

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão  
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama  
Convênio SOPSP – PUCSP

**CARLA GRAZIELLA DA CUNHA CAMPOS**

**ENSINO – APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NA PERIFERIA DA CIDADE DE  
SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOPSIKODRAMÁTICA  
PARA A EDUCAÇÃO**

São Paulo

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão  
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama  
Convênio SOPSP – PUCSP

**CARLA GRAZIELLA DA CUNHA CAMPOS**

**ENSINO – APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NA PERIFERIA DA CIDADE DE  
SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOPSIKODRAMÁTICA  
PARA A EDUCAÇÃO**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à Banca Examinadora do curso de formação em Psicodrama do Convênio SOPSP – PUCSP, como exigência parcial para obtenção do certificado de especialização e título de Psicodramatista.

Foco Socioeducacional

Orientadora: Profª Dra. Marília J. Marino

São Paulo

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão  
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama  
Convênio SOPSP – PUCSP

**CARLA GRAZIELLA DA CUNHA CAMPOS**

**ENSINO – APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NA PERIFERIA DA CIDADE DE  
SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOPSIKODRAMÁTICA  
PARA A EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Marília J. Marino

---

Examinadora: Profa. Esp. Yvette B. Datner

---

Examinadora: Profa. Ms. Maristela Teixeira Gasbarro

São Paulo, 07 de outubro de 2017.

*A Ana Carolina, Carlos e Janeti que me ensinaram  
a importância dos estudos e da perseverança.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao programa de Pós-Graduação do convênio SOPSP/ PUCSP na pessoa de seus professores e funcionários, que ofereceram condições acadêmicas satisfatórias para conclusão do curso.

A minha orientadora e professora Marília Marino, que me possibilitou o aprofundamento teórico e me acompanhou em todo processo de produção deste trabalho com paciência e sabedoria.

Aos companheiros da turma Telúrica (Tute), com quem pude aprender, compartilhar e construir conhecimento.

Aos companheiros professores Eleandra, Lívia, Marília, Nágila, Robson e Vinicius, que acreditam na educação pública de qualidade e com quem compartilho sonhos de uma sociedade mais justa e humana.

Aos amigos queridos Daniella, Felipe, Filipe e Mariana que estimularam meu crescimento afetivo e intelectual durante o curso de especialização.

À instituição escolar, que oportunizou a realização deste estudo, sobretudo aos educandos que participaram da pesquisa.

A Ana Clara e Dona Tianinha que me transmitem felicidade e energia vital.

*E se a solução fosse: educar todos para que sejam pessoas?*

*Maria Alícia Romaña*

## RESUMO

CAMPOS, C.G.C. **Ensino – Aprendizagem de Sociologia na periferia da cidade de São Paulo: contribuições da abordagem Sociopsicodramática para a Educação.** 2017. 100 f. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Convênio SOPSP – PUCSP), São Paulo, 2017.

Este trabalho tem como principal objetivo, evidenciar de que forma o Sociopsicodrama pode contribuir para o ensino de Sociologia, a partir de encontros em uma escola estadual, na região periférica de São Paulo. Os referenciais teóricos que embasam a análise, partem da Socionomia de Jacob Levy e dos conceitos básicos do Psicodrama, encontrando respaldo histórico na pedagogia do Drama de Maria Alicia Romaña e análise de autores contemporâneos. Foi analisada a história do ensino de Sociologia no Brasil e as mudanças propostas em uma Nova Base Curricular Comum para alunos do ensino médio. Realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, com jovens em ambiente escolar. Foram escolhidos seis encontros, cujos critérios para escolha envolveram a relevância da experiência vivenciada. Os encontros proporcionaram aos adolescentes experiências envolvendo a formação de atitudes, compreensão da realidade que os cerca e desenvolvimento do senso crítico. Como resultado, a inserção de formas criativas e espontâneas de desenvolver as aulas mostrou - se bem aceita pelos adolescentes, principalmente no último encontro. Estes puderam entrar em contato com o conteúdo pertinente às aulas, de forma integrada em propostas vivenciais, através da inter-relação do grupo, participação ativa e ludicidade, resultando em encontros que geraram interesse por parte dos educandos e reflexões que extrapolam o conteúdo formal de livros didáticos e aulas expositivas.

Palavras-chave: Sociopsicodrama, Pedagogia Moreniana, Educação na Periferia, Protagonismo Juvenil.

## ABSTRACT

**CAMPOS, C.G.C. Teaching Learning Process of Sociology in the low income areas of the city of São Paulo: contributions of the Sociopsicodramatic approach to Education.** 2017. 100 p. Monograph of Course (Specialization) - Pontifical Catholic University of São Paulo (Agreement SOPSP – PUCSP), São Paulo, 2017

The main objective of this project is to show how the Sociopsicodrama can contribute to the teaching of Sociology, from meetings in a public school in the peripheral region of São Paulo. The theoretical references that support the analysis depart from Jacob Levy's Socionomia of the basic concepts of Psychodrama, finding historical support in the pedagogy of the Drama of Maria Alicia Romaña, and the analysis of contemporary authors. The history of the teaching of Sociology in Brazil was analyzed and the changes proposed in a New Common Curricular Base for high school students. A qualitative field research was conducted with youngsters in a school environment. Six meetings were chosen whose criteria for choice involved the relevance of the experience. They provided the adolescents experiences involving the formation of attitudes, understanding of the reality that surrounds them and development of the critical sense. As a result, the insertion of creative and spontaneous ways of developing classes, proved to be well accepted by adolescents, especially in the last meeting. They were able to get in touch with the relevant content of the classes in an integrated manner in experiential proposals, through group inter-relation, active participation and interaction result in meetings that generated interest on the part of the students, and reflections that extrapolate the formal content of textbooks and lectures.

Key words: Sociopsicodrama, Moreniana Pedagogy, Peripheral Education, Juvenile Protagonism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1. Histórico de Jacob Levy Moreno .....	16
1.2. <b>Socionomia de J.L Moreno e conceitos fundantes para esse trabalho</b> .....	21
1.2.1. Espontaneidade-Criatividade X Conservas Culturais .....	24
1.2.2. Revolução Criadora / O aqui e agora .....	25
1.2.3. Teoria de Papel .....	26
1.2.4. Matriz de Identidade e desenvolvimento relacional .....	27
1.2.5. Átomo Social .....	31
1.3. <b>Contribuições para uma pedagogia Sociopsicodramática/Moreniana</b> .....	33
1.3.1. Visão Sócio Histórica e participativa da Pedagogia do Drama de Maria Alícia Romãna.....	34
1.3.2. Desdobramentos contemporâneos: a caminho de uma Pedagogia Sociopsicodramática .....	37
1.4. <b>O ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil</b> .....	39
1.4.1. Polêmicas em torno da mudança curricular do Ensino Médio no Brasil .....	42
1.4.2. Proposta educacional em desenvolvimento em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais .....	45
<b>2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
2.1. <b>Natureza da Investigação</b> .....	51
2.2. <b>O locus da pesquisa</b> .....	54
2.3. <b>Sujeitos</b> .....	56
2.4. <b>Procedimentos de apresentação do trabalho de campo</b> .....	56

<b>2.5. Arquitetura do trabalho Sociopsicodramático</b> .....	57
2.5.1. Contextos: .....	57
2.5.2. Etapas .....	59
2.5.3. Instrumentos.....	61
2.5.4. Métodos trabalhados .....	63
2.5.5. Técnicas básicas e contemporâneas .....	63
<b>2.6. Cuidados Éticos na Pesquisa com Seres Humanos (TCLE)</b> .....	67
<b>3. TRABALHO DE CAMPO</b> .....	68
3.1. Relato sobre o 1º encontro .....	68
3.2. Relato sobre o 2º encontro .....	71
3.3. Relato sobre o 3º encontro .....	74
3. 4. Relato sobre o 4º Encontro.....	76
3.5. Relato sobre o 5º encontro .....	79
3.6. Relato sobre o 6º encontro - 2017 .....	82
<b>4. ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	96
<b>ANEXO - TCLE INSTITUCIONAL</b> .....	99

## **INTRODUÇÃO**

### **Da trajetória pessoal-profissional ao tema do trabalho**

Minha trajetória enquanto educadora não se iniciou no momento da conclusão do curso de licenciatura/bacharelado em Ciências Sociais, mas ao longo de minha vivência, das minhas práticas sociais e da convivência com meus familiares. Desde criança, os problemas sociais me intrigavam. Nasci em uma cidade do interior de São Paulo, com aproximadamente cinco mil habitantes, conhecida por ser uma cidade de trabalhadores da lavoura de cana de açúcar, os chamados boias frias. As lembranças mais marcantes desta época, são as conversas com estes trabalhadores. Próxima a minha residência, me aproximava dessas pessoas, enquanto almoçavam sentados na terra, sem nenhuma estrutura apropriada para alimentação.

Minha adolescência foi marcada pelos questionamentos em relação à sociedade. Mais tarde, enquanto aluna de Universidade pública, me inseri em projetos de desenvolvimento de comunidades em situação de vulnerabilidade social e em um Projeto de Educação Popular, voltado a jovens e adultos.

Enquanto profissional, trabalhei com pessoas em situação de rua e posteriormente em uma ONG, que tinha como objetivo a autonomia de famílias com crianças em situação de trabalho infantil. A região era intitulada como triângulo da morte, composta pelos bairros Jardim São Luís, Jardim Ângela e Capão Redondo. O diretor da ONG realizava um trabalho de desenvolvimento pessoal com a equipe, pois para trabalhar o desenvolvimento pessoal do outro era necessário trabalhar nosso desenvolvimento. Durante as supervisões, ele “utilizava” o Psicodrama. Em 2014, pude retomar minha trajetória enquanto educadora em escola pública, na região periférica de São Paulo, lecionando Sociologia.

Iniciei o curso de formação em Psicodrama, pois nos diversos papéis que exerço, acredito que possa contribuir na busca por uma sociedade em que as pessoas se relacionem de forma mais saudável e humanitária.

Durante o curso de formação em Psicodrama, realizei intervenções Sociocodramáticas nas aulas de Sociologia que lecionava. Desta forma, o trabalho apresentará uma reflexão acerca de um projeto de intervenção em Psicodrama, realizado em 2016 e no primeiro semestre de 2017, caracterizando-se como uma investigação qualitativa, na abordagem de uma pesquisa-ação.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo juvenil, tem sido constantemente discutido por estudiosos e pesquisadores. São várias as correntes de pensamento que abordam este tema, o que nos leva a indagações acerca do problema. Porém, não se observa a sua disseminação e a concretização de propostas Psicodramáticas nas comunidades periféricas. Como reflexo da realidade sociopolítica que se vive no Brasil, percebe-se que as escolas dão ênfase a práticas que, segundo as mesmas, possibilitam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, a partir de processos de ensino-aprendizagem de cunho tecnicista, sem dar nenhuma ou pouca importância ao desenvolvimento humano do estudante.

O Projeto Educacional que dá origem a esta monografia, foi criado com o intuito de estimular o protagonismo juvenil propondo uma abordagem de temas pertinentes a estes, dentro de determinada realidade social. Presume-se que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, instrumentalize os educandos para se enxergarem como sujeitos sociais, compreendendo dinâmicas sociais. Consideramos o Psicodrama no foco Socioeducacional como um disparador/viabilizador desta possibilidade.

Assim, o *tema* para o qual nos voltamos neste trabalho é *a relação entre os processos de ensino-aprendizagem possibilitados por uma Sociologia reflexiva-crítica e as contribuições do Psicodrama no foco Socioeducacional, ancorado em uma pedagogia Moreniana/Sociopsicodramática.*

## Desenho da investigação

Partiu-se da *indagação*: Qual a contribuição do Psicodrama no foco socioeducacional, ancorado em uma Pedagogia Moreniana, para os processos de ensino-aprendizagem possibilitados por uma sociologia reflexiva-crítica?

O que justifica nossa indagação?

Diante de meu papel enquanto educadora, deparei-me com diversas dificuldades presentes no sistema de ensino. Dentre elas, pode-se destacar o grande número de estudantes com déficit nas habilidades de leitura e escrita. Por essa e outras razões, tornam-se desinteressados pelos estudos e acabam investindo seu tempo em atividades ilícitas, como roubos, furtos ou tráfico de drogas.

Partimos do pressuposto de que trabalhar com o Sociopsicodrama nas relações de ensino-aprendizagem em Sociologia, pode contribuir significativamente para que os educandos percebam-se como sujeitos sociais, visando uma formação de cidadãos participativos e críticos.

Como *objetivo geral*, este trabalho visa explicitar a contribuição do Sociopsicodrama no processo ensino-aprendizagem de Sociologia com alunos de escola pública do 3º ano do ensino médio.

Os *objetivos específicos* como pesquisadora são:

- Estudar a relação entre Psicodrama e Educação focando o ensino de Sociologia para adolescentes do ensino médio;
- Desenvolver uma pesquisa-ação investigando as situações de aprendizagem vivenciadas;
- Explicitar a contribuição do Sociopsicodrama no processo de ensino-aprendizagem que ocorre em co-construção, a luz de uma Pedagogia Moreniana/Sociopsicodramática;
- Contribuir para o processo de consolidação do ensino de Sociologia no ensino médio, tendo em vista uma reforma curricular em andamento que a exclui;
- Contribuir com a formação de educadores da rede pública e estudantes de Psicodrama voltados para a área.

## **Visão geral da Monografia**

Por meio deste trabalho, pretendemos realizar uma reflexão a respeito da importância do Sociopsicodrama no ensino de Sociologia como ferramenta, teoria e prática pedagógica em sala de aula, auxiliando na desconstrução de paradigmas e conservas culturais.

No Capítulo I – Fundamentos Teóricos: serão investigadas as referências teóricas do Psicodrama voltadas para a área da Educação. Estará dividido em três partes que darão subsídios teóricos a pesquisa. Primeiramente, apresentará o resgate histórico de seu idealizador e conceitos teóricos que fundamentam a teoria Psicodramática. Em seguida, o foco do capítulo será no Sociopsicodrama na Educação, a partir de Moreno, Maria Alicia Romaña e dos desdobramentos contemporâneos. O terceiro eixo temático, abordará o ensino de Sociologia no ensino médio e as polêmicas envolvendo a Nova Base Nacional Comum Curricular e o Projeto de Lei “Escola sem Partido”.

No Capítulo II – Fundamentos Metodológicos, o primeiro tópico traz a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas com foco na Pesquisa- Ação. Em “O Locus da Pesquisa”, encontra-se o histórico do bairro de Heliópolis, local onde as intervenções foram realizadas, e em seguida, os “Sujeitos” envolvidos no trabalho de campo. No final do capítulo, apresentaremos a arquitetura do trabalho Psicodramático, explicitando seus contextos, etapas, instrumentos, métodos e técnicas que serão contemplados ao longo da pesquisa.

No capítulo III - Trabalho de Campo: o leitor poderá acompanhar as intervenções realizadas com educandos em escola pública de São Paulo. Serão abordados seis encontros em dois momentos: o ano de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

No capítulo IV - Articulação entre teoria e prática: será possível analisar o percurso realizado através da prática e teoria que embasam este trabalho.

Nas Considerações finais, retomaremos o percurso realizado e as aprendizagens fundamentais para o papel de educadora Sociopsicodramatista, a partir da pesquisa, do trabalho de campo e das experiências proporcionados pelo curso de especialização.

Ao final do trabalho, será possível visualizar as referências que fundamentam a leitura e escrita da pesquisa.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica traz as bases sobre as quais esta pesquisa se funda. Neste capítulo, serão apresentados: o histórico de J. L. Moreno e as bases teóricas do Psicodrama que serão mencionadas ao longo de todo trabalho; a visão histórica e participativa da Pedagogia do Drama de Maria Alícia Romaña e desdobramentos contemporâneos. Será abordado também, o ensino de Sociologia no ensino médio no Brasil, as polêmicas em torno da mudança curricular obrigatória aprovada pelo Congresso Nacional em 2016 e o Projeto de Lei “Escola sem Partido”.

### **1.1. Histórico de Jacob Levy Moreno**

Este estudo foi fundamentado na obra de Marineau (1992).

Jacob Levy Moreno nasceu na Romênia em 1889, possuía raízes turca, judaica e romena. Sua família era natural da península ibérica e radicou-se na Romênia na época da Inquisição. Foi o primeiro filho de um casal de comerciantes.

Com apenas um ano Jacob sofreu um ataque de raquitismo, perdeu peso e não era capaz de andar. Um dia, a mãe de Levy se deparou com uma cigana que fez uma premunição dizendo que ele se tornaria um grande homem. Esta história foi importante, pois criou na mente da mãe a ideia de que seu filho não era uma criança comum.

O despertar religioso de Moreno foi uma mistura de crenças judaicas e valores cristãos. Aos quatro anos mudou-se com a família para Viena e foi neste local que um episódio de representar Deus gravou de forma especial a mente do menino. Foram levantadas cadeiras que representavam o céu e seus amigos eram os anjos. Jacob brincou de representar Deus. O próprio Moreno relatou que este foi o primeiro Psicodrama privado e surgimento da espontaneidade. A infância de Moreno foi em suas próprias palavras o momento mais feliz de sua vida.

Em 1905, a família mudou-se para Berlim, pois mais uma vez seu pai buscava um novo projeto comercial. Passado três semanas, Jacob após uma discussão com seus pais, teve a permissão para retornar a Viena e esta fora a última vez a morar com os pais.

Após a separação entre seus pais, como filho mais velho sentiu a responsabilidade em assumir o papel de pai, mas não conseguiu ver no fardo diário de criar sua família. Viveu um período de revolta e depressão. Nesse mesmo tempo abandonou a escola e despendeu um tempo meditando e refletindo. Diante comportamentos estranhos, alguns chegavam a julgar como um doente mental.

Por volta de 1908, Moreno começou a se encontrar com crianças no Parque Augarten, onde eram contadas histórias para elas. Também brincava com as crianças utilizando jogos que favoreciam a espontaneidade e desafiavam valores herdados por pais e professores. Moreno também criou um teatro para crianças, tinha um grupo regulares de atores que inventavam e improvisavam peças. Tanto a experiência em fazer jogos com as crianças como a do de grupo de teatro tiveram um fim abrupto na Primeira Grande Guerra.

Em 1909 entrou para Universidade de Viena. Nessa época conheceu Chaim Kellmer e juntos fundaram “A Religião do Encontro”. Chaim Kellmer tornou-se discípulo de Moreno e com outros três estudantes juntaram-se para fundar a “Casa do Encontro”, a qual receberia imigrantes e refugiados. A casa de encontro foi fechada no início da Primeira Guerra mundial e seus fundadores seguiram caminhos diferentes.

Nesta época, também houve um acontecimento que levou Moreno a realizar grupos com prostitutas. Trabalhar com o aspecto terapêutico era importante porque as prostitutas haviam sido estigmatizadas como pecadoras desprezíveis. Esta foi uma experiência formativa para a psicoterapia em grupo. Ensinou a Moreno em termos de seu desenvolvimento pessoal e o afastou de sua posição autocentrada e egoísta.

Durante a Primeira Guerra Mundial, Moreno não pode servir as forças armadas em razão da indefinição de sua nacionalidade. Por volta de 1915 trabalhou como médico em dois campos de refugiados, um na Áustria e outro na Hungria. Desta experiência surgiu a ideia da sociometria.

Durante a Guerra Moreno tomou interesse pela Literatura e em função disso frequentava alguns cafés com jovens intelectuais na época. O grupo estava desanimado em virtude da guerra e buscavam alternativas para a sociedade que se desintegrava. Nesse contexto, formou-se a ideia da criação de um jornal o qual foi denominado Daimon. A primeira edição foi em fevereiro de 1918. Moreno era editor e intermediador entre editora e autores, publicou poucos artigos.

O fim da Guerra deixou Moreno deprimido e sem coragem. Seu primeiro posto médico foi na administração de saúde pública em Kottingbrunn e depois de alguns meses se transferiu para Bad Voslau. Pouco depois de chegar, um fato importante ocorreu: seu encontro com Marianne Lornitzo. Ela logo se tornou sua secretária, assistente, amante e, sobretudo musa. Marianne tornou-se a razão de viver de Moreno. Neste processo, o papel da primeira musa, Marianne, é apresentado com inegável significação para o renascimento da filosofia da espontaneidade e criatividade, semeada na juventude e adormecida até este período. Foi preciso a mulher para fazer reacender, em Moreno, seus ideais de juventude. A obra “As Palavras do Pai” foi publicada anonimamente em 1920 com a ajuda de Marianne, sendo este o livro mais fascinante de Moreno, representando um marco em sua bibliografia.

Nesse período, atuou como médico da família e recebeu um paciente pedindo que o ajudasse a morrer, era um homem rico, porém infeliz. Moreno deixou claro seu propósito como médico, relatando se dedicar a vida das pessoas, fazendo sentir-se melhor com elas mesmas. O paciente (protagonista) iniciou o processo terapêutico com Moreno (diretor) e com a ajuda de Marianne (ego auxiliar) realizaram um tratamento psicodramático.

Posteriormente, abandonou a medicina para dedicar-se ao teatro. Iniciou um processo terapêutico com o casal Barbara e George. Nesse caso, claramente mostra a passagem do teatro da espontaneidade para o teatro terapêutico. Após, aparentemente grande êxito no processo terapêutico, o casal se separou e após cinco anos o homem se suicidou. Este não fora o primeiro suicídio de um membro do grupo, fazendo Moreno se questionar sobre a natureza e os limites de sua obra.

Em 1924 publicou “O Teatro da Espontaneidade”, o qual propunha quatro formas de teatro tendo como base a Sociometria, a Psicoterapia de grupo e o Psicodrama.

Em 1925 Moreno tomou a decisão de imigrar para os EUA, seguindo seu irmão Willian que já morava em Nova York. Os cinco primeiros anos em que morou nos Estados Unidos foram uma batalha continua para Moreno.

Conheceu o médico Bela Schick, que o convidou para realizar um trabalho na Clínica Infantil do Hospital Monte Sinai, sob sua proteção. Em setembro de 1927 conseguiu certificado para exercer a medicina. Nesta época conheceu Beatrice Beecher que havia se interessado pelo seu trabalho e com quem casou para obter visto permanente. O casamento ocorreu em 1929 e o divórcio em 1934 após estabelecer-se legalmente.

No teatro do improviso conheceu Helen Jennings e esta se tornou força propulsora ao desenvolvimento da Sociometria e na publicação de “Quem sobreviverá”, tornando-se um apoio constante em pesquisas e experimentos.

Já estabelecido no país, fazia apresentação do trabalho da espontaneidade em escolas, igrejas, universidades e por fim fundou o teatro do improviso. Repetia o que já fazia em Viena, trabalhando com crianças em escolas, ensinando atores e atrizes já consolidados, utilizando novos métodos.

Em 1941, Moreno conheceu Celine Zerka Toeman que foi procurá-lo para tratar de sua irmã psicótica. Zerka nasceu na Holanda e era judia. Era um elo significativo entre o passado judaico, europeu e o presente de Moreno. Ele apaixonou se a primeira vista, acreditou em seus próprios sentimentos, sua intuição, sua tele. Zerka era estudante de moda, porém sua experiência com a irmã psicótica lhe deu compreensão do trabalho de Moreno e rapidamente se envolveu com seus projetos.

Moreno e Zerka se casaram em 1949 e tiveram dois filhos, Jonathan e Regina. Zerka além da responsabilidade em supervisionar as tarefas domésticas foi auxiliar e parceira constante de Moreno em suas publicações, conferências, workshops e muitos outros empreendimentos.

Tanto o filho mais novo, como a filha mais velha, contribuíram para o desenvolvimento da Sociometria e Psicoterapia. Muitos artigos e um livro foram publicados devido ao resultado de sua experiência em criar os filhos e no desenvolvimento de sua família.

Moreno também realizou estudo quantitativo e qualitativo das relações interindividuais com um grupo de prisioneiros da prisão Sing Sing e para esse estudo utilizou a Sociometria a fim transformar a prisão em uma comunidade melhor.

Após sua experiência na prisão, foi convidado a dirigir uma pesquisa em Hudson, sendo designado a Diretor de Pesquisa na Escola para Educação de Moças do Estado de New York. Moreno foi bem além da Sociometria, utilizou desempenho de papéis (Role-Playing) e o Psicodrama para mudar as atitudes e o comportamento das moças, sendo possível criar mapas ou sociogramas desse estudo.

Também foi convidado a dedicar-se a Psicologia do esporte e apesar de nunca ter tido interesse nessa área, aceitou o desafio de prever quem ganharia a luta de boxe. Após a observação dos lutadores, Moreno estudou o que veio a chamar de átomo social, analisando o estado de espírito e o estilo dos dois protagonistas.

De uma velha escola, Moreno transformou-o em um pequeno hospital psiquiátrico, o Sanatório de Beacon. No início, o hospital não tinha pacientes até receber Gertrude Franchot Tone, uma mulher rica e alcoólatra, a qual ficou residindo no hospital. Ofereceu a Moreno dinheiro para construir o primeiro teatro de Psicodrama. O hospital se tornou mais que um centro de tratamento, pois os pacientes podiam experimentar sua liberdade interior através da exploração de seus sentimentos.

Em 1942 inaugurou o Instituto Sociométrico e Psicodramático em New York, local onde fazia apresentações públicas e ministraria aulas. Decidido se dedicar a ensinar e em publicar, em 1967 fechou o hospital. Zerka aos poucos foi assumindo um papel proeminente nos programas de ensino, tornando-se figura consolidada no mundo da Psicoterapia de grupo e do Psicodrama.

Para desenvolver o movimento Sociométrico, fundou “A Sociedade Sociológica Americana” a qual criou uma forte corrente de seguidores entre

sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais. No caso do psicodrama, em 1942 criou a Sociedade de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo e em 1950 a sociedade foi incorporada a Sociedade Americana de Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. Em 1957, criou a Academia de Psicodrama e Psicoterapia em Grupo para formar pós-graduados.

Moreno viajou o mundo mostrando seu trabalho, sendo este reconhecido e respeitado por todos. Em 1961, Moreno criou a Academia Mundial de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo, a qual tinha o mandato para integrar e credenciar Institutos fora dos Estados Unidos e para coordenar congressos internacionais, sendo o primeiro presidente.

O último projeto de Moreno foi escrever sua autobiografia, porém, não teve disposição suficiente para concluir e o livro inacabado não foi publicado. À medida que sua força física diminuía, tornava-se menos ativo e mais deprimido. Devido uma série de pequenos derrames ficou parcialmente paralisado e o fizeram decidir por fim a sua vida, por saber que jamais seria criativo de novo. Desde então recusou se a comer e só bebia água. Morreu em maio de 1974.

Moreno fez uma contribuição de extrema importância à sociedade. Dirigia sua energia para questões sociais, sem esquecer-se nunca da própria existência e significação do indivíduo a qual deveria ser espontânea e criativa. A trajetória intelectual por ele desenvolvida inovou as concepções sobre o ser humano em diferentes áreas de conhecimento. Demonstrou a importância de pensar a respeito da interação humana levando em conta, principalmente o tempo presente e como estão sendo transmitidas e captadas no aqui e agora.

## **1.2. Socionomia de J.L Moreno e conceitos fundantes para esse trabalho**

O contato com a história pessoal e as principais produções da obra de Moreno são importantes para compreendermos as bases que constituíram o Psicodrama, denominação conhecida de sua obra, ou o termo que melhor represente este campo de conhecimento, a Socionomia.

Para Moreno o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais. O Homem Moreniano é o indivíduo social, porque nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver, sendo apto para a convivência com os demais. Toda teoria Moreniana parte dessa ideia do Homem em relação, e, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui seu eixo fundamental. Para investigá-la, Moreno criou a Socionomia, cujo nome vem do latim *socius* (companheiro, grupo) e do grego *nomos* (regra, lei), ocupando-se, portanto do estudo das leis que regem o comportamento grupal e social (GONÇALVES e outros, 1988, p. 41).

A Socionomia visa o estudo das “leis” do desenvolvimento social e das relações sociais, possibilitando ampliar a visão sobre o contexto atual e o cenário desejado para o desenvolvimento do ser humano (MORENO, 1974, p. 39).

O projeto Socionômico Moreniano, na perspectiva da transformação das relações sociais, pode expressar seu projeto dramático através de três eixos principais de direcionamento: a Sociodinâmica, a Sociometria e a Sociatria.

Sociodinâmica é a ciência da estrutura dos grupos sociais, isolados ou unidos (MORENO, 1974, p. 39). Estuda o funcionamento (ou dinâmica) das relações interpessoais. Tem como método o estudo do Role-Playing, ou jogo de papéis que permite ao indivíduo atuar dramaticamente diversos papéis, desenvolvendo assim um papel espontâneo e criativo (GONÇALVES e outros, 1988, p. 42).

Sociometria (do grego *metrein* = medir) é a ciência da medida do relacionamento humano (MORENO, 1974, p. 39). Tem como objetivo medir as relações entre pessoas e utiliza métodos Sociométricos, principalmente o teste Sociométrico e o teste Sociométrico de percepção. O teste sempre tem que ser aplicado de forma integral para que possa ser elaborado adequadamente pelos elementos do grupo (GONÇALVES e outros, 1988, p. 42).

A Sociatria (do grego *iatreia* = terapêutica) é definida por Moreno como a ciência do tratamento dos sistemas sociais. A Sociatria utiliza, principalmente, a Psicoterapia de grupo, o Psicodrama e o Sociodrama (MORENO, 1974, p. 39). Moreno vislumbrava que com a proposta destes três métodos, em diferentes contextos, seria possível o tratamento e cura social mais ampla, o que lhe custou a designação da Sociatria, como utopia moreniana.

O Psicodrama é o tratamento do indivíduo e do grupo através da ação dramática. No Psicodrama de Grupo o protagonista poderá ser um indivíduo ou o próprio grupo. A Psicoterapia de Grupo, criada por Moreno na fase americana, prioriza o tratamento das relações interpessoais inseridas na dinâmica grupal. O Sociodrama é um tipo especial de terapia onde o protagonista é sempre o grupo e as pessoas estão reunidas enquanto mantêm alguma tarefa ou objetivo comum (GONÇALVES e outros, 1988, p. 43).

Apesar dessa divisão clássica, na prática o trabalho do psicodramatista é referido de modo genérico como foi consagrado pelo uso: Psicodrama. (GONÇALVES e outros, 1988, pág. 43).

Segundo DELLAGUSTINA (2016), é importante destacar e identificar as possibilidades de atuação dentro de um projeto Socionômico, dependendo do contrato a partir do qual o profissional psicodramatista irá trabalhar, ou seja, o setting de atuação, que designa se Psicoterápico ou Socioeducacional. O que legitima a ação do diretor Psicodramatista diante de todos os métodos destacados da Sociometria, Sociodinâmica e Sociatria é o tipo de contrato que ele faz com o grupo em questão. A atuação dentro do contexto psicoterápico está relacionada à abordagem vertical de questões relativas a grupo ou indivíduo, tendo um enfoque clínico de atuação. Já o setting Socioeducacional se propõe a trabalhar com questões de nível horizontal, ou seja, com aspectos do campo relacional dos indivíduos ou que se proponha a atuar dentro do papel assumido pelos sujeitos, naquele grupo ao qual se vincula num determinado momento. Este trabalho se desenvolve dentro do contrato Socioeducacional, tendo em vista um projeto que reúne pessoas de um determinado contexto.

Para aprofundar a fundamentação teórica deste trabalho faz-se necessário destacar os conceitos básicos da teoria Psicodramática. Esperamos que possam ser reconhecidos ao longo das atividades práticas.

### 1.2.1. Espontaneidade-Criatividade X Conservas Culturais

Segundo Gonçalves (1988), na visão Moreniana, os recursos inatos do homem são a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. Desde o início, ele traz consigo fatores favoráveis ao seu desenvolvimento, que não vêm acompanhados por tendências destrutivas. Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação podem ser perturbadas por ambientes ou sistemas sociais constrangedores. Neste caso, resta a possibilidade de recuperação dos fatores vitais, através da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio.

Para Moreno (2014) a espontaneidade é uma função inata e cultural, positiva e criadora, construtiva e adaptável, por isso está ligada a todos os aspectos do desenvolvimento orgânico, mental, psicológico, social e espiritual do ser humano.

Desta forma, “a espontaneidade é a capacidade de agir de modo “adequado” diante de situações novas, criando resposta inédita e renovadora ou, ainda, transformadora de situações preestabelecidas” (GONÇALVES e outros, 1988, p. 47).

A possibilidade de modificar uma dada situação ou estabelecer uma nova situação implica em criar e produzir, a partir de algo que já é dado, alguma coisa nova. A criatividade é indissociável da espontaneidade. A espontaneidade é um fator que permite ao potencial criativo atualizar-se e manifestar-se.

A espontaneidade e sua liberação atuam em todos os planos das relações humanas quer seja comer, passear, dormir, ter relações sexuais, ou relacionar-se socialmente; manifesta-se na criação artística, na vida religiosa e no asceticismo, atua como o processo de respiração, inalando a psique e exalando espontaneidade, não é energia conservada, é uma disposição a responder tal como é requerido e responde ao impulso, servindo de mediadora da ação espontânea e criativa e produzindo as conservas culturais (Moreno, 2014, p.37).

Todo resultado de um processo de criação ou de um ato criador pode cristalizar-se como conserva cultural.

“Conservas culturais são objetos materiais (incluindo as obras de arte), comportamentos, usos e costumes, que se mantêm idênticos, em uma dada cultura” (GONÇALVES e outros, 1988, p. 48).

Se o homem se detivesse no excessivo respeito àquilo que sua criatividade já produziu, apenas conservando e cultuando o que está pronto, ele perderia sua espontaneidade.

Para que a criatividade se manifeste é necessário, segundo Moreno, que as conservas culturais constituam somente o ponto de partida e a base de ação, sob pena de se transformarem em seus obstáculos.

Segundo Nunes (1992), Jacob Levy Moreno inaugura com sua obra a ideia do ser humano espontâneo e criador. Ler seus escritos, conhecer sua vida, sua espontaneidade e seu potencial criativo, significa nesta perspectiva, o entendimento do ser como aquele sujeito ao contínuo processo de criação.

### 1.2.2. Revolução Criadora / O aqui e agora

O homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo devido a fatores adversos do meio ambiente. Os obstáculos ao desenvolvimento da espontaneidade encontram-se tanto no plano efetivo-emocional, que o grupo humano mais próximo estabelece com a criança, quanto no sistema social em que a família se insere (GONÇALVES e outros, 1988, p. 46).

A revolução criadora Moreniana é a proposta de recuperação da espontaneidade e da criatividade através do rompimento com padrões de comportamentos estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do ser humano (conservas culturais) (GONÇALVES e outros, 1988, p. 46). Para se constituir como ser humano, realiza-se a aprendizagem dos *papéis sociais* presentes na cultura. Estes trazem o que é instituído nas relações socioculturais, portanto trazem a marca das conservas.

Moreno salienta a importância de se pensar a respeito da interação humana levando em conta principalmente o tempo presente. A proposta metodológica

Moreniana, para a abordagem do relacionamento grupal é a investigação das características do inter-relacionamento entre indivíduos envolvidos na situação, tal como está ocorrendo. Trata-se de averiguar a relação presente, as correntes afetivas tais como estão sendo transmitidas e captadas aqui e agora. (GONÇALVES e outros, 1988, p. 55). Assim, pode-se reconhecer as cristalizações que bloqueiam a vida pessoal-social e abrir-se às transformações. Re-criar-se, instituir novas possibilidades nas relações (MARINO, M, J. 1995/1996).

### 1.2.3. Teoria de Papel

A teoria de papel tem uma relevância fundamental na obra moreniana, sendo um dos conceitos fundamentais de sua obra.

O termo em inglês *role* (= papel) originário de uma antiga palavra francesa, deriva do latim *rotula*. Na Grécia e na Roma Antiga, as diversas partes da representação teatral eram escritas em “rolos” e lidas pelos pontos aos atores que procuravam decorar seus respectivos “papéis” [...]. Assim, por sua origem, o papel não é um conceito sociológico ou psiquiátrico, entrou no vocabulário científico através do teatro (MORENO, 1975, 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. A teoria psicodramática dos papéis não está limitada a só uma dimensão, a social. A teoria psicodramática dos papéis é mais abrangente. Leva o conceito de papel a todas as dimensões da vida; começa com o nascimento e continua durante toda a vida do indivíduo e do *socius*, o membro da sociedade. A teoria dos papéis não pode ser limitada aos papéis sociais; ela deve incluir as três dimensões: papéis sociais, expressando a dimensão social; papéis psicossomáticos que expressam a dimensão corporal; e papéis psicodramáticos, que constituem a expressão da dimensão psicológica do eu e ganham nova perspectiva vividos no trabalho psicodramático. A função do papel é penetrar no inconsciente, desde o

mundo social, para dar-lhe forma e ordem. Todo e qualquer indivíduo está cheio de diferentes papéis em que deseja estar ativo e que estão presentes em diferentes fases do desenvolvimento (MORENO, 1975, p. 27).

Apesar das várias formas e modalidades de definição que possam atribuir aos papéis, convém salientar que, para a teoria moreniana, todo papel é uma fusão de elementos privados e coletivos. Um papel compõe-se de duas partes: o seu denominador coletivo e seu diferencial individual. Podemos, então, propor a seguinte definição: “papel é a unidade de conduta inter-relacionais observáveis, resultante de elementos constitutivos da singularidade do agente e de sua inserção na vida social”. (GONÇALVES e outros, 1988, p. 68).

Nas intervenções realizadas e que serão apresentadas neste trabalho, a teoria dos papéis é um conceito central, pois no processo de ensino – aprendizagem partiu-se dos papéis sociais e durante as dramatizações os papéis psicodramáticos foram importantes para que os educandos se “descobrissem” enquanto agentes de transformação, protagonistas de sua própria história e da realidade social que os cerca.

#### 1.2.4. Matriz de Identidade e Desenvolvimento Relacional

O conceito de matriz de identidade desenvolvido por Moreno (1993) refere-se ao conjunto de condições psicológicas e sociais no qual a criança é inserida ao nascer e dá origem ao desenvolvimento dos papéis mencionados acima. A identidade é formada durante um processo de desenvolvimento evolutivo humano que tem sua fundação na matriz de identidade. Este conceito de “matriz” é um dos pilares de sua obra, considerando o ser humano em relação.

A matriz de identidade para Moreno é o lugar onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com outros objetos e pessoas dentro de um determinado clima. O meio é constituído por fatores sociais, materiais e psicológicos. A matriz de identidade é o “locus nascendi”. Moreno também

a denominava de “placenta social”, pois estabelece a comunicação entre a criança e o universo social da mãe. Esse local é ocupado pelo bebê antes mesmo dele nascer (GONÇALVES, 1998, p. 28).

Moreno sistematizou inicialmente a formação da identidade em:

*1º tempo do Primeiro Universo ou Período da Identidade Total:* A criança não diferencia pessoas de objetos, nem fantasia de realidade; só há um tempo: o presente; todas as relações são de proximidade; a criança tem fome de atos; não existem sonhos, pois não há separação de objetos e de pessoas e não há possibilidade de registros; corresponde a matriz de identidade total indiferenciada (GONÇALVES e outros, 1988, p. 60).

*2º Tempo do Primeiro Universo ou Período da Identidade Total Diferenciada ou de Realidade Total:* Há um decréscimo da fome de atos; começa a diferenciar objeto de pessoas; surgem certos registros, possibilitando os sonhos; as relações começam a ter certa distância, tendo início aqui os rudimentos da tele-sensibilidade; corresponde-lhe à Matriz de Identidade Total Diferenciada (GONÇALVES e outros, 1988, p. 61).

O início do Segundo Universo é marcado pela ocorrência daquilo que Moreno chamou de “a brecha” entre fantasia e realidade, que até esse momento operavam de forma misturada. Formam-se dois conjuntos de processos de aquecimento: um, de atos de realidade, e outro, de atos de fantasias. A partir deste momento o indivíduo começa a desenvolver dois novos conjuntos de papéis: sociais e psicodramáticos relacionados, o primeiro, a um mundo social, e, o outro a um mundo de fantasia. Corresponde-lhe à Matriz de Identidade da Brecha entre Fantasia e Realidade (GONÇALVES e outros, 1988, p. 61).

Moreno descreve cinco etapas dessa formação na Matriz:

1. Fase da Indiferenciação: onde a criança, a mãe e mundo são uma coisa só.
2. Fase onde a criança concentra a atenção no outro, esquecendo-se de si mesma.
3. Aqui ocorre o movimento inverso: a criança está atenta a si mesma, ignorando o outro.

4. Já nesta fase a criança e o outro estão presentes de maneira concomitante, e ela já se arrisca a tomar o papel do outro, embora não suporte o outro em seu papel.

5. Nesta etapa já se pode haver concomitância na troca de papéis entre a criança e a outra pessoa (inversão de papéis) (GONÇALVES e outros, 1988, p. 62).

No final de seus estudos, sintetiza as cinco etapas de desenvolvimento em três etapas fundamentais:

1. *Indiferenciação*: A criança experimenta uma identidade consigo mesma, todas as pessoas e objetos de seu meio através da mãe como intermediária - Fase do Duplo. A criança depende de um ego - auxiliar (mãe) para sobreviver, alguém que faça por ela aquilo que não pode fazer por si própria. Destacam-se os papéis vinculados à corporeidade. Moreno é feliz considerando-os como “psicossomáticos”, pois nosso “soma” já se expressa dentro de um contexto psico-socio-cultural, mediado pela “mãe” / cuidadores, seus egos auxiliares.

2. *Reconhecimento do eu*: Busca da identificação, é o movimento para chegar ao “eu sou eu” – Fase do Espelho. Ao ver sua imagem no espelho a criança acaba reconhecendo que a imagem é dela própria. É o processo de reconhecimento do eu, pois se trata de um momento no desenvolvimento humano que “a criança concentra sua atenção em outra pessoa e estranha parte de si mesma” mas, também vive a ambivalência de concentrar a atenção no outro, ignorando a si mesma. Estão se firmando as aprendizagens sobre os papéis psico-sociais.

3. *Reconhecimento do tu*: Quando a criança torna - se capaz de reconhecer o outro, mostra- se capaz de compreender o desempenho de seu papel por outro e desempenhar o papel que observa – Fase da Inversão de Papéis. A criança neste período é capaz de sair de si mesma e se colocar no lugar (papel) de sua mãe (GONÇALVES e outros, 1988, p. 88). Estamos no território dos papéis psicodramáticos com a possibilidade de experienciar a brecha entre fantasia e realidade. Primeiros passos para, no mundo relacional, perceber o ponto de vista do outro e no mundo do “como se”, em que tem lugar o imaginário, viver papéis sociais que se complementam: mãe e filho, pai e filho, professor e aluno, irmão e irmã/irmão.

José Fonseca realizou uma revisão da teoria sobre matriz de identidade Moreniana e a atualizou sistematizando o desenvolvimento da matriz de identidade em etapas e, acrescentou a essa teoria o *desenvolvimento da matriz de identidade grupal*, que segundo ele, também segue o mesmo processo evolutivo. Fonseca representa o processo pelo qual a criança irá passar nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Processo no qual ela vai internalizando a forma, as características e peculiaridades de suas relações primárias, de seus primeiros vínculos. A maneira pela qual está no mundo nas fases iniciais da vida e as condições em que são estabelecidas as ligações com a mãe, com o pai, com o pai e a mãe, com os irmãos, com a família, com os colegas, com os amigos, vão por assim dizer, inscrever-se em sua personalidade. Essa sociometria primária será capital para seu resultado como pessoa. Esses fatores ambientais, psicológicos e sociais, juntamente com os hereditários, significam a estrutura básica desse futuro adulto no mundo. O desenvolvimento da matriz de identidade grupal foi dividido por Fonseca em dez fases:

1. *Indiferenciação*: Criança não distingue o eu do tu, não sobrevive por si só, necessita de alguém que cuide dela, de um ego auxiliar (mãe, babá).

2. *Simbiose*: Criança vai caminhando para ganhar a identidade como pessoa, com individualidade, mas ainda não o consegue totalmente.

3. *Relacionamento do Eu*: A criança passa para um estágio de reconhecimento de si mesma, de descoberta de sua própria identidade. Seria o período que começa a tomar consciência de seu corpo no mundo.

4. *Reconhecimento do Tu*: Ao mesmo tempo em que está se reconhecendo como pessoa, está também no processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo, de identificar o tu.

5. *Relações em corredor*: A criança adquire uma capacidade discriminatória entre a fantasia e a realidade, entre o que sou o *Eu* e o “resto do mundo”. A criança vai se relacionando com outras pessoas, porém faz relacionamentos exclusivos e possessivos.

6. *Pré-Inversão*: A criança inicia o processo de inversão de papéis, não é uma etapa de forma igualitária de inverter os papéis, mas é um treinamento seguro para consegui-la. Esse processo, que se inicia cedo, só tem seu completo

desenvolvimento na fase adulta.

7. *Triangulação*: A criança passa a ter o aspecto comunicacional de relacionamento que passa a ser triádico. Passa a aceitar que existem outros relacionamentos, independente dela, o que não estaria necessariamente ameaçada pela perda afetiva.

8. *Circularização*: A criança estará preparada para relacionar se com mais pessoas, quando entra em contato com grupos, amigos, escola. É a fase de socialização da criança.

9. *Inversão de Papéis*: O ser humano atinge a plena capacidade de realizar uma relação humana recíproca, de mutualidade.

10. *Encontro*: O encontro acontece ex abrupto e de forma tão intensa que a espontaneidade-criatividade presente é liberada no ato de entrega mutua (FONSECA, 2008, p. 116).

A contribuição de Fonseca explicita a importância de a condição humana ser considerada sempre relacional, ocorrendo nos pequenos grupos sociais. Os processos que aí se dão podem ser elucidados pelos movimentos constatados no desenvolvimento humano: uma caminhada da *indiferenciação* para o *estranhamento*, até à *diferenciação* que possibilita a inversão de papéis e o encontro, nem sempre alcançados, quando se consideram mudanças no “para quê estamos aqui” (contrato grupal) e como os membros dos grupos o percebem e nele se situam.

#### 1.2.5. Átomo Social

Para Moreno átomo social é a configuração social das relações interpessoais que se desenvolvem a partir do nascimento. Em sua origem compreende mãe e filho. Com o correr do tempo vai aumentando em amplitude com todas as pessoas que entram no círculo da criança e lhe são agradáveis ou desagradáveis, e para as quais, reciprocamente, ela é agradável ou desagradável. As pessoas não lhe causam impressão alguma, nem positiva, nem negativa, ficam fora do átomo social

como meros “conhecidos”. É por isso que o átomo social tem uma tele-estrutura característica e uma constelação em permanente mudança. Com efeito, uma vez que a imagem do indivíduo tem de si mesmo, suas crenças e convicções podem mudar, é preciso levar em conta que a transformação da auto-imagem, das relações que cada um tem consigo mesmo, podem alterar o átomo social e vice e versa (GONÇALVES e outros, 1988, p. 63).

Segundo FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER (2005), se o olhar macroscópico possibilita apreendermos a sociedade oficial, externa em seus inúmeros agrupamentos; o olhar microscópico comprometido com as possíveis leituras das relações sociais, envolvendo, pois, valores e motivações desvelam alianças, rechaços e indiferenças entre os *socii*. De nossos *átomos socioculturais*, forma-se uma rede que constrói o tecido social, marcados por correntes psicológicas, emocionais e socioculturais. Do entrecruzamento de um e outro olhar, nos damos conta da realidade social experienciada, sempre em movimento, sustentada na existência de cada *socius* (companheiro). No grupo aqui temos o “nós” ampliado: eu, você, ele, mais um... e cada qual com cada outro. Uma teia se forma, um campo de forças que nos liga por necessidades e motivações comuns, constituindo se numa matriz relacional. Nesta instancia, damos conta da vida cotidiana: na escola, é a classe; no trabalho é a seção, a equipe. Supõe-se sempre a interação face a face, e, para os diferentes grupos que participamos, levamos a marca do primeiro grupo social - a família: “matriz de identidade”, como diz Moreno. O grande desafio que se encontra aqui é não sermos meros amontoados, “agrupamentos”, mas construirmos uma vida em relação, que se desdobra no plano organizacional onde os grupos se aloca, atravessados pela dimensão institucional (das normas e padrões que atravessam a vida das pessoas e o modo de se relacionarem).

Como os *átomos socioculturais* formam-se de uma rede que constrói o tecido social, conseguimos perceber a realidade social (experienciada, em movimento, sustentada na existência de cada *socius*) e para assim existirão papéis complementares nestas relações.

Na verdade, todos os papéis são complementares. São unidades de ação realizadas em ambiente humano ou na expectativa de inter-relação. O modo de ser, a identidade de um indivíduo decorre dos papéis que complementa ao longo de sua

existência e de suas experiências, com as respostas obtidas na interação social, por papéis que complementam os seus. As contradições, crises e transformações dos papéis complementares fazem parte do próprio movimento da história. Papéis opostos ou solidários, de indivíduos diferentes, completam um o sentido do outro. De certo modo, até os papéis psicossomáticos são já complementados pelos papéis de nutriz e de ego-auxiliar (GONÇALVES e outros, 1988, p. 74).

### **1.3. Contribuições para uma pedagogia Sociopsicodramática/Moreniana**

Moreno, aborda em seu livro *Psicodrama* (2014), a questão do Psicodrama na Educação, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que contempla o desenvolvimento da espontaneidade, por focar a aprendizagem pela ação. O “aprender fazendo” possibilita ao educando perceber os seus erros e observar o erro dos outros, dentro do laboratório que é a própria escola, contando com os facilitadores do processo, seus professores, como egos auxiliares. No sentido de elucidar esta questão, Moreno cita John Dewey, quando o mesmo escreveu: “Como a aprendizagem é algo que o próprio aluno tem de fazer por si mesmo, a iniciativa compete ao aprendiz. O professor é um guia e diretor; ele dá rumo ao barco, mas a energia que o impulsiona deve provir daqueles que estão aprendendo” (Dewey in MORENO, 2004, p. 203).

Moreno defende o trabalho com o método Psicodramático desde a pré-escola, até o ensino médio, possibilitando assim uma maior compreensão dos diferentes problemas que envolvem a questão do aprendizado, e do envolvimento dos aprendizes:

O problema que surgiu foi o de construir uma situação de tratamento que seja tão parecida com a vida como a própria vida, mas muito mais abundante em possibilidades, mais flexível e mais suscetível a sujeitar-se a controles imediatos. Foi encontrada uma resposta a esta questão. A aprendizagem fazendo foi substituída ou talvez, seja preferível dizer, foi

remodelada pela aprendizagem diante do adestramento<sup>1</sup> da espontaneidade e o procedimento Psicodramático, em que se conjugam a terapia e ação, sendo uma delas parte intrínseca da outra (Moreno, 2004, p. 205)

Segundo Ramalho (2002), Moreno falava da educação como uma estrutura que tem como centro a espontaneidade. A sua “educação na espontaneidade e criatividade” buscava corrigir as falhas que ele identificou na Escola Ativa (confusão entre espontaneidade e instinto). Para Moreno espontaneidade é um fator inato, que se apresenta como uma forma de energia em constante transformação, capacitando o homem para enfrentar situações novas e para criar novas respostas às antigas situações. Para ele a espontaneidade age como um catalizador que desencadeia a criatividade e, conseqüentemente, reduz as “Conservas Culturais”.

Na utopia Moreniana era a aprendizagem da espontaneidade o veículo que poderia, inclusive, salvar o indivíduo e a sociedade como um todo. Moreno acreditava que, com o desenvolvimento insuficiente da espontaneidade-criatividade, indivíduos e grupos acumulariam ansiedade e chegariam à enfermidade psíquica e social.

### 1.3.1. Visão Sócio Histórica e participativa da Pedagogia do Drama de Maria Alícia Romaña

Maria Alícia Romaña sistematizou ideias Morenianas tendo em vista o processo educacional. Em suas obras como “Psicodrama Pedagógico” (1975), “Do Psicodrama Pedagógico a Psicologia do Drama” (1996) e Pedagogia do Drama – 8 perguntas e 3 relatos” (2004), a autora realiza um percurso ampliando reflexões e caminhos dentro de uma concepção pedagógica.

No livro “Psicodrama Pedagógico”, Romaña caracteriza o Psicodrama como contribuição equilibrada de trabalho em grupo, desenvolvido num clima de jogo e liberdade, que alcança maior expressão quando articulado no plano dramático e

---

<sup>1</sup> Nos termos atuais entendemos que a palavra desenvolvimento expressa mais adequadamente a intenção do autor.

teatral. O grupo é tido como um organismo que vai se estabilizando, na medida em que seu próprio processo vai-se desenrolando. As particularidades de seus integrantes, seus interesses e necessidades marcam suas características e seu histórico. O jogo ou brincar de acordo com a autora, são entendidos como atividades das mais sérias que o homem pode realizar, pois mantêm a permanência do trabalho de grupo numa instância própria, num espaço particular, a partir de códigos e normas também próprias. Já o teatro, no Psicodrama, está presente através da possibilidade de se desempenhar papéis, de se transcender a perspectiva pessoal. A anedota, a circunstância, o detalhe necessariamente passam a ser relacionados dentro do contexto mais amplo, que os envolve e sustenta, de forma a torná-los mais significativos sem que percam sua realidade.

A tríade grupo-jogo-teatro sustenta a elaboração de conceitos, a partir das experiências cotidianas significativas, da mesma forma que permite o desenvolvimento da expressividade e uma pesquisa mais ampla sobre os papéis profissionais e seus complementares, para uma maior estruturação (ROMAÑA, 1996, p.19).

Para Romaña, o educador é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que em qualquer atividade educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos para 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 possa desenvolver tanto sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora. O método educacional Psicodramático propõe-se a ajudar o educador a alcançar nos seus alunos a integração entre o conhecimento adquirido e a experiência vivida que o educador procura atingir (ROMAÑA, 1996, p.20).

Inicialmente, no livro Psicodrama Pedagógico, a autora estrutura três planos de vivência dramática através de um caminho metodológico para transmitir o conhecimento:

1º passo: *Aproximação intuitiva e afetiva*: a dramatização é real e surge da experiência ou dados de referência.

2º passo: *Aproximação racional e conceitual*: a dramatização é simbólica.

3º passo: *Aproximação funcional*: A dramatização se dá no nível da fantasia. (ROMAÑA, 1985, p.39)

No aprofundamento de sua prática pedagógica e a partir de outras leituras realizadas por Romaña, a partir de 1995, esta chega à Pedagogia do Drama, considerada pela autora como uma proposta educacional de caráter construtivista que se sustenta em três pilares: a teoria sócio histórica sobre o desenvolvimento de Vygotsky, a ética da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e uma didática Sociopsicodramática inspirada na obra de Moreno. São três vertentes teórico-práticas que se integram coerentemente fortalecendo-se reciprocamente em seus aspectos mais vitais.

É basicamente uma proposta educacional que procura vincular o saber adquirido na aprendizagem formal com a experiência vivida. Podemos, portanto, definir inicialmente a Pedagogia do Drama como sendo 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) (ROMANA, 2004, p. 22).

A Pedagogia do Drama parte do princípio que o desenvolvimento das faculdades psicológicas superiores do ser humano acontece inicialmente no contato social para tornar se, posteriormente, uma expressão individual. Desta forma, os comportamentos decorrentes deste amadurecimento no âmbito social, e assumidos como expressão individual, vão incorporando-se novamente ao coletivo de forma comprometida com si mesmo, com o próximo e com a sociedade, como elementos facilitadores deste processo.

Esquemáticamente, podemos defender que o Psicodrama Pedagógico foi incorporado pela Pedagogia do Drama, ampliando-o. Na pedagogia do Drama, Romaña indica a realização de intervenções ou performances focando o assunto abrangente (fundante), através do trabalho de equipe e da utilização de abordagens psicodramáticas, como: jornal vivo, sociodrama, teatro espontâneo, jogos dramáticos, além dos métodos já consagrados do Psicodrama Pedagógico, o Role Playng e o método educacional psicodramático (este último, sendo trabalhado

através de dramatizações nos três planos: da realidade, simbólico e fantasia (ROMAÑA, 2004).

### 1.3.2. Desdobramentos contemporâneos: a caminho de uma Pedagogia Sociopsicodramática

Os conflitos existentes na rotina dos grupos, por exemplo, na escola e do dia-a-dia da sala de aula, desafiam educadores na difícil tarefa de transformar a convivência diária em espaço de relação afetiva entre aluno, professor e colegas, permitindo que o clima de trabalho favoreça a aprendizagem de todo o grupo. O Psicodrama com foco Socioeducacional, além de constituir-se de um recurso didático importante, também vem favorecendo a explicação desses conflitos, especialmente as relações de exclusão e rejeição, para a transformação desses papéis e a construção da identidade pessoal e do grupo na busca de um cidadão ético capaz de intervir de maneira significativa e sem dúvida democrática no seu espaço social. O olhar para o movimento protagônico do grupo amplia as possibilidades para a re-significação dos vínculos existentes, aproximando os interlocutores (FLEURY e MARRA, 2005, p.7).

A partir da Pedagogia moreniana e sua metodologia é importante localizarmos as bases das quais estamos pautando, ou seja, entender de que educação estamos falando. A educação é um fenômeno multifacetado que no seu acontecer abre possibilidade de “sermos humanos”, ou seja, de nos identificarmos como seres humanos nos planos da subjetividade e da intersubjetividade, na qual temos a família como primeira matriz. Este fenômeno emerge das relações que são estabelecidas com o mundo, com o outro e conosco mesmos. Relações que são formais ou informais, marcadas pelas contingências sócio-políticas e culturais de um dado contexto histórico, atravessados pelas dimensões corporal, afetiva e cognitiva.

Como projeto intencional, pessoal, grupal ou institucional, responde à necessidade de socialização do ser humano, assegurando à transmissão, apropriação e recriação dos bens culturais acumulados e, com isso, a

continuidade e sobrevivência histórica dos agrupamentos sociais. E, ainda, respondendo a necessidade de socialização do ser humano, assegura a formação de identidade-pessoal-social (profissional e de cidadania), possibilitando a cada ser humano o conhecimento e a apropriação de suas possibilidades e limites na aventura de participar da construção do projeto humano em que a construção da própria existência se dá como obra de arte viva (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005 p. 19).

Portanto parte se de uma visão de homem e mundo, um projeto histórico-político e social, bem como do desenvolvimento humano, de suas possibilidades e limites do aprender a ser, em face de sua herança cultural, apropriando-se dela e recriando-a continuamente.

Segundo Puttini (1997), existem reflexões que colocam em questão a educação de hoje e a necessidade dos alunos não continuarem com o círculo vicioso de ficarem sentados nas cadeiras passivamente enquanto o professor “coloca o conhecimento em suas cabeças”. É impossível depositar conhecimento na cabeça das pessoas. Só se aprende quando há interesse por parte do aluno e quando a aprendizagem é significativa. Escolástica teceu algumas considerações sobre aprendizagem como processo de produção criativa do conhecimento, tendo teoria e prática comprometidas com determinada maneira de pensar o homem, a educação e a sociedade. Para isso traz o pensamento de Moreno, voltado para a educação.

A abordagem Psicodramática é assim, um convite para instigar os educandos a não abandonem a capacidade de estabelecer novas formas de se relacionar com a vida, com o outro e consigo mesmo. A escola não é apenas o lugar de preparação para a vida, mas onde acontece a vida social. Na comunidade educativa, todos são atores sociais chamados a exercer a sua cidadania, convidados então a cuidar das relações mediante o olhar socionômico, realizando a leitura, o estudo e a transformação da dinâmica de suas relações.

#### 1.4. O ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil

A sociologia nasceu em uma crise gerada pela Revolução Industrial (1760) no campo econômico, pela Revolução Francesa (1789) no campo político e no campo social pela nova visão de mundo implementada pelo capitalismo. Neste sentido, podemos considerá-la como uma ciência relativamente nova, visto que seu desenvolvimento e institucionalização datam de acontecimentos sociais, econômicos e culturais das sociedades modernas.

O termo sociologia foi utilizado pela primeira vez por Augusto Comte<sup>2</sup>, por volta de 1830, embalada pela preocupação de estudar a sociedade e os problemas da época a partir de critérios científicos. Portanto, sua tarefa naquele momento foi de elaborar respostas condizentes e criteriosas para as inquietações e incertezas que desenhavam o novo formato das relações sociais (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004).

Não é nossa intenção resgatar a história do complexo caminho que esta “jovem ciência” seguiu para se constituir, tendo em vista seus desdobramentos sócio-econômico-político e culturais. Ressaltamos que do positivismo científico inicial de seu fundador, outros paradigmas emergiram como o funcionalismo, o fenomenológico, o materialismo histórico-dialético e até os dias atuais os da complexidade, onde poderíamos situar a Socionomia de J. L. Moreno. Faremos um percurso que foca seu ensino no Brasil, a partir de meu lugar como professora.

No Brasil a sociologia institucionalizou-se primeiramente no ensino médio, ao final do século XIX com a Proclamação da República, diferenciando-se de outros países da América Latina, onde esta se consolidou inicialmente nos cursos de Direito. Neste sentido, foi construindo seu espaço inicialmente na área da educação destinada principalmente à formação de professores.

A história da sociologia no ensino médio merece destaque, sobretudo, ao que diz respeito à reflexão de sua trajetória ao final do século XX, onde sua inserção

---

<sup>2</sup> Augusto Comte (1798-1857) – Filósofo francês, fundador do positivismo. Suas teorias repousam sobre dois pressupostos: uma classificação do desenvolvimento humano e uma nova classificação das ciências. Foi o primeiro a buscar compreender a sociedade a partir critérios científicos. SILVA, J. C. de. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, 2004. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2\\_16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2_16.pdf) > Acesso em maio de 2017.

constituiu-se de forma irregular e inconsistente durante todo esse período. Tal fato deve-se, principalmente aos processos histórico-sociais vivenciados pelo Brasil onde o tratamento dispensado à disciplina confunde-se com a organização do sistema educacional brasileiro.

A década de 80 marca no Brasil um longo processo de redemocratização da sociedade, e neste momento histórico a sociologia ganha espaço como um importante instrumento de cidadania, sendo reinserida nos currículos escolares de algumas escolas dos Estados brasileiros: São Paulo, Pará, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. No início da década de 90, tem início no Congresso Nacional a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Sua promulgação acontece em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a Lei nº 9393/96, na qual apresenta em seu artigo 36, § 1º, inciso III<sup>3</sup>, o estabelecimento do domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia aos alunos no término do ensino médio, como um instrumento necessário ao exercício da cidadania. No entanto, no projeto original aprovado pela câmara, a disciplina era explícita e expressamente obrigatória não existindo brechas para duplas interpretações. Porém, na lei sancionada pelo senado, em seu artigo 36, falta clareza, possibilitando uma dúbia interpretação. E assim, entre os anos de 1985 a 2002, muitos foram os governos que estiveram à frente das principais reformas educacionais ocorridas no Brasil neste período. Surgiram novos conceitos, novos caminhos, novas palavras com a intenção de dar um novo caráter à educação.

No período compreendido entre os anos de 1997 a 2001, uma nova proposta de inclusão obrigatória da Sociologia tramitou na comissão de Educação e na de Constituição e Justiça, sendo aprovada em todas estas instancias e encaminhada a Câmara dos Deputados e para o Senado Federal, onde o projeto de Lei foi aprovado em 18 de setembro de 2001. Entretanto, no último dia do prazo regimental para a aprovação ou veto, o então sociólogo e presidente da República Fernando Henrique Cardoso o vetou no mesmo ano. Como justificativa de sua decisão, utilizou-se de inconsistentes argumentos, destacando a falta de profissionais e o alto custo desta medida.

---

<sup>3</sup> BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2001. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em abril de 2017

Finalmente, em 10 de julho de 2006 um novo parecer do Conselho Nacional de Educação torna obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro em todas as escolas públicas e privadas.

E neste sentido, devemos pensar que a inclusão da sociologia e da filosofia no ensino médio é tão necessária quanto a sua legitimação por parte da sociedade. Sua docência vem para contribuir, de forma peculiar e de modo específico junto com as demais disciplinas à construção de uma sociedade mais reflexiva, compreensiva e investigativa, capaz de problematizar sua própria realidade. Acredita-se, sim, na possibilidade de seus conceitos e métodos contribuir aos educandos de alguma forma na construção de um olhar mais crítico perante a sociedade, na percepção das desigualdades, das contradições e da realidade em sua volta, bem como contribuir de alguma forma com a cidadania, a coesão e o desenvolvimento social (BRAGANÇA, 2001).

Os caminhos históricos percorridos pela Sociologia nas grades curriculares do ensino médio estiveram diretamente relacionados com as diversas reformas educacionais ocorridas no Brasil ao longo desses anos. Estas reformas refletiam sempre as condições socioeconômicas de cada época, assim como seus limites e interesses; os interesses políticos e ideológicos dos que faziam parte dos grupos intelectuais de poder no Estado. E talvez, estes tenham sido alguns dos motivos, a contribuírem, de uma ou de outra forma, ao fracasso de algumas dessas reformas educacionais ocorridas no país.

Apesar do reconhecimento das Ciências Sociais como um parâmetro fundamental na formação do jovem, a realidade educacional vivenciada na atualidade pelo país é desafiadora. Desta maneira, em 2016 foi aprovada pelo Congresso Nacional via Medida Provisória um conjunto de novas diretrizes pra o ensino médio no Brasil.

#### 1.4.1. Polêmicas em torno da mudança curricular do Ensino Médio no Brasil

Os dados sobre a reforma do Ensino Médio, originam-se a partir de informações extraídas do site do Ministério da Educação<sup>4</sup>.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio que propõe a flexibilização da grade curricular, onde permitirá que o estudante escolha uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível.

A reforma foi proposta a partir de uma medida provisória que seguiu as exigências previstas na Constituição Federal. Segundo o Governo Federal há uma urgência na mudança da grade curricular devido a relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais.

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens.

O novo modelo depende ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em elaboração e seria homologada em 2017 (recentemente postergada). A

---

<sup>4</sup> Portal do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em 5 de julho de 2017.

BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de ensino médio. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo.

Primeiramente, a proposta previa que serão obrigatórios os estudos e práticas de Filosofia, Sociologia, Educação física e Artes no ensino médio. Porém, durante a tramitação no Congresso os parlamentares revisaram parcialmente a retirada da citação direta à estas disciplinas como obrigatórias. Uma emenda definiu que as matérias devem ter "estudos e práticas" incluídos como obrigatórios na BNCC.

Existem diversas críticas em relação à Medida Provisória. Primeiramente, a reforma não passou por um debate público amplo, com a participação de agentes interessados na questão, como pais, alunos e professores - processo realizado para a construção da Base Nacional Comum, por exemplo. Além disso, há o temor de que a flexibilização das disciplinas aumente as disparidades entre as instituições de ensino, devido às limitações da realidade de cada rede de ensino para aplicá-la.

Após a aprovação da PEC, 241, a educação não terá aumento de orçamento nos próximos 20 anos. Sem mais recursos financeiros, no atual estado da educação pública, como será possível aumentar a carga horária e implantar a escola em tempo integral? A medida provisória também prevê que as redes de ensino poderão contratar "profissionais de notório saber", isto é, serão contratados professores sem a exigência de diploma. Isto significa mais precarização aos professores, assim como rebaixamento do nível de qualidade do ensino para os estudantes.

Além das mudanças previstas pelo governo, também existem mudanças na educação propostas por alguns deputados e membros da sociedade civil. O movimento "Escola sem Partido", por exemplo, que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas salas de aula brasileiras.

O projeto de lei da "Escola sem Partido" pretende especificar os limites da atuação dos professores, impedindo que eles promovam suas crenças particulares em sala de aula, incitem estudantes a participarem de protestos e denigrem os alunos que pensem de forma distinta. Desta forma, dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes, sendo impulsionado nacionalmente para propagar

ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política e de que os valores morais da família são afrontados por uma suposta ideologia de gênero na escola. A estratégia do movimento é enfrentar o projeto político educacional de transformação que exigiu rupturas com a concepção de educação fundamentada na visão elitista, conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória, segregadora e excludente.

A ideia central do projeto é de que seria possível e desejável uma desvinculação entre os conhecimentos científicos e os posicionamentos ideológicos, políticos e culturais. O que faz, porém, é delimitar, a partir de um único ponto de vista, o que é considerado ideológico e o que é válido como conhecimento científico, ignorando que todo conhecimento é fruto de uma elaboração que atende às perspectivas sócio-histórico-político-culturais.

Essa determinação contesta o direito de aprendizagem como resultado de uma política de responsabilidade do Estado e da família, com a colaboração da sociedade e impõe o poder absoluto da família sobre as crianças, adolescentes e jovens, proibindo seu acesso a uma educação democrática, laica, inclusiva e emancipatória que se constitui em ambientes plurais de convivência educacional de livre debate em torno de ideias e concepções.

A ideia de uma “educação moral” dissociada dos demais conteúdos escolares não encontra respaldo legal e representa um risco para os estudantes, que se tornam reféns de único pensamento, o que lhes retira a liberdade de acesso a conhecimentos essenciais para garantia de sua formação integral e para sua elaboração no campo afetivo, emocional, político, cultural e social.

A institucionalização do “Programa Escola sem Partido”, portanto, representa o desmonte do percurso de construção democrática no campo da educação nacional e limita o ensino de Sociologia. Contrapõem-se, inclusive, ao que está previsto na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio, o qual teria o papel de “praticar o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica”<sup>5</sup>. Desta

---

<sup>5</sup> Base Nacional Comum Curricular. Disponível em : <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_CIH&tipoEnsino=TE\\_EM](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EM)> Acesso em 19 de agosto de 2017.

maneira, determinados conteúdos podem ser excluídos de planos de educação, currículos ou materiais didáticos e sua abordagem por docentes, reprimida. Tais iniciativas representam, por conseguinte, uma ameaça ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à liberdade de aprender e ensinar previstas na Lei de Diretrizes e Base da educação.

A educação, mais do que técnica e utilitária, deve ser emancipatória e socializadora dos indivíduos; mas não uma socialização para a docilidade em relação às normas, e sim uma educação libertadora e que promova a desconstrução diária destes paradigmas, socialmente construídos.

#### 1.4.2. Proposta educacional em desenvolvimento em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais

A proposta educacional em desenvolvimento ocorreu em uma escola estadual na maior favela de São Paulo. Desta forma, evidenciar o contexto social vivenciado por estes adolescentes é de extrema importância. Além disso, será analisada a educação no contexto brasileiro em que as crianças e jovens da periferia encontram diversos obstáculos para concluírem o ensino médio.

Segundo Domingues (2009), vivemos em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade e discriminação em que a problemática educacional está diretamente relacionada às contradições sociais. O Brasil tem caminhado em direção à universalização do acesso à escola, porém, o direito à educação constitui ainda um desafio crucial para o país, pois apesar de matriculadas, a escola não está sendo capaz de educar a todos.

Ao longo dos últimos 50 anos, os sistemas educacionais apresentaram um acentuado desenvolvimento quantitativo, superando o desequilíbrio em relação ao intenso crescimento demográfico. A expansão da escolaridade possibilitou o acesso às camadas populares historicamente excluídas das instituições escolares. Nesse contexto de expansão da escolaridade, surgiram novas formas de exclusão mais complexas. A democratização das oportunidades de acesso à escola conduz a falsa ideia da universalização do direito à educação já que a escola foi aberta a todos, mas não educa a todos. A educação é um fenômeno social e, como tal, encontra-se

intimamente ligada as divergências e demandas da sociedade. A escola não é uma organização isolada, mas uma instituição social e, assim sendo, não pode ser considerada fora do contexto no qual está inserida.

Segundo Gentili (2008), sociedades com condições de vida profundamente desiguais implicam em oportunidades educacionais igualmente díspares. Nessa perspectiva, considerar o contexto sócio histórico é condição para compreender o funcionamento do sistema escolar. O processo de expansão educacional ocorreu num contexto de multiplicação da desigualdade.

Ao não se democratizar o saber, serve-se à manutenção da situação vigente, pois é importante para o poder instituído que grande parcela da população, pertencente a certas camadas sociais, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil desse poder. Isto é: não dominando o saber escolar que os dominados dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são facilmente dominados (OLIVEIRA, 1986, p. 94).

Portanto, qualquer reflexão acerca da universalização do direito à educação deve partir dos contextos mais amplos das desigualdades sociais e da marginalização. O sistema educacional, fundamentado na homogeneidade, isto é, no princípio de que os alunos são todos iguais, seleciona e exclui, na medida em que desconsideram as particularidades de cada educando, suas necessidades e as diferenças entre eles.

Apesar dos avanços e mudanças nas políticas educacionais, a escola, ainda hoje é dirigida para alguns e não para todos. A luta pela universalização do atendimento escolar ainda não foi vencida. A reivindicação de uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica não foi suficiente para alcançar a democratização do ensino, visto que muitos alunos não dispõem de recursos e oportunidades educacionais adequados às suas especificidades e à sua realidade sociocultural. O fracasso escolar é constatado, principalmente, entre os alunos das classes sociais mais baixas. O aluno é a razão da existência da escola, ingressando nela para construir conhecimentos e habilidades, além de desenvolver a capacidade de se

relacionar crítica e produtivamente na sociedade. Se isto não ocorre, a escola não está cumprindo a sua função.

Desta maneira, a proposta educacional ocorre neste contexto onde existem grandes desafios ao que se refere à realidade dos educandos, questões inerentes a escola e ao sistema de ensino proposto pelo Estado de São Paulo. Intervenções como as realizadas por este estudo podem ser pequenas diante deste contexto, mas é expressiva na vida dos educandos. Partiu-se do ponto que é necessário transformar a educação mesmo que se parta de um pequeno universo social.

Este é o horizonte da educadora-autora que busca neste momento refletir sobre seu papel de Professora de Sociologia Psicodramatista.

Apresentamos a seguir o Plano de Ensino formal que serviu como Roteiro para as intervenções Sociopsicodramáticas:

## **PLANEJAMENTO ANUAL DE SOCIOLOGIA**

### **➤ IDENTIFICAÇÃO**

**Disciplina:** Sociologia

**Série:** 3º ano

**Curso:** Ensino médio

### **➤ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

#### **1º BIMESTRE: Unidade I: Direitos e Cidadania:**

- Direitos sociais; Cidadania e os direitos e deveres do cidadão;
- Conceito de sociedade civil;
- Direitos civis, políticos e sociais;
- Cidadania hoje;
- Cidadania e os direitos e deveres do cidadão no trânsito;
- Conceituação de Movimentos Sociais.

## **2º BIMESTRE: Unidade II: Movimentos Sociais:**

- A greve como um movimento de reivindicação;
- Movimentos sociais contemporâneos;
- Indígenas e minorias étnicas
- Movimentos Sociais atuais:
  - ✓ Movimentos estudantis;
  - ✓ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
  - ✓ Movimento Feminista;
  - ✓ Movimento Negro;
  - ✓ Movimento Hippie;
  - ✓ Movimento de Gêneros - GLBTS.
  - ✓ Movimento Ambiental;
  - ✓ Movimento dos Trabalhadores Sem Teto;
  - ✓ Movimento dos trabalhadores – greve;

## **3º BIMESTRE: Unidade III: Partidos Políticos:**

- O que são partidos políticos;
- História e formação dos partidos políticos;
- Ideologia dos partidos políticos; liberal, social, democrata e socialista;
- O tecnicismo na organização e divulgação;
- Sindicato e política;
- Sindicatos e o novo sindicalismo, ações afirmativas no ensino superior, da sociedade civil em prol do meio ambiente.

## **4º BIMESTRE: Unidade IV: Mudança e transformação Social:**

- Mudança social e sociologia: Auguste Comte; Karl Marx; Émile Durkheim; Max Weber;
- Modernização e desenvolvimento; subdesenvolvimento e dependência;
- Revolução e transformação social;
- Mudança e transformação social no Brasil: Revoluções: 1930; 1964;
- Mudanças nos últimos anos;
- Temas atuais: Violência: crime como desvio, crime organizado e segurança pública.

## ➤ **METODOLOGIA**

O professor a partir do conteúdo proposto no plano de ensino associado com fatores sociais vivenciados pelos alunos no dia-a-dia, estabelece uma dialética com os próprios, e a partir do conhecimento que já tenham – experiência de vida - contribui para a construção do conhecimento conjunto.

## ➤ **PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**

A avaliação será diagnóstica, processual e qualitativa conforme “Resolução do Projeto Político Pedagógico do Curso e, da Instituição de Ensino”.

### **Critérios de Avaliação:**

- **Pesquisa Bibliográfica:** a pesquisa tem como objetivo observar e orientar o educando na busca de novos conhecimentos, além daqueles trabalhados em sala de aula;
- **Apresentação de trabalho:** tem como foco oportunizar ao educando a possibilidade de exercitar a comunicação, estimular a capacidade de síntese e narrativas de ideias;
- **Prova:** com 50% para questões objetivas e 50% para questões dissertativas.
- **Trabalho de Grupo:** tem como objetivo facilitar a aprendizagem do trabalho coletivo, desenvolvendo a cooperação, a responsabilidade e solidariedade.
- **Produção textual:** desenvolver no educando a capacidade de produzir textos utilizando-se de conhecimentos apreendidos, expondo-se de maneira correta através da escrita.
- **Avaliação individual:** assiduidade, participação em aula, discussão em grupo, interesse no conteúdo e comprometimento.

### ➤ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. Manual do Professor. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Sociologia geral**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

COSTA, Cristina. **Introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: ed. Moderna, 2010.

A partir do planejamento anual do ensino de Sociologia e da investigação teórica do Psicodrama voltada para a área da Educação, foram propostas atividades que pudessem levar aos educandos a se expressarem enquanto sujeitos sociais compreendendo dinâmicas sociais. No próximo capítulo, serão abordados a explicitação dos objetivos e o desenvolvimento do trabalho.

## **2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo visa identificar os pressupostos metodológicos da pesquisa, descrevendo a natureza da investigação, o contexto onde ocorreram os encontros que serão descritos, os sujeitos envolvidos e a arquitetura do trabalho sociopsicodramático que indica os contextos, instrumentos, métodos e técnicas básicas utilizadas.

### **2.1. Natureza da Investigação**

Como já foi mencionado na Introdução, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo do tipo Pesquisa-Ação e o instrumento de coleta de dados serão os relatórios de intervenção realizados durante o processo. Realizaram-se encontros com grupos de jovens do terceiro ano do ensino médio à luz da abordagem Sociopsicodramática, tendo com referência sua visão de mundo e seus métodos de trabalho. É importante considerarmos que Moreno foi um dos precursores da Pesquisa Qualitativa em seus vários desdobramentos interventivos ao propor uma Ciência Social em que os sujeitos são participantes.

A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente junto às situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fenômeno investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes.

Segundo Brito (2006), a epistemologia qualitativa nos permite adotar um conjunto articulado de princípios de pesquisa simultaneamente rigoroso e flexível, que nos liberta das amarras dos princípios conservados em relação à pesquisa científica derivados do positivismo. Permite-nos também encontrar, em diversas posições teóricas e em variadas áreas do conhecimento, interlocutores para nossas questões acerca da vida humana e sofrimento. Segundo Barbier (2000) o nascimento da Pesquisa-Ação, enquanto uma metodologia de pesquisa é atribuída ao psicólogo de origem alemã, Kurt Lewin, no momento de sua radicalização nos

EUA (1993), durante a 2ª Guerra Mundial, período até 1960 denominado de emergência e consolidação, chamado de período mais americano. O período mais europeu e canadense, nomeado de radicalização política e existencial, inicia-se no final de 1960 e perdura até hoje.

Assim, a Pesquisa-Ação emancipatória, denominada de nova Pesquisa-Ação de orientação política (ética da polis-organização da cidade) pressupõe três pontos essenciais:

1. O processo educativo como objeto possível de pesquisa;
2. A natureza social do objeto de pesquisa e as consequências da reforma em curso;
3. A pesquisa como atividade social e política, portanto, ideológica.”  
(WECHSLER, 2004, pág. 4)

Dois modos pertinentes de observação participante se desdobram da Pesquisa-Ação Existencial são eles: o pesquisador tenta se situar dentro do grupo ou da instituição, através de um papel desempenhado, mas, ao mesmo tempo, também se situa fora dele; o pesquisador está implicado desde o início, pois ele já fazia parte do grupo antes de iniciar a pesquisa, ou se torna parte do mesmo por conversão. Em ambas as situações, a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. (WECHSLER, 2004, pág. 6)

Moreno legou uma forma de ciência em que o *como* determina o *quê*, ou seja, na qual o método de investigação gera a teoria e não apenas a coloca em teste. Não é por acaso que sua obra é reconhecida por seu método mais original de investigação, o Psicodrama. Assim, como outras formas de investigação psicológica criadas no século XX, a exemplo da Psicanálise ou da Gestalt-terapia, o Psicodrama é uma metodologia original de pesquisa qualitativa da subjetividade, que valoriza muito mais a metodologia do que a teoria – no sentido em que o termo se popularizou no esteio do positivismo. Além disso, nos legou uma teoria que de fato valoriza o *como*, ou seja, a dimensão particular e complexa que o fenômeno assume a cada momento dado, e coloca o *quê*, a descrição detalhada e racional de conceitos explicativos simples e generalizáveis, em segundo plano e às

consequências possíveis, ou seja, proposições teóricas testáveis, os porquês, diz pouco ou nada (BRITO, 2006, p.33).

A teoria moreniana é uma metodologia qualitativa capaz de oferecer múltiplos recursos para a pesquisa com pessoas e grupos, desde que reconheçamos sua posição de crítica radical aos modelos positivistas de ciência e a compreendamos em consonância com seus pressupostos filosóficos, como uma área de conhecimento tem como referência a epistemologia qualitativa (BRITO, 2006, p.38).

Os métodos Psicodramáticos (Sociodrama, Psicodrama, jogos dramáticos) são ricos em possibilidades de expressão que transcendem os limites da interação verbal. O uso de colagens, desenhos, pinturas, esculturas, encenações – também eles métodos de ação – é corrente em outras metodologias, por isso vale ressaltar que o emprego de métodos de ação por si só não determina se uma pesquisa está ou não ancorada na metodologia psicodramática. A simples utilização, por exemplo, de uma cena como método de pesquisa não qualifica uma investigação de psicodramática (BRITO, 2006, p.52).

Em suma, na elaboração de um projeto de pesquisa qualitativa, a metodologia Psicodramática pode dialogar com outras referências a fim de privilegiar a pesquisa da complexidade em substituição ao reducionismo típico da ciência positivista. A opção pela complexidade não implica confusão ou eliminação entre diferentes concepções teóricas; pelo contrário, pretende identificá-las, em suas limitações e potencialidades. No diálogo que o psicodrama estabelece com outras metodologias qualitativas de pesquisa, mantemos nossa identidade em torno da especificidade de nossa concepção de ser humano como ser espontâneo – criativo (BRITO, 2006, p.53).

Dessa forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – educandos do ensino médio de escola pública em região periférica de São Paulo - que fornecerão os elementos da investigação.

## 2.2. O locus da pesquisa

A pesquisa e o trabalho prático como um todo foram desenvolvidos durante as aulas de Sociologia no Ensino Médio, realizados na Escola Estadual Manuela de Lacerda Vergueiro, na qual sou professora desde 2014.

A Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Manuela Lacerda Vergueiro” foi criada em novembro de 1947, porém só foi instalada em fevereiro de 1950, com o nome de grupo Escolar de São João Clímaco. Em 1976 recebeu o atual nome em homenagem à filha do Barão de Araras que fez a doação do terreno para abrigar a escola. A escola conta hoje com cerca de 1800 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio, funcionando em três períodos: manhã, tarde e noite.

Está localizada em Heliópolis, ao sul do município de São Paulo, região do Sacomã, a 25 km do centro de São Paulo. A região tem aproximadamente um milhão de metros quadrados, seus limites são a Avenida Juntas Provisórias, que se estende até a divisa com São Caetano do Sul e a Av. Guido Aliberti. Em 2006 a “favela” foi rebatizada pelos moradores e pela prefeitura como bairro que é denominado de Nova Heliópolis.

Historicamente desde sua fundação Heliópolis teve uma população muito ativa e organizada que reivindicava melhores serviços públicos como: moradia, educação e saúde.

Segundo Sampaio (1991) a área de Heliópolis foi adquirida em abril de 1942 pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) que tinha a intenção de construir na área casas para residência dos associados do Instituto. Em novembro de 1966, um decreto lei unificou diversos institutos e o IAPI passou para o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), que a partir daí ocupou o terreno. Em 1967 o IAPAS vendeu uma área para a Petrobrás que em 1976, a título de permuta, transmitiu uma série de pequenas áreas dentro da gleba. Entre 1977 e 1985 os compradores eram funcionários públicos estaduais e federais, químicos, motoristas, advogadas entre outros. Em 1978 a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP) ficou com

uma parte da área depois da desapropriação para a construção da Estação de Tratamento de Esgotos do ABC, que só começou há funcionar 20 anos depois.

Em 1972 a prefeitura retira aproximadamente 153 famílias de áreas ocupadas na favela da Vila Prudente e Vergueiro, com a intenção de fazer vias públicas e coloca essas pessoas em alojamentos "provisórios" no terreno, mas que com o passar dos anos tornaram-se permanentes. Este período foi marcado pela crise econômica e alta taxa de desemprego, impulsionando a vinda de imigrantes de outros estados para São Paulo em busca de trabalhos. Além disso, alguns trabalhadores de metalúrgicas do ABC escolheram Heliópolis para morar, pois nessa época havia uma crise de oferta de imóveis para a população de baixa renda e os altos preços dos aluguéis desestimulavam os trabalhadores. A partir daí a região passa a ser ocupada. As áreas livres davam lugar a novas moradias. (SAMPAIO, 1991)

A história é marcada por diversas ocorrências envolvendo grileiros, invasões, mutirões, lutas contra a polícia, mas também conquistas por instalação de infraestrutura e pela posse da terra.

Logo nos primeiros anos, alguns moradores desse núcleo começaram a se preocupar com uma melhor educação para as crianças. Passaram, então, a convencer os demais habitantes de que a educação seria a bandeira pela qual lutariam, mesmo sabendo que essa tarefa não seria fácil, mas abriria para a comunidade um melhor caminho do que as drogas, que já disputavam espaços na comunidade.

Essa ambição, com o tempo, tornou-se a meta dominante, ao lado da regularização da ocupação, da posse das moradias e de novos programas habitacionais.

Em um esforço conjunto, conseguiram que uma série de equipamentos fossem instalados nestes últimos tempos, fortalecendo e contribuindo para a concretização de fazer de Heliópolis um bairro educador. Pode ser citados: a Biblioteca Comunitária Unas/Heliópolis, Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis, conhecido como CEU Heliópolis, a rádio comunitária, a Orquestra Sinfônica Juvenil (Instituto Bacarelli), entre outros.

### **2.3. Sujeitos**

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são alunos do 3º ano do Ensino médio da Escola Estadual Manuela Lacerda Vergueiro da região de Heliópolis, município de São Paulo no período que compreende entre maio de 2016 a junho de 2017. A incidência da idade dos educandos varia entre 15 e 18 anos. Grande parte dos educandos possui ascendência nordestina ou lá nasceram. Convivem diariamente com uma rotina de tráfico de drogas, violência policial, e problemas de infraestrutura na região. Cerca de 40 % dos educandos realizam atividades remuneradas para contribuir com as despesas familiares. Há incidências de alunos com filhos e casados, mas a maioria reside com a família. As salas possuem heterogeneidade em relação ao gênero.

### **2.4. Procedimentos de apresentação do trabalho de campo**

O presente trabalho de intervenção foi realizado com alunos do Ensino médio em escola pública estadual.

O Projeto foi realizado em duas fases:

- 1º Fase: Fevereiro a novembro de 2016;
- 2º Fase: Fevereiro a junho de 2017.

Na primeira fase foram escolhidas três turmas de terceiros anos e na 2º fase uma turma de terceiro ano.

A intervenção sociopsicodramática com educandos teve como justificativa propor o Psicodrama nas relações de ensino-aprendizagem em Sociologia na busca da humanização em sala de aula.

O objetivo geral do projeto foi construir propostas mobilizadoras que favoreçam o ensino-aprendizagem em Sociologia, trabalhando com os referenciais do Psicodrama.

Os objetivos específicos foram:

- Promover a vivência e a reflexão sobre as situações de aprendizagem propostas;
- Conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos com o reconhecimento por parte do aluno da realidade imediata e concreta que o cerca;
- Proporcionar a aquisição do conhecimento de forma mais integrada que atribua aos alunos uma maior consciência de si mesmo e do contexto no qual está inserido;
- Contribuir para o aprimoramento do aluno como ser humano, para a sua formação ética, para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, preparando-o para o exercício da cidadania.

A avaliação foi realizada de forma qualitativa, onde o educador pode avaliar os educandos de acordo com o seu interesse nas atividades, participação, interação e socialização com os seus colegas e professores.

## **2.5. Arquitetura do trabalho Sociopsicodramático**

Nesta etapa, faremos a descrição da prática psicodramática construída pra os encontros, prática essa que assenta o tripé: contextos, etapas e instrumentos. Também serão descritos os métodos e técnicas utilizados na pesquisa.

### **2.5.1. Contextos**

Segundo Gonçalves (1988) contexto é o encadeamento de vivências privadas e coletivas de sujeitos que se inter-relacionam numa contingência espaço-temporal. Três são os contextos do psicodrama: social, grupal e dramático.

Na prática como educadora, havia um plano de aula que embasava o planejamento dos encontros a serem realizados, porém tivemos um projeto

educacional que foi atravessado pelo Psicodrama e que nos fez repensar a proposta educacional em sala de aula. Tendo em vista que se trata de uma instituição formal de educação com diversas regras e procedimentos a serem cumpridos como seria possível rever em termos de atuação? Como seria possível trabalhar uma metodologia que privilegia a liberdade de expressão, a espontaneidade e criatividade em um ambiente marcado pelas conservas culturais? Esses questionamentos nos levam a refletir acerca do contexto social do espaço onde adentramos.

O contexto social é constituído pela realidade social como ela é, pelo tempo cronológico, pelo espaço concreto e geográfico. Cada sociedade possui características próprias que resultam em leis, normas, regras que a regulam e disciplinam. Além do meio social, a matriz de identidade, que formou os primeiros papéis do sujeito pertence ao contexto social (GONÇALVES e outros, 1988, p. 97).

Em nosso caso, o contexto social Psicodramático é atravessado por níveis organizacionais da educação e da comunidade onde os adolescentes estão inseridos.

O contexto grupal é constituído pela realidade grupal tal como ela é, pelo tempo cronológico dentro de um intervalo previamente estabelecido e combinado e pelo espaço concreto que pode ser escolhido e delimitado. A realidade grupal está contida no grupo que se forma a partir de situações definidas e objetivos específicos. Pressupõe uma estrutura desvinculada de modelos conservadores, coercitivos e destrutivos. O diretor, ego auxiliar e demais participantes constituem os elementos componentes do grupo e são eles que compõe a trama do contexto grupal. Cada sujeito traz para o grupo seu átomo social, conjugando-o a uma rede sociométrica. O grupo em seu contexto pode representar a “miniatura”, ora de uma família, ora de uma sociedade, ou ainda, constitui-se como uma nova Matriz de identidade (GONÇALVES e outros, 1988, p. 97).

Ao longo da pesquisa, houve vários momentos em que alguns adolescentes não quiseram participar das atividades propostas, mudando de ideia ao longo do caminho, ou então, simplesmente não participando. Esta condição, ao que podemos avaliar, está relacionada, tanto ao contexto social quanto ao contexto grupal representando um aspecto de confrontação com a ordem estabelecida.

O contexto dramático é constituído pela realidade dramática, no “como se”, pelo tempo fenomenológico, subjetivo, pelo espaço fenomenológico, virtual, construído pelo espaço concreto, devidamente marcado. Neste contexto tudo ocorre no “como se”, do imaginário e fantasia. Criam-se e recriam-se papéis sociais, o homem tem a oportunidade de tecer sua historia em um só tempo: presente, passado e futuro. Neste contexto ocorre a catarse de integração, principal forma de cura no Psicodrama, nele manifestam-se o co-inconsciente e o inconsciente individual (GONÇALVES e outros, 1988, p. 98).

A construção das aulas precisava levar em consideração a inter-relação desses contextos, possibilitando uma mediação entre as regras institucionais, as possibilidades e limites deste espaço. O ponto de partida era o plano de aula, porém a aceitação de uma nova proposta gerava um momento lúdico, imaginativo, que pudesse tornar o exercício de aprender, um ato espontâneo e criativo.

### 2.5.2 Etapas

Assim como a estruturação de uma aula necessita de um planejamento começo, meio e fim, a sessão Psicodramática também contempla etapas importantes para sua sustentação. Desta forma, educação e saúde caminham juntas na aprendizagem significativa, pois, o professor que não tem consciência e uma prática voltada *para formar atitudes*, não consegue atingir seus objetivos de maneira satisfatória.

As etapas clássicas que compõe uma sessão Psicodramática são: aquecimento, dramatização e compartilhar.

*Aquecimento* é o momento em que se dá a escolha do protagonista e a preparação para a dramatização. Inicialmente dá-se o *aquecimento inespecífico*, que pode ser verbal ou corporal e termina com o surgimento do protagonista, *que poderá ser um indivíduo ou o próprio grupo*. Em seguida há o *aquecimento específico*, ou seja, o aquecimento do protagonista, preparando-o para a ação dramática (GONÇALVES e outros, 1988, p. 101).

*Dramatização* é a etapa em que se dá a ação dramática propriamente dita. O protagonista, já devidamente aquecido, começa a representar, no *contexto dramático*, as figuras de seu mundo interno, presentificando seu conflito no cenário. O ego auxiliar tem importante função de ajudar, de forma decisiva, o protagonista a perceber vários aspectos dos elementos da ação dramática. Esta fase termina com a elucidação, encaminhamento ou a resolução do conflito exposto (GONÇALVES e outros, 1988, p.101). Nas intervenções realizadas o ego auxiliar foi o próprio diretor ou mesmo os alunos orientados pelo diretor.

*Compartilhar* - Moreno chama essa fase também de *participação terapêutica do grupo*. Nessa etapa cada elemento do grupo pode expressar: em primeiro lugar, aquilo que o tocou e emocionou na dramatização, os sentimentos nele despertados e também sua própria vivência de conflitos e aprendizagens semelhantes. Em seguida são feitos outros comentários a respeito da cena a que assistiu (GONÇALVES e outros, 1988, p. 102).

Existem ainda duas outras etapas que podem ocorrer em um encontro de Psicodrama: a *elaboração* e o *processamento*. Estas etapas não estão referidas na obra de Moreno, mas, devido a seu uso corrente, é importante apresentar sua didática.

A *elaboração* se dá em intervalo de tempo coordenado pelo diretor, que tem finalidade terapêutica e de aprendizagem; pode ser feita em seguida ao compartilhar, no início da sessão seguinte, ou da aula no caso do foco socioeducacional, como parte do aquecimento inespecífico. O diretor rememora com o protagonista o ocorrido na dramatização, auxiliando-o a entender os conteúdos expressos e relacionando-os com o processo terapêutico e de aprendizagem, individual-grupal.

O *processamento* costuma ocorrer em trabalhos ligados ao ensino do Psicodrama. É um tipo especial de elaboração, pois se refere aos aspectos técnicos do encontro e do processo vivido. No entanto, o conceito tem se ampliado, considerando que no trabalho educacional, o avaliar o caminho percorrido, implica em um “processar” o que se viveu.

No Psicodrama, principalmente em grupos onde todos são profissionais, aprendendo Psicodrama o *processamento* é sempre a última etapa da sessão ou a

primeira da sessão seguinte. Com este procedimento fica mais fácil perceber o acontecido na dramatização, além de se clarificarem aspectos técnicos da sessão. No trabalho realizado, buscamos nos orientar conforme as etapas clássicas aqui apontadas e as adaptações foram feitas seguindo um contrato socioeducacional.

### 2.5.3. Instrumentos

Instrumento é o meio empregado na execução do método e das técnicas psicodramáticas.

Cinco são os instrumentos do Psicodrama:

*Cenário ou palco* é um espaço multidimensional e móvel onde ocorre a ação dramática. A decoração do ambiente é constituído por convenções estabelecidas pelo grupo para o desenrolar da cena. Uma linha traçada imaginariamente pode ser uma parede, ou uma almofada pode ser uma mesa, pessoa. É importante que todos os participantes estabeleçam as mesmas convenções em relação ao espaço utilizado. Só assim é possível, pelo trabalho da imaginação, projetar em objetos simples o clima afetivo da cena (GONÇALVES e outros, 1988, p. 99).

*Público ou platéia* é o conjunto dos demais participantes do Encontro Psicodramático. Por seu compartilhar e comentários, na fase posterior à dramatização, é importante para a aprendizagem vivida por todos, em vários planos. Funciona como uma caixa de ressonância dos acontecimentos, podendo tornar-se o protagonista coletivo.

Em nosso contexto, a sala de aula foi destinada às vivências, pois era o espaço possível a ser utilizado. Na maior parte dos encontros a sala foi adaptada à atividade: carteiras foram afastadas e os educandos permaneciam em cadeiras no fundo da sala (plateia). O palco foi constituído por convenções estabelecidas em grupo, delimitando o espaço dramático a frente da turma, próximo à lousa.

*Protagonista* (do grego: *proto* = primeiro, principal; *agonistes* = lutador, competidor) é o sujeito que emerge para ação dramática, simbolizando os sentimentos comuns que permeiam o grupo, recebendo por parte desta

aquiescência para representá-lo, a partir da dinâmica sociométrica (GONÇALVES e outros, 1988, p. 100). Pode ser um indivíduo ou o grupo. No contexto de sala de aula, o protagonista é o educando através do qual se desenvolve a dramatização, sendo aquele que desempenha o papel central. Também tivemos momentos em que o trabalho se desenvolveu em torno de um tema protagônico, como se verá.

*Diretor* é o terapeuta ou o educador que coordena a sessão, ou a aula. Tem a função de dirigir a cena, é terapeuta do grupo e do protagonista, além de analista social. Como diretor da cena promove o aquecimento, aguça a sensibilidade para procurar, juntamente com o protagonista e ego auxiliar, a melhor direção para a encenação da trama conceitual e do drama. Como terapeuta /educador está atento a sua interação com o protagonista/classe e aos sentimentos, emoções e pensamentos que ocorrem nas inter-relações. Como *analista social*, juntamente com os egos-auxiliares, comenta com o protagonista, na fase do *compartilhar*, ou no momento que lhe parece oportuno, o que compreendeu da situação vivida em cena (GONÇALVES e outros, 1988, p. 100). Na prática, enquanto diretora de cena, visamos aguçar a sensibilidade, buscando junto à turma o melhor caminho para a encenação do drama. Quanto a segunda função, terapeuta principal, no contexto socioeducativo, procuramos ser uma presença sensível para identificar as ressonâncias que pudessem surgir na cena e seus possíveis desdobramentos para o grupo. Quanto à função de analista social, buscamos conexões entre a experiência vivenciada e o tema da aula ampliando a repercussão social no momento do compartilhamento e elaboração temática.

*Ego-auxiliar*: é o terapeuta que interage em cena com o protagonista. Também tem função tríplice: *ator*, *auxiliar do protagonista* (terapeuta) e *observador social*. Como ator, representa papéis, estando para isso habituado a utilizar seus *iniciadores* e a colaborar na manutenção do aquecimento específico. É o terapeuta que mais diretamente facilita a *catarse*, na medida em que participa diretamente do clima emotivo; muitas vezes, sua habilidade no desempenho do *papel complementar* facilita também *insights* por parte do protagonista. É *observador social* porque observa as inter-relações da micro-sociedade reproduzida em cena, do ponto de vista de alguém que dela participa. Comunica ao diretor aspectos que escapam a este, uma vez que o diretor não está interagindo com o protagonista do mesmo modo (GONÇALVES e outros, 1988, p. 100). No contexto deste trabalho não foram

utilizados ego-auxiliares no sentido específico da função designados pelos autores citados acima, pois como já foi dito, a professora respondeu às funções de diretora e ego auxiliar. Em alguns momentos emergiram egos auxiliares do próprio grupo.

#### 2.5.4. Métodos trabalhados

Podemos considerar o método como caminhos através dos quais percorremos para nos aproximar dos grupos, de acordo com os objetivos a serem alcançados tendo como base toda a arquitetura do trabalho Psicodramático descrito até aqui e que atravessa a Socionomia. Os métodos que vamos descrever para efeito desta pesquisa foram são os que foram utilizados no trabalho: Sociodrama. Jornal Vivo e Jogos Dramáticos.

**Sociodrama:** Enquanto o Psicodrama refere-se a ações verticalizadas voltadas às demandas interpessoais e particulares, tem-se o Sociodrama como método voltado para demandas coletivas, onde o protagonista torna-se o grupo que é colocado no ambiente da dramatização para ‘solucionar’ seus problemas e inquietudes, tratando as relações entre os grupos e seus sistemas de ideias coletivas. Segundo a FEBRAP<sup>6</sup>, “a diferença entre o Psicodrama e o Sociodrama consiste em que no primeiro o trabalho dramático focaliza o indivíduo - embora sempre visto como um ser em relação - e no segundo focaliza o próprio grupo.”

Moreno (2008, p. 109) utiliza outra linguagem: “O verdadeiro objeto do Sociodrama é o grupo, que não se limita a um número especial de indivíduos, podendo consistir de todas as pessoas que vivem em um determinado lugar, ou pelo menos todos que pertençam a uma mesma cultura”. É, portanto todo o grupo que “sobe ao palco” em busca de soluções coletivas e por meio de métodos de ação, ao mesmo tempo profundos e de outro lado dramáticos, na mais plena acepção da palavra. O Sociodrama, portanto, para que seja efetivo, deve enfrentar a difícil tarefa

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[www.febrap.org.br](http://www.febrap.org.br)>. Acesso em 25 de julho de 2017.

de desenvolver métodos profundos de ação, cujos instrumentos de trabalho sejam tipos representativos dentro de uma dada cultura e não pessoas privadas.

Pode-se, na forma de Sociodrama, tanto explorar, como tratar, simultaneamente, os conflitos que surgem entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros da outra. Através do Sociodrama o grupo tem a possibilidade de vivenciar terapeuticamente suas desordens em um ambiente dramático, com foco nos papéis vivenciados socialmente e nas angústias coletivas (MORENO, 1978, p. 415).

**Jornal Vivo:** Especificamente em relação à essa modalidade histórica, também conhecida como Jornal Dramatizado, pode-se dizer que foi criada por Moreno com a proposta de fazer uma síntese entre o teatro e o jornal, consistindo na dramatização de toda ou de uma parte de uma notícia aparecida em jornais e revistas atuais sobre assuntos diversos. Procura-se dar um novo tratamento a notícias veiculadas pelos meios de comunicação, escolhidas pelo grupo como tema protagônico, escolha que geralmente funciona como aquecimento do grupo. Uma vez que não seriam colocadas em foco questões individuais, ainda que pudessem emergir características ou circunstâncias trazidas pela própria cena que revelassem aspectos vivenciados pessoalmente, os atores do teatro espontâneos estariam de certa forma protegidos pela proposta coletiva. A dramatização com base na versão oficial da notícia deverá ocorrer de forma improvisada e espontânea, partindo do próprio grupo. Ao diretor do Jornal Vivo cabe, portanto, seguir e respeitar o caminho e as mudanças propostas espontaneamente pelo grupo, podendo realizar intervenções, até que seja alcançada uma versão satisfatória para seus integrantes (MONTEIRO, 1998, p. 12).

**Jogo Dramático:** o conceito de Jogos Dramáticos volta-se para o campo terapêutico ou para o campo organizacional e pedagógico. Como o foco desta pesquisa é pedagógico, optou-se por destacar Jogos Dramáticos relacionados a esta área.

Segundo Yoso (1994) jogo dramático é a atividade que permite avaliar e desenvolver o grau de espontaneidade e criatividade no indivíduo, através de suas características, estados de animo e/ou emoções na obtenção e resolução de conflitos ligados aos objetivos propostos. O Jogo Dramático está inserido na teoria do Psicodrama, diferenciando do termo utilizado no teatro com o objetivo de desenvolver somente o papel de ator. Além disso, os conflitos emergem em detrimentos dos objetivos e critérios estabelecidos pelo diretor e estes, são trabalhados. Esta é uma diferença vital, ou seja, é *jogo* porque promove o lúdico, é *dramático* pela proposta em trabalhar os conflitos que surgem.

Sobre a importância da presença de Jogos ao ensino, Monteiro (1994) considera que Jogos Dramáticos são atividades que permitem avaliar e desenvolver o grau de espontaneidade e criatividade do indivíduo através das suas características, estado de ânimo e emoções na obtenção e resolução de conflitos ligados aos objetivos propostos. É dramático porque o prazer e a diversão se originam fundamentalmente na representação, ainda que o jogo possa envolver competição acaso ou habilidade, o foco do prazer do jogo dramático, não está em competir, ter sorte ou acertar. Os jogos podem ser inseridos em diferentes momentos e contexto em uma sessão de Psicodrama, a depender dos objetivos e momento do grupo. Há jogos específicos para serem utilizados em início de grupos terapêuticos, para aquecimento específico ou inespecífico, para finalizar sessões ou trabalhar uma situação específica do grupo.

#### 2.5.5. Técnicas básicas e contemporâneas

A finalidade das técnicas, segundo Moreno (1946), é incentivar os participantes para que sejam no palco o que eles são, mais profunda e explicitamente, do que parecem ser na realidade da vida. As técnicas fazem um paralelo com as fases de desenvolvimento da matriz de identidade, de acordo com a construção original proposta por Moreno, tais como: duplo, espelho, inversão de papéis. Além disso, há outros procedimentos técnicos contemporâneos que foram

agregados ao psicodrama, tais como a maximização. Marcam a intervenção da direção na ação dramática, diferenciando-a do “teatrinho” tradicional.

**Duplo:** corresponde à primeira fase da matriz de identidade, fase da identidade total.

O duplo psicodramático é uma pessoa auxiliar que está em condições de sentir na situação do paciente e representar as mesmas ações, sentimentos e pensamentos do paciente, inclusive através da manifestação corporal que ele mostra (MORENO, 1974, p.115).

**Espelho:** Relacionada à fase do reconhecimento do eu da matriz de identidade. A técnica, de acordo com Monteiro (1998), é feita com o protagonista, no contexto dramático ligeiramente afastado da cena e observa o ego – auxiliar, desempenhando seu papel.

**Inversão dos papéis:** Baseada na terceira fase do desenvolvimento da matriz de identidade, o reconhecimento do outro. A técnica baseia-se, de acordo com Gonçalves e outros (1988), em o protagonista representar o ego - auxiliar e este tomar o papel daquele. Ambos desempenham o papel do outro tal como o percebem, diante do outro.

**Solilóquio:** é conceituado por Monteiro (1998), como um monólogo do protagonista. O diretor orienta o protagonista no seu papel ou de outrem, a dizer em voz alta, o que pensa e experimenta no momento presente, reproduzindo sentimentos, sensações, emoções e pensamentos ocultos, que estão ocorrendo no aqui e agora da ação dramática ou, que já aconteceram em dada situação.

**Maximização:** Maximizar um movimento estereotipado (um gesto, uma forma verbal, uma postura corporal) com o objetivo de trazer associação com sentimento percebido com estes movimentos (Cukier, 1992).

**Concretização:** Técnica pós moreniana que diferentemente das técnicas psicodramáticas básicas (duplo, espelho ou a inversão de papéis) desenvolvidas por Moreno, não são correlacionadas às etapas do desenvolvimento humano. “Esta técnica consiste na materialização de objetos inanimados, emoções e conflitos, partes corporais, doenças orgânicas, através de imagens, movimentos e falas dramáticas. O terapeuta pede que ao paciente que lhe mostre, concretamente, o que estas coisas fazem com ele e como fazem” (Cukier, 1992).

No primeiro encontro houve flexibilidade da direção para alterar a proposta, ao trabalhar com o nível simbólico solicitando a concretização de imagens.

Do segundo ao quinto encontro, não foram utilizadas técnicas do Psicodrama. Este fato se deve ao tempo disponível para as vivências. Pode se constatar que as experiências foram aprofundadas no elaborar temático nas aulas seguintes.

O sexto encontro, demonstrou o amadurecimento no papel do diretor, sendo utilizado maior tempo para a intervenção, resultando em desdobramentos das cenas dramáticas possibilitados pela utilização de técnicas básicas e contemporâneas do Psicodrama.

## **2.6. Cuidados Éticos na Pesquisa com Seres Humanos (TCLE)**

Considerando os cuidados éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos foi rigorosamente respeitado o anonimato dos sujeitos. Recebemos autorização pra o desenvolvimento do trabalho junto a organização educativa (Vide Termos de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE no anexo) e tivemos o assentimento dos alunos para o estudo.

### 3. TRABALHO DE CAMPO

Neste capítulo descreveremos os relatos, a partir dos protocolos de seis encontros escolhidos para a composição da pesquisa. Estes protocolos contam com as primeiras reflexões realizadas logo após a realização dos encontros, por ocasião da realização das disciplinas de supervisão I, II e III.

#### 3.1. Relato sobre o 1º encontro

**Nome:** “Não quero dramatizar”

**Data:** Abril de 2016

**Duração:** 50 minutos

**Número de Participantes:** 30

**Objetivo/ Tema da aula:** Reflexão sobre direitos na sociedade contemporânea

**Método Psicodramático:** Jornal Vivo

**Aquecimento inespecífico:** O aquecimento inespecífico se iniciou com a chegada da professora em sala de aula e explicação da atividade que seria realizada. Além disso, nas aulas anteriores já havia sido trabalhados temas relacionados aos direitos dos cidadãos e cidadania. A sala se mostrou bastante interessada e aceitou participar da proposta. Não foi citado aos educandos que a atividade seria realizada por meio do Psicodrama. Dando continuidade ao aquecimento inespecífico foi realizada uma fantasia dirigida<sup>7</sup> onde os educandos foram convidados a fazer uma

---

<sup>7</sup> Qualquer condução realizada pelo diretor, onde lugares, personagens são sugeridos ao grupo e cada um vai criando, em silêncio, na sua imaginação o modo de cada sugestão. É comum a instrução da direção para manter os olhos fechados ou baixos, com o objetivo de concentração e introspecção. RODRIGUES, Roseane. **Quadros de Referência para Intervenções Grupais: Psicodramáticas**. DPSedes – Departamento de Psicodrama – Instituto Sedes Sapientiae - Setembro 2007. Disponível em: [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/Quadros\\_referencia\\_Intervencoes\\_Grupais.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/Quadros_referencia_Intervencoes_Grupais.pdf) Acesso em maio de 2017.

viagem em transporte público pelo bairro onde moram: Heliópolis. Foram estimulados a andarem pelas vielas e por toda comunidade.

Foram dadas as seguintes consignas:

- Como são as ruas que vocês olham pela janela do ônibus?
- O que vocês percebem nestas ruas?
- Tem pessoas? Casas? Comércio?
- Alguma vez nesta comunidade você se sentiu privado de seus direitos?
- Como ocorreu esta situação?
- Onde e quando foi?
- Com quem estavam?
- Qual o sentimento emergiu desta situação?

**Aquecimento específico:** Foi solicitado aos educandos que se dividissem em grupos de até cinco pessoas livremente. Foram espalhadas reportagens que tratavam sobre violação de direitos e cada grupo deveria escolher uma reportagem. A reportagem não poderia ser escolhida por dois grupos ao mesmo tempo. Foi solicitado que o grupo lesse e discutisse a reportagem. Os temas gerais abordavam: um morador de rua que foi impedido de permanecer na praça onde estava; paciente adoecida de Macapá que precisava deslocar-se para outro estado para obter tratamento médico; Crianças sem acesso à Creche – Educação Infantil e outros...

**Dramatização:** De acordo com o aquecimento foi solicitado que cada grupo dramatizasse a reportagem escolhida. Como não houve participação foi solicitado então para que cada grupo realizasse uma concretização representando a reportagem. Solicitei que os educandos falassem como estavam se sentindo. Muitos educandos tentaram explicar a reportagem e então solicitei frases que representassem a reportagem.

**Compartilhamento:** Alguns educandos se exaltaram e ficaram bastante inquietos. Alguns queriam contar algumas experiências que haviam vivido e como não havia tempo para um compartilhar extenso foi solicitado que fossem breves.

**Elaboração temática:** A elaboração temática ocorreu nas aulas seguintes. Os educandos através de suas experiências puderam relembrar situações onde ocorreram privação dos direitos, qual o sentimento que isso acarreta e o que podem fazer para esta situação ser modificada.

**Diretor - Sentimentos e análise desempenho:** Após a atividade como relatado os alunos ficaram inquietos. Foi a primeira vez que solicitei dramatizações aos educandos e considerei a atividade caótica, porém o objetivo foi alcançado. Foi ousada a proposta, pois se no aquecimento específico já os tivesse mobilizado para explorar “o palco” corporalmente, poderiam ter se familiarizado com a nova linguagem em questão. Sabemos da dificuldade do jovem em se expor. Peguei-os “de sopetão”. Fica a aprendizagem e a questão de que para enfrentar o contexto dramático, é fundamental trabalhar o sentimento de pertinência grupal.

**Leitura de grupo - dinâmica e envolvimento:** Alguns educandos se envolveram bastante com a atividade. Outros permaneceram enquanto plateia. Porém não interagiram com a atividade proposta. O tempo foi insuficiente para que todos pudessem compartilhar seus sentimentos.

**Avaliação do 1º Encontro:** A atividade foi realizada de acordo com o planejamento construído, mas também houve flexibilidade da direção para alterar a proposta, ao trabalhar com o nível simbólico – da concretização em imagem. A atividade foi planejada permeada pela modalidade Psicodramática histórica: Jornal Vivo. Primeiramente considerei que atividade foi caótica, pois os alunos ficaram bastante inquietos, depois com a contribuição da aula de supervisão I conclui que os objetivos foram alcançados. Por se tratar de salas numerosas com aproximadamente 50 alunos é muito difícil fazer com que os alunos estejam totalmente entregues à

atividade e não ocorra dispersão. Além disso, a atividade proposta exaltou o ânimo dos alunos, o que poderia ser previsto já que eles vivenciam a privação de direitos diariamente.

### **3.2. Relato sobre o 2º encontro**

**Nome:** “E os nossos problemas?”

**Data:** Maio de 2016

**Duração:** 50 minutos

**Número de Participantes:** 30

**Objetivo/ Tema da aula:** Reflexão sobre direitos na sociedade contemporânea

**Método Psicodramático:** Sociodrama tematizado

**Aquecimento inespecífico:** Ao chegar a uma das salas do 3º ano os educandos me solicitaram contribuição em uma atividade de português. Havia algumas palavras na lousa (democracia, repressão, sindicalismo, golpe, ditadura, violência, socialismo, protesto, corrupção, política, autoritarismo e cidadania) e os alunos deveriam buscar o significado das palavras no dicionário e fazer frases com cada uma delas. Eu aceitei a proposta, mas os convidei a participar de uma atividade em um modelo diferente do qual eles estavam acostumados. Pedi para que os educandos ficassem em roda e relembassem algumas brincadeiras realizadas na infância. Foram citadas: cabra cega e telefone sem fio. Fiz a proposta então de todos, ainda em roda, fizéssemos o jogo telefone sem fio. Iniciei com a frase: Na democracia utiliza-se o voto. A frase perpassou pela roda sem erros. Então foi feita a proposta do telefone sem fio com mímicas ao invés de uma frase. Todos ficaram em uma fila indiana e comecei fazendo um gesto de repressão para um aluno. Este deveria fazer o gesto da maneira como entendeu ao próximo da fila e assim em diante. Ao final da fila o gesto chegou como uma balada de funk e com gestos diferentes do que foi realizado no início.

**Aquecimento específico:** Li as palavras na lousa e perguntei se sabiam o significado de algumas delas. Alguns falaram o significado e então pedi que formassem frases. Chegamos à conclusão que a atividade era simples de ser realizada, mas que as frases eram superficiais. Solicitei então que pensassem em situações que tinham vivenciado onde aquelas palavras estavam presentes.

**Dramatização:** Solicitei que os alunos se dividissem em grupos livremente e escolhessem uma das palavras para discutir no grupo e realizar a dramatização.

Foram divididos em três grupos, pequenos, pois, alguns preferiram ficar enquanto plateia.

A primeira dramatização (palavra violência) foi a de um linchamento público realizado na comunidade, pois a pessoa que foi linchada levou policiais após ter sofrido um furto e os policiais foram averiguar o ocorrido. As pessoas relacionadas ao tráfico consideram este fato gravíssimo, pois a polícia foi chamada ao invés do comando e espancaram o homem. A dramatização se resumiu ao espancamento do homem. Perguntei o significado da dramatização e oralmente eles contaram o ocorrido na comunidade.

Na segunda dramatização (palavra repressão) foi realizada a cena de uma sala de aula onde um professor agride verbalmente os alunos com palavras de baixo calão. Surgiram frases como: - “Faça a lição seu merda”; - “Você não serve para nada”; - “Você é burro”; - “Não sei como você pode estar aqui”.

A terceira dramatização (palavra protesto) representava jovens segurando cartazes em uma manifestação contra a corrupção na política.

As dramatizações foram curtas. Pela questão do tempo da aula não houve intervenção da direção nas cenas, por meio das técnicas básicas.

**Compartilhamento:** Alguns alunos ficaram bastante sensibilizados com as cenas representadas e trouxeram histórias vivenciadas no cotidiano como preconceito, a vida em Heliópolis e a repressão policial.

**Elaboração Temática:** No processamento o enfoque dado foi do momento político atual que vivenciamos (processo de *impeachment* da presidente e processos de corrupção) e sobre situações de violência vivenciadas na comunidade. Nas aulas seguintes, as cenas que surgiram na dramatização e no compartilhar foram exploradas. A discussão foi em torno dos problemas enfrentados na comunidade e qual o papel de cada um para que possam ocorrer mudanças neste cenário. Estas questões foram amplamente discutidas nas aulas seguintes quando foram abordados os Movimentos Sociais na contemporaneidade.

**Diretor - Sentimentos e análise desempenho:** Após quase ter desistido de utilizar o Sociodrama em sala de aula fiquei bastante feliz com o resultado alcançado. Foi perguntado aos educandos que se após a atividade conseguiriam escrever frases com as palavras solicitadas pela professora de português e eles responderam que escreveriam um texto com todas as palavras.

**Leitura do grupo - dinâmica e envolvimento:** Todos os alunos participaram da atividade. Alguns não participaram ativamente da dramatização mas estavam enquanto plateia e depois participaram do compartilhamento.

**Avaliação do encontro:** A atividade não foi planejada. Ela foi realizada através de uma solicitação realizada por educandos. Em um primeiro momento não me preocupei se a atividade pudesse “dar certo ou errado”, pois poderia a qualquer momento parar a atividade e explicar o significado de cada palavra. Porém todas as etapas foram cumpridas. Analiso que a atividade foi possível, pois eu conhecia o grupo que estava sendo trabalhado e a qualquer momento poderia mudar a atividade. Além disso, estava tranquila e espontânea para realizar o trabalho.

### 3.3. Relato sobre o 3º encontro

**Nome:** “*O impeachment*”

**Data:** Junho de 2016

**Duração:** 50 minutos

**Número de Participantes:** 30

**Objetivo/ Tema da aula:** Política brasileira: Uma viagem à Brasília

**Método Psicodramático:** Jogo Dramático

**Aquecimento inespecífico:** Solicitei para cada educando dizer uma palavra sobre o momento político atual. As palavras foram escritas na lousa: corrupção, “roubalheira”, golpe, crise política, #FORADILMA, #FICADILMA, má administração, pedalada fiscal, Cunha ladrão, #FORACUNHA, ideologias, direita x esquerda, #FORAPT, crise econômica, Lava Jato, manipulação, congresso elitista, Globo golpista.

**Aquecimento específico:** Solicitei para os alunos fecharem os olhos em suas cadeiras. E iniciei o aquecimento específico com as seguintes consignas:

- Hoje vocês são alunos do terceiro ano do ensino médio e em breve irão se formar;
- Em 2017 entrarão em universidades e começarão um curso superior;
- Alguns anos se passaram, vocês começaram a trabalhar e entram para a política. Vocês queriam mudar a situação do país, se candidataram a deputados federais e foram eleitos;
- Estamos em junho de 2026 e hoje ocorrerá a votação dos deputados federais sobre o impeachment do presidente do país. De que maneira vocês irão votar:

**Dramatização:** Iniciei a atividade como presidente da câmara dizendo que estávamos reunidos naquele importante momento, pois houve denúncias de corrupção em relação ao presidente. Haverá uma votação a favor ou contra o *impeachment*. Vocês agora irão se pronunciar e o evento está sendo televisionado para todos os lares brasileiros.

Grande parte dos alunos se posicionou a favor do *impeachment* e tiveram seu posicionamento baseado nos deputados verídicos de maneira irônica.

Disseram que eram a favor da família brasileira, que votavam pelos filhos, esposas, maridos, cachorros, etc.

Intervi em diversos momentos, como presidente da câmara, lembrando que estávamos votando em relação a um suposto crime de corrupção e que era um momento de extrema importância para nosso país.

Alguns alunos votaram contra o *impeachment* alegando que o presidente contribuiu para o crescimento econômico da população de baixa renda. Outros foram contra porque não houve crime de corrupção. E a grande minoria se absteve falando que independentemente do presidente queria o melhor para o Brasil.

**Compartilhamento:** O compartilhar desta atividade foi muito difícil. Grande parte dos educandos não conseguiu falar sobre seus sentimentos e queriam continuar falando sobre a política atual. Surgiram falas como: os deputados não fazem nada, só ganham dinheiro e roubam. Insisti diversas vezes para que falassem sobre seus sentimentos e falaram que a atividade foi legal, diferente.

**Elaborar temático:** Enquanto processamento, falamos sobre o processo de eleições de deputados. Que nem sempre os candidatos mais votados são eleitos. Expliquei de que maneira é realizada a escolha de deputados no Brasil e a questão do quociente eleitoral.

**Leitura do grupo - dinâmica e envolvimento:** Houve conversas paralelas e a dramatização foi uma ironia aos deputados que nos representam hoje. Os

educandos se mostraram inconformados com a votação e demonstraram através da ironia na dramatização.

**Diretor - Sentimentos e análise desempenho:** Apesar de ter considerado meu desempenho satisfatório me pergunto como poderia realizar atividades onde todos participassem ativamente. Pensar que o Jogo dramático é próximo ao “como é” , poderia ter sido colocado como continuidade ao aquecimento específico e saltarmos para um imaginário futuro “no como se” em que fossem solicitados a viver o modo de ser político que concebem como adequado ao Brasil, este poderia ter sido um caminho mais satisfatório.

**Avaliação do encontro:** Apesar do comportamento dos educandos, o objetivo da atividade foi alcançado. No processamento conversamos sobre a importância do voto de qual maneira poderíamos fazer algo diferente para nosso país. O que facilitou o processo, pois nas próximas aulas iniciariamos o tema: Movimentos Sociais. Percebi grande dificuldade dos educandos em realizar o aquecimento com iniciadores mentais.

### **3. 4. Relato sobre o 4º Encontro**

**Nome:** “Quem são os ativistas políticos da periferia?”

**Data:** Junho de 2016

**Duração:** 50 minutos

**Número de Participantes:** 30

**Objetivo/ Tema da aula:** Política brasileira

**Método Psicodramático:** Jogo Dramático

**Aquecimento inespecífico:** Pensar em uma característica que os represente, que é impulsionador de sua força, que o faz se diferenciar dos demais colegas. Escrever

esta característica em um papel. Com o papel em mãos apresentar esta característica aos outros integrantes de maneira aleatória. Solicitei que grupos se formassem de acordo com as características semelhantes e conversassem sobre estas escolhas. Ex: animado, alegre e feliz; bagunceiro, desorganizado e indisciplinado. Foram formados três grupos:

- 1º grupo: características: animado, alegre, feliz, contente, expansivo, de bem com a vida;
- 2º grupo: bagunceiro, desorganizado, indisciplinado, rebelde, baderneiro;
- 3º grupo: trabalhador, bom aluno, romântico, namorador, amigável, companheiro, sonhador, religioso;

**Aquecimento específico:** Foram espalhadas fotos de várias personalidades importantes para movimentos sociais. Simone de Bouvoir, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares, Maria da Penha, Ulisses Guimarães.

**Proposta de ação no contexto grupal:** Solicitei para os grupos se posicionarem diante de uma das fotos por simples escolha.

- 1º grupo: Simone de Bouvoir;
- 2º grupo: Zumbi dos Palmares;
- 3º grupo: Nelson Mandela.

Foram dadas as seguintes consignas aos grupos:

- Quais características você considera que esta pessoa tenha? Por quê?
- Você considera que tenha algo semelhante com esta pessoa?

Primeiramente ocorreu uma discussão nos pequenos grupos, posteriormente os grupos se apresentaram ao demais.

O primeiro grupo, na sua maior parte composto por mulheres, trouxe a imagem de Simone de Beauvoir, que ela demonstra ser uma mulher “de bem com a vida” e por isso teve forças para lutar contra o machismo da época. Ela precisava estar bem consigo mesma para ir à luta e mostrar o poder do feminismo.

O segundo grupo trouxe a imagem de Zumbi dos Palmares, pois foi necessária a rebeldia e indisciplina para continuar a resistência contra Portugal e comandar o quilombo. Expuseram que características podem ser positivas ou negativas dependendo do contexto.

O terceiro grupo trouxe a imagem de Nelson Mandela, um líder sonhador e que trabalhou/ lutou muito contra o *Apartheid*, tornando-se um grande líder e presidente da África do Sul.

Apesar de não terem conseguido se aprofundar no tema, foram questionados a refletirem sobre a realidade na comunidade onde vivem. Quem sou eu diante deste grupo? Que características marcam um líder para nós? Quem são nossos líderes?

**Compartilhamento:** No compartilhamento os educandos falaram que muitos já trabalham e como isso influencia o dia a dia, o quanto ficam cansados e precisam ter força para seguir. Falaram da dificuldade em ir para outros locais e conhecer culturas diferentes. Uma aluna que realiza estágio na UNAS (União de Núcleos e Associações dos moradores de Heliópolis) falou que tem muitos benefícios como cursos, mas que não lutou para conquistar. Outras pessoas lutaram para que estivéssemos aqui. Alunos falaram que tem ido a manifestações na Av. Paulista contra o atual presidente Michel Temer. Contaram também sobre o assassinato de um cachorro com um tiro na cabeça no último dia 11 por policiais. Segundo os alunos, o cachorro latia, avisando aos traficantes quando a polícia chegava. A população de Heliópolis se revoltou e colocaram fogo em ônibus e fecharam as ruas.

**Elaboração Temática:** Falamos sucintamente sobre o significado de movimentos sociais, que estes objetivam alcançar mudanças dentro de uma determinada sociedade. Foram questionados a refletir sobre seu papel na comunidade e como podem mudar/transformar a realidade que os cercam.

**Leitura de grupo-dinâmica e envolvimento:** O grupo se mostrou interessado na atividade. Principalmente quando compartilharam. Falaram sobre diversos acontecimentos como a morte do cachorro, conquistas sociais e falta de políticas públicas para a região. Demonstraram maior integração grupal, pois a partir das experiências e características individuais se reconheceram enquanto grupo, influenciados por aspectos culturais da região onde residem.

**Diretor - Sentimentos e análise desempenho:** Os educandos compartilharam situações vividas. E este acontecimento foi muito importante para que eles tivessem um pensamento crítico sobre a realidade do bairro onde moram.

**Avaliação do encontro:** Diante da grande manifestação dos educandos durante o compartilhar me questionei se a proposta foi adequada, já que o ápice do trabalho foi o compartilhar. O encontro teve o mesmo tempo de duração para o aquecimento, dramatização e compartilhar, porém era necessário maior tempo para o compartilhamento, pois foi onde os educandos puderam se expressar e relatar acontecimentos que causam angústia e pensar em estratégias de mudança. O elaborar temático ocorreu nas aulas seguintes.

### **3.5. Relato sobre o 5º encontro**

**Nome:** “Que país é esse?”

**Data:** Setembro de 2016

**Duração:** 50 minutos

**Número de Participantes:** 30

**Objetivo/ Tema da aula:** Política

**Método Psicodramático:** Sociodrama tematizado

**Apresentação:** O currículo do 3º ano do Ensino médio em Sociologia está estruturado para o estudo da Ciência Política. Nas aulas anteriores foram abordadas quais são os tipos e formas de governo existentes. Solicitei um trabalho onde cada aluno deveria escolher um país e relatar a forma e tipo de governo.

**Aquecimento inespecífico:** Jogo da fila. Todos os participantes deveriam formar uma fila em ordem alfabética de acordo com a primeira letra do país escolhido. Para isso não seria possível a utilização de falas, apenas de gestos e expressões corporais. O tempo será marcado e a cada fala será acrescido 5 segundos. Os educandos ficam entusiasmados com a atividade. Solicitei que posicionassem as carteiras no fundo da sala para que houvesse espaço disponível para realizar a atividade. Os educandos começam a se organizar e muitos riem. A aluna CA toma a dianteira da atividade e passa a organizar os alunos na fila. A atividade é finalizada com erros. Há um novo cronometro para continuar a atividade.

**Aquecimento específico:** Cada participante deverá apresentar seu país em um desfile conjunto como se fosse um estandarte, carregando a bandeira de seu país. Solicitei que os países se apresentassem entre eles falando suas particularidades.

**Dramatização:** Após o aquecimento foi solicitado que os alunos se dividissem em grupos de acordo com a forma e o tipo de governo. Os grupos foram divididos em:

- República Presidencialista;
- Republica Semipresidencialista;
- Parlamentarismo Monárquico;

Os três grupos (República Presidencialista, Republica Semipresidencialista e Parlamentarismo Monárquico) se reúnem e formulam uma dramatização do tipo e forma de governo representando os países e sua história. A maior parte dos grupos não conseguiu dramatizar, explicaram o tipo e forma de governo. Os grupos se

apresentaram em forma de seminário demonstrando conservas culturais. JP estava muito animado com a atividade, pois havia escolhido um país onde houve intervenção militar. Embora seja oficialmente uma República Democrática, organizações não governamentais de direitos humanos costumam definir o país como "um Estado autoritário com direitos civis limitados". O entusiasmo de JP com o país escolhido suscitou os demais alunos a fazerem comparações entre a forma e tipo de governo dos países. Criticaram o Brasil que mesmo sendo uma República Democrática, tem uma câmara de deputados que é formado em sua grande maioria por homens brancos e burgueses que não representam a maior parte dos cidadãos brasileiros. A dramatização foi se desdobrando para o compartilhamento. Desta forma, foi necessário sinalizar que havíamos iniciado uma nova etapa da intervenção.

**Compartilhamento:** A maioria dos alunos falou que foi muito legal fazer a atividade e quanto ela contribuiu para a visualização da diversidade políticas existentes entre os países. Alguns alunos falaram que “curtiram fazer atividade”, que foi diferente legal, e que estavam contentes.

**Elaborar Temático:** Considero que o processamento tenha sido realizado nas aulas anteriores e posteriores a este dia. A ênfase foi que cada país possui uma particularidade histórica que repercute na política. Como os educandos possuem conhecimento em países Europeus e Americanos foi muito interessante a apresentação de países da África e Oceania. Isto só foi possível pelo elevado número de educandos, pois os países não poderiam ser repetidos.

**Diretor-Sentimentos e análise desempenho:** Ver e sentir os alunos dispostos para a atividade e compreendendo a matéria me deixou satisfeita.

**Leitura do grupo - dinâmica e envolvimento:** Nos terceiros anos, particularmente em 2016, os educandos costumam não se interessar pelas atividades propostas. Como o trabalho foi solicitado anteriormente a atividade em sala de aula estimulou a

pesquisa individual e o empenho. Pois quando fazem atividade em grupos, geralmente uma pessoa fica responsável pela atividade. Ter realizado a pesquisa fez com que eles já chegassem aquecidos. Muitos estavam preocupados se iriam ter que apresentar o país na frente de todos pois tinham vergonha. A atividade, da forma que foi realizada, fez com que os educandos se soltassem e fossem espontâneos.

**Avaliação do Encontro:** Os educandos demostram maior desenvolvimento e interesse nas atividades. Este fato faz com que o objetivo das atividades seja alcançado com espontaneidade e criatividade.

### **3.6. Relato sobre o 6º encontro-2017**

**Nome:** “À flor da pele”

**Data:** Junho de 2017

**Duração:** 2 horas e 30 minutos

**Número de Participantes:** 12

**Objetivo/ Tema da aula:** Reflexão sobre direitos na sociedade contemporânea

**Método Psicodramático:** Sociodrama tematizado

**Introdução:** A intervenção ocorreu na última aula do semestre e teve como objetivo geral construir uma proposta mobilizadora que favoreça o ensino-aprendizagem de toda a referência teórica do semestre em Sociologia, trabalhando com os referenciais do Sociopsicodrama.

Alguns educandos não compareceram, pois faltas não estavam sendo contabilizadas nesta data. Esta sala, em específico, participou de meu processo de formação enquanto Psicodramatista, participando de diversas intervenções quando estavam no segundo ano, em 2016. Trata-se de uma sala participativa e com senso

crítico. Foram utilizadas três aulas (2h 30 min) para a intervenção e a sala foi preparada com antecedência para a atividade deixando o espaço confortável e apropriado.

**Aquecimento inespecífico:** Inicia se com as boas vindas aos educandos e a direção explica que faremos um resgate do que foi vivenciado durante as aulas deste semestre. Os educandos já estão familiarizados com o Sociopsicodrama e solicitam dramatização. Estão interessados e afobados com o que vai acontecer. Percebendo a agitação e super aquecimento dos educandos solicito que se levantem, posicionem se em roda e que primeiramente se observem. Posteriormente que respirem levantando os braços e soltem a respiração e os braços diversas vezes.

Inicia a leitura de um pequeno texto em forma de jogral sobre a História dos Diretos no Brasil:

*A história dos Direitos no Brasil está vinculada, de forma direta, com a história das constituições brasileiras. A primeira Constituição brasileira – a Constituição Imperial de 1824 – foi outorgada após a dissolução da Constituinte, razão de sua rejeição em massa, acarretou protestos em vários estados brasileiros. Várias das reivindicações de liberdade da época culminaram com a consagração dos direitos humanos pela referida Constituição, que, apesar de autoritária (por concentrar uma grande soma de poderes nas mãos do imperador), revelou-se liberal no reconhecimento dos direitos.*

*Em 1891 foi promulgada a primeira Constituição republicana, que instituiu o sufrágio direto para a eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República. No entanto, determinava também que os analfabetos e os religiosos não poderiam exercer tais direitos políticos. Além disso, aboliu a exigência de renda como critério de exercício dos direitos políticos. Todavia, o sufrágio direto, estabelecido pela Constituição de 1891, não modificou as regras de distribuição do poder, já que a prioridade da força econômica nas mãos dos fazendeiros e o estabelecimento do voto contribuíram para que os proprietários rurais pudessem manipular os mais fracos economicamente, de acordo com seus interesses políticos.*

*A Revolução de 1930 provocou um total desrespeito aos direitos humanos, que foram praticamente esquecidos. Muitos protestaram, desencadeando a Revolução Constitucionalista de 1932, o que gerou a nomeação, pelo governo provisório, da Comissão do Itamaraty, voltada à elaboração de um projeto de Constituição. A Constituição de 1934 ainda inovou ao insculpir normas de proteção social ao trabalhador. Perdurou até a introdução do chamado Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, que introduziu o autoritarismo no Brasil.*

*Durante o regime do Estado Novo, houve a criação dos polêmicos tribunais de exceção, que tinham a competência para julgar crimes contra a segurança do Estado. Naquela época, foi declarado estado de emergência no país, com a suspensão de quase todas as liberdades a que o ser humano tinha direito, incluídos o direito de ir e vir, o sigilo de correspondência e a liberdade de todos os outros meios de comunicação, orais ou escritos, além da liberdade de reunião, entre outras. Pode-se afirmar, sem dúvida alguma, que os direitos humanos foram quase inexistentes durante o período em que vigorou o Estado Novo.*

*Com a Constituição de 1946, “redemocratizado”, já que a nova Carta Magna restaurou os direitos e garantias individuais e os direitos sociais. Houve até mesmo uma ampliação, nesse sentido.*

*A Constituição de 1967, contudo, trouxe inúmeros retrocessos, como a supressão da liberdade de publicação, a restrição ao direito de reunião, o estabelecimento de foro militar para os civis, a manutenção de todas as punições e arbitrariedades decretadas pelos Atos Institucionais. Essa Constituição vigorou, formalmente, até 1969, quando foi promulgada nova Carta Magna, mas, na prática, a Constituição de 67 vigorou apenas até 13 de dezembro de 1968, quando foi baixado o mais conhecido Ato Institucional, aquele que faltou com o respeito aos direitos humanos no país e foi causa de revolta e medo de toda a população, causando a ruína da então Carta Magna: o AI-5.*

*A questão da dignidade da pessoa humana passa a ser abordada na Constituição de 1988, quando anuncia a inviolabilidade à liberdade, dignidade da pessoa humana, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à igualdade.*

Após a leitura do texto foi solicitado que fechassem os olhos e sentassem de maneira confortável.

Foram orientados a pensarem nas seguintes consignas enquanto uma música era tocada ao fundo: “Para não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré” (música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KskJDDW93k> )

- O que representa essa dignidade mencionada no texto que acabamos de ler?
- Na região onde você mora, você considera que tenha essa dignidade garantida?
- Você tem acesso aos direitos civis, sociais e políticos na sua integralidade?
- Em quais momentos você considera que não teve seus direitos garantidos?
- Pense neste momento em que você não teve esses direitos garantidos.
- Onde ela ocorreu?
- Como você se sentiu?

**Aquecimento específico:** Dividam-se em três grupos de quatro pessoas de livre escolha e compartilhem os momentos em que os seus direitos não foram garantidos. Depois escolham o momento mais representativo para o grupo e pensem em uma dramatização para a cena.

### **Dramatização:**

Cena 1: A dramatização se inicia em um chão de fábrica com três costureiras (YA, MA, LA) conversando sobre as condições de trabalho que estão inseridas. O supervisor (RA) entra na sala e informa que de acordo com as novas leis trabalhistas elas terão apenas meia hora de almoço e farão uma nova escala de trabalho de acordo com os interesses da empresa. Além disso, serão remuneradas de acordo com a produtividade. YA tenta conversar com o supervisor, mas ele a trata com desdém. Informa que se alguém não estiver contente pode “pedir as contas no RH”. O supervisor sai da sala, as costureiras começam a conversar sobre o ocorrido. Criticam a maneira grosseira como foram tratadas, mas que dependem do salário para sustentar a família. MA repete diversas vezes que tem filhos e não tem apoio financeiro do pai das crianças e que precisa muito do trabalho. YA demonstra um desconforto muito grande e propõe para que as colegas se reúnam para conversar com o supervisor. A proposta foi aceita e as costureiras solicitam uma conversa com o supervisor (RA). Novamente ele conversa de maneira grosseira com as funcionárias. YA toma a frente da conversa. A direção solicita que ela maximize seus sentimentos e que o expresse na fala. YA fica revoltada com a situação. A direção solicita que ela saia da dramatização e que outro aluno entre em seu papel (Espelho). YA se acalma e é solicitado que troque de papel com o supervisor. A mesma demonstra frieza neste papel. É solicitado solilóquio: *Eu também tenho família e me orientaram a me comportar assim com os funcionários, mas não estou feliz.* A direção pergunta se alguém presente na dramatização gostaria de vivenciar outro papel. A pergunta também é realizada para a plateia. RE (da plateia) solicita entrar no papel da costureira que toma a frente. Inicia conversando e gritando com o supervisor. O mesmo solicita para ela passar no RH e assinar demissão por junta

causa por desacato. A jovem sai enfurecida e diz que não quer trabalhar em um local assim e que ela irá pedir demissão.

- A direção solicita nome para a dramatização: “A revolta dos trabalhadores”

Cena 2: A dramatização se inicia com JE pedindo para sua mãe (VA) para ir ao cinema com o namorado. VA condena a solicitação da filha, diz que ela não é garota de programa para sair com homens. JE tenta argumentar com a mãe que gostaria de ir ao cinema no shopping com o namorado que não irá fazer “safadeza” e que já tem 17 anos, que ela mesma a ensinou o que era certo e errado. Neste momento LU (irmão de JE) entra na dramatização aparentemente embriagado. Diz que estava no “pancadão” com os “brothers”, bebeu, cheirou lança perfume e beijou “umas novinhas”. JE se entristece com a cena, diz que LU é mais novo que ela, que apronta todas e que ela não pode nem ir ao cinema com o namorado. A mãe solicita que JE vá conversar com o pai. A jovem então se direciona ao pai (PA) que diz que filha dele não sai de casa com homem e que o lugar dela é em casa ajudando a mãe. JE começa a repetir diversas vezes que isso não é justo. A direção solicita soliloquio: *Estou muito triste, meus pais não me deixam nada que gosto fazer.* Mãe, pai, mãe, irmã e irmão iniciam diálogo. O pai diz que menino pode sair de casa, mas a menina não. A mãe concorda com a cabeça sem dizer nada. A direção solicita que JE entre no papel de mãe. Ela começa um diálogo com a filha contando que no nordeste passou pelas mesmas coisas e só faz isso porque não quer que a filha fique “falada” na comunidade. A direção solicita final da cena. JE tenta mais uma vez argumentar e o pai solicita que o namorado vá pedir a ele para levar a filha ao cinema, com horário para sair e chegar. JE concorda alegando ser menor de idade e depender dos pais, mas que gostaria de ter uma criação diferente.

- A direção solicita nome para a dramatização: “O machismo nosso de cada dia”.

Cena 3: WE e NI chegam ao hospital de Heliópolis buscando atendimento. WE está passando mal. A enfermeira YD está no celular e informa que está em mudança de turno que eles devem aguardar atendimento. RE que também aguarda atendimento se revolta. Diz que está esperando há horas pelo atendimento e que a enfermeira não saiu do celular desde que ela estava lá. A enfermeira olha com desprezo e diz

que ela deve aguardar atendimento, a mudança de turno e que são as regras do Pronto Socorro. WE começa a gritar de dor e a enfermeira vai até ele e o examina, mas diz que não tem maca e nem médicos para atendê-lo naquele momento, que a única coisa que podem fazer é aguardar. É solicitado soliloquio de WE que continua gritando de dor. *Todos estão ai brigando, mas eu estou aqui morrendo, ninguém olha para mim.* NI e RE continuam reclamando do atendimento no Hospital e decidem buscar a ouvidoria do Hospital.

A Direção solicita nome para a dramatização: “O caso de Wesley”.

### **Compartilhamento:**

RE: Meu avô chegou ao Hospital Heliópolis com dores e faleceu 3 horas após dar entrada na emergência, pois deram uma medicação errada. A última cena me emocionou muito, pois pude perceber que não temos as mesmas chances de alguém que vai a um Hospital particular. Meu avô poderia estar vivo.

PA e NI foram juntas ao Pronto Socorro de Heliópolis e havia uma idosa gemendo/chorando de dor, os médicos não a atenderam, pois era mudança de turno.

WE: Eu me senti doente, debilitado e ninguém me ajudou. Ficaram brigando e eu estava morrendo.

LA: Tive um patrão muito grosso, tinha que trabalhar final de semana sem receber. Não tinha horário de almoço, comia em um quatinho em 15 minutos. Não tinha lugar para esquentar a comida, comia fria.

MA: Gostaria de fazer curso superior em enfermagem. Relata que uma vez chegou com dor no Hospital Heliópolis às 06h e saiu às 17h. As enfermeiras atenderam muito mal. Gostaria de fazer enfermagem para ajudar ao próximo, tem que ter amor à profissão, relatou que irá mudar para o nordeste para morar com os avós. Relata ser uma boa menina, mas não pode sair de casa, pois os pais são violentos e machistas.

YA: No papel me senti um lixo, inconformada com a situação, tive vontade de chorar e bater no patrão. Isso não se faz com ninguém.

RA: Não sabia o que fazer, pois também dependia daquele emprego. “Me mandaram” fazer isso com as costureiras, mas eu não queria agir daquela maneira. Não quero ter um emprego assim.

JE: Meus pais são machistas e não me deixam sair de casa. Talvez não possa fazer nada agora, por ser menor de idade e depender financeiramente deles, mas gostaria de ter uma vida diferente.

VA: Meus pais também não me deixavam sair de casa, aí meu namorado começou a frequentar a mesma igreja que minha família e aos poucos eles começaram a deixar a gente sair para ir ao cinema e tomar lanche. Não acho justo isso acontecer, meu irmão também sai bastante. Ele pode tudo.

YD: Quando contei para meus pais que estava namorando uma menina, eles também me proibiram de sair de casa. Agiram com muito preconceito.

LU: Quero fazer o curso de direito e lutar pelos mais pobres. Não é justo o que vivemos em Heliópolis.

Após o compartilhamento a direção solicita palavras finais aos educandos sobre o vivenciado:

LA: Reflexão

VA: Representatividade da periferia

NI: Meu cotidiano

WE: União

LU: Desigualdade Social

YA: Sentir na pele a exclusão

YD: Revolta

MA: Mudança

RA: Realidade no improviso

JE: Machismo de cada dia

RE: Expressão

PA: Dias melhores

**Elaboração temática:** A proposta para este último encontro era desenvolver uma intervenção que representasse a teoria/conteúdo abordado no semestre em Sociologia.

A escolha da proposta partiu da observação da sociodinâmica grupal além de compreendemos que o tema tem muita importância nas situações cotidianas e utilizá-lo poderia trazer benefícios e aprendizado para todos os envolvidos.

O foco da intervenção foi em momentos que envolvessem sensibilização e reflexão, resgatando a importância dos direitos sociais e o desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade.

**Diretora - Sentimentos e análise desempenho:** Realizar esta intervenção foi de extrema importância, principalmente no momento de finalização desta etapa do semestre escolar e do curso de formação em Psicodrama. Como diretora, fiquei satisfeita com o resultado do encontro. A discussão foi profunda e trouxe várias reflexões importantes para os educandos. Também foi possível analisar meu desenvolvimento enquanto diretora. Realizei diversas intervenções que proporcionaram o aprofundamento do vivenciado. Considerando aspectos do programa desenvolvido poderia ter mobilizado desdobramentos de cena, com provocações: *E com quem podem contar nessa situação? Fariam aliança com quem?* - Cenas “A revolta dos trabalhadores” e “O caso de Wesley”, remetendo aos movimentos sociais – lideranças comunitárias – os direitos civis. Na cena “O Machismo nosso de cada dia” poderia ter remetido à importância de estabelecer novos combinados no seio da família – afinal, o contrato é o que regula as relações sociais.

**Leitura de grupo - dinâmica e envolvimento:** Durante a proposta percebemos respeito e cuidado nas ações dos participantes, bem como o diálogo após a ação dramática e espaço para co-construção grupal. Também foi possível observar o desenvolvimento dos educandos e a disponibilidade interna em participar da intervenção. Adolescentes que no início não queriam dramatizar, hoje solicitam que as aulas tenham um novo modelo onde possam se expressar espontaneamente.

**Avaliação do encontro:** Os objetivos da intervenção foram alcançados. Após a intervenção, os alunos realizam um café da manhã coletivo e continuaram discutindo sobre o acesso aos direitos em Heliópolis. Pela primeira vez percebi os educandos abertos internamente para a atividade, sem vergonha em expor seus sentimentos e falando sobre o que acontecia com eles na comunidade e não apenas da comunidade em si. A mudança deve ocorrer primeiramente nos educandos para que estes se compreendam enquanto sujeitos empoderados que podem transformar sua realidade social. No início do trabalho considerei que as intervenções seriam uma pequena expressão na sociedade diante da realidade educacional no qual o país está inserido. Porém esses jovens podem ser multiplicadores e transformar a realidade que os cerca. Assim a “Revolução Criadora” pode ter lugar, em busca de uma sociedade mais justa e mais humana.

#### 4. ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Quando iniciei minha carreira profissional como docente na rede pública, acreditava que a transmissão do conhecimento pronto e acabado era possível. O professor é aquele que explica e os alunos são aqueles que adquirem conhecimento.

As teorias acerca do desenvolvimento intelectual e do processo de ensino-aprendizagem apontam para a construção do saber mediada pela ação do sujeito com o objeto de conhecimento. O sujeito apropria-se do saber, de forma muito diversa da qual o mesmo lhe foi apresentado, partindo de suas próprias vivências e conhecimentos adquiridos.

A partir destes questionamentos, fez-se necessária uma importante mudança em minha postura docente: *de mera transmissora de um saber instituído, à mediadora entre o conhecimento historicamente construído e os saberes prévios dos educandos*. Nasce a educadora/professora psicodramatista. Tal construção não será uma obra particular, mas fruto da relação estudante-objeto do conhecimento. Assim, tornou-se fundamental a mobilização de um grupo de educandos na busca pelas mais variadas formas de interação com o mundo.

Buscamos resgatar o sentido de uma Pedagogia Sociopsicodramática, em que o educando é sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a sala de aula torna-se o protótipo de um grupo social – espaço aberto para o exercício da cidadania.

Admitimos que o Psicodrama voltado para a Educação e o uso sistemático da dramatização dos temas em sala de aula, não é simplesmente a teatralização de assuntos ou tópicos das disciplinas curriculares, mas sim uma sequência de eventos que propiciam a liberação da espontaneidade necessária para a criação e construção do conhecimento – uma co-construção; uma co-criação.

Os alunos trabalham em grupo, socializam-se, se integram, participam de jogos, descobrem seus limites e os limites dos outros, elaboram conceitos e, portanto, interagem entre si. Isto ocorre porque a espontaneidade é a carga energética que move o ser em relação. Nascemos com a possibilidade de nos tornarmos seres espontâneos e criativos, porém, durante o nosso processo

educativo e de socialização, somos transformados em meros consumidores/reprodutores de expressões culturais já existentes. Isto dificulta o desenvolvimento de relações saudáveis com o meio que nos cerca, além de limitar as possibilidades de criação/expressão.

Encontramos em Moreno e nas discussões posteriores acerca do tema, que à medida em que processo educacional caminha, a ênfase se concentra na dimensão intelectual; desconsidera-se que as demais dimensões da aprendizagem são essências: a corporal, a socio-emocional, a atitudinal. Todas elas precisam estar articuladas à dimensão cognitiva, partindo das experiências prévias dos educandos. A perspectiva da ludicidade, do trabalho com diferentes linguagens, não pode ater-se apenas à Educação Infantil. Tal educação poder levar ao desenvolvimento de adolescentes confusos e pouco espontâneos.

A insatisfação inicial, identificada na primeira intervenção, na qual os educandos não dramatizaram, é um sinal claro de sua oposição, não apenas à sala de aula, mas a um sistema de ensino que não os enxerga como protagonistas e sujeitos de seu processo de aprendizagem, mas como um mero número numa lista de chamada. Como educadora, procurei mostrar a importância da participação dos adolescentes nas atividades e o que poderíamos fazer diferente, juntos. A proposta foi ousada, pois para enfrentar o contexto dramático, é fundamental trabalhar o sentimento de pertencimento ao grupo. O grupo se encontrava em uma fase de *Reconhecimento do Tu* (Fonseca, 2012), pois ao mesmo tempo em que o indivíduo está se reconhecendo como pessoa, também está no processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo, de identificar o tu. Como não houve participação, num primeiro momento, foi solicitado para que cada grupo realizasse uma concretização representando uma reportagem. Enquanto diretora, estava observando um determinado papel, durante a intervenção, ainda na Etapa do meu *Role Taking*.

O segundo encontro foi realizado a partir de uma proposta do próprio grupo. Ocorreu uma ampliação do mundo social e afetivo dos educandos, com o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de perceber que não estavam restritos a um único contexto e que poderiam usar novas habilidades para sua transformação. Os educandos sentiram-se ouvidos e, nas aulas seguintes, relataram fatos ocorridos na comunidade. Perceberam como a história do outro

também faz parte de sua história. Tal percepção, possibilitou uma maior integração grupal, pois os jovens estavam presentes no aqui e agora.

O terceiro encontro foi marcado pela espontaneidade e criatividade dos estudantes. O Jogo Dramático proposto dialogava com a realidade dos educandos, pois continha elementos verossímeis em sua proposta. Os educandos, desta forma, tiveram a oportunidade de experienciar novas situações e dar novas respostas àquilo que causava indignação ao grupo.

No quarto encontro, os educandos foram convidados a perceberem-se a partir de características de líderes sociais. As características desses líderes também podem estar presentes em seu contexto social, tornando-as propulsoras de energia vital e abrindo novas possibilidades de inserção em outras realidades.

O jogo de imaginação, no quinto encontro, introduziu nos jovens a “brincadeira” de tomar “novos papéis”. Partiu-se de papéis sociais e, durante as dramatizações, os papéis psicodramáticos foram importantes para que os educandos se “descobrissem” enquanto agentes de transformação, protagonistas de sua própria história e da realidade social que os cerca. A atividade proposta permitiu que os educandos deixassem sua espontaneidade fluir, sem a necessidade de revelar pensamentos considerados estranhos pelos mesmos. Pode-se considerar que o grupo estava na fase de *circularização* (Fonseca, 2012), na qual já se encontravam preparados para relacionar-se com mais pessoas, grupos, amigos e comunidade escolar. Enquanto diretora, passei a ter um grau maior de liberdade e comecei a realizar novas experimentações, além de perceber quais são minhas possibilidades nesta função, isto é o *RolePlaying*.

O sexto encontro possibilitou a revolução criadora proposta por Moreno, a qual ocorre o resgate da espontaneidade e criatividade do sujeito, através da busca pelo indivíduo em desenvolver suas próprias capacidades para existir e co-existir, tornando-se sujeito de seu processo de aprendizagem, ao interagir, debater e expressar-se. O grupo estava no momento do *Encontro* (Fonseca, 2012), uma vez que a espontaneidade-criatividade presente foi liberada no ato de entrega mútua. Também foram trabalhados nas cenas os Papéis Complementares. No papel de diretora, experienciei o *Role Creating*, pois pude usar, ao mesmo tempo, todos os recursos que o papel oferece e elementos de criatividade.

Ao propor o Psicodrama na sala de aula, buscamos concretizar as referências estudadas na busca por uma Pedagogia Moreniana, reconhecendo o papel pioneiro de Romanã e outras contribuições produzidas pelos socioeducadores atuais.

Assim todas as etapas do Psicodrama foram utilizadas (aquecimento, dramatização e compartilhar), os instrumentais permanecem os mesmos imaginados por Moreno (diretor, ego-auxiliar, protagonista, cenário e plateia) e os contextos foram considerados (social, grupal e dramático). A aula ocorre nos moldes de uma sessão de Psicodrama para o desenvolvimento de grupos, porém o objeto passa a ser o desenvolvimento de conceitos ou a materialização de um fato, através da dramatização. Mesmo desenvolvendo propostas de ação no contexto grupal, o olhar Sociopsicodramático reconhece os dramas humanos vividos que ilustram os fenômenos e conceitos produzidos, não perdendo de vista a possibilidade do desenvolvimento da espontaneidade-criatividade.

A administração do tempo é um fator que deve ser levado em conta. Inicialmente as intervenções foram realizadas em 50 minutos. Na última intervenção, foram utilizadas três aulas, fator que possibilitou o desenvolvimento da atividade de maneira orgânica e pudemos assim, também nos perceber crescendo como educadora- professora psicodramatista.

A relação entre educador e educando foi vivenciada de maneira horizontal, favorecendo o protagonismo e a autonomia dos educandos. Considerou-se que ambos são companheiros na construção do conhecimento, que se faz no “aqui e agora” que o Psicodrama oferece.

Como pesquisadora, me dispus a caminhar na direção dos objetivos propostos. Estratégias foram pensadas e repensadas ao longo do percurso, compreendendo o potencial criativo que havia naquele espaço.

Segundo Passos (1991), utilizar o Psicodrama como metodologia alternativa remete ao movimento de resgate do encontro, da criação, da experiência da intersubjetividade, de busca do novo, rompendo com o velho, sem, porém, desconsiderá-lo, como herança cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei na docência, em uma escola da rede pública de São Paulo, cheia de sonhos de transformação social. Porém, a realidade na periferia paulistana é muito peculiar. Um microcosmo com suas próprias regras, costumes e valores. Foi necessário desconstruir paradigmas, compreendendo a realidade dos educandos e da comunidade em que vivem, para que as primeiras sementes fossem plantadas.

Compreender o sistema educacional brasileiro é importante, mas não é suficiente. No cotidiano, ainda faltava algo que fosse mais estimulante e instigasse aos educandos. Nestes dois anos e meio de curso, aprendi a experienciar, planejar e propor intervenções, aliando conteúdo e prática e, assim os encontros tornaram-se mais produtivos e frutíferos.

Os relatos das intervenções neste trabalho, evidenciaram que o caminho percorrido em busca dos objetivos propostos, como educadora e como pesquisadora, foram alcançados. Permitiu também, repensar estratégias metodológicas e analisar a adequação de seu uso em cada contexto. A ordem cronológica dos encontros permitiu uma visualização do amadurecimento do trabalho, das intervenções e da compreensão do potencial de criação que havia naquele espaço. O leitor pode também, conhecer além dos procedimentos e técnicas utilizadas, um pouco mais sobre as características dos adolescentes de regiões periféricas.

Ao mesmo tempo em que este trabalho é finalizado, identificamos possibilidades de outros projetos sociopsicodramáticos, agora com o aprofundamento teórico e mais confiança.

A criança que se sentava com os boias frias no interior de São Paulo, encontra hoje um novo horizonte para a mudança do cenário social. A mudança pode ser pequena aos olhos da sociedade, mas é grande a partir do olhar de jovens que vivenciaram situações inovadoras, aprenderam a questionar a conserva cultural de suas condutas e puderam ser mobilizados como protagonistas de suas vidas, no bairro e de toda realidade que os cerca.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. **Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Mais de Cem Anos de Luta**. In: Espaço Acadêmico – Revista Eletrônica Mensal, Ano I, nº 06, novembro de 2001. Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/246>> Acesso em maio de 2017.

BRITO, Valéria. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. In: BRITO, Valéria; MERENGUÉ, Devanir; MONTEIRO, André Maurício. **Pesquisa qualitativa e Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2001. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em abril de 2017

CUKIER, Rosa. **Palavras de J. L. Moreno**. São Paulo, Ágora, 2002.

CUKIER, Rosa. **Psicodrama Bipessoal: sua técnica seu terapeuta e seu paciente**. São Paulo, Ágora, 1992.

DELLAGUSTINA, A. C. **Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: contribuições do Sociopsicodrama para seu desenvolvimento pessoal-profissional**. São Paulo: Monografia do curso de especialização em Psicodrama pelo convênio SOPSP/PUCSP, 2016.

DOMINGUES, Alcina Ribeiro. **Oficinas de aprendizagem em Mesquita : proposta e algumas considerações críticas**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_DOMINGUES.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_DOMINGUES.pdf) > Acesso em maio de 2017.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e políticas de educação infantil. In. FAZOLO, Eliane (org). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FAVA, Stela Regina de Souza; MARINO, Marília J.; WESCHSLER, Mariângela P. F.; SGORBISSA, Maria de Lourdes. Educação em co-criação – perspectiva sociopsicodramática. In: FLEURY, Heloisa Junqueira, MARRA, Marlene Magnobosco. **Intervenções Grupais na Educação**. São Paulo. Editora Agora, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira**. In: A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1977.

FLEURY, Heloisa Junqueira, MARRA, Marlene Magnobosco. **Intervenções Grupais na Educação**. São Paulo. Editora Agora, 2005.

FONSECA FILHO, José de Souza. **Psicodrama da Loucura: correlação entre Buber e Moreno**. São Paulo: Editora Ágora, 1980.

FONSECA FILHO, José de Souza. **Onde está o reconhecimento do ele na matriz de identidade? Intersecções entre Moreno e Lacan**. Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 20, nº 1. São Paulo, junho de 2012.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. **Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.

GONÇALVES, Camila Salles. **Técnicas Básicas: Duplo, espelho e inversão de papéis**. In: MONTEIRO, Regina Fourneaut (org). **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

MARINEAU, R. F. **Jacob Levy Moreno – 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da terapia em grupo**. São Paulo: Ágora, 1992.

MARINO, M. J. **O grupo no processo educativo**. Revista Linhas Críticas. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. v. 4, n.7-8, . Brasília, D.F.1998/1999.

MONTEIRO, R. F. **Jogos Dramáticos**. São Paulo, Ágora, 1994.

MONTEIRO, R. F. (org). **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá: fundamentos da sociometria**. (Edição do estudante), São Paulo: Daimon, 2008.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama: Introdução à teoria e à práxis**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

NUNES, Célia Maria. **As possibilidades da mediação do Sociodrama como leitura política da exclusão social nos grupos de Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de Emancipação na concepção de Paulo Freire**. Campinas: Dissertação Mestrado – Unicamp, 1992. Disponível em : <[http://www.ufrjr.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_DOMINGUES.pdf](http://www.ufrjr.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_DOMINGUES.pdf) > Acesso em maio de 2017.

OLIVEIRA, Betty A. de; DUARTE, Newton. **A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa**. In: Socialização do saber escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PASSOS, L. F. A busca de alternativas no processo de ensino. In: PUTTINI, E.F; PASSOS, L. F.; COSTA, M.C.M. da & S. C. da Urt (orgs.). **Psicodrama na Educação**. Ijuí: Unijuí, 1991.

PUTTINI, Escolástica Fornari; LIMA, Luzia Mara Silva. (org). **Ações Educativas: Vivências com Psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Ágora, 1997.

RAMALHO, Cybele M. Rabelo. **Aproximações entre Jung e Moreno**. São Paulo, Ágora, 2002.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Do Psicodrama pedagógico à Pedagogia do drama**. Campinas: Papyrus, 1996.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Pedagogia do Drama. 8 perguntas & 3 relatos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1985.

RODRIGUES, Roseane. **Quadros de Referência para Intervenções Grupais: Psico-Sociodramáticas**. DPSedes – Departamento de Psicodrama – Instituto Sedes Sapientiae - Setembro 2007. Disponível em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/Quadros\\_referencia\\_Intervencoes\\_Grupais.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/Quadros_referencia_Intervencoes_Grupais.pdf)> Acesso em maio de 2017.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. **Heliópolis, o percurso de uma invasão**. Tese (Livre Docência da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), FAU/USP, São Paulo, 1991. Disponível em: <[http://www.fau.usp.br/pesquisa/napplac/trabalhos/praticas\\_recente\\_final.pdf](http://www.fau.usp.br/pesquisa/napplac/trabalhos/praticas_recente_final.pdf)> Acesso em maio de 2017.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. **Heliópolis, bairro educador**. Jornal O Estado de S.Paulo, Página, 12 maio 2010.

SILVA, J. C. de. **Utopia positivista e instrução pública no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2\\_16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2_16.pdf)>

TOMAZINI, Daniela A.; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Sociologia no Ensino Médio: Historicidade e Perspectivas da Sociedade. Relatório de Pesquisa**. In: CARVALHO, L. M. G. de. Sociologia e Ensino em debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

WECHSLER, Mariângela P. Fonseca. **A Pesquisa-Ação e os Métodos Socionômicos: uma conexão possível**. In: Anais IV Congresso Brasileiro de Psicodrama, Minas Gerais, 2004.

YOSO, R. Y. K. **100 Jogos para Grupos**. São Paulo, Ágora, 1996.

## **ANEXO: TCLE INSTITUCIONAL**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

1. Sua Instituição está sendo convidada para participar da pesquisa-participante: **ENSINO – APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NA PERIFERIA DA CIDADE DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOPSIKODRAMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO**

2. A participação não é obrigatória e a qualquer momento a Instituição pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com órgãos superiores.

4. Os Objetivos deste estudo são:

- Explicitar a contribuição do Sociopsicodrama no processo ensino-aprendizagem de Sociologia com alunos de escola pública do 3º ano do ensino médio;
- Estudar a relação entre Psicodrama e Educação focando o ensino de Sociologia para adolescentes do ensino médio
- Desenvolver uma pesquisa-ação investigando as situações de aprendizagem vivenciadas;
- Explicitar a contribuição do Sociopsicodrama no processo de ensino-aprendizagem que ocorre em co-construção, a luz de uma Pedagogia Moreniana/Sociopsicodramática;
- Contribuir para o processo de consolidação do ensino de Sociologia no ensino médio, tendo em vista uma reforma curricular em andamento que a exclui;
- Contribuir com a formação de educadores da rede pública e estudantes de Psicodrama voltados para a área.

5. A participação nesta pesquisa consistirá em consentir a realização da mesma na Instituição vigente.

6. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

8. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados do pesquisador, e de seu orientador podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Dados da Pesquisadora:**

Nome: Carla Graziella da Cunha Campos

Assinatura: *Carla Campos*

Endereço: Av. Cons. Rodrigues Alves 127, apto 132 B, Vila Mariana, São Paulo/SP

Telefone: (11) 2366 5758

e-mail: [carlagrazi@yahoo.com.br](mailto:carlagrazi@yahoo.com.br)

**Dados da Orientadora:**

Nome: Profa. Dra. Marília Marino

Assinatura: *Marília P. Marino*

Endereço: R. Dr. Homem de Melo – 629/2062, Perdizes – São Paulo. SP

Telefone: (11) 3864 9785

e-mail: [marilia\\_marino@uol.com.br](mailto:marilia_marino@uol.com.br)

**Declaro que entendi os objetivos da participação da Instituição na pesquisa e concordo em participar.**

São Paulo, 03 de julho de 2017.

*Adriana Cristina de Oliveira*  
Responsável institucional

*Adriana Cristina de Oliveira*  
RG 18.256.727-8  
Vice Diretor

