

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – IDH

Especialização em Psicodrama

Janaína Oliveira da Silva

EMPODERANDO O PROFESSOR QUE HABITA EM NÓS!

O psicodrama socioeducacional para formações docentes emancipatórias.

PORTO ALEGRE

2014

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a história do magistério vem sendo marcada pela falta de valorização da carreira, sobrecarga de trabalho, desmotivação em função de expressões da violência na sala de aula e baixa autonomia frente ao processo de mercantilização do ensino. Tais condições contextuais revelam práticas sociais que influenciam no empoderamento do papel de professor na atualidade. Entende-se empoderamento, dentro de uma perspectiva emancipatória, processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão (HOROCHOVSKI E MEIRELLES, 2007).

Isso traz implicações significativas nos diferentes contextos de formação de professores, dentre elas é possível destacar duas. A primeira diz respeito à depreciação da profissão, resultando numa diminuição na procura pelos cursos de licenciatura. E a segunda atinge aqueles que iniciam sua formação docente mobilizando uma série de preocupações, principalmente quanto à viabilidade de permanência na profissão e incertezas quanto à vocação. Os desafios de mudar os rumos dessa história para que se colham novos tempos, requer outras posturas no processo de desenvolvimento do papel docente iniciado nos Cursos de Licenciatura e continuado ao longo da atuação na profissão.

No entanto, torna-se um paradoxo exigir novas formas de desempenho do papel se os cursos de formação continuam utilizando antigos métodos que privilegiam a transmissão de conteúdos, uma visão fragmentada de sujeito e de mundo, enfoques individuais (ou nas atribuições do professor, ou nas necessidades do aluno), além de não acolher as preocupações e incertezas dos discentes. E a Universidade, enquanto uma das instituições responsáveis por esta formação, que por um período significativo manteve-se fechada a concepções conservadoras sobre o que se deve contemplar na formação inicial do professor, vem sendo desafiada a abrir-se para contribuir na alteração do curso dessa história.

Segundo Ferreira (2010), tradicionalmente, a formação do Professor contempla duas etapas que se complementam: a formação inicial e a formação continuada, tendo

como critério demarcador entre elas, a inserção no exercício profissional da docência. A inicial se constitui nos cursos de Licenciatura e a continuada nos cursos de especialização, aperfeiçoamento e demais atividades voltadas para o desenvolvimento do papel. E entendendo que o processo formativo de um professor desenvolve-se durante toda a sua atividade docente, não podemos considerar que haja uma fase final, ressalvo nos casos de aposentadoria eminente.

Nessas diferentes etapas da formação percebo a necessidade de vivenciar espaços que contribuam no processo de empoderamento tanto dos formadores quanto dos futuros e atuais professores, para que ambos sejam responsivos adequadamente às novas situações e/ou inovadores diante de situações antigas num cenário educativo marcado por tantos problemas.

E neste sentido, baseada nas necessidades vivenciadas na minha própria formação como professora e como formadora de outros professores, considero que os pressupostos teóricos do método do Psicodrama de promoção da espontaneidade e criatividade, dos papéis e do vínculo, juntamente com suas metodologias de ação e intervenção, apresentam-se como importantes contribuições. Através destes, podemos entender o professor que estamos sendo e que estamos construindo durante a formação inicial e continuada. E assim potencializá-lo principalmente enquanto sujeito. Concebendo-o como integrado em suas dimensões, relacional no desempenho de seu papel e historicamente situado num contexto de tantos conflitos.

O psicodrama busca o entendimento dos fenômenos humanos à luz da Socionomia (do latim sociu = grupo e do grego nomos = regra, lei). Esta corresponde à ciência que estuda as leis que regem o comportamento social e grupal (GONÇALVES, WOLFF E ALMEIDA, 1988). Compreendo que Moreno (1978) propõe que a socionomia está estruturada por um tripé: a *sociodinâmica* que busca entender o funcionamento das relações sociais, a *sociometria* que busca mensurar tais relações com fins diagnósticos e intervenção, e a *sociatria* que se preocupa em constituir a terapêutica dessas relações com fins de tratamento. O psicodrama surgiu como um dos métodos da

sociatria pesquisando e intervindo nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos, ou numa pessoa consigo mesma, lidando com os conflitos emergentes através da ação¹.

Desde a década de 1950, a prática psicodramática foi sendo difundida no Brasil representando formas ampliadas da socionomia. E assim, o termo Psicodrama se popularizou, e mesmo sendo apenas uma parte do tripé mencionado anteriormente, passou a representar o todo: a socionomia. Em consonância com este movimento histórico, a obra Moreniana que fundamenta os pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho está sendo denominada de psicodrama e não socionomia. A palavra “socioeducacional” acompanhada do psicodrama refere-se a uma delimitação contextual na área da educação, pois tais pressupostos podem ter outras finalidades, como terapêuticas, inserindo-se na área clínica e psicoterapêutica.

Diante do exposto, como parte da minha formação de psicodramatista, escolhi este tema para desenvolver o TCC tendo como pergunta central: Quais os recursos que o psicodrama socioeducacional tem para contribuir na construção de uma formação de professores mais emancipatória?

Ao longo do texto demonstrei que o Psicodrama em diferentes etapas da formação docente pode promover processos de empoderamento do papel de professor, de modo à resignificar a concepção de uma formação formatada e fragmentada para uma formação emancipatória e integrada. Para isso, inicialmente descrevi relatos de experiências em que o psicodrama esteve presente na formação de três protagonistas distintos e posteriormente os submeterei a um processamento teórico.

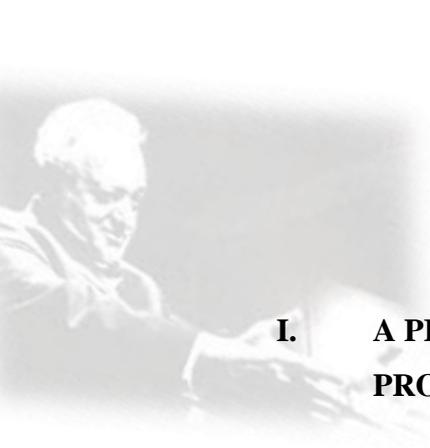
O primeiro protagonista, diz respeito a mim, na qualidade de Professora atuante neste cenário e também em contínua formação, na medida em que tive o Psicodrama participando no desenvolvimento do meu papel docente. Relatarei as mudanças vivenciadas nesse processo e alguns questionamentos suscitados, em especial, no que diz respeito ao papel de professor e a sua formação, bem como as possíveis respostas encontradas nos conceitos psicodramáticos e na literatura pedagógica.

¹ Na definição de seu criador, Jacob Levy Moreno, “drama é uma transliteração do grego, que significa ação ou uma coisa feita. O psicodrama é uma transliteração de uma coisa feita a psique e com a psique – a psique em ação. O psicodrama pode ser definido, pois, como a ciência que explora a “verdade” por métodos dramáticos”. (MORENO, 1978, p.61)

O segundo protagonista refere-se a futuros professores, estudantes do Curso de Ciências Biológicas-licenciatura em uma Universidade na região do Pampa Gaúcho, com os quais, na condição de sua formadora, compartilhei diferentes situações em que o Psicodrama esteve presente nas aulas contribuindo para nosso empoderamento. Relatarei uma dessas situações com uma turma de cinco alunos na disciplina de Políticas públicas e gestão escolar.

E o terceiro protagonista corresponde a um grupo de 21 Professores de uma instituição da rede Estadual de ensino no município de São Gabriel/RS, com os quais dirigi uma vivência de seis horas com recursos do Psicodrama, intitulada: “Empoderando o Professor que habita em mim!”, durante a semana de Formação Continuada em julho de 2012.

No último capítulo, busquei discutir essas experiências relatadas e processadas com o Psicodrama socioeducacional, como exemplos de que é possível vislumbrarmos indícios de uma formação docente emancipatória mais condizente às exigências do mundo atual, na medida em que possibilitou processos de empoderamento do papel docente.



I. A PRESENÇA DO PSICODRAMA NO MEU PAPEL DE PROFESSORA

Durante minha formação inicial no Curso de Licenciatura em Psicologia, tive uma sólida e vasta aprendizagem de conteúdos que me deram domínio do conhecimento teórico. Mas pouco espaço para uma aprendizagem emocional e relacional, ficando subentendido que isso ficaria a cargo de um processo terapêutico que deveria galgar por conta própria. Havia algumas disciplinas mais práticas como Dinâmicas de grupo, Psicomotricidade e alguns discursos de professores que propiciavam esse outro tipo de aprendizagem, mas ainda assim era desproporcional em relação à anterior. Nas disciplinas específicas da licenciatura, durante os últimos semestres, aquelas que mais me instigaram à profissão foram às práticas de estágio, onde pude experienciar na ação esse papel de professora. Na época não havia muita coerência, pra mim, ter disciplinas teoricamente preparatórias separadas destas práticas, por isso foram cursadas com significados fragmentados, a meu ver.

Após concluir a graduação, ingressei direto no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva, onde me dediquei durante dois anos ao estudo da construção de vínculos na relação entre professores e alunos. Com a remuneração da bolsa, investi num curso de especialização em Psicodrama e pude conhecer vivencialmente uma metodologia diferenciada na minha formação continuada de professora. Fui movida por uma inquietação de revolucionar o processo de ensino-aprendizagem, mas vivia uma cisão entre as exigências do mundo acadêmico do mestrado e essa nova perspectiva encantadora, mas para mim ainda insipiente e pouco valorizada no conservadorismo científico daquela Universidade.

Atravessei o Brasil, migrando do Estado de Pernambuco para o Rio Grande do Sul, onde iniciei na região da serra Gaúcha, meu primeiro ano de docência no ensino superior. E tomada por esse ideal revolucionário, me esforcei para romper com métodos tradicionais de ensino, trazendo timidamente algo do Psicodrama. E depois de uma série de conflitos, regados com uma boa dose de sofrimento, percebi que minhas ações eram incoerentes com meu desejo, mas compatíveis com a formação inicial dissociada que

tive, com as limitações de início de carreira num contexto histórico-cultural divergente e minhas condições existenciais do momento.

Desde a infância sempre desejei ser professora, seja nas brincadeiras de escolinha ou na admiração cultivada por meus professores. Mas a dureza da realidade me respondeu: “nem só de desejo se faz uma professora”! Também o insucesso não fazia sentido para mim, pois ao longo de anos de estudo, acumulei muitos conhecimentos e ótimos desempenhos nas avaliações... Porém, os problemas enfrentados mais uma vez me respondia: “nem só de desenvolvimento intelectual se faz uma professora”! Então, passei a me questionar: “Afim o que é preciso para ser uma professora bem sucedida?” Primeiramente precisei entender melhor quem era esse profissional. E ao buscar repostas na continuidade do meu curso de Psicodrama no Instituto de Desenvolvimento Humano (IDH) em Porto Alegre, encontrei novas perguntas...

1.1 Quem é o Professor para o Psicodrama?

De posse de alguns conceitos psicodramáticos, posso conceber o Professor ideal primordialmente como sujeito inerentemente espontâneo-criativo, usuário e produtor de conservas culturais e que atua no mundo interagindo através de diversos papéis, com os quais constrói diferentes vínculos. Trata-se de uma concepção focada nas potencialidades de ação e por esse motivo, encontra ressonância na questão do empoderamento. No entanto, se percorrermos as escolas nós veremos que na prática educacional brasileira não é esta a realidade.

Para Moreno (1973), a natureza humana possui uma capacidade ilimitada para a ação criativa e espontânea na categoria do momento – momento de ser, viver e criar - num universo de mudança e novidade. Assim, a espontaneidade refere-se à nossa capacidade de sermos responsivos adequadamente às novas situações e/ou inovadores diante de situações antigas.

Segundo este autor, ela pode se manifestar de quatro formas: através da qualidade dramática da resposta (quando confere novidade e vivacidade a sentimentos, ações, e expressões verbais que nada mais são do que repetições do que um indivíduo experimentou antes milhares de vezes); através da criatividade (que se manifesta no nascimento e criação de uma nova criança, na criação de novas obras de arte, invenções

tecnológicas e sociais e na criação de novos ambientes sociais.); Através da originalidade (livre fluxo de expressão que acrescenta algo à forma original sem alterar a sua essência); e por último através da adequação da resposta (diante de uma nova situação, o indivíduo pode reagir com nenhuma resposta- ausência de fator *e*-, com uma velha resposta- carência de *e*- ou com uma nova resposta- presença de *e* – mas esta pode ser adequada e apropriada por um lado, e errática e inapropriada por outro) (MORENO, 1973).

A espontaneidade está inter-relacionada com a criatividade, enquanto a primeira refere-se a um estado, a uma qualidade da ação inerente ao sujeito, a segunda é o ato que resulta da estimulação e direção desse estado. O estado de espontaneidade, na qual o sujeito se encontra numa condição de livre vontade perante suas ações, gera a criatividade e esta recebe a espontaneidade se manifestando nas novas respostas em situações antigas ou nas respostas frente a novas situações. Por isso na literatura psicodramática é mais comum encontrarmos esses conceitos correlacionados: Espontaneidade-criatividade. A reunião desses dois conceitos é um dos pilares do Psicodrama que revela a originalidade da obra.

Porém, à medida que o sujeito vai se inserindo em uma cultura, suas respostas podem chegar, algumas vezes, a se tornarem automáticas, estereotipadas, meras reproduzidas da conserva cultural. Para Moreno (1973, p.175) “uma ‘conserva cultural’ é a matriz tecnológica ou não, em que uma ideia criadora é guardada para sua preservação e repetição”. O fato de ela ser uma matriz tecnológica ou não, refere-se as suas duas formas de expressão: a conserva tecnológica (livros, filmes, robôs) e a conserva humana (padrões de comportamento). Ambas correspondem a uma mistura bem sucedida de material espontâneo e criador, moldado numa forma permanente, com estabilidade necessária para oferecer segurança frente às mudanças. Entretanto, uma ação espontâneo-criativa depende de como a pessoa incorpora e utiliza os conhecimentos e respostas conservadas. O já criado e feito é a base para novas respostas espontâneo-criativas.

Assim, a conserva cultural possui aspectos positivos e negativos, serve tanto como porto seguro para a ação espontânea e criativa do sujeito, quanto um ponto de limitação da espontaneidade – criatividade gerando conflitos que podem chegar a ocasionar adoecimento psíquico. Por exemplo, os conteúdos obrigatórios do currículo escolar e universitário constituem uma conserva que serve de referência inicial para o

professor saber o que deve ensinar, mas na medida em que ele engessa sua ação na sala de aula apenas para o seu cumprimento tal qual consta nos livros didáticos, ele sente dificuldade em dar respostas adequadas às demandas inesperadas emergentes na sala de aula, como cuidar do seu vínculo com os alunos ou administrar os conflitos e necessidades dos mesmos. Isso nos leva a supor que o uso excessivo de conservas, durante a formação tradicional docente, pode bloquear o desenvolvimento de ações espontâneas e criativas, que serão necessárias para dar conta das problemáticas emergentes durante o desempenho do papel.

Estas conservas durante a formação inicial se manifestam, por exemplo, nas diversas disciplinas estudadas, nos textos lidos e nas práticas pedagógicas tradicionais nelas utilizadas. Nestas, os professores em formação vão adquirindo com seus formadores, não apenas um embasamento teórico, mas também modelos do que é uma aula e do que é ser um professor.

Caso não seja oferecido espaço para livre expressão à diversidade criativa, tais modelos serão incorporados não como referenciais seguros para criação *a posteriori*, mas como cristalizações a serem reproduzidas indiscriminadamente em outros contextos e tenderão a inadequação. Nesta direção, “O professor precisa encontrar possibilidades de renovar sua ação na escola e lidar com as inúmeras conservas culturais da educação” (PUTTINI, 1997, p.13), o que me faz concordar com o Psicodrama!

Guimarães (2011) relaciona espontaneidade a uma ação com qualidade de presença em que é possível produzir significados, metáforas ou sentidos para nossa existência, ser flexível, potencialmente criativo, tendo a sensação de estar vivenciando algo novo. Quando não há esta qualidade de presença na nossa ação, vivenciamos ou provocamos no grupo sentimentos de confusão, inadequação e repetição. A falta de espontaneidade-criatividade estaria relacionada com a rigidez, a reação confusa, a ação assustada ou perplexa, a resposta falsa ou a falta de resposta.

Segundo Baptista (2008, p.43), a espontaneidade para Moreno “pode ser aprendida quando se propiciam vivências que valorizem a abertura de sentidos”. Assim, o desenvolvimento da espontaneidade criadora deveria ser uma meta contemplada nos cursos que visam formar pessoas para atuar na docência.

Professor (a) é um papel dentre muitos outros que o ser humano pode desempenhar no mundo, cujas respectivas condutas precisam ser adequadas a cada momento de interação. Segundo Moreno (1973, p.27), “O papel é a forma de

funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”. E trata-se de um papel social, especificamente, porque são os papéis sociais que respondem a generalizações convencionais de acordo com determinantes culturais, onde cada papel executa determinadas ações e possuem características pautáveis.

O professor, portanto, ao ser um papel social, tem como pauta geral o desempenho da ação de ensinar, uma determinada vestimenta, etc. (BUSTOS, 1990). No que diz respeito às funcionalidades do papel docente, além dessa pauta geral presente nas expectativas sociais, o artigo 13 da LDB diz que os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Acrescento que a este papel social de professor, cada um desenvolve seus personagens com os recursos singulares de viver este papel de professor. Talvez seja por isso que, apesar de ter suas atribuições descritas na legislação, ainda haja: muitas confusões quanto à necessidade de desempenhar funções de outros papéis sociais (Mãe, Pai, amigo(a), Psicólogo(a), etc); e/ou vários desempenhos insatisfatórios do papel. Mas o fato de que qualquer papel não é um produto final e sim um processo que se desenvolve ao longo do tempo, permite um movimento de mudanças para o seu melhor funcionamento.

E assim como todo papel durante o seu desenvolvimento, visto pela proposta Moreniana, ele apresenta três graus de liberdade quanto à espontaneidade: A adoção ou tomada do papel (role taking), o jogo do papel (role playing), e a criação do papel (role creating). Primeiramente, ao assumir o papel, o professor o joga com pouca espontaneidade e com quase nada de si próprio. Em seguida, quando se consegue tomar um papel, há certa espontaneidade e pessoalidade. E por último, diz-se que ele alcançou a criação do papel quando consegue desempenhá-lo com um máximo grau de espontaneidade e de particularidade (LANDINI, 1998). Quanto maior for o grau de espontaneidade-criadora, mais desenvolvido estará o papel de professor.

Outro esclarecimento relevante é que “...um papel é uma experiência interpessoal e necessita, usualmente de dois ou mais indivíduos para ser realizado” (MORENO, 1973, p.238). Todo sujeito vê a si mesmo numa variada gama de papéis e vê os outros que o cercam numa grande variedade de contrapapéis (papéis que o complementa). Por isso, a principal característica do papel é sua função complementar. O desempenho do papel de professor implica no desempenho do aluno e vice-versa, porque todo papel é relacional.

Concordo com esta proposta do Moreno, quando afirma que os papeis são complementares. Proponho que essa função de complementaridade entre os papéis, neste caso, entre os papéis sociais de Professor e aluno, constitui a perspectiva Estrutural-dinâmica do vínculo que é construído entre eles. Posso entender que o vínculo professor-aluno é estabelecido pela forma como o professor ao desempenhar seu papel complementa o papel do aluno e vice-versa, variando ao longo da história da relação. Este vínculo, numa perspectiva contextual sociométrica, pode assumir uma configuração de aproximação, afastamento ou indiferença, dependendo das constantes escolhas realizadas entre eles com base em determinados critérios. Nestas escolhas estão implicados os fenômenos intersíquicos denominados de Tele, transferência, Co-consciente e co-inconsciente².

Por isso, Nery (2003, p. 28) define vínculo como “o resultado do fenômeno tele que viabiliza a complementaridade de papeis sociais, repercutindo nos estados co-consciente e co-inconsciente”. Trazendo estes conceitos para o contexto educacional, vejo que para que professores e alunos se complementem um ao outro numa sala de aula, e conseqüentemente se vinculem, é necessário que haja a presença da Tele, ou seja, que além de se perceberem em seus papéis, eles possam sentir e conhecer a situação real um do outro, estimulando uma parceria construtiva para vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem. Como ratifica Romanã (1992, p.51):

A ideia de Tele pode ser descrita como a manifestação de uma tendência individual que procura sua complementaridade através de ações solidárias e cooperativas, ou mesmo pode ser descrita como um fenômeno inter-relacional que aproxima os envolvidos em uma mesma situação.

² **Tele** (do grego: distante, influência à distância) é a mútua percepção íntima dos indivíduos, onde se pode sentir e conhecer a situação real do outro, estimulando as parcerias estáveis e relações permanentes. Essa percepção íntima ou fluxo de sentimentos pode ser distorcida pelo desenvolvimento de fantasias em relação ao outro, denominado de **transferência**. Estados **co-conscientes** e **co-inconscientes** são “aqueles que os participantes experimentaram e produziram conjuntamente e que, por conseguinte, só podem ser reproduzidos ou representados em conjunto”. (Moreno, 1973, p.23)

Então, os vínculos estabelecidos entre professores e alunos constituem-se de reciprocidades quando há Tele e de incongruências quando há transferência no jogo de seus papéis. As escolhas que determinam essas vinculações acontecem a partir de critérios e objetivos da relação, denominados por Aguiar (1990) de projeto dramático.

No cotidiano costuma-se haver alguns problemas na construção desse projeto, por discordância entre os parceiros no todo ou em parte dele. Por exemplo, o professor quer ensinar de determinada maneira e o aluno não quer ou não consegue aprender com esse modo de ensino. Como esta relação estabelece-se em função de exigências de um contexto mais amplo, sobre o qual não se tem controle, ou seja, estes parceiros não se escolhem para atuarem na mesma sala de aula, pode ocorrer deles não se desejarem reciprocamente ou incongruentemente. E nestes casos, segundo o autor, resta a eles buscarem entre si um acordo quanto ao projeto que encontraram delineado, definir as expectativas mútuas e durante o desempenho de seus papéis irem encontrando uma complementaridade viável.

Por exemplo, foi muito difícil para mim, no início da carreira, recém-chegada numa cidade com padrões culturais e relacionais diferentes dos meus, encontrar essa complementaridade viável com turmas de cinquenta alunos trabalhadores, integrantes de um curso noturno, vistos pela instituição particular como clientes. Junto com essa inabilidade na vinculação ficava inviável a construção de projetos dramáticos. Sem vínculos não tem projeto dramático.

Aguiar (1990) diferencia três tipos de vínculos: os atuais (quando é concretizado no plano da realidade), os residuais (quando já foram atuais e encontram-se desativados por morte, ruptura ou afastamento, estando presente no âmbito da fantasia) e os virtuais (quando não são encontrados nas relações concretas, mas no âmbito da fantasia). E quando considero essa classificação, posso deduzir que, muitas vezes, os vínculos construídos pelo professor(a) com seus alunos podem ser: inicialmente *virtuais* quando nos anos iniciais da formação, este se relaciona com alunos desejados na sua imaginação; *atuais* quando exerce a docência nas interações cotidianas do processo ensino aprendizagem; e *residuais* quando dispõe de uma história relacional em docência.

Geralmente os vínculos residuais parecem influenciar nos vínculos atuais como modelos de referência a serem seguidos ou não. Proponho uma reflexão relacionando esses vínculos com as fases de desenvolvimento do papel de professor quanto ao grau de espontaneidade-criadora no seu desempenho e as etapas da formação docente, fazendo algumas inferências.

Durante a formação inicial, especificamente no momento dos estágios curriculares, o estudante de licenciatura faz a tomada do papel docente, dando início ao seu desenvolvimento com pouca espontaneidade-criadora, com quase nada de si próprio e muito mais influenciado pelos vínculos residuais com seus professores e virtuais com os alunos de sua imaginação. Quase sempre, o docente em formação tem dificuldade de construir um projeto dramático com a turma e limita-se a explicar conteúdos. Parecem se preocupar com a organização das ideias para mostrar que sabem do assunto e que estão conseguindo transmiti-lo de forma clara e compreensível com a linguagem científica dos livros, muitas vezes distanciando-se da utilizada pelos alunos.

Diante do exposto, para quem se dispõe a ser professor, ter esse modo integral e relacional de conceber o seu papel, com enfoque no seu potencial idealizado, pode fazer diferença significativa na condução de sua Formação, tanto inicial, quanto continuada. Até então, o Psicodrama vem produzindo mudanças na minha evolução humana e conseqüentemente no desenvolvimento do meu papel de professora, principalmente no que diz respeito a três aspectos.

O primeiro ao promover o resgate de minha espontaneidade e criatividade bloqueadas pelo excesso de educação tradicional adquirido durante a formação inicial e no próprio sistema vigente de educação no ensino superior. Percebi que havia uma falta de característica das respostas espontânea criadora de adequação, onde me considerava espontânea estava sendo impulsiva, com um desvio da espontaneidade, queria fazer sem medir o como e quando utilizar melhor os métodos de ação. Tinha pressa para fazer transformações com os anos acumulados de estudo.

O segundo, ao instrumentalizar-me para melhorar a construção vincular com meus alunos. Na maioria das aulas costumava propor um projeto de atividades meu e não um projeto dramático, isto é, construído na relação com os alunos. Ignorava suas necessidades, assumindo uma postura autoritária que não condizia com meu desejo e que costumava criticar a alguns de meus professores. Era como se continuasse sendo

aluna, apesar de estar no lugar de professora, pois ao longo do desenvolvimento do meu papel de professora, pude rever minhas ações vinculativas.

E enquanto professora formadora em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, eu me vi numa dupla responsabilidade com os alunos por eles serem professores em formação inicial. Pois é sabido que demandas educacionais emergem, atravessadas por questões políticas e socioeconômicas, desde as relações que se constroem na sala de aula, até as orientações propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Um dessas orientações acontece através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propondo que o ensino deve ser interdisciplinar, contextualizado e promotor de competências e habilidades.

Tais demandas exigem do papel de professor novos desempenhos, mas a forma como ele vem sendo concebido durante a formação e o predomínio de conservas culturais, isto é, formas de conhecimentos estratificados, de repetições nas aprendizagens utilizadas em seu processo formador, não são condizentes a essas exigências. Agora, precisei buscar na literatura da área de formação de professores algumas explicações...

1.2 Por que herdamos esse legado histórico de Formação docente incongruente e conservadora?

O fenômeno da formação em cursos específicos para ser professor ou professora, tornou-se um problema no cenário brasileiro com o processo de expansão da escolarização básica no país, entre final do século XIX e início do século XX, impulsionado pela progressão da industrialização. O trabalho dos professores passou a ter além de uma importância econômica, também uma função significativa do ponto de vista político e cultural, na medida em que o ensino escolar tem sido a forma dominante de socialização e formação nas sociedades modernas (GATTI e BARRETTO, 2009).

A preocupação seguinte foi com a regulamentação desses cursos de formação docente, cujas exigências de nível médio para superior, a diferenciação de um professor polivalente, atuante nas primeiras séries de ensino, e um professor especialista, atuante nas demais séries, foram surgindo com as modificações na legislação educacional. Nesse sentido, a Lei 9.394 de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), pode ser vista como um divisor de águas na estruturação dos cursos de formação docente de modo a buscar adequá-los as demandas políticas, econômicas e sociais vigentes.

Na LDB o professor é referido como um dos profissionais da Educação (art.61, I), cuja formação para atuar na Educação básica terá como fundamentos: uma solidez que propicie o conhecimento científico e social de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades. A formação inicial docente passa a ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62). A formação inicial e continuada deve ser promovida pela União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração. Sendo que a formação continuada poderá utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, mas a inicial dará preferência ao ensino presencial.

Complementando e expandindo essas proposições da LDB, a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica (DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009), especifica em seu art.8º § 2º que as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

Parece-me que toda essa regulamentação para a formação docente, apesar de ter resguardado um espaço para que ela acontecesse, ampliando quantitativamente o número de profissionais titulados, pouco garantiu o desenvolvimento de ações que prezassem pela qualidade congruente do desempenho do papel.

E, embora tenham sido inseridas no patamar das universidades pela legislação, Gatti e Barretto (2009) reafirmam que as licenciaturas tem ocupado um lugar secundário nas mesmas, a formação de professores é considerada uma atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Enquanto que as atividades de pesquisa e de

pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Com a determinação da obrigatoriedade do ensino superior para ser professor, proliferaram-se cursos de formação inicial e continuada aligeirados e superficiais, institutos de ensino particulares e Institutos de Ensino Superior (IES) não universitários oferecendo cursos nos finais de semana. Um aspecto a ser analisado é se tem havido por trás dessa corrida por titulação, uma formação adequada para desenvolver o papel de professor. Afinal qual a finalidade principal da formação? Formatar profissionais com títulos? Não estou retirando a importância da titulação para legalizar professores enquanto profissionais da educação na garantia dos seus direitos, mas questiono se a formação foi reduzida a esse aspecto ao ter sido institucionalizada num modelo disciplinar e fragmentador do conhecimento.

A política citada anteriormente foi instituída com a finalidade de organizar as diferentes etapas da formação docente para as redes públicas, e dentre dos seus doze princípios dispostos no art. 2º, convém contemplar para os interesses desse trabalho, os seguintes:

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais...; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão...; VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (Grifos pessoais).

Grifei os fragmentos dos princípios acima porque estes estão relacionados aos principais desafios a serem superados hoje nos cursos de formação docente, segundo meu ponto de vista. Principalmente no que diz respeito à emancipação, pois o predomínio de metodologias tradicionais empregadas nos mesmos não parece promovê-la, e sim atitudes de dependência e submissão a modas e modelos educacionais divulgados como mais adequados. Neste modelo de formação, os professores pouco

aprendem a pensar, refletir, desenvolver uma consciência crítica que os levaria a ter uma postura política na educação. Nenhum trabalho é neutro na visão moreniana, todo trabalho é uma função social, portanto política. Um professor que não pensa por si mesmo também está tendo uma postura política de submissão, de dar ao outro o poder de pensar por ele.

A partir desses princípios, esta política propõe dez objetivos, entre os quais: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo.

Conforme Gatti e Barretto (2009) pode-se interpretar que as propostas contidas nesse documento ao tentar responder alguns problemas recorrentes no processo de formação de docentes, buscam um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação das ações formativas. Junto com a autora, considero um avanço, mas ainda com vários obstáculos a serem superados, tais como: a interferência de aspectos burocráticos e financeiros na agilidade de implementação; a mentalidade e representações vigentes nas instituições impregnadas pela conformação instituída historicamente quanto à formação docente; a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores em que a questão do racionalismo e enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas; e o fato de que estimular apenas a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais por si só, não conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores.

No embate histórico acerca do que deve contemplar uma formação de professores, Saviani (2009) descreve que dois modelos de formação se configuraram: O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro defende que a formação de um professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Em contraponto a este, o segundo modelo considera que a formação do

professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Historicamente, o primeiro modelo prevaleceu nas instituições de ensino superior que se responsabilizaram pelos cursos de licenciatura, e, o segundo modelo nas escolas normais encarregadas pela formação de professores primários.

A ênfase em um ou outro modelo gerou um dilema, cuja raiz emergiu de uma dissociação nos currículos entre dois aspectos que seriam indissociáveis da função docente, pois é sabido que para desempenhar o papel de professor é necessário se preparar tanto em relação aos conteúdos quanto em relação às formas que eles serão ensinados e, portanto, ambos os aspectos precisam ser contemplados nos cursos de formação de modo indissociável.

Compartilho da ideia que essa dissociação e a conseqüente predominância do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos parecem reforçar uma concepção de formação docente enquanto “formatação”, preocupada em formatar, padronizar a ação dos professores em formação num racionalismo e enciclopedismo, provocando sérias dificuldades em lidar com questões emocionais e relacionais. A pessoa humana que está se constituindo no papel de professor também se torna dissociada nas suas dimensões cognitiva, afetiva e relacional, como no meu caso por exemplo. E nessa direção, Nóvoa (1997, p.26) ao sair de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica, alerta que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”.

Saviani (2009) aponta para a necessidade de articular os dois modelos de modo a superar o dilema e recuperar a indissociabilidade. Mas para isso, a partir da argumentação de Nóvoa (1997), considero que seja pertinente discutir e rever as diferentes formas de conceber a formação. Por exemplo, se entendemos a formação somente como um momento de acumular informações e adquirir titulações, tal dilema e dissociabilidade são legitimados, e por mais que desagradem são incentivados a continuarem existindo. Entretanto, se aderimos ao conceito de Freire (1998) de que a formação é um fazer permanente que se refaz na ação, encontraremos nela possíveis respostas de superação. E nesse sentido, as metodologias de ação do Psicodrama tornam-se pertinentes de serem inseridas nas atividades formativas.

Para Garcia (1999), de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como *função social* de transmissão de saberes; como *processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa* decorrente de maturação interna e possíveis experiências dos sujeitos; e como *instituição* ao nos referirmos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação. Quando se enfoca o componente pessoal da formação, o autor faz distinção entre três tradições de concepções: *autoformação* (quando o sujeito tem sob sua responsabilidade os processos e os fins da própria formação); *heteroformação* (quando sofre interferência de especialistas e/ou teorias diversas sem envolvimento significativo do sujeito que participa); e *interformação* (quando uma ação educativa acontece entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos). A formação enquanto processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa seria consubstanciada por aprendizagens advindas da autoformação e a da interformação.

Penso que, a partir disso, é possível entender uma das razões para o alerta feito por Nóvoa (1997) de que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal: o predomínio de heteroformações nas atividades oferecidas pelas instituições formativas. E nestas, pela definição do Garcia (1999), não conseguimos visualizar a ação do sujeito em formação como principal foco. Relembrando minha pergunta sobre que recursos têm o Psicodrama para construção de uma formação de professores mais emancipatória, vejo melhor o desafio desta monografia e eis que surge um novo questionamento.

1.3 Como poderia ser a formação de Professores com os pressupostos psicodramáticos?

Para Pimenta (2006), os cursos de licenciatura tem o desafio posto de colaborar no processo de transição dos licenciandos do seu lugar de alunos para o de professores, isto é, de construir a identidade de professores. A dimensão da ação, que seria uma alternativa plausível nesse processo de passagem, não tem sido determinante nos cursos de ciências da educação. Ao contrário, exigem-se compreensão e distância, e quando as

práticas se fazem presentes, o são na sua imediaticidade, especialmente nas didáticas e na formação contínua. Sinaliza ainda, numa citação de Houssaye (1995, p.28), que “a especificidade tanto da formação inicial como da contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Penso que essas questões abordadas por esta autora, de vastas produções na área da pedagogia, particularmente na área de formação docente, ratifica a importância de oportunizar uma formação mais integral e de metodologias de ação, para que se possam construir os saberes docentes da experiência, do conhecimento e pedagógico de modo articulado e paritário. O que percebo, em contra partida, é uma supervalorização do conhecimento intelectual através do aprendizado de teorias, um modelo tradicional.

Confirmando essa ideia de tradicionalismo na formação inicial, quando analiso as grades curriculares dos cursos de Licenciatura, vejo um maior número de disciplinas acerca dos conteúdos específicos em sua respectiva área, ficando algumas disciplinas da educação, tais como: didática geral, políticas públicas e gestão escolar para dar conta do saber pedagógico; e os estágios curriculares como propiciadores dos saberes da experiência. Na formação de licenciandos nos cursos de Ciências Biológicas do Brasil, pesquisados por Gatti e Nunes (2008, v.2, in GATTI e BARRETTO, 2009), por exemplo, esses descrevem que há um predomínio bastante grande de conteúdos disciplinares da área (64,3%), e, muito poucos conteúdos relativos à docência (10,4%), atingindo o maior percentual em relação às outras licenciaturas.

Já na formação continuada, por exemplo, os professores são conduzidos para auditórios, onde eles recebem sentados, um aglomerado de informações dadas por estudiosos na área de avaliação, aprendizagem, inclusão, etc., a fim de se atualizarem sobre esses assuntos que muitas vezes não atingem suas maiores necessidades. Talvez por essa razão, que haja múltiplas manifestações de desinteresse nas conversas paralelas, nas expressões de cansaço e sonolência, ou até mesmo, algumas vezes, compra e venda de produtos em revistas durante o momento do curso.

Sendo assim, no processo formativo de todo professor proponho que deveria haver uma educação para espontaneidade-criadora, a qual o estimularia a vivenciar diversos estados, como de medo, raiva, alegria, etc, e a partir destes se dirigir a aprendizagem dos conteúdos curriculares da sua área de atuação, pois como declarou Moreno (1973, p.97/181) "... a evolução consciente através do treino da espontaneidade-

criativa abre novos horizontes para o desenvolvimento da raça humana”... “O treinamento da espontaneidade leva a uma forma de aprendizagem que visa a maior unidade e energia da personalidade do que as obtidas até agora por outros métodos educacionais”.

Pesquisando outros autores percebo que em consonância com essa proposição, Haidar, Costa e Freirias (1997, p. 40-41) afirmam que:

Para a espontaneidade, cada vez mais, fazer parte da ação pedagógica precisa ser garantido ao professor mais espaço para vivenciar o que ele pensa e como vai agir e atuar, tendo em vista a transformação dessa prática pedagógica. Para isso, é necessário que ele altere o modo de ver a educação, o homem e a sociedade.

Deste modo, vejo que se faz necessário uma formação que supere e transcenda a transmissão passiva de informações defendida pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Além de propiciar espaço para promoção da espontaneidade e criatividade, ter o desenvolvimento do papel e a construção de vínculos como objeto de aprendizagem e aprimoramento através de métodos de ação. Pois estes métodos criados por Moreno, nas palavras de Nery e Souza (2012, p.214): “conduzirão a educação à sua verdadeira missão: desenvolver os protagonistas da história, pessoas que usufruem de seus talentos e que tem convivências no sentido do bem-estar coletivo”.

Enquanto professora, num esforço de superação, fui me mobilizando para tornar métodos de ação presente em nossas aulas, com o objetivo de romper o ciclo reprodutivo que participei e propiciar aos alunos uma formação de professores integradora e vivencial, a partir principalmente de uma autoformação e interformação, concebendo-a enquanto processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, voltada não apenas para aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também de conteúdos não centralmente curriculares³: sentimentos, atitudes criativas e espontâneas, relações sociais e afetivas.

Inicialmente, a fim de verificar a possibilidade de abrir as portas da sala para a presença do Psicodrama nas aulas, decidi investigar as expectativas dos alunos nas primeiras aulas. Como ressalta Baptista (2008, p. 37): “O Psicodramatista ao entrar em contato com um grupo, deve, em primeiro lugar, conhecer seus vínculos e expectativas”.

³ Nomenclatura utilizada na minha dissertação de Mestrado sobre a construção de vínculos na relação entre professores e alunos. Departamento de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

Para acessar esse conhecimento, embasei-me no diagnóstico Participativo para fins de planejamento de trabalho com grupos, proposto por Romãna (1992) e inspirei-me na sua utilização pelas Psicodramatistas Alcione Dias e Luiza Barros numa aula sobre Psicodrama Socioeducacional no Curso de Formação do IDH. Este consistiu em pesquisar quais os sentimentos, interesses, necessidades e preocupações em relação à disciplina, sendo os dois primeiros indicadores de um plano mais aparente e os dois últimos de um plano mais profundo de manifestação dos afetos.

Para minha constatação, os alunos de forma generalizada, demonstraram em suas respostas, principalmente no plano mais profundo, que necessitavam conhecer novos recursos didáticos, ter aulas dinâmicas, além de estarem preocupados quanto a sua vocação para dar aula. Diante disso, convidei-os a experienciar comigo novas formas de vivenciar uma aula ao longo do semestre e eles foram demonstrando aceitação, apesar do estranhamento inicial. Construimos um projeto dramático de todos.

No planejamento e execução das aulas, busquei adaptar as etapas de aquecimento, dramatização e compartilhar. E o estranhamento inicial, deveu-se ao fato deles ainda não terem vivenciado uma aula que contemplasse as próprias interações/integrações sociais e um espaço nos últimos minutos destinado para compartilhar comentários, sentimentos e percepções suscitadas durante a mesma. Ao final de uma das aulas, na disciplina de Fundamentos da Educação para o terceiro semestre, uma aluna declarou: “Estou assustada! hoje acho que falei durante a aula o que ainda não falei desde quando entrei na Universidade”. Outra aluna desta mesma disciplina trouxe sua preocupação pelas aulas estarem lhe fazendo pensar demais.

Quanto às modalidades Psicodramáticas, promovi a vivência de jogos tanto para aquecimento inespecífico do tema-conteúdo, como para vivência de teorias na etapa de dramatização. Sociodramas e Role playing para pensar problemas educacionais, situações mais temidas na sala de aula e a atuação do professor frente esses problemas, quando percebi que o grupo estava integrado.

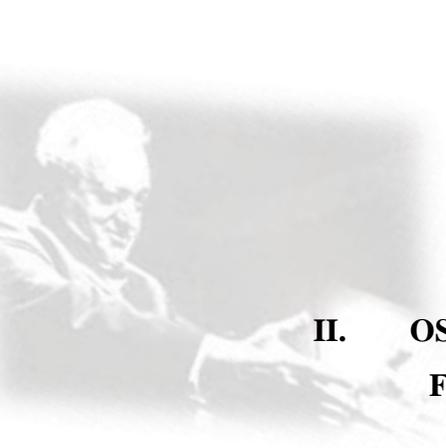
No *Role playing*, uma das metodologias Morenianas, trabalha-se com o desenvolvimento do papel de professor, que pode ser treinado, pesquisando-se desempenhos insatisfatórios ou fantasiados, e permitindo uma antecipação, correção, avaliação e modificação de suas respostas na interação social (Romãna,1987).

Fazendo o Role Playing durante a formação, penso que ao invés de receberem apenas informações teóricas acerca do papel que vão desempenhar, os futuros professores terão a possibilidade de elaborar suas expectativas e temores, tomar consciência de suas idealizações com relação a profissão e perceber os limites de sua tarefa como educador. Além disso, alguns aspectos do papel do professor podem ser descobertos como não temer a aproximação física e o contato com o corpo, aprender a introduzir-se no esquema corporal da criança e do adolescente, decodificar sua linguagem pré-verbal e a lidar com problemas de indisciplina (ROMAÑA, 2004). Considerando-se as fases do desenvolvimento de papéis mencionadas anteriormente: tomada, desempenho e criação do papel, percebo que esta modalidade propicia todas elas, especialmente na fase de desempenho, estimulando o alcance da fase subsequente em que é possível criar formas singulares de atuação.

Ao longo das aulas, nem sempre contemplava o Psicodrama enquanto método de aprendizagem ou de treinamento do papel docente, pois às vezes métodos tradicionais como leitura individual ou em grupo e exposição oral com slides se fizeram necessários diante da grande demanda de conteúdos. Mas aos poucos fui percebendo que ele continuava presente na minha filosofia de vida, como orientador da minha prática docente, inclusive no fato de me permitir fazer uso desses conhecimentos com adequação ao contexto do momento. Pois, quando o conhecimento é representante da cultura, é bem vindo e precisamos estudá-lo para propor modificações, suscitar novas perguntas e investigações.

À medida que fui me sentindo mais segura como psicodramatista no papel de professora, eu inseri a metodologia psicodramática também na formação continuada de professores da rede básica, quando era convidada para ministrar palestras, durante as jornadas pedagógicas⁴. No próximo capítulo, abordarei algumas dessas práticas que realizei com alunos/professorandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e professores da educação básica. A partir de então, eles serão os próximos protagonistas no processo de desenvolvimento do papel docente durante sua formação, inicial para os primeiros, e, continuada para os segundos.

⁴ Momento de formação continuada que acontecia durante uma semana nos períodos de recesso escolar entre os semestres nas escolas estaduais do Município de São Gabriel.



II. OS RECURSOS DO PSICODRAMA SOCIOEDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

De acordo com a linha do tempo registrada por Silva (2008), inicialmente, o psicodrama teve na educação uma de suas aplicações básicas com seu criador, Jacob Levy Moreno: contando histórias para crianças nos jardins de Viena, instigando-as a se rebelarem contra o mundo estereotipado dos adultos, entre os anos de 1908-1911; trabalhando com doenças venéreas num gueto de prostitutas, ajudando-as de forma sociodramática a ser o que eram, entre 1913-1914; realizando estudo profundo com jovens delinquentes e suas cuidadoras na Escola Estadual de Reeducação para mulheres em Hudson, Nova York em 1932, entre outras ações. Mas a autoria do marco teórico do psicodrama socioeducacional, na Argentina e no Brasil, deve-se a Maria Alícia Romaña, desde 1969, quando ela apresenta oficialmente o Psicodrama Pedagógico no IV Congresso Internacional de Psicodrama⁵.

Segundo Romaña (1987) a educação consiste de ações adequadas, criativas e autônomas, organizadas através da aquisição e aplicação de conhecimentos, mas também da interação com os outros e com o ambiente ou meio do qual faz parte o educando. E Educador escolar é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que, em qualquer tarefa educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos – para uma melhor compreensão do mundo e das possibilidades e limitações do homem – com a necessidade de facilitar ao aluno o reconhecimento dessa sua realidade imediata e concreta, de modo que ele possa desenvolver tanto sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora.

Romaña (1987) avaliou que o Psicodrama costumava ser aplicado na escola para resolver dificuldades entre alunos, problemas de disciplina e orientações de comportamentos e vocações, mas defendeu que ele poderia ter outros propósitos. Então, ela passou a referenciá-lo na mão dos educadores com duas atribuições: 1) com relação

⁵ Anos mais tarde o Psicodrama pedagógico passou a ser denominado pela autora de Pedagogia do Drama, com a inserção das contribuições teórico-metodológicas de Vygotsky e Paulo Freire, além de Moreno (Romaña, 2004).

à aprendizagem do conhecimento dentro do processo de aprendizagem; 2) no treinamento do papel de professor ao longo de sua formação.

Concordo com esta autora, e demonstrarei nos relatos de experiência a seguir, que tais atribuições podem e precisam ser inseridas nos cursos de formação de professores tanto inicial quanto continuada.

2.1 Como os recursos do Psicodrama Socioeducacional poderia participar da formação inicial?

“O psicodrama garante a aquisição do conhecimento a nível intuitivo e a nível intelectual, mas também leva a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade.” (ROMAÑA, 1987, p.26)

Relatando a experiência com professorandos (as) em Ciências Biológicas...

Retomando artigo 2º da Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), que não pode ser esquecida, mas utilizada de forma criativa, veremos que a formação inicial para a atividade docente deve preparar para: (I) o ensino visando à aprendizagem do aluno; (II) o acolhimento e o trato da diversidade; (III) o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (IV) o aprimoramento em práticas investigativas; (V) a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (VI) o uso de tecnologias da informação e da comunicação, e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; e (VII) o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Ao assumirmos um olhar processual, entre meus alunos e eu, sobre a preparação para estes objetivos, percebemos que eles se efetivariam principalmente no conjunto de ações que ocorreram no decorrer das aulas. E neste sentido, o Psicodrama socioeducacional ofereceu significativas contribuições, tanto como fundamentação epistemológica do processo educacional, quanto recurso didático.

Para ilustrar mais detalhadamente, descreverei e farei um processamento teórico de uma aula construída com a modalidade Psicodramática do sociodrama, numa turma

composta por cinco alunos (Violeta, Açucena, Cravo, Jasmim e Rosa),⁶ sendo as duas primeiras oriundas de outras cidades do Rio Grande do Sul e os três últimos, pertencentes ao próprio Município de São Gabriel.

O contexto institucional se passa numa universidade que faz parte do programa de expansão das Universidades do Governo Federal, constituída por dez campos distribuídos na região do Pampa Gaúcho e, portanto, ainda está se consolidando estruturalmente nestes cinco anos de existência. O Campus referente a este relato encontra-se localizado na cidade de São Gabriel no extremo sul do Estado, caracterizada como “a terra dos Marechais”, de economia baseada em culturas primárias como agricultura e pecuária, cujo passado foi marcado por grandes latifúndios.

O sociodrama na disciplina de Políticas Públicas: um exemplo da prática socioeducacional

Tema da aula: Introdução do conceito de políticas públicas

Duração: três horas.

Aquecimento inespecífico

Iniciamos a aula com os alunos trazendo notícias do seu contexto social, como a calourada dos “Bixos” (iniciantes na universidade), o livre acesso ao uso de bebidas alcoólicas durante a festa pelo custo de R\$10,00 por ingresso. Refletimos um pouco sobre essas tentações no início da Universidade e as questões políticas e econômicas envolvidas.

Aquecimento específico

Comuniquei que nosso assunto do dia seria sobre o conceito de Política Pública e convidei-os em seguida para ocupar o papel de jornalistas e pensarem numa notícia recente com esse tema, priorizando o contexto educacional na cidade. Estimulei-os dizendo que estas notícias iriam ser divulgadas na rádio, cujo nome sugerido por eles foi “Sapucaia”. Imediatamente criei uma vinheta de abertura: “Radio Sapucaia, a radio onde todos os sapos caem na sua vida: Anuncia agora as principais notícias de hoje...”

⁶ Atribui nomes fictícios de flores a estes professores em formação, pela semelhança no processo de desabrochar.

Açucena retrucou que não estava informada sobre as notícias da cidade, mas que iria dizer uma que me ouviu comentar na aula de outra disciplina. Repeti a vinheta e ela disse: “Secretário de Educação do Município renuncia ao cargo”. Também foram mencionadas as seguintes notícias: “Prefeitura paga piso aos professores do município” (Rosa), “Universidade assina convênio para estágios remunerados (Jasmim)”, “Rede estadual ameaça paralisação (Cravo)” e “Absurdo: Gastos abusivos em semáforos no município e educação continua abandonada (Violeta)”.

Anunciei a vinheta da rádio novamente, acrescentando que eles na condição de comunidade Gabrielense iriam votar em uma notícia para ser debatida posteriormente. Sociometricamente foi eleita a notícia da renúncia do Secretário de Educação. Então eles passaram a ser atores de uma trupe de teatro de rua que ao ouvir a notícia mais votada na rádio, decidiram montar uma cena sobre ela para apresentar na praça.

Dramatização

A cena montada trouxe como personagens: o prefeito da cidade (Rosa) e sua assessora (Jasmim), o secretário de Educação (Cravo) e sua técnica competente (Açucena) e uma funcionária de confiança do prefeito (Violeta).

A dramatização retratou uma reunião com cadeiras dispostas em semicírculo. Nela o Secretário apresentava ao prefeito uma técnica competente na área de Educação, visando contratá-la para atuar na secretaria com ele, pois a Violeta, funcionária indicada pelo Prefeito, não estava dando conta das atribuições do seu cargo. O mesmo discordou, alegando que a Violeta era uma excelente profissional, pertencia ao seu partido e era de sua confiança. O Secretário ameaçou renunciar caso a mudança não seja possível e diante da negativa do Prefeito, o mesmo renunciou e se retirou da reunião. O prefeito anunciou sua assessora como a nova Secretária de Educação e manteve a Violeta no cargo.

Ao final da Cena, entrevistei os personagens sobre a situação vivida e convidei cada um a sentar-se na cadeira do Prefeito e do secretário, solicitando as decisões que eles tomariam no lugar desses personagens diante do conflito instaurado. A princípio, a decisão de renúncia se manteve, mas depois o Prefeito cedeu e o Secretário continuou no cargo e uma terceira possibilidade apaziguadora foi proposta: A permanência do secretário com a sua técnica competente que passaria a compartilhar as funções de

trabalho com a funcionária de confiança do prefeito, tendo em vista o ótimo trabalho que o Secretário estava desempenhando e cuja renúncia traria prejuízos para Educação no Município.

No compartilhar, foi trazida a dificuldade de ocupar os cargos de prefeito e secretário. Açucena percebeu, ocupando o lugar do secretário, seu jeito contundente e impulsivo ao manter a decisão de renúncia saindo da sala com irritação. Associou que este tipo de comportamento costumava se repetir em outros momentos de sua vida, quando os colegas comentaram que ela havia incorporado bem o personagem.

Processamos a vivência discutindo e diferenciando os conceitos de Política, e fazendo algumas articulações com a dramatização. Os alunos manifestaram curiosidade de como seria pensar tais conceitos nas outras notícias que não foram dramatizadas. E a partir disso, solicitei como exercício para casa, a tarefa de escolher uma das notícias que não foram dramatizadas e redigir uma reflexão sobre o que discutimos sobre política.

Processando a experiência relatada

Os procedimentos utilizados nesta aula buscaram seguir as orientações do método Psicodramático em relação: aos três momentos da ação dramática para processar uma situação (aquecimento, dramatização e compartilhar); aos seus contextos (Social, Grupal e Dramático); e aos cinco elementos do psicodrama (palco, protagonista, diretor, cenário e plateia).

Nesses elementos, parte do espaço físico da sala de aula transformou-se em palco, eu, enquanto professora, assumi a função de diretora, os alunos enquanto grupo, foram a plateia de onde emergiu o protagonista (secretário de Educação), trazendo uma situação de conflito do grupo e seu respectivo cenário para dentro do espaço demarcado como palco (uma sala de reunião da prefeitura).

No que diz respeito aos contextos das ações desenvolvidas, quando chegaram à sala de aula, os educandos estavam no contexto social, pois interagiam compartilhando fatos do seu cotidiano, conversando entre si a partir de suas necessidades enquanto colegas de sala: a calourada dos “bixos”! Nas palavras de Menegazzo et al (1995, p.62), “tudo que acontecia representava (em miniatura) a sociedade circundante”.

Ao entrar me deparei com os alunos neste contexto social, numa configuração de agrupamentos, em que iniciei a vinculação com eles fazendo a leitura do momento. E para fazer a aula acontecer, eu precisei trazê-los para um contexto grupal onde foram “mobilizadas as interações e o discurso específico da pequena comunidade grupal, com sua história particular...” (MENEGAZZO ET AL, 1995, p.62). Construimos coletivamente o projeto dramático daquela aula: Discutir as concepções de Políticas públicas a partir da experiência cotidiana e do conhecimento científico.

Conforme meu entendimento da literatura psicodramática, o engajamento nesse projeto precisará que os alunos estejam num contexto grupal, caso ainda estejam em agrupamentos, a execução do mesmo ficará comprometida, e o professor correrá o risco de estar tentando desenvolver um projeto pertencente a si próprio sem adesão dos alunos que não se sentirão co-responsáveis pelo mesmo. Quando isto acontece, não há projeto dramático.

A passagem para o contexto dramático, “geralmente aquele desenvolvido no cenário (também denominado área do ‘como se’) amparado precisamente pela atemporalidade do simbólico e do imaginário” (MENEGAZZO ET AL, 1995, p.63), ocorreu, neste caso, durante o aquecimento específico, quando os alunos passaram a desempenhar as personagens de jornalistas, comunidade gabrielense e posteriormente de atores de teatro que dramatizaram a renúncia do secretário.

Neste sentido, saber distinguir um grupo de um agrupamento é fundamental para transitar nesses contextos, e garantir a administração do tempo e espaço destinado à aprendizagem. Conforme MOTTA (2002, p.80):

Um grupo é formado quando vários indivíduos encontram símbolos comuns, identificações entre si... um agrupamento de pessoas passa a ser grupo quando cria um projeto comum: defender valores, enfrentar inimigos e dificuldades, buscar solução para enigmas existenciais. Quanto mais substrato comum o grupo tiver, maior a possibilidade de coesão e de criação de um projeto.

O professor é parte do grupo e entender o funcionamento de um grupo, também se torna importante para gerir uma sala de aula, sabendo quais os métodos mais adequados para o momento em que o mesmo se encontra. Pois, de acordo com Moreno, um grupo tem fases de desenvolvimento que evoluem da mais simples para mais

complexa conforme o comportamento e as escolhas interacionais de seus membros, o que ele denominou de leis sociogenética e sociodinâmica grupal.

A lei sociogenética, diz que os grupos tendem a evoluir de uma forma mais simples para uma mais complexa durante três períodos: Isolamento orgânico, diferenciação horizontal e diferenciação vertical. O isolamento orgânico é um momento inicial de reconhecimento entre si (os grupos ainda não se conhecem, tendem a ficar cautelosos aguardando a definição de regras e objetivos da experiência a ser vivida). A diferenciação horizontal ocorre quando as inter-relações grupais passam a ser determinadas pelo grau de proximidade ou distanciamento físico. A diferenciação vertical surge quando alguns centralizam mais atenção, destaca-se numa liderança em relação aos outros, que se deixam liderar, enquanto que alguns permanecem isolados (surgimento de conflitos e lutas pelo poder) (FLEURY, 1999). O grupo de professorandos do relato se encontrava na fase de diferenciação horizontal.

A lei sociodinâmica diz que com a evolução dos grupos, as escolhas (preferências, rejeições ou indiferenças referentes a um critério determinado) tendem a maior reciprocidade, aumentando o número de pares, surgindo cadeias e triângulos. (FLEURY, 1999)

Neste relato podemos perceber uma exemplificação do Psicodrama socioeducacional no ensino de um conhecimento formal: Conceito de Políticas Públicas a partir de conhecimentos advindos da experiência dos alunos: notícias sobre política educacional na própria cidade. Neste caso, tem-se o método educacional psicodramático propondo-se a ajudar o educador a alcançar, junto aos seus alunos, a integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida.

Com este método, Romãña (1987) criou um modelo referencial em 1984 para o processo de construção do conhecimento, advindo tanto da experiência de vida quanto do saber adquirido na instituição escolar, utilizando a metodologia Psicodramática com alguns preceitos pedagógicos da aprendizagem. Este modelo estabelecia uma correlação entre níveis de aproximação ao conteúdo (afetiva, racional e conceitual), níveis de realização psicodramática (realidade, simbolismo e fantasia) e as correspondentes operações mentais possíveis para compreensão dos mesmos (análise, síntese e generalização) num esquema de três passos (ROMAÑA, 1987;1992).

Conforme esses passos, primeiramente o professor deveria promover com seus alunos uma aproximação afetiva ao conteúdo através de dramatizações a nível da realidade (versões tidas sobre o assunto) onde seria possível executar um raciocínio analítico sobre o objeto de conhecimento. Em seguida os conduziria a uma aproximação racional ou conceitual através de dramatizações simbólicas onde se executaria um raciocínio sintético (tentando apreender o essencial). O que viabilizaria o último passo, que consistiria em buscar uma aproximação funcional ao conteúdo consigo, através de dramatizações no plano da fantasia, demonstrando a capacidade de fazer generalizações, ou seja, de pensar o respectivo conteúdo em diferentes contextos desvinculados do tempo e espaço de uma realidade imediata, mas construídos apenas pela própria atividade mental nas regras da fantasia. É quando se diz que a compreensão sobre o objeto de conhecimento realmente foi atingida, desencadeando um novo processo entre essas operações rumo à aprendizagem (ROMAÑA, 1987; 1992).

De acordo com este modelo referencial, posso explicar que a dramatização aconteceu inicialmente em nível próximo da realidade social da cidade, pois eles dramatizaram suas impressões sobre um fato impactante vivenciado no município: a saída do secretário de educação. Demonstraram um raciocínio analítico sobre as relações de poder presentes na situação e algumas possibilidades de resolução do conflito instaurado.

Se considerarmos a aula como um todo, o momento subsequente aos comentários da dramatização, onde construímos associações da cena com os conceitos de política, podemos dizer que passamos ao momento simbólico de aproximação com o conteúdo, e ao final da aula, quando eles começaram a se questionar como seria pensar os mesmos conceitos nas outras situações que não foram dramatizadas, passamos para um momento imaginário de aproximação com o conteúdo, em que foi possível fazer generalizações.

Para construção das dramatizações no método delineado por Romaña (1987), há procedimentos que se diferenciam conforme a origem do conhecimento: da experiência de vida ou de conhecimento formal. Quando o conhecimento é oriundo da experiência de vida, solicita-se inicialmente que os participantes se concentrem no assunto abordado e pensem em situações que poderiam exemplificar a ideia que eles fazem do assunto.

Segue-se a dramatização de no mínimo três cenas, sem comentários no encerramento. Após os exemplos dramatizados, solicita-se ao grupo quais as características comuns entre as cenas. Propõe-se que essas semelhanças sejam mostradas mediante uma imagem simbólica construída coletivamente, tornando-a alvo de comentários e apreciações do grupo.

Obviamente que, apesar de se aproximar desta condição, algumas adaptações se fizeram necessárias na experiência relatada, principalmente por causa do tamanho do grupo: cinco pessoas. Cada notícia trazida pode ser considerada como exemplos de situações possíveis sobre o assunto, mas optei pela escolha apenas de uma em que pudesse se explorar diferentes tentativas de resolução do conflito denunciado.

Quando se tratar do conhecimento formal adquirido nos cursos escolares, todos os conteúdos podem ser trabalhados com dramatizações para corporificar os conceitos, mas elas não podem ser utilizadas para introduzi-los, pois o aluno precisa conhecer algo anteriormente sobre o conteúdo que pode ser feito através de um aquecimento de modo mais convencional (ROMAÑA, 1992).

Ao desenvolver estas reflexões neste momento, às vezes penso: - “Será que isso dá certo mesmo? Um professor sempre tem pouco tempo e muitos conteúdos pra ensinar... E ainda terá que insistir contra a resistência de alunos tímidos para participar e ter pulso para não virar bagunça...” Ao escrever isso, Romaña (1987, p.46) me responde:

Pensa-se, às vezes, que dramatizar possa ser uma perda de tempo, coisa que nenhum professor deseja, dada a urgência geral necessária ao cumprimento dos programas previstos. Mas é bom levar em conta que este “trabalho em campo relaxado”, que pode parecer perda de tempo ou mera forma de diversão, implica em uma verdadeira economia, uma vez que o conhecimento assim adquirido dificilmente cai no esquecimento e os frutos desse tipo de trabalho podem em geral ser percebidos mais adiante, quando sobre ele apoiam-se novos conhecimentos.

Com a modalidade do sociodrama, os alunos puderam treinar sua espontaneidade e criatividade no desempenho de diferentes papéis, e tomar consciência de alguns comportamentos e saberes conservados, especialmente no caso da Açucena que identificou um padrão de comportamento.

O sociodrama, enquanto método de tratamento grupal de seus conflitos no espaço dramático visa promover o bem-estar em diversos aspectos sociais, como entre

eles: a justiça, a consciência social crítica, a politicidade, a construção conjunta do saber e a democracia (NERY E CONCEIÇÃO, 2012, p.96)

Considerando o contexto da cidade de São Gabriel-RS que é marcado por fortes disputas políticas e rivalidades entre duas forças que historicamente se alternaram para governar a cidade, sempre dividindo a população em dois lados (derrotados e vitoriosos), e na ideologia ameaçadora de “o que você falar pode ser usado contra você!”, esses alunos ao vivenciarem o sociodrama puderam ter voz e se posicionar criticamente e politicamente.

Enquanto diretora saí da aula com um sentimento de satisfação e integração. As cenas voltavam em minha mente como um filme em que pude me perceber espontânea na co-criação do que foi vivido e que me diziam que estava no caminho. Hoje, depois desta vivência, posso aprofundar melhor a cena, caso tenha outra oportunidade com outro grupo, cuidando para não extrapolar o tempo de aula. Em suma, posso dizer que nestas aulas com meus alunos-professorandos, vivenciamos um processo de empoderamento que me nutriu no papel de professora formadora e ao mesmo tempo pôs esses futuros professores em ação espontânea e criativa assumindo um posicionamento político, crítico e reflexivo. A transformação foi minha e do grupo, pois como afirmam Nery e Conceição (2012, p. 233):

O professor que se torna diretor treinado em métodos de ação pode usufruir da co-criação e tornar o campo educacional mais rico em trocas de afetos, aprendizados, consciência e atuação cidadã. O trabalho com conteúdo não se limita ao conteúdo: está conectado com a cultura, com a vivência afetiva, de poder e de identidade de grupo.

2.2 Como o psicodrama socioeducacional poderia participar da formação continuada?

Relatando a experiência com Professores numa escola da rede estadual...

O relato a seguir consistiu num trabalho de intervenção realizado com 21 professores de uma Escola Estadual no Município de São Gabriel-RS, durante o primeiro dia da Semana de Formação Continuada. O trabalho foi intitulado “Empoderando o Professor que habita em mim!” e aconteceu nos períodos da manhã e tarde do dia 16 de julho, tendo uma carga-horária total de aproximadamente oito horas de duração. O objetivo principal do título era que ao invés de levar teorias a partir de algum tema definido, os próprios professores pudessem decidir qual assunto seria abordado no encontro a partir das necessidades mais prioritárias no desenvolvimento do seu papel na escola.

Período da manhã

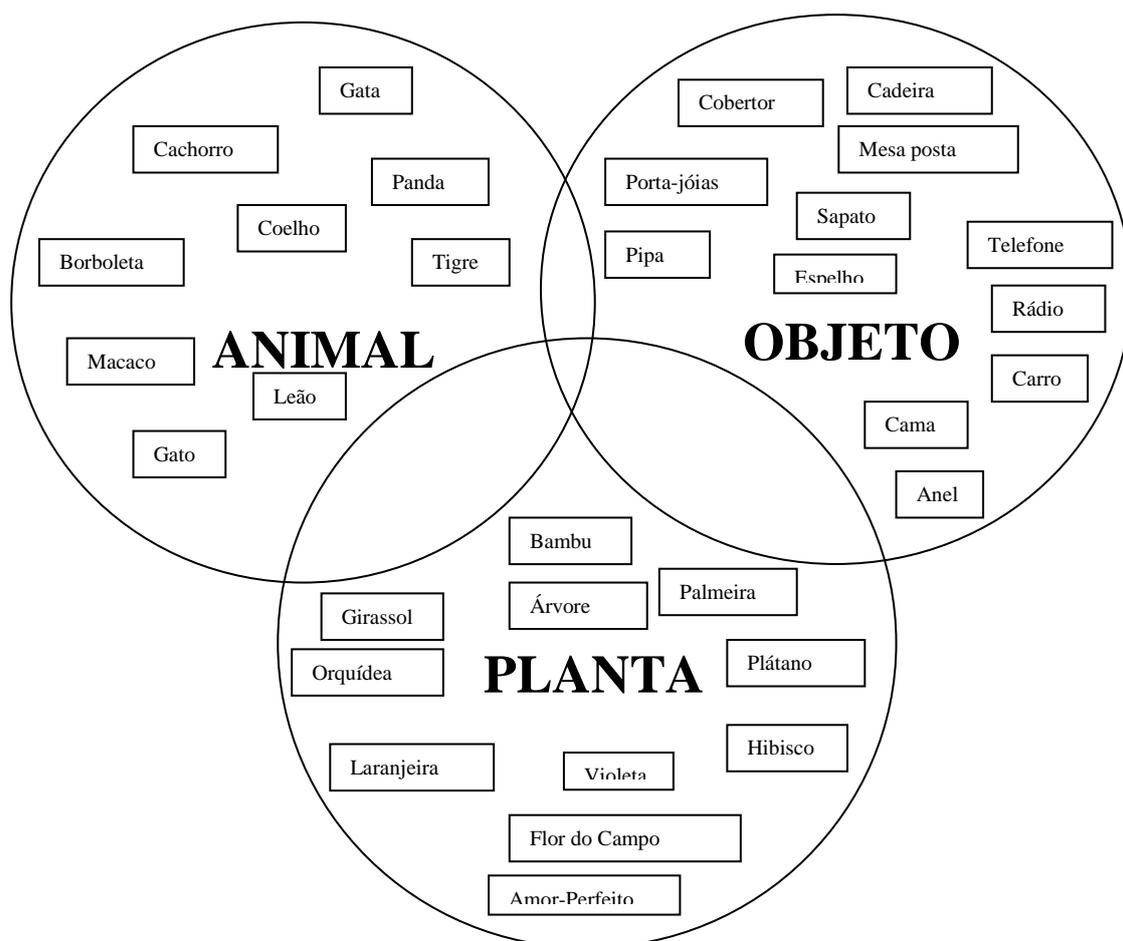
Ao chegar à escola, já havia disponível uma sala pequena, preparada para o uso de Data Show com cadeiras enfileiradas como local para a realização do trabalho, entendido a princípio como palestra. Então, esclareci que não seria necessário o uso daquele equipamento, apenas o aparelho de som, e mudamos para outra sala maior, onde as pessoas puderam posicionar suas classes em semicírculo.

Após me apresentar, busquei investigar as expectativas dos participantes acerca do trabalho e fiz alguns esclarecimentos sobre os recursos que seriam utilizados para realização do mesmo. Convidei-os para se apresentarem de uma forma diferente, solicitando que pensassem nas suas características pessoais e escrevessem num pedaço de papel que animal, objeto e planta eles seriam.



Os papéis foram postos num saco e distribuídos entre os alunos-professores, de modo que na primeira rodada cada um tentou identificar o colega a quem pertenciam

àquelas características contidas no seu papel sorteado e justificar o motivo.⁷ Aqueles que iam sendo identificados partilhavam suas justificativas confirmando ou não as mencionadas pelo colega que identificou. Na segunda rodada, cada um se revelava justificando suas respostas. Surgiram as seguintes características do grupo:



Fui surpreendida por uma das professoras que me perguntou qual planta, animal e objeto eu seria. Então agradei a ela a oportunidade de pensar nas minhas características e respondi que seria um coqueiro, um golfinho e um livro justificando as razões.

Compartilhar

⁷ Esta ação de identificar os colegas só foi possível porque todos os participantes já tinham uma convivência.

As professoras ficaram impressionadas com a forma com que os outros as viam, não imaginavam que passavam determinada imagem, por exemplo, uma das participantes comentou o fato de uma colega ter enxergado ela como uma flor delicada, percepção que não havia sido partilhada durante o tempo de convivência no trabalho.

Relataram ter gostado de se identificarem dessa maneira, que “*a auto-análise é difícil, causa medo, era muito mais fácil falar, analisar o outro do que olhar para si*”, ressaltaram a importância de ter cuidado para não rotular as pessoas. Declararam que com essa atividade elas puderam perceber melhor umas as outras por que anteriormente elas não tinham tempo para se olharem e com essa falta de tempo do dia a dia, elas não conseguem passar o que realmente são. Comentaram que a atividade foi divertida pelo fato de terem se sentido como alunas novamente.

Então, ao retornarmos de um breve intervalo para lanche, questionei como as características pessoais compartilhadas no grupo se refletiam no seu papel docente. Os participantes se reconheceram, trouxeram a importância de parar, conversar com os alunos, propiciar um colo ou a firmeza quando necessário, ter autoridade e a força de um leão, conquistar o aluno, trabalhar com o diferente. Compararam os alunos como joias, que precisam ser lapidadas, sensíveis como as flores e que precisam de cuidados. Também questionaram: Será que nossos alunos nos veem assim como nos vemos?

Período da tarde

Aquecimento Inespecífico: Caminharam pela sala, entrando em contato com as próprias sensações do momento (imagem 1)⁸, foram cumprimentando-se uns aos outros com as mãos, o cotovelo, depois com os pés e livremente como quisessem (imagem 2). Caminharam de dupla, trio, quarteto e depois sexteto no ritmo da música. Dançaram em dupla, trio, quarteto e sexteto no ritmo da música e por fim no grande grupo em círculo, cada um era convidado a ir ao centro fazer um movimento a ser repetido pelos demais (imagem 3).

⁸ Termo de consentimento de participação neste estudo e de uso de imagem em poder da autora.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

Aquecimento específico: Caminharam pela sala em grupos de quatro pessoas olhando para várias notícias de jornais sobre Educação que se encontravam no chão e escolhendo aquela que mais afetou o grupo (imagem 4). Após a escolha, o grupo discutiu sobre a temática da notícia na realidade da sua escola e elaborou uma cena que representasse a notícia.



Imagem 4

Dramatização: Os grupos apresentaram cenas com os seguintes temas: Estresse, Felicidade, Leitura, Piso Nacional e Abuso Familiar. Para maior aprofundamento, foi escolhido por votação a cena sobre “Estresse”. A cena retratava uma sala de aula, em que uma professora com tendinite, solicitava a uma das alunas para copiar a atividade para ela no quatro por causa da dor que estava sentindo no pulso. Quando a professora sentava, entrava na sala a coordenadora pedagógica solicitando uma série de atividades para a professora, conforme ilustra a imagem 5 abaixo.



Imagem 5

Refazendo-se esta cena protagônica (escolhida a partir da necessidade da maioria dos participantes), a plateia foi convidada a participar da cena interagindo com os personagens e propondo novas ações. A princípio houve resistências, pairava um clima de que não haveria saída para o conflito. Até que uma das participantes ocupa o lugar da professora e solicita a coordenadora que disponibilize monitores ou professores substitutos e esta responde que não tem condições para isso. Os outros participantes não conseguiram inserir-se na cena e propor outras possibilidades. Então, todos foram convidados a expressar o estresse na sua vida (imagem 6) e ao serem questionados sobre o que poderiam fazer para modificar a situação, trouxeram como possibilidade de lidar com o estresse a integração entre todos para troca de experiências e auxílio nas dificuldades (imagem 7).



Imagem 6



Imagem 7

Compartilhar

Sentados num grande círculo, os participantes comentaram algumas reflexões e percepções sobre o que foi vivenciado, tais como:

- Todo professor deveria passar pela equipe diretiva para entender as demandas;
- Não desistir nem perder a esperança;
- A falta de respeito aos professores, desilusão, tristeza, dor...
- O papel mediador do professor na sala de aula.
- O papel do professor como ente político;
- A dificuldade para se especializar;

- 20% do quadro de licenças do município é por depressão.
- Dificuldade de diálogo entre professor e aluno devido às diferenças de vivência, cultura, nova geração. Os professores não tiveram especialização para isso.
- Falta aos professores entenderem o diálogo do aluno e falar a linguagem do aluno.
- Dificuldade em enxergar a possibilidade de fazer aulas diferentes.

Após esses comentários, processamos a atividade discutindo sobre as implicações do estresse na atuação docente. E ao avaliar o dia de encontro, foi trazido que o trabalho em grupos foi descontraído e divertido, que todo trabalho foi interativo. Na fala de uma das participantes: “deu para reconhecer que os colegas estão estressados tanto quanto eu”!. Alguns relataram não ter sido cansativo e que pela primeira vez não havia cochilado ou sentido sono durante uma atividade de formação.

Processando as experiências relatadas

Existem várias metodologias do psicodrama que podem ser utilizadas pelos professores tanto para o ensino de conhecimentos quanto para sua formação, como o sociodrama, o jogo, o jornal vivo, o teatro espontâneo e o role playing. Todos esses recursos para Ruiz-Moreno et al (2005, p. 197):

têm em comum o fato de as dramatizações serem compostas a partir de uma linguagem metafórica que utiliza códigos simbólicos para outorgar significados subjetivos a fatos da realidade. Recriando e dando encaminhamentos diversos aos fatos, surge a possibilidade de novas leituras e compreensões.

Dependendo do objetivo eles podem ser combinados no mesmo projeto cênico. Em seguida, destacarei brevemente o jogo e o jornal vivo, os quais foram utilizados nas experiências relatadas.

O Jogo é conceituado por Motta (2002, p.83) como “uma forma estética, organizada e livre de participação dos seres na aprendizagem da vida”. Ele “Cria a realidade suplementar, e é criado nela possibilitando ao jogador viver a imaginação da realidade”.

Como há diferentes formas de jogo de acordo com o seu propósito, a autora os reúne nos seguintes grupos: jogos de percepção (reconhecimento do ambiente, do grupo, da pessoa), jogos de iniciação (representação DE, ex: mímicas), jogos de improviso (Transformação DE, Ex: criação de histórias), jogos dramáticos (dramatizar personagens criados da subjetividade coletiva do ator). Eles, os jogos, deverão ser criados no momento da necessidade e levar em consideração para quem e para que é o jogo como pontos essenciais. Assim, o professor é convidado a fazer uso de sua criatividade para construir jogos conforme o contexto e não tentar reproduzir fielmente jogos extraídos de livros de dinâmica de grupo. Estes podem até servir de referenciais, mas não como receitas.

O jogo no Psicodrama pedagógico segundo a concepção da psicodramatista Puttini (1991, p.24): “fortalece o trabalho em grupo, na medida em que proporciona aos participantes a satisfação de compartilhar, expressar e relaxar, criando dessa maneira possibilidades para o desenvolvimento do processo dramático”.

No período da manhã foi realizado um jogo de percepção, conforme a classificação de Motta (2002), no qual os participantes puderam fazer o reconhecimento de si e do outro através de uma dimensão simbólica: ver-se como objetos, animais e plantas. De forma lúdica ampliaram inicialmente o conhecimento intrapessoal e interpessoal e puderam refletir suas implicações no papel de professor que desempenhavam.

A proposta diferenciada do trabalho já iniciou rompendo uma conserva tecnológica de que toda formação docente, ou pelo menos a maioria delas, acontece com cadeiras enfileiradas e o uso de aparelhos de data show para exposição oral de conteúdos. Mas algumas precisaram ser mantidas para não comprometer o senso de segurança dos participantes, como a ação de permanecerem sentados. O diálogo inicial sobre a troca de nossas expectativas foi fundamental para criação do projeto dramático para o nosso dia de trabalho.

Percebo que uma de minhas limitações que considero graves como professora, diretora é a tendência a desconectar-me em alguns momentos do envolvimento com o grupo. E o convite curioso de uma das participantes para que eu também pensasse e compartilhasse qual seria meu animal, objeto e planta, foi muito importante para

manter-me conectada. O convite poderia então traduzir-se num chamado à quebra da distância hierárquica para instauração de uma proximidade igualitária: “Você é professora como nós, então faz também aquilo que nos solicitastes e compartilha conosco!” Acredito que meu estado de espontaneidade-criadora do momento possibilitou-me lidar com essa situação inesperada sem constrangimentos, na medida em que a pergunta da participante também me pareceu espontânea, ratificando o que Moreno ressaltava sobre as influências interpessoais nos estados de espontaneidade e vice versa.

No período da tarde após termos construído um vínculo de confiança nas ações da manhã, foi possível dar continuidade à quebra de mais uma atitude conservada: permanecer sentado como na maioria das formações. No aquecimento inespecífico iniciamos as atividades de pé, contemplando o corpo como forma de expressão e ao mesmo tempo preparando-o para a ação subsequente. Este momento foi crucial para que os participantes se constituíssem em grupos de trabalho, saindo do contexto social para o contexto grupal no qual eles puderam pensar a realidade da sua escola partir das reportagens sobre educação.

Neste momento, como diretora, propus em cena a modalidade psicodramática do jornal vivo que possibilitou a escolha da temática que os participantes gostariam de trabalhar. Ao invés de falarmos sobre ela com enciclopedismo e racionalizações, eles puderam vivê-la ao desempenhar personagens no contexto dramático, contemplando de forma integrada suas dimensões física, cognitiva e afetiva.

A metodologia Moreniana denominada de Jornal vivo, também chamado de jornal dramatizado, consiste numa síntese entre jornal e teatro. Moreno o criou tirando do jornal as notícias que aconteciam no mundo e solicitando aos participantes que a partir desse estímulo fizessem uma dramatização (MONTEIRO, 1998). Essas notícias podem ser recortadas do jornal, conforme o tema que se estiver trabalhando, e fornecidas ao grupo para escolha ou são solicitadas na lembrança do próprio grupo, sendo escolhidas as mais motivantes para serem dramatizadas.

Na cena protagônica sobre o estresse emergiu um conflito entre a sensação de sobrecarga dos professores oprimidos (representados pela personagem da professora com tendinite) e as cobranças opressoras da equipe diretiva da escola (representada pela

personagem da coordenadora pedagógica). A dificuldade em encontrar saídas para este conflito demonstrou uma conserva no discurso de vitimização, típicos de desempoderamento do papel docente. O convite para que todos pudessem ao mesmo tempo manifestar com seu corpo o estresse na sua vida levou os participantes a saírem do nível real para o nível simbólico, conforme o modelo referencial de Romaña citado anteriormente. Neste nível, puderam reconhecer o estresse uns dos outros, conforme se confirmou no discurso posterior de uma das participantes: “deu para reconhecer que os colegas estão estressados tanto quanto eu”! E a partir disso puderam imaginar e decidir coletivamente uma possível saída para todos lidarem com o estresse.

Através dos recursos do Psicodrama socioeducacional, pude aprender vivenciando com esses professores, nas ações e interações, que se empoderar no papel docente perpassa a necessidade de saber lidar com as situações estressantes que desafiam a profissão. E uma delas, trazidas na cena de conflito, é por limite ao número de tarefas e saber delegar e compartilhar as que forem possíveis.



III. O PSICODRAMA SOCIOEDUCACIONAL POSSIBILITANDO PROCESSOS DE EMPODERAMENTO PARA FORMAÇÕES DOCENTES EMANCIPATÓRIAS

O que o Psicodrama socioeducacional já possibilitou?

Atualmente, vários profissionais vêm fazendo uso das proposições teórico-metodológicas do Psicodrama na educação a partir dos trabalhos de Romãña (1987; 1992; 2004) e as ampliando. Entre eles: Diniz (1995) em sua dissertação de mestrado sobre o valor psicopedagógico do teatro/educação numa abordagem centrada no Psicodrama Pedagógico; Puttini e Lima (1997) em vivências com Psicodrama na prática pedagógica; Souza (2008, apud Nery e Souza 2012) na transmissão de temas transversais; Baptista (2008) no ensino da teoria psicodramática para alunos do curso de Psicologia; Aidar (2011) em oficinas de capacitação de professores do Ensino Fundamental da rede pública para o desenvolvimento do papel de “orientador sexual”.

Continuando a citar os autores pós-Moreno, no Brasil, Nery e Souza (2012) denominam estas proposições de *metodologia sociodramática de ensino*, compostas por diversos métodos de ação, “tem como primazia o viver para aprender, a aprendizagem por meio da ação, a interação construtiva, a interação conjunta e a construção coletiva do saber” (p.216).

Para elas, o Psicodrama pode oferecer ao educador métodos que podem ser adaptados à educação em múltiplas funções, como à melhoria do processo ensino/aprendizado, à pesquisa e tratamento de bloqueios de aprendizagem, à melhoria do clima afetivo grupal para facilitar a aprendizagem, às relações humanas na escola, à melhoria da qualidade de vida no sistema educacional e ao desenvolvimento dos papéis nele existentes. Estes métodos de ação podem ser utilizados em três situações básicas de ensino-aprendizagem com o objetivo de: ensino, passar um conteúdo novo; assimilação da aprendizagem de conteúdo já conhecido; e de desbloqueio, de retirar os entraves à criatividade ou aprendizagem. E na minha percepção, todas essas funcionalidades podem e precisam estar presentes nos cursos de formação de professores.

Na Argentina, o caminho de Elena Nosedá de Bustos, discípula de Maria Alícia Romáña, foi derivando para outras práticas, nas quais ela utiliza dramatizações únicas ou pequenas intervenções focalizadas, que considera muito úteis e economizam tempo, denominadas de Psicodrama da educação. Para ela,

O Psicodrama educativo é um método que complementa aqueles tradicionalmente utilizados na educação. De maneira alguma os substitui. Promove a integração entre o ato e a palavra, além de propiciar a atualização do conhecimento. (BUSTOS et al, p. 126, 2005).

Bustos et al (2005), integraram em 1970 o primeiro grupo de treinamento em psicodrama pedagógico, dedicado exclusivamente a docentes num período de três anos com a professora Romáña. Nesse período, participaram como egos auxiliares na formação de professores do ensino básico num curso breve de Psicodrama pedagógico. Essas autoras o têm utilizado fundamentalmente para: Compreender um conhecimento já adquirido mediante métodos tradicionais; avaliar um tema; repassar conceitos esquecidos. Esclarecem que diferentemente do psicodrama terapêutico, no qual são incluídos todos os papéis de um indivíduo (pai, irmão, esposo, amigo), este abarca somente os papéis educador-aluno. Preservam os cinco elementos clássicos com algumas modificações práticas, os três momentos e níveis da dramatização.

Diante do exposto, convém ratificar que os recursos do Psicodrama socioeducacional na formação de professores não é uma novidade e que é possível de acontecer, mas as mudanças qualitativas que tais recursos propiciam nessa área, ainda têm sido pouco investigadas.

O desafio deste trabalho é sinalizar que esses recursos podem contribuir na transformação de uma formação formatadora e dissociativa que desempodera o papel de professor, na medida em que fragiliza suas possibilidades de ação; para uma formação vivenciada como processos de empoderamento do papel docente que integre e potencialize suas ações espontâneas e criativas. Será o Psicodrama capaz disto?

E o que significa empoderamento?

Há uma consonância na literatura de que o termo empoderamento é originado da palavra inglesa *empowerment*, e seu radical nos remete a ideia de poder, ao mesmo

tempo em que, sua sufixação à ideia de algo que está ocorrendo de forma dinâmica e não estática, sendo, portanto, entendido como um processo que está a ocorrer. (MEIRELLES & INGRASSIA, 2006).

Ele tem sido usado em diversas perspectivas, mas ao tomarmos como critério epistemológico a noção de sujeito implicada nelas, posso visualizar duas vertentes. Segundo Valoura (2005/2006), a primeira transforma o sujeito em objeto passivo, significando o termo como “*dar poder a alguém para realizar uma tarefa sem permissão de outras pessoas (p.2)*”. A segunda considera o sujeito ativo no processo, ao conceituar que empoderamento “*implica conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera*” (p.2).

É nessa segunda vertente que a autora atribui a Paulo Freire a autoria do termo, significando conquista da liberdade pelas pessoas que tem estado subordinadas a uma condição de dependência de qualquer natureza. Então, um novo desafio se apresenta ao meu trabalho: os recursos do Psicodrama são coerentes com a proposta de Paulo Freire?

Nesse sentido, trata-se de um sujeito ativo, mas não num sentido individualista de buscar sozinho seu aperfeiçoamento, sentido este atribuído e disseminado no mundo tradicionalmente pela cultura norte-americana ao usar o termo empoderamento. Freire, em diálogo com Shor (1986, p. 138), compreende que o empoderamento está ligado às classes sociais, muito mais do que um invento individual ou psicológico, “*indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta*”.

Por mais que esse primeiro sentido individualista ainda predomine na cultura docente para que cada um por si resolva as dificuldades que encontra, tanto para conseguir concluir a formatura em docência quanto durante o exercício da profissão; tenho a partir de Freire e Shor (1986), a oportunidade de pensar no empoderamento do professor enquanto uma classe trabalhadora que ao longo de sua história vem lutando por melhorias na sua formação e valorização.

Kleba (2012) Caracteriza o processo de empoderamento em três níveis da vida interpessoal: pessoal ou psicológico, grupal ou organizacional e estrutural e político. Quando falo em empoderamento do Papel docente, preciso concebê-lo nesses três níveis.

Então, como posso conceber a ação de empoderar?

empoderar significa muito mais do que “transferir” ou “tomar posse” de elementos que permitam a estes transitar nos meandros decisórios de sua coletividade, mas sim, fornecer subsídios a estes para que estes possam ultrapassar os limites da consciência ingênua, tornando-se cidadãos críticos e conscientes de sua posição enquanto indivíduo histórico, situado (MEIRELLES & INGRASSIA, p. 3, 2006).

Deste modo, o termo empoderamento adotado nesse trabalho é entendido a partir dessa perspectiva ativa e processual, em que a responsabilidade pelo empoderamento não encontra-se no Outro, num esforço individual, num método ou determinada situação, nem é um produto de qualidade final: ser ou não ser empoderado. É ativado e se processa num contexto relacional, em que o sujeito torna-se protagonista no desenvolvimento do seu papel de professor e vai se empoderando nele ao ir superando a opressão das dificuldades do sistema e suas limitações pessoais na ação coletiva.

E essa perspectiva ativa e processual torna-se emancipatória, na medida em que os sujeitos, organizações e comunidades angariam recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência, capacidade de ação e decisão (HOROCHOVSKI E MEIRELLES, 2007). Na ótica dos pressupostos teóricos do Psicodrama, vejo que são alguns atributos relacionais que ao se manifestarem com espontaneidade e criatividade nos permitem observar e dizer que um sujeito está empoderando os seus papéis, e dentre eles, especialmente o de professor. Sentimentos de fortalecimento, satisfação, segurança e confiança podem ser vivenciados por ele e contentamento, admiração, motivação e respeito pelo seu principal complementar, ou seja, o aluno.

No entanto, alguns fatores extrínsecos (sistema educacional brasileiro, desvalorização da carreira, mercantilização do ensino, comportamento discente, etc.) e também intrínsecos (Ciclo vital, fase de desenvolvimento biopsicossocial, dificuldades emocionais, condições de saúde, etc.) produzem conservas que podem cristalizar a ação docente impedindo o desempenho empoderado do papel.

Nestas circunstâncias, rende-se: à mediocridade, enquanto mero cumprimento superficial das obrigações sem a busca junto com o grupo por melhorias; à passividade nas interações com a comunidade escolar e os gestores educacionais; à vitimização em discursos desqualificantes da profissão; à culpabilização dos alunos e suas condições socioeconômicas nas situações de indisciplina; e/ou à prepotência de que já sabe o suficiente para ensinar, como mecanismos de defesa às suas frustrações profissionais. Nestes casos, podem ser vivenciados sentimentos de: desmotivação, sofrimento, mágoa,

insegurança, fraqueza; e por seus complementares na relação sentimentos de: intolerância, desrespeito, desprazer, etc.

Diante disso, percebo que o espaço de formação inicial e continuada configura-se como catalizador de processos de empoderamento e não empoderamento no desenvolvimento do papel de professor, uma vez que se apresenta como um momento em que múltiplas intervenções externas acontecem, pois conforme ratifica Horochovski e Meirelles (2007, p.2):

...como os sujeitos que se quer ver empoderados muitas vezes estão em desvantagem e dificilmente obtiveram os referidos recursos espontaneamente, intervenções externas de indivíduos e organizações são necessárias, consubstanciadas em projetos de combate à exclusão, promoção de direitos e desenvolvimento, sobretudo em âmbito local e regional, mas com vistas à transformação das relações de poder de alcance nacional e global.

Portanto, as formações docentes, concebidas com a finalidade de desenvolvimento do papel de professor, podem intervir para que seu espaço seja vivenciado por seus participantes como um processo de empoderamento? Isso é possível quando possibilita que professores e professorandos adquiram recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência, capacidade de ação e decisão durante a própria formação? E nessa direção, Políticas públicas educacionais de formação docente podem contemplar projetos com o uso de metodologias de ação, dentre elas o psicodrama socioeducacional?

CONSIDERAÇÕES FINAIS TEMPORAIS

Olhando para o conjunto das experiências relatadas percebo que o processo de empoderamento do papel de professor nas diferentes etapas de formação docente demonstrou ser eminentemente **vincular**. Não pertenceu a mim, nem aos licenciandos, nem aos professores da rede estadual, mas se configurou no projeto dramático que construímos ao longo de nossas interações mediadas pelos recursos teórico-metodológicos do psicodrama.

A formação de professores acontece nas relações e para que ela seja vivenciada como um **processo de empoderamento** e não de formatação do papel docente, se faz necessário um equilíbrio na distribuição do poder de voz, ação, decisão e influência entre os envolvidos acerca dos saberes em discussão.

Experienciar processos de empoderamento durante a formação docente nos ajuda a saber lidar com as incertezas inerentes a docência, pois **treinamos nossa espontaneidade** na medida que angariamos recursos que nos permitem ter voz, visibilidade, influência, capacidade de ação e decisão. E isso nos emancipa da insegurança no papel e dos modismos institucionais da educação.

Na escrita do texto, busquei visualizar não apenas os avaliadores deste trabalho e demais psicodramatistas, mas na fileira da frente reservei os professores tanto da educação básica quanto do ensino superior e aos responsáveis por promover a formação de futuros professores. E haja espontaneidade para responder adequadamente a um público tão variado ao mesmo tempo! Então aproveite esse momento final para fazer algumas colocações direcionadas.

Aos avaliadores digo que reconheço a simplicidade com que foram abordados os conceitos psicodramáticos e que estes poderiam ter sido mais aprofundados, porém temi que muito conteúdo se tornasse cansativo e busquei evitar um enciclopedismo. Esforcei-me para que esse texto expressasse em sua estrutura e desenvolvimento a integração teórico-vivencial, que a metodologia psicodramática trouxe para a minha formação docente.

Aos demais psicodramatistas manifesto que tive a intenção de convidá-los para dialogar com alguns aspectos da formação docente e do empoderamento visando estabelecermos uma relação de complementaridade com outras áreas do conhecimento e ampliarmos a valorização do psicodrama no cenário acadêmico. Espero tê-los motivado!

Aos professores do ensino básico e superior, especialmente aqueles que não conheciam o Psicodrama, confesso que busquei convencê-los da importância do Psicodrama para formação do papel docente introduzindo alguns fundamentos teórico-metodológicos, e a sua utilização adequada requer uma formação específica em Psicodrama socioeducacional. Pois como disse a psicodramatista Romãna (1987, p.50): O professor que tenha se formado, desenvolvendo seu papel com o auxílio de técnicas dramáticas, é quem melhor pode avaliar os benefícios que ele próprio pode produzir, usando a metodologia psicodramática, quando no exercício da sua função.

Aos organizadores de atividades de formação docente, preocupados com a melhoria da mesma para garantir a qualidade da educação conforme as recomendações legais, eu espero que esse trabalho tenha esclarecido que o psicodrama não é dinâmica de grupo, nem uma mera técnica de descontração. Trata-se de um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que pode desenvolver com seriedade atividades formativas voltadas para o desenvolvimento do papel de professor, enquanto um processo de empoderamento, emancipando-os de várias limitações.

Enfim, digo a todos que foi difícil fazer as escolhas do que contemplar, em especial nas experiências a serem relatadas, pois a intensidade com que foram vividas não cabe na elaboração de uma monografia. Vejo que a própria construção desse texto foi um processo de empoderamento do meu papel de professora psicodramatista, na medida em que consegui superar inseguranças, procrastinações e outros entraves para sua concretização.

Espero audaciosamente que a leitura desse trabalho contribua para abrir novos horizontes de possibilidades para se repensar a formação docente a partir das contribuições teórico-metodológicas do Psicodrama. Dentre estas contribuições, destacou-se aqui ainda que de modo insuficiente o processo de empoderamento, mas

esta pode ser ampliada e muitas outras podem ser investigadas em futuras pesquisas e práticas.

Por hora fica o convite para assumirmos um processo de empoderamento no nosso papel docente durante a formação inicial e continuada ao som do refrão da música de Geraldo Vandré: “Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer...”

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Jamil. Role-Playing no desenvolvimento do papel de orientador sexual para professores. In: MOTTA, Júlia M. C. & ALVES, Luis Falivene (org.). *Psicodrama: Ciência e Arte*. São Paulo: Ágora, 2011.
- AGUIAR, Moysés. *O Teatro Terapêutico: Escritos Psicodramáticos*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- BAPTISTA, Marcia Almeida. Psicodrama e Educação. In: *Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático*. Marlene Magnabosco Marra, Heloisa Junqueira Fleury (org.). São Paulo: Ágora, 2008, p.35-44.
- Brasil. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- BUSTOS, Dalmiro. *Perigo... amor à vista! Drama e Psicodrama de casais*. Tradução Norberto de Paula Lima. São Paulo: Aleph, 1990.
- DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama Pedagógico e Teatro/Educação: Seu valor Psicopedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Fleury, H. J. A Dinâmica do Grupo e Suas Leis. In: ALMEIDA, W. C. (org.) *Grupos: a proposta do Psicodrama*. São Paulo: Agora, 1999.
- FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – O Cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GUIMARAES, Gustavo Queiroz. Uma nova resposta ao conceito de Espontaneidade. *Rev. bras. psicodrama*, São Paulo, v. 19, n. 1, 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932011000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2012.

Haidar, Elisete Marta Denadai; Costa, Maria Cristina Machado; Freirias, Stela Regina Berardinelli. O olhar do Psicodrama no Campo da avaliação escolar. In: *Ações Educativas: Vivências com Psicodrama na prática pedagógica*. Escolástica Fornari Puttini e Luiza Mara Silva Lima (orgs.). São Paulo: Ágora, 1997.

Horochovski, R. R.; Meirelles, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, participação e democracia 25 a 27 de abril de 2007. Disponível em:

Landini, José Carlos. *Do animal ao humano: uma leitura psicodramática*. São Paulo: Ágora, 1998.

Meirelles, Mauro; Ingrassia, Thiago. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. *Revista eletrônica "Forum Paulo Freire"*, ano 2, nº 2, agosto de 2006. Disponível em:

Menegazzo, Carlos. M; Tomazini, Miguel. A.; Zuretti, María M. *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, 2002.

Monteiro, Regina F. Técnicas Históricas: Teatro da improvisação (espontâneo) e Jornal Dramatizado (Jornal Vivo). In: Monteiro, Regina F. (org.). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. 3.ed. São Paulo: Ágora, 1998.

Moreno, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1973.

Motta, Júlia M. C. *Jogos: repetição ou criação?: Abordagem psicodramática*. 2. Ed. São Paulo: Ágora, 2002.

Pimenta, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: Saraiva, Irene Skorupski; Weschenfelder, Maria Helena (orgs.). *Sala de Aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. 17-30.

Puttini, Escolástica Fornari. Psicodrama Pedagógico: Considerações sobre a produção de conhecimento na escola. In: *Ações Educativas: Vivências com Psicodrama na prática pedagógica*. Escolástica Fornari Puttini e Luiza Mara Silva Lima (orgs.). São Paulo: Ágora, 1997.

Romaña, Maria Alicia. *Psicodrama Pedagógico: método educacional psicodramático*. 2ªed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

_____. *Construção Coletiva do Conhecimento através do Psicodrama*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. *Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Ruiz-Moreno, Lídia et al. Jornal Vivo: Relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da Saúde. *Interface – Comunic., Educ.*, v.9, n.16, p.195-204, set.2004/fev.2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 03/03/2013.

SILVA, Heralde O. A História e o desenvolvimento do psicodrama socioeducacional no Brasil. In: MARRA, Marlene Magnabosco & Fleury, Heloisa Junqueira (orgs.). *Grupos: intervenção Socioeducativa e método sociopsicodramático*. São Paulo: Ágora, 2008, P.23-33.

VALOURA, Leila de Castro. *Paulo Freire, autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador*. Online, 2006. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf