



Revista Brasileira de Psicodrama

ISSN: 0104-5393

ISSN: 2318-0498

Federação Brasileira de Psicodrama

Albernaz, Renata Ovenhausen; Azevedo, Ariston; Faé, Rogério
PEDAGOGIA DECOLONIAL PSICODRAMÁTICA

Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 29, núm. 3, 2021, Setembro-Dezembro, pp. 214-224
Federação Brasileira de Psicodrama

DOI: <https://doi.org/10.15329/2318-0498.22127>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=687872116008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

PEDAGOGIA DECOLONIAL PSICODRAMÁTICA

Renata Ovenhausen Albernaz^{1,*} , Ariston Azevedo¹ , Rogério Faé¹ 

RESUMO

A prática pedagógica centrada na exclusiva assimilação cognitiva de conceitos tem-se demonstrado limitada na compreensão de teorias críticas decoloniais. Mesmo representando fatos de escala estrutural, tem-se por pressuposto que é preciso aproximar tais teorias de sua decodificação, pelos estudantes, a partir de suas vivências, permitindo-lhes assimilação crítica e tomada de posição pessoal e cidadã. Das várias possibilidades pedagógicas com esse pressuposto, nesta pesquisa se problematiza: pode o método psicodramático ajudar a desenvolver práticas de pedagogia decolonial? A base desta pesquisa foi uma pesquisa-ação, em projeto de extensão universitária, realizado com estudantes e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018–2019), cujas análises realizaram-se sobre as categorias de relação pedagógica: (1) os potenciais do método psicodramático em uma educação decolonial; (2) a ação de facilitação do professor; (3) posições e percepções dos alunos; e (4) os desafios do método diante estrutura de ensino superior de que dispomos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicodrama; Decolonialidade; Metodologias de ensino-aprendizagem; Estudos críticos.

DECOLONIAL PSYCHODRAMATIC PEDAGOGY

ABSTRACT

Pedagogical practice focused on the exclusive cognitive assimilation of concepts has been limited in the effect of improving the understanding of Decolonial Critical Theories. Even though these theories represent facts of a structural scale, and thus of a high level of abstraction, we presuppose that it is necessary to bring them closer to the students' experiences so that they can be better decoded. This allows students to improve their critical assimilation and their personal and citizen position taking. There are several pedagogical possibilities with this assumption, but in this research, we problematize: can J.L. Moreno's psychodramatic method help to develop decolonial pedagogical practices? The basis of this article was the development of a university extension project, with the participation of students and teachers at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018–2019), from which this article lists reflections on: (1) potentials of the method; (2) role of the teacher; (3) students' perceptions; (4) challenges of the method.

KEYWORDS: Psychodrama; Decoloniality; Classroom experiences; Critical studies.

PEDAGOGÍA PSICODRAMÁTICA DECOLONIAL

RESUMEN

La práctica pedagógica centrada en la asimilación cognitiva exclusiva de conceptos se ha visto limitada en el efecto de mejorar la comprensión de las Teorías Críticas Decoloniales. Si bien estas Teorías representan hechos de escala estructural y, por tanto, de alto nivel de abstracción, suponemos que es necesario acercarlos a las experiencias de los estudiantes para que sean mejor decodificados. Esto permite a los estudiantes mejorar su asimilación crítica y la toma de una posición personal y ciudadana. Hay varias posibilidades pedagógicas con este supuesto, pero en esta investigación se problematiza: ¿puede el método psicodramático de J.L. Moreno ayudar a desarrollar prácticas pedagógicas descoloniales? La base de este artículo fue el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria, con la participación de estudiantes y profesores de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018–2019), a partir del cual este artículo enumera reflexiones sobre: (1) potencialidades del método; (2) el papel del maestro; (3) las percepciones de los estudiantes; (4) desafíos del método.

PALABRAS CLAVE: Psicodrama; Decolonialidad; Metodologías de enseñanza-aprendizaje; Estudios críticos.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Administração – Porto Alegre (RS), Brasil

*Autora correspondente: renata.ovenhausen@ufrgs.br

Editora de seção: Amanda Castro

Recebido: 28 Jan 2021 | Aceito: 14 Abr 2021

INTRODUÇÃO

Uma das maiores dificuldades que enfrenta o ensino de ideias e conceitos vinculados à tradição de pensamento denominada por Teoria Crítica diz respeito às práticas pedagógicas que visem à criação de um ambiente educativo de caráter efetivamente crítico e que escape à mera exposição oral e formalista de conteúdos. A proposta deste estudo é a da busca de um processo pedagógico mais substantivo e que desemboque em uma descoberta pessoal, tanto para o educador quanto para o educando. Parte-se do pressuposto de que o processo de compreensão e apreensão de conceitos das teorias críticas é mais efetivo quando tais conceitos conseguem ser assimilados e/ou reelaborados a partir de um diálogo que se estabelece entre teoria, experiências e percepções da realidade compartilhadas entre professores e estudantes. Isso permite que os educandos possam não apenas generalizar e expressar o conteúdo apreendido dentro de um arcabouço linguístico próprio, mas também cultivar consciência e práticas críticas em seus contextos de vida imediatos. Ou seja, quer-se ir além da mera e simples memorização provisória de conceitos e dos limites de sua construção de subjetividades.

Nossa proposta se aproxima de outras pedagogias críticas discutidas no Brasil, como as de “aprendizagem significativa” (Moreira, 1999; Moreira & Massini, 1982), “pedagogia decolonial” (Walsh et al., 2018; Oliveira & Candau, 2010; Walsh, 2007, 2015), “pedagogia do oprimido” (Freire, 1987) e “ética da liberação” (Dussel, 2002). E também se ocupa, ainda que em seus primeiros passos, com a incorporação de alguns dos elementos do psicodrama e do sociodrama de Jacob Levy Moreno.

Os recursos ao psicodrama e ao sociodrama parecem oportunos para tal pedagogia, pois ambos têm por base não só uma profunda busca de liberação humana às opressões, como o desafio de afirmar a dramatização espontânea das relações que oprimem ou libertam e a assunção dos vários papéis a elas relacionadas como um modo de desencobri-las. Se o desafio decolonial é retirar as vendas dos olhos, das mentes e das sensibilidades colonizadas e colonizadoras, a multidimensionalidade humana tocada pelo psicodrama pareceu-nos conseguir desarticular, com muita sutileza, essas várias vendas, simultaneamente.

Vale dizer que não são recentes, no Brasil, experiências coletivas em psicodrama que destacam a adequação desse método ao desvelamento da relação colonial, tal como foi conduzido, de maneira pioneira, pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1949, 1950), no âmbito do Teatro Experimental do Negro (TEN), no final da década de 1940 (Malaquias, 2007, 2020; Nascimento, 2020). No rumo dessa adequação, também estão as propostas contemporâneas que tematizam o psicodrama sobre relações de dominação de gênero e étnico-racial (Testoni et al., 2013; Zakabi, 2014; Malaquias et al., 2016; Wolff et al., 2016)¹. Esses estudos subsidiaram a viabilidade teórica de nossa proposta.

METODOLOGIA DE PESQUISA E DE ANÁLISE

O objetivo deste estudo, assim, foi buscar um “norte metodológico” que tornasse coerente a prática pedagógica — enquanto construção da consciência de si e do mundo — e o teor de sentido da decolonialidade — como emancipação e afirmação positivada de si. O disparo prático para essa preocupação se deu em 2016, com o convite recebido por um dos autores deste texto para ministrar um minicurso sobre “Pós-colonialismo e Abordagens Decoloniais”, na VII Semana Acadêmica de Relações Internacionais, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que o psicodrama foi discutido como uma possibilidade de método para uma pedagogia decolonial, mas não chegou a ser devidamente aplicado.

A provocação de exercitar essa Pedagogia Decolonial Psicodramática, porém, levou a equipe deste artigo a propor um Projeto de Extensão Universitária, denominado “Psicodrama e Consciência Decolonial”, que foi aprovado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no formato de curso presencial (n. 37982), na linha de extensão “Metodologias e Estratégias de Ensino/Aprendizagem”. Vigente de outubro de 2018 a fevereiro de 2019, o curso teve como objetivo geral “explorar a capacidade do método psicodramático como alternativa pedagógica de consciência em situações de subalternização e dominação colonial que permeiam o cotidiano dos participantes”. A prática desse projeto de extensão representou a pesquisa-ação que deu base às discussões deste artigo.

1. Vale destacar que nosso empenho se distingue, até mesmo em termos de oposição, de alguns estudos em que o uso do psicodrama se faz para promover competências gerenciais necessárias à adaptação ao mercado e às empresas (como são os estudos de Khouri et al., 2014; Vasconcelos, 2017), pois entendemos que o cunho libertário do psicodrama é violado com esses tipos de aplicação.

A adesão ao projeto foi voluntária, tanto por parte dos cinco professores que se envolveram na formulação ou na realização de alguma das suas etapas, como dos estudantes, que aderiram ao projeto por meio do envio de um formulário de inscrição e adesão na atividade, formulário no qual constavam os objetivos da ação e a descrição de todas as suas etapas.

Foram 9 os estudantes inscritos, das 20 vagas inicialmente propostas, e dos quais apenas 5 levaram a termo a atividade; eles eram todos estudantes da UFRGS, dos cursos de Administração Pública e Social (1), Ciências Sociais (1), Mestrado em Políticas Públicas (1) e Psicologia (2). Os professores, também de formações variadas (2 psicólogos; 1 jurista; 1 engenheiro; 1 cientista político), participavam das atividades do mesmo modo que os estudantes, apenas com um revezamento, em cada etapa, de alguns deles coordenando os trabalhos. As etapas metodológicas dessa atividade, previstas em um Planejamento Estruturado exigido para a aprovação do projeto junto à Comissão de Extensão da UFRGS, foram:

1. Aquecimento inespecífico de aproximação e interação;
2. Discussão livre sobre relações coloniais e subalternizantes em textos pré-definidos;
3. Aquecimento inespecífico para soltar o corpo e específico da expressão dramática decolonial — o racismo e o eu nas personagens da peça anjo negro;
4. Construção do drama sobre relações de domínio-subalternização vivenciadas ou presenciadas;
5. Apresentação do drama ao demais participantes, para fins de catarse;
6. Discussões, relatos, debates sobre a experiência do psicodrama e de seu uso na educação.

Os encontros para essas etapas realizaram-se no período de outubro de 2018 a janeiro de 2019, em encontros semanais de 2 horas cada, realizados nas dependências das salas de aula da UFRGS, e totalizando 63 horas de atividade, incluindo as horas de discussões, de reflexão e de feitura dos relatórios finais, pelos professores, em fevereiro de 2019.

As análises sobre essas etapas, e também sobre a totalidade do projeto, tendo por base o referencial teórico aqui discutido, realizaram-se sobre as seguintes categorias analíticas da relação pedagógica: (1) os potenciais do método psicodramático em uma educação decolonial; (2) a ação de facilitação do professor; (3) posições e percepções dos alunos; e (4) os desafios do método diante da estrutura de ensino superior que dispomos. As aplicações e reflexões dessa atividade, em cada uma de suas etapas, serão apresentadas a seguir.

DESVELANDO A RELAÇÃO SUBALTERNIZANTE E COLONIAL

Dialogar com os estudantes sobre ideias e práticas em temas de relações coloniais e resistências a elas é uma tarefa desafiadora, pois somos, necessariamente, evocados não só para escapar da tradicional “educação bancária”, tão bem denunciada por Freire (1987), e de suas consequentes ciladas de conformação, como também para problematizar, desestruturativamente, a própria condição que a estrutura educacional brasileira — de massa, adestradora, centrada no mercado, eurocêntrica, iluminista, de sala de aula — impõe à relação educativa, tornando cativos tanto educadores quanto educandos.

Se a relação colonial tem por característica promover a cruel e unilateral exploração do outro, nos países latino-americanos ela funcionou via: (a) uma administração política e econômica voltada exclusiva e intensamente para a expropriação de riquezas e o consequente fomento de um sistema mundial de mercados (Marini, 2013); (b) um padrão escravagista de exploração do trabalho e de acumulação e concentração de riqueza e seu profundo impacto na composição de sociabilidades hierarquizadas pela ideia de raça (Quijano, 2005; Souza, 2006); (c) a violência sofrida pelos povos originários com a profunda e radical ruptura em seus sistemas de representação simbólicos, estruturas de poder social e político, tradições e costumes, violando e silenciando suas cosmologias, padrões de expressão e referências de conduta e de identidade (Martínez, 2017; Lander, 2005); (d) a epistemologia do eurocentrismo que, disfarçada de universal e neutra, impunha padrões analíticos, morais e estéticos intencionalmente reprodutores e legitimadores da dominação (Mignolo, 2017).

A dominação colonial — que foi o instrumento obscuro da modernidade — tem como estratégia esconder-se enquanto prática violenta, travestindo-se, ardilosamente, de salvação civilizacional para convencer os seus violentados de que eles o foram por sua própria culpa e natureza precária (Dussel, 2005; Mignolo, 2017; Grosfoguel, 2008). Mas, apesar desses

cruéis funcionamentos, as teorias decoloniais insistem que tal dominação não é maciça, mas está cheia de fissuras, de fendas abertas pelos movimentos de resistência dos oprimidos, em sua histórica luta por emancipação (Lugones, 2014; Walsh, 2015).

Nós, professores, fomos muito atingidos por essa relação colonial, notadamente em sua dimensão epistêmica, ou no “eurocentrismo”, caracterizado por Dussel (2005) como sustentando-se sobre dois mitos: (1) a ideia de que há uma história ou um sentido da civilização, partindo de um suposto estado de natureza e culminando na sociedade europeia — o mito do evolucionismo; e (2) a ideia de distinguir as diferenças a partir de uma demarcação por distintas naturezas (naturalizadas já com hierarquias entre si), mas ocultando a condição de relações de poder que definiram tais naturezas — o mito do dualismo (como o dos termos civilizado—selvagem; homem—mulher; branco—negro etc.). E, por isso, muitas das práticas institucionalizadas e dos padrões de avaliação da educação em nossos cursos de graduação e pós-graduação reproduzem, ainda hoje, esses mitos.

Tais mitos coloniais continuam exitosos, produzindo, na vida do colonizado, a confusão de sua identidade, a desestabilização de sua autoestima, o descrédito do que lhe é próprio, o reforço da dependência e da reverência ao alheio, dentre tantas outras coisas. Para escapar dessa cilada, como bem perceberam Ramos (1954), Fanon (1983) e Spivak (2010), uma das estratégias decoloniais mais imediatas é restaurar um lugar de fala e de pertencimento, mesmo que não tão sólido e fechado, para construir uma compreensão positivada de si, e com isso, negar a negação de si na qual se sustenta e se perpetra a relação colonial. O início do processo de emancipação se dá, assim, por um olhar transverso à modernidade colonial, ou por uma transmodernidade, como o denominou Dussel (2005), em que a parte violada se reconhece inocente e aponta a culpa da violência colonial moderna.

O empenho de qualquer pedagogia decolonial é desvendar essas ciladas e identificar e fortalecer esse lugar de fala, esses dizer-se por si positivado, mesmo que nas fendas da relação colonial e contra ela. E foi por esse empenho que nos lançamos a pergunta: como a sociometria e o psicodrama podem ser recuperados para fins de configurar práticas de uma pedagogia decolonial?

O PSICODRAMA COMO UMA POSSIBILIDADE À PEDAGOGIA DECOLONIAL

O psicodrama teve como seu principal articulador o psiquiatra Jacob Levy Moreno [1889–1974], e enfrentou, desde sua origem, as práticas hegemônicas da sua época, como as de Sigmund Freud. Diferentemente de Freud, que, através da psicanálise, buscava na história pretérita dos sujeitos as razões para o funcionamento dinâmico individual no presente, Moreno tinha por base trabalhar o aqui e o agora como forma a pensar coletivamente o contexto e as possibilidades que direcionassem as pessoas a maneiras mais plenas de experimentarem suas existências (Moreno, 2008).

A base teórica do psicodrama está na ideia de sociometria, que ganhou visibilidade ao ser aplicada por Moreno à sua proposta do teatro espontâneo. Essa proposta passou, a partir de 1921, a ser defendida por ele como um modelo teatral no qual tudo deveria ser improvisado, de forma a dar suporte para que os “atores” pudessem se experimentar em outros papéis ou ressignificar suas práticas pessoais. Assim, desde o nascimento, a proposta psicodramática está ligada à construção de um espaço terapêutico que tenha por foco a vida, ou melhor, olhar para a vida tendo como perspectiva a integração do tempo ido, presente e futuro (Gonçalves & Peres, 2012).

O primeiro e, talvez, mais importante conceito, por marcar as divergências com as lógicas que predominavam na época, é, assim, o de tempo presente. Ao colocar em questão a então primazia do passado, este passa a ser entendido como uma faceta do tempo que é integrada ao presente e ao futuro — o “aqui-e-agora”. O encontro com o outro acontece no momento atual, sendo capaz de provocar identificações e diferenciações (Moreno, 2008). Essas são acionadas pelo que o autor denominou de “tele”, definida como sendo a capacidade humana de realizar comunicações empáticas com outros, uma habilidade que está ligada à diferenciação entre o “eu” e o “não eu” e que provoca resposta aos estímulos externos, seja na forma de atração ou de repulsão (Moreno, 2008).

Entretanto, a tele mantém permanentemente a função de especialização, o que possibilita um repensar a partir da diferenciação entre pessoas e objetos, assim como entre realidade e imaginário. Portanto, é possível pressupor que a

ressignificação de situações anteriores com base no encontro empático com o outro possa levar à vivência de novas percepções, que poderão alterar não apenas as situações vivenciadas no presente, como as expectativas em relação às situações que virão.

A relação que ocorre no ambiente terapêutico psicodramático deve primar pela espontaneidade e pela criatividade, destacando a liberdade aos padrões sociais e a consideração positiva do grupo e dos outros. Uma vez que o estado de improvisação está dentro do agente, a espontaneidade tem como característica a fluidez, com altos e baixos, de modo que o estágio de produção seja estimulado pelo treino. No psicodrama, deve-se, assim, diferenciar a “assunção de papéis” — que sugere um processo de ressignificar e reconstruir papéis, em sentidos vários, afetando, assim, a própria estrutura social — e a convencional “tomada de papel” — que sugere o adestramento da personalidade ao exercício dos papéis sociais impostos aos sujeitos.

O método psicodramático envolve técnicas que destacam a experimentação espontânea, com base em vivências pessoais, e que permitem desvelar e ressignificar a realidade desde o encontro empático com o outro, abrindo-se novas possibilidades de ação no futuro.

A partir dessa construção de Moreno (2008), práticas orientadas para contextos pedagógicos têm sido refletidas e propostas, entre outros autores, por Romaña (1985, 1996, 2004), em sua *Pedagogia do Drama*. A pedagogia do drama é uma forma de pedagogia libertadora que, utilizando elementos do psicodrama e integrando-os com ideias de Paulo Freire e de Lev Vigotsky, busca a transformação pela ação. A proposta está direcionada para o exame da influência da realidade neoliberal sobre a educação, em que a “relação entre psicodrama e educação se dá no entrecruzar de conhecimentos que serão ensinados, nos objetivos para aprendizagem e no método a ser utilizado” (Braga, 1999, p. 92). Assim, o cerne dessa proposta não está na procura por discursos, mas em práticas que levem à construção de conhecimentos potencialmente libertadores e direcionados a uma educação popular, ou melhor, direcionados ao exercício da crítica e da reflexão social pela recuperação da espontaneidade.

Romaña (1996) relata que, ao construir as bases do que hoje é conhecido como a pedagogia do drama, ela estava em busca de um método didático que possibilitasse maneiras mais integradoras da condição humana. Nesse sentido, o psicodrama, enquanto um método didático, “garante a aquisição do conhecimento em nível intuitivo e em nível intelectual, mas também leva à participação maior do aluno e a utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade” (Romaña, 1996, p. 29). Dentre as vantagens de um método ativo de aprendizagem, como este que propõe a autora, está o fato de ele facilitar a identificação das dificuldades dos alunos e a criação de caminhos individuais que possam propiciar a aquisição de novos conhecimentos, não somente para o indivíduo, mas para todos os participantes da experiência dramática.

Cabe destacar, entretanto, que a experiência psicodramática normalmente gera certa resistência, principalmente em momentos iniciais. Nesse sentido, é necessário grande esforço por parte dos educadores em identificar as resistências dos alunos, os níveis de tensão existentes e, principalmente, a ruptura do equilíbrio em sua visão e percepção do mundo. De acordo com Romaña (1996, p. 47), as “questões que o aluno formula nesses momentos são autênticas, porque são espontâneas, e por essa mesma razão são provocadoras de novos interesses”. Tal posição exige do professor, por consequência, o desenvolvimento de certas habilidades não requeridas em um processo passivo de aprendizagem.

