

Educação e preconceito: o jogo de representação como estratégia de reflexão

Daniel Silva dos Santos

Graduado em Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004); mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2007).

dsilva@ifsp.edu.br

Ronilda Iyakemi Ribeiro

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1968); mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1981); doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1987) e em Ciência Social (Antropologia da África Negra) pela Universidade de São Paulo (1996).

iyakemi@usp.br

Resumo

Pretendendo participar do projeto coletivo de criação de métodos de abordagem do preconceito como tema, este trabalho investiga as possibilidades de uso educacional do jogo de representação (*role-playing game* – RPG). Tendo por pressuposto teórico que o preconceito é um problema generalizado nas relações humanas, que se constitui e se reproduz por meio de mecanismos psicológicos e culturais específicos e que a educação formal é uma de suas instâncias reprodutoras, foi utilizado um jogo de representação com

professoras de Ensino Fundamental de uma escola estadual de Bauru (SP). Definido o objetivo de explorar o potencial desse jogo como propiciador de sensibilização, reflexão e conscientização, foi proposto um jogo durante o qual as participantes tiveram a oportunidade de interpretar as reações de professores fictícios diante de um caso de exclusão social.

Palavras-Chave: preconceito, educação, jogo de representação (RPG)

Introdução

Florestan Fernandes (1972) fala sobre a existência entre os brasileiros de um “preconceito de não ter preconceito” e o atribui à nossa ética católica: uma vez encerrado o longo período de escravidão, generalizou-se a ideia de que as práticas discriminatórias e o preconceito racial devem ser considerados moralmente repulsivos. Porém, simultaneamente, não cessou o processo de reprodução de atitudes e de representações negativas da negritude construídas ao longo dos séculos anteriores. Ou seja, ninguém é racista porque isso não é correto. É inaceitável. Mas, ao mesmo tempo, todos o são, já que o racismo é fator integrante de nossa história e de nossa sociedade.

Diversos trabalhos (RODRIGUES, 1995; OLIVEIRA; BARRETO, 2003; PEREIRA, TORRES; ALMEIDA, 2003) mostram que, apesar de haver um alto grau de percepção do fato inegável da existência de preconceito étnico-racial na sociedade brasileira, este é visto como algo presente apenas no outro: poucas pessoas reconhecem a si mesmas como preconceituosas, embora quase todas afirmem que o racismo existe sim.

Essa dificuldade inerente à abordagem direta de temas relativos ao racismo é bastante ilustrativa das barreiras encontradas ao se eleger o preconceito como objeto de pesquisa ou de debates. Barreiras difíceis de transpor, dada a tendência generalizada de não assumir tal questão como relacionada à própria pessoa.

Isso aponta para a necessidade de recorrer ao uso de recursos metodológicos que considerem tais limitações. Assim, a adoção

de uma estratégia lúdica, capaz de abrir espaço para a expressão da subjetividade dos indivíduos, pode ser uma boa saída.

O trabalho aqui descrito buscou servir-se de uma estratégia lúdica ao utilizar o *role-playing game* (RPG), ou jogo de representação, para favorecer um processo de conscientização relativa à diversidade humana, que pudesse conduzir a uma maior aceitação das diferenças e, mais que isso, à sua valorização.

Como nesta pesquisa participante a intervenção foi realizada em professoras, a reflexão dela decorrente não poderia deixar de lado algumas considerações sobre as formas de exclusão utilizadas pela escola. Assim como foi inevitável que dessa experiência decorresse um aumento da sensibilidade das participantes do jogo para o reconhecimento do próprio potencial na promoção de condições que favoreçam a valorização da diversidade humana.

1 Sobre o preconceito

Allport (1954), em seu trabalho *The nature of prejudice*, traz como uma de suas ideias fundamentais a de que a existência de preconceito nas relações humanas é um problema de proporções mais amplas do que as suas manifestações. Ou seja, por mais dramática que seja a existência do preconceito racial nas sociedades ocidentais de hoje, já havia preconceito como fenômeno, com as mesmas características, antes de existir o conceito de raça, assim como existe preconceito, com as mesmas características, em sociedades onde apenas há diferenciação cultural, e não física, entre o grupo dominante e as minorias.

Assim, preconceitos continuarão existindo, mesmo que se acabem as suas expressões atuais, a menos que seja possível atacar os fatores que os tornam possíveis. Mesmo que a transformação desses fatores seja um processo extremamente longo, como serão quaisquer transformações sociais significativas, todos os avanços obtidos nesse sentido serão válidos.

O autor define preconceito como “uma atitude aversiva ou hostil para com uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela pertence àquele grupo, o que leva a

presumir que possua as mesmas qualidades a ele associadas (p. 7)”. Ao analisar as formas pelas quais uma pessoa pode se constituir como preconceituosa, Allport estabelece distinção entre preconceitos “adotados” e preconceitos “desenvolvidos”. Os “adotados” resultam de um processo de acomodação a valores socialmente estabelecidos, enquanto os “desenvolvidos” decorrem de um longo processo de adesão a tais valores, durante o qual a constituição da personalidade do sujeito preconceituoso passa a incluir a necessidade psicodinâmica de preservá-los, já que eles terminam por adquirir um papel funcional.

