

O sociodrama como ferramenta antirracista na formação de profissionais de saúde

Maria Eduarda Silva Valentim^{1*} 

RESUMO

O racismo é sustentado por um sistema de privilégios que gera efeitos subjetivos tanto a nível individual quanto coletivo, estando intimamente relacionado com a branquitude. Este artigo, baseado em uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, realizada com 215 estudantes de Psicologia, Enfermagem e Medicina de um centro universitário do interior de São Paulo, reflete sobre a contribuição do sociodrama como ferramenta interventiva nas práticas antirracistas na formação em saúde. Os resultados evidenciam o sociodrama como uma estratégia potente para sensibilizar estudantes, potencializando práticas profissionais antirracistas no cuidado em saúde e contribuindo para a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Sociodrama; Educação antirracista; Formação em saúde; Racismo estrutural; Relações étnico-raciais.

Sociodrama as an anti-racist tool in the training of health professionals

ABSTRACT

Racism is sustained by a system of privileges that generates subjective effects at both an individual and collective level, and is closely related to whiteness. This article, based on a qualitative research-intervention carried out with 215 Psychology, Nursing and Medicine students at a university in the interior of São Paulo, reflects on the contribution of sociodrama as an interventional tool in anti-racist practices in health training. The results show that sociodrama is a powerful strategy for sensitizing students, enhancing anti-racist professional practices in health care and contributing to social transformation.

KEYWORDS: Sociodrama; Anti-racist education; Health training; Structural racism; Ethnic-racial relations.

El sociodrama como herramienta antirracista en la formación de profesionales sanitarios

RESUMEN

El racismo se sustenta en un sistema de privilegios que genera efectos subjetivos tanto a nivel individual como colectivo, y está estrechamente relacionado con la blancura. Este artículo, basado en una investigación-intervención cualitativa realizada con 215 estudiantes de Psicología, Enfermería y Medicina de un centro universitario del interior de São Paulo, reflexiona sobre la contribución del sociodrama como herramienta de intervención en prácticas antirracistas en la formación sanitaria. Los resultados muestran que el sociodrama es una poderosa estrategia para sensibilizar a los estudiantes, mejorar las prácticas profesionales antirracistas en la atención sanitaria y contribuir a la transformación social.

PALABRAS CLAVE: Sociodrama; Educación antirracista; Formación sanitaria; Racismo estructural; Relaciones étnico-raciales.

1. Centro Universitário Municipal de Franca – Casa do Encontro Espaço Terapêutico – Franca (SP), Brasil.

*Autora correspondente: mariavalentim1201@gmail.com

Recebido: 10 jul. 2025 | Aceito: 26 ago. 2025

Editora de seção: Oriana Holsbach Hadler 

INTRODUÇÃO

O racismo, por ser estrutural, está presente nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e interpessoais (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022). Assim:

Reconhecer que o racismo se faz presente nas relações que se estabelecem na saúde coletiva e no Sistema Único de Saúde (SUS) é vislumbrar a possibilidade de desconstruí-lo, já que o antirracismo é um percurso a se fazer, não um lugar a alcançar (Gaudenzi et al., 2023, p. 2466).

Dessa forma, problematizar a racialização dos espaços dentro do contexto universitário, junto aos cursos da saúde, se torna uma estratégia para contribuir no combate ao racismo estrutural.

Junto a isso, traçar diálogos sobre questões étnico-raciais dentro do contexto universitário é também retomar questões históricas, que atravessam questões sociais, de saúde, doença, educação, trabalho, acesso, privilégios e oportunidades. Assim como Werneck (2016) propõe, discutir racismo é pensar também nas questões ideológicas que afetam as estruturas políticas, que gerem a distribuição de poder e riquezas, que fazem parte e contribuem na manutenção de privilégios.

Logo, “a ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, ‘um verdadeiro exemplo para as outras nações’, encobre o problema” (Ferreira, 2002, p. 71), fazendo com que o racismo no Brasil se torne “velado”, sutil e doloroso. Segundo Werneck (2016, p. 540), isso contribui “na produção das iniquidades em saúde experimentadas por mulheres e homens negros, de todas as regiões do país, todos os níveis educacionais e de renda, em todas as fases de sua vida”. Tais desigualdades, provocadas pelo racismo, têm sua origem no processo de escravização dos indígenas e africanos. Assim, é importante evidenciar que “o Brasil foi destino final de cerca de 45% dos africanos vitimados pelo tráfico transatlântico” (Santana et al., 2022, p. 14).

Dessa maneira, quando se entende que a formação da população brasileira foi constituída pelos colonizadores, indígenas e, em sua maior parte, de negros, compreende-se os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao 2º trimestre de 2022, que revelam que 55,8% da população brasileira é negra. Paralelo a isso, é necessário refletir e questionar por que essa população não ocupa espaços de poder. Para além disso, reconhecer como Malaquias et al. (2016, p. 93) pontua que “na prática, constata-se que o racismo e o preconceito causam danos emocionais e sofrimento psíquico”, o que é fundamental para compreensão da formação e continuidade da estrutura social brasileira.

Segundo o site Alma Preta, os dados do IBGE relativos a 2023 já apontam a desigualdade de acesso ao ensino superior pela população negra. Essa desigualdade, ao adentrar o espaço acadêmico, pode se expressar tanto na ocupação majoritária por pessoas brancas, seja no corpo docente ou discente, quanto nas formas sutis ou explícitas de racismo vivenciadas nesse ambiente (Garcia & Silva, 2025). Nesse contexto, torna-se relevante discutir como a ausência da temática das relações étnico-raciais nos currículos universitários também se conecta ao que autores denominam de epistemicídio, ou seja, a exclusão e o silenciamento dos saberes produzidos por populações negras e indígenas (Santos et al., 2018; Nectoux, 2021). Grosfoguel (2016) amplia essa reflexão ao destacar como as universidades ocidentalizadas estruturam o conhecimento a partir de um racismo/sexismo epistêmico que remonta ao longo século 16. Assim, a produção e circulação do conhecimento, quando não problematizadas, tendem a reproduzir e colaborar na produção de privilégios da branquitude e a sustentar as desigualdades raciais no espaço acadêmico.

A reflexão sobre o epistemicídio assume certa relevância quando consideramos que as universidades ocidentalizadas foram construídas em torno de estruturas raciais, patriarcais, coloniais epistêmicas, que definem quais saberes são valorizados e quais são silenciados. Nesse sentido, Grosfoguel (2016) aponta que conhecimentos oriundos de outros corpos e contextos geopolíticos acabam sendo sistematicamente desqualificados, ocupando uma posição de inferioridade diante do conjunto de autores e perspectivas que se consolidaram como referência principal nas ciências humanas e sociais. Nessa mesma direção, Nectoux (2021) reforça que o epistemicídio também se reproduz no espaço escolar, onde o silenciamento de saberes negros e indígenas sustenta a lógica racista, ainda que as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 abram possibilidades para tensionar esse cenário e ampliar a legitimidade de outras epistemologias.

Assim, tecer reflexões acerca das relações étnico-raciais é compreender e questionar os atravessamentos que o racismo provoca nas estruturas sociais, tanto individual quanto coletiva. Arruda (2021) conceitua o racismo como um organizador ou estruturante das configurações sociais e relações de dominação da modernidade.

Consequentemente, o debate sobre racismo não deve ser tratado apenas como um ato discriminatório. Malaquias et al. (2016, p. 95) propõem um convite a refletir que a “experiência social acumulada e ‘herdada’ – negros eram escravos, e brancos, patrões – criou avaliações recíprocas, mecanismos de manutenção da distância social: produziu o status de brancos e negros”, isto é, são experiências que colidem com questões intra e interpessoais e educacionais. Tendo essa perspectiva como base, ao discutir relações étnico-raciais, é necessário refletir todas as camadas sociais.

Considerando a área da saúde, refletir sobre o racismo no contexto universitário é fundamental, já que a universidade deveria ser um espaço de produção de conhecimento científico, aberto ao debate e um motor de mudança e desenvolvimento social. Esse diálogo se torna ainda mais relevante quando os profissionais são responsáveis pelo cuidado do bem-estar físico e mental das pessoas.

É importante destacar que o Ministério da Saúde (MS) reconhece as desigualdades causadas pelo racismo e, em resposta, criou a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), que visa combater essas disparidades no SUS e promover a saúde da população negra de forma integral. Diante desse reconhecimento oficial, surge a questão: como as universidades que formam profissionais da saúde estão incorporando essa discussão em suas grades curriculares?

A implementação de conteúdos que abordem o racismo e as iniquidades no atendimento é essencial para formar profissionais mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios impostos pelo racismo estrutural/institucional na saúde. Logo, trabalhar na desconstrução e no entendimento dos impactos da branquitude se tornam imprescindíveis, entendendo que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo” (Cardoso, 2010, p. 611). Assim, falar de questões étnico-raciais é também compreender a branquitude e os seus impactos sociais.

Mediante ao exposto, falar de questões étnico-raciais e refletir sobre a branquitude e seus impactos sociais é se aproximar do que Capelasso e Caniato (2024) propõem, quando pontuam que sujeitos brancos, muitas vezes em posições de poder, reproduzem privilégios e discursos que reforçam o racismo estrutural, tornando necessário problematizar esse lugar para compreender as desigualdades.

Dessa forma, compreendendo que o racismo é estrutural e a importância de trabalhá-lo no cenário universitário e nos cursos da área da saúde, o presente estudo discute uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, que buscou trabalhar em grupos a temática das relações étnico-raciais utilizando o sociodrama como metodologia de intervenção, coleta de dados e criações grupais, tornando-se uma potência ativa de pensamento.

Portanto, este trabalho tem como objetivo evidenciar o sociodrama como uma estratégia potente para sensibilizar estudantes, potencializando práticas profissionais antirracistas no cuidado em saúde e contribuindo para a transformação social e reflexão sobre a possibilidade de um espaço coletivo acolhedor para dialogar sobre relações étnico-raciais e ponderar sobre o papel profissional.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo é de natureza qualitativa e seguiu as diretrizes da Resolução n.º 466 (2012) do Ministério da Saúde, que orienta pesquisas com seres humanos, para que fossem assegurados os princípios éticos de integridade, dignidade e respeito à autonomia dos participantes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados sobre riscos e benefícios do estudo, de modo a evitar danos previsíveis e garantir sua relevância social. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo 6.697343, e realizada sob concessão de bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A intervenção foi realizada com 215 estudantes dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Medicina de um centro universitário localizado na cidade de Franca-SP, instituição que oferece essas três graduações na área da saúde. O contato

inicial se deu com as chefias dos respectivos departamentos, seguido de articulação com os docentes, que cederam o tempo de aula para a realização dos encontros – alguns como atividade obrigatória, outros como proposta opcional –, reconhecendo o potencial da intervenção para discutir a temática das relações étnico-raciais.

As datas foram definidas conjuntamente com os professores, prevendo três horas para cada vivência. As intervenções ocorreram com 117 estudantes de Psicologia, 36 de Enfermagem e 62 de Medicina, totalizando 215 com encontros separados para cada turma. A todos os participantes foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente aprovado pelo Comitê de Ética, sob o protocolo 6.697343.

Todos os encontros seguiram o mesmo roteiro metodológico, ainda que com reverberações distintas. No início de cada intervenção, a diretora e os egos-auxiliares (unidade funcional) foram apresentados, assim como uma breve explicação sobre o sociodrama e a proposta da pesquisa. Também foram estabelecidos combinados fundamentais: falar apenas de si; não aconselhar; não julgar; e manter sigilo sobre o que foi realizado, considerando o possível acesso a conteúdos íntimos e sensíveis. Utilizaram-se recursos musicais e corporais, dentro das possibilidades de entrega de cada estudante e do que a metodologia permite.

Cada sessão sociodramática foi estruturada em cinco etapas: (1) aquecimento inespecífico, com dinâmicas que favorecessem o vínculo grupal sem direcionamento temático; (2) aquecimento específico: é a segunda parte do processo de aquecimento, realizada a partir do direcionamento de um tema específico, neste caso, racismo. Na sequência, realizou-se o/a (3) desenvolvimento/dramatização, momento no qual os participantes assumem papéis e se mobilizam em torno de um objetivo em comum dentro de uma cena. O diretor pode utilizar as técnicas de solilóquio, duplo, espelho, inversão de papéis e multiplicação dramática. Por fim, a penúltima etapa foi incluída para a finalidade do trabalho; sendo assim, foi entregue um roteiro de (4) processamento sociodramático, que consiste em falar ou escrever sobre o que foi vivenciado com direcionamentos que seguem o raciocínio lógico. Após concluírem, foi realizado o compartilhar (5), no qual cada pessoa do grupo compartilha seus sentimentos diante de tudo aquilo que acabou de viver, fazendo-se a ligação com a vida pessoal (raciocínio afetivo-emocional).

O tema central foi o mesmo para todas as turmas: relações étnico-raciais. As sessões foram registradas em diários de campo, em que se anotaram percepções e sentimentos relacionados ao desenvolvimento do grupo e de seus integrantes. Esses registros foram analisados com base na proposta de análise grupal de Ribeiro (2004) e submetidos à análise de conteúdo conforme Minayo et al. (1993), buscando compreender o processo formativo dos grupos, desde sua constituição até os efeitos produzidos.

Para este artigo, foram realizadas leituras detalhadas dos registros e dos roteiros de processamento com o objetivo de selecionar três cenas que provocaram maior impacto emocional nos protagonistas – estudantes negros – e nos estudantes brancos. A escolha dessas cenas foi possível a partir das sucessivas leituras dos materiais coletados, considerando principalmente os relatos dos(as) participantes sobre os momentos mais marcantes da intervenção sociodramática. Nessas cenas observou-se a catarse grupal, entrega emocional e mobilização coletiva, o que possibilitou destacá-las como experiências de maior impacto.

A estrutura dos encontros seguiu o roteiro estabelecido. O *aquecimento inespecífico* consistiu em convidar os(as) estudantes a se levantar, fechar os olhos e refletirem: “O Brasil se faz presente nesta sala? Qual é o recorte racial aqui?”. No *aquecimento específico* foram escutados recortes de quatro músicas, até passar o seu refrão: *Mulher do fim do mundo* (Elza Soares), *Ismália* (Emicida), *A carne* (Elza Soares) e *Cota não é esmola* (Bia Ferreira).

Os estudantes foram convidados a andar pela sala em diferentes direções, permitindo que o corpo se aquecesse e, ao mesmo tempo, refletissem sobre as letras das músicas e os sentimentos que elas despertavam. Ao final da escuta, os(as) participantes “congelavam” no lugar e diziam uma palavra que expressasse o que estavam sentindo. Palavras recorrentes surgiram, como: injustiça, desigualdade, luta, tristeza, raiva, solidão, impotência e realidade.

Em seguida, foi realizado o *mapeamento racial*, derivado do mapeamento sociométrico do psicodrama, mas com foco específico nas relações étnico-raciais, permitindo uma intervenção direcionada a essa temática. As perguntas usadas nesse momento foram: Quem se autodeclara branco, preto, pardo, amarelo ou indígena? Quem teve professores pretos na escola? E na universidade? Quem estudou com pessoas pretas? Quem já foi atendido por profissionais pretos(as) na saúde? As respostas eram dadas por meio de deslocamentos pelo espaço: esquerda (sim), direita (não), centro (talvez ou não reparou),

ou outra posição orientada pela diretora. Essa atividade buscou tornar visível o atravessamento racial sem recorrer à fala, apenas por meio da observação dos movimentos no grupo.

Na sequência, foram lidas três manchetes reais sobre racismo, projetadas na sala:

Manchete 1: *“Não vou ser atendido por preto”* – relato de episódios de racismo sofridos por profissionais da enfermagem no Distrito Federal.

Manchete 2: *“Estudante preto de medicina denuncia um colega por racismo”* – um universitário foi impedido de entrar no elevador com insultos racistas e humilhações.

Manchete 3: *“Minha psicóloga disse que racismo não existe”* – relato de uma mulher negra sobre a invalidação de sua dor racial por psicólogas brancas durante sessões terapêuticas.

Após a leitura, os(as) estudantes se dividiram em grupos conforme a manchete que mais os tocou. Cada grupo se reuniu em roda para discutir e montar uma dramatização, podendo utilizar diferentes linguagens expressivas: teatro, música, escultura ou poesia. Quando uma das manchetes era escolhida pela maioria, realizava-se uma vivência coletiva, na qual todos(as) assumiam o papel da pessoa da manchete para se aproximarem simbolicamente de sua dor. Em seguida os(as) participantes realizavam solilóquios, eram organizados por afinidades simbólicas e criavam as cenas.

O subgrupo mais mobilizado era convidado a apresentar sua produção ao grupo. Após todas as apresentações, foi entregue um roteiro de processamento do sociodrama temático para ser preenchido individualmente. Por fim, realizava-se o compartilhar coletivo, momento em que cada participante dizia ao menos uma palavra sobre como saía daquela vivência. Algumas pessoas trouxeram apenas uma palavra; outras, reflexões profundas despertadas durante e após a experiência.

RESULTADOS

Para este artigo, realizou-se novas leituras dos registros e dos processamentos, com o objetivo de selecionar três cenas que provocaram maior impacto emocional tanto nos estudantes negros quanto nos estudantes brancos. As cenas escolhidas referem-se ao 1º ano do curso de Psicologia, ao encontro conjunto do 1º e 2º ano de Enfermagem, e a uma das cenas do 2º encontro com o 1º ano de Medicina. Abaixo, será descrito brevemente como se deram esses encontros, as cenas selecionadas e algumas falas registradas nos roteiros de processamento, nas quais foi possível perceber o despertar de uma postura mais consciente por parte dos(as) participantes.

Ainda que o roteiro de processamento não identifique os nomes, as respostas revelam quem protagonizou, pois essas pessoas descrevem como foi estar na cena e expressar sua dor. Assim, os fragmentos que seguem revelam o impacto do sociodrama, tanto nos protagonistas que vivenciaram diretamente essas histórias quanto em todo o grupo que participou, escutou, acolheu e, talvez, também se transformou a partir delas.

Sala de Psicologia

Na cena de racismo vivenciada em uma sala de psicologia contou-se com a presença da docente orientadora da pesquisa, para apoiar no que fosse necessário. A partir da leitura das manchetes e do aquecimento corporal, uma das participantes relembrou uma experiência marcante de racismo. A maioria da turma se sensibilizou com o caso de uma paciente preta atendida por uma psicóloga branca; apenas uma pessoa escolheu a manchete da Medicina e ninguém escolheu a da Enfermagem. Havia três pessoas pretas/pardas na sala.

Diante disso, foi sugerido que todos trabalhassem uma única manchete em grupo. Os participantes foram, então, convidados a caminhar pela sala escutando novamente a narrativa da manchete, tentando se aproximar, se sensibilizar ou até se colocar no lugar daquela mulher preta cuja dor havia sido deslegitimada.

Conforme o caminhar, os egos-auxiliares ajudaram na condução para que o grupo se aquecesse, de maneira que eles falaram: “Quando você vai procurar alguém para te atender, qual é a expectativa que você cria?”. Juntamos a manchete do estudante e começamos a lembrar das ofensas racistas: “que cabelo feio”; “aqui não é lugar para você”; “você fede, seu preto”. Fomos utilizando as falas para que o grupo como um todo se aproximasse de uma realidade não experienciada pela maioria. Durante essa etapa, a pessoa “A” (preta) começou a chorar. Algumas pessoas pararam, outras continuaram andando. A diretora e um ego-auxiliar se aproximaram para escutá-la, oferecendo acolhimento e espaço para fala.

O grupo foi então convidado a se sentar em roda para ouvi-la. “A” compartilhou um episódio de sua adolescência, quando descobriu que as piadas sobre o cabelo feitas pelos amigos eram, na verdade, sobre ela. “Eram meus amigos”, disse em lágrimas. Sua dor foi acolhida com carinho pelo grupo. Após “A” falar da sua vivência, acolhendo ainda mais sua dor e utilizando esse momento para promover aprendizagem como psicólogos em formação, fizemos o convite para ela ir ao “palco”, ser a paciente e ter uma psicóloga que acolhesse sua dor. Essa então foi uma das cenas do curso de Psicologia.

Um dos egos foi a psicóloga, que falava: “Esse espaço é seu, aqui não colocamos nada embaixo dos panos; a sua dor é válida, aqui eu vou te escutar. Pode chorar, está tudo bem não estar bem”. Depois, o momento foi aberto para uma multiplicação dramática, na qual os estudantes poderiam ocupar qualquer um dos papéis; mas todos foram ocupar o papel da psicóloga e tiveram falas de acolhimento ou apenas silêncio, choro e abraço.

Ao passo que a cena acontecia, o grupo também estava imerso nas emoções emergentes, todos doando a sua presença. A cena se encerrou com “A” recebendo o abraço e sendo acolhida pelo grupo.

A partir dessa cena, temos as seguintes falas:

As etapas que mais me tocaram foi quando a minha colega de sala compartilhou sua dor com o grupo; eu senti isso, a dor dela me tocou. E quando estávamos lendo as manchetes e logo após fomos andar para refletir e pensar, isso me fez sentir na pele (um pouco, não posso dizer que entendo fielmente, já que não sofro racismo) como é a dor, como você se sente invalidado, negligenciado (Participante B).

- Participante C: “A partir do que nós vivenciamos hoje, a etapa que mais me marcou foi o momento em que a colega sentou no chão e a Duda [a diretora] fez o papel da psicóloga, ouvindo-a, acolhendo-a e validando seus sentimentos”.
- Participante D: “Pra mim, o momento mais tocante foi quando se criou um cenário onde nossa colega de sala se posicionou como paciente e houve uma psicóloga para atendê-la”.
- A fala da protagonista: “Foi um processo de sentir a dor sem resistência de muito acolhimento e de muita liberdade e verdade; foi um processo extremamente necessário e importante para mim”.
- Participante E: “Acho a utilização da abordagem muito forte, uma vez que mobiliza todos do ambiente a refletirem. Uma forma muito inteligente e dinâmica; serviu para meu aprendizado”.
- Participante F: “Espetacular! Associar a teoria com esse método acredito que possa ter uma arma letal contra o racismo. Muito necessária”.

Eu entrei pensando em anotar várias coisas para conseguir responder um questionário que vale nota e estou saindo emocionado e reflexivo, tanto pelos outros quanto por mim. Estou mais conscientizado sobre o tema, e acredito que, caso eu me depare com essa situação, saberei lidar de uma maneira melhor e mais humana. Estou mobilizado e pronto para repassar esse conhecimento e orientar pessoas dentro do meu alcance (Participante G).

Sala de Enfermagem

Os participantes do curso de Enfermagem escolheram majoritariamente a manchete que envolvia profissionais da enfermagem. A partir dessa escolha, foram convidados a se aproximar do papel dessas enfermeiras e da dor presente na situação.

Após esse aquecimento, os participantes realizaram solilóquios e foram organizados pela diretora em cinco subgrupos: raiva, dor, injustiça, esperança e acolhimento. A turma era composta majoritariamente por pessoas pretas, e as cenas criadas trouxeram muitos conteúdos pessoais.

Para este artigo, a cena escolhida foi a que o subgrupo intitulou sua dramatização como “Dor de Preto”. Escreveram o título na lousa, colocaram uma cadeira no centro da sala e uma pessoa preta sentou-se nela representando um senhor preto com dor, dentro de um hospital. Os demais participantes interpretavam enfermeiros que passavam por ele. O senhor pedia ajuda, apertava o peito, sentia falta de ar e suplicava por atendimento. Os enfermeiros ignoravam seus pedidos, diziam que ele estava exagerando ou que deveria esperar. Até que o senhor caiu no chão e morreu.

Foi solicitado que os participantes não saíssem da cena; pedimos um solilóquio do senhor que morreu, e ele falou que não foi visto. Então qual seria a mudança que poderia ser feita na cena? Os participantes falaram que seria de dar atenção a ele, de tê-lo atendido. E assim foi feito. Recomeçamos a cena com o senhor sentindo dor, pedindo ajuda e sendo atendido, com atenção e cuidados; mesmo assim o senhor não se sentia bem, e então chegou-se à conclusão que era mais que uma dor física, mas uma dor de preto, em saber que a mudança que aconteceu na cena fora não acontece na realidade – mas que poderia ter mais visibilidade. Para encerrar a cena foi feito um duplo dele, que reafirmava essa desesperança, que isso não vai mudar, mas que “quem sabe um dia, quem sabe um dia eu possa sentir minha dor”. A diretora perguntou se essa fala o contemplava, e ele afirmou que sim com a cabeça. Então a diretora e protagonista se abraçaram, e depois o subgrupo, e a sessão se encerrou.

Assim, as falas escolhidas desse encontro são:

- Participante H: “As notícias foram capazes de me recordar de situações as quais presenciei no ambiente hospitalar onde trabalho; foi muito difícil presenciar tais fatos, eram pessoas de quem eu gosto muito, tive que segurar o choro”.
- Participante I: “Eu saio encorajada a tomar iniciativas para combater esse tipo de prática no meu cotidiano e local de trabalho”.

Entrei apreensiva sobre o tema proposto. Saio lembrando, ou melhor, relembando a importância do tema, que pouco é falado em ambientes que possamos refletir, muito trazido pela mídia quando toma grande proporção. Saio com vontade de falar mais sobre o assunto principalmente com minhas filhas e esposo (Participante J).

- Participante K: “Metodologia é nova pra mim. Achei importante a troca de papéis; ter a oportunidade de fazer diferente ou trocar os papéis de fala foi ótimo”.

Sala de Medicina

Nesse grupo houve resistência por parte de alguns estudantes, que riam e conversavam durante o aquecimento com as músicas, dificultando a sensibilização do grupo. Ainda assim, as manchetes foram lidas e foi solicitado um solilóquio de cada participante. A partir das palavras ditas, formaram-se cinco subgrupos, entre tristeza, angústia e raiva.

Duas pessoas não se identificaram com os sentimentos: uma era o único participante que se autodeclarou preto, que escolheu a palavra “experiência” e se juntou ao grupo da tristeza após conversar com a unidade funcional; a outra foi um participante branco que demonstrava resistência e acabou se juntando ao grupo da tristeza também.

A cena escolhida desse encontro foi a do último grupo, que apresentou uma dramatização iniciada com a música *Bota a cara*, de Guiu ft. L7NNON, seguida de uma citação do livro *Pequeno manual antirracista*, de Djamil Ribeiro. Um participante preto compartilhou sua vivência com o racismo e começou a se emocionar, mas teve dificuldade de continuar a fala. Foi realizado um duplo pela diretora, que disse: “Estou de coração aberto aqui, e isso machuca tanto. Às vezes não quero ficar com raiva, nem triste, porque isso cansa muito. Nossa, isso é difícil. É a minha dor”. Ditas essas palavras, a maior parte da sala entrou num processo catártico de muita sensibilidade, inclusive o protagonista, que se sensibilizou diante do duplo. A diretora perguntou se o protagonista gostaria de receber algo do grupo, se poderia ter um gesto de acolhimento, um abraço, falas, e ele aceitou um abraço do grupo. Esse espaço foi aberto à participação do restante da sala também, e o participante se sentiu acolhido. Encerrou-se assim a última cena.

As reflexões e percepções escolhidas após essa cena foram:

- Participante L: “O último momento do relato de um colega sobre sua vivência. Foi importante ver o acolhimento da sala com ele, mesmo que a realidade dele não seja a realidade do dia a dia da maioria”.

- Do participante que foi protagonista: “O final, nas apresentações, eu recebi um abraço coletivo e isso foi bem melhor do que eu estava esperando”.
- Participante N: “Gostei e acho uma metodologia mais impactante, pois nos faz sentir a realidade do outro e buscar mudanças”.
- Participante O: “Acho legal porque faz com que pessoas brancas entendam o que pessoas pretas passam”.
- Participante P: “Foi o melhor método que vi durante a minha vida até agora”.

DISCUSSÃO

As cenas descritas não pretendem afirmar verdades absolutas, mas sim indicar caminhos possíveis para processos de sensibilização, deslocamento e elaboração grupal. Como sugere Guerreiro Ramos (2023), o sociodrama pode funcionar como “um método de eliminação de preconceitos ou de estereótipos que objetiva libertar a consciência do indivíduo da pressão social”. Complementarmente, Malaquias et al. (2016) apontam que, à medida que se amplia a consciência social e crítica, a prática sociopsicoterapêutica pode se tornar mais efetiva no enfrentamento das exclusões que atravessam o cotidiano da população negra.

Os relatos emocionais observados nas cenas analisadas sugerem que o sociodrama pode se configurar como uma estratégia relevante na formação em saúde, ao possibilitar outras formas de pensar e sentir as relações étnico-raciais. As falas dos(as) participantes – como “entrei pensando em anotar várias coisas [...] estou saindo emocionado e reflexivo” – apontam para movimentos subjetivos que podem ultrapassar a dimensão técnica da formação, abrindo espaço para afetos e deslocamentos de percepção.

Essas possibilidades dialogam com o estudo de Oliveira (2024), que explora o uso do sociodrama e da grupoterapia no processo de conscientização racial e na desconstrução de estereótipos. Além disso, a proposta de Guerreiro Ramos ao defender o sociodrama como instrumento de emancipação crítica – articulado ao Teatro Experimental do Negro –, amplia as bases teóricas para compreender o potencial transformador dessas práticas. Cenas como “Dor de preto” e “Bota a cara” podem ilustrar esse tipo de mobilização, em que afetos e histórias individuais ganham escuta e reverberação coletiva.

Nesse sentido, as reflexões de Abdias do Nascimento (2004) sobre a trajetória do Teatro Experimental do Negro ajudam a compreender a potência dessas experiências. Ao enfatizar que o TEN buscava criar um espaço de valorização da identidade negra e de enfrentamento ao racismo estrutural por meio da arte, Abdias destaca como o teatro pode se constituir em prática formativa, capaz de mobilizar afetos, provocar deslocamentos e instaurar novas formas de consciência crítica.

A literatura da Revista Brasileira de Psicodrama também ressalta que práticas grupais bem conduzidas, com aquecimentos corpóreos, dramatizações e solilóquios, podem favorecer processos de escuta ativa e fortalecimento de uma postura mais sensível ao tema racial. Nessas experiências, é possível que o grupo acesse dimensões do sofrimento racial não apenas como testemunhas, mas como coparticipantes de uma nova narrativa, ainda que construída simbolicamente.

No entanto, a distância entre essas vivências e os currículos formais parece persistir. A frágil implementação da Lei n.º 10.639/2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, impacta diretamente a formação crítica dos estudantes desde a educação básica. Da mesma forma, a PNSIPN ainda encontra obstáculos para ser efetivamente incorporada nos cursos da saúde. Como discutem Souza et al. (2024), o racismo institucional segue como um entrave à universalização do cuidado e à equidade no SUS. O que foi observado nesta pesquisa, quando os(as) participantes relataram ter tido contato superficial ou inexistente com o tema racial em sua formação, pode ser compreendido como reflexo direto dessas ausências estruturais.

Em consonância com os princípios da PNSIPN (MS, 2017), reconhecer o racismo como determinante social de saúde é um passo importante. E, talvez, o sociodrama, por sua linguagem sensível e coletiva, possa ser um instrumento útil para abrir caminhos, convocando o afeto, a escuta e a corresponsabilização.

O que emergiu das intervenções pode apontar para o reconhecimento do racismo como atravessamento cotidiano nas relações em saúde. O sociodrama, nesse sentido, foi percebido por parte dos(as) participantes como ferramenta possível, desde que utilizado com preparo técnico e escuta atenta. Como afirmaram: “a troca de papéis foi fundamental”; “fizemos diferente”; “acho legal porque faz com que pessoas brancas entendam o que pessoas pretas passam”. Tais falas sugerem que, quando há manejo cuidadoso, o sociodrama pode evitar revitimizações e, ao mesmo tempo, favorecer experiências coletivas de reparação simbólica.

Nesse cenário, questionar a ausência da discussão racial nas formações universitárias parece abrir espaço para outras possibilidades formativas. Tal como observado nos encontros, pensar as relações étnico-raciais de forma situada pode contribuir para o desenvolvimento de olhares mais atentos nos estágios, nas aulas, nas práticas e nos vínculos com pacientes e usuários(as). A manutenção do silêncio sobre esses temas tende a perpetuar o apagamento das pessoas pretas nos espaços institucionais e a continuidade do racismo estrutural.

O estudo propõe o mapeamento racial, uma adaptação do mapeamento sociométrico do psicodrama. Diferencia-se por colocar em evidência os atravessamentos raciais de forma corporificada, sem a mediação da palavra. Essa adaptação amplia o uso da técnica clássica ao direcioná-la especificamente para o trabalho com as relações étnico-raciais.

Não é comum na literatura pesquisas que assumam a importância de as pessoas brancas terem contato com o racismo de uma forma mais sensível e próxima. Entretanto, atualmente já temos pessoas brancas racializadas que escrevem sobre a temática ou sobre o atravessamento delas, como os artigos de Lia Schucman, que trabalha sob aspectos de afetividade, casais inter-raciais e relações com os filhos; e, no campo do psicodrama, Laura Vomero, que atua nas interfaces entre gênero, corpo, sexualidades e relações étnico-raciais. Dessa forma, o sociodrama revelou ser um recurso para que as pessoas tenham a possibilidade de reconhecer os seus racismos em um espaço afetivo e emocional.

Por outro lado, em um ambiente seguro, uma pessoa preta pode também reconhecer sua dor, muitas vezes negada: tristeza, angústias, ansiedade, depressão, isolamento, culpa, medo, vergonha, solidão, desconfiança, dificuldades nas relações sociais e afetivas, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, entre outros agravos em saúde (CFP, 2002). Essa legitimação faz com que as pessoas brancas se juntem e entendam ainda mais a importância de lutar contra o pacto da branquitude, no qual elas estão inseridas mesmo sem ser sua escolha. Só por serem brancas, elas acessam privilégios no Brasil que pessoas pretas não acessam e lutam para ter. Mediante a isso, quando Oliveira (2025, p. 70) diz que “o trabalho da escola deve ser feito de forma significativa para o aluno, ensinando-o a realizar críticas sobre os processos e práticas excludentes e discriminatórias presentes na sociedade”, transpondo a responsabilidade para qualquer âmbito educacional e formativo, o sociodrama pode possibilitar um espaço de afeto, transformação e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do sociodrama temático permitiu ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais, evidenciando como os impactos das desigualdades sócio-históricas atravessam a subjetividade das pessoas e seguem sendo reencenados nas instituições, inclusive na formação profissional.

O sociodrama possibilitou criar espaços mais seguros para o diálogo, em que as dores do racismo puderam ser compartilhadas e reconhecidas com profundidade, por pessoas negras e por estudantes brancos. Esses encontros, ao mobilizarem emoções, permitiram um contato direto com realidades silenciadas, o que pode ter favorecido o despertar de uma postura mais consciente, crítica e comprometida com o enfrentamento do racismo.

A partir das respostas ao roteiro de processamento, foi possível perceber que a metodologia não apenas gerou reflexões, mas impactou afetivamente os(as) estudantes, produzindo deslocamentos simbólicos e afetivos. O sociodrama, assim, reafirma-se como uma tecnologia potente para a promoção de qualidade de vida, sobretudo quando conduzido com escuta, preparo e sensibilidade.

Quanto ao desenvolvimento das intervenções, é importante ressaltar que, para a unidade funcional, a cada encontro percebiam-se diferenças e semelhanças entre os sociodramas, influenciadas pela presença ou ausência de pessoas negras nos cursos, como também foi possível ver e sentir salas mais e menos enrijecidas. A condução exigiu um lugar sensível, mas também político e ético, promovendo espaço para que os participantes falassem de si e de suas vivências raciais. Estar presente e aquecido para o processo foi essencial, pois o sociodrama convoca tanto do afeto quanto do compromisso social e político, sustentando uma prática antirracista que necessita estudo constante.

Além disso, o estudo evidencia os efeitos da ausência de discussões sobre a problemática racial nas matrizes curriculares e aponta para a necessidade urgente de fortalecimento de políticas públicas como a Lei n.º 10.639/2003 e a PNSIPN, integrando essas diretrizes à formação em saúde. A baixa presença de estudantes negros(as) nos cursos de Medicina e Psicologia denuncia os efeitos do racismo institucional e da branquitude como norma, que exclui e silencia.

Novas pesquisas devem ser realizadas para aprofundar a compreensão sobre a eficácia do sociodrama tanto no contexto racial como em outras demandas socioculturais que são enfrentadas no Brasil, como feminismo, LGBTQIAPN+, deficiência, entre outras questões que também interseccionam com o racismo e que demandam sensibilização e mudança de comportamento. Por fim, em termos de educação antirracista, a pesquisa desafiou os grupos a refletirem sobre seus próprios preconceitos, privilégios raciais e as implicações éticas de sua atuação como futuros profissionais. Ao incorporar o racismo como tema de discussão e experiência em sua formação, o sociodrama ajudou a construir uma base para uma atuação mais crítica e consciente, voltada para a justiça social e o respeito à dignidade humana de todos os indivíduos, independentemente de sua cor ou origem.

CONFLITO DE INTERESSE

Nada a declarar.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão fornecidos mediante solicitação.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora pelo apoio, afeto, pela disponibilidade e pelas trocas que enriqueceram este trabalho. Aos meus pais e familiares, pelo incentivo constante e por me inspirarem a trilhar este tema. Estendo, ainda, minha gratidão à vida, pelas possibilidades de encantamento e transformação que me permitiram realizar esta pesquisa, fruto de múltiplos atravessamentos e inspirações.

REFERÊNCIAS

- Alma Preta. (2024, Março 24). Brancos estudam em média 1,6 ano a mais que os negros, diz IBGE: dados da Pnad Continua do IBGE revelam a desigualdade racial em diferentes níveis de ensino. *Alma Preta*. <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/brancos-estudam-em-media-16-ano-a-mais-que-os-negros-diz-ibge/#:~:text=A%20desigualdade%20racial%20no%20acesso,%2C%20de%203%2C%25>
- Arruda, D. P. (2021). Dimensões Subjetivas do Racismo Estrutural. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(35), 493-520. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/915>
- Capelasso, M. S., & Caniato, A. M. P. (2024). Racismo brasileiro e ideologia do branqueamento orquestrados pela personalidade autoritária. *Fractal, Revista de Psicologia*, 36, e40216. <https://www.scielo.br/j/fractal/a/zrx3NtZ46Z3wBb36LWMS9fs/?format=pdf&lang=pt>
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.8.1.70>
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). *Resolução CFP nº 018/2002*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Racismo é coisa da minha cabeça ou da sua?* Campanha Nacional de Direitos Humanos – Sistema Conselhos de Psicologia. <https://share.google/xj3ADPG0dnw1iWEpn>

- Ferreira, R. F. (2002). O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, 14(1), 69-86. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000100005>
- Garcia, G. A. F., & Silva, E. A. P. da. (2025). Epistemicídio acadêmico, relações de gênero e interseccionalidade: desafio para um currículo decolonial, inclusivo e plural. *Revista Exitus*, 15(1), e025028. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602025000100207&lng=pt&nrm=iso
- Gaudenzi, P., Castro, A. M. de., & Chagas, A. (2023). Reconhecer o racismo para construir um cuidado efetivamente integral, equânime e universal. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28(9), 2466-2466. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023289.11442023>
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). *Altera a Lei n.º 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*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. (2008). *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena"*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Malaquias, M. C., Nonoya, D., Cesarino, A. C. M., & Nery, M. da P. (2016). Psicodrama e relações raciais. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(2), 91-100. <https://www.revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/279>
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (5a ed.). Hucitec.
- Ministério da Saúde. (2017). *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS*. https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade/publicacoes/populacao-negra/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf/view
- Nascimento, A. (2004). Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, 18(50), 209-224. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>
- Nectoux, A. (2021). Epistemicídio, identidade e educação: uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 2(4), 772-802. <https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/13090>
- Oliveira, D. R. (2024). Aplicação da grupoterapia como prática de intervenção antirracista. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 32. <https://doi.org/10.1590/psicodrama.v32.680>
- Oliveira, D. R. de. (2025). O racismo e o pacto da branquitude na atuação da manutenção do privilégio branco. *Revista em Favor de Igualdade Racial*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.29327/269579.8.1-6>
- Ramos, A. G. (2023). *Negro sou: A questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-73)* (M. S. Barbosa, Org.). Zahar.
- Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012). *Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08)*. Conselho Nacional de Saúde. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>
- Ribeiro, D. de F. (2004). *Os bastidores da relação família-escola* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da USP. <https://doi.org/10.11606/T.59.2004.tde-16072008-230443>
- Santana, A. R. de., Silva, C. F. da, Jr., Reginaldo, L., & Ferreira, R. (2022). Repensando o tráfico transatlântico de africanos escravizados na era da ilegalidade. *Afro-Ásia*, (65), 12-41. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i65.48737>

Santos, E. F. dos, Pinto, E. A. T., & Chirinéa, A. M. (2018). A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, 43(3), 949-967. <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

Souza, D. H. de, Rocha, D. G., & Nunes, N. R. de A. (2024). Saúde da população negra na formação em saúde: Perspectivas rumo à equidade racial. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29(7), e02992024. <https://www.scielo.br/j/csc/a/npHB99dChHtLvsSXQTbQ5JR/?lang=pt#>

Werneck, J. (2016). Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, 25(3), 535-549. <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>