De modo geral, pode-se dizer que essa pedagogia opera em três “níveis de realização psicodramáticas”: do real experienciado de modo intuitivo e emocional; do simbólico desenvolvido pela racionalidade dos conceitos; e da fantasia derivada da manipulação espontânea do conhecimento, em que a criatividade e a inventividade dos estudantes são estimuladas e voltadas para aplicações possíveis e, por conseguinte, para novas experiências futuras (Romaña, 1996, p. 26). Conforme destacam Arantes e Nunes (2015, p. 58),

O Psicodrama Pedagógico é um método que possibilita a coordenação desses fatores porque a aprendizagem se dá por meio da ação e da interação. Ao aluno é permitido expressar o que sabe com o saber do grupo e, compartilhar, construir e reconstruir o conhecimento adquirido. Isso possibilita conduzi-lo à reflexão, ao questionamento, ao entendimento dos conceitos transmitidos, permitindo o desenvolvimento da Espontaneidade

e criatividade. [...] faz com que o indivíduo aprenda a se aceitar ou modificar seus padrões de conduta, para ser aceito por si e pelos outros, aprimorando assim as relações interpessoais.

Os autores (2015) também sinalizam que o psicodrama pedagógico pode ser utilizado em situações em que se pretende: (a) compreender de maneira mais satisfatória um tema já apropriado em outros métodos; (b) ampliar a sua compreensão; (c) certificar-se de conceitos aprendidos anteriormente, mas que precisam ser rememorados; (d) treinar o exercício da espontaneidade; (e) melhorar as relações sociais; (f) adquirir novos saberes; (g) revisar conhecimento; e (h) promover uma avaliação mais eficiente.

As técnicas do psicodrama pedagógico são similares às do psicodrama terapêutico, podendo ser utilizadas: o desdobramento do eu, a inversão de papéis, o solilóquio, a técnica de espelho, a autoapresentação, a interpolação de resistência, a realização simbólica, o *role-play*, o sem palavras, as marionetes, dentre tantas outras. O mesmo ocorre com os instrumentos, sendo que no psicodrama pedagógico o professor é o diretor; um aluno ou um professor ajudante podem atuar como ego auxiliar; o aluno ou o tema escolhido pode ser o protagonista; os demais alunos atuam como coadjuvantes; a sala de aula (ou outro espaço correspondente escolhido) pode ser o espaço cênico; e os demais presentes desempenham o papel de auditório. Do mesmo modo, as etapas que tanto um quanto o outro tipo de psicodrama desenvolvem são semelhantes: aquecimento, dramatização, compartilhamento e comentários complementares.

Esses pressupostos: (1) do desenvolvimento da espontaneidade; (2) da suspensão do determinismo normativo-cognitivo e da tomada de papéis dele derivada; (3) da facilitação da proximidade; (4) de regulações construídas nas relações naturais, com seus ajustamentos pelo encontro (em termos de atração e de repulsão); (5) da problematização constante na relação terapeuta-cliente (ou, em termos analógicos, na relação professor-aluno), para mantê-la aberta a um afetamento mútuo, foram as premissas que nos levaram a propor uma tentativa de aproximar o psicodrama a um suporte pedagógico para a compreensão de relações coloniais experimentadas.

O ENSAIO DA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PSICODRAMÁTICA DECOLONIAL

Tendo por base a vivência já mencionada no item de metodologia de pesquisa e análise, deste texto, e o cumprimento de suas etapas, passemos à descrição e análise de sua realização.

O primeiro encontro proposto foi de um aquecimento inespecífico, pois os participantes, em sua maioria, não se conheciam. Sentados em formato de círculo, cada um dos participantes (professores e estudantes) apresentou-se a todos de modo bem informal, primando por evitar as afirmações de autoridade em papéis e posições sociais (ex.: sou professor, doutor, psicólogo etc.). A seguir, valemo-nos de um aquecimento a partir da identificação de cada um dos integrantes com imagens projetadas de alguns animais (baleia, formiga, águia e cavalo) e com um fundo musical. O ambiente foi mantido em penumbra e silencioso, apenas iluminado pelas imagens e sonorizado pela música. A ideia era que as pessoas, a partir das imagens, escolhessem um animal e explicassem o que neles (ou nas imagens) as inspiravam e que força ou sentidos eles lhes passavam. Apesar de que, de fato, a partir das escolhas das imagens e justificativas para tanto de cada qual, algumas aproximações entre as pessoas se criaram, cumprindo o propósito de iniciar uma experiência de tele. A sugestão, feita pelos avaliadores deste artigo, de que mesmo esse aquecimento inespecífico já poderia ter trazido, não imagens muito abstratas de animais, mas as de pessoas e situações relacionadas à problemática decolonial, revelou-se-nos, possivelmente, muito mais profícua aos nossos propósitos, e deverá ser incorporada na próxima proposta da atividade, prevista para envolver professores do Ensino Médio público, em 2022.

A próxima etapa, nos dois encontros seguintes, foi tematizar algumas dimensões e características da relação colonial e de suas resistências, no nosso cotidiano. Como a gama de estudos decoloniais atravessa temas extensos, a discussão foi iniciada apresentando aos participantes alguns cartões de leitura, cujo intuito era de gerar impactos provocativos, questionadores, de debate entre as pessoas. Esses cartões de leitura foram elaborados a partir da definição de cinco eixos que, a nosso ver, podiam propiciar uma reflexão sobre aspectos importantes da relação decolonial, ou das resistências a ela, para jovens estudantes e professores universitários, que apresentam, geralmente, uma leitura mais questionadora, mais global e menos

conservadora da realidade. Eles foram preparados pela seleção intencional de mensagens ou sínteses de temas extraídos de alguns textos de autores vinculados ao pensamento decolonial (p. ex.: Hall, 2003; Bhabha, 2003; Lugones, 2014; Ramos, 1971; Souza, 2006). Os eixos escolhidos foram: (1) “Perturbando a linguagem de raça e etnia”; (2) “Acreditamos mesmo na igualdade?”; (3) “Resistir no cotidiano resolve a opressão?”; (4) “A arte da vida nas fronteiras (as ondas migratórias)”; e (5) “Ser normal, em uma sociedade, é uma vantagem para quem?”. Após apresentados os cartões de leitura, também em círculo, cada participante escolheu um deles, pelo título do eixo, e foi sugerido que, depois de uns 20-30 minutos de leitura e reflexão pessoal, cada um se expressasse livremente, ainda que de forma oral, sobre o que havia lido, manifestando suas próprias ideias, sentimentos, memórias, gostos, experiências no tema e o que mais lhe adviesse da leitura e da reflexão. Os demais participantes provocavam uns aos outros com perguntas e comentários.

Apesar de tentarmos um esforço de densificação conceitual nos cartões de leitura, esse esforço pode ter pecado contra nosso intento, pois, reanalizando os textos, hoje, percebemos que se fôssemos trabalhar com um grupo mais heterogêneo (e não apenas com pessoas da comunidade universitária, como foi o caso), os textos dos cartões poderiam não ser bem compreendidos, por serem densos demais, e assim, gerar efeitos de impotência e até castradores. Nessa etapa, também não foi conseguido que as expressões chegassem à dramatização, o que poderia ter sido mais incentivado, talvez, com um teor mais concreto e menos conceitual dos cartões de leitura. Por conta dessas revisões, essa etapa deverá ser retrabalhada em uma próxima atividade.

A etapa de aquecimento específico ocupou os três encontros seguintes, e visava preparar a expressão psicodramática decolonial. Como não é usual trabalhar na academia com expressões e textos dramáticos, um dispositivo de soltura do corpo foi acionado. Um dos professores, psicólogo de formação, usou de uma dinâmica em que os participantes teriam que caminhar aleatoriamente pela sala e prestar atenção a seus corpos, à respiração e às sensações que surgissem durante essa experiência, bem como observar os outros participantes, ao cruzarem com eles, atentando para o sentimento despertado por cada um dos sujeitos presentes. Com isso, todos foram estimulados a perceber detalhes que normalmente ficam invisibilizados ou são desconsiderados em nossa vida, enquanto transeuntes pelo cotidiano. Logo após essa dinâmica, os participantes foram ouvidos em suas sensações e sentimentos acerca da condição de espontaneidade e de tele entre eles.

De forma específica, buscando chamar a atenção para outros elementos que não somente os de cunho conceitual, abstrato, universal e objetivo na problemática decolonial, recorremos à peça teatral *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, encenada pelo grupo *Eitcha Companhia de Teatro*, de Aracaju, em 2016. É claro que uma peça é uma representação fictícia e que os atores encenam personagens que lhes são estranhos. Contrariamente, o psicodrama é uma expressão em que as pessoas dramatizam suas próprias relações, de forma espontânea e não ensaiada, e cujo objetivo não é a arte de representar, mas o construir a consciência por meio do drama. Esse limite entre a peça e o psicodrama foi problematizado e discutido, previamente, entre os participantes. Por isso, ao final da apresentação da peça, buscando explorar mais os elementos sensíveis de apreensão do que os cognitivos e artísticos, foram trabalhados, em dupla, e depois no grande grupo, alguns pontos como: “Você se identificou com alguma personagem em alguma cena?”; “Você saberia explicar por que se identificou com ela?”; “Você sentiu repulsa ou atração pela ação ou pela fala de alguma personagem em alguma das cenas?”; “Você conseguiria explicar o porquê dessa sua reação?”; “Você poderia dramatizar algo de você que foi provocado ou rememorado a partir da peça?”. Após as dramatizações, houve o compartilhamento do que cada participante estabeleceu como conexão entre as expressões de opressão e de resistência dramatizadas. Alguns recuperaram os eixos reflexivos e outros, de forma livre, atrelaram os dramas a fatos de seu cotidiano.

Por fim, com o intuito de prepará-los para a dramatização espontânea, e já aquecidos pela sua expressão sobre a peça *Anjo Negro*, os participantes foram convidados a encenar experiências pessoais passadas que julgassem ter relação com o colonialismo, relacionadas ou não com o tema do racismo da peça. Inicialmente houve resistência por parte de alguns em expor suas vivências anteriores, porém, conforme as situações começaram a ser apresentadas, percebemos que cada um dos participantes envolveu-se com o desafio, e em determinados momentos, houve até tentativas de ressignificação de situações específicas através dos egos auxiliares. Disso, restou a sensação positiva de se estar em um caminho pedagógico alternativo.

A última etapa foi a da dramatização espontânea em si, e envolveu os dois encontros seguintes. O grupo, já em estado de maior proximidade, preparou a sala para ser o palco dessas dramatizações, e os demais participantes, incluindo professores, foram usados como egos auxiliares. Muitos ficaram bem desconcertados e tímidos ao falarem de si nessas dramatizações. A facilitação que então propusemos foi de que eles pensassem em uma situação que viesse fácil à sua mente, no aqui e agora, e nela, tentassem enxergar: suas condições objetivas (cenário, ambiente, clima) e subjetivas (pessoas envolvidas e seus respectivos papéis sociais); a situação relacional e decisional dos envolvidos e de si nessa relação e decisão; e se viam possibilidade de saída dessa relação e como tal saída afetaria os demais envolvidos. Nessa etapa, como foram melhor e mais longamente trabalhados os mecanismos de aproximação e interação entre os participantes, a dramatização foi muito espontânea, intensa e, algumas vezes, desconcertante, em um sentido positivo. Houve, de fato, um positivo sentimento de estarmos em um *locus* de liberdade de expressão de si na dramatização, e isso foi considerado, pelos participantes, em suas avaliações da atividade de extensão, como o seu ponto mais alto e impactante.

Sobre o conteúdo das dramatizações, estando o grupo pequeno naquele dia (quatro estudantes e três professores), cada participante criou a sua dramatização com a ajuda de egos auxiliares dos demais participantes. Uma participante encenou o acolhimento de uma moça que havia sido vítima de violência na rua por parte de seu namorado. Ela expressou uma intensa raiva na expressão daquela violência de gênero, na defesa da moça e no ataque ao rapaz, mesmo não sendo ela a violentada diretamente. Um participante representou, como ego auxiliar, a garota violentada (verbalmente), outro, o rapaz causador da violência, e ela representou-se a si mesma. Outra das dramatizações foi mais abstrata: remetia à opressão dos espaços, das instituições, dos corpos e os silêncios criados por conta disso. O participante, sozinho, movia-se como se estivesse sempre oprimido, em silêncio, tentando se expandir, corporalmente, sem êxito, acabando caído no chão. Dois dos participantes não quiseram dramatizar. Um outro dramatizou, com o ego auxiliar por parte de um professor, as dominações sofridas por ele na sala de aula, com imposições de ideias, manifestações disfarçadas de um “cale-se” em atropelos da comunicação em atos de poder. Outra, ainda, expressou sua posição de opressão enquanto sobrecarregada de trabalhos domésticos por ser mulher, simulando varrer e reclamar sozinha sem que ninguém pudesse escutar. Todos ficaram bastante tocados com as dramatizações, desacomodados com as ideias às claras, as práticas nuas e cruas, das dramatizações e das reações a elas. A cada semana de dramatização, ao seu final, o grupo realizava para um lanche coletivo, em conversas informais sobre o que sentiram.

Também foi sugerido que os participantes realizassem uma avaliação franca sobre o projeto, a partir de afirmativas como: “O curso me fez pensar sobre...”; “Dos encontros, o que mais me chamou a atenção foi aquele em que... e ele me chamou a atenção porque...”; “Acho que a metodologia do psicodrama em sala de aula tem a potencialidade de... mas tem os desafios e riscos de...”; “O curso poderia ter explorado melhor... e poderia acrescentar conteúdos relacionados a...”; “Uma experiência que eu posso refletir com base no que foi trabalhado no curso seria..., porque acho que essa experiência...”; “Das discussões, o que ficou menos claro para mim foi... talvez porque...”; “Quanto aos professores envolvidos no curso, achei que eles foram...”; “Minhas sugestões para o aprimoramento da atividade seriam...”; “Enfim, o curso me ajudou a...”.

Na avaliação houve relatos de que, no início, os participantes se sentiam reprimidos pela presença dos professores, mas que, com tempo, essa sensação foi sendo diluída porque os professores faziam as mesmas atividades que os estudantes e tentavam sair da sua posição de autoridade, incluindo o falar de si no pessoal e não só no profissional. Foi comum às avaliações dos cinco alunos e dos cinco professores a percepção de que se conseguiu criar um clima de liberdade de fala e de expressão infrequente no ambiente da UFRGS. Todos sugeriram, inclusive, uma continuidade do projeto, já que sentiram que a atividade terminou quando ela estava começando a atingir seus objetivos, o que revela que a noção de tempo, no psicodrama, é bem distinta daquela do ensino convencional de conteúdos. Houve relatos de timidez e desconforto com algumas expressões de si e de temas decoloniais que quase levaram o participante a sair da atividade. Os participantes estudantes perceberam, em sua maioria, que, principalmente, os próprios professores ficaram desconcertados, pois alguns não dramatizaram. Além disso, como apenas três professores participaram de todos os encontros, houve instabilidade quando um professor diferente “aparecia” no grupo. Sobre os temas da atividade, houve divisão: uns pediram mais explicações, pois o psicodrama e a relação decolonial não lhes ficaram claros, enquanto outros sugeriram menos explicações professorais e mais dramatização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só a exposição a uma prática nos faz ver nossos próprios limites em levá-la a cabo. Limites em termos de nossas próprias convicções, e também condições. O fato de empreendermos essa prática em um projeto de adesão voluntária, e com muito poucos participantes, facilitou bem as coisas. Mas como o fazer nas usuais salas de aula, com 50-60 alunos, em disciplinas obrigatórias, engessados em um currículo conteudista, com uma noção de tempo avessa à expressão da liberdade e em papéis sociais de professor e aluno bem demarcados e hierarquizados? Eis os impactos transruptivos que vemos no método psicodramático: romper com essas condições educacionais instituídas de índole comportamentalista, conformadora e assimilacionista de conceitos pouco significativos ao educando, para levá-lo a fazer de sua vida o seu laboratório pessoal de aprendizagem, de vê-la no seu todo, e não fatiada. Mas, a plena liberdade do método psicodramático, se levado ao seu estado puro, exclui mutuamente essas condições que temos hoje. Tivemos que tentá-las aproximar. E, nessa aproximação, cometemos erros, às vezes por equívocos no traduzir teoria em prática, às vezes por não conseguirmos sair do papel de professor, às vezes pela pressa em derrotar um colonialismo que, de tão estrutural, o existencial não lhe faz cócegas. Mesmo assim, insistimos na potencialidade de impactos humanizantes do psicodrama, mesmo quando ele é limitado a operar nas fendas dessas condições e contra elas. Então, nesse sentido de nos aprimoramos cada vez mais nessa aproximação, as lições dessa primeira tentativa englobaram:

1. Sobre os potenciais temáticos do método: o método mostrou, pelas avaliações dos participantes, ter potencial para libertar a fala de temas pessoais e sociais constrangedores na perspectiva da primeira pessoa (a do “eu sofro”, “eu opriro”, “eu resisto”), levando, em suas tensões, a reflexões profundas da própria existência pessoal de cada participante e do grupo.
2. Sobre o papel do professor: em alguns momentos nos capturamos adotando o tradicional e bancário modo “professoral” ou “esclarecedor”, principalmente nas discussões dos temas dos eixos decoloniais e dos princípios do psicodrama. O disparo da experiência sociométrica, ou seja, a aproximação, rompendo a hierarquia das tomadas de papel, entre professor–aluno, não foi fácil de alcançar, o que, de certo modo, enfraqueceu o método psicodramático e, no seu início, gerou desconfortos. Percebemos, por essas avaliações e por nossas percepções na prática educativa, que no método psicodramático decolonial, o professor deve deixar de se prostrar como o consciente do tema, para se colocar (tal como o terapeuta moreniano?) como um facilitador da construção de consciência e resposta significativa dos educandos sobre as situações de sua vida pessoal e contexto social, mesmo que em seus tempos e em aspectos muito particulares e próprios. A pedagogia decolonial psicodramática envolve métodos para compreender o ser e o agir na vida, de cada sujeito, e não a busca de um eruditismo, abstrato e iluminista, de esclarecimento, como estamos acostumados a trabalhar enquanto professores. Alguns participantes perceberam isso, pois concluíram que a sala de aula tradicional é, ela própria, um locus privilegiado de manifestação e de reprodução colonial.
3. A reação dos alunos: a espontaneidade representativa foi desconcertante. O apelo por métricas de “corretude” nas dramatizações aconteceu, quando eram essas próprias métricas o fato problematizado no teatro da espontaneidade. Nas discussões sobre os dramas, alguns participantes recuaram, mas o tempo de mais de dois meses de interação, e em um grupo menor, permitiu, à maioria, criar um estado de tele e passar de uma tendência de tomada de papel para uma de assunção de papéis.
4. Desafios e riscos do método: as pessoas, em diversos momentos, apresentaram laivos de haverem remexido suas experiências subalternizantes vividas, em ataques potentes ou sensíveis às ações dos personagens de *Anjo Negro*, nas expressões sobre as dramatizações feitas pelos colegas, em choros e demais expressões de afetamento. Havia o receio de que esses desvelamentos remxessem dimensões psicotraumáticas para as quais nós, docentes, não teríamos preparo técnico de lidar (como o teria um psicólogo), mas essa situação não ocorreu.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Conceitualização: Albernaz RO, Azevedo A, Faé R; Investigação: Albernaz RO, Azevedo A, Faé R; Escrita - Rascunho Original: Albernaz RO, Azevedo A, Faé R.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão enviados mediante solicitação.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UFRGS, que nos disponibilizou espaços, recursos e carga horária de trabalho para a realização dessa atividade de extensão. Também somos gratos às professoras Fernanda Tarabal e Márcia Bertoldi, e aos professores Leonardo Granato e Francisco Colgo Júnior, que embora não figurem aqui como co-autoras(es), colaboraram para a concepção e operacionalização do Projeto de Extensão do qual deriva o presente texto. Igualmente, somos gratos às contribuições aferidas pelos pareceristas, cujas observações colaboraram para a melhoria do texto que agora está publicado.

REFERÊNCIAS

- Arantes, V. J., & Nunes, R. C. dos S. (2015). *Psicodrama pedagógico: Trajetória e difusão*. Mercado de Letras.
- Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Braga, C. T. (1999). Resenhas. *EccoS: Revista Científica*, 1(1), 92-94.
- Dussel, E. (2002). *Ética da Libertação: Na idade de globalização e da exclusão* (2^a ed.). Vozes.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Lander (Org.), *A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 24-33). Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.
- Fanon, F. (1983). *Os condenados da Terra*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17^a ed). Paz e Terra.
- Gonçalves, C. de O., & Peres, V. L. A. (2012). Psychodrama at university: Morenian contributions to psychotherapy in a school clinic. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 71-92.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.
- Khouri, G. S.; Sampaio, M.; & Albuquerque, C. F. L. de. (2014). Diálogos com a liderança através do psicodrama e da socioantropologia: das cenas temidas ao desenvolvimento de competências. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 22(1), 21-31. <http://pepsi.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v22n1/n1a03.pdf>
- Lander, E. (Org.). (2005). *A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>
- Malaquias, M. C. (2007). Percurso do psicodrama no Brasil: Década de 40 – o pioneirismo de Guerreiro Ramos. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 15(1), 33-39.
- Malaquias, M. C. (2020). Psicodrama e negritude no Brasil. In M. C. Malaquias (Org.). (2020). *Psicodrama e relações ético-raciais: Diálogos e reflexões*. Ágora.
- Malaquias, M. C., Nonoya, D. S., Cesarino, A. C. M., & Nery, M. da P. (2016). Psicodrama e relações sociais. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(2), 91-100. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20160023>