Na prática, a distinção entre essas duas formas de preconceito não é muito clara. Em primeiro lugar, porque, para aquele que sofre preconceito, pouca diferença faz se ele foi adotado ou desenvolvido. Em segundo lugar, porque a acomodação e a funcionalidade, como categorias, estabelecem relações entre si e configuram um *continuum* que vai desde a acomodação pura até um máximo de enraizamento funcional. Nesse *continuum*, situa-se cada caso específico.

Para evitar a acomodação a valores culturais carregados de preconceito, é preciso que as pessoas sejam capazes de questioná-los. Para Allport, é incomum a ocorrência do questionamento de ideias firmemente estabelecidas, se não há um interesse pessoal envolvido ou, o que é raro, a condição de “posse de uma mente habitualmente aberta”. Adorno (1995) contribui com uma ideia semelhante a essa ao entender que a educação capaz de impedir os preconceitos é aquela voltada para o desenvolvimento da reflexão crítica. A posição de Adorno é mais otimista do que a de Allport, por indicar a real possibilidade de formarmos pessoas não preconceituosas.

Seja como for, cabe pensar aqui no papel reservado à educação formal quando se trata de transformar (ou manter) padrões de acomodação.

2 Educação formal e reprodução de preconceitos

Para Allport (1954), a principal fonte de valores culturais preconceituosos é a família. A escola teria apenas uma

capacidade limitada de contradizer o ensino da família e uma importância ainda menor na sua confirmação. Isso contrasta com o pensamento de outros autores que abordam temas da educação. Bourdieu (2004), por exemplo, considera a escola como “um dos fatores mais eficazes de conservação social” (p. 41). Freire (2002), por sua vez, destaca o papel da educação como instrumento de opressão e de negação da humanidade. Simultaneamente, assinala que, durante o processo educacional, os valores do opressor “aderem-se” ao oprimido de tal forma que ele passa a carregar o opressor em sua interioridade.

Esses autores concordam quanto ao fato de ser a educação formal uma instância ativa na perpetuação dos valores dominantes. Por sua vez, Adorno (1995) afirma ser imperativo que a educação se dedique a evitar a repetição de Auschwitz, ou seja, impedir a possibilidade de que o preconceito venha a assumir, novamente, tamanho porte, a ponto de que um segmento populacional se dedique ativamente a exterminar outro. Mas o próprio autor constata a reduzida atenção que esse imperativo recebe. Percebe-se que a educação que praticamos não apenas se mostra incapaz de atendê-lo, como ainda, age contra ele.

Nesse contexto, é fundamental que se pense sobre a atuação dos professores e a formação que recebem. Para Martins (2004),

[...] a tarefa de recuperar o paradigma do professor como um sujeito dotado de historicidade própria e que, compreendido em sua especificidade de ofício e categoria profissional, nos é apresentado inserido nas relações de poder (que vão desde as tentativas de reduzi-lo a um técnico de alto nível ao exagero de atribuir-lhe papel essencial na transformação social) pressupõe as inúmeras tentativas dos pesquisadores da educação e/ou dos planejadores educacionais em definir o que é, o que deve ser e como deve ser o professor. (p. 109).

Em consonância com a tarefa proposta por essa autora, Nóvoa (1995, p. 17) afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” do professor. Tais afirmações chamam a atenção para a necessidade de entender os professores como pessoas, cuja historicidade e subjetividade não podem ser ignoradas, dado que esses fatores pessoais se incluem entre

os principais constituintes da cultura da educação.

No Brasil, Castilho, Castro e Torrezan (2004) afirmam que a presença de preconceito e discriminação na educação formal é generalizada. O negro, o deficiente, o soropositivo, o praticante de religiões afro-brasileiras, o homossexual, o ateu – nenhum desses parece encontrar lugar no ambiente escolar. A discriminação ocorre no dia a dia e se torna fato banal. Pessoas com deficiência são ridicularizadas, crianças portadoras do HIV são expulsas ou têm suas matrículas recusadas. E o discurso preconceituoso, quando não parte dos educadores, é sancionado por eles, quando se calam ou minimizam o problema.

Cavalleiro (2000) realizou observações com o objetivo de verificar a existência de preconceito racial numa instituição de educação infantil. Constatou, além da gritante discriminação da criança negra nas relações aluno-aluno, professor-aluno e funcionário-aluno (fato sobre o qual paira apenas o silêncio no dia a dia escolar), o fato de que a criança negra sente-se uma invasora, uma intrusa num espaço que não pertence a ela. A presença do diferente é desconsiderada, como se não fosse pertinente, e perpetua-se a crença não declarada de que a norma (o normal) é o aluno não negro.

Analogamente, a revisão de trabalhos sobre o racismo em livros didáticos realizada por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) mostra que se pode encontrar nesse material um discurso igualitário e antirracista, ao mesmo tempo em que não há expressão ou há uma expressão negativa, desvalorizadora, do negro e do indígena. Fala-se de uma sociedade idealizada etnicamente, mas, ao mesmo tempo, educa-se a criança com os valores raciais vigentes. O leitor dos livros didáticos está pressuposto, o que se nota pela frequente falta de aprofundamento e de humanização das personagens e dos temas ligados aos grupos e valores que não sejam identificados com um ideal, que está silenciosamente estabelecido e deve ser valorizado. O que foge dele é desvalorizado, não é transmitido como sujeito, mas como objeto. Segundo os autores, esse ideal de leitor é branco.

Essa forma de estruturação do ensino tem importante papel

na inculcação de um ideal que, pela grande maioria, não pode ser alcançado e que se reflete em dificuldades relacionadas à formação da identidade e da autoestima dessa maioria. Santos (2001) considera que, no caso do negro-descendente brasileiro, esse processo resulta em uma não identidade racial, que é um elemento crucial no círculo vicioso do racismo.

Apesar de enfocarem nominalmente o preconceito racial, os trabalhos citados são ótimos exemplos da existência de um modelo psicossocial de normalidade culturalmente estabelecido e da reprodução deste modelo na educação formal. Este é um conhecimento útil na compreensão da totalidade da reprodução da rejeição à diferença que tem lugar no espaço escolar.

Sekkel (2003), ao tratar da inclusão das pessoas com deficiência, questiona

[...] como realizar a inclusão com relação às necessidades educacionais especiais, se a barreira de classe social é das mais determinantes hoje em dia na nossa sociedade? [...] Como incluir com relação à deficiência, mantendo a exclusão com relação à classe social? As crianças com necessidades educacionais especiais vão estar também separadas pela barreira de classe social. (p. 27).

Essa concepção de que a educação, para ser inclusiva, deve pretender que a totalidade das diferenças seja contemplada nos sistemas de ensino vem encontrando respaldo nas políticas oficiais. O *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007) estabelece que educação “significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (p. 37). Nesse contexto, espaços em que a diferença seja acolhida se tornam “territórios de cidadania”, espaços promotores de desenvolvimento humano. Já a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), fundamenta-se na “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”, com ênfase nas “circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (p. 1).

3 Jogos de representação

Andrade (1998) define o jogo de representação, ou *role-playing game* (literalmente, jogo de representação de papéis), também designado RPG, como um gênero de jogo entre outros gêneros, como os “jogos de cartas” e os “jogos de tabuleiro”, por exemplo. Embora o termo mais amplamente difundido no Brasil para se referir a este tipo de jogo seja a sigla em inglês “RPG”, no presente trabalho optamos pelo uso do designativo “jogo de representação”, por tratar-se de vocábulo do idioma português.

A principal característica de um jogo de representação, como o nome sugere, é a representação de personagens: cada jogador cria um personagem, define suas características e motivações, estabelece quais serão as suas reações no decorrer da história e, então, o representa. Os personagens, criados no interior de uma ambientação bem definida, devem ser coerentes com ela. A ambientação, que pode ser qualquer uma, realista ou fantástica, é definida por um conjunto adequado de regras, tão realistas ou fantásticas quanto necessário. Ela buscará simular tanto as características físicas e psicológicas dos personagens, quanto o funcionamento daquele mundo e daquele grupo social.

Além dos jogadores, outro elemento-chave para a realização do jogo é o narrador, aquele que traz ou cria a história e conduz o seu desenrolar, sendo, simultaneamente, o juiz que aplica as regras específicas da ambientação na qual se desenrola a história e o diretor, que determina o andamento da narrativa e a passagem fictícia de tempo. Ele é

quem descreve o ambiente, coloca os personagens em situações interessantes e espera para ver como eles reagem. [...] O narrador também interpreta os demais personagens da história, tanto os aliados quanto os inimigos dos personagens dos jogadores. Mas é também o narrador que ‘interpreta’ seres inanimados, como sinais de trânsito que se fecham e impedem o personagem de atravessar um cruzamento. (ZANINI, 2006, p. 1).

Os jogadores são os personagens principais da história por ele narrada.

No Brasil, é relativamente longo o histórico de utilização do jogo de representação como ferramenta de intervenção,

principalmente na área educacional. Bons exemplos são encontrados no ensino de História (MORGATO, 2005) e de Biologia (FUJII et al., 2002). Reis (2002) desenvolveu e aplicou em projeto de extensão, na cidade de Florianópolis, a sua Ferramenta Lúdica de Ensino por Representação. Rodrigues (FLER) (2004) desenvolveu o projeto *Autoria*, que busca estimular a expressão escrita de estudantes e professores. Vários outros exemplos de experiências nessa área podem ser encontrados nos Anais do I Simpósio de RPG & Educação (2004).

No campo da Psicologia, também na área educacional, Lopes e Guastaferrero (2006) realizaram um trabalho com uma turma estigmatizada como “problemática” e ali encontraram um sério problema de agressividade. Foi criada uma história em que as crianças tiveram a oportunidade de interpretar filhotes de animais que precisavam salvar sua floresta. As modificações observadas ao longo do processo incluíram a diminuição dos casos de agressão, uma crescente cooperação e a exigência de respeito mútuo no interior do grupo.

Além da Psicologia Escolar, há relatos do uso do jogo de representação na psicoterapia (por exemplo, FRIAS, 1998).

