencia a distância, é a mútua percepção íntima dos indivíduos, o cimento que mantém os grupos, o que estimula as parcerias, é saber ver com os olhos de alguém, em alemão *empfinden*, que quer dizer compreender, a experiência subjetiva entre pessoas. A mutualidade só se dá por meio da experiência (1975, p. 36).

Ao pensar a dramatização como uma experiência na vida desses atores como reconhecimento e aceitação da pluralidade, atribuo também a responsabilidade de ser esta um instrumento inibidor de violência específica, como é o racismo no ambiente escolar.

Os atores sociais que formam a rede sociométrica da escola podem, pela dramatização, ter a oportunidade de interiorizar e exteriorizar imagens e sensações que formam comportamentos regidos por uma conserva cultural e que, antes, a vida, ainda, não lhes havia mostrado.

Têm agora a possibilidade de reencontrar e reorganizar os elementos dispersos e de ganharem novos sentidos e consciências e, assim, ressignificar comportamentos e atitudes racistas junto ao grupo de atores discriminados e estes, por sua vez, distanciar-se-ão dos papéis cristalizados de maus alunos, indisciplinados, briguentos, sujos e de má índole, estigma que os levam a reprimendas sociológicas, pedagógicas e a males psíquicos e, principalmente, a forma como a instituição escolar trata a diferença entre os seus alunos que afetam de maneira agressiva a interpessoalidade destes alunos e suas vidas presentes e futuras além dos muros da escola.

Quando falamos de racismo, dizemos de uma conserva cultural que se ampara nos pilares ideológicos que agridem ao social e ao psíquico dos atores de um determinado grupo. Quando colocamos o grupo discriminado para “o role play” - jogo de papéis em que um grupo fica inerte perante a uma situação de racismo ou ao praticante dele - o jogo de papéis

---

<sup>6</sup> Para o Dicionário Aurélio: Estar: ser em um dado momento; achar-se (em certa condição); Achar-se, encontrar-se (em certo estado ou condição); Manter-se (em certa posição); Ser favorável a; Ter disposição para; Haver, existir; Comparecer; presenciar.

sociais começa a surgir e, a partir da experiência adquirida por meio da vivência de tais papéis, é que os grupos começam a mudar, a se distanciarem do ciclo de repetição das ações e a partirem para um ressignificar de ambas histórias e suas conservas culturais.

Como mostra o depoimento de um integrante do grupo de pesquisa:

*O preconceito racial existe em todo o lugar, até na escola a gente também aprende coisas na escola sobre o racismo, mas na escola tem gente legal como meus amigos(...), outros também são meus amigos mas não tanto a escola às vezes não faz nada para o racismo acabar, e a gente tem que acabar com ele, o teatro, do jeito que a gente fez este ano, pode ajudar contra o racismo porque a gente às vezes não sabe como é e a gente tem que ver para a gente perceber como é o racismo. A gente viveu né? Foi bem assim, como se fosse comigo, agora eu já sei como é né! Agora eu vivi a história então é assim eu vivi e sei como é , não é assim?*

Trago aqui a mesma pergunta feita por Kabengele Munanga (2005): como então reverter esse quadro preconceituoso que prejudica, vitimiza e discrimina cidadãos e alunos pertencentes a grupos étnicos? O autor responde:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas . No entanto , cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados ( p.17).

O que vêm a ser inter-relação grupal, cidadania e etnicidade aos olhos das instituições de ensino? Observei com este estudo (tendo como lugar para compreensão apenas uma única escola) que o poder de dominação entre grupos é explícito, aceito e estimulado, pois aos olhos dos indivíduos violentados a escola possibilita o distanciamento entre os grupos, o que reflete na vida social deles e já os faz pensar sobre o futuro, como sugere o depoimento que segue:

*O preconceito na escola tem, mas pode ser mudado por nós. E pela escola, mas a escola não faz nada. A escola não ajuda a acabar com o preconceito, pois a coordenação é preconceituosa, porque não atende ao pedido dos negros, mas dos brancos é na hora! Se a escola não fizer nada a escola vai ser dominada pelos brancos [Grifos meus].*

O futuro de uma criança e de um adolescente violentado devido a sua cor é claro: será ele um adulto violentado. Trata-se de um movimento circular. Serão adultos vítimas de uma sociedade que não conseguiu lhes possibilitar uma história digna.

Dimenstein (1994), transcreve em *O Cidadão de Papel*, “no século passado, o Marquês de Maricá, que foi senador e ministro, dizia: Veja como a sociedade é bela. Fez os

homens de pele branca para repousar à sombra e os de pele negra para labutar ao sol''(DIMENSTEIN, 1994, p.43).

O reflexo do pensamento do Marquês até hoje está instaurado no pensamento opressor de nossa sociedade e assola o cotidiano intraescolar, como observado em mais um depoimento de um integrante do grupo, quando questionado em seu grupo de pertencimento escolar:

*Eu aprendi que de nada adianta o preconceito, se uma raça precisa da outra, como a arte que em maior parte é feita por brancos, a capoeira pelos negros, porque a gente não aprende outras coisas dos negros, só com o teatro que a gente aprendeu mais coisas, mas tem também as tradições dos índios, que a gente aqui nunca viu nada, aqui não tem bastante índio, então a gente também devia estudar mais. Eu acho que a única coisa que a escola fez até hoje foi com a professora Yandra! Que faz atividades contra o preconceito, como o teatro, aí todo mundo aprendeu a valorizar mais um ao outro e que a gente não precisa mais ficar dividindo em grupos aqui na sala, porque às vezes os brancos não aceitam fazer trabalho com um negro e aí sai mesmo é porrada, porque um xinga o outro, as vezes não fala assim "é que você é preto"! Fala que é feio, ou que tá fedido ou que é pobre e não tem material, mas assim, às vezes os professores pedem para gente trazer coisas de casa como jornal e revista ou cola e cartolina e os negros trazem, aí quem não trouxe( se referindo a um aluno não negro) vai pega até sem pedir, mas não participa do grupo se for de negros, mas agora com os teatros essas coisas já não são mais assim, já está mudando bastante, agora todo mundo participa junto mas às vezes era assim, quando ia busca o lanche todo mundo queria ir<sup>7</sup>, mas para limpar a sala com a vassoura tinha que ser as meninas morenas, as branquinhas não varem não.*

Este depoimento traz mais uma vez a reprodução de uma sociedade discriminatória e intolerante. Faz-nos pensar sobre as "regras" já ditas anteriormente. As meninas brancas não podem varrer a sala de aula, reforçando o pensamento do Marquês de Maricá e as consequências futuras de Nabuco.

Por outro lado, mostra o esforço dos alunos não brancos de trazerem os materiais solicitados pelos professores, o que mostra um comprometimento com sua aprendizagem, desmentindo o Marquês. De outro lado, está o grupo de alunos não negros. Além de não trazerem os seus materiais, apropriavam-se dos de outros sem qualquer pedido ou licença e ainda se sentiam superiores e não se juntavam a outros se não os reconhecessem como seus pares, ou seja, demonstravam claramente a imagem do negro como um ser que indigno de respeito e valorização.

---

<sup>7</sup> A escola permite que os alunos merendem na própria sala de aula, os alunos não fazem filas no pátio, pois este é bastante pequeno e os alunos ficariam expostos ao sol, para tanto as merendeiras passam nas salas avisando o que é o cardápio e quem deseja comer, depois dois ou três alunos vão buscar e levar as pequenas vasilhas e canecas plásticas onde são servidas pequeninhas porções.

Porém, o depoimento também sinaliza uma possível alteração de olhar, quando se refere que agora existe uma maior inter-relação entre os alunos na sala de aula, o que pode vir a ser resultado do trabalho vivenciado nesta pesquisa.

Neste depoimento também é importante perceber que:

Se contradições, conflitos e tensões envolvem as enunciações das crianças a respeito de si próprias, essas mesmas contradições, conflitos e tensões circulam pela sala de aula e vão além dos muros da escola. Desta forma, para encaminhar 'problemas' que são de ordem social e histórica, é necessário, antes de mais nada, que se pense estes 'problemas', também, como sociais e históricos e não somente 'psicológicos' (OLIVEIRA, 1993, p.175).

O racismo é um problema de violência social constituída no campo histórico e pode vir a agredir o psicológico dos atores pertencentes ao grupo discriminado. Foi, por isso, que busquei desenvolver esta investigação dentro da perspectiva grupal, no ambiente onde o grupo se constituía e as conservas culturais eram reproduzidas e estimuladas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar*

*Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar.*

*Antonio Machado*

A dramatização e a resignificação das histórias vividas como fórmula para o combate ao racismo não foi apresentada neste estudo como algo pronto e acabado, mas sim como possibilitadora de mudança por meio da intervenção no ambiente.

A atuação dramática é um ato solene de autoconhecimento coletivo, a sua essência apóia-se na criação de uma viva ligação inter-humana, matéria prima para a transformação. Como observada na fala de uma aluna integrante do grupo de pesquisa:

*Antes eu achava que branco tinha lugar de branco e preto tinha lugar de preto,  
hoje não eu acho que todo mundo tem o mesmo lugar.*

Ao pensar o racismo na vida destes atores sociais, digo que o momento e situação histórica de suas vidas criaram uma subjetividade, maneira de pensar, sentir, perceber-se a si mesmo e ao mundo que só pode ser produzidos por arranjos sociais, políticos e culturais.

Ao pensar uma pesquisa de intervenção, não podia deixar de me atentar e mirar as vistas para tais arranjos e como eles podem ser compreendidos dentro do processo investigativo. No entanto, o que deu uma posição mais fidedigna foi o zelo pelo método diligente.

Quando indagava até onde poderia interferir no processo de inter-relação social com a ação dramática, não me esquecia de também indagar sobre o método acolhido. Neste sentido, o método significava a escolha de um conjunto de procedimentos sistemáticos que seriam adotados para descrever e compreender um determinado fenômeno.

Com o objetivo do alçar novos conhecimentos foi que escolhi a pesquisa-ação, cujo objetivo era propiciar uma mudança de atitude do ator social ou do grupo ao qual este pertencia e que está implicada na realidade que se impõe à sociedade na qual estava inserido. No entanto, não se tratava de uma mudança milagrosa, como assinala Barbier (2002), mas

sim, na ação em prol da mudança social e pessoal, no reconhecimento do valor de um princípio de realidade que permanecia constante, como é o caso do racismo na escola.

Segundo Jacques Ardoino, (sobre o pesquisador na pesquisa- ação) leva-o juntamente com os outros a formarem na incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida cotidiana., assim a pesquisa ação é pedagógica e política.. Ela pertence por excelência á categoria da formação simbólica interiorizada, estimulado pelo sentido de desenvolvimento do potencial humano ( BARBIER, 2002, p. 19).

Pensando na intervenção como prática pedagógica assinalada por Barbier e Ardoino, trago a redação de uma aluna participante do grupo:

*Eu aprendi que a consciência negra não deve ser criticada, mas apoiada, porque os negros são criticados, xingados, etc, então temos que respeitar, ajudar, apoiar, não xingar mais os negros isso é dever de todos. A escola não faz nada para ajudar, mas para arruinar, os negros são xingados a escola não apóia os negros, prejudica os negros, temos que juntar todo mundo para acabar com isso. Na escola a gente aprende muita coisa, mas a escola pode mudar muitas coisas, por exemplo, os professores podem ficar mais com os alunos, assim dá aula mesmo e conversar mais com a gente, porque ninguém gosta de conversar sobre estes assuntos pessoais. O preconceito racial na escola alguns professores falam , assim, tentam ajudar, tem escola que ensinam e ajuda sobre o preconceito racial, aqui tem uma professora que ensina e ajuda mesmo, eu estou aprendendo e tentando esquecer o preconceito com os meus colegas, as professoras podem ajudar levando os alunos no teatro, palestras ou até falando em sala de aula, mas assim não é só ficar falando, tem que falar conversando, sabe conversar deixa todo mundo falar, por assim parece que é só aluno que tem preconceito, hoje eu já sei que não, aí o professor vem e fala e fala mas ele também faz, agora eu sei que professor também tem preconceito, mas não é só os professores, os pais também podem ajudar conversando com eles também , mas não é só os pais que tem que ajudar, as próprias pessoas é que tem que mudar.*

Quando a aluna faz um comparativo entre alunos e professores, relembro mais uma vez Munanga:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, (...) Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas Poe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade ( 2005, p.18).

Mas não nos esquecendo que tal depoimento fora trazido ao texto para pensarmos sobre a metodologia, voltamos aos pensamentos da mesma que para Barbier (2002) uma pesquisa-ação supõe que o grupo passe por três etapas distintas de mudança : “uma fase de descongelamento (unfreezing) que desbloqueia os hábitos, uma fase de mudança

propriamente dita (moving) e uma fase que reforça e de congelamento de um novo equilíbrio (freezing)” (BARBIER, 2002, p.108).

Ao trazer os depoimentos dos atores envolvidos nesta pesquisa, intento demarcar as fases transitórias de comportamento, a resistência ao outro; o processo de mutualidade e reciprocidade, ou tele nos conceitos psicodramáticos e a tomada de decisão, a posição ideária para com o outro e a sociedade sob o olhar de uma consciência crítica social, como observado nas falas de alguns depoentes.

Para o autor, a mudança deve ser vista como um processo irreversível e constituído pelas decisões dos indivíduos que serão tomadas mediante as negociações e as avaliações, sendo que estas trazem conflitos no interior do grupo são inerentes à pesquisa-ação. Para o autor trata-se de um conflito criador, necessário à vida.

A professora de língua inglesa, citada algumas vezes neste trabalho, faz-me pensar sobre o conflito existente no início desta pesquisa quando, por vezes, ela foi desacreditada ou sofreu resistência por parte do corpo docente e de outros agentes educacionais e, muitas vezes, até pelos próprios alunos, o que, pelas palavras de Barbier (2002), é algo comum e necessário para o avanço do conhecimento. Mesmo com todas as entraves, o trabalho de campo foi finalizado e foi muito produtivo.

Entre outras manifestações, há uma especial: no início deste ano, quando eu ainda iniciava este trabalho de escrita, a professora de língua inglesa me telefonou e me disse que havia sido removida para uma outra escola da Rede e que, ao chegar na nova Instituição, veio a sua memória a “5ª. “A” do ano passado”. Dizia ela que percebera que havia “outras 5as. por lá” e pensou que esta investigação também poderia ser desenvolvida onde ela trabalhava agora e asseverou:

*Olha não sei se eu vou dar conta de fazer, mas eu lembro que você deixou um projeto lá na escola eu posso tentar usar ele também, assim eu faço com eles no meu tempo de aula, eu queria ao menos tentar, você deixa eu tentar? Eu não tenho tanto conhecimento assim mas acho que já posso ajudar, lá na escola não tem nada disso e eu gostaria que os alunos de lá pudessem ter o projeto também, quem sabe não ajuda em alguma coisa, lá ( se referindo a escola anterior) deu tão certo ( Fala da professora ).*

Faço esse relato, pois, creio, que ele reflete o reconhecimento da pesquisa e da transformação que ela proporcionou na estrutura escolar.

Nos dizeres de Minayo sobre o trabalho de pesquisas qualitativas: “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, as relações e as estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas” (1993, p.10).

Outro fato que muito me chamou a atenção e já foi relatado é sobre as rodas de capoeira que incomodaram profundamente um grupo de docentes. Sabemos que a resistência é uma poderosa arma a grupos violentados e, assim, os alunos resistiram até que oportunizaram uma apresentação para comemorar dia da Consciência Negra e, belamente, mostraram que a arte de jogar e de divulgar uma manifestação cultural de suas matrizes étnicas poderiam sim ser incorporadas na prática escolar. O resultado foi o convite feito pela coordenação da escola para que o grupo ministrasse oficinas de capoeira no projeto Escola Aberta.

Muitas das histórias realizadas durante a pesquisa foram escritas e levadas para a sala de leitura pelos próprios alunos. A sala de leitura ou sala de reforço é um momento que acontece extra turno, no caso desta turma se dá no período da tarde, cujo objetivo é melhorar o rendimento dos alunos com déficit em língua portuguesa, seja em leitura ou escrita, frequentam esta turma para terem um reforço em tal disciplina, onde são estimulados a lerem e escreverem, Esta “sala” não tem um espaço físico específico, ela acontece ou na sala dos professores ou na sala de vídeo, dependendo da ocupação de cada ambiente, os alunos que a frequentam pertencem a várias turmas e séries distintas, o que fez com que este trabalho acabasse sendo conhecido por muitos alunos.

Um desses alunos me procurou e a fala dele me chamou muito a atenção:

*A senhora que está falando aí de preconceito com os meninos é? Sabe a nossa realidade é dura, é coisa assim sabe de filme mesmo, eu toco eu sou da música tenho até um cd pirata que eu gravei em um estúdio dos caras aqui, eu toco, na próxima festa a senhora deixa eu tocar também, sabe como é aqui essa mulherada<sup>8</sup> toda aí, não dá moral para gente não, elas não estão nem aí para nós, a idéia é essa, mas eu falo dessas coisa aí no meu cd, eu vou trazer para a senhora, eu posso participar com a senhora aí, a senhora me conhece sabe que eu gosto é de arte mesmo, senão já viu né é nós no crime (Depoimento de um aluno pertencente a 5ª. B)*

Este garoto já havia sido meu aluno por um semestre. Na ocasião, acompanhei seu desenvolvimento intelectual e constantemente ele se queixava da escola e da falta de oportunidades que lhe era negada. Um dia chegou a dizer: “*Sabe professora a escola não dá oportunidade não, para nossa raça quem dá é o mundo*”.

Durante os meses em que estive junto a sua turma, presenciei suas faltas seguidas por causa de constantes brigas nas ruas e nos corredores da escola. Certa vez, ele chegou em frente à escola portando uma arma e atirou em um jovem do bairro.

---

<sup>8</sup> A “mulherada” a qual o aluno se refere são as professoras, coordenadora e diretora.

Ele não seguiu com o grupo da 5ª. “A”, mas por várias vezes entregava-nos letras de músicas que compunha para serem lidas na “sala de leitura”. Lembro este jovem, embora ele não tenha sido um dos sujeitos deste estudo, por acreditar que, quando os alunos se reconhecem como agentes possíveis de transformação de uma conserva cultural como é o caso do racismo no ambiente escolar, eles tomam para si a ação de delatar e inibir conservas a esse respeito, o que os tornam agentes ativos contra o racismo na escola e não apenas na sala de aula.

O trabalho com a dramatização possibilitou que os atores do grupo conquistassem a confiança de que existia um momento em que suas vozes ressoantes e suas experiências vividas poderiam ser faladas e ouvidas e que seus olhos poderiam ser testemunhas de algum tipo de transformação e seus corpos poderiam contar histórias exteriorizando as violentas agressões sofridas, como afirmou uma jovem: “*Sabe professora, eu confio no teatro*”<sup>9</sup>.

A palavra confiança é muito significativa: em quem confiamos? Quem nos confia? O que representa confiar?

Entre outras atribuições, o *Dicionário Aurélio* traz para o vocábulo “Confiança”, os significados: segurança íntima de procedimento. Crédito, esperança firme e Fé.

Para as Ciências da Educação a colaboração deixada por esta pesquisa diz respeito ao processo de intervenção na escola, como um método científico que pode vir a interferir positivamente nas interações raciais.

Quando iniciei esta investigação, inquietava-me se o psicodrama poderia ser um instrumento contra o racismo e o preconceito racial no cotidiano escolar. Ao finalizar o estudo, afirmo que sim. Estamos, porém, no início de um trabalho que pode vir a ter uma grande extensão.

Expresso o desejo de que pesquisadores futuros encontrem caminhos que possam nos levar a uma educação mais humanitária e digna em nossas relações raciais.

---

<sup>9</sup> Fala de uma aluna pertencente ao grupo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Moysés. **O teatro terapêutico, escritos psicodramático.** Campinas: Papyrus, 1990.
- ALMEIDA, Wilson.Castelo. **Grupos, a proposta do psicodrama .**São Paulo: Àgora, 1999.
- ARISTÓTELES. **Poética.** [384.a.c-322.a.c] São Paulo: Abril, 1981.
- BARBIER, René. **A Pesquisa Ação.**Brasília:Líber Livro, 2002.
- BARBOSA, Lucia Maria Assunção; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves (Orgs.). **De preto a afro-descendente.** São Carlos:EduFscar, 2003.
- BARBUJANI, Guido. **A inveção das raças .** São Paulo: Contexto, 2007.
- BERMÚDEZ, Jaime.Rojas. **Introdução ao psicodrama.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- BUBER, Martim.**Eu etu.** São Paulo: Cortez&Moraes,1979.
- BUSTOS, Dalmiro M. **O psicodrama:** aplicações da técnica psicodramática. 3.ed. São Paulo: Àgora, 2005.
- CARONE, Iray. e BENTO, Maria Aparecida Silva .Orgs. **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Cândida Soares. **O negro no livro didático de Língua Portuguesa:** imagens e percepções de alunos e professores. Cuiabá: EDUFMT, 2007.
- CUCKIER, Rosa. **Sobrevivência emocional, as dores da infância revividas no drama adulto.** São Paulo: Àgora, 1998.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância.** Rio de Janeiro. Tese. Doutorado em Sociologia. IUPERJ. 2000.Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Ciências Políticas. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O drama racial das crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte. Autentica, 2004.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama:** morando no brincar. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente identidade em construção**. Rio de Janeiro/São Paulo: Fapesp, Educ, 2004.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tirando a máscara – Ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES, Camila Salles. **Lições de psicodrama**. São Paulo: Àgora, 1988.

GONÇALVES, Vanda Lúcia. **Tia, qual é o meu desempenho?** Cuiabá: EDFMT, 2007.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Natália. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

MARINEAU, René. **Jacob Levy Moreno 1889-1974, pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo**. São Paulo: Àgora, 1992.

MINAYO, Maria Cecília.S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do psicodrama**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicodrama**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicodrama**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues.(Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. **As construtoras da nação - professoras primárias na Primeira República**. Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 2003. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ]. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Universidade Federal Fluminense, 2003.

NABUCO, Joaquim. **O que é o abolicionismo**[1863]. Distrito Federal: EdUNB, 2003.

NAFFAH, Alfredo. **Descolonizando o imaginário**. São Paulo: Plexus, 1989.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Raquel. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. Nov. 63. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: Alcances e limites. In. O Negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. VL.18, 2004.

PAIXÃO, Léa. (Org.). **Sociologia da educação, pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

PETRUCELLI, José Luis. **A Cor denominada -estudos sobre a classificação étnico-racial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação - alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PINHO, Vilma A. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros**. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. In. PINTO, R.P.. Raça negra e Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.62. nov. 1987.

\_\_\_\_\_. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão**. Disponível em: <[www.acoesafirmativas.ufscar.br](http://www.acoesafirmativas.ufscar.br)>. Acesso em 02 de fev. de 2009.

ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo **Estética da violência: por uma arqueologia dos vestígios**. São Paulo: USP, 1997. Tese Doutorado em Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1997.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e Conceito. São Paulo, 2002.

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre negros e não negros**. Cuiabá: EDUFMT, 2007.



SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco, raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli.; BELTRÃO, Kaizo. I. **O eu o outro: a alteridade próxima na declaração de cor.** Rio de Janeiro: IBGE. 2008. (Texto para Discussão n. 24).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VASCONCELOS, Ângela Biocchi, **Poder simbólico dos vínculos familiares.** Goiânia: SOGEP, 2004.

VASCONCELOS, Hedy Silva Ramos. A pesquisa-ação em projetos de educação ambiental. In: PEDRINI, S.G. (org) **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

WARE, Vron. Orgs. **Branquitude, Identidade Branca e Multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ZALUAR, Alba. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização.** São Paulo, v.13, n.3, 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S010288391999000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010288391999000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 02 de setembro de 2009.

# 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](#)