

Sociodrama Pedagógico: Uma Proposta para a Tomada de Consciência e Reflexão Docente

(Pedagogical Sociodrama: A Proposal for the Awareness and Teaching Reflection)

MAISA HELENA ALTARUGIO e MARIA CANDIDA VARONE DE MORAIS CAPECCHI

Universidade Federal do ABC (maisa.altarugio@ufabc.edu.br, maria.capecchi@ufabc.edu.br)

Resumo. Neste artigo é apresentada a análise de uma proposta para efetivar a reflexão sobre a prática docente na formação inicial de professores, lançando mão do conjunto teórico e das técnicas do Psicodrama. Relataremos parte de uma pesquisa feita em uma universidade federal paulista focalizando uma experiência realizada em uma das reuniões ordinárias do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre coordenadoras e bolsistas dos subprojetos de Física e Química. Nesta experiência, que chamaremos de sessão sociodramática, a cena protagônica trará à tona uma situação real vivida pelos participantes em uma sala de aula dando margem à reflexão sobre o papel do professor. As ideias de Perrenoud, Freire e Moreno nos servirão como suporte para analisar a experiência relatada e endossar a utilização do Psicodrama como teoria e método para promover a tomada e a evolução da consciência, bem como a reflexão sobre a prática docente.

Abstract. This article presents an analysis of a proposal to carry out the reflective practice on teacher education, based on the theories and techniques of Psychodrama. We report part of a research realized at a federal university in São Paulo, focusing on an experience conducted in one of the regular meetings of PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation) gathering coordinators and fellows of the Physics and the Chemistry subprojects. In this experience, that will be called Sociodramatic session, the protagonist scene will bring a real situation experienced by participants in a classroom that give rise to reflection on the role of the teacher. Perrenoud, Freire and Moreno ideas will support the analyses of the reported experience and endorse the Psychodrama as theory and method to promote the decision and the evolution of consciousness and reflection on teaching practice.

Palavras-chave: sociodrama, prática reflexiva, formação de professores, PIBID, papel do professor

Keyword: sociodrama, reflective practice, teacher education, PIBID, teacher's role

Introdução

Tradicionalmente, os currículos dos cursos de formação inicial de professores têm sido estruturados com base no ensino de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, acrescido de conhecimentos pedagógicos acerca do ensino desses conteúdos e do momento em que a teoria e a prática se encontram nos estágios supervisionados. Apesar de reconhecermos alguns esforços recentes dentro das universidades em redefinir essa estrutura, como, por exemplo, a inserção da Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2001), em geral os cursos de licenciatura encontram dificuldades em inovar seus currículos, muitas vezes por resistência das instituições e até do seu próprio corpo docente.

Quanto à formação continuada para professores, a maioria dos cursos ofertados não consegue ir muito além da abordagem de metodologias, estratégias e técnicas de ensino. Considerando um mundo em crescente e acelerada produção científica e tecnológica, em que se exige pensar em mudanças igualmente urgentes nos modos de

ensinar dos professores, é natural que entre os cursos mais demandados (e ofertados) estejam aqueles que exploram estratégias e técnicas de ensino a partir do uso dos mais variados e novos recursos tecnológicos nas salas de aula.

Um pressuposto que leva os professores a caminharem nessa direção é a crença comum instalada na educação de que aprender novas metodologias e técnicas de ensino, e estar conectado com as últimas tendências em recursos multimídia bastariam para resolver os complexos problemas de ensino e aprendizagem nas escolas. Acontece que o professor muitas vezes acaba não sabendo o que fazer com tantas e novas informações, pois não existe tempo hábil para digerir as novidades e elaborar um saber próprio sobre as implicações desse investimento, inclusive sobre o seu papel nesse contexto (ALTARUGIO, 2007).

A prática reflexiva, a reflexão sobre a prática, a formação do professor reflexivo, o prático-pesquisador (SCHÖN, 1983, 1992, 2000; ZEICHNER, 1992; PERRENOUD, 2001, 2002; PAQUAY; WAGNER, 2001) surgiram então como paradigmas para a formação do profissional professor que possibilitariam ao docente construir uma postura minimamente questionadora de suas ações e crenças, levando-o a reavaliá-las e, em última instância, transformá-las. A tomada de consciência, que é uma ação necessária para uma atitude reflexiva, segundo Perrenoud (2002), é um trabalho da mente que exige tempo e adoção de métodos e mediações apropriadas, pois entrará em conflito com a fragilidade da própria ação e seus esquemas subjacentes.

Embora venha sendo sugerida como conduta essencial, tanto no início como no prolongamento da carreira docente, a prática reflexiva, além do tempo e de métodos apropriados, carece também de espaços e oportunidades para sua efetivação não apenas nos cursos de formação, mas também no *locus* de trabalho do professor, ou seja, na escola.

A formação de um professor reflexivo não se restringe e nem deve limitar-se à resolução de problemas acerca das práticas didático-pedagógicas da sala de aula; almeja preparar educadores com envolvimento crítico para exercerem seu papel de cidadãos inseridos numa sociedade - e numa escola - onde atuam como “mediadores e intérpretes *ativos* de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar” (PERRENOUD, 2002, p. 189).

Nessa mesma linha de pensamento, Paulo Freire (2011a) defende uma educação promotora de mudanças para as quais é preciso preparar sujeitos criticamente

conscientes e reflexivos, capazes de tomar decisões e não meramente acomodar-se, adaptar-se ou ajustar-se ao contexto. Mas para mediar esse processo com o aprendiz de professor, ou seja, ajudá-lo a elevar o nível de sua consciência, o formador também necessita tomar consciência de seu próprio papel relacional, de integração no mundo e com o mundo.

Sem o protagonismo, sem o poder de interferência em seu meio, resultado do exercício estável de tomada de consciência e de reflexividade, como sugerem os autores supracitados, assistiremos à paralisação do professor diante dos desafios da docência. Nesse estado, o professor é passivo, é minimizado, limitado às circunstâncias que lhe são impostas, o que o levaria a emitir sempre as mesmas respostas frente a velhos problemas. Estamos falando neste momento de uma perda de *criatividade* e de *espontaneidade*, conceitos trazidos por Jacob Levy Moreno para o psicodrama que iremos explicitar e explorar mais adiante para tratar da formação de professores.

O que apresentaremos neste artigo é uma proposta que consideramos inovadora como possibilidade para se efetivar uma reflexão sobre a prática docente, lançando mão do conjunto teórico e das técnicas do psicodrama. Relataremos parte de uma pesquisa feita numa universidade federal paulista focalizando uma experiência realizada numa das reuniões ordinárias do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre coordenadoras e licenciandos bolsistas dos projetos de Física e Química. Nesta experiência, que chamaremos de sessão sociodramática, a cena protagônica representada pelos participantes trouxe à tona uma situação real vivida por eles numa sala de aula que deu margem à reflexão sobre o papel do professor na relação professor-aluno. Neste artigo, as ideias de Perrenoud, Freire e Moreno nos servirão como suporte teórico para analisar a experiência relatada e investigar sobre a potencialidade do psicodrama como teoria e método para promover a tomada e a evolução da consciência, bem como a reflexão sobre a prática docente.

Tomada de consciência, ação necessária para uma atitude reflexiva

Nem sempre estamos conscientes de nossos pensamentos e ações, visto que a maior parte delas segue um curso praticamente automático, um *modus operandi* que rege a maneira pela qual nos habituamos a olhar o mundo, a resolver problemas. Segundo Perrenoud (2002), nós temos uma maneira mais ou menos estável de conduzir as coisas, ou seja, desenvolvemos um *habitus* – definição emprestada de Bourdieu –

que, no caso dos professores, é construído desde os tempos de sua formação na universidade e depois acrescido de seus primeiros anos de experiência profissional.

No *habitus* dos professores, no qual estão incluídas suas rotinas ou esquemas de ação, podemos considerar o modo de lidar com alunos-problema, de gerenciar seu tempo de aula, de realizar uma transposição didática, entre outros. Não há problema no fato de professores estabelecerem suas rotinas ou esquemas de ação, desde que eles tomem consciência dos mesmos, de seu eventual caráter repetitivo e, principalmente, se eles são ou estão se tornando inadequados ou ineficazes.

Para Perrenoud (2001), o mecanismo da prática reflexiva nos professores está relacionado, entre outros, à tomada de consciência e à transformação de suas rotinas e esquemas. Por meio da prática reflexiva “o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir” (PERRENOUD, 2001, p.174).

No entanto, a prática reflexiva, que seria um novo *habitus* para os professores, para Perrenoud (2002) é um *trabalho*, que deve se tornar *regular*, pois não se constrói um novo *habitus* espontaneamente. Formar profissionais reflexivos, nesse sentido, é um desafio, e as instituições devem ter um plano intencionalmente claro de formação bem como mobilizar formadores com as competências adequadas para esse fim.

Entre os vários mecanismos que Perrenoud (2001) destaca como suscetíveis de favorecer a tomada de consciência estão *a simulação e o desempenho de papéis*. Perrenoud afirma que numa situação de jogo ou de improviso, a partir de uma situação fictícia, o sujeito coloca muito de si e o caráter lúdico da mesma permite criar situações insólitas nas quais o sujeito toma consciência de como se trabalha com o outro, toma decisões, avalia riscos, além de revelar fenômenos menos cognitivos, como medo, dependência, etc.

A *simulação e o desempenho de papéis* nos parecem ideias bastante próximas daquelas que pretendemos desenvolver aqui trazendo para o conhecimento do leitor o psicodrama, cuja prática tem como ponto central a *dramatização*. O psicodrama, ao nosso olhar, surge como uma estratégia bastante promissora para favorecer a tomada de consciência e a reflexão sobre a prática docente, embora muito pouco explorada no campo da educação.

O psicodrama de J. L. Moreno: alguns conceitos importantes

Jacob Levy Moreno (1889-1974), médico romeno e contemporâneo de Sigmund Freud, apaixonado por teatro, percebendo a potencialidade do trabalho terapêutico que realizava com seus pacientes psiquiátricos a partir do Teatro Espontâneo, cria o psicodrama como teoria e método psicoterapêutico, sendo considerado "o caso Bárbara" como o marco fundante deste evento (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980).

Para Moreno, o homem nasce espontâneo e criativo e deixa de sê-lo devido a fatores socioculturais. Um mínimo de *espontaneidade*, que é a “resposta do indivíduo a uma nova situação ou a nova resposta a uma antiga situação” (MORENO, 2009, p. 101), *criatividade* e *adequação* (adaptação, ajuste) são, por exemplo, atos exigidos de um bebê assim que ele nasce para que sobreviva. Para Moreno, trata-se o nascimento da mais nova e imprevisível situação da vida de uma pessoa, onde o ser humano precisa superar-se a si mesmo, estimulando e exercitando todos os seus órgãos para modificar suas estruturas, a fim de que possa enfrentar as suas novas responsabilidades.

Gonçalvez, Wolff e Almeida (1988, p.47) redefinem espontaneidade como “a capacidade de agir de modo ‘adequado’ diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou renovadora ou, ainda, transformadora de situações preestabelecidas”. Este esclarecimento é importante, pois ao falarmos de atos espontâneos não estamos nos referindo à ação desenfreada e imediata, mas sim, a aprofundamentos intensos por parte dos indivíduos que os levam a criarem novas ações perante dificuldades antigas ou novas (BRONZERI; CAPECCHI, 2012).

Porém, a cultura é mantenedora das práticas convergentes que conservam as ações, pensamentos e afetos dos indivíduos. Moreno denominou *conserva cultural* todos os objetos materiais (livros, obras de arte, artefatos tecnológicos), comportamentos, usos e costumes de uma dada cultura, que são resultados de um processo de criação, mas que se mantêm idênticos, cristalizados. É uma mistura bem sucedida de material espontâneo e criador, moldado numa forma permanente. Como tal, converte-se em propriedade do grande público, algo de que todos podem compartilhar.

Devido à sua forma permanente, é um ponto de convergência a que podemos regressar a bel-prazer e sobre o qual pode ser assente a tradição cultural. Assim, a conserva cultural é uma categoria tranquilizadora. (MORENO, 2013, p. 159)

Como podemos perceber claramente na citação acima, Moreno considera as conservas culturais como legados da humanidade para a humanidade e destaca sua importância tanto como referência para as ações humanas, quanto como um porto

seguro para o qual se pode retornar em situações de incerteza e insegurança. Sendo assim, se por um lado tais conservas constituem-se em pontos de partida e base para novas ações, por outro, podem se transformar em obstáculos para a manifestação da criatividade e da espontaneidade. Por este motivo, Moreno propõe a necessidade de reavaliá-las a partir do momento em que se observa o declínio da função criadora do homem ao enfrentar os problemas do seu tempo. Segundo Penteado (2007), quando estabelecemos relações de completa identificação com respostas culturais cristalizadas - inculcadas em cada um de nós por mecanismos sociais de educação familiar, escolar, midiática – dificultamos os processos de mudança e de movimento, obstruindo os caminhos para a construção de respostas novas e saudáveis.

Nesse sentido, o psicodrama é uma prática que prioriza desvelar os determinantes socioculturais, ou seja, as conservas, e visa o resgate da espontaneidade do indivíduo por meio da libertação dos comportamentos estereotipados e das convenções sociais, convidando-o a entrar em contato com os conflitos pessoais e sociais. É na *dramatização*, momento central do psicodrama, que os indivíduos tem a oportunidade de, atuando em espaços e tempos imaginários, modificar as cenas, construir novos significados e criar e experimentar coletivamente soluções novas para situações vividas.

Em sua aplicação, é nomeado *psicodrama* quando há o foco no conflito pessoal de vida privada e *sociodrama* quando o foco é o conflito de vida pública ou social. Figusch (2010) discute as diversas áreas de aplicação do sociodrama, destacando que, na área educacional, tem espaço em todos os níveis de ensino, com foco principal no desenvolvimento e na valorização da criatividade e espontaneidade de estudantes, como forma de torná-los agentes de seu próprio aprendizado. O autor destaca que, segundo Silva (apud FIGUSH, 2010) o intuito dessas intervenções não é a exploração de conteúdos privados dos participantes, mas, sim, a expansão de suas consciências sobre determinados assuntos, de modo a promover o desenvolvimento e aprimoramento de papéis profissionais. Segundo Moreno, na sociedade, o Homem assume vários papéis durante sua vida: profissional, social, familiar, institucional, etc. Todo papel é uma fusão de elementos privados e coletivos, ou seja, é constituído pela singularidade do agente, de suas experiências individuais e pela sua inserção na vida social. Levando em conta que a identidade de um indivíduo é formada a partir de suas interações sociais, os papéis por ele desenvolvidos ao longo da vida são todos complementares, ou seja, não

existe o papel de mãe sem o papel de filho, não existe o papel de professor sem o papel de aluno.

Psicodrama na educação e conexões com Paulo Freire

No contexto da educação, de acordo com Bareicha (1999) as finalidades mais comuns do trabalho psicodramático são: 1) trabalhar os problemas de relacionamento (em sala de aula, entre a equipe pedagógica, em reuniões de pais); 2) no treinamento de papéis profissionais (professor, aluno, direção); 3) didática de conteúdos curriculares dentro de uma perspectiva interativa, vivencial e grupal; 4) auto-conhecimento (orientações pedagógicas e vocacionais); 5) espaço de experimentação livre e criação espontânea; 6) definição de metas e estratégias institucionais e 7) como metodologia de pesquisa qualitativa em educação.

Como este trabalho se insere no contexto da formação de professores, a aplicação das técnicas psicodramáticas estará voltada para o desenvolvimento do papel de professor e de aluno, recebendo o nome particular de “Role-Playing”. Nesta forma de psicodrama o futuro professor tem a possibilidade de tomar consciência de suas idealizações, expectativas, temores responsabilidades e limites de sua tarefa como educador por meio do manejo de papéis em situações simuladas.

Maria Alicia Romaña (1985), pedagoga e psicodramatista argentina, criadora do termo “psicodrama pedagógico”, sustenta que a dramatização como recurso didático aplicado ao contexto da educação permite ao profissional alcançar a compreensão crítica de experiências cotidianas significativas, além de desenvolver a expressividade e uma vontade transformadora.

Inspirada em diversos filósofos, psicólogos e educadores (Rousseau, Dewey, Hegel, Decroly, Vygotsky, entre outros), e evidentemente em Moreno, Romaña imprimiu muito fortemente as ideias do educador brasileiro Paulo Freire na composição de sua teoria e prática, cujo conjunto denominou mais tarde de “Pedagogia do Drama” e definindo-a “como uma proposta educacional que se propõe a vincular os saberes que o aprendizado formal oferece ao estudante, com as experiências de vida (culturais e afetivas) que ele carrega” (ROMAÑA, 2004, p.23).

De Paulo Freire, Romaña herda a preocupação em promover uma educação libertadora, baseada no diálogo, num pensar coletivo, onde o sujeito aprende a ser o protagonista de sua história pela possibilidade de evoluir em sua consciência. Paulo Freire reconhece três níveis de consciência, *a consciência mágica, a ingênua e a crítica*

ou reflexiva, sendo que este último, o mais elevado desses níveis, só pode ser alcançado por meio da ferramenta que ele considera como a essência de sua prática pedagógica, *o diálogo*. Para Freire (2011b, p.111) o diálogo é o encontro dos homens que se dirigem ao mundo a ser transformado e por isso “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Enquanto a consciência mágica se caracteriza pela submissão do sujeito às opiniões de outros porque se julga inferior a eles e não compreende as situações a sua volta, a consciência crítica, quando atingida, permite ao sujeito problematizar a realidade, refletir e agir na direção de recriá-la. A consciência ingênua, embora num nível mais elevado que a mágica, pois dota o sujeito de um domínio maior sobre os fatos, fá-lo crer em suas certezas e em sua superioridade diante do outro, e por isso, para alcançar a consciência crítica, falta-lhe a humildade, outro ingrediente fundamental para o diálogo.

A pedagogia do drama, como contribuição das teorias morenianas para a educação, se propõe a desenvolver uma consciência crítica e reflexiva de seus atores para obter uma compreensão do mundo e suas contingências com autonomia e compromisso (ROMAÑA, 2004).

A metodologia de investigação e a sessão sociodramática

Neste trabalho, a intenção principal é mostrar os resultados e discussões da investigação realizada sobre a potencialidade do psicodrama como estratégia para auxiliar licenciandos na tomada de consciência acerca dos conflitos que envolvem a docência, e desenvolver o professor reflexivo. Para tanto, observamos, registramos em vídeo e fizemos uma análise do conteúdo das falas e depoimentos dos participantes de uma sessão de sociodrama (mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que receberão nomes fictícios) realizada em uma das reuniões de orientação do PIBID em uma universidade federal paulista. Na reunião aqui analisada, doze bolsistas de iniciação à docência das áreas de Física e Química, as duas coordenadoras, além de uma das professoras supervisoras da escola onde o programa foi desenvolvido encontraram-se para relatar suas trajetórias e expectativas em relação ao início de um novo período letivo. Um psicólogo e psicodramatista, atuando como *diretor* da sessão de sociodrama, procurou auxiliar o grupo a indagar-se acerca de um conflito emergente – o papel do

professor em uma dada situação vivida em sala de aula - e buscar saídas para o mesmo. Para alcançar esse objetivo, o diretor maneja personagens e cenas, fazendo uso dos instrumentos, das etapas e das técnicas psicodramáticas que apresentaremos ao leitor a seguir.

O *diretor*, um dos cinco instrumentos do psicodrama, é o coordenador da sessão. Os outros instrumentos são: *cenário* ou *palco* – espaço onde ocorre a cena dramática e deve permitir a projeção do clima afetivo da cena; *protagonista* – sujeito que emerge para a ação dramática e que simboliza os sentimentos comuns do grupo; *ego-auxiliar* – interage em cena com o protagonista e auxilia o diretor na observação de tudo o que acontece na cena; *público* – demais participantes da sessão e que também podem participar da cena ao lado do protagonista.

A sessão de psicodrama é dividida em três etapas que acontecem na seguinte sequência:

Aquecimento: um dos objetivos desta etapa é promover os contatos iniciais e as interações entre os participantes, bem como diminuir os estados de tensão e ansiedade, melhorar a concentração no “aqui e agora” dentro do grupo, preparando-os para o trabalho em torno de um tema ou problema comum. Durante o aquecimento ativa-se o potencial dos indivíduos para a espontaneidade e a criatividade no tratamento do tema estudado. É nesta etapa que se dá a escolha do protagonista.

Dramatização: é o centro do método psicodramático e se limita ao espaço do palco. Trata-se de um jogo absolutamente espontâneo, não há texto prévio; sabemos como começa, mas não sabemos como terminará esse jogo de faz de conta. Victor Dias (1994), em seu livro *Análise Psicodramática*, afirma que a dramatização é um ato de ficção, no contexto do “como se” (sinônimo de: como se fosse de verdade). Nesta etapa ampliam-se as possibilidades de consciência, aprendizagem e transformação, se todos os participantes puderem estabelecer pontes (de entendimento) entre a dramatização e a realidade da vida, ou seja, entre o vivenciado e os conhecimentos teóricos e técnicos. A dramatização deve ser aproveitada para se refletir sobre a vida, elaborá-la e tecer uma nova compreensão, promovendo a possibilidade de novos comportamentos e novas atitudes, individualmente ou no grupo.

Comentários/compartilhamento: nesta etapa, cada integrante dá a sua opinião sobre o que foi dramatizado e o que repercutiu em si mesmo, seus sentimentos e impressões pessoais sobre o que foi desenvolvido na dramatização. O diretor vai esclarecendo progressivamente os conceitos e os assuntos motivados pela dramatização, ajudando a

estabelecer as relações possíveis, visando à obtenção de uma compreensão aprofundada da temática estudada.

No psicodrama, além das três etapas, existem três técnicas básicas que o diretor, utilizando o ego-auxiliar, pode lançar mão na etapa da dramatização para trazer à tona e clarificar as ações e os sentimentos do protagonista: a) *duplo*: quando o ego-auxiliar entra na cena e procura verbalizar o que o protagonista não está conseguindo expressar, pois o protagonista está com dificuldade de identificar seus sentimentos, pensamentos e desejos; b) *espelho*: o ego-auxiliar representa o papel do protagonista, reproduzindo seu comportamento e discurso, enquanto o protagonista assiste, de fora da cena, na posição de observador. Usa-se esta técnica quando o protagonista tem dificuldade de perceber a si mesmo na ação, ou seja, dificuldade de se perceber agindo e interagindo com o outro; c) *inversão de papéis*: o protagonista troca de papel com o personagem, ou seja, assume o papel do outro, pois o protagonista tem dificuldade de perceber o outro, bem como os sentimentos, pensamentos, as necessidades, as intenções e a realidade deste outro.

Enquanto no psicodrama o centro da atenção se dirige para o indivíduo e seus conflitos pessoais, no sociodrama, que é o nosso caso, investiga-se o grupo, sua estrutura e suas relações internas e/ou com outros grupos, porém operando ambos com as mesmas técnicas.

Neste artigo apresentaremos as três etapas da sessão: aquecimento, dramatização e o compartilhamento. Como a duração da sessão foi de três horas, destacaremos aqui apenas três cenas que julgamos mais significativas para a discussão e análise em função do objetivo a que nos propomos neste trabalho. As análises e discussões serão pautadas nos conceitos de Perrenoud, Freire e Moreno expostos anteriormente e serão realizadas concomitantemente aos relatos.

O sociodrama no PIBID: apresentando e discutindo a sessão

O PIBID é uma iniciativa da CAPES/MEC (BRASIL, 2008) para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos em diversas áreas do conhecimento, é desenvolvido por instituições de Educação Superior (IES) em parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-

pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (coordenador) e de um professor da escola (supervisor).

Cada um dos projetos realiza reuniões periódicas entre coordenadores, bolsistas e professores supervisores das escolas para o planejamento das atividades que serão aplicadas nas salas de aula, discussão acerca dos resultados obtidos e temas considerados relevantes pelo grupo, normalmente seguindo um modelo de roda de conversa. A proposta de uma sessão de sociodrama surgiu das coordenadoras por ocasião da entrada de novos bolsistas no grupo e principalmente como uma tentativa de inovar o costumeiro formato das reuniões.

A decisão das coordenadoras de propor algo diferenciado no lugar de um padrão revela a disposição em mudar uma rotina, ou seja, em mexer no *habitus* arraigado que, nesse caso, tem se mostrado bastante limitado enquanto prática estimuladora de reflexões sobre as ações dos sujeitos no cotidiano escolar. No contexto da teoria psicodramática, podemos associar o *habitus* à noção de conserva cultural, onde temos uma conduta estática, congelada e excessivamente valorizada, que impede que a espontaneidade humana crie e permite apenas que observe, copie e utilize o que já está armazenado.

Aquecimento

O diretor começou a sessão conduzindo o aquecimento do grupo com a intenção de apresentar e integrar os participantes, especialmente os novos bolsistas, que aqui receberão nomes fictícios. O diretor surpreende o grupo deixando-o livre para decidir sobre o formato de apresentação. Inicialmente, o grupo parece sentir dificuldades para lidar com a falta de direcionamento do diretor. Depois de algumas tentativas individualizadas, alguém sugere que cada um se apresente como desejar. Acatando a sugestão, o grupo segue com as falas particularizadas sobre o sentimento de estar no PIBID, as expectativas sobre o programa, sobre ser professor, sobre o próprio PIBID, etc.

Desativar os esquemas atuais pode exigir muito esforço e tempo para apagar as rotinas antigas e que, mesmo assim, em situações de emergência podem ressurgir. Esta é uma saída que busca uma sensação de controle que se perde provisoriamente quando se incorporam novos procedimentos (PERRENOUD, 2002).

Encerradas as apresentações, o diretor anuncia que fará um trabalho com o grupo partindo da seguinte questão: “qual o papel do PIBID na formação do professor?”

Informa também que vai utilizar o “teatro” para tratar essa questão. Combina que, em caso de constrangimento, a qualquer momento o participante pode pedir para se retirar. Ainda nesta fase de aquecimento, enquanto o diretor procura o protagonista ou a cena protagônica, ele propõe um jogo: separa uma cadeira e pede a quem ocupá-la que responda a questão: “qual o papel do PIBID na sua formação?”. A regra é: só pode sair da cadeira se alguém ocupar o seu lugar.

A medida que os bolsistas vão ocupando a cadeira, emergem três papéis que se manterão em diálogo: “o educador”, “o aluno” e “o palestrante”. Procurando explorar o significado de cada papel, o diretor realiza com o bolsista Paulo a técnica da *inversão de papéis* e consegue extrair dele as seguintes definições: “o palestrante” é “aquele que só vai falar, não vai escutar, não pode cometer erro”; “o educador” é “aquele que troca” e “o aluno”, lugar onde Paulo se sente mais confortável, é “o observador, todo o foco está fora de dele”. Segundo o bolsista, na posição de “aluno”, ele pode, por exemplo, ler tranquilamente uma mensagem que chega em seu celular, enquanto “o educador” e “o palestrante” não podem pois ocupariam posições “superiores” a ele. Parece que, neste momento, emerge uma primeira ideia de que ao desempenho de um determinado papel está associado um tipo de poder e para o qual certas ações são legitimamente claras e permitidas.

Um conflito é adicionado pela fala da professora supervisora Fátima, que intervém em desacordo com o bolsista: “não é uma questão de hierarquia, é uma questão de respeito”. Fátima aproveita e relata uma situação real que presenciou como educadora em sua sala de aula no momento em que um bolsista, que estava ministrando uma aula, atirou um giz num aluno que conversava durante sua explanação com a finalidade de chamar-lhe a atenção. O aluno reagiu tentando atirar o giz de volta no bolsista, mas foi impedido por Fátima. Nesta situação, Fátima expõe que o conflito “porque o professor pode e eu (aluno) não posso?” é muito comum em sala de aula. De acordo com a colocação do bolsista Fernando, esse questionamento surge porque os professores são incoerentes quando cobram atitudes dos alunos que eles próprios não observam em suas ações.

Atento ao grupo, o diretor vê se delinear o conflito que irá gerar o tema protagônico a ser desenvolvido na etapa dramatização: “o professor pode - o aluno não pode”, ou ainda, a questão do poder na relação professor-aluno. O diretor consulta o grupo sobre a possibilidade de se trabalhar dramaticamente a “cena do giz”.

Dramatização

Diante da aceitação do grupo, Fátima se oferece para fazer o papel da professora supervisora, ou seja, o papel dela mesma; Fernando faz o papel do aluno atingido pelo giz; Leandra fica no papel do bolsista que atira o giz, enquanto o restante do grupo ocupa o lugar de plateia. O diretor convida Paulo para dirigir a cena, que delimita o palco como sendo a sala de aula. Convém destacar que todos os alunos que participarão da cena viveram a cena real, exceto Paulo. O bolsista que na cena real joga o giz não esteve presente na sessão e aqui vamos chamá-lo Ronaldo.

CENA 1 – “Na escola onde eu estudava isso era normal”

Depois que a “cena do giz” é representada como aparentemente aconteceu, o diretor (Paulo) pede que seja representada a cena em que Fátima conversa com os bolsistas depois do ocorrido. Fátima convoca mais duas bolsistas, Eloá e Cássia, para fazerem parte da cena. Eloá e Cássia elogiam a aula de Leandra, mas reprovam a atitude dela de atirar o giz no aluno. Segue a cena sugerida pelo diretor representando o diálogo entre Fátima e Leandra sobre o ocorrido. O cenário é a sala dos professores:

Fátima: Por que você fez isso [jogar o giz]?

Leandra [como Ronaldo]: “Na escola onde eu estudava isso era normal, os professores jogavam giz para chamar a nossa atenção. Eu achei que não ia ter problema. [de acordo com o grupo, esta foi a justificativa apresentada por Ronaldo na cena real].

Fátima: Mas isso **não pode** acontecer, o aluno pode se sentir agredido. Daqui a pouco você vai atacar o apagador ao invés do giz.

Leandra [como Ronaldo]: Tá bom professora, **não vou fazer mais isso**. (grifos nossos)

O diretor da cena (Paulo) sugere que Leandra defenda sua atitude de jogar o giz no aluno, mas o diretor da sessão, que estava até o momento na plateia, pede para que Paulo ocupe o lugar de Leandra.

Paulo [como Ronaldo]: Então, professora, na minha época [de aluno], jogar o giz não era nada [demais], é só para o aluno ficar quieto...é até engraçado, é uma descontração [para a sala].

Fátima: Você tem que procurar outra forma de chamar a atenção do aluno: mude o tom de voz, se o aluno está querendo pegar no sono, fale mais alto, ou mais baixo...

Paulo [como Ronaldo]: Na minha época, quando o professor diminuía o tom de voz, isso não mudava, pelo contrário, fazia até com que a gente não prestasse mais atenção mesmo. Eu tinha um professor que jogava o giz e a turma toda parava para prestar atenção...

Fátima: Mas hoje em dia, com toda a legislação, você **não pode** fazer isso. Se um aluno filmar isso e publicar você vai ter problema jurídico, você vai responder processo. Então **não pode**, entendeu?.

Paulo [como Ronaldo]: Então, tudo bem, **vou tentar pensar em outra metodologia**...(grifos nossos)

Esta cena foi destacada aqui porque traz à tona dois aspectos importantes que estão relacionados com a questão do poder na relação professor-aluno: a discussão sobre duas rotinas, ou esquemas de ação do professor, quando precisam chamar a atenção dos alunos e a questão da tomada de consciência do futuro professor a respeito desta mesma ação.

Na cena, duas rotinas entram em conflito: a rotina a que Ronaldo foi submetido na escola (alunos que recebem giz do professor quando são chamados à atenção) e que ele encara com absoluta naturalidade e a rotina da professora supervisora Fátima (professora que muda o tom de voz para chamar a atenção do aluno). Os dois personagens defendem seus respectivos esquemas de ação na cena. Importante considerar que a dramatização no psicodrama, não sendo o real - muito embora ela representasse, nesse caso, uma situação vivida – oferece a possibilidade de modificar uma dada situação ou estabelecer uma nova situação, ou seja, produzir a partir de algo que já é dado, alguma coisa nova. Em outras palavras, essa é a oportunidade dos sujeitos exercitarem a espontaneidade e a criatividade. Porém, interpretamos que a capacidade dos sujeitos de criarem respostas novas e adequadas, tanto individualmente, quanto coletivamente, no “aqui e agora” da cena, nos pareceu bastante limitada.

Algumas hipóteses poderiam ser lançadas para explicar essa (falta de) atitude do grupo. Por exemplo, para os bolsistas (Leandra e Paulo) e a professora (Fátima), a hierarquização de poderes parece tão bem solidificada que nem mesmo no momento da dramatização os sujeitos puderam percebê-la e questioná-la. Isso ficou demonstrado na conclusão da cena, quando Fátima diz que “não pode” e os bolsistas prontamente acatam a sugestão da professora (“não vou fazer mais isso”; “vou tentar pensar em outra metodologia”) parecendo (con)vencidos.

Embora os personagens justifiquem seus esquemas de ação, interpretamos que a cena não favoreceu aos sujeitos darem um passo para alcançar o nível de consciência crítica. A professora Fátima mostra-se detentora de uma verdade, de um saber a respeito da situação que, ainda que possa ser caracterizado em um nível de consciência ingênua por ser pautado pela obediência a uma legislação, mais do que a uma ética própria, acaba por prevalecer sobre a consciência mágica dos bolsistas no desfecho da cena. Assim, um possível diálogo na direção de encontrar uma solução criativa para a

situação, deixou de ser efetivado e de contribuir para a tomada de consciência do grupo acerca do papel do professor na relação com o aluno.

Esta constatação, porém, não desvaloriza a importância da sessão sociodramática como um caminho para a busca de uma postura reflexiva. É fundamental considerar que a mudança de atitude em relação às conservas culturais é processual e envolve tempo. Neste ponto é importante retomar as ideias de Paulo Freire sobre a constituição de uma consciência crítica, que envolve um processo de transição da curiosidade ingênua para a epistemológica. Esta última, por sua vez, compreende um processo constante e rigoroso de busca por conhecimentos, inclusive aqueles da conserva cultural. Acreditamos que o sociodrama pedagógico é capaz de evidenciar o uso irrefletido de elementos da conversa cultural e a necessidade de repensá-los em situações novas, proporcionando, dessa forma, contextos favoráveis à problematização da realidade e busca de novos saberes, favorecendo, assim, a constituição da curiosidade epistemológica.

CENA 2 : o papel do professor supervisor é proteger o bolsista.

A bolsista Alessandra sugere uma cena (que não teve precedente na situação real) em que a mãe do aluno atingido pelo giz conversaria com a professora supervisora Fátima, justificando para o diretor da sessão que tal situação é comum na escola. Nesta cena, os personagens são Fátima, ainda no papel de professora supervisora; Alessandra, que aceita fazer o papel da mãe do aluno atingido pelo giz; Paulo, no papel do bolsista Ronaldo que atirou o giz. Os três personagens estão ocupando o cenário que é a sala de reuniões da escola.

Alessandra [como mãe]: Eu sou a mãe do João e ele reclamou que um bolsista jogou um giz nele e eu gostaria de saber quais providências a senhora tomou. Eu não aceito isso.

Fátima: Mãe, você tem toda razão. Esse bolsista é aluno da universidade, ele está começando agora. Eu já conversei com ele, ele já foi advertido. Ele sabe que não pode fazer isso. Isso não vai acontecer mais. Eu peço desculpas. Ele é inexperiente...

Alessandra [como mãe]: Mas ele vai continuar dando aula para o meu filho? Ele não tem condições de dar aula!

Fátima: Em nenhum momento ele está sozinho, eu estou sempre lá...

Diretor (interrompendo a cena e questionando a professora): Por que você está querendo proteger o bolsista? Não é ele quem teria que responder para a mãe?

Fátima (respondendo ao diretor): Porque está é minha função como professora do PIBID... o professor responsável pela sala sou eu, eu não posso colocá-lo (o bolsista) para enfrentar uma mãe...

O diretor convida a bolsista Leandra, que estava na plateia, para que ocupe o lugar de Fátima e repita a cena dando ênfase à fala da professora, enquanto esta, de fora, assiste a tudo. Esta é a técnica do *espelho* sendo aplicada ao personagem Fátima, que

fica como observadora, na tentativa de fazê-la perceber suas próprias ações, ou seja, tentar fazer com que Fátima perceba que está fazendo o papel de protetora do bolsista.

Diretor [questionando a professora Fátima depois da cena]: Como você se sente vendo a cena?

Fátima [respondendo ao diretor]: Eu faria igual [de novo].

O diretor pede que o diálogo entre Alessandra (mãe) e Leandra (professora) se repita novamente, fazendo agora uma *inversão de papel*, colocando a professora Fátima no lugar do bolsista Paulo (Ronaldo) que acompanha o diálogo. A intenção do diretor é fazer com que Fátima se sinta no lugar do outro, do bolsista, a quem ela tenta proteger.

Diretor [pergunta à Fátima]: Como é estar no lugar do bolsista?

Fátima [respondendo ao diretor]: É seguro, tem alguém para me proteger. Se precisasse fazer de novo [a ação de jogar o giz] até faria porque tem alguém para me proteger.

A cena relatada, apesar de ter ocorrido apenas no contexto dramático, ou seja, não ocorreu na realidade, se tornou um importante exercício para percepção de si e do outro, dos papéis de professor e de aluno e da importância da prática na formação de esquemas e rotinas para a atuação do profissional.

A professora Fátima assume o papel de protetora do bolsista e se coloca como responsável por ele no diálogo com a mãe do aluno atingido, inclusive quando é questionada pelo diretor da cena nesse sentido. No entanto, mesmo quando o diretor lança mão da técnica do espelho, colocando Fátima fora da cena, aparentemente ela não consegue perceber as implicações de sua postura, pois reitera as ações de seu personagem quando diz “eu faria igual”, em outras palavras, de novo. Numa outra tentativa, agora invertendo o papel com Paulo e assumindo o papel de Ronaldo, Fátima se sente protegida pela professora, admitindo até que, no lugar do bolsista, “se precisasse fazer de novo (a ação de jogar o giz) até faria”.

Dentre as implicações possíveis do ato de proteger o bolsista, certamente uma delas seria tirar a oportunidade do bolsista de aprender com a prática e de refletir sobre ela, sobretudo criar novos esquemas de ação para resolver situações problemáticas. Ou seja, “jogar giz no aluno” se transformou em ato rotineiro dos professores desse bolsista quando era aluno, mas parece que não funcionou para ele no papel de professor, ao contrário, trouxe-lhe um problema novo, que está lhe exigindo uma resposta nova e adequada. Pode ser que esse bolsista não volte a repetir essa ação, mas desta forma, sendo protegido pela professora supervisora, dificilmente ele se sentirá incentivado a investir em uma nova atitude.

CENA 3 – como vocês querem resolver o problema?

Dada a proximidade do final da sessão, esta cena foi criada como resposta do grupo ao questionamento do diretor: “como vocês querem resolver o problema?”. Dentre as alternativas que emergiram: 1) apoiar a atitude da professora Fátima, ou seja, dando a ela o poder de decidir o que é melhor para os bolsistas; 2) voltar ao contexto grupal, fora da cena e discutir o problema e 3) permanecer no contexto dramático e explorar o problema a partir da atuação dos personagens. O grupo decide por esta última.

O diretor solicita ao grupo uma cena da conversa somente entre os bolsistas, posteriormente ao ocorrido na sala de aula e antes da conversa com a professora supervisora Fátima. Os atores são Paulo, como o bolsista Ronaldo; Alex e Carla, como colegas do bolsista Ronaldo e Eloá, no papel de professora supervisora. O cenário é a sala dos professores.

Alex: E aquela bobagem que você fez de jogar o giz no aluno?

Paulo [como Ronaldo]: Eu não vejo problema nenhum nisso...

Carla: Eu não acho certo o que você fez.

Paulo [como Ronaldo]: Eu entendo o lado da professora, se ela não quer que eu faça, tudo bem.

Alex: Se eu estivesse na situação [de Ronaldo] eu faria a mesma coisa, eu acharia engraçado.

Paulo [como Ronaldo]: Mas a gente tem que pensar em todo mundo, se jogassem giz em mim eu não ligaria, mas nem todo mundo pensa da mesma forma.

Diretor: OK, agora começou a reunião com a professora. [E pede prosseguimento da cena].

Eloá [como Fátima]: Então, o que vocês acharam da regência do Ronaldo?

Alex: Eu gostei da regência dele, só a entonação da voz poderia ser melhor, mas isso pode ser trabalhado com o tempo.

Carla: Eu gostei da regência, mas a partir do momento que ele jogou o giz, eu não gostei, eu não apoio, estou do lado do aluno.

Paulo [como Ronaldo]: Então, professora, uma coisa que eu não tinha pensado: se jogassem giz em mim eu não ligaria, mas se jogassem em você, talvez você ligasse...

Eloá [como Fátima]: Eu já conversei sobre isso com vocês, tudo o que acontecer dentro da sala de aula eu sou a responsável. Se entrarem com um processo, quem vai responder sou eu e não vocês. (risos da plateia). Se o aluno falar com a diretora, isso pode dar problema. Isso não pode acontecer de novo, nunca mais. Você se igualou ao aluno e ele pode perder o respeito por você.

Paulo [como Ronaldo]: Então, professora, é errado jogar giz? É. Mas, daqui a pouco, vai ser errado gritar com o aluno, falar alto, chamar a atenção...

Eloá [como Fátima]: Mas não pode, e se o aluno quisesse jogar o giz de volta pra você? Ele queria jogar em você, eu não deixei, você não iria gostar. Isso poderia dar abertura para outros alunos fazerem a mesma coisa. Então não faça mais isso.

Paulo [como Ronaldo]: Tá bom, eu entendi, não vou fazer mais isso...

Eloá [como Fátima]: Sua aula foi boa, eu acho que você poderia falar um pouco mais alto... mas você não pode fazer mais isso. A gente não pode ter contato físico com o aluno, pois pode dar problema.

Diretor [interrompendo a cena]: Como acaba essa cena?

Eloá [como Fátima](respondendo ao diretor): Carona. Eu dou carona pra eles, e vamos embora todos juntos. [risos da plateia]

Diretor: Quero ver essa cena, só Ronaldo e a professora.

Paulo [como Ronaldo]: Posso pegar carona com você hoje? Discordo de você um pouco ainda, talvez quando eu for professor eu prefira responder a um processo...

Eloá [como Fátima] Tudo bem, estamos resolvidos, quando você for professor você vai perceber as responsabilidades.

Diretor [se dirigindo a Paulo, usando a técnica do duplo]: antes de você se colocar no lugar de professor, de dizer que prefere responder a um processo, você estava querendo dizer outra coisa pra ela...fale o que você quer pra ela.

Paulo [como Ronaldo]: Não...eu...professora...então, profissional de um lado...amizade do outro...tudo bem pegar carona hoje?

Eloá [como Fátima]: Eu dou carona pra vocês toda semana, não vai ser por isso que não vou te dar carona hoje...

Apesar da escolha do grupo por resolver a situação no contexto dramático, percebe-se no diálogo entre os personagens que, ainda que Paulo tenha esboçado uma certa mudança de olhar para a situação: “Então, professora, uma coisa que eu não tinha pensado: se jogassem giz em mim eu não ligaria, mas se jogassem em você, talvez você ligasse...”, a solução dada para o problema, na verdade, ficou nas mãos da professora Fátima, que praticamente encerra a questão dizendo “Eu já conversei sobre isso com vocês (...) então não faça mais isso”.

A dramatização, para Moreno, é o método, por excelência, para o autoconhecimento e o resgate da espontaneidade. Por meio das técnicas do psicodrama, o protagonista poderá reconhecer os papéis conservados e, posteriormente, encontrar a libertação. No entanto, o grupo perde a oportunidade de exercitar a proposta moreniana de revolução criadora “no aqui e agora” da cena, quando os personagens resolvem aceitar o esquema conservado de ação da professora para a solução do problema. Ou seja, os alunos concordam que a professora lhes diga “o que podem e o que não podem fazer”, pois afinal ela “sempre sabe, melhor do que ninguém”, como lidar com a situação. Em outras palavras, a professora continuará assumindo o papel de responsável pelas ações dos bolsistas, de protetora e ainda, de amiga, pois oferece carona para os bolsistas, ou seja, aconteça o que acontecer, “eu dou carona pra eles, e vamos embora todos juntos”.

Chama-nos a atenção os risos da plateia que irrompem em alguns momentos da cena, mas que adquirem profundo significado, especialmente quando Fátima, da plateia, adiciona o comentário: “ela (Eloá) fez igualzinho a mim, até o jeito de falar!”. Evidentemente que todos perceberam, na cena, a “imitação” que Eloá fez de Fátima quando assumiu o papel de professora. Podemos observar então que as rotinas, os

esquemas de ação, são transmitidos pelos formadores de professores e são rapidamente apreendidos pelos alunos.

Concordamos com Perrenoud sobre o fato de que é difícil mensurar o caráter repetitivo de nossas próprias ações e reações e ainda perceber seus efeitos negativos. Por isso, a tomada de consciência dos esquemas de ação, segundo Perrenoud (2002, p.143), “exige um trabalho da mente e só se torna possível com o tempo, com a adoção de um método e de mediações apropriadas (vídeo, escrita ou entrevista de explicitação, por exemplo)”.

O diretor pergunta à plateia se alguém gostaria de sugerir um final diferente para esta cena, mas diante da ausência de propostas, desfaz-se o contexto dramático e todos retornam ao contexto grupal para iniciar a etapa do compartilhamento.

Comentários/compartilhamento

Nesta etapa da sessão o grupo colocou espontaneamente suas impressões sobre a atividade realizada, os sentimentos por ela despertados e/ou vivenciados em conflitos semelhantes. O diretor também retomou a questão que originou a sessão, no caso, “qual o papel do PIBID na formação do professor?”, assim como lançou questionamentos subjacentes aos comentários do grupo.

No entanto, para este trabalho, escolhemos apresentar alguns trechos colhidos dos registros escritos dos licenciandos por entendermos que esse material contém discussões e reflexões mais ricas do que o registro videogravado. Separamos os trechos selecionados em três categorias que julgamos de interesse para nossa análise:

O sociodrama como atividade diferenciada no PIBID

Esse exercício me soou muito enriquecedor, visto que, a partir dessas possíveis situações, ou simuladas, ou mesmo imaginadas por mim, me levou a **reflexões muito mais ricas** sobre o problema em questão. (Lucio)

Foi possível perceber que **houve um maior entrosamento entre os presentes**. Além disso, **muitas reflexões puderam ser feitas a partir de algumas situações levantadas pelo próprio grupo**.(Paulo)

A atividade proporcionou **um momento de integração entre as pessoas envolvidas, nos desafiou a fazer algo novo e a falar sobre coisas que não falaríamos em uma conversa informal**.(Eloá) (grifos nossos)

Parece que a tentativa das coordenadoras de introduzir uma novidade dentro da dinâmica habitual das reuniões do PIBID, não apenas criou um efeito surpresa, mas possibilitou trazer à consciência dos próprios alunos a rotina do **conteúdo** dos encontros. No formato corriqueiro, os alunos apontam a dificuldade de discutir alguns temas e de alcançarem reflexões mais ricas.

É possível reconhecer nitidamente em trechos das falas dos alunos que os principais objetivos do psicodrama puderam ser contemplados: oportunizar uma experiência de criação coletiva, onde **as situações são levantadas pelo próprio grupo**, que expressa o que deseja protagonizar; oportuniza a dramatização onde se pode fantasiar à vontade e **falar sobre coisas que não falaríamos em uma conversa informal**, um momento onde se pode atingir o auge da espontaneidade e da criatividade dentro do desafio **de fazer algo novo**; além do reconhecimento intelectual e afetivo do grupo, com a **integração entre as pessoas envolvidas**, movimento necessário para possíveis transformações.

Benefícios das técnicas do sociodrama

Eu achei um momento bastante diferente e interessante, pois permitiu **que eu me colocasse no papel das diferentes pessoas envolvidas no ambiente escolar** e pudesse repensar ações passadas e refletir sobre ações futuras. (Carla)

Para concluir, o que levo deste encontro é a ideia **de ter o cuidado de me imaginar no lugar das diversas pessoas envolvidas na situação**, todas as variações de humor, atitudes e níveis de compreensão (Melissa)

Contudo creio que o sociodrama possibilita **aprendermos uns com os outros através da observação**, possibilita nos expressarmos **em um lugar protegido de pensamentos e emoções**, permite termos novas percepções, aprofundar nosso conhecimento. (Alex) (grifos nossos)

A maioria dos depoimentos compartilhados ressalta a oportunidade de poder se colocar no lugar do outro, de assumir vários papéis e olhar para numa determinada situação sob pontos de vista diferentes como um ganho de aprendizado proporcionado pelo sociodrama. Essa possibilidade é dada pela técnica da inversão de papéis, bastante explorada pelo diretor. A ideia desta técnica é reconhecer o outro e exercitar, segundo Fonseca (2008), a comunicação verdadeira e profunda entre duas pessoas. Depois desse “treinamento”, o ser humano ganha capacidade de realizar uma relação humana de reciprocidade, de mutualidade, de conhecimento da realidade de outros mundos, além do seu, preparando-se para o momento pleno entre pessoas que Moreno chamou de *Encontro*.

No contexto da educação, segundo Freire (2011b, p. 109), o encontro dos homens se faz no diálogo, momento em que “se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado”. Na educação dialógica, problematizadora, proposta por Freire, o encontro opera na medida em que educando e educador se tornam sujeitos, crescem juntos, ambos percebendo-se e percebendo o outro criticamente no mundo.

Reflexões sobre a docência

Sempre tive a impressão de que **ser docente era tarefa de um só**. Mas vejo que **há mais pessoas envolvidas neste processo** do que eu supunha. **Nós bolsistas estamos “grudados” nos professores** visando a melhor aprendizagem possível em relação ao método de ensino que cada professor possui. (Joice)

O interessante no sociodrama é que quem rege os caminhos é todo o grupo presente no momento. Este foi um dos assuntos abordados e colocados em questão: **o que torna superior a pessoa que está à frente de uma sala de aula?** (Paulo)

Por isso estou aqui, para aprender, ouvir experiências, viver situações. Com certeza não veremos tudo, mesmo um professor que ministra aulas há décadas **não viveu tudo**, mas **temos que ser flexíveis o suficiente para improvisar, buscar o melhor desfecho para a situação por mais inusitada que seja**. (Melissa) (grifos nossos)

A dramatização da cena protagônica parece ter suscitado diferentes reflexões nos alunos bolsistas, passando pela formação do professor, pelas competências do seu papel e vicissitudes de sua prática. Algumas dessas reflexões merecem destaque por representarem, a nosso ver, ganhos altamente significativos para os alunos em termos das percepções que emergiram.

A percepção, por exemplo, de que **ser docente não é tarefa de um só**, representa um avanço significativo para a prática educativa desses licenciandos, considerando que, de acordo com uma concepção conservadora – no sentido moreniano - de educação escolar, a responsabilidade pela aprendizagem da criança, ainda está centrada na figura do professor. Entretanto, durante a dramatização, outros personagens (pais, gestores, formadores de professores, colegas) puderam demonstrar seus papéis como co-responsáveis pela situação.

Outra percepção importante, a de que os bolsistas estão **“grudados”** nos professores, revela uma postura comum para os iniciantes na docência; com o tempo, o professor ganha segurança e autonomia e essa postura naturalmente se desfaz. Ao longo da formação inicial e da carreira profissional, é desejável então que o professor avance em seu percurso de tomada de consciência do seu papel: do nível mágico, submisso e dependente de um mestre mais experiente ou do nível ingênuo, quando se reconhece ocupando um lugar inquestionavelmente superior ao de seus alunos, para o nível crítico-reflexivo, em que se reconhece capaz de tomar decisões e se diferenciar dos alunos, valorizando sua experiência e conhecimento, porém consciente de que **não viveu tudo**, e **que pode ser flexível o suficiente para improvisar**, criar novos significados e novas respostas para as situações. Em sua obra *Quem sobreviverá?* Moreno (1994) defende a seguinte tese: sobreviverá quem, em última instância, puder criar.

Considerações finais

Basicamente, várias das considerações que faríamos neste momento do trabalho já se encontram descritas na etapa do compartilhamento, uma vez que podem ser entendidas como uma espécie de conclusão, de fechamento da sessão realizada. Porém, é possível ainda enfatizar algumas ideias que nos remetem aos objetivos iniciais deste trabalho e também lançar alguns questionamentos e apontar algumas lacunas que advêm deste estudo parcial.

O sociodrama oportunizou o trabalho de uma questão pontual trazida da vivência desse grupo que originou o tema protagônico da sessão. Mas, além disso, foi possível observar que outras questões subjacentes ligadas à formação desses futuros profissionais docentes foram emergindo a partir do desenrolar das cenas. É o caso, por exemplo, do nível de consciência dos sujeitos acerca das suas ações e implicações que se revela enquanto estes desenvolvem seus papéis, sejam de bolsista ou de professor supervisor.

Entendemos que a atitude de jogar o giz no aluno para chamar-lhe a atenção; a postura da professora supervisora de protegê-lo; o saber peremptório da professora sobre a situação; o apoio à professora e o repúdio dos demais bolsistas à atitude do colega; a ideia de que o bolsista deve aprender sempre com o supervisor; sejam exemplos de ações, de *habitus*, de culturas que precisam ser problematizadas, questionadas, a fim de uma tomada de consciência que, evidentemente, vai muito além desta sessão, servindo como temas para motivar outros encontros sociodramáticos.

No contexto da formação, tanto de aprendizes quanto de professores de ciências, que é o caso dos sujeitos da nossa pesquisa, acreditamos que as práticas sociodramáticas podem contribuir com demandas prementes da educação científica que são: a preparação de indivíduos com uma postura de questionamento e de problematização diante do conhecimento; de disposição para uma construção coletiva e de socialização de conhecimentos e saberes; de tomada de consciência e de reflexão diante de situações cotidianas que envolvam tomada de decisão. Mesmo que os conteúdos científicos, dos quais nos apropriamos dentro e fora da escola, se constituam em conservas culturais, não significa que devemos diante delas ficar passivos. De acordo com Moreno, as conservas nos servem apenas como ponto de partida de modo que “o movimento” se converta em característica permanente dos indivíduos no mundo do qual eles participam.

Essa posição de Moreno em relação às conservas culturais pode ser relacionada também à proposição de Freire sobre a aprendizagem como apreensão de conhecimentos que, ao invés de uma postura passiva de recepção de informações, demanda uma busca constante e implica invenção e reinvenção. Tal postura, julgamos espontânea e adequada pois

reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2013, p. 29)

Finalmente, acreditamos que uma proposta como o sociodrama, realizada de forma sistemática, intencional e levada a cabo por profissionais formadores que carreguem as competências e o comprometimento para a formação de professores reflexivos e críticos, se torne uma prática plausível e animadora e quiçá, mais divulgada e explorada no cenário da formação de educadores.

Referências

ALTARUGIO, M.H. *A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de Ciências*. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo, São Paulo, 2007.

BAREICHA, P. Psicodrama, teatro e educação: em busca de conexões. *Linhas Críticas*. 4, (7-8,) p.121-136, 1998-1999. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6744/5446>>. Último acesso em: 06/04/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRITO, V.; MONTEIRO, A. Psicodrama e pesquisa acadêmica: diálogo e ação para a conquista do espaço universitário. *Linhas Críticas*. v.4, n.7-8, p. 199-206, 1998-1999. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6769/5463>>. Último acesso em: 31/10/2014.

BRONZERI, P.B.; CAPECCHI, M.C.V.M. Sociodrama na formação inicial de professores de ciências: enfrentando as dificuldades e os conflitos na iniciação à docência. *Revista Brasileira de Psicodrama*. v.20, n.2, p.115-125, 2012.

DIAS, V.R.C.S. *Análise psicodramática: teoria da programação cenestésica*. São Paulo: Ágora, 1994.

FIGUSCH, Z. O modelo contemporâneo de sociodrama brasileiro. In: MARRA M.; FLEURY, H. J. *Sociodrama: um método, diferentes procedimentos*. São Paulo: Ágora, 2010.

FONSECA, J. *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. (14ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, C.S.; WOLFF, J.R.; ALMEIDA, W.C. *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J.L. Moreno*. São Paulo: Editora Ágora, 1988.

MORENO, J. L. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Tradução Denise Lopes Rodrigues e Márcia Amaral Kafuri. Goiânia: Dimensão, 1994.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. Tradução de Álvaro Cabral. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PAQUAY, L.; WAGNER, M-C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (orgs) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PENTEADO, H. D. *Psicodrama, televisão e formação de professores*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (orgs) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJAS-BERMÚDEZ, J.G. *Introdução ao psicodrama*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1980.

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

ROMAÑA, M.A. *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. Campinas: Papirus, 1985

SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. 1st edition. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D.A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-92.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.117-138.

MAISA HELENA ALTARUGIO. Possui graduação em Química, Mestrado em Ensino de Ciências e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal do ABC no curso de Licenciatura em Química e orientadora no curso de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. Coordena o subprojeto de Química no PIBID/UFABC. Tem formação em Psicodrama pela ABPS (Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama). Atualmente as pesquisas e as publicações estão voltadas para o ensino de Ciências e para a formação de professores, campos onde articula a Educação, a Psicanálise e o Psicodrama.

MARIA CANDIDA VARONE DE MORAIS CAPECCHI. Possui graduação em Física, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Leeds, Inglaterra. Tem especialização em Corpo: dança, teatro e performance pela Escola Superior de Artes Célia Helena. Docente da Universidade Federal do ABC no curso de Licenciatura em Física e orientadora de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. Participa do PIBID/UFABC como coordenadora do subprojeto de Física (até 2013) e Interdisciplinar (atual). Atualmente as pesquisas e as publicações estão voltadas para o ensino de Ciências e para a formação de professores, campos onde articula a Educação, a Arte Dramática e o Psicodrama.

Recebido: 07 de abril de 2015

Revisado: 18 de novembro de 2015

Aceito: 17 de dezembro de 2015