Assim, há um respaldo de pesquisas validando os potenciais educativo e criativo desse instrumento. Considerou-se, portanto, na presente pesquisa que o uso desse jogo que contempla aspectos psicológicos e permite aos jogadores vivenciarem situações representando a um outro, seria potencializador de reflexão sobre o preconceito, já que, como vimos, preconceito é algo que poucos admitem possuir. O aspecto subjetivo presente no jogo é altamente relevante, seja quando tratamos da temática do preconceito (ALLPORT, 1954), seja quando falamos da subjetividade do professor (MARTINS, 2004; NÓVOA, 1995).

4 Método

O principal instrumento utilizado neste trabalho foi um jogo de representação, intitulado *Pequena diferença*. O jogo é composto por uma história preparada para ser narrada e um

conjunto de regras simples que visam auxiliar a narrativa. Também foi realizada, no dia do primeiro encontro com as participantes, uma pequena entrevista estruturada, para coletar dados sobre suas histórias pessoais.

O procedimento utilizado incluiu a realização de três encontros de uma hora cada e um encontro final de duas horas, totalizando cinco horas de atividade. As atividades foram realizadas na escola em que essas professoras lecionam, em respeito à sua disponibilidade. No primeiro encontro, as professoras foram informadas sobre os objetivos do trabalho e o recurso lúdico utilizado. Em seguida, foram construídos os personagens e a trama narrativa. A aventura do jogo, iniciada já no primeiro encontro, prolongou-se até o terceiro e, no quarto encontro, concluída a história, um diálogo com as participantes possibilitou coletar suas impressões sobre o processo. Os encontros foram registrados em áudio para facilitar a análise posterior, com prévia autorização das participantes.

5 A história *Pequena diferença*

Tema: o tema desta história é a diferença. Busca fazer pensar sobre a forma como a diferença real é percebida pela pessoa preconceituosa: de forma exagerada e acrescida de conteúdo imaginário.

Cenário: a história se passa em Tanguá, pequena cidade interiorana. O lugar central para a história é a E. E. Castro Alves, onde as personagens das participantes são professoras.

Personagens não jogadores: personagens não jogadores são aqueles criados para contracenar com os jogadores, interpretados durante o jogo pelo narrador. De nossa história participaram os seguintes personagens não jogadores: Joaquim, um menino de dez anos com uma característica significativamente diferente – um olho a mais; Nanci, sua mãe preocupada e protetora; Clara, diretora da E. E. Castro Alves; Beth, a faxineira; Davi, marido de Beth e zelador da escola; Lucindo e Gina, professores antigos da escola; Marta, inspetora de alunos; Trude, secretária da escola; e

Lúcia, coordenadora pedagógica.

6 Participantes

Participaram da atividade aqui descrita três professoras de uma escola estadual de Bauru (SP), que serão identificadas como A., C. e M.

A. tem 26 anos, é solteira, sem filhos, identifica-se como afro-brasileira, está há cinco anos no magistério e atualmente é professora da quarta série do Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia, cursa Pós-Graduação em Psicopedagogia. Sua experiência formal com o tipo de temática abordada neste trabalho foi adquirida ao longo de um estágio na área de Educação Especial. Considera que preconceito e discriminação não são temas muito abordados na formação de professores.

C. tem 23 anos, é solteira, sem filhos, identifica-se como negra, está há dois anos no magistério e atualmente é professora da terceira série do Ensino Fundamental. Possui formação de nível médio em magistério e licenciatura em Biologia. Não teve nenhum contato formal anterior com o tema.

M. tem 42 anos, é casada, tem dois filhos, está no magistério há 12 anos e atualmente é professora da primeira série do Ensino Fundamental. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Diz não saber identificar a si mesma etnicamente, dada a grande miscigenação que lhe deu origem. Considera que o tema desse trabalho sempre é visto em cursos, mas não a ponto de esgotar o assunto.

Todas as três são professoras no período da tarde numa escola de Ensino Fundamental localizada em um bairro afastado da região central da cidade e que serve a uma população pertencente às classes baixa e média baixa. Todas trabalham na escola há dez meses.

7 Resultados

Seguem, em suas próprias palavras, as descrições das personagens criadas pelas participantes:

A personagem de é M. Rose, uma mulher de 42 anos, branca, classe alta, heterossexual

A Rose é franzina, intransigente, arrogante, egoísta ao extremo, porém muito inteligente. Pouco afetiva e gulosa. Gosta de cinema, de net e de passear no seu carro zero na cidade vizinha. Nasceu nessa cidadezinha... Essa já é a história dela. Nasceu nessa cidadezinha, cresceu e casou-se na igreja dali. Vive uma vidinha medíocre, mas como nasceu em uma família rica adora se exhibir. Resolveu ser professora para mostrar às pessoas como é inteligente, bom ser humano, que veio ao mundo para ajudar os outros. Quando nasceu o seu filho, todos imaginavam que a maternidade a faria melhor. Enganaram-se, pois ela continua egoísta, intransigente e pouco afetiva.

A personagem de A. é Marina, mulher, 18 anos, branca, classe alta, heterossexual

A minha personagem é a Marina, ela tem 18 anos, está fazendo faculdade, e é filha de um advogado e de uma professora. O pai dela ganha muito dinheiro, então ela não tem problema nenhum com dinheiro. Ela só foi trabalhar para não ficar sem fazer nada, porque a mesada que ganha do pai dá o dobro do salário dela. E ela entrou na... Conseguiu pegar aula porque o pai dela é muito influente na cidade, então ele conseguiu colocar ela, porque ele é o único advogado da cidade, e todas as coisas, com a prefeitura, quem resolve é ele. Então ele tem dinheiro, tem influência na prefeitura, e ela conseguiu entrar, porque ela está fazendo faculdade agora. Ela é solteira, mas... Gosta de sair, passear, pratica atividades físicas, gosta de dançar. É muito inteligente também, mas não é muito preocupada com a vida.

C. criou Fernanda, mulher, 30 anos, negra, classe média, bissexual, usa óculos

Fernanda nasceu numa cidade bem maior que Tanguá, e passou em um concurso pra professora e se mudou pra Tanguá... Dois anos atrás. Trabalha como professora há 10 anos. Seus pais são nordestinos e vieram pro estado de São Paulo fugindo da seca. Seus pais têm poucos estudos, mas com muito sacrifício conseguiram subir na vida e abrir um negocio. Ela é filha caçula de mais três irmãos e nasceu quando as condições da família já eram mais tranquilas. Ela é calma, extrovertida, fala bem em público, tem militância política, fala outras línguas, alta, magra, cabelos longos, se veste muito bem com roupas clássicas, ela é professora, gosta de fazer artesanato e de dançar.

A história, em sua forma final, foi construída por meio da

interação das participantes com a situação proposta pelo narrador. Resultou dessa interação a narrativa apresentada a seguir.

8 Síntese da narrativa

Rose, Marina e Fernanda, professoras da E. E. Castro Alves, são incumbidas de realizar uma apresentação audiovisual comemorativa do cinquentenário da escola. Rose e Marina reúnem-se após o final das aulas para iniciar o planejamento. Beth, a faxineira da escola, chega e, conversando com elas, é convidada a participar. As professoras acreditam ser uma injustiça que ela não participe. Enquanto estão conversando, ouve-se o ruído de uma porta batendo em algum lugar da escola. Rose e Marina percebem que Beth está nervosa. Ela sai rapidamente.

Rose e Marina continuam planejando a apresentação. Ouvem agora um barulho de cadeiras sendo arrastadas e, sabendo que apenas elas duas estão na escola, se assustam e decidem ir embora. Ao saírem da sala elas veem, no fim do corredor, parado, um menino de boné. Nesse instante, a chegada de Fernanda as distrai. O menino desaparece. Assustada, Rose vai para a sua casa, enquanto Marina e Fernanda se dirigem a um local para xerocopiar o material com informações sobre a escola. Ao observar mais atentamente as fotos, Marina reconhece em uma delas o menino de boné.

Na tarde do dia seguinte, as três se reúnem novamente. Rose é informada sobre a foto e elas decidem conversar com a coordenadora pedagógica da escola, a quem solicitam autorização para convidar Beth para participar do planejamento e perguntam sobre o menino. Mas a coordenadora pedagógica não o conhece.

No final da tarde, elas aguardam Beth, que ao chegar é questionada sobre o menino e diz que ele é um fantasma que aparece às vezes na escola. Novamente se ouve uma porta batendo e Beth torna a fugir.

As três ouvem uma voz de criança vinda de uma sala de aula e para lá se dirigem. Surpreendem o mesmo menino do dia

anterior. Assim que elas entram, ele corre em direção à janela e, de costas, conversa um pouco com elas, de forma evasiva, antes de sair pela janela.

Ao saírem da escola para continuar o planejamento e jantar na casa da Marina, chega Clara, a diretora. Elas lhe mostram a foto e Clara, inicialmente evasiva, diz que o lugar do menino não é na escola, junto a outras crianças. Como elas insistem em conhecer detalhes e garantir que o menino estude, ela lhes diz o nome dele, Joaquim, e lhes ensina o caminho para o sítio em que vive.

Na manhã seguinte, as três vão até o sítio onde vive Joaquim e encontram Nanci, sua mãe. Tomam conhecimento de que ele é diferente, pois possui um terceiro olho. Superando a resistência inicial, Nanci revela que a professora e a diretora não quiseram o menino na escola e que ela, cansada de tanto preconceito, houve por bem ensiná-lo em casa. Durante esse diálogo, Nanci autoriza as três professoras a tentarem garantir o retorno do menino à escola, desde que não seja necessário utilizar as vias judiciais, pois é de opinião que isso atrairia muita atenção sobre o menino, transformando-o em uma espécie de “atração de circo”.

Elas buscam orientação jurídica com o pai de Marina, sem revelar o que há de diferente com o menino. O pai de Marina se propõe a levantar dados sobre os recursos legais possíveis. À noite, Marina procura seu pai para saber o que foi levantado e ele a informa da legislação.

Marina levanta a possibilidade de remoção cirúrgica do olho. Logo depois, as três professoras se reúnem na casa de Rose, e Marina transmite às suas colegas as informações recebidas do pai.

Depois disso, elas vão conversar com dona Clara, de quem ouvem explicações sobre os motivos que a levaram a recusar Joaquim. Elas argumentam ser possível incluir o menino, desde que se realize um trabalho de preparo do grupo para a sua chegada e a diretora se propõe a aceitá-lo se elas se incumbirem de realizar o processo de acolhida.

Elas voltam a falar com Joaquim e Nanci. Quando questionada sobre a possibilidade de remoção cirúrgica do olho,

diz não ver porque ele deveria correr o risco de uma intervenção cirúrgica desse porte. Pergunta: por que é ele quem precisa mudar?

Nos dias seguintes, as três professoras esboçam, em linhas gerais, um plano para a inclusão de Joaquim na escola: (1) levantamento de livros didáticos e paradidáticos que abordem o tema; (2) levantamento de informações relativas às leis de proteção aos direitos de acesso à escola, bem como a legislação relativa à prática de racismo; (3) discussão desse material nas *Horas de trabalho pedagógico coletivo*; (4) trabalho com o material junto aos alunos; (5) sugestão de propostas pedagógicas para os demais professores, como, por exemplo, dinâmicas de grupo, teatro, música, estudo dos textos selecionados etc.; e (6) preparo de atividades para serem desenvolvidas com os professores e com os alunos.

A esse planejamento cuidadoso segue-se o trabalho por ele orientado. Joaquim retorna aos bancos escolares e, assim, ele e sua mãe não mais viverão isolados: tornam-se participantes da vida comunitária.

A seguir, estão destacadas algumas falas significativas das participantes, transcritas das sessões de jogo:

ROSE (M.). Diferentes todos nós somos, graças a Deus. Se fossem todos iguais... Pra quê viver?

NANCÍ (Narrador). Mas alguns são mais diferentes do que os outros. Algumas diferenças são mais bem vistas do que as outras.

ROSE (M.). Aí depende do ponto de vista, também, né, porque... Todos nós somos diferentes, a gente tem que aceitar os outros como... Ser humano, também. E ele tem o direito de estudar, independente se ele é diferente ou não. Precisa aprender a conviver com as outras crianças da idade dele

[...]

MARINA (A.). De repente até uma cirurgia, que poderia ser feita até antes, de repente poderia...

[...]

MARINA (A.). A primeira coisa a fazer é tentar trazer ele pra escola, depois a gente já vê essa outra parte, tentamos convencer a passar no médico, alguma coisa assim.

[...]

MARINA (A.). A senhora não procurou assim, principalmente quando ele era criança, de estar fazendo alguma cirurgia, alguma coisa, ou não?

NANCÍ (Narrador). Os médicos recomendaram isso. Apesar de que... Imagine uma cirurgia pra tirar o seu olho... Mas eu pensei: por que é que é ele quem tem que mudar? Por que ele tem que correr esse risco?

FERNANDA (C.). É porque podia interferir na visão dos outros...

[...]

FERNANDA (C.). Eu acho que a senhora está certa. Acho que as pessoas têm que aceita-lo do jeito que ele é.

ROSE (M.). De uma certa forma, quando a mãe do Joaquim falou que não queria jornalismo, toda aquela parafernália, pra não expor o seu filho, ela tem uma certa razão. Porque isso aí vai dar...

FERNANDA (C.). Mais problemas, com certeza.

ROSE (M.). Mais problemas. Ele vai ficar muito exposto, e é o que ela não queria, né?

[...]

FERNANDA (C.). A senhora precisa pelo menos dizer pra gente o que é que está acontecendo, porque senão... A gente vai ter problemas. Ele é uma criança, está em idade escolar, e toda a legislação está a favor dele.

[...]

FERNANDA (C.). A gente conversou lá, com o próprio menino, e ele não tem nenhuma dificuldade mental, de entendimento, ele é uma criança como as outras, não vi diferença nenhum entre ele e os meus alunos.

ROSE (M.). Ele só é diferente porque tem um olho a mais...

MARINA (A.). A senhora sabe que hoje em dia, quer queira quer não, nós estamos numa escola pública, e todas as escolas são obrigadas a aceitar crianças deficientes. Ta na lei.

[...]

CLARA (Narrador). Eu vou lhes dizer uma coisa. Quando esse menino foi obrigado a tirar o boné, pela professora, ela ficou completamente transtornada. Ela começou a imaginar que o menino fosse algum tipo de demônio, ou sei lá o que que ela pensou.

MARINA (A.). Eu até entendo o caso dela.

CLARA (Narrador). Eu também! As pessoas não estão acostumadas a ver isso.

MARINA (A.). Eu até entendo porque, no caso, não está acostumada. Só que, assim, porque não teve uma preparação com ela antes, ela não estava preparada, aí acabou tendo essa reação.

FERNANDA (C.). Se ela soubesse antes, talvez as coisas tivessem sido diferentes.

ROSE (M.). Porque a gente se choca, mas só num primeiro momento, até a gente conhecer o diferente.

[...]

FERNANDA (C.). Todos somos pessoas diferentes, e às vezes é preciso aceitar. É difícil até aceitar uma pessoa que tem uma idéia diferente da nossa, que dirá que tenha aparência, que tenha qualquer coisa diferente.

Mas a gente tem que aprender. E se não tem ninguém diferente na sala de aula, a gente perde essa oportunidade de aprender.

[...]

NANCÍ (Narrador). Vocês acham que isso vai dar certo? FERNANDA (C.). Olha, eu vou falar pra senhora a mesma coisa que eu disse pra diretora: a gente só vai saber... A gente fez o melhor pra que dê certo, conversamos já com os professores, eles se propuseram a ajudar no que for possível, mas pra saber se dá certo mesmo, só com o Joaquim na escola. É a única coisa que eu posso falar pra senhora. Mas a gente vai estar se empenhando ao máximo pra que dê tudo certo.

Foi solicitado que as participantes avaliassem o processo como um todo, focando a história contada, os conteúdos abordados, a possibilidade de reflexão, além de sugestões e críticas. Infelizmente, nesse momento M. já não estava presente.

A. escreveu:

O jogo foi muito interessante, e acredito que tenha alcançado os objetivos, visto que eles nos fizeram pensar e elaborar meios de resolver os problemas levantados. Embora por nunca ter jogado antes achei que algumas coisas dentro da história ficaram meio vagas, mas como não conheço bem o sistema do jogo pode ser que seja realmente assim. Quanto aos tópicos levantados dentro do mesmo, acredito que tenha sido bem relevante e o desenvolvimento foi de encontro com as reais necessidades que uma escola atual apresenta.

C. escreveu:

Penso que a história possibilitou a discussão sobre o tema proposto e a reflexão para tomada de decisão e atitudes sobre o mesmo. O assunto tratado (diferença, discriminação) não tem sido suficientemente trabalhado e o jogo trouxe à tona questões relevantes. Quanto ao jogo especificamente, a parte da ficha de “habilidades” não foi utilizada. Penso que isso não interferiu no desenrolar da história. O jogo é fácil de desenvolver mesmo com aqueles que nunca haviam jogado. Gostei de ter participado deste trabalho.

9 Discussão

Na história construída, as participantes se colocaram, desde um primeiro momento, como promotoras da inclusão, o que denota que elas já possuíam previamente uma concepção democrática e inclusiva da educação. O papel do jogo foi então

o de possibilitar a reflexão sobre os meios e as consequências da inclusão. Como defendido por Adorno (1995), é a reflexão e não a adesão impensada a ideais democráticos que elimina o preconceito. Em uma situação real, como na história, as dificuldades em se promover a aceitação à diferença devem ser levadas em consideração para que possam ser superadas.

Ao final, as professoras mostraram-se convictas de que a inclusão e a convivência com o diferente poderiam gerar a aceitação, sem deixar de notar a dificuldade e a necessidade de trabalho árduo por parte dos educadores para garantir esse objetivo. Essa seria a plena realização da escola como instituição perpetuadora de valores democráticos – em consonância com a visão inclusiva que permeia as políticas públicas educacionais (BRASIL, 2007; 2008); mas atingir esse estágio só será possível se houver reflexão crítica sobre as suas práticas e seus objetivos.

Em diversas oportunidades, as falas das participantes explicitam a dicotomia entre a individualidade e os padrões estabelecidos como norma. A eliminação da característica que estigmatiza surgiu como alternativa, e a discussão decorrente disso dentro do jogo foi um dos pontos altos de todo o processo.

Trazendo essa questão para o real, veremos que a fuga da situação de minoria é uma das possibilidades de reação ao preconceito. E esse é o desejo de muitos: adequar-se à norma. Tornar-se normal. Enquanto não causa estranhamento que o portador de necessidades especiais, quando possível, busque o tratamento que o aproxime da norma, é fato que o mesmo ocorre com o negro-descendente brasileiro, que, muitas vezes, prefere se afastar de sua origem negra.

Se a escola e os educadores não acolhem a diferença e se permitem ser agentes da padronização, corroboram o que vimos em Allport (1954), Bourdieu (2004) e Freire (2002), a educação como instância ativa de conservação social. Na história, contudo, ao se disporem a conhecer e conviver com o diferente, ao conversarem com a mãe do garoto, as professoras abriram-se à possibilidade de questionar esse primeiro impulso de “normalização” e passaram a pensar no trabalho que deve ser feito com o coletivo escolar para receber aquele aluno. Voltaram-

se ao questionamento e à reflexão, como sugerido por Adorno, o que resultou na defesa da inclusão do aluno pela escola. Surgiu daí a exigência de um trabalho com diretora, mãe e todos os outros componentes da equipe escolar, contrapondo-se a uma atitude como a que Castilho, Castro e Torrezan (2004) apontam como generalizada, ou seja, a da ridicularização ou exclusão do diferente do ambiente escolar.

A construção dos personagens foi outro ponto interessante. C. criou um personagem com diferenças e semelhanças com sua própria pessoa. Era uma mulher negra, também uma trabalhadora, e também com militância política, ainda que Fernanda fosse alta e tivesse cabelos longos, enquanto C. é pequena e tem cabelos curtos. Já A. e M., sendo trabalhadoras negra e negra-mestiça, criaram personagens brancas e ricas, que não precisavam trabalhar e o faziam apenas por *hobby*.

Infelizmente, o curto processo não possibilitou interpretações psicológicas precisas a respeito dessas escolhas semelhantes que as duas fizeram de forma simultânea e independente. Além disso, a forma de abordagem de cada uma foi diferente: enquanto A. interpretou realmente um tipo ideal, M. preencheu sua Rose com características negativas, o que indicaria que, mesmo se resultando de um mesmo processo, há conteúdos emocionais diferentes sendo postos em jogo em cada caso. Mesmo havendo a representação de um ideal a ser valorizado, esse ideal é visto de forma claramente negativa por parte de uma delas e neutra, se não positiva, por parte da outra.

O sistema de jogo utilizado, com seus elementos fantásticos – em especial o terceiro olho do garoto –, possibilitou que as professoras expressassem conteúdos que possivelmente não emergiriam se fossem abordadas uma deficiência reconhecida, ou mesmo a diferença racial. Assim, o jogo se mostrou um possibilitador de reflexão, cumprindo seus objetivos.

Considerações finais

Este trabalho conseguiu o resultado positivo de ter tirado da naturalidade o problema da diferença na educação, ao fazer

“pensar e elaborar meios de resolver os problemas levantados”, nas palavras da participante A.

Considera-se que a ferramenta se mostrou útil na proposição da reflexão que se tinha como objetivo realizar. Houve sucesso no uso do jogo de representação como forma de criar situações fictícias desencadeadoras de discussão, como forma de confrontar posições ideológicas com seus opostos, o que ocasionou uma situação proveitosa de reflexão.

Futuros trabalhos podem ser realizados, expandindo e aprofundando a discussão com professores do Ensino Fundamental, levando-a a outros níveis de ensino, e também elaborando histórias específicas para trabalhar com grupos de crianças e adolescentes.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Boston: The Beacon Press, 1954.
- ANDRADE, F. *Possibilidades de uso do RPG*. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/axyOwf>>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-64.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/8BcTLs>>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/yHZ1Fa>>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- CASTILHO, A. L., CASTRO, F. de; TORREZAN, J. O inferno são os outros. *Educação*, São Paulo, n. 88, p. 40-45, ago. 2004.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FERNANDES, F. Aspectos da questão racial. In: FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. p. 21-44.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIAS, E. R. *A possibilidade de utilização do RPG no processo de psicoterapia*. 1998. n. p. Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Mackenzie, São Paulo, 1998.

FUJII, R. S. et al. Alfabetização tecnológica e científica utilizando jogos de interpretação de personagens (*Roleplaying Game* – RPG) para a produção de um manual de aulas práticas e oficinas de ciências e biologia aplicáveis ao Ensino Fundamental e Médio. In: FÓRUM DE ATIVIDADES FORMATIVAS (FAFGRAD), 2002, Curitiba. *Anais...*, Curitiba: UFPR, 2002.

LOPES, L. R.; GUASTAFERRO, C. M. Uma história para contar: o uso de RPG para a intervenção em psicologia escolar. In: ENCONTRO SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO - SABERES E FAZERES: OS CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO, 14., 2006, São Paulo. *Programas e resumos...* São Paulo: Mackenzie, 2006.

MARTINS, M. do C. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. de (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 103-118.

MORGATO, V. História múltipla: trilhando caminhos com o RPG. *Rede RPG*. 19 mar. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/2JfMJd>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 14-17.

OLIVEIRA, C. L. P.; BARRETO, P. C. da S. Percepção do

racismo no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 25, n. 2, p. 183-213, 2003.

PEREIRA, C., TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia e Reflexão Crítica*, v. 16, n. 1, p. 95-107, 2003.

REIS, A. V. *Módulo Básico FLER: Ferramenta Lúdica de Ensino por Representação*. Florianópolis: Edição do Autor, 2002.

RODRIGUES, F. Racismo cordial. In: *Racismo cordial – Folha de S. Paulo – Datafolha – A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995. p. 11-55.

RODRIGUES, S. *Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROSEMBERG, F., BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, H. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: SENAC, 2001.

SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIMPÓSIO RPG E EDUCAÇÃO. 1., 2004, São Paulo, *Anais...* São Paulo: Devir, 2004.

ZANINI, M do C. Tornando-se um narrador. *Ludus Culturalis*. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/eBF66a>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

Education and prejudice: role-playing game as a strategy for reflection

Abstract

Intending to participate of the collective project of creation of methods to approach prejudice as a subject, this work investigates the possibilities of use of the role playing game (RPG) in education. Having as theoretical presupposition that prejudice is a generalized problem in human relations, which constitutes and reproduces itself by means of specific psychological and cultural mechanisms, having formal education as one of its reproductive instances, was used a role playing game with teachers of a state school of Bauru (SP). Defined the objective of exploring the role playing game as a favourable resource to reflection, awareness and sensitization, was proposed a game in which the participants had the chance to interpret the reactions of fictional teachers facing an exclusion case.

Keywords: prejudice, education, role-playing game