

MELISSA OLIVER VIDAL

**ABORDAGEM METODOLÓGICA
SOCIODRAMÁTICA PARA A REFLEXÃO
SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**



ARARAQUARA – S.P.
2019

MELISSA OLIVER VIDAL

ABORDAGEM METODOLÓGICA SOCIODRAMÁTICA PARA A REFLEXÃO SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Formação de professores em sexualidade, gênero, diversidade e direitos humanos.

Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

ARARAQUARA – S.P.
2019

Vidal, Melissa Oliver

Abordagem metodológica sociodramática para a reflexão sobre a temática da diversidade em uma instituição de ensino / Melissa Oliver Vidal — 2019
100 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Célia Regina Rossi

1. Sociodrama. 2. Psicodrama. 3. Formação de Professores. 4. Diversidade. I. Título.

MELISSA OLIVER VIDAL

ABORDAGEM METODOLÓGICA SOCIODRAMÁTICA PARA A REFLEXÃO SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Formação de professores em sexualidade, gênero, diversidade e direitos humanos.

Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Data da defesa: 10/12/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação.

Membro Titular: Profa. Dra. Tania Fator

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Departamento de Psicologia.

Membro Titular: Prof. Dr. Hamilton Edio dos Santos Vieira

Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Departamento de Educação.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Minha mãe, primeira e melhor referência como professora.
Jacob Levy Moreno, obrigada pela coragem de começar e inspirar meu começo.
Bidas, Yasmim, Dara e Nino, sempre será para vocês.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é importante para mim, tudo o que conquistei até o presente momento sempre teve a ajuda, o incentivo e a participação de pessoas que me querem bem e que fazem parte da minha vida, mesmo que por um breve período.

O mestrado foi um sonho que conquistei somente na maturidade. Foi um grande desafio, uma missão profissional e pessoal que envolveu muitas pessoas. Quero agradecê-las de todo coração!

À escola onde realizei a pesquisa, especialmente à vice-diretora, que primeiramente acolheu a ideia do sociodrama, assim como a diretora, a coordenadora e cada um dos professores envolvidos: minha imensa gratidão pela confiança e pela construção de pensamentos, ideias e relações.

À minha mãe, primeira referência de professor que tive e uma das melhores educadoras que conheci. Tantas vidas foram tocadas e transformadas pela sua atuação como professora, inclusive a minha.

À minha orientadora, Profa. Dra. Célia Regina Rossi, que acreditou na proposta do sociodrama com imensa generosidade e coragem.

Ao Prof. Dr. Hamilton Edio dos Santos Vieira que teve papel determinante no meu pensar científico e muito me ensinou sobre ‘generosidade acadêmica’.

À Profa. Dra. Tania Fator por suas orientações preciosas, fundamentais e, acima de tudo, afetivas.

À psicodramatista Profa. Ms. Mara Amaral, que está entre as melhores pessoas que passaram (e estão) na minha vida, e parte primordial dessa conquista.

À Profa. Dra. Andrea Claudia Souza, minha mestra e inspiração, nosso encontro em São Paulo foi psicodramático, afetivo e norteador.

A todos os professores e alunos da pós-graduação da UNESP de Araraquara-SP, levei contribuições valiosas das aulas e do convívio com os colegas para minha pesquisa e para minha vida.

Aos autores que pesquisei, especialmente os psicodramatistas, meu agradecimento pelo pioneirismo, pela qualidade e, claro, pela espontaneidade e criatividade sempre.

Ao meu marido e minhas filhas: presentes e atuantes no carinho, na compreensão, na paciência e na torcida.

“Não serei poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

Carlos Drummond de Andrade (2009, p.158)

Resumo

O presente estudo utiliza a abordagem qualitativa sociodramática para a reflexão da temática da diversidade com professores(as) e coordenadores(as) em uma instituição escolar da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo. O objetivo dessa pesquisa é propor o Sociodrama, método composto de técnicas de ação que auxiliam o desenvolvimento das relações humanas, para compreender como o tema da diversidade emerge para os/as professores/as e o que isso revela sobre o tema e sobre o método sociodramático. O sociodrama enquanto método de pesquisa visa compreender e, ao mesmo tempo, atuar nos processos grupais por meio da ação. Essa atuação viabiliza aos grupos a possibilidade de darem novas respostas e encontrarem saídas mais saudáveis para suas situações-conflito. Nesse estudo, a estrutura e composição dramática do sociodrama permitiu *insights* profundos a respeito dos papéis assumidos por cada um no exercício da profissão, promovendo um pensar e questionar dentro de outras possibilidades, que nunca haviam pensado e problematizado, o que possibilitou refletir sobre a diversidade com mais amplitude e lançando possibilidades de atuar diferentemente na instituição escolar.

Palavras-chave: Sociodrama. Psicodrama. Formação de Professores. Diversidade.

Abstract

The present study will use the qualitative sociodramatic methodology in order to promote a joint reflection about diversity with teachers and coordinators in a public school in São Paulo's inland city. The purpose of this research is to present Sociodrama, a method composed of action techniques which help improving human relations, to understand how diversity emerges for the teachers and what this reveals about the issue and the sociodramatic method. Sociodrama as a research methodology aims to understand, as well as to work inside the group processes by acting. This action allows the groups to give new answers and find healthier ways to their conflict situations. In this study, Sociodrama's dramatic composition and structure offered deep insights regarding the roles taken by each individual in the course of their profession, stimulating them to think and question about possibilities they had never thought and problematized, which made it possible to reflect upon diversity more broadly and offering possibilities to act differently in the school institution.

Keywords: Sociodrama. Psychodrama. Teacher Training. Diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sociodrama na Educação	26
Figura 2	Socionomia	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases da Sessão Sociátrica - 1º Encontro	95
Quadro 2	Fases da Sessão Sociátrica - 2º Encontro	95
Quadro 3	Fases da Sessão Sociátrica - 3º Encontro	96
Quadro 4	Fases da Sessão Sociátrica - 4º Encontro	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idade dos Participantes	42
Tabela 2	Gênero	43
Tabela 3	Etnia	43
Tabela 4	Formação Acadêmica	44
Tabela 5	Área de Conhecimento	45
Tabela 6	Nível Escolar em que Leciona	46
Tabela 7	Há Quantos Anos Leciona	47
Tabela 8	Religião	48

TABELA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
ONU	Organização das Nações Unidas
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 SOCIODRAMA	19
2.1 O Psicodrama de Moreno	19
2.2 A Socionomia	26
2.3 O Sociodrama	28
3 DIVERSIDADE	33
3.1 Diversidade e multiculturalismo	33
3.2 Diversidade cultural e educação.....	35
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA.....	37
4.1 Escola	39
4.2 Atores da pesquisa.....	41
5 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS.....	49
5.1 Primeiro encontro e apresentação da pesquisa	49
5.2 Segundo encontro	52
5.3 Terceiro encontro	58
5.4 Quarto encontro.....	62
6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	80
Referências de Figuras.....	83

APRESENTAÇÃO

Essa dissertação não é somente sobre o Sociodrama e suas possibilidades para trabalhar o tema da Diversidade com os professores na rede pública de ensino; para mim, é mais do que isso. Trata-se também de uma forma de ressarcimento e de reverência à escola pública e aos docentes, que finalmente aconteceu numa fase mais madura da minha vida, mas que sempre foi um sonho e, depois, uma meta profissional. E essa meta, hoje amparada pela teoria socionômica, é fruto da minha história de vida e da minha relação pessoal com a escola pública.

Venho de uma família de professores. Minha mãe, meu pai, tios, tias, enfim, boa parte de minhas referências familiares têm alguma relação com o ensino e a educação.

Estudei a vida toda na escola pública e quando criança, ainda muito pequena, inúmeras vezes acompanhava minha mãe ao trabalho e assistia a suas aulas (ela era professora na rede pública no ensino fundamental II e médio). Sua luta como educadora ia além sala de aula, quando algum/a aluno/a desistia de estudar, ela ia até a residência dele/a e, claro, eu ia junto. Na maioria das vezes, eram jovens que moravam na periferia e paravam de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da família. Minha mãe conversava com esses/essas jovens e suas famílias para fazê-los/as entender como era importante que continuassem a estudar não só para “arrumar um emprego melhor”, mas também para se tornarem protagonistas de suas decisões e de suas vidas. Quase sempre o resultado era o retorno à escola. Consequência disso ou não, a nossa casa estava sempre cheia de visitas sinceras, por vezes emocionantes, de alunos e ex-alunos agradecidos pelo futuro que conquistaram com a educação. Por isso, falar sobre ensino e escola é algo pessoal para mim: é também falar de minha família.

Comecei a lecionar como professora de inglês aos 18 anos em escolas particulares e me formei em Letras na UNESP de Araraquara em 1994. Ocorreu, então, que, no meu segundo mês como professora ofereceram-me uma classe que marcou definitivamente o rumo da minha vida profissional. Quando entrei na sala de aula, deparei-me com um grupo de alunos defensivos e descontentes por não estarem tendo aula com ‘um professor mais velho’. Não me lembro de como foi aquela aula, provavelmente nada produtiva, mas marcou-me a sensação de impotência, de não entender o porquê daquela atitude hostil e também por não conseguir reverter a situação de alguma forma.

Com o passar dos anos, fui adquirindo experiência e traquejo para lidar com situações similares, mas foi somente quando fiz minha formação em Psicodrama¹ que entendi e aprendi técnicas simples, porém profundas, para atuar com grupos de forma afetiva, eficaz e produtiva. Nessa época, já havia parado com o ensino de idiomas, atuava com treinamentos corporativos e lecionava em faculdades particulares na área de Gestão de Pessoas.

Há alguns anos, entrei em contato com alunos da rede pública novamente, atuando como coordenadora de uma ONG para inserção de jovens no mercado de trabalho. A proposta desse projeto social era incluir temas que a escola não abordava diretamente em suas disciplinas e que os auxiliassem no dia a dia corporativo, como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, liderança entre outros. A metodologia utilizada consistia em técnicas similares às do psicodrama e o comportamento desses jovens se transformava, tanto na escola, como na vida pessoal; relatos de aumento da autoconfiança e concentração nos estudos eram comuns nas reuniões com os pais e os jovens. O resultado era jovens profissionais mais atuantes e confiantes que conseguiam se relacionar com pessoas e trabalhar em equipe.

A partir dessa experiência, percebi que o método sicionômico poderia auxiliar exponencialmente se esses temas e, outros mais, fossem abordados dentro das escolas a partir do ensino fundamental. Mais ainda, se os professores e as equipes escolares também pudessem se beneficiar desse novo olhar para as relações humanas dentro da sala de aula. Isso porque a abordagem sicionômica é instrumentada por técnicas que promovem novas perspectivas sobre um fato através de jogos dramáticos, vivências e compartilhamento². São atividades e exercícios simples que levam a reflexões profundas.

Desde então, venho atuando tanto na minha profissão e também como voluntária, em instituições sem fins lucrativos, para auxiliar os profissionais nesse novo olhar para si mesmos e para suas relações no trabalho. Posteriormente, decidi encarar esse projeto com mais profundidade para apresentar e debater essas experiências com o método psicodramático também no meio acadêmico; assim, comecei minhas pesquisas na área, para que ela possa abrir mais portas para a comunidade escolar ter aparatos de trazer os/as alunos/as para uma formação mais digna.

A seguir, farei uma introdução da minha pesquisa, para que o/a leitor/a possa iniciar a compreensão.

¹ Termo comumente usado para se referir a teoria sicionômica explicado mais adiante.

² Esses termos serão devidamente explicados na introdução.

1 INTRODUÇÃO

O filósofo grego Aristóteles afirmava que o homem adquire virtude através da prática, da ação; sendo a educação a única maneira de prepará-lo para viver em sociedade. Dessa forma, o homem deveria aprender a ser virtuoso através da educação desde a infância. Considerava o Estado como a instituição responsável pelo bem-estar dos homens e a política como a ciência que legislava sobre o que devemos ou não fazer. O homem, como um animal político e social por natureza, teria na vida civilizada em sociedade a única possível. (Aristóteles, 1991).

Passados muitos séculos, vemos que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira reconhecem essa responsabilidade do estado na educação quando determinam que todo cidadão brasileiro tem direito à educação e que, entre os objetivos do ensino fundamental está a formação básica do cidadão. Porém, não é necessário aprofundar-se em muitas pesquisas para compreender que a prática da educação no Brasil está muito aquém da que é reconhecida (e determinada) pela lei.

Da mesma maneira, há várias pesquisas que tratam do papel do professor diante dessa realidade das políticas públicas. Dalila Andrade Oliveira (2016) afirma que, entre os muitos problemas vivenciados pelos docentes, a profissão também enfrenta os desafios “para se firmarem como profissionais, entre eles, sustentar sua legitimidade social.” (p.71). A autora elenca as inúmeras dificuldades que os docentes encontram, não somente na atuação diária em sala de aula, mas também para lidar com as expectativas colocadas sobre a profissão do professor atualmente. Ela destaca ainda como essas expectativas e dificuldades afetam a autoestima e desempenho dos/as docentes e dificultam sua autoafirmação enquanto figuras de autoridade. Virgínia Iara de Andrade Maistro (2014) defende que o professor seja preparado para esses desafios desde a sua formação inicial e que a “complexidade da docência” exige uma preparação do/a professor/a para que ele/a possa alcançar e fazer uso das ferramentas necessárias para atuar na “construção de uma sociedade (. . .) a partir das ações que acontecem dentro e fora da sala de aula.” (p.182).

No artigo de Beatriz de Paula Souza (2010), a autora argumenta sobre a importância de pensar as relações no ambiente escolar, seu funcionamento, fracassos e sofrimentos que esses fracassos geram em todos os envolvidos: alunos, famílias, professores. Para tanto, ela começa argumentando sobre o “preconceito contra os professores de escola pública”:

Estes profissionais vem sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com os alunos. Atingidos por esta visão dos professores, que vem se disseminando, sustentada por uma análise superficial das dificuldades do sistema escolar e pela crença na superioridade do saber psicológico em relação ao dos mesmos, muitas vezes os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles. Esta reação dos docentes é entendida como resistência. E assim, muitas experiências de interlocução com a escola (. . .) não acontecem. (pp.241-242).

Diante desse cenário de fracassos e falta de interlocução, o/a professor/a, especialmente do Fundamental II e Médio, se vê às voltas com outras questões desafiantes dentro e fora da sala de aula como a diversidade, a sexualidade e todos os desdobramentos que esses temas implicam.

Trabalhar questões sobre sexualidade e diversidade com jovens é um desafio que vai muito além da formação acadêmica do docente. Os jovens são incitados pelas campanhas publicitárias, jogos on-line, novelas, seriados e afins a realizarem todas as suas vontades. São induzidos desde muito cedo para o desejo de existir através do consumo e da exibição de uma pseudo-realidade-feliz nas redes sociais, como define Dufour (2017 citado por Lastória, p.1121) “(. . .) somos sadianos mais ou menos ‘gazeados’ em função do momento, já que cada um de nós é considerado, antes de mais nada, como um consumidor potencial, vale dizer, um candidato à liberação de uma paixão ou a satisfação e uma pulsão”. Como se isso não causasse dano suficiente, ainda há o recalque³ imposto a muitos desses adolescentes pela pseudomoralidade e/ou opção religiosa de suas famílias. Estas não debatem francamente o conteúdo da mídia vigente, da qual também são vítimas; e velam esses temas com dogmas religiosos que confundem ainda mais a compreensão de mundo do pubescente. Portanto, presumir que o/a professor/a esteja capacitado/a para abordar o tema da diversidade na sala de aula soa injusto e paradoxal, pois ele/a também está inserido/a nesse contexto de desinformação e consumo.

A formação do/a docente para se apropriar deste tema está distante da ideal, apesar de diversas ações de políticas públicas fomentadas pelos movimentos sociais e campanhas nacionais ao longo dos anos e principalmente neste século. Nessa linha, Candau (2012)

³ Sistema psicológico de defesa através do qual desejos, sentimentos, lembranças que, considerados repugnantes por alguém, são eliminados da consciência e mantidos no seu inconsciente. Ato de reprimir, conter. (Dicionário On-line de Português, <https://www.dicio.com.br/recalque/>, acessado em janeiro 2019).

afirma que as ações na “formação de educadores e das práticas pedagógicas” não evoluíram da mesma forma que as discussões teóricas sobre o tema (p.724). Souza (2010) descreve que, entre os “funcionamentos escolares” que produzem “educadores/as fracassados/as” está a implementação de políticas públicas pouco efetivas aplicadas sem discussão ou debate prévios, ignorando a vivência e o saber do/a professor/a. O autor alega que os/as professores/as são “convertidos em meros executores de medidas que lhes parecem sem sentido e prejudiciais ao ensino, é comum educadores fazerem apropriações superficiais e distorcidas dos princípios apresentados como sendo os fundamentos das mesmas” (p.247).

Nesse sentido, o papel do/a professor/a diante do tema da diversidade – e de seus muitos desafios em todas as etapas do processo educacional brasileiro – poderia ser ressignificado através das técnicas para o ‘treino de papel’, onde o sujeito pode ajustá-lo a si mesmo e ao contexto em que vive. Como descreve Candau (2012):

Esta perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de potencializar a vocação humana de educandos e educadores, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras. (p.725).

Sendo assim, essa pesquisa propõe o Sociodrama, método composto de técnicas de ação que auxiliam o desenvolvimento das relações humanas, para compreender como o tema da diversidade emerge para os/as professores/as e o que eles/as revelam sobre o tema e sobre o método sociodramático.

O criador do Sociodrama, Jacob Levy Moreno (1992) desenvolveu suas teorias a partir de intervenções nos grupos mais diversos: campos de refugiados, com crianças em parques públicos, com prostitutas nas praças, com o teatro do improviso, enfim. A partir dessas experiências, e com forte influência do conceito de catarse do teatro grego, naturalmente emergiu a necessidade de pesquisar, compreender e, posteriormente intervir sobre essas “realidades” apresentadas pelos sujeitos e seu nível de consciência sobre o desempenho do seu papel. Na abordagem sicionômica, considera-se “que o homem encontra-se cindido entre os desejos de sua pessoa privada e a dimensão social dos papéis que desempenha no cotidiano.” (Fator, 2010, p.4).

Se para Aristóteles (1991) a felicidade é a finalidade do homem virtuoso, para Moreno (2008) a finalidade do homem é a espontaneidade criativa, a criação incessante, ou seja, estar sempre apto a renovar-se e a questionar o *status quo* e isso se dá através do treino, da ação. O Sociodrama é um método de ação que pertence à Sociatria⁴ que, por sua vez, possui uma determinada estrutura e composição com objetivo de facilitar a leitura e o manejo técnico do grupo (Malaquias, 2012).

Este estudo aponta a importância do Sociodrama, utilizado nesta intervenção escolar, para gerar reflexões, aprendizados, novas construções e transformações trazidas por grupos de diferentes olhares, saberes, como define a autora Camila Gonçalves (1988) “[o grupo] encontra um modo liberto, inovador e renovador de lidar com esses papéis.” (p.78). Nesse estudo, a estrutura e composição dramática do método permitiu *insights* profundos a respeito dos papéis assumidos por cada um no exercício da profissão, promovendo um pensar e questionar dentro de outras possibilidades, que nunca haviam pensado e questionado, o que possibilitou refletir sobre a diversidade com mais amplitude, saberes e novas construções.

Portanto, para trilhar essa pesquisa de cunho sociodramático também foi utilizado o questionário semiestruturado e fez-se a opção por uma pesquisa qualitativa.

Nos capítulos iniciais serão apresentados os conceitos de Psicodrama e Socionomia para introduzir e esclarecer o Sociodrama e as técnicas utilizadas nas intervenções grupais. Em seguida, o tema da diversidade será apresentado pelo olhar da educação e multiculturalismo.

Posteriormente, será comentada, a partir do referencial teórico escolhido para este estudo, pela abordagem metodológica ilustrada pela coleta da pesquisa detalhada na descrição dos atores e pela descrição dos encontros com o grupo de professores/as.

⁴

Conceito detalhado mais adiante.

2 SOCIODRAMA

Iniciaremos esse capítulo apresentando o conceito de Psicodrama e Socionomia para introduzir o método sociodramático. Isso se faz necessário porque a palavra ‘psicodrama’ é também utilizada para nomear a vasta teoria moreniana chamada Socionomia - apesar do psicodrama ser, na verdade, um dos métodos utilizados na Sociatria - conceito que rege o Sociodrama, que veremos adiante. Concomitantemente, apresentaremos um recorte biográfico de Jacob Levy Moreno, criador da Socionomia, cuja personalidade e trajetória pessoal teve papel determinante nas origens e no desenvolvimento da sua teoria. Portanto, para discorrer acerca do Sociodrama é preciso antes esclarecer as origens da Socionomia e os atravessamentos da história pessoal de Moreno no seu projeto socionômico.

2.1 O Psicodrama de Moreno

A palavra psicodrama vem do grego *psique*, significa alma, eu e *drama*: ação, portanto, costuma-se definir psicodrama como ‘eu na ação’ (Drummond & Souza, 2008). Conforme mencionado anteriormente, o termo psicodrama, apesar de ser um método assim como o sociodrama, é comumente usado para nomear a Socionomia, teoria criada por Jacob Levy Moreno que também se intitulava o criador do termo psicoterapia de grupo (Marineau, 1992). Nascido em Bucareste, na Romênia, em 1889, figura polêmica e carismática, Moreno começou a elaborar suas ideias ainda jovem, quando vivia na Europa, com conceitos e ações um tanto avançadas para a época. Apesar de sua genialidade, sua personalidade controversa e sua resistência aos padrões acadêmicos do período em que viveu afetaram o legado profissional de suas muitas contribuições para a Psicologia Social e Sociologia. Por esse e outros motivos, demorou um certo tempo para que sua obra fosse devidamente compreendida e valorizada (Moreno, 2016).

Portando, para entender sua obra é necessário debruçar-se um pouco sobre sua história de vida, que teve grande influência nas teorias e experimentos sociais que ele desenvolveu posteriormente. Como menciona Marineau (1992) em sua biografia moreniana “(. . .) suas obras científicas [de Moreno] são com frequência misturadas com fragmentos autobiográficos e reivindicações pessoais (. . .).” (p.9).

Pauline e Nissim Moreno, mãe e pai de Moreno, eram oriundos de família judaico-turca, seu casamento fora arranjado pelos irmãos de sua mãe quando ela tinha 14 anos e seu pai, 32. Viviam na Romênia em um período de difícil reconstrução do país, Nissim era comerciante autônomo e viajava constantemente. Quando Moreno nasceu, sua mãe tinha 15

anos, sem a presença do marido e amparada por conhecidos; por esta razão, o nome de seu pai não consta em sua certidão de nascimento (Marineau, 1992).

Essa passagem da vida de Moreno deu origem ao mito que o próprio criou acerca de seu nascimento, afirmando que havia nascido “(. . .) numa noite tempestuosa, num navio que singrava o Mar Negro, do Bósforo a Constanta, na Romênia (. . .).” (Autobiography, 1985, cap.1-6 citado por Marineau, 1992). Marineau (1992) aponta que essa história inventada por Moreno sobre de seu nascimento começou quando ele migrou para os Estados Unidos, muitos anos mais tarde e afirma:

Os registros na Europa indicam que Jacob Levy (Moreno) sempre usou seu verdadeiro lugar e data de nascimento em documentos oficiais naquele continente, como, por exemplo, na Universidade de Viena. Assim, não obstante conhecesse os fatos históricos, sentia claramente a necessidade de criar uma nova estória quando chegou a Nova York. Essa estória é um relato que incorpora imaginação e simbolismo com realidade. Representa o que Moreno chamará de verdade poética e psicodramática. (p.22).

Mais adiante, o biógrafo de Moreno, Marineau, 1992) esclareceu ainda que há outro significado mais profundo desta história arquitetada sobre seu nascimento. Segundo o autor, ela também reflete uma profunda identificação dele com suas raízes judaico-sefarditas⁵. Isso porque Moreno fora educado em escola judaica num período que coincidiu com o 4º. Centenário do êxodo dos judeus da Espanha e da descoberta da América por Cristóvão Colombo e ambos tiveram grande impacto no jovem Jacob (Marineau, 1992). Associar seu nascimento em um navio “(. . .) permite a Moreno reivindicar o anonimato de nacionalidade, abstenção de pertencer a um país definido, fazendo dele um cidadão do mundo”. (Marineau, 1992, p.23).

Mas não é somente aí que suas raízes sefarditas se fazem presentes. O vínculo com sua mãe era muito forte, ela acreditava que seu filho mais velho era predestinado a ser grandioso e lhe dava atenção especial. Apesar de ter sido educada em um convento, Pauline sempre manteve as tradições dos antepassados, o que levou Moreno a aprofundar seus

⁵ Diz-se de judeu cuja ascendência remonta às comunidades judaicas ibéricas (Espanha e Portugal) estabelecidas na Idade Média e dispersas por várias regiões (Europa ocidental, Norte de África, Turquia, Balcãs, Américas) após a expulsão da Espanha em 1492 ou que é membro da comunidade que apresenta influência cultural-religiosa do judaísmo ibérico medieval. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, www.dicionarioinformal.com.br, acessado em fevereiro 2019).

estudos em filosofia e nos costumes judaicos, ainda muito jovem. Também foi grande a influência do hassidismo, uma ramificação do judaísmo que “(. . .) considera o homem como sócio de Deus na tarefa da criação (. . .).” (Nudel, 1994, p.26)

Essa concepção de homem como cocriador e destinado a determinar suas ações inspirou em Moreno, ainda criança, a ideia de que todo homem possui uma centelha divina, uma capacidade comandar seu destino. Sua brincadeira favorita quando garoto era “o jogo de ser Deus”: no porão de sua casa construía com outras crianças uma representação do céu, onde obviamente ele fazia o papel de Deus; esse episódio de sua vida era comentado pelo próprio Moreno como sendo o seu primeiro psicodrama.

Esse aspecto de sua personalidade, latente na infância, também influenciou sua trajetória profissional e pessoal (Marineau, 1992). Moreno acreditava no tratamento das relações humanas “para uma cura social mais ampla”, na sua concepção “Todos somos criadores e cocriadores num mundo de relações interpessoais, interdependentes uns dos outros.” (Marineau, 1992, pp.117-118).

Durante a adolescência, problemas familiares como a separação de seus pais e sua incapacidade de prover sua mãe e irmãos geraram revolta no jovem Jacob. Abandonou a escola e passou um período depressivo de introspecção e certo isolamento de sua família. Foi uma fase de imersão espiritual em que fez todo tipo de leitura e reflexões sobre Deus e seu papel, do próprio Moreno, como divindade humana, concluindo que daquele momento em diante o mundo todo seria sua família.

Em 1909 ingressou na Universidade de Viena e, juntamente com seu colega Chaim Kellmer, também judeu de origem hassídica, passou a buscar respostas para seu desconforto espiritual e questões existenciais chegando assim à conclusão de que “(. . .) nada era digno de discussão sem antes ter sido posto à prova: sua vida era um testemunho de suas crenças.” (Marineau, 1992, p.41). Essas reflexões e inquietações deram origem às primeiras ações sociais de Moreno, resultando na criação da “Casa do Encontro” onde abrigavam, orientavam e ajudavam de várias formas os recém-chegados. O projeto ganhou vários adeptos, mas encerrou suas atividades quando começou a guerra.

Sua vida universitária foi marcada pela inquietação e experimentos sociais: de brincadeiras e criação de histórias com crianças nas praças à intervenção com grupos de prostitutas. Esse último merece destaque, pois despertou em Moreno a “(. . .) apreciar uma outra dimensão da obra de um terapeuta (. . .)” (Marineau, 1992, p.53) que era o alcance social e grupal das suas intervenções.

Inicialmente, fazia visitas às prostitutas, acompanhado de um médico e cuidava de questões higiênicas e de saúde. No entanto, essas visitas passaram a ser reuniões em que elas falavam sobre seus problemas e inseguranças; a partir daí, começaram a se organizar e ajudar umas às outras, ao que Moreno chamou de “espécie de sindicato das prostitutas”. Mais tarde, Moreno descreve o episódio em seu livro *Quem sobreviverá*: “Começamos a ver então que ‘um indivíduo poderia vir a ser um agente terapêutico para o outro’ e as potencialidades de uma psicoterapia de grupo em nível de realidade cristalizavam-se em nossa mente.” (Moreno, 1953, citado por Marineau, 1992, p.54). Começam aqui as primeiras sementes para o que seria mais tarde a psicoterapia de grupo.

Durante esse período, Moreno convivia com muitos intelectuais que costumavam se encontrar em um café para conversar e debater ideias, algo muito comum na época. Esse grupo, formado por poetas, sociólogos, filósofos, criou o jornal *Daimon* que teve sua primeira edição em fevereiro de 1918. A experiência com o jornal contribuiu para o contínuo afastamento de Moreno da medicina tradicional e, também aos poucos, o aproximou do teatro.

Seu envolvimento com atores e sua inquietação com o cenário político social do pós-guerra na Áustria o levaram a conduzir experiências e apresentações teatrais polêmicas e inovadoras que lhe renderam insumo para posteriormente desenvolver o sociodrama e o teatro terapêutico. Dessas experiências com o teatro, vale apresentar aqui o que foi considerado em sua biografia como o primeiro sucesso terapêutico. Trata-se do caso “Georg e Bárbara”. Tudo começou em 1922 quando, em um teatro alugado em Viena, Moreno dirigia apresentações do que chamava “teatro da espontaneidade”: “O grupo de atores representava peças espontâneas, conforme era proposto pelo público, faziam algumas ‘re-dramatizações’ de notícias diárias usando uma técnica chamada ‘jornal vivo’ ou improvisavam sobre temas dados” (Marineau, 1992, p.82). Seu principal objetivo não era a estética das apresentações ou a técnica dos atores, mas sim como o “potencial espontâneo e criativo dos participantes.” (Siewert, n.d., p.5).

Havia nesse grupo uma atriz, Bárbara, que se casara com um jovem poeta, Georg, que a assistia cotidianamente. Em seu livro *Psicodrama* (2003) Moreno relata que, certo dia, Georg pediu sua ajuda para lidar com o temperamento raivoso e agressivo da jovem esposa que em nada se assemelhavam aos papéis dóceis e submissos que ela desempenhava no palco. Moreno, então, pede à jovem atriz que passe a desempenhar papéis opostos ao que fazia: de prostituta, com linguajar e postura de baixo calão. Desse momento em diante, seu marido passou a relatar que o temperamento da esposa estava muito mais sereno e tranquilo.

Posteriormente, Georg também subiu ao palco para atuar junto a ela cenas reais de suas vidas, ao que o público correspondia com mais intensidade e receptividade. Esse episódio contribuiu para a elaboração da teoria do psicodrama e seu valor catártico-terapêutico.

[Moreno] acreditava que uma pessoa podia mudar através do que chamava insight da ação, um processo de experimentação e reexperimentação do comportamento com a subsequente reflexão sobre ele. Isso é o oposto da abordagem psicanalítica, na qual a reflexão precede a ação, importando notar que a “atuação” é feita no palco. (Marineau, 1992, p.84).

Sendo um leitor voraz e atento às tendências culturais e acadêmicas de sua época, a obra de Moreno está repleta de referências da filosofia e do teatro grego, e de autores contemporâneos, como Freud e Breuer. Essas referências podem ser notadas nos projetos para o palco dramático e especialmente no conceito de catarse (Marineau, 1992).

Desse modo, convém ressaltar que o teatro grego teve grande influência na sua obra, dentre os três grandes gêneros dramáticos do teatro grego - a tragédia, a comédia e o drama satírico - a estrutura da tragédia inspirou e semeou a construção da teoria psicodramática apesar de Moreno afirmar que as leis do psicodrama superficialmente se aproximam mais da *Commedia dell'Arte* italiana devido ao seu caráter de improviso (Moreno, 2008). Um ponto importante herdado do gênero trágico foi o conceito de catarse.

É pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e piedade, tem por efeito a purificação [catarse] dessas emoções (Souza, 1966, p.74 citado por Coelho, 1998).

Esta consequência natural da tragédia foi redescoberta e reelaborada na teoria psicodramática. A palavra catarse vem do grego *kátharsis* e é utilizada em diversos contextos, como na tragédia, na medicina ou na psicanálise, que significa “purificação”, “evacuação” ou “purgação”. Moreno (2008) considerou “em vão que se procurar em toda a *Poética* uma ampliação dessas magras referências à catarse” argumentando que isso se deve ao fato da “*Poética* ser um ensaio sobre poesia, não sobre catarse”. (p.63). Ele diferenciou sua definição de catarse psicodramática da definição aristotélica, concluindo que a catarse do

psicodrama “deslocou-se do espectador para o ator” (p.64), isto porque seu objetivo principal foi a espontaneidade e criatividade dos atores, como bem definido abaixo:

Para Moreno, há uma intencionalidade na cena: dar fluência à espontaneidade e à criatividade, por meio da contextualização da problemática, da ação dramática, do encontro, do olhar do outro e do olhar sobre si mesmo. Desta maneira, ele acreditava que as pessoas estavam transformando seus papéis, dando-lhes uma nova visibilidade e podendo desempenhá-los mais adequadamente às necessidades do contexto (Drummond, Boucinhas, & Bidart-novaes, 2012, p.48).

Moreno (2008) ainda ressaltou que o desenvolvimento da ideia de catarse foi uma das mais importantes contribuições da teoria psicodramática, pois até então se ignorava as suas implicações psicoterapêuticas. Por esse motivo, ele afirmou ter continuado onde Aristóteles parou devido ao fato de o psicodrama considerar o teatro não como uma “imitação da vida” (p.64) mas como uma continuação da mesma, sendo a catarse uma “descoberta do *self*, não apenas desabafo e cura, mas também equilíbrio e paz.” (p.301).

No entanto, suas experiências com o teatro, apesar de inicialmente bem-sucedidas, posteriormente o levaram a uma situação controversa de disputa por autoria de projetos de palco que desgastou bastante sua imagem. Adicionado a isso, havia o crescente isolamento social devidos suas ideias e posicionamentos incomuns para a época, fracasso no relacionamento amoroso e dificuldades financeiras; todos esses ingredientes gradativamente culminaram em sua emigração para os Estados Unidos em 1925 (Marineau, 1992).

Os primeiros anos na América foram bastante turbulentos, marcado por dificuldades comuns a maioria dos imigrantes: falta de dinheiro, problemas com visto de permanência e frustração de expectativas profissionais, pois não conseguia atuar como médico. Somente conseguiu fazê-lo em 1927.

Superadas as adversidades iniciais, Moreno pouco a pouco foi fazendo conexões e ações determinantes que possibilitaram amadurecer e aplicar suas teorias de grupo, como seus trabalhos e pesquisas sociométricas na prisão de Sing Sing posteriormente aprofundados na Escola Hudson⁶. Esses episódios trouxeram reconhecimento no meio acadêmico e abriram espaço para novas parcerias e prosperidade profissional.

⁶ Em Sing Sing, Moreno executou um trabalho baseado na sociometria para classificar e intensificar o processo de reabilitação dos prisioneiros. Na escola Hudson, ele ampliou o método do estudo anterior utilizando terapia de grupo como parte do processo (Marineau, 1992).

Sua trajetória nos Estados Unidos foi marcada pelo pioneirismo de suas ideias. Suas contribuições foram intensas, diversificadas e nem sempre aceitas e devidamente creditadas pelo meio acadêmico da época. Apesar da sua genialidade, sua personalidade extravagante e “seu ostensivo espiritualismo” representaram barreiras para sua vida profissional.

O psicólogo Karl Scheibe escreveu que J. L. Moreno “trabalhou e escreveu em uma época em que as ortodoxias eram muito poderosas, o que impeliu seu brilhante e inovador trabalho de psicodrama para os limites da excentricidade e da exclusão.” (Moreno, 2016, p.42).

Suas teorias, técnicas e pesquisas inovadoras sobre relações e intervenções grupais, especialmente a sociometria, a terapia de grupo e o *role play*, foram de valiosa contribuição em vários momentos da história americana. Ele trabalhou para o Departamento de Agricultura de Reassentamento da Administração dos EUA, no governo de Franklin Roosevelt, utilizando a sociometria para organizar os projetos de moradia para as “comunidades planejadas” do *New Deal*⁷. Durante e após a segunda guerra, seus estudos sociométricos e as técnicas do psicodrama foram utilizados tanto na preparação das lideranças como na reabilitação dos soldados. Nos anos 50 e 60, sua obra influenciou direta e indiretamente vários pensadores, filósofos e psicólogos da psicologia humanista (Moreno, 2016).

Sendo uma figura controversa e avessa ao rigor científico, Moreno teve em sua última esposa, Zerka Moreno, a inspiração e a parceria determinante para a administração de sua obra. Ela contribuiu e escreveu publicações, fez intervenções e teve papel crucial para a organização e disseminação do psicodrama (Marineau, 1992).

⁷ “Novo Acordo”: série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana. (Moreno, 2016, p.145).

2.2 A Socionomia

A palavra socionomia “(. . .) vem do latim *sociu*=companheiro, grupo; do grego *nomus*=regra, lei, ocupando-se, portanto, do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal.” (Gonçalves, Wolff, & Almeida, 1988, p.41). A socionomia se constitui como ciência fundamentada na fenomenologia existencial que entende o homem como ser em relação. Ela investiga as formações e tensões sociais no aqui e agora, ou seja, no *status nascendi*. A sua proposta é esclarecer a estrutura desses fenômenos sociais a partir da realidade vivida pelos sujeitos (Naffah Neto, 1997). O nascimento da socionomia teve como propósito inicial algo além da teoria no seu aspecto fenomenológico e intangível, Moreno intencionalmente desejava suspender as questões abstratas e examinar as “(. . .) tensões sociais *in vivo*, em *status nascendi* (. . .)”, sua proposta era esclarecer a estrutura desses fenômenos sociais a partir da realidade vivida pelos sujeitos:

Perseguindo no presente, por meio de investigações diretas, o complexo estrutural dos intercâmbios e das interações humanas, tal como se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta e como esta era vivida e produzida por cada sujeito humano (Naffah Neto, 1997, p.129).

A partir dessa concepção, naturalmente emergiu a necessidade de pesquisar e compreender - e posteriormente de intervir - sobre essas “realidades” apresentadas pelos sujeitos e seu nível de consciência sobre o desempenho do seu papel. Para tanto, a socionomia se ramificou em três dimensões principais: a Sociodinâmica, a Sociometria e a Sociatria (Naffah Neto, 1997). Conforme ilustrado na figura abaixo:

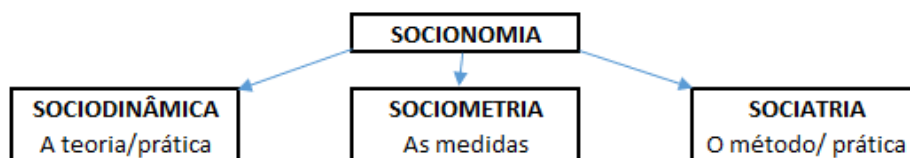


Figura 1: Socionomia. Fonte: Souza e Drummond, 2018.

A sociodinâmica “investiga as dinâmicas dos grupos sociais, a maneira como os indivíduos estão organizados em função de seus papéis estabelecidos no grupo.” (Malaquias, 2012, p.20). A sociodinâmica investiga as interações grupais na prática, ou seja, no momento

da intervenção dos grupos, no entanto, o objetivo aqui não é o tratamento e sim o mapeamento e a compreensão da dinâmica grupal. Seu método mais utilizado é o *role-playing* ou jogo de papéis⁸.

A sociometria “mede as relações estabelecidas entre as pessoas por meio da aplicação de seus métodos. Estas relações podem ser analisadas com gráficos ou imagens específicas” (Souza & Drummond, 2018, p.15). Seu método é o Teste Sociométrico, um teste aplicado em determinado grupo para aferir os critérios de escolhas - positivas, negativas ou indiferentes - de seus participantes ao se relacionarem com os outros membros do grupo. A partir dessas respostas é estruturado o ‘sociograma’, uma representação gráfica da estrutura relacional de um dado grupo.

A sociatria “constitui a terapêutica das relações sociais” (Nery, 2004, p.35). Na sociatria estão os métodos de intervenção para tratamento dos grupos, entre eles a psicoterapia de grupo, o psicodrama, o sociodrama, o *role-playing*, os jogos dramáticos e o teatro espontâneo. (Malaquias, 2012, p.22)

Esse tripé da socionomia está interligado, sendo a sociodinâmica - a investigação da dinâmica relacional de determinado grupo - uma espécie de elo entre as outras duas teorias “no sentido de que faz o caminho entre o que foi detectado pela Sociometria, conduzindo a Sociatria.” (Sociedade Paranaense de Psicodrama, n.d.) Essa correlação pode ser melhor representada pela figura abaixo:

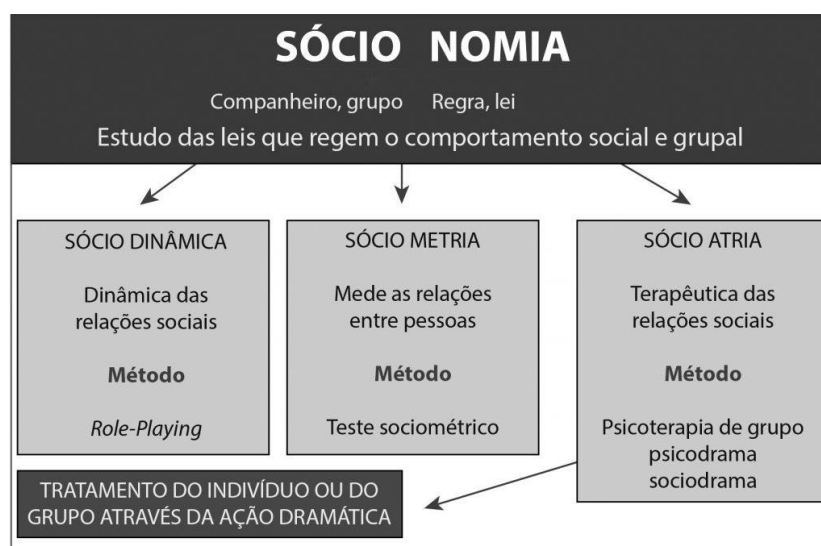


Figura 2: Socionomia. Fonte: <https://rosacukier.com.br/artigos/>

⁸ “O *Role Play* (ou *Role Playing*), que pode ser traduzido por “interpretação de papéis” consiste em encenar alguma situação, geralmente de relação interpessoal conflituosa, inspirada na vida real. Esta técnica promove o desenvolvimento da nossa autopercepção, a catarse, ou seja, um sofrimento purificador que libera sensações de angústia e tristeza e promove o estreitamento de laços pelo grupo”. In: Marques. J. R., 2017.

2.3 O Sociodrama

Inicialmente, faremos um breve recorte da sociatria para introduzir o sociodrama, método utilizado nessa pesquisa; mais adiante, apresentaremos sua origem no Teatro Espontâneo e no Teatro Terapêutico para melhor esclarecer a diferença com o psicodrama⁹ que também é um método de ação utilizado em intervenções grupais comumente confundidos.

O sociodrama pertence à Sociatria que, por sua vez, possui uma estrutura imanente aos métodos de ação cujo objetivo é facilitar a leitura e manejo técnico do grupo. Conforme descrito por Malaquias (2012) as práticas dessa estrutura são sustentadas pela tríplice: contexto (social, grupal, dramático), elementos (diretor, ego-auxiliar, protagonista, palco, plateia) e fases (aquecimento, dramatização, compartilhar, processamento).

O contexto social refere-se a cultura, tempo e espaço nos quais estão inseridos os participantes e a forma como isso afeta os papéis sociais que desempenham. O contexto grupal diz respeito aos integrantes da intervenção grupal – são eles o diretor, os egos-auxiliares e os participantes – sua realidade e dinâmica relacional. O contexto dramático concerne ao espaço, o local onde se dá a ação dramática e a subjetividade envolvida na experiência desse determinado grupo.

Os cinco elementos da sessão sociátrica, também chamados de instrumentos do psicodrama, são o diretor, ego-auxiliar, protagonista, palco, plateia. O diretor é o responsável pela condução do grupo e coordena a sessão sociátrica. O ego-auxiliar é o sujeito que está a serviço do grupo para favorecer a vivência terapêutica, seja protagonizando uma cena ou ajudando o grupo a se expressar de alguma forma; pode ser um sociodramatista treinado e alinhado com o diretor para a intervenção, ou um integrante do grupo com sensibilidade para ajudar o grupo a exprimir suas emocionalidades. O protagonista é aquele que retrata, que dá voz aos sentimentos do grupo, isso pode se dar através de um personagem ou de uma fala que representa o estado emocional coletivo. O palco é o lugar previamente delimitado para ocorrer as dramatizações. A plateia são os participantes e observadores da sessão sociátrica.

E, finalmente, as fases da sessão sociátrica são compostas de quatro momentos: aquecimento, dramatização, compartilhar e processamento. O aquecimento é o preparo do grupo para a ação e ocorre no momento inicial de uma sessão sociátrica. A dramatização é a ação, o desenrolar do “conflito interno” do grupo e representa o contexto dramático do

⁹ Estamos nos referindo aqui ao psicodrama enquanto método de intervenção e não ao Psicodrama como teoria moreniana.

mesmo. O compartilhar é o momento de exprimir os sentimentos e emoções experimentados até então. O processamento normalmente é destinado somente aos estudantes de psicodrama onde são feitas as correlações com a teoria e a prática sociodramáticas.

Dentro das práticas da sociatria, Malaquias (2012) destaca as técnicas básicas utilizadas para propiciar aquecimento e dramatização, são elas duplo, espelho inversão de papéis e interpolação de resistência.

A técnica do duplo é utilizada pelo diretor ou ego-auxiliar ‘como se fosse’ o grupo especialmente quando este último não consegue verbalizar suas emoções. Essa expressão pode ser verbal ou corporal e tem como finalidade a empatia e a proximidade psicológica.

A técnica do espelho pode ser feita de várias formas com o diretor ou ego-auxiliar reproduzindo uma determinada postura, cena ou fala do grupo fazendo com que este ‘se veja de fora’, de outra perspectiva, propiciando novos *insights* e reflexão sobre si.

A técnica do solilóquio pode ser feita mediante a interrupção de uma cena ou um diálogo em que o participante é convidado a ‘pensar alto’ o que está sentindo naquele exato momento para assim “(. . .) dar mais espaço para o aparecimento de conteúdos inconscientes” (Malaquias, 2012, p.27).

A técnica da inversão de papéis exige um aquecimento específico e normalmente ocorre durante uma dramatização onde o diretor solicita ao participante trocar de lugar com seu antagonista: imaginando e reproduzindo seus pensamentos, emoções e comportamento (Malaquias, 2012). Essa técnica tem um caráter terapêutico forte e possibilita que o indivíduo amplie sua compreensão sobre si mesmo e sobre o outro, possibilitando uma nova forma de interação.

A técnica da interpolação de resistências é composta de ‘surpresas’ incorporadas na dramatização para provocar novas respostas do grupo. Essas surpresas podem ser um pedido para agirem de forma diferente e inesperada, maximizar posturas ou expressões entre outras.

Uma vez apresentada a composição do sociodrama, vamos agora discorrer sobre suas origens e distingui-lo de outro método sociátrico ao qual é comumente confundido, o psicodrama.

O sociodrama, assim como o psicodrama, é um método sociátrico utilizado para o tratamento das relações dos grupos. Ambos seguem essas estruturas e técnicas aqui descritas, mas o critério de utilização das mesmas vai depender “do momento das pessoas na vivência dramática e da sociodinâmica” (Malaquias, 2012, p.27).

A origem dos dois métodos remonta o período em que Moreno dirigia apresentações que chamava “teatro da espontaneidade”, quando ainda em Viena, e antes mesmo de elaborar

a teoria sacionômica, explicadas no início deste capítulo. Moreno alugara um teatro onde dirigia atores que representavam peças espontâneas, propostas pelo público, dramatizações e improvisações de notícias de jornal. Essa experiência inovadora para a época, teve parecer positivo da imprensa e estava sempre lotada de espectadores que, aos poucos, começaram a se envolver e participar. Surgiu então, o Teatro Espontâneo e sua migração o para Teatro Terapêutico teve como marco o caso “Georg e Bárbara” também mencionado anteriormente.

O Teatro Espontâneo tirou a passividade do ator de apenas desempenhar uma obra acabada e o colocou no centro, na cocriação:

Transmitindo e criando argumentos no momento de sua execução, o diretor-dramaturgo passa a improvisação dos atores, que têm ampla liberdade para criar e desenvolver os papéis tanto na forma como no conteúdo; sua função passa a ser coordenar e sintetizar as várias representações num todo (Naffah Neto, 1997, p.191).

Mas o potencial terapêutico dessa técnica somente evoluiu para o Teatro Terapêutico após o caso “Georg e Bárbara” porque Moreno percebeu que quando os atores representavam dramas comuns das suas próprias vidas – sofrimentos, preocupações, acontecimentos familiares e assim por diante – criava-se uma conexão maior com o público que foi chamado posteriormente, no sociodrama, de catarse de integração¹⁰. No Teatro Terapêutico, como definiu Naffah Neto (1997):

(. . .) É a realidade social que entra pelas portas do palco e encarna em seus atores reais (. . .). Sem mais dissimulações, sem mais deslocamentos (. . .). É a primeira pessoa que emerge, por intermédio dos atores e da plateia, pois todos se reconhecem no drama, todos se situam e se identificam na verdade que é comum. O privado reencontra, por fim, seu *locus* coletivo, e, o imaginário, rompendo seu espaço solipsista para revelar labirintos antes vividos como pessoais, pode agora buscar na massa anônima do público, ressonâncias a seu próprio grito. (. . .) o nascimento do sócio-psico-drama. (pp.191-192).

O sociodrama é um método para se utilizar em grupos (*socius*: significa sócio, grupo e *drama*: ação), e “trabalha contratualmente apenas com papéis sociais, sem remexer na

¹⁰ É a mobilização de afetos e emoções ocorrida na inter-relação, télica ou transferencial, de dois ou mais participantes de um grupo terapêutico, durante uma dramatização (Gonçalves et al., 1988, p.81).

fantasmática íntima; é um procedimento ideal para trabalhar clinicamente com vínculos reais habituais (. . .) e com diagnóstico e prevenção institucional.” (Menegazzo, 1995, p.173). Já o psicodrama tem como foco o indivíduo e seus aspectos mais íntimos. No entanto, essa diferenciação entre ambos não é compartilhada por alguns autores, que afirmam ser difícil delimitar o público e o privado numa intervenção grupal.

Para Davoli, Batista e Nilson (2012), as relações construídas coletivamente são consequências de visões de mundo individuais e o que se observa na cena sociopsicodramática é uma fusão do coletivo e do privado. Para Moreno (2008), essa dicotomia se apresenta porque o verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo e este grupo deve ser colocado em cena para resolver seus problemas. Grupo, neste sentido, funciona como “metáfora e não existe per se, o seu conteúdo real são as pessoas inter-relacionadas que o compõem, não como indivíduos privados, mas como representantes da mesma cultura”. (p.413).

Assim sendo, o sociodrama enquanto método de pesquisa visa compreender e, ao mesmo tempo, atuar nos processos grupais por meio da ação. Essa atuação viabiliza aos grupos a possibilidade de darem novas respostas e encontrarem saídas saudáveis para suas situações-conflito. A isso Moreno chamou de ‘espontaneidade’, a capacidade de dar respostas diferentes a novas situações e novas respostas a situações antigas; ou seja, a capacidade do indivíduo de liberar seu potencial criativo e dar novos significados aos papéis que desempenha. A experiência sociodramática pode promover uma vinculação profunda, a ‘tele’, um “fenômeno intrapsíquico” em que os indivíduos conseguem se enxergar integralmente, sem distorções, uma forma de ‘empatia mútua’ que promove a “criação coletiva, ou da co-criação, da produtividade e das potencialidades dos envolvidos num vínculo” (Nery, n.d., p.17).

Moreno defendia que a ação dramática, o ‘como se’, permitia “o reconhecimento, e a posterior libertação de papéis idealizados, que vem impedindo a ação espontânea no cotidiano” (Gonçalves, 1998, p.80). Na concepção moreniana, essa ‘ação espontânea’ normalmente é cerceada pela conserva cultural, que pode ser definida como o produto acabado de todo processo criativo que pode bloquear a espontaneidade quando o indivíduo fica preso ao resultado de sua criação, quando prefere “valorizar a obra acabada” ao invés do processo espontâneo-criativo (Fator, 2010).

O caráter transformador da ação espontânea é o que garante ao indivíduo a sua condição de criador, ou seja, é o que permite as modificações na sua relação com o

mundo. O ato criador é antagônico à conserva cultural. Ele acontece no momento presente, no durante, e não no produto acabado. (Fator, 2010, p.2)

Portanto, num sociodrama, essa liberação do potencial espontâneo é desencadeada pela catarse de integração, mencionada anteriormente, cuja mobilização de “afetos e emoções” possibilitam a integração grupal para “enfrentar a tensões sociopsicológicas e encontrar novo equilíbrio social” (Nery et al., 2006, p.306). Com isso, para seguir com a apresentação e compreensão do método sociopsicodramático, é importante problematizar a escola dentro de uma população tão diversa. Para tal, apresentaremos o que é diversidade neste campo que é a escola, tão vasto e rico de diversidades.

3 DIVERSIDADE

Seriam as características ‘diferente’ e ‘discordância’ da diversidade o que torna esse tema tão desconfortável e polêmico nas escolas? Atitudes como tolerância e respeito seriam suficientes para lidar com as diversidades no ambiente escolar, seja ela, sexual, religiosa, cultural, social, étnica entre outras?

3.1 Diversidade e multiculturalismo

Diversidade significa multiplicidade, variedade. O termo é bastante conhecido nas escolas e, muitas vezes, vem associado a outros termos como tolerância e “respeito às diferenças”. No dicionário Houaiss¹¹, diversidade é a “característica ou estado do que é diverso; não semelhante”, a palavra ‘diverso’, por sua vez, significa “característica do que é diferente”; “que diverge, que está em discordância”.

Segundo Lunardi (1997) essa ‘rede discursiva’ de diversidade e diferença estabelece um modelo de comparação entre o que é normal e anormal e, agindo assim, disfarçado de inclusão e igualdade estabelece-se um padrão de comportamento a ser seguido pelos ‘diferentes’. A autora afirma que:

(. . .) quando os discursos educacionais chamam professores, alunos e comunidade educativa para aceitar e respeitar o diferente, estamos diante de um mecanismo que, sob o rótulo de tolerância, nada mais faz que reafirmar a inferioridade do outro. (Lunardi, 1977, p.13).

Associar diversidade à exclusão e estranhamento não é novidade na história da humanidade. Na antiguidade, a civilização grega, julgando-se superior, concebia outros povos e outras culturas como “bárbaros”. Mesmo aqueles povos que os helenos consideravam inteligentes, ainda assim, tinham sua inferioridade determinada pelos gregos por fatores como posição geográfica e falta de coragem que somente era ideal e natural aos habitantes da Grécia, como afirma Gallo (2012) “bárbaros são sempre os outros, na medida em que este juízo é emitido por alguém, por algum povo.” (p.163). Durante as navegações no século XVI, a diferença de costumes relatada nos documentos da época apresenta traços semelhantes aos

¹¹ Dicionário eletrônico Houaiss: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>.

dos gregos antigos: de superioridade e estranheza diante do comportamento e costumes de povos considerados “não civilizados”. No século XVIII, relatos de Voltaire apresentam esses “outros povos” por outra ótica, especialmente os das Américas, não somente como exóticos, mas como uma “civilização diferente” dos europeus e, portanto, dignas de “respeito”. Sendo assim, assimilar o diferente sempre foi uma tarefa difícil ao longo da história humana. Segundo Gallo (2012) isso acontece porque o comportamento e costumes “dos outros” nos obrigam ao desconforto de olhar para nós mesmos e questionar nossos próprios costumes e comportamentos. Ainda segundo o autor, isso gera hostilidade porque afeta a subjetividade do indivíduo desencadeando um “conflito de liberdades”.

Somente na era moderna, o conceito e a discussão da diversidade iniciam-se com a promulgação dos direitos humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU) em 1948, quando o mundo assume que povos e culturas foram perseguidos e sofreram justamente pelo fato de estarem no lugar de direito da sua existência. Nesse acordo, vários países “comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.” (Candau, 2012).

No processo de redemocratização do Brasil, a partir de 1988, tem havido estratégias e esforços para desenvolver e salvaguardar os “direitos fundamentais” nas políticas públicas e, portanto, na educação. Inicialmente, dentro desse conceito de “igualdade de direitos” e “escola igual para todos”, o sistema escolar definiu estratégias pedagógicas padronizadas – conteúdo didático, avaliação, currículo escolar – para todo o país. Dessa maneira, a diversidade que nascia do reconhecimento e do direito a igualdade, acabou correndo risco de ser subjugada novamente dentro de uma cultura homogeneizante. Ocorreu que, na década de 90, impulsionado pelos movimentos sociais e debate entre governo, educadores e sociedade, o conceito de pluralidade, de multiculturalismo e diversidade emergiram com avidez (Candau, 2012).

Ainda assim, Duschatzky e Skliar (2000) questionam o multiculturalismo e suas noções de “respeito ao outro”. Consideram que esse multiculturalismo pós-moderno utiliza indevidamente o termo diversidade como uma manobra velada de colonizar o que está fora do padrão dominante com o discurso da tolerância e do respeito, “a modernidade construiu, nesse sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade.” (p.165). Da mesma forma, Lunardi (1997) questiona se a tão repetida expressão “respeito às diferenças” pode, na verdade, estar determinando novos “cânones da normalidade” a partir do momento em que se evidencia características que “distingue[m] uma coisa da outra.” Essa ameaça à diversidade fica bem explicada quando Candau (2012) aponta os dilemas dos direitos humanos: eles

situam-se numa ‘problemática dialética’ “entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade e promover redistribuição e reconhecimento.” (p.719).

3.2 Diversidade cultural e educação

Ao se pensar sobre o campo da diversidade, uma das perspectivas desta abordagem é provocar a discussão sobre a ideia de que os indivíduos não estão constituídos da mesma forma em uma sociedade multicultural. A educação, por sua vez, faz parte da sociedade e, culturalmente, está “imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (Candau, 2008, p.13). A autora acrescenta ainda que, apesar dessa realidade multicultural, a educação apresenta traços fortes de homogeneização e monoculturalismo inviabilizando ainda mais o acesso para aqueles considerados fora do padrão vigente. Esse ponto de vista também é fortemente compartilhado por Skliar (2003), ao afirmar que,

a modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãos de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc. (p.45).

Considerando esse cenário de exclusão e distanciamento de culturas, Candau (2008) afirma ser necessário elaborar práticas educativas e estratégias pedagógicas que viabilizem uma compreensão desse “cruzamento de culturas”.

No entanto, admite que essas estratégias pedagógicas são particularmente desafiadoras no Brasil devido à forte “base multicultural” e às formas turbulentas e conflituosas com que historicamente se tem lidado com as “relações interétnicas” no país, ressalta Candau (2008). “A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade.” (p.17). Em outro texto, em que a autora se refere mais especificamente aos direitos humanos, mas que também é pertinente a diversidade, ela acrescenta que a “impunidade, violência, corrupção, desigualdade” entre outros, tão comuns no cotidiano brasileiro, reafirmam esse desafio no país.

Dentro dessa concepção de construção de estratégias pedagógicas, Candau (2008) apresenta a “perspectiva intercultural” como a mais pluralista e adequada para tratar das

questões multiculturais na educação. Dentre as características dessa perspectiva, está a “explicitação” das diferenças culturais, promovendo a riqueza das diferenças e entendendo a cultura como “contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.” (p.22). Nessa direção, a autora considera necessária uma “negociação cultural” que parta do questionamento do conceito de “universalidade” do conhecimento escolar e revele “o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos.” (p.33). Desse modo, propicia-se na escola um ambiente plural, de diferentes expressões culturais com possibilidade de diálogo com os “processos de mudança” onde o professor tenha um papel de “mediador na construção de relações interculturais positivas.” (p.31).

Essas ações pedagógicas, partindo da perspectiva do diálogo intercultural, da revisão de conceitos e da reconstrução dos hábitos para lidar com as constantes mudanças, também são características presentes na filosofia e na prática da teoria sociodramática apresentadas nessa pesquisa; que também considera o papel do professor como fundamental para gerenciar os eventos e conflitos desafiadores do tema da diversidade na escola.

Veremos a seguir em que medida o sociodrama pode contribuir para a reflexão da temática da diversidade através da construção dos olhares e saberes dos/as professores/as na escola pesquisada.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA

Após o envolvimento teórico, partiu-se para a escolha dos caminhos metodológicos, dos instrumentos e dos procedimentos que direcionaram a pesquisadora para a abordagem que se apresentará para uma melhor operacionalização da pesquisa. Considera-se aqui que a abordagem sicionômica está compreendida na pesquisa-ação que, segundo Tanajura e Bezerra (2015) trata-se de uma metodologia de “transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento” (p.11). Essa dupla proposta de transformação da realidade e produção de conhecimento está presente no método sociodramático, Souza e Drummond (2018) afirmam que o sociodrama possibilita uma maior intensidade das discussões que favorecem a coesão e a integração grupal “sem preconceitos e ideias preconcebidas”, respeitando os diferentes olhares e visões de mundo facilitando “o desenvolvimento da capacidade espontânea, com as emoções e as razões” possibilitando assim “novas reflexões e ações individuais e coletivas” (p.35).

A pesquisa-ação originou-se durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, quando houve uma mobilização do governo americano para selecionar e treinar espões e soldados. O psicólogo alemão-americano Kurt Lewin¹² foi um dos principais cientistas que conduziu testes e pesquisas com grupos de soldados para a determinar o equilíbrio emocional e competência de liderança, conforme registrado em um livro de psicologia social da época:

As investigações sobre grupos sem liderança, estimuladas em grande parte por Lewin e Moreno, jogaram muita luz sobre a maneira pela qual o domínio emerge em um grupo recém-formado. O dispositivo de observação do comportamento sob tais condições foi utilizado, entre outros, na seleção de agentes de campo para o Instituto de Serviços Estratégicos (OSS) durante a segunda guerra mundial. (Moreno, 2016, p.187).

Segundo Nery, Costa e Conceição (2006) existem inúmeros modelos de pesquisa-ação, sendo que a pesquisa sicionômica “(. . .) busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações problema, por meio da ação/comunicação da pessoa.”

¹² Lewin e Moreno se conheceram nos Estados Unidos e tiveram uma parceria produtiva. Lewin interessou-se particularmente pela sociometria e seus alunos com frequência acompanharam as sessões de psicodrama de Moreno. (Moreno, 2016).

(p.305). Ainda segundo as autoras, inúmeras pesquisas socionômicas têm sido conduzidas no Brasil nas últimas décadas nas áreas da saúde e educação, apresentando resultados em que a interação e a integração promovida nas intervenções grupais mobilizam “a criação conjunta favorecedora do processo de inclusão social.” (p.307).

Nessa pesquisa considerou-se a importância de vivenciar os aspectos da subjetividade dos sujeitos da equipe escolar. Deste modo, fez-se a opção pela abordagem qualitativa, utilizando-se, para tal metodologia, o estudo de caso.

Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa de pesquisa, na área de educação, caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a realidade e deste modo oferece a possibilidade de documentar o não-documentável; e Chizzotti (1991) afirma que “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (p.81). Neste tipo de abordagem, o pesquisador enfrenta alguns desafios no planejamento, execução e registro das informações. Primeiramente, como relatado por Monteiro et al. (2006) a subjetividade do pesquisador é considerada “não se faz de conta que a subjetividade do investigador não está presente.” (p.67). Os autores salientam também que a dramatização para “fins investigativos” difere um pouco da dramatização moreniana “justamente pelo recorte objetivo antecipadamente feito: não se pesquisa qualquer coisa, a pesquisa é específica, focada.” (p.68). Por último, numa vivência ou dramatização ocorrem inúmeros detalhes e informações em tempo real para serem coletadas, o que demanda a presença de um registrador.

A análise socionômica dessas informações considera alguns fatores específicos dos fenômenos grupais. São considerados “a história da constituição do grupo”, neste caso, grupo de professores, de determinada escola e suas demandas, com um contexto relacional específico devido ao tempo de convivência e experiências vividas; considera-se também a “atuação dos agentes do Psicodrama”, ou seja, todos os envolvidos nos encontros, inclusive o pesquisador e sua subjetividade; “as fases das etapas sociátrica” e seus desdobramentos: técnicas, respostas e vinculação do grupo, compartilhamento e assim por diante.(Nery et al., 2006). A pesquisadora Andrea Claudia e Souza (2015) acrescenta que a pesquisa sociodramática considera uma gama maior de dados “posturas, tom de voz, demonstrações de sentimentos contraditórios, dúvidas, certezas, e outros sentimentos e comportamentos.” (p.166).

No caso específico desta pesquisa, os instrumentos metodológicos tiveram o papel de desvelar os encontros e desencontros neste grupo de professores/as. Sendo a metodologia de pesquisa-ação, o propósito desta pesquisa foi utilizar o sociodrama como método para

abordar o tema da diversidade entre professores/as de uma escola pública, situado no interior do estado de São Paulo, que faz parte do Programa de Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo e, entre suas diretrizes, assegura a importância da capacitação da equipe escolar, como veremos adiante.

Nesse sentido, contextualizaremos agora a escola, os atores da pesquisa, para depois prosseguir com a descrição dos encontros realizados.

4.1 Escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental II e médio no interior do estado de São Paulo. A instituição de ensino tem 22 professores e 448 alunos. Trata-se de uma escola antiga e tradicional na cidade, que fica em um bairro de classe média-baixa, e atende a vários outros bairros, inclusive os da periferia. Ela foi selecionada para participar do Programa de Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo em 2014.

Essa proposta da escola pública de tempo integral teve origem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, e vem sendo discutida desde o ano 2000. No Estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi instituído na década de 1980, que previa a ampliação da jornada escolar por meio da parceria com o terceiro setor. Em 2006, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral. Em 2012, a SEE-SP implantou o Programa Ensino Integral, para formar alunos e jovens com capacidade de planejar seu futuro educacional e profissional dentro de um contexto amplo de cidadania e de forma a se tornarem protagonistas com relação ao seu projeto de vida (Secretaria da Educação, 2014).

Para implementar esse conceito de formação integral, a ampliação do tempo de permanência na escola se fez necessária, bem como a criação de condições de tempo e de espaço para trabalhar o desenvolvimento das potencialidades humanas em todas as suas dimensões, o que vem sendo debatido por profissionais e pela SEE-SP de forma a concretizar o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Programa Ensino Integral, conforme suas Diretrizes (2014):

tem como **missão**, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A

visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo. (p.14).

Dessa forma, a jornada dos alunos foi ampliada e o Regime de Dedicação Plena e Integral foi estabelecido, com a atuação dos profissionais por 40 horas semanais em uma mesma escola. A ampliação da jornada escolar visa oferecer aos alunos a oportunidade de aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e na execução do seu projeto de vida, incluindo as atividades complementares, que constam na matriz curricular das escolas do Programa.

Dentre os tópicos do Programa Ensino Integral, um ponto relevante para a pesquisa em questão é o desenvolvimento de ações de Formação Continuada para a equipe escolar. Nesse sentido, o programa *Formação das Equipes do Programa Ensino Integral* (2014) assegura que

É muito importante que o Plano de Formação Continuada da escola obedeça a um primeiro critério: ser elaborado com base nas necessidades formativas dos professores. (. . .) É fundamental considerar a transformação da prática do professor e não apenas do seu discurso, ou seja, é preciso pensar na melhoria da intervenção do professor, e dessa forma, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. (pp.29-30).

Nesse contexto de estratégias formativas para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica da equipe escolar, a pesquisa-ação nessa escola se justificou no sentido de poder contribuir para a “transformação da prática do professor” e, ao mesmo, tempo investigar como emerge o tema da diversidade nessa instituição através do método socionômico.

Após eleger esta escola para a pesquisa, a aproximação com a instituição se deu por intermédio do coordenador de um projeto social (no qual a pesquisadora já havia trabalhado) que finalizara uma ação com os alunos nessa escola. O projeto social trabalhou ações com jovens como projeto de vida¹³ e inserção no mercado de trabalho; e também participaram dele

¹³ Trata-se de uma metodologia que acrescenta o processo educativo dos jovens estudantes “voltado para o ‘aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender’ – o desenvolvimento dos cinco grandes conjuntos de habilidades que, juntos, definem as competências socioemocionais: abertura a novas experiências, consciência,

a vice-diretora e alguns/mas professores/as. A experiência com o projeto social sensibilizou-os para a necessidade de dar continuidade com ‘trabalhos em grupo’ para toda equipe escolar e não somente os/as alunos/as.

Dessa forma, o primeiro contato foi com a vice-gestora, que se interessou pelo projeto de pesquisa e considerou o sociodrama uma ferramenta necessária para sensibilizar os professores para alguns temas já trabalhados com o projeto social; e também para promover uma forma mais profunda de integração entre os docentes.

Foram feitas mais duas reuniões com os/as professores/as envolvidos/as no projeto social anterior, com a gestora e a coordenadora da escola para acertar detalhes de conteúdo e datas. Nessas reuniões, a pesquisadora foi questionada sobre sua condução das dinâmicas e exercícios com o grupo, foi também informada que poderia haver resistência à pesquisa desse tipo devido a experiências desagradáveis que tiveram anteriormente com dinâmicas de grupo, que geraram desconforto e desconfiança com trabalhos dessa natureza. A pesquisadora então apresentou a abordagem socionômica no contexto da pesquisa e também a sua trajetória profissional como psicodramatista, com experiência em intervenções grupais e assegurou que haveria ética e sigilo. Dessa forma, sentiram-se mais confortáveis e concordaram em realizar a pesquisa durante o horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

4.2 Atores da pesquisa

Participaram da pesquisa a gestora, a vice gestora, a coordenadora e 22 professores/as, conforme perfil apresentado nos quadros abaixo. Para coletar os dados foram utilizados o questionário semiestruturado e o método sociodramático para compreender como o tema da diversidade emerge para os/as professores/as e o que isso revela sobre o tema e sobre o método sociátrico. As respostas às questões abertas do questionário estão no anexo III.

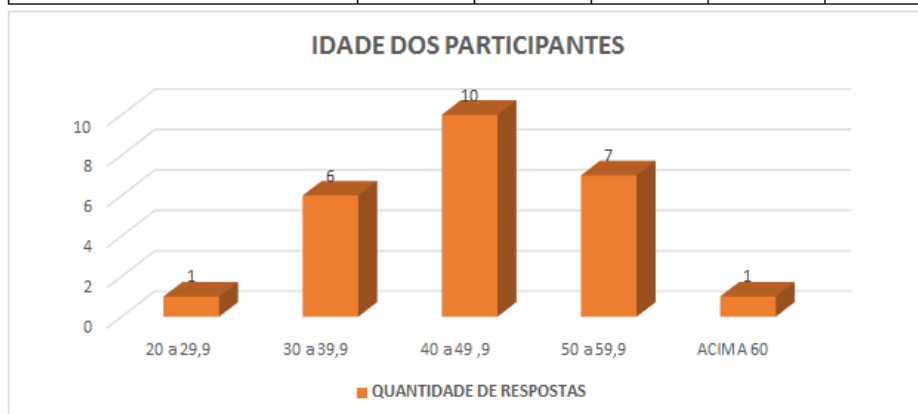
Dessa forma, no dia em que responderam o questionário semiestruturado, a pesquisadora optou por fazer uma atividade de aquecimento breve, mais centrada na sociometria, chamada de ‘questionário de perfil vivencial’, que será explicada com mais detalhes na descrição dos encontros. O propósito desse exercício era avaliar qual a proximidade dos resultados do perfil do questionário (respondido por escrito individualmente) com as relações presentes no dia a dia do grupo.

extroversão, amabilidade e estabilidade emocional.” (<http://www.institutoalianca.org.br/metodologia.html>, acessado em agosto de 2019).

Tabela 1

*Idade dos Participantes***TABELA 01: IDADE DOS PARTICIPANTES**

	20 a 29,9	30 a 39,9	40 a 49 ,9	50 a 59,9	ACIMA 60
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	1	6	10	7	1



Os/as atores da pesquisa, na sua maioria, têm a faixa etária entre 40 e 50 anos (10 participantes), seguidos pelas faixas etárias de 30 a 40 anos (7 participantes) e 50 a 60 anos (6 participantes). Durante o exercício de ‘questionário de perfil vivencial’, descrito mais à frente no segundo encontro, esse dado da idade não necessariamente coincidiu com o tempo de atuação como professor/a (tabela 7) e gerou surpresa e comentários relativos às outras formas de diversidade do grupo, como “tempo de profissão não é idade que define” e “todos são professores/as, e mesmo assim, olha a diversidade.”

Tabela 2

*Gênero***TABELA 02: GÊNERO**

	Masculino	feminino
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	11	14

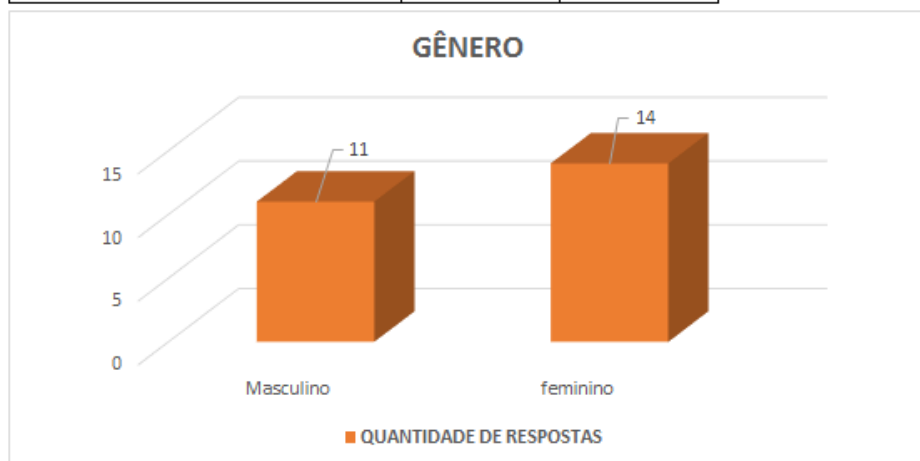
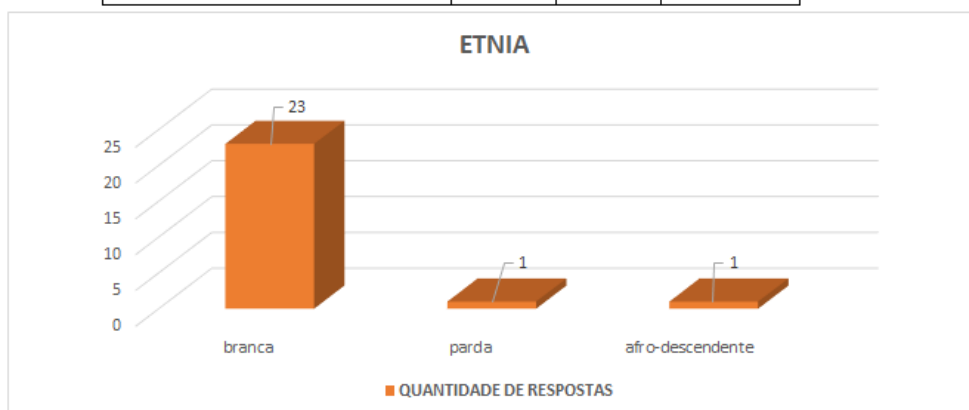


Tabela 3

*Etnia***TABELA 03: ETNIA**

	branca	parda	afro- descendente
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	23	1	1



Nesse grupo, 14 participantes se declararam do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Com relação à etnia, 23 participantes se declararam brancos/as, 01 parda/o e 01 afrodescendente. Durante os compartilhamentos e discussões nos encontros, questões de gênero e etnia não emergiram com a mesma naturalidade e evidência que outras ‘descobertas’ como o tempo de atuação, a idade, a maneira de lidar com os/as alunos/as e os diferentes pontos de vista sobre um dado tema. Por outro lado, outras reflexões sobre o conceito de diversidade, talvez menos difíceis de lidar ou talvez mais urgentes para cuidar, estavam emergindo naqueles encontros, que aparecem nas falas “quando se fala de diversidade eu pensava em cultura, sexualidade, mas não pensava no dia a dia, como trabalhar com pessoas diferentes e que todos têm que aprender a respeitar a diversidade.”, “Impressionante ver quantos [professores/as] já estudaram aqui [na mesma escola]”, “Feliz em saber mais coisas sobre meus/minhas colegas.”, “Conhecer o grupo foi legal.”

Tabela 4

*Formação Acadêmica***TABELA 04: FORMAÇÃO ACADÊMICA**

	superior completo	pós-graduação
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	13	12

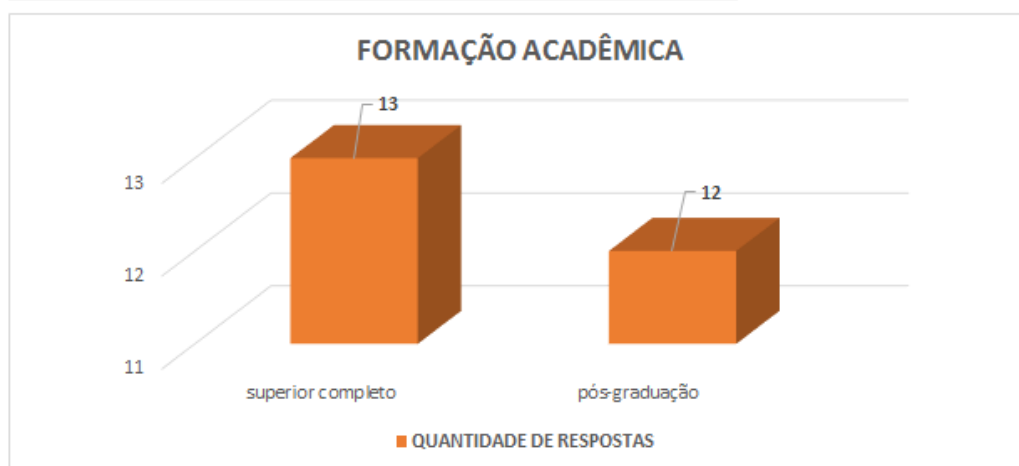
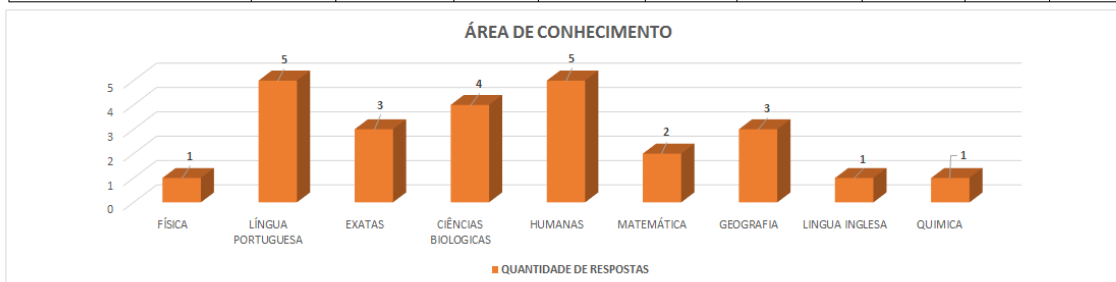


Tabela 5

Área de Conhecimento

TABELA 05: ÁREA DE CONHECIMENTO

	FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	EXATAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	HUMANAS	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA INGLESA	QUÍMICA
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	1	5	3	4	5	2	3	1	1

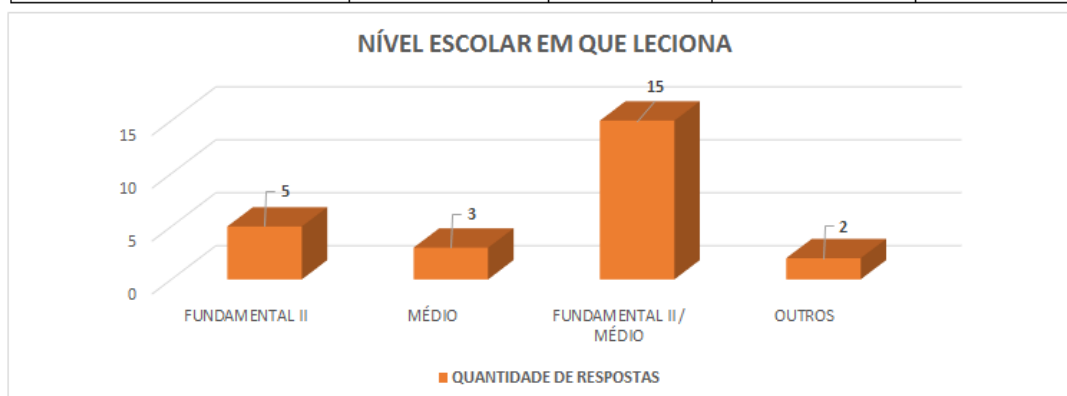


Na formação acadêmica (tabela 4) 13 participantes afirmaram ter curso superior e 12 pós-graduação, sendo estes nas áreas de ciências (1), matemática (1), geografia (1), Educação (1), Educação Especial/ Inclusiva (Gestão do Currículo) (1), Tradução em Língua Inglesa (1), Português/História (1), História (1), História do Brasil (1), Química (1), Qualidade (1), Agronomia (mestrado acadêmico) (1). O item sobre qual área de conhecimento atuavam como professores/as na escola foi respondido da seguinte forma: física (1), língua portuguesa (5), exatas (3), ciências biológicas (4), humanas (5), matemática (2), geografia (3), língua inglesa (1), química (1). Esses dois itens também suscitaram surpresa durante o exercício de perfil vivencial no segundo encontro; comentários como “A maioria é de humanas.”, “Pouca escola particular [referindo-se a formação dos docentes no ensino fundamental e médio]” foram aos poucos sendo associados ao termo diversidade “A diversidade maior está na área de humanas.”, “Foi interessante ver a heterogeneidade do grupo.”, “Interessante, no dia a dia você não vê nossa diversidade.”, “Gostei bastante, as atividades me levaram a refletir, muito interessante, a gente não pensa na diversidade daqui, só pensa lá fora, foi interessante conhecer o passado dos meus colegas.”

Tabela 6

*Nível Escolar em que Leciona***TABELA 06: NÍVEL ESCOLAR EM QUE LECIONA**

	FUNDAMENTAL II	MÉDIO	FUNDAMENTAL II / MÉDIO	OUTROS
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	5	3	15	2



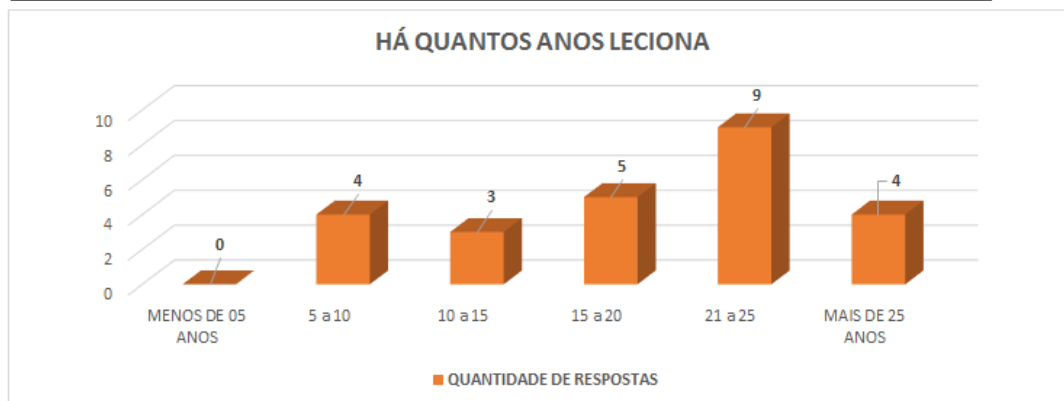
Dos/as 25 professores/as, apenas 2 declararam dar aula no Fundamental I e Curso superior, os/as demais declararam lecionar exclusivamente no Fundamental II (5) e no Ensino Médio (3) e lecionar em ambos Fundamental II e Médio (15). Essa maioria lecionando no ensino fundamental II e médio, provavelmente devido ao fato da escola em questão oferecer esses dois níveis no período integral, o que não permite muita flexibilidade deles/as para trabalharem em outras escolas. No entanto, o fato de lecionarem e, em alguns casos, conviverem mais tempo na escola não, necessariamente, contribuiu para a integração e aproximação do grupo. Essa questão aparece em algumas respostas escritas no questionário¹⁴: “Conhecer mais o grupo.”, “Disposição para acolher as ideias dos/as colegas e valorizar o outro.”, “O atual sistema escolar privilegia o individualismo, portanto, somente uma mudança estrutural pode mudar esta perspectiva.” Essas respostas que podem estar relacionadas à falta de integração e interação também aparecem em vários momentos dos encontros: “Nós não temos tempo para isso no dia a dia [sobre compartilhar experiências].”, “Foi uma troca, cada um/a fala um pouco, foi terapêutico.”, “O aspecto de conhecer o outro de outra maneira [sobre compartilhar experiências]”.

¹⁴ A pergunta em questão era “O que falta no trabalho a ser desenvolvido pelos/as professores/as para realizar trabalhos ou atividades em grupos que tratem da temática da diversidade na escola junto aos/as alunos/as?”

Tabela 7

*Há Quantos Anos Leciona***TABELA 07: HÁ QUANTOS ANOS LECIONA**

	MENOS DE 05 ANOS	5 a 10	10 a 15	15 a 20	21 a 25	MAIS DE 25 ANOS
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	0	4	3	5	9	4

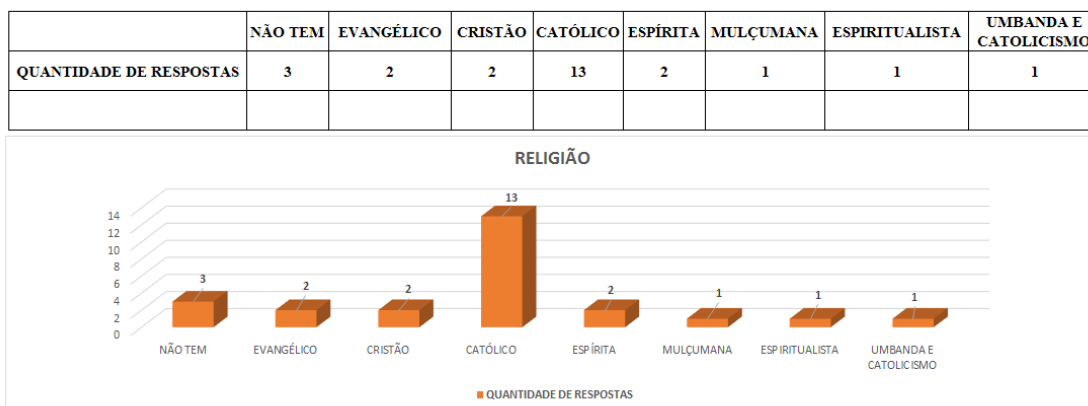


O tempo de carreira ficou distribuído da seguinte maneira, a maioria dos/as professores/as tem 21 a 25 anos de carreira, seguidos por 5 com tempo de atuação entre 15 a 20 anos e depois 4 de 5 a 10 anos, 4 professores/as com mais de 25 anos de docência e 3 com carreira entre 10 a 15 anos. Conforme mencionado anteriormente, esse item, juntamente com o item da idade, gerou surpresa e reflexão no grupo durante o exercício de perfil do segundo encontro e se refletiu em falas como “Puxa, ele/a está aposentando e eu não estou.”, “Em 20 anos, quais referências que eles/as [colegas] vão deixar na minha vida?”.

Tabela 8

Religião

TABELA 8: RELIGIÃO



No item religião, o grupo majoritariamente se declarou católico/a (13 participantes) mas apresentou um leque distinto de outras religiões e de formas de declarar sua religião: 2 evangélicos/as, 2 se declararam cristãos/ãs, 2 espíritas, 1 espiritualista, 1 mulçumano/a, 1 se declarou de ambas religiões umbanda e católica. No entanto, questões sobre diversidade religiosa não foram mencionadas nos compartilhamentos abertos ao grupo geral.

Para a coleta dessas informações e demais reuniões, houve um cuidado especial por parte da pesquisadora com relação aos/as participantes devido ao fato deles/as terem passado por experiências desconfortáveis com conduções anteriores. Nesse aspecto, com o propósito de atenuar resistências e criar vínculo de confiança, foi acordado com o grupo de não gravar, tirar fotos ou filmá-los/as durante os encontros – a pesquisadora contou apenas com uma colaboradora externa para registrar os comentários pós-exercícios e compartilhamento das vivências. A sugestão de comunicação com o grupo via *WhatsApp* foi recusada pela maioria e ficou combinado que se houvesse necessidade de comunicação com eles/as, que fosse feito via e-mail ou pela vice-gestora.

Essa preocupação e cuidado com a exposição do grupo também se estendeu ao preparo das atividades de cada encontro. Optou-se por fazer uma cena ou imagem, que são atividades clássicas no sociodrama, somente no quarto encontro¹⁵ quando o grupo já estava mais acostumado com a pesquisadora e mais integrado.

As informações mais completas dessas atividades serão detalhadas mais adiante, na descrição dos encontros.

15

Detalhado na seção Descrição dos encontros mais adiante.

5 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Os encontros foram realizados durante as reuniões da ATPC, nas dependências da escola, com 1h40min de duração, uma vez por mês em junho, agosto, outubro, novembro e dezembro de 2018. Os materiais utilizados nos quatro encontros foram folhas de *flipchart* e canetas. No primeiro e no segundo encontro também foram utilizadas figuras *emoji*¹⁶ e figuras do filme *Shrek*¹⁷, respectivamente. No segundo encontro, além do material, foi utilizado questionário de pesquisa. No quarto encontro foi utilizado também um texto, papéis coloridos e cola.

A seguir será apontado como se organizou cada encontro e seus desdobramentos.

5.1 Primeiro encontro e apresentação da pesquisa

O primeiro encontro com o grupo se deu para a apresentação da pesquisa sobre o tema da diversidade utilizando a abordagem socionômica. O grupo estava reticente com qualquer proposta de vivência devido a algumas intervenções grupais malsucedidas que geraram descontentamento e desconfiança.

Diante desse contexto grupal e seguindo as fases da sessão sociátrica explicadas no capítulo 2, o roteiro para esse encontro teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa através de uma vivência para que pudessem conhecer um pouco da abordagem socionômica que seria utilizada na pesquisa. O quadro 01 do anexo IV ilustra o roteiro que será detalhado em seguida.

O aquecimento começou na apresentação da pesquisadora e passou por vários momentos distintos até que o grupo estivesse devidamente preparado para iniciar a fase da dramatização. Primeiramente, foi brevemente relatada a história profissional da pesquisadora e sua conexão pessoal com a escola pública. Nesse momento foi utilizada a técnica do duplo, em que o/a diretor/a facilitador/a se expressou ‘como se fosse o grupo’ para verbalizar as emoções veladas e promover a proximidade psicológica. A pesquisadora, percebendo o descontentamento dos/as participantes por estarem em reunião num sábado de festa junina, verbalizou que também tinha um compromisso pessoal que não pôde ser cumprido naquele dia e que, portanto, compreendia a frustração. No segundo momento, ainda dentro da técnica

¹⁶ Símbolos (imagens) que têm aparência de expressão facial, objetos, animais, clima, muito utilizados em mensagens de texto pelo celular e em redes sociais, de mídias interativas.

¹⁷ Filme norte-americano de animação infantil.

do duplo, comentou sobre os medos mais comuns diante de trabalhos em grupo, incluindo a si mesma nesses sentimentos: de exposição, de dinâmicas infantilizadas, de “sair de lá sem fechar algo” e de participar de pesquisa e não saber sobre os resultados do que foi pesquisado. A partir disso, fez uma explicação do conceito do sociodrama e da proposta da pesquisa.

Após a explanação da pesquisa e ainda dentro do aquecimento, foi pedido um breve comentário de como estavam chegando para aquele encontro. Para essa atividade utilizou-se as figuras *emoji* como objeto intermediário¹⁸ para facilitar a apresentação individual – sem exposição direta – e, ao mesmo tempo, conhecê-los/as um pouco mais e saber de suas expectativas. Foram orientados/as a escolher a figura que melhor representava o sentimento para aquele encontro; as falas dos/as participantes foram exprimindo não somente o sentimento de chegada, mas também, por meio das figuras, justificando sua maneira de agir dentro da escola:

“Estava chegando meio desconfiada, mas sua explicação me deixou curiosa”.

“Sou muito fechado, mas é porque levo meu trabalho aqui bastante a sério”.

“Costumo ser muito sincera quando falo, mas não é grosseria, é porque sou sincera mesmo”.

Para finalizar a etapa do aquecimento, foi realizado um exercício de perguntas e respostas rápidas, “Quem é você?”, e apresentado o conceito de fases do desenvolvimento grupal. Nessa atividade, os/as participantes mostraram interesse pelo conceito de fases do desenvolvimento grupal argumentando que “fazia muito sentido” e ficaram mais receptivos para a proposta seguinte. Esse exercício, “Quem é você?”¹⁹, foi escolhido pela pesquisadora nessa etapa final de aquecimento com o propósito de integrar e provocar curiosidade sobre as relações grupais. O fato de ficarem frente a frente com vários colegas, olhando nos olhos um/a do/a outro/a, perguntando e respondendo ‘quem é você’ e ouvindo respostas das mais diversas às mais semelhantes, mobiliza física e emocionalmente os/as participantes. Percebem que pode haver muitas semelhanças e diferenças numa mesma pessoa (inclusive

¹⁸ Recurso criado por Rojaz-Bermúdez para facilitar a comunicação de seus pacientes psicóticos. Pode ser um objeto, música ou imagem que facilite ao participante expressar seus sentimentos, funcionando como uma proteção a sua identidade. (Souza, 2016)

¹⁹ Trata-se de um jogo dramático para iniciar atividades em grupo em que os participantes, em duplas, alternam a pergunta “quem é você” com respostas rápidas. (Datner, 2006, p.75)

em si mesmo/a) e que suas respostas também imprimem emoções no outro, como diz Datner (2006) “na realidade, o quem é você é quem sou eu com base em todas as palavras emitidas” (p.76). Frases como “não sabia que *tal pessoa* também gostava disso” ou “a gente normalmente não pensa ‘quem sou eu’” são muito comuns após esse exercício. Conectá-lo com o conceito de fases de desenvolvimento grupal²⁰ – ou seja, explicar que todos os grupos que convivem em um dado papel e local apresentam determinados comportamentos que podem evoluir para a criação conjunta – normalmente desperta um sentimento de familiaridade e pertencimento que costuma diminuir as defesas e provocar curiosidade para as próximas atividades.

Dando continuidade, a fase da dramatização começou com o exercício em grupo sobre o tema da pesquisa com a pergunta: “Com relação ao tema ‘diversidade’, em qual fase ou fases de desenvolvimento de grupos se encontram os/as alunos/as desta instituição?”. O objetivo aqui foi utilizar o conceito apresentado na fase do aquecimento para introduzir a reflexão sobre diversidade a partir dos diferentes olhares e experiências dos/as professores/as.

Os/as participantes foram instruídos/as a se dividir em grupos com as seguintes orientações:

- a) escolher entre os/as colegas com quem tem menos contato diário;
- b) cada um/a apresentaria seu ponto de vista sobre a pergunta;
- c) deveriam apenas ouvir o/a colega, sem julgar ou interferir em sua resposta, o que foi chamado de ‘escuta empática’.

Em seguida cada grupo escolheria um/a representante para comentar as colocações feitas pelos/as seus/suas integrantes.

Essa etapa gerou respostas variadas, alguns grupos com opiniões divergentes, outros com opiniões mais congruentes. As falas iniciais mais comuns foram “só consigo responder a partir da minha matéria” ou “na minha disciplina esse assunto não aparece tanto”. Outra fala recorrente foi a da ‘troca de exemplos’. Alguns/mas argumentaram que a maneira com que os/as alunos/as lidavam com o tema era mais “simples” e mais “preparada” que a maneira que eles/as (professores/as) conseguiam lidar.

Entenderam que questões como estrutura familiar, disciplina, idade, maturidade, relação pessoal e profissional do/a professor/a com tema, contexto social (dos/as professores/as e alunos/as) e institucional (gestão escolar) eram apenas alguns dos itens que

²⁰ São momentos e movimentos (ações e sentimentos) grupais que ocorrem de acordo com determinadas situações de mudança.

tornavam o assunto tão complexo. Exemplos sobre racismo, homofobia, preconceito, foram apresentados para ilustrar a complexidade e abrangência do tema.

Quando perguntados sobre o que acharam dessa primeira etapa do exercício, responderam que foi uma experiência “muito rica” e apreciaram a troca de experiências e relatos dos/as colegas.

A segunda etapa da fase da dramatização seguiu o mesmo formato da primeira, foi proposto que debatessem possíveis ações – em linhas gerais devido à limitação do tempo – para lidar com tal complexidade. Após apresentarem suas opiniões e possíveis ações, foi proposto que dessem um título para ilustrar o conteúdo debatido por cada grupo, os títulos apresentados foram “Questionar a diversidade”, “Complexidade e criatividade para a solução”, “Respeito (falar, ouvir, agir)” e “Resiliência (exercitar)”. Na fase de compartilhamento final, a troca de experiências e “parar para ouvir” diferentes pontos de vista foram apontados como o ponto mais interessante do exercício.

Ao final deste encontro, alguns/mas professores/as vieram até a pesquisadora comentar que gostaram das atividades apresentadas, que se sentiram respeitados e atribuíram isso ao fato de a pesquisadora também ser professora e saber como é a realidade deles/as. O fato é que a pesquisadora nunca lecionou em escola pública de Fundamental II e Médio, no entanto, esses comentários revelam que o sociodrama pode propiciar um espaço em que “junto com a cognição” ocorra também o envolvimento afetivo para a construção de novas ações e reflexões conjuntas (Souza e Drummond, 2018) respeitando as individualidades de cada um/a.

5.2 Segundo encontro

O segundo encontro ocorreu quase dois meses depois, portanto foi preciso considerar as implicações disso para estruturar o roteiro do encontro (Anexo IV, quadro 02): os detalhes do que foi acordado e realizado no primeiro encontro costumam esvaecer em decorrência do tempo e das atividades diárias dos/as participantes.

O objetivo do segundo encontro era traçar o perfil do grupo, relembrar as atividades e o acordo do encontro anterior. Para tanto, considerando o tempo decorrido e seguindo as fases do sociodrama – aquecimento, dramatização e compartilhamento – foi determinado que o questionário individual escrito seria respondido ao final do encontro.

Para a etapa do aquecimento foram feitos dois exercícios cujo objetivo era fazer uma leitura das emoções presentes, aprofundar o conhecimento sobre o perfil do grupo e prepará-los para a dramatização. O primeiro exercício foi individual utilizando figuras do filme *Shrek* como objeto intermediário. Foram orientados/as a escolher a figura que melhor representava o sentimento para aquele encontro e convidados/as a compartilhar o motivo de sua escolha. Os comentários foram:

“Atento.”

“Somos princesas, mas prontas para a luta, somos delicadas por fora.”

“[Chegando como] alguém que não está com os pés no chão, leveza, magia, coisa bonita.”

“Sentado, receber conhecimento sentado.”

“Ansiosa, gosto do Burro [personagem do Shrek] ele traz inocência e é feliz.”

“Tô pronta pra lutar.”

“Alegre, disposta.”

“Estamos aguardando, só de olho.”

“Desesperada, cara de louca, faço tudo pela metade, não paro um segundo.”

“Correria, estou surpreso, não estava sabendo da pesquisa.”

“Disposto a colaborar com a equipe.”

“Não achei nenhum que me identifiquei, me identifiquei com os *minions*, que estão dando risada.” [Não havia as figuras “minions” na sala]

“Papel importante por causa do humor.”

“Foi um dia agitado, o grupo recebeu notícia ruim.”

Em seguida, como segundo exercício, foi pedido para compartilhar o que lembravam do encontro anterior. Mencionaram o “Quem é você?” [Exercício], “Trabalhar o tema da Diversidade” e “As figuras dos *emojis*” como os pontos mais marcantes do primeiro encontro.

Utilizar as figuras do filme *Shrek* para o aquecimento inicial teve o propósito de trazer humor para facilitar a interação e “ampliar a percepção do ambiente e dos outros” (Datner, 1996, p.43); ao verbalizarem suas emoções de forma protegida, através das imagens, o grupo também ouve e reage as emoções alheias. Nessa linha, conectá-lo ao segundo exercício – de compartilhar as lembranças do encontro anterior – faz com que o grupo, no seu ritmo, vá se familiarizando e criando sinergia que possibilita a fase seguinte da dramatização.

Para iniciar a fase da dramatização foi apresentado o questionário de pesquisa e explicado que seria respondido individualmente no final do encontro. Em seguida, foi sugerido fazer um questionário de perfil vivencial, um exercício Sociométrico²¹, em que agruparíamos os/as participantes no centro da sala de acordo com as respostas sobre o currículo profissional e sobre suas opiniões do tema da diversidade.

As perguntas deste ‘questionário vivo’ foram:

- a) Tempo de profissão e tempo nesta escola: fazendo uma linha do maior para o menor tempo;
- b) Quem estudou nesta escola onde hoje trabalha?
- c) Quem queria ser professor/a?
- d) Quem estudou em escola pública? Particular?
- e) Quem estudou em faculdade particular?
- f) Quem era da área de humanas-exatas-biológicas?
- g) Quem considera o tema Diversidade como sendo da área de humanas? Biológicas? Exatas? Ou um tema que aparece em todas as áreas?

As primeiras perguntas do questionário vivo foram sugeridas pela pesquisadora, as demais foram sendo elaboradas em conjunto com os/as professores/as na medida em que iam reagindo às respostas.

O grupo ficou bastante agitado durante cada agrupamento, riram bastante e abraçavam-se quando as escolhas eram mútuas. Disseram ter ficado bastante surpresos com as respostas e como “estavam enganados/as” com relação a “várias coisas de vários/as colegas”, especialmente com o tempo de profissão e de atuação naquela escola, conforme mencionado anteriormente na descrição das tabelas 1 e 7. Outros/as disseram-se “chocados/as” ao saber que muitos/as colegas não queriam ser professores/as. Para o processamento do exercício, em uma única grande ‘roda’, foram feitas duas perguntas para o grupo:

1 Se estivessem avaliando o perfil deste grupo, o que teriam notado:

“Diversidade não tem certo e errado.”

“Muita diversidade no grupo.”

²¹ Exercício para avaliar o critério de escolhas do grupo.

“Todos são professores/as, e mesmo assim, olha a diversidade.”

“Tempo de profissão, não é idade que define.”

“Tempo de atuação é importante.”

“Somos muito diferentes.”

“Maioria de humanas.”

“Biológicas é minoria.”

“Ciências humanas - maioria na escola.”

“A diversidade é maior na área de humanas.”

2 Como vocês de sentiram durante o exercício?

“Tem muito orgulho, várias pessoas se sentem inferiores.”

“Eu pensei, onde é melhor estar? Aqui ou ali?”

“Eu estou aqui, mas já estive lá.”

“Pouca escola particular.” [Referindo-se à formação dos/as professores/as no fundamental e médio]

“Puxa, ele/a está aposentando/a e eu não estou.”

“Que escolhas eu fiz que me levaram até aqui?”

“Em 20 anos [tempo para aposentaria], quais vão ser as referências que eles/as [colegas] vão deixar na minha vida?”

Este exercício sociométrico (questionário vivo) costuma ser impactante para os grupos, pois desvela sentimentos e tensões que muitas vezes estão implícitos e quando submergem podem manifestar-se como “afinidades ou não-afinidades no relacionamento entre indivíduos” (Moreno, 2008, p.41). As perguntas dirigidas ao grupo tiveram o propósito de inverter papel com a pesquisadora para poderem “se ver de fora” nas suas emocionalidades a partir de suas escolhas. A palavra diversidade não foi mencionada na pergunta, mas naturalmente apareceu em várias das respostas citadas referindo-se a profissão, idade, tempo de atuação, escolhas profissionais entre outras.

Em seguida, responderam individualmente os questionários da pesquisa por escrito (anexo II). Para finalizar o encontro foram feitas mais duas atividades. A primeira foi novamente a grande única roda, em que foram convidados/as pela segunda vez a inverter papel com a pesquisadora respondendo à pergunta: **Se você fosse o/a pesquisador/a, o que perguntaria sobre diversidade?** As respostas emergiram espontaneamente, como vemos abaixo, sem que precisasse convidá-los a participar:

“O que você entende de diversidade?”

“Como você lida com diversidade na sala de aula?”

“Você tem uma formação para lidar com diversidade?”

“Qual é o seu nível de tolerância para lidar com diversidade?”

“Se o currículo aborda diversidade.”

“Preparo do/a professor/a. [Para o tema]”

“Como ele/a vem preparado/a?”

Observa-se aqui uma correspondência entre o que foi verbalizado e o que foi respondido no questionário escrito sobre o tema da diversidade e o papel do/a professor/a. No questionário escrito individual, entre as respostas sobre o entendimento do/a professor/a para tratar com o tema da diversidade, também houve várias ponderações relativas à “formação sobre o tema” e o “preparo emocional” dos/as professores/as, conforme verbalizado no exercício anterior (Ver anexo III, pergunta 5).

Finalizando o encontro, fizeram o exercício de *Feedback*²² com a instrução de apertarem as mãos do máximo de pessoas que pudessem ou quisessem apontando uma qualidade desse/a participante. Alguns apertaram as mãos de vários/as colegas, outros ficaram parados/as esperando para serem abordados/as. Ao final, novamente na grande roda, foram convidados/as a compartilhar como estavam saindo daquele encontro.

“Muito proveitoso, principalmente a última parte.” [Exercício do feedback]

“Diferente, pegando lado positivo.”

“Renovação.”

“Pensativo/a sobre o tema, sinceramente no cotidiano eu não penso sobre diversidade.”

“Não é uma coisa [diversidade] que eu paro para pensar.”

“Meio triste, com todo esse profissionalismo, eu achava que todo mundo sempre quis ser professor/a desde o ensino médio.”

“Foi bem dinâmico, foi interessante ver a heterogeneidade do grupo.”

“Impressionante ver quantos já estudaram aqui.”

²² Nesse exercício os participantes verbalizam reciprocamente como receberam/compreenderam as falas, comportamentos e atitudes uns dos outros durante as atividades promovendo uma vinculação mais profunda (Drummond, J., Souza, A.C., 2008).

“Surpreso, ansioso para o próximo encontro.”

“Estou diferente da foto [figura do aquecimento inicial], estava apreensiva/o, conhecer o grupo foi legal.”

“Diferente o tema e as perguntas, me fez pensar, saio daqui mais alegre.”

“Interessante, no dia a dia você não vê a nossa diversidade.”

“Gostei bastante, as atividades me levaram a refletir, muito interessante, a gente não pensa na diversidade daqui, só pensa na de fora, foi interessante conhecer o passado dos/as meus/minhas colegas.”

“Saio mais informada/o sobre meus colegas.”

“Reflexiva/o, os exercícios me fizeram pensar sobre diversidade.”

“As questões me fizeram pensar de como trabalhar com diversidade.”

“Reflexiva/o, quando se fala de diversidade eu pensava em cultura, sexualidade, mas não pensava no dia a dia, como trabalhar com pessoas diferentes e que todos tem que aprender a respeitar a diversidade.”

“Reflexiva/o, agora estou com pulga atrás da orelha.”

“Você mostrou que não é difícil trabalhar com tema.”

“Me sinto feliz por trabalhar com esse grupo.”

“Saio com um conhecimento maior de diversidade.”

“Não sei opinar.”

“Fico feliz de ouvir muitas avaliações positivas.”

“Feliz em saber mais coisas sobre meus/minhas colegas.”

Novamente, nota-se nos comentários finais o impacto da sessão sociodramática para a reflexão da diversidade das relações existentes entre os/as professores/as. Aspectos aparentemente simples ou ‘corriqueiros’ como tempo de serviço, anseios sobre a profissão, diferentes pontos de vista e reconhecimento por suas qualidades cotidianas (exercício do *feedback*), tiveram um alcance reflexivo que atravessou o conceitual e se estendeu ao contexto relacional dos/as professores/as; conforme apontado por Nery et al. (2006) o sociodrama apresenta-se como um método factível para a pesquisa-ação pois “privilegia a dimensão relacional” que possibilita uma “investigação sociológica dos sujeitos”. A reflexão veio profundamente, entre todos/as, emergindo proposições, reflexões, e reconhecimento do outro.

5.3 Terceiro encontro

A proposta do terceiro encontro era elaborar conjuntamente o conceito de Diversidade a partir da experiência pedagógica e pessoal de cada um. Novamente, entre o segundo e terceiro encontro houve um período de dois meses que, da mesma forma que o anterior, foi considerado na elaboração do roteiro (Anexo IV, quadro 03). Ainda assim, ao chegar para o encontro a pesquisadora notou que os/as professores/as pareciam irritados/as e agitados/as; após levantamentos informais antes de iniciar os trabalhos, soube que esse estado de espírito era devido a demandas solicitadas pela equipe gestora, cujo ponto mais sensível eram algumas cobranças acerca de atividades pedagógicas e curriculares que levaria a um acúmulo de atividades. Essas reações foram ponderadas pela pesquisadora e confirmadas na etapa do aquecimento, que justamente tem esse propósito de leitura do grupo e alinhamento de sentimentos iniciais.

Essa etapa inicial é importante no sociodrama, especialmente quando o grupo chega agitado ou reativo, é o momento de entender quais os sentimentos presentes, resgatar a memória do que foi trabalhado anteriormente e prepará-los/as para a próxima fase da etapa sociátrica. Iniciou-se o aquecimento com proposta semelhante aos anteriores utilizando o objeto intermediário (papéis coloridos) para expressarem o sentimento de como estavam chegando para aquele encontro. A escolha dos papéis coloridos para essa atividade também teve o propósito de conectar gradativamente os exercícios de aquecimento com a atividade da fase da dramatização que utilizou os mesmos papéis. Os sentimentos compartilhados com as cores foram:

“Laranja: meio baixo astral, laranja para dar energia.”

“Verde: hoje estou acesa.”

“Lilás: estou muito feliz, conclui uma atividade que estava trabalhando faz muito tempo.”

“Nude: estou tranquila.”

“Azul: estou tranquilo.”

“Verde: estou tranquilo.”

“Preto: estou com dor nas costas, concentração lá em baixo.”

“Roxo: tô com medo.”

“Verde: tô de bem com a vida.”

“Bem tranquilo.” [Não disse a cor]

“Tô em destaque.” [Não disse a cor]
 “Cor vinho: porque me deixou com água na boca.”
 “Cansada.” [Não disse a cor]
 “Estou apagada.” [Não disse a cor]
 “Laranja: porque estou indiferente.”
 “Azul: tranquilo, na paz.”
 “Roxo: porque quero combinar.”
 “Roxo: é leve, sou apagadinha, escondidinha.”

Percebe-se nas falas acima um registro de incômodo de uma parte do grupo quando utilizaram termos como “indiferente”, “dor”, “estar apagado” e também na recusa em escolher uma cor. Durante o exercício, algumas pessoas reagiram com surpresa, ironia ou consideraram difícil associar cor a sentimento. Mesmo entre os/as que responderam “tranquilo”, alguns/mas o disseram com os braços cruzados, suspirando e com expressão facial tensionada. Por esse motivo, é importante o aquecimento ser gradual e dar vazão aos sentimentos presentes sem julgamento, respeitando o movimento e o momento do grupo. O papel do diretor (pesquisadora) aqui é respeitar esse ritmo incentivando às falas e demonstrando sintonia e respeito para, aos poucos, o grupo adquirir confiança e expandir sua participação (Nery, 2012).

Na fase seguinte do aquecimento, foi perguntado o que ficou do encontro anterior. Mencionaram o exercício sociométrico do ‘questionário vivo’ “a fila por idade”, “quanto tempo de aula” “ver a diversidade do perfil do grupo” como a atividade que “chamou a atenção”. Uma participante relatou que depois do último encontro fez uma pesquisa para tentar inserir o tema da diversidade nas suas aulas e acrescentou que o fez porque a última reunião “mexeu” com ela. Foi perguntado se mais alguém pesquisou algo e ninguém se manifestou. Novamente perguntados se pensaram sobre o tema da diversidade após o encontro e mais dois participantes responderam que sim.

Deu-se início à fase da dramatização com a leitura em grupo do texto de Robert Fulghum²³ seguida da seguinte pergunta: Quais dessas regras do texto valem para definir diversidade? Alguns/mas responderam “todas”, outros/as “a maioria delas”. Foi proposto que escolhessem algumas regras e as escrevessem nas tiras de papéis coloridos (disponibilizados pela pesquisadora) na cor que acreditavam combinar com a regra escolhida; e,

²³ Texto: *Tudo o que realmente vale a pena saber, eu aprendi no jardim de infância* (Anexo IV).

posteriormente, fizessem uma colagem conjunta numa única folha de *flipchart*, representando o que significava Diversidade para o corpo docente da escola.

Durante o exercício, alguns grupos demonstraram entusiasmo em associar conceito de diversidade, algo “racional”, com cor, algo “emocional”. Ao apresentar a folha única com as regras (ver anexo VI) percebemos que, apesar fazerem a atividade em grupos separados e de haver uma grande variedade de tiras coloridas, as cores e as regras escolhidas estavam parecidas: palavras como “respeito” e “limite” e a predominância das cores laranja, amarelo e rosa. Quando perguntados sobre os critérios para escolha das regras e cores, se foi emocional ou conceitual (racional), responderam que focaram mais na escolha das palavras do que nas cores. Concluíram que suas escolhas foram mais conceituais que emocionais porque era “hábito como professor/a conceitualizar” e “nós somos professores/as, é cobrado conceito da gente”.

Ainda em grupo, foram instruídos a individualmente escolherem uma “regra” e compartilharem com o seu grupo um exemplo prático de sala de aula que ilustrasse a regra escolhida. Em seguida, foram convidados a escolher e compartilhar uma experiência de cada grupo com o restante dos colegas. Os relatos escolhidos para serem compartilhados foram:

Relato 1: Regra: de mãos dadas e fique junto, relatada por um professor que explicou uma atividade em que juntou duas salas que sempre divergiam.

“Linhas gerais, respeito em sala de aula, silêncio e respeito em sala de aula, o que são coisas que meninos e meninas, a atividade era mostrar que não tem coisa de menino e menina, cada um gosta do que quiser, juntando salas que não se dão bem.”

Relato 2: Regra: respeito e limite, relatada por um professor que explicou como agia para impor limite em caso de *bullying*.

“Tem um caso de um menino que o caderno dele era todo desorganizado e malcuidado, falei com o aluno que disse que alguns meninos estavam fazendo isso com o caderno dele. Identifiquei os alunos e fui falar com eles, que não é mais para eles fazerem isso com o caderno do menino.”

Relato 3: Regra: pegar na mão e vamos juntos.

“Usei o filme ‘Feios, sujos e malvados’ para trabalhar com eles/as essa mania de deixarem tudo sujo na sala de aula, um dia apareceu barata lá. Juntei com a minha matéria [biologia] e alguns começam a ajudar a disciplinar os/as outros/as alunos/as que sujavam.”

Relato 4: Regras: respeite os outros/pegar na mão e vamos juntos. Relato de um professor frente à agressividade de um aluno.

“[Havia] Um aluno que se cortava, saí do papel de professor e fiquei junto com ele.”

Relato 5: Regra: pegar na mão e vamos juntos. Relato de um professor sobre como lidava com indisciplina.

“[É preciso] cobrar o silêncio e não ser desorganizado, o 6º ano é mais lúdico, uma menina entregou um ingresso da peça de teatro que ela estava atuando porque a incentivei a fazer teatro.”

Durante esse exercício os grupos conversavam ativamente e balançavam a cabeça positivamente ou diziam “é assim mesmo” quando ouviam relatos das experiências dos colegas. Ao final do exercício, comentaram que gostaram da atividade porque foi “organizada” e, da mesma forma que nos encontros anteriores, afirmaram ser “interessante” e “rico” ouvir relatos dos/as colegas sobre suas ações em sala de aula. As etapas de compartilhamento de cada exercício tiveram um efeito interativo para o grupo, que começou reativo e gradativamente foi se envolvendo com o tema.

Finalizando o encontro, foi realizado o exercício de *feedback* das Pérolas²⁴. Para tal, utilizou-se uma pérola para presentear uma atitude instigante, interessante, inovadora de um/a colega. Em seguida, foram convidados/as a compartilhar uma única palavra de como estavam saindo do terceiro encontro.

“Iluminado.”

“Compreendido.”

²⁴ Souza, 2016.

“Reflexivo.” [Dois participantes]

“Um pouco melhor.”

“Desafio.”

“Tranquila”

“Leve.” [Dois participantes]

“Azul.”

“Experiente pelo aprendizado.”

“Um desafio.” [Três participantes]

“De boa.”

“Bem reflexiva.”

“Não quero falar.”

Essa atividade final mobilizou vários/as participantes do grupo, como vemos na transcrição anterior, palavras como “desafio” e “reflexivo” foram recorrentes. Um/a professor/a explicou como a pérola se forma biologicamente e concluiu que era uma maneira da ostra “lidar” com algo ruim para ela criando assim, a pérola. Logo, outro/a professor/a complementou dizendo que se “puxar para o lado emocional” podemos transformar algo que nos incomoda em algo “lindo”. Alguns disseram sentir-se “valorizados/as” com os *feedbacks* recebidos com a pérola.

5.4 Quarto encontro

O quarto e último encontro ocorreu 40 dias após o terceiro, no final do ano letivo. A proposta nesta última reunião era de fazer um sociodrama clássico com cenas ou imagens para investigar quais as falas no papel do/a professor/a sobre o tema da Diversidade, que normalmente não são ditas, e investigar os aspectos velados do tema (Roteiro no anexo IV, quadro 04). A pesquisadora considerou que, o pouco tempo de intervalo entre as reuniões e a atividade considerada “menos conceitual” no encontro anterior, poderiam favorecer uma abordagem mais lúdica pois o grupo aparentemente mostrou-se mais integrado e receptivo no último encontro.

Minutos antes de começarmos, foram passadas mais orientações e cobranças da equipe administrativa que, novamente, deixaram alguns/mas participantes contrariados/as. O aquecimento começou de forma diferente dos anteriores, com mais mobilização física para já irem gradualmente se preparando para a dramatização.

Dessa forma, em pequenos grupos orientou-os/as a compartilharem o que lembravam do encontro anterior. Muitos/as recordaram o exercício de *feedback* com as pérolas, e do fato de terem ficado no “âmbito conceitual” do exercício das cores [para definir o conceito de Diversidade]. Foram convidados/as então a fazer o exercício inicial do “Como estão chegando?” de forma diferente, sem objeto intermediário, e prestando atenção ao seu corpo ou postura corporal enquanto falavam. A proposta foi recebida com alguns risos e alguns silêncios e as respostas foram:

“Cansaço.”

“Desconforto.”

“Disposição.”

“Ação, vamos fazer alguma coisa.”

“Preguiça.”

A pesquisadora escreveu o tema do encontro na folha de *flipchart*: Diversidade: o que não é falado, mas está presente. Essa frase provocou olhares aparentemente desconfiados de olhos semicerrados, balanços positivos da cabeça com sorrisos e alguns sussurros “interessante”. Foi explicado que a proposta era investigar juntos/as quais eram as “falas” sobre o tema que habitavam o papel do/a professor/a fazendo um exercício mais lúdico e menos conceitual. O grupo estava em silêncio.

Foram então convidado/as a caminhar pela sala em silêncio com esse tema “borbulhando a mente”. Caminharam por poucos minutos, ora sorrindo, ora olhando para o chão. Um/a participante ficou parado/a mas logo começou a participar convidado/a pelos/as colegas. Quando solicitados a compartilhar em voz alta como estavam se sentindo com essa proposta e esse aquecimento, alguns/mas responderam:

“Estranho.”

“Diferente.”

“Incomum.”

“Tem que ter maturidade, depende da idade, porque às vezes em um olhar a pessoa vê de um jeito.”

“A gente não está conceitualizando, é estranho.”

Aproveitando a última fala da/o participante, a pesquisadora iniciou a etapa da dramatização com um aquecimento similar ao anterior: caminharem e escolherem-se para a próxima atividade apenas com o olhar, sem palavras, e procurar no olhar dos/as colegas alguma ressonância com seu ‘sentimento’ sobre o tema.

Mostraram-se inquietos/as com essa proposta de escolha e comentavam em voz alta que era “difícil”, “diferente” e “desafio”. Começaram com vários risos ao se olharem e alguns apertavam as mãos dos/as ‘escolhidos/as’. Feitas as escolhas, a orientação era que respondessem (somente para seu grupo) a pergunta “Qual fala habita seu papel de professor/a?” e que essas falas poderiam ser sobre qualquer tema, não somente a diversidade. Durante a execução dessa atividade a pesquisadora percorreu os grupos, alguns/mas mostraram-se um pouco reticentes com a presença ‘de fora’, outros/as continuavam a compartilhar sem se incomodar com a sua presença e outros/as a inseriram no compartilhamento. Em seguida, foram convidados/as a comentar a experiência do exercício:

“E faço e faço, faço, mas parece que eu não faço nada... por isso que eu escolhi vocês [referindo-se ao grupo], eu escolhi quem confio.”

“Tem que ter noção.” [Referindo-se ao tema Diversidade]

“Às vezes eu sentia que eu não estou produzindo, que eu não estou rendendo.”
[referindo-se ao papel de professor/a]

“Eu entendo que ele é mais novo [aluno indisciplinado] e quer enfiar os pés pelas mãos, mas aí ele pede desculpas daquele jeito.” [comentando um assunto debatido no grupo]

“[Foi] Uma experiência terapêutica.” [o exercício]

“Foi realização.”

“O aspecto de conhecer o outro de outra maneira.”

“Nós não temos tempo para isso no dia a dia.”

“Conhecer um pouco mais, não foi tão complicado.”

“Foi uma troca, cada um fala um pouco, foi terapêutico.”

“Nós podemos nos abrir um pouco, pois temos a oportunidade de falar e ver que alguns estão mais preocupados.”

“No meu grupo percebo que tem um pouco de frustrações.”

“Deu certo, nós temos mesmas opiniões.”

O exercício de escolha “sem palavras” e o “dar voz ao papel do/a professor/a” com liberdade para escolher o tema da fala sensibilizou os/as participantes. Primeiramente porque sentiram-se mobilizados/as pelo critério de escolha subjetivo – algo que não haviam feito antes – e também por poderem compartilhar entre si assuntos até então não comentados no papel de professor/a e dentro do espaço escolar: sentimentos, frustrações, opiniões. Aproveitando as emoções suscitadas para iniciar a fase da dramatização, a pesquisadora sugeriu cada grupo formasse uma imagem ou cena que melhor representasse o sentimento do grupo sobre o tema conversado entre eles/as; e que nomeassem cada imagem/cena após a apresentação das mesmas.

Os grupos trouxeram seis imagens e cenas:

Imagem 1: **Contagável**. Fizeram uma cena de todos fazendo atividade física rindo e brincando e um professor liderando os exercícios. Explicaram que o nome significava que felicidade era contagiante.

Imagem 2: **Evolução**. Fizeram uma imagem em movimento, todos agachados, iam subindo lentamente. Explicaram que todos/as [os seres humanos] eram como sementes, que semeados se transformariam em flores.

Imagem 3: **Mundo nas costas**. Fizeram uma cena em que o/a participante carregava o globo terrestre com muita dificuldade [foram buscar um globo terrestre na outra sala] e os/as outros/as participantes tentavam ajudá-lo/a. O grupo disse que não precisava explicação para a cena.

Imagem 4: **Pilar**. Fizeram uma imagem em movimento, entrelaçaram os braços e caminharam juntos/as. O grupo explicou que eram todos pilares [um do/a outro/a].

Imagem 5: **Proteção, união**. Os/as participantes ficaram todos/as de braços dados. Explicaram que estavam unidos/as.

Imagem 6: **Mudança**. Fizeram uma cena, colocaram as cadeiras em fila e ficaram levantando-se e se sentando em cadeiras diferentes por alguns segundos. Explicaram que mudança era algo constante.

Durante a apresentação riam, tiravam fotos e filmavam a apresentação dos/as colegas. Em várias imagens e cenas ouvia-se comentários como “bem isso”, “eu também”. Após a apresentação, foram convidados/as a formar uma única imagem. Formaram um círculo com os braços entrelaçados e movimentaram este círculo de um lado para o outro – e nesse momento convidaram a pesquisadora para fazer a imagem com eles/as. A imagem teve mais

de um título: mandala, união, nós, coesão. O compartilhamento deste último exercício começou espontaneamente assim que se sentaram:

“Legal.”

“Diferente.”

“Gostoso.”

“Tem que ter diversidade para ter evolução e criatividade.”

“Nunca parei para pensar em diversidade dessa forma, nunca pensei na diversidade e eu junto.”

“Nossas ações são muito fortes, sem o falado.”

“No nosso universo de falas, mesmo não falado, as pessoas sabem o que acontece, o que não se fala e não se escreve, mas todo mundo sabe.”

“Todos os temas falados estão interligados.”

“Foi enriquecedor.”

“Ela [imagem] foi acontecendo, não foi planejado.”

“Desafiador. [Treinar o não-verbal]”

Os comentários aqui relatados refletem a amplitude que o tema da diversidade tomou após o sociodrama, falas como “temas falados estão interligados”, “nunca pensei em diversidade e eu junto” e “Tem que ter diversidade para ter evolução e criatividade” demonstram um alcance de reflexão sobre o tema que vai além daqueles conceituais comuns: ‘respeito’ e ‘limite’. Sentir-se inserido/a em um tema que normalmente refere-se ‘aos/as outros/as’ ou ‘aos diferentes’ é uma forma diferenciada de olhar para o tema e como afirma Candau (2008) a educação, por sua vez, faz parte da sociedade e, culturalmente, está “imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (p.13).

Finalizando o encontro, foi feito novamente o exercício de *feedback* em que apertassem as mãos uns/umas dos/as outros/as e comentassem o que gostariam de deixar de si mesmos/as para essa pessoa, alguns/mas participantes se abraçavam e riam. Em seguida, ficaram todos em círculo único e foram convidados/as a comentar como se sentiram em participar da pesquisa.

“Foi um *insight*, muito interessante.”

“Eu saí com um novo olhar.”

“Eu esperava outra coisa da diversidade, outro trabalho, de pensar coisas que a gente não pensa, você apresentou uma forma muito simples que no interior [de si mesma/o] é complexa.”

“O trabalho da diversidade saindo de nós, como professores/as, uma forma interessante de conhecer o/a colega.”

“Com esse tema dá para trabalhar a inclusão, [como] o mosaico, todos fazem parte de uma coisa só.”

“Enriquecedor, