

# **RAÍZES E ANCESTRALIDADE: um processo grupal sociodramático como enfrentamento do racismo na escola**

**Stephany Matias de Oliveira Crisostono<sup>1</sup>**

**Daniela de Figueiredo Ribeiro<sup>2</sup>**

## **RESUMO**

O racismo se faz presente no dia a dia escolar e traz impactos severos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes negros. Ao pensar na emergente situação vivida por esses alunos, foi realizada uma atividade de extensão por estudantes do quarto ano de Psicologia em uma escola pública, com a proposta de uma pesquisa-intervenção sociodramática que buscou compreender de que forma o racismo se apresenta nas relações dos adolescentes e, ao mesmo tempo, oportunizar um espaço em grupo de escuta, reflexão e contato com a cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa contou com a participação de seis adolescentes, autodeclarados pretos e pardos. A investigação iniciou-se com observações participantes na escola, e em seguida, aconteceram treze encontros interventivos, utilizando sociodramas temáticos orientados pelo letramento racial como método. A análise dos resultados teve como base a análise de conteúdo, e foram estabelecidas três categorias de análise empíricas: vínculos afetivos, resgate epistêmico e racismo e seus impactos. Observou-se que o sociodrama potencializou o trabalho com o racismo no contexto escolar, possibilitando que cada participante tivesse voz. Além disso, foi possível perceber a relevância do contato com conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, o que possibilitou uma resignificação do olhar para a ancestralidade dos adolescentes. Ainda, notou-se ao longo do processo grupal a coconstrução do grupo como um lócus de saúde e fator de proteção aos impactos identificados.

**Palavras-chave:** racismo; adolescentes; sociodrama; psicologia escolar; pesquisa-intervenção sociodramática.

## **ROOTS AND ANCESTRALITY: a sociodramatic group process to confront racism at school**

### **ABSTRACT**

Racism is present in everyday school life and has severe impacts on the health and development of black children and adolescents. Thinking about the emerging situation experienced by these students, an extension activity was carried out by fourth-year Psychology students in a public school, with the proposal of a sociodramatic research-intervention that sought to understand how racism presents itself in the relationships of adolescents, and at the same time provide a group space for listening, reflection and contact with African and Afro-Brazilian Culture. The research involved 6 adolescents, self-declared black and brown. The research began with participant observations at the school, followed by 13 interventional meetings, using thematic sociodramas guided by racial literacy as a

---

<sup>1</sup> Graduanda em Psicologia no Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). Pesquisadora pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – CNPq (2023-2024) (2024-2025). Email: crisostonostephany@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8428-2839>

<sup>2</sup> Psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP) com Doutorado Direto em Psicologia pela mesma instituição. Psicodramatista didata, supervisora e orientadora. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). Email: danifiribeiro@gmail.com.

method. The results were analyzed using content analysis and three empirical categories of analysis were established: affective bonds, epistemic redemption and racism and its impacts. It was observed that the sociodrama enhanced the work with racism in the school context, enabling each participant to have a voice. In addition, it was possible to see the relevance of contact with content related to African and Afro-Brazilian culture, which made it possible to reframe the adolescents' view of their ancestry. Throughout the group process, the co-construction of the group as a locus of health and a protective factor against the impacts identified was also noted.

**Keywords:** racism; adolescents; sociodrama; school psychology; sociodramatic research-intervention.

## INTRODUÇÃO

A estrutura social e econômica do Brasil é influenciada pelos aspectos histórico-culturais que constituem os modos de viver no País atualmente. Um dos fatores que integra essa estrutura é o racismo, determinante revelador das desigualdades que afetam a população negra em decorrência da hierarquização racial (Parente; Teodósio; Alves, 2021).

O racismo é um fenômeno social violento, que discrimina de maneira sistemática sob a ótica racial. As práticas se dão de forma consciente ou inconsciente, e resultam em múltiplas desvantagens na vida de populações que o sofrem (Almeida, 2019). Diante disso, compreendendo a realidade histórica de colonização e escravização, o racismo no Brasil se faz presente de diversas maneiras, acarretando impactos severos na saúde da população negra brasileira.

É comum que a escola seja o primeiro lugar em que a criança ou o adolescente negro sofrem um ato de racismo direto. E, compreendendo o ambiente escolar como um agrupamento da sociedade, é impossível negar a existência do racismo nesse contexto (Pinheiro, 2023). De acordo com Carvalho (2019, p. 150) “a manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros”.

No ambiente escolar, o racismo se apresenta de maneira determinante, e para além da desvantagem na trajetória escolar vivenciada pelos alunos negros, eles ainda enfrentam “a exclusão, o desprezo e a violência, sendo-lhes negado o direito à sua identidade, ancestralidade, orgulho e valorização de serem quem são” (Ribeiro; Squilante, 2022, p. 14).

De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023), apenas no ano de 2023 foram registradas 50 mil denúncias de violação dos direitos Humanos nas escolas, incluindo queixas de racismo. Além disso, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum (IPEC), junto ao projeto SETA, expôs que 64% dos jovens negros consideram o ambiente escolar como o local em que mais sofrem racismo (Anthunes, 2023). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2002) afirma que a escola deve proteger os

usuários de violências físicas e psicológicas de maneira integral, mas o cenário atual se revela divergente do que a legislação assegura.

Frente às desigualdades e impactos significativos na saúde dos alunos negros que atravessam a trajetória escolar, em 2003 foi promulgada a lei 10.639 (Brasil, 2003), em que se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas, a fim de trabalhar nas aulas a luta do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

De acordo com Sena e Silva (2021, p. 64):

A lei 10.639/03 precisa ser acolhida e bem trabalhada nas escolas, tentando colaborar com a visão positiva da história, da cultura, da produção do povo negro. Isso para que, ser criança negra na escola, faça sentido, já que assim os alunos da educação básica conheceriam, valorizariam e cultivariam sua própria cultura, porque se identificariam e gostariam de fazer parte dessa história. O que, conseqüentemente, faria com que se reduzisse a violência escolar. Pois o silêncio da escola frente ao racismo daria lugar à voz dos alunos negros e socialmente vulneráveis. A omissão da escola, pelo contrário, dá força à violência.

Assim, revela-se a importância de que a lei seja aplicada de forma crítica, e que a escola dê voz aos alunos negros para que realmente haja a superação do racismo no ambiente escolar. Ao olhar para a realidade, e os dados levantados, após vinte anos da promulgação da lei, os alunos negros ainda são submetidos a diversas desvantagens em relação aos alunos não negros, enfrentando o racismo em múltiplas faces, como no acesso à educação, no fracasso escolar e até mesmo no silenciamento de suas raízes (Ribeiro e Squilante, 2022).

Diante dessa realidade, não basta assumir a escola como um local que reproduz o racismo, mas se faz necessário criar formas de superação dessas mazelas enfrentadas pela população negra até os dias atuais (Pinheiro, 2023). Na escola, é responsabilidade de toda a equipe escolar desenvolver maneiras de enfrentamento ao racismo nesse contexto, incluindo os psicólogos escolares (Mäder, 2016).

Sob essa perspectiva, no contexto de estágio em psicologia escolar de uma universidade do interior paulista, foi proposta uma atividade de extensão em escolas públicas, além de uma pesquisa-intervenção para que os resultados pudessem ser avaliados. A estudante responsável pela intervenção e pela pesquisa recebeu financiamento do CNPq, com uma bolsa de Iniciação Científica, e os resultados obtidos serão apresentados neste artigo. O objetivo do estudo foi compreender de que forma o racismo se apresenta nas relações dos adolescentes, e ao mesmo tempo oportunizar um espaço em grupo de escuta, reflexão, potencialização e contato com a cultura africana e afro-brasileira, por meio de sociodramas temáticos orientados pelo letramento racial.

O sociodrama é uma metodologia que nasce do psicodrama, abordagem criada por Jacob Levy Moreno (Moreno; Moreno, 2006). Guerreiro Ramos, um sociólogo e psicodramatista negro brasileiro, ao longo de sua vida estudou o psicodrama como abordagem interventiva, e o aplicou no País na década de 1950. De acordo com o autor, “o sociodrama é precisamente um método de eliminação de estereótipos, que objetiva libertar a consciência do indivíduo da pressão social” (Ramos, 2023, p. 79). A partir disso, compreende-se a relevância desse método no trabalho das relações étnico-raciais, pois possibilita a libertação por meio da ação – um dos princípios do psicodrama. O letramento racial também é uma potente estratégia antirracista, isso porque “é um processo que envolve o conhecimento e a valorização das trajetórias e experiências dos negros e indígenas, reconhecendo a importância da diversidade étnico-racial e combatendo o racismo estrutural presente na sociedade” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 17674).

Assim, entende-se que quanto mais cedo o contato com o letramento, há uma facilidade maior que o sujeito se desenvolva com um olhar humanizado acerca das populações negras e indígenas, de representatividade e quebra de ciclos de racismo. No que tange à população negra, o letramento racial também é um marco na construção da identidade e desenvolvimento da autoestima de crianças e adolescentes pretos e pardos. Isso porque o contato com a ancestralidade faz com que eles se reconheçam, se potencializem e valorizem suas características físicas e culturais (Ribeiro *et al.*, 2023).

## **METODOLOGIA**

Aqui trata-se de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Municipal de Franca sob o parecer consubstanciado nº 6.508.819. O estudo contou com a participação de seis adolescentes autodeclarados pretos e pardos, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, sendo integrantes dos 8º e 9º anos de uma escola pública localizada em um bairro periférico de um município do interior de São Paulo. Os encontros foram dirigidos pela pesquisadora e uma ego-auxiliar, estudantes do 4º e 5º ano de Psicologia do Centro Universitário Municipal de Franca, ambas foram supervisionadas pela docente responsável pela atividade de extensão.

A princípio foram feitas observações participantes em salas de aula da escola, e a partir disso foi realizado o convite para seis alunos participarem do processo grupal sociodramático. Para a seleção dos alunos, foram utilizados dois critérios, sendo a demonstração de interesse e

a autodeclaração racial – o grupo foi composto apenas de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos.

Foram realizados treze encontros grupais, que aconteceram semanalmente, com duração de 1h30. No último encontro, foi aplicado um questionário semiestruturado para que os participantes avaliassem sua participação no grupo e as mudanças obtidas.

A pesquisa-intervenção tem o objetivo de desnaturalizar experiências e vivências cristalizadas na sociedade, desconstruindo “verdades” estabelecidas como eternas e naturais, possibilitando o espaço para que outros saberes sejam agregados (Nascimento e Lemos, 2020). O estudo tem o pensamento decolonial como premissa, tendo como pressuposto o encontro dialógico com o Outro (Ribeiro, 2023).

Nesse sentido, foi utilizada a Socionomia, atualmente conhecida como psicodrama, teoria criada por Jacob Levy Moreno como método de intervenção, por meio de sociodramas (Moreno; Moreno, 2006). De acordo com Ribeiro *et al.* (2023), o psicodrama pode ser pensado como uma abordagem decolonial, pois os pressupostos filosóficos e conceituais criados por Moreno têm raízes sefarditas, cultura que também sofreu epistemicídio no cenário colonial.

Nery (2006) propõe o sociodrama como um método de pesquisa qualitativa que tem a interação do grupo como foco da investigação. Os encontros seguiram a seguinte estrutura: inicialmente eram realizados os aquecimentos inespecífico e específico, utilizando brincadeiras, jogos, músicas e outros recursos; em seguida, na etapa de dramatização, eram propostas atividades de cocriação e, por fim, acontecia o compartilhar, sendo um momento de trocas, e expressão de como foi o encontro para cada um, dos sentimentos e reverberações acerca do que foi mobilizado em grupo. O que orientou a coconstrução dos sociodramas temáticos foi o Letramento Racial, que viabilizou um caminho de reconhecimento do racismo como um fenômeno reprodutor de sofrimento e desigualdades, além de propiciar o Resgate Epistêmico ao longo dos encontros.

## **SÍNTESE DAS SESSÕES**

A sessão 1 foi intitulada “Quem somos nós?”, e a principal temática trabalhada foi a construção de vínculos. As intervenções utilizadas foram aquecimentos envolvendo jogos, e mapeamento de percepções e sentimentos acerca do início do grupo por meio da fantasia

dirigida<sup>3</sup>, a dramatização se deu por meio de cenas revisitadas na etapa anterior. E no compartilhar, os participantes trouxeram as reverberações do encontro; além disso, houve a coconstrução de combinados para o desenvolvimento do processo grupal.

A partir, com o olhar para a temática, o intuito foi iniciar o processo grupal com o resgate epistêmico; o objetivo era ressaltar as potencialidades da cultura africana e afro-brasileira a fim de apresentar as riquezas da cultura negra. É importante destacar que um grupo de adolescentes leva tempo para costurar vínculos e construir o grupo como um espaço seguro para compartilharem aspectos de si. Então, entrar em contato com potencialidades enquanto o grupo evoluía nas relações foi uma decisão assertiva e possibilitou um melhor aproveitamento dos participantes nesse processo.

A sessão 2, intitulada “Há quem eu reconheço?”, contemplou uma das etapas importantes do letramento racial, compreender o nível de contato que os participantes possuem com figuras negras. Os aquecimentos foram compostos de jogos, além de serem apresentadas e dramatizadas histórias de artistas negros que atuam em diversas áreas, como na literatura, no cinema, na música e no esporte. No compartilhar, o grupo trouxe as reverberações e relataram as figuras que já conheciam, e as figuras que até então não haviam ouvido falar. Dentro dessas figuras que os participantes não conheciam antes desse encontro, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus compuseram a lista, e a partir disso a trajetória delas foi apresentada aos adolescentes durante o compartilhar.

As sessões 3 e 4 tiveram como tema principal a Ancestralidade – título das sessões. Em um dos encontros foram trabalhadas Rainhas Africanas e no outro as Deusas e Deuses Africanos. Para os aquecimentos, jogos, brincadeiras e vídeos lúdicos acerca da temática foram utilizados em ambas as sessões. Na sessão das rainhas, foram apresentadas imagens e intuitivamente os adolescentes eram convidados a se aproximarem do que mais havia chamado a atenção; após esse momento, formaram-se subgrupos, e cada um recebeu um trecho da história de uma rainha, para conhecerem e compartilharem com o grupo todo no final por meio de cenas, músicas ou fala. Na sessão dos Deuses africanos, a fantasia dirigida os direcionou para uma terra onde eles encontrariam alguém muito importante, um símbolo de resistência e sabedoria. Assim, aleatoriamente eles receberam um papel com um nome de Deusa ou Deuses Africanos,

---

<sup>3</sup> De acordo com Rodrigues (2008), a fantasia dirigida é uma técnica do psicodrama em que o diretor conduz um convite à imaginação de situações, cenas, sentimentos, lugares, personagens etc. Para isso, é necessário que os participantes encontrem uma posição confortável para viabilizar a concentração. As instruções para a imersão na imaginação são as mesmas para todo o grupo.

e a partir disso na dramatização eles deveriam criar um rosto para esses nomes por meio da arte, com tinta. No compartilhamento de ambas as sessões eles trouxeram as reverberações e um encantamento profundo com a temática, nunca vista por eles anteriormente.

A sessão 5 ainda teve como objetivo o resgate das raízes, a temática foi a construção de uma “árvore genealógica racializada” – título da sessão. Os adolescentes foram convidados a pensar em aspectos étnico-raciais dos membros de sua família, traços físicos, o que eles percebem que se parece com eles e o que se diferencia, assim deveriam construir uma árvore genealógica que contemplasse esses elementos. Os aquecimentos foram por meio de um jogo, proposto por eles e fantasia dirigida. A construção da árvore foi realizada por meio da arte, e ficaram à disposição diversos materiais para que pudessem construir. No compartilhar, eles trocaram com o grupo os aspectos que colocaram na árvore genealógica e os sentimentos que reverberaram na construção.

Considerando a evolução na construção de vínculos, a sessão 6 teve como tema um trecho da música *Principia*, do cantor Emicida. O título da sessão foi: “tudo que nós tem, é nós” e foram trabalhadas as relações, e o reconhecimento do grupo como um lugar de proteção, reafirmando o contrato de sigilo. Para os aquecimentos, foram realizados alguns jogos levados pelos adolescentes, e posteriormente eles foram convidados a contar uma história memorável da sua própria vida, em subgrupos. Após esse momento, cada subgrupo elegeu uma história que deveria contar para o outro grupo de maneira criativa, por meio de cenas, músicas, esculturas etc. Esse momento propiciou descontração e aproximação entre os adolescentes. Ao término, o grupo finalizou com um abraço, reafirmando o contrato de sigilo, e um participante sugeriu que fosse colocada a música do cantor Emicida.

Na sessão 7, intitulada “Escravidão”, o intuito do encontro era compreender o conhecimento que eles adquiriram acerca desse fenômeno histórico violento, e propiciar um contato diferente com a temática. Assim, os aquecimentos foram jogos, e a leitura de um conto literário escrito pela pesquisadora sobre o período de escravidão. Para a dramatização, eles foram divididos em dois subgrupos, e convidados a escolher um trecho lido no conto para dramatizar. Por meio da dramatização, as cenas foram transformadas pelos adolescentes, por meio da realidade suplementar – ou realidade adicional<sup>4</sup>. No compartilhar, eles trouxeram

---

<sup>4</sup> A realidade suplementar, ou realidade adicional “pode ser definida como uma intersecção entre diferentes realidades, conhecidas e desconhecidas, onde cessa a capacidade do ego de controlar e distinguir” (Holmes; Watson; Karp, 1999, p. 298). Aqui toma-se uma definição contemporânea de realidade suplementar vivenciada em dramatizações.

sentimentos e percepções acerca da experiência, e foram levantados aspectos culturais criados pelos negros no período da escravidão como, por exemplo, a feijoada.

A sessão 8, intitulada “Racismo na atualidade”, teve o intuito de compreender como o racismo se apresenta no dia a dia dos adolescentes. Para isso, os aquecimentos se iniciaram com jogos, posteriormente foram lidas algumas manchetes de casos de racismo, e realizada uma fantasia dirigida convidando os adolescentes a pensarem qual das cenas mais os havia tocado. Para compartilhar as reverberações, o grupo foi dividido, os participantes puderam trazer os sentimentos, pensamentos, e cenas que revisitaram, e definirem uma cena, música ou escultura corporal que representasse o que foi compartilhado no subgrupo.

A sessão 9, teve como título “colorismo”, e foram trabalhadas as diferentes formas de ser uma pessoa negra no Brasil, considerando as possibilidades de autodeclaração entre pretos e pardos. Essa temática foi em decorrência de questionamentos e inquietações que os adolescentes trouxeram na sessão anterior. Assim, os aquecimentos iniciaram com jogos, posteriormente eles foram convidados a desenhar e colorir uma pessoa negra – sem especificações. Após a realização do desenho, foi exibido um vídeo curto de 3 minutos, que mostra um experimento social realizado com duas garotas de seis anos, uma negra (socialmente vista como parda) e uma branca. O experimento as coloca como se estivessem perdidas na praça, destaca a diferença do tratamento que as pessoas oferecem à menina branca e à menina negra. O compartilhar foi com o grupo completo, e os adolescentes foram convidados a refletir sobre a variedade em tons de pele que pessoas negras possuem, foram levadas imagens que exemplificam o colorismo, e todos trocaram suas percepções e sentimentos acerca do tema.

As sessões 10, 11 e 12, intituladas “racismos na escola”, tiveram como intuito compreender de que maneira o racismo se apresenta no ambiente escolar, como os adolescentes se sentem ocupando esse espaço, e de que forma eles acreditam que se deve enfrentar esse fenômeno social violento na escola. Em todas as sessões, o aquecimento inespecífico foi composto de jogos, levados pelos participantes. O aquecimento específico variou entre vídeos, imagens e fantasias dirigidas. A dramatização pelas cenas, e transformações por meio da realidade suplementar também se fez presente em todas as sessões. Por meio do compartilhar foi possível a elaboração do vivido nesses encontros.

A sessão 13 teve como intuito verificar os efeitos do processo grupal. A princípio, o aquecimento foi por jogos e brincadeiras propostos pelos participantes, e posteriormente foi realizada uma fantasia dirigida, para que eles pudessem se imaginar em cada encontro, e resgatar os sentimentos ao longo desse processo. As expressões artísticas realizadas por eles

também foram levadas, para que pudessem lembrar das sessões e ficar com o que produziram. Por fim, os participantes responderam um questionário semiestruturado com algumas perguntas sobre como eles se sentiram ao longo do processo, e o que o grupo representava para cada um nesse momento. No compartilhar eles trouxeram como foi a experiência de lembrar memórias – título da sessão.

Os títulos das sessões foram atribuídos pela pesquisadora a partir do reconhecimento temático após repetidas leituras dos diários de campo.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Todas as sessões foram descritas em diários de campo detalhados, com o conteúdo dos encontros, os relatos dos participantes e uma síntese de cada sessão.

Os diários de campo foram analisados por meio da análise de conteúdo nos moldes propostos por Minayo *et al.* (1993), em que os relatos são separados e agrupados a partir do seu conteúdo. Para isso, foram realizadas repetidas leituras dos diários de campo, em busca de entender como se deu o contato com a temática, o processo grupal e o desenvolvimento do processo interventivo. Posteriormente, procurou-se adquirir indicadores que possibilitassem a dedução do significado oculto dos enunciados e dos elementos que influenciaram as condições de criação dos discursos.

A partir disso, foram definidas três categorias empíricas, elaboradas a partir de várias releituras dos diários de campo, considerando a relação entre o discurso dos participantes e as propostas interventivas levadas pela pesquisadora, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O primeiro eixo de análise foi denominado “vínculos afetivos”, e abrange como se deu a criação de vínculos na dinâmica do grupo, e a relevância dessa aproximação para que o grupo evoluísse e pudesse compartilhar vivências e percepções.

Desde o primeiro encontro, com a proposta de estabelecer combinados, o intuito foi construir um ambiente diferente do *modus operandi* cotidiano que os adolescentes vivenciam. Por isso, “respeitar o outro” e “falar sempre de mim” foram acordos indispensáveis para o desenvolvimento do processo grupal. Esses cuidados foram tomados porque a construção de vínculos é primordial para que qualquer proposta seja realmente efetiva e significativa, principalmente com adolescentes.

No geral, a adolescência é um período em que socialmente as pessoas têm “passe livre” para atacar, comentários do tipo “aborrecentes” ou “que fase difícil” são ouvidos com frequência por adolescentes. Além disso, é um período de mudanças significativas em várias esferas, sendo uma etapa de construção de uma nova identidade (Serrão; Baleeiro, 1999). Por isso, é comum que os adolescentes entrem em um movimento de autodefesa por meio de ataques, utilizando-se de ameaças, agressividade verbal e desconfiança para se protegerem.

Com a coconstrução dos combinados, a constância do grupo, e a experimentação de ocupar um lugar em que não cabem julgamentos, os adolescentes foram se sentindo confortáveis, e conseguiram sair dessa posição de vigilância e autodefesa constante, possibilitando a construção de vínculos verdadeiros. Ao longo dos encontros, notaram-se as aproximações entre os adolescentes: como eles se complementavam, se defendiam, e compartilhavam os afetos que surgiam na convivência.

De acordo com Serrão e Baleeiro (1999), o vínculo é libertador e faz com que as pessoas se desnudem facilmente, mesmo no caso dos adolescentes, que muitas vezes vivem reservados e se protegendo. Diante disso, observou-se que os adolescentes chegaram a uma participação autêntica, permitindo-se sensibilizar, acolher e pertencer ao grupo. Apenas a partir do vínculo foi possível pensar em transformação e, de sonho em sonho, fomos construindo uma realidade (Serrão; Baleeiro, 1999).

Um dos trechos que revela os vínculos criados no grupo pode ser observado no diário de campo da sessão 6:

#### **Sessão 6 – “Tudo que nós tem é nós”**

Para reafirmar esse contrato de sigilo, foi colocada a música chamada *Principia*, do cantor Emicida, que tem um trecho que diz “tudo tudo que nós tem é nós”. Assim, reforçamos que, independentemente do que vem acontecendo, ali temos um ao outro, ninguém enfrenta a vida de forma solitária, e o nosso grupo é um espaço seguro e de acolhimento. Alguns compartilhamentos após esse momento: “eu não gosto de falar da dor, machuca, eu prefiro deixar ela quietinha, mas aqui eu não me senti mal falando, foi bom pôr pra fora” (R); “eu me sinto muito bem com vocês, por mais que o mundo lá fora está horrível”

(M.J); “acolhimento é a palavra pra mim, me sinto acolhida aqui” (Y); “eu adoro vir no grupo, senão eu não vinha não. Amo vocês... na verdade amar é uma palavra muito forte eu gosto muito de vocês” (R); “eu também me sinto muito bem aqui” (M) (Diário de campo 6ª sessão).

Essas ressonâncias revelam o quanto os adolescentes se sentem bem e vinculados ao grupo, podendo falar das dores e sentimentos. Ressalta-se que “são os sentimentos que nos permitem desenvolver o sentimento de pertencimento, tanto o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma família, quanto o sentimento de pertencimento à humanidade” (Nussbaum, 2021 *apud* Braga, 2021, p. 170). Viabilizar isso a um grupo que enfrenta diariamente o estigma e a exclusão, sendo composto por adolescentes negros, é extremamente importante.

Rodrigues (2019) pontua que a afetividade é um dos elementos primordiais, não só no aprimoramento das relações, mas no desenvolvimento pessoal do indivíduo. Assim, é possível pensar na importância da afetividade demonstrada ao longo dos encontros, uma vez que os participantes desenvolveram diversas habilidades, como se comunicar melhor, sem precisar ter medo, saber se impor e expor a própria opinião.

O segundo eixo de análise, intitulado “resgate epistêmico”, traz as reverberações dos participantes após entrarem em contato com a cultura africana e afro-brasileira. Sabe-se que a lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do trabalho da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, tanto em estabelecimentos públicos quanto em estabelecimentos privados. A lei afirma que o conteúdo programático deve conter “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, p. 1). Ainda, assegura que esse trabalho seja realizado em todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas que envolvem Arte, Literatura e História brasileira.

Infelizmente, no que tange à prática, na escola os adolescentes não tiveram contato a cultura africana e afro-brasileira, aspecto que foi relatado em alguns encontros, e registrado pela pesquisadora nos diários de campo das sessões 4 e 2 respectivamente:

#### **Sessão 4 – Ancestralidade: Deusas e Deuses Africanos**

Ao longo do encontro foi possível perceber a adesão dos adolescentes à maneira que as propostas foram trazidas, mesmo sendo algo novo. Tanto a exibição de vídeo (eles comentaram que no dia a dia raramente os professores trazem essa ferramenta, mesmo a escola oferecendo recursos), quanto o contato com a ancestralidade africana (os alunos comentaram que nunca viram nada sobre cultura africana ou afro-brasileira no currículo escolar, apenas aspectos da escravidão no Brasil) (Diário de Campo 4º sessão).

## Sessão 2 - Há quem eu reconheço?

O aquecimento específico foi a apresentação de algumas imagens de artistas negros que atuam em diversas áreas, como na literatura, no cinema, na música e no esporte. Assim, questionamos os adolescentes acerca daquelas figuras, perguntamos se eles conheciam cada um. A primeira figura apresentada foi do ator Lázaro Ramos e da atriz Taís Araújo, três das adolescentes presentes conheciam; em seguida apresentamos uma imagem da cantora Iza e uma do jogador de futebol Vinícius Junior, que eram conhecidos por dois adolescentes; por fim, apresentamos as figuras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, e apenas um adolescente conhecia as escritoras brasileiras (Diário de Campo 2º sessão).

Esses relatos indicam ausência ou pouca atuação das escolas frente à lei 10.639. Os adolescentes trouxeram que só estudaram a escravização, e não conhecem as escritoras brasileiras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, nomes importante da literatura negra no País. Uma pesquisa realizada por Ribeiro e Squilante (2022, p. 1), em uma escola pública, também revela o “o despreparo da comunidade escolar para a implementação da lei e para a prevenção de situações de violência racial contra alunos negros”.

Diante disso, os sociodramas temáticos seguiram a proposta do letramento racial, que a princípio traz o resgate epistêmico de saberes, formas de viver e conteúdo dos povos afro-brasileiros que foram colonizados e silenciados por quase 400 anos no País (Ribeiro *et al.*, 2023). A população africana possui saberes, conhecimentos, religiões, filosofias de vida e especificidades culturais diversas. Com a chegada ao Brasil, a população africana trouxe aspectos de sua cultura e os propagou aos seus descendentes como forma de resistência. Com o passar do tempo, e a atuação agressiva dos colonizadores, esses saberes foram desconsiderados no Brasil de maneira determinante, e atualmente “o extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

Assim, com o intuito de resgatar esses saberes, foram realizados encontros intitulados Ancestralidade, quando foram trabalhadas as rainhas africanas, Deusas e Deuses africanos em uma perspectiva mitológica, filosofias africanas e nomes da literatura afro-brasileira, como Conceição Evaristo. Levar esse conteúdo permitiu que os adolescentes pudessem ter contato com elementos culturais nunca vistos por eles, ou que na sociedade possuem um caráter estereotipado e preconceituoso, como a visão que a maioria da população brasileira carrega sobre as religiões de matriz africana. Alguns compartilhamentos após os encontros revelam a

importância desse contato e o envolvimento dos adolescentes, os quais foram descritos nos diários de campo das sessões 3 e 4 respectivamente:

### **Sessão 3 - Ancestralidade: Rainhas Africanas**

Algumas falas sobre as vivências das rainhas: “a rainha que eu peguei é uma mulher forte, guerreira, e lutou contra a comercialização de escravos na Angola, ela é inspiradora” (K); “gostei de ver como elas são fortes e inteligentes, nunca tinha conhecido rainhas africanas” (M); “a rainha é bonita e tem uma história inspiradora, adorei conhecer” (R); “às vezes as pessoas acham que na África só tem pessoas que passam fome, né, mas não, existem até rainhas” (E) (Diário de Campo 3º sessão).

### **Sessão 4 - Ancestralidade: Deusas e Deuses Africanos**

O compartilhar foi muito importante, apenas E. e K. conheciam os Deuses, pois um membro de sua família participa de uma religião de matriz africana. Os outros adolescentes nunca ouviram falar e afirmaram gostar bastante das histórias. Cada um teve espaço de contar a história do Deus ou Deusa que escolheu, e mostrar sua produção artística. Algumas falas do compartilhar foram: “fiquei com Oxum, é uma Deusa do rio, delicada e poderosa, e gostei muito disso, na sociedade as pessoas pensam que ou a mulher é só delicada ou ela é poderosa e forte, mas Oxum é tudo ao mesmo tempo” (R); “pintar foi uma experiência bem legal, adoro tinta, e os Deuses africanos estão presentes na minha vida, em sonhos, na vida, na religião da minha mãe. Gostei muito de Oxóssi porque ele é o protetor da mata, e ele não gosta que as pessoas matem animais ou desmatem as florestas à toa” (K); “foi uma experiência legal, adorei pintar Iemanjá com tinta, ela é rainha das águas, dos mares, majestosa, e sempre que vou à praia pulo sete ondas e dedico a ela” (E) (Diário de Campo 4º sessão).

Percebe-se que por meio desse resgate epistêmico, os adolescentes, além de descobrirem aspectos da cultura africana, se sentiram representados, como se daquele momento em diante enxergassem seus ancestrais a partir de outros lugares, encontrando as belezas culturais, religiosas e de resistência. Promover a representatividade viabiliza a formação da identidade desses adolescentes negros, o que é um grande desafio no Brasil, porque “a história sempre ensinou ao negro que para ele ser aceito era preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2010 *apud* Malafaia, 2018, p. 11).

As propostas levadas propiciaram um espaço de encontro com figuras negras autênticas e que carregam a própria história. O contato com as rainhas e deuses africanos pôde quebrar o ciclo do racismo estrutural em termos de conteúdos, os quais produzem atravessamentos nas subjetividades negras de maneira determinante. De forma diversa, a inclusão de um referencial étnico-racial potente favorece a construção de identidades positivas nos adolescentes, o que

pôde ser observado pelo entusiasmo dos participantes nesses encontros, quando puderam se reconhecer, e se encantar com os aspectos culturais e religiosos de seu povo (Gonçalves; Ivenicki, 2021).

O terceiro eixo de análise foi denominado “racismo e seus impactos” considerando os diários de campo de sessões em que os adolescentes compartilharam vivências e atravessamentos do racismo em sua vida. É importante destacar que esses aspectos foram trabalhados com os participantes nas últimas sessões, quando eles demonstraram confiança e entrega ao grupo.

A presença somente de adolescentes autodeclarados pretos e pardos no grupo se mostrou relevante para que pudessem se reconhecer, compartilhar suas vivências e angústias, porque tratar da negritude é algo complexo. Souza (2021, p. 115) afirma que “ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” Também Ramos (2023, p. 82) traz que a negritude “é uma subjetividade. Uma vivência”, não se resume apenas a características fenotípicas.

Essas afirmações permeiam a psicanálise e o psicodrama, e têm relação com o processo de identificação da pessoa negra, que se dá aos poucos, a partir de suas vivências, e na maioria das vezes é acompanhado de dor. É necessário compreender a profundidade da negritude, para que se possa pensar em iniciativas genuinamente antirracistas, considerando a estrutura colonial e racista em que a população negra brasileira está inserida.

Dessa forma, em algumas sessões introduziram-se de maneira sutil situações de racismo que ocorrem no dia a dia, com o intuito de mobilizar os adolescentes a refletirem sobre suas experiências e vivências. De acordo com Braúna, Souza e Sobrinha (2022) um dos aspectos do letramento racial é instrumentalizar a sociedade a identificar o racismo no cotidiano. Os autores afirmam que “há necessidades de ler e interpretar situações raciais, isso porque no Brasil o racismo se apresenta ora como passivo, ora como ativo” (Braúna; Souza; Sobrinha, 2022, p. 2).

Com delicadeza, aos poucos os adolescentes foram entrando em contato com essas cenas dolorosas, atravessadas tanto por si, quanto por familiares e amigos e, com o auxílio do grupo, conseguiram identificar as situações de racismo, realizar uma leitura e um posicionamento crítico a partir daquela experiência. Braúna, Souza e Sobrinha (2022) afirmam que o letramento racial é uma reeducação das relações étnico-raciais, compreendendo os desdobramentos e impactos, viabilizando práticas antirracistas, com um compromisso político-social.

Na sessão 8 foi possível perceber como o contato com cenas de racismo externas mobilizaram os adolescentes a acessar cenas de racismo vivenciadas ou presenciadas. Eles

compartilharam suas impressões no grupo, tal como pode ser observado no diário de campo dessa sessão.

### **Sessão 8 -Racismo na atualidade**

“Uma criança descobrindo que a cor dela é considerada um problema na sociedade, deve ter sido muito triste. Quando ela crescer nunca vai esquecer disso” (M.J); “eu já sofri racismo na escola, minha mãe estava perto e não aceitou. Chamaram a polícia e deu o maior B.O, minha mãe bateu na mulher que falou de mim, era mãe de uma amiga minha que me ofendeu” (K); “uma vez fui no postinho com a minha madrinha, e uma senhora perguntou três vezes se meu primo era filho dela de verdade. Só porque ele é branco, aí as pessoas falam que é por conta da idade. Pra mim não importa se é de idade, a pessoa tem que respeitar” (R); “os meus irmãos são brancos, e sempre que eu saio sozinha com eles as pessoas na rua olham de rabo de olho, só porque eu sou preta. É difícil, mas eu tento não dar bola” (K); “meu irmão é negro, e não esqueço de uma vizinha da nossa casa antiga que sempre trancava as janelas de frente da casa dela quando meu irmão ficava conversando com os amigos na calçada, ela tinha medo deles roubarem” (E) (Diário de Campo 8º sessão).

Diante das cenas trazidas pelos adolescentes, é possível pensar no racismo em três perspectivas, como Kilomba (2019) presume, estabelecendo o racismo estrutural, institucional e cotidiano. O racismo estrutural, sob a perspectiva da autora é a ausência de pessoas negras em determinadas estruturas, e a presença relevante de pessoas brancas nesses espaços. O racismo institucional é “um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal e etc.” (Kilomba, 2019, p. 77-78). Já o racismo cotidiano se constitui por falas, discursos, gestos ou ações direcionadas às pessoas negras como estigmatização. A autora ainda discorre que “o termo ‘cotidiano’ se refere ao fato de que essas experiências não são pontuais” (Kilomba, 2019, p. 80).

As experiências relatadas pelos participantes dialogam e exemplificam as três perspectivas que a autora identifica, sendo relevante destacar que o racismo em todas as ramificações se faz presente no dia a dia da população negra. Sob essa perspectiva, Oliveira *et al.* (2021) afirmam que a exposição ao racismo no dia a dia traz impactos severos à saúde mental da população que o sofre. Nesse mesmo sentido, alguns relatos dos participantes revelam sua dor, quando os adolescentes dizem o quanto é difícil lidar com isso, e que não gostam de vivenciar e presenciar situações de racismo.

Observa-se o quanto o sociodrama se mostrou como ferramenta favorável à exposição da dor vivenciada, e à busca de soluções e atitudes diante dela, superando a impotência que se coloca usualmente nesses casos. Esse método interventivo possibilitou que os adolescentes colocassem no corpo algumas situações por meio de dramatizações, e experimentassem a realidade suplementar, em um espaço seguro em que se sentiram confortáveis para expor suas emoções genuinamente. Ramos (2023, p. 76) afirma que “o psicodrama é improvisado e não submete os que o executam senão à sua espontaneidade, permitindo surpreender as emoções em seu estado nascente”. Assim, foi possível perceber, ao longo do processo grupal, a potência desse método como uma prática antirracista e um caminho para a liberdade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do referencial bibliográfico exposto e dos resultados da pesquisa-intervenção, observa-se que o racismo é um fator determinante de sofrimento e impactos na saúde dos estudantes negros, sendo um fenômeno social engendrado no imaginário e na subjetividade da população, por isso o seu enfrentamento deve começar desde muito cedo, com as crianças e adolescentes na escola.

Em face da realidade brasileira, que revela carência de práticas antirracistas efetivas no ambiente escolar, a pesquisa-intervenção sociodramática se mostrou eficaz para obtenção de efeitos significativos quanto ao letramento racial, possibilitando a participação ativa dos adolescentes. Além disso, a construção do grupo se mostrou como um fator de proteção aos impactos do racismo identificados.

O letramento racial viabilizou a ressignificação da própria ancestralidade, e o contato com a cultura africana e afro-brasileira potencializou que os participantes pudessem se sentir amparados pela resistência de seus ancestrais. Pode-se afirmar que, por meio do processo grupal, eles construíram novas formas de se enxergarem no mundo. Além disso, o entendimento do racismo de forma explícita e crítica deve contribuir para que eles passem a identificar e lidar com essas situações de maneira mais cuidadosa no cotidiano.

É ainda indispensável ressaltar que o racismo opera de forma determinante no contexto escolar, e que há necessidade de estender o processo interventivo aos gestores, coordenadores e professores corresponsáveis pelos acontecimentos relacionados ao racismo na escola. É preciso que as equipes escolares compreendam a relevância da temática, e atuem frente à lei

10.639 com empenho e criticidade, aspecto destacado como decorrência da atual pesquisa e com necessidade de aprofundamentos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANTHUNES, Arthur. 64% dos jovens negros afirmam que o ambiente escolar é o local em que mais sofrem racismo. **Mundo Negro**. São Paulo, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/64-dos-jovens-negros-afirmam-que-o-ambiente-escolar-e-o-local-em-que-mais-sofrem-racismo/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRAGA, Viviane Zarembski. O papel dos afetos na vida humana. **Ethic@ International Journal for Moral Philosophy**, v. 20, n. 1, p. 150-178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/80042>. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022**. Brasília: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/8869>. Acesso em: 8 out. 2024.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; DE FRANÇA, Dalila Xavier. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 148-168, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585861585008/585861585008.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; IVENICKI, Ana. Educação infantil, antirracismo e multiculturalismo. **Periferia**, v. 13, n. 3, p. 75-95, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66014>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HOLMES, Paul; WATSON, Michael; KARP, Marcia. **O psicodrama após Moreno**. Àgora, 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MÄDER, B. J. (org.). **Caderno de psicologia e relações étnico-raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo**. Curitiba: Conselho Federal de Psicologia, Paraná, 2016. Disponível em: [https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF\\_CRP\\_CadernoEtnico\\_Social\\_pdf.pdf](https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_CadernoEtnico_Social_pdf.pdf). Acesso em: 5 out. 2024.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. **X COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Uberlândia-MG. 2018. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049\\_ARQUIVO\\_COPENE2.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf). Acesso em: 5 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**, v. 14, p. 408, 1993.

MORENO, Jacob Levy; MORENO, Zerka. T. **Psicodrama**: teoria da ação e princípios da prática. São Paulo: Daimon, 2006.

NASCIMENTO, Maria Livia do; LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A pesquisa intervenção em psicologia: os usos do diário de campo. **Barbarói, Santa Cruz do Sul**, n. 57, p. 239-253, jul-dez, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/14675> > Acesso em 5 set. 2024.

NERY, M. P.; CONCEIÇÃO, M. I. G. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yx7GR356pG9wtwY4gQmnQKN/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

OLIVEIRA, Clarice Maynarte et al. Impacto do racismo na saúde mental da criança negra: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 6, p. 28768-28782, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/41787>. Acesso em: 6 set. 2024.

PARENTE, Dheysa Paulo; TEODOSIO, Sheila de Sousa; ALVES, Francisco Régis Vieira. Decolonizar é preciso: pensando a escola e o currículo para a superação do racismo. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 4, p. 901-916, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2519>. Acesso em: 25 set. 2024.

PINHEIRO, Bárbara. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-73)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. A decolonialidade na pesquisa e prática psicodramáticas: pela superação de epistemicídios históricos. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 31, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/criso/Downloads/Decolonialidade%20em%20pesquisa\\_grifado%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/criso/Downloads/Decolonialidade%20em%20pesquisa_grifado%20(1).pdf). Acesso em: 22 set. 2024.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; SQUILANTE, Débora Luz. O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares. **Revista Educação & Formação**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/criso/Downloads/Artigo+29+-+Port.+Original+\(1\).pdf](file:///C:/Users/criso/Downloads/Artigo+29+-+Port.+Original+(1).pdf). Acesso em: 25 set. 2024.

RIBEIRO, Elberto Teles *et al.* O impacto do letramento racial na redução das desigualdades no ambiente escolar. **Contribuciones a las ciencias sociales**, v. 16, n. 9, p. 17667-17681, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2263>. Acesso em: 20 set. 2024.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor**. 2019. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/infinitem/article/view/12060>. Acesso em: 3 set. 2024.

RODRIGUES, R. A. Intervenções sociopsicodramáticas: atualização e sistematização de recursos, métodos e técnicas. In: MARRA, M. M. e FLEURY, H. J. (org.). **Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático**. São Paulo: Agora, 2008. p.101-123.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 949-967, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVG6cCFH4hZwgFC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 3 set. 2024.

SENA, Viviane de Andrade Soares; SILVA, Marcelo Donizete da. **Território e cor da violência, racismo no Brasil e seus desdobramentos na escola: contribuição do pensamento de Paulo Freire sobre a educação emancipadora das questões étnico- raciais**. 2021. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/32> Acesso em: 2 set.2024.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. [S. l.]: FTD, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: **Zahar**. 2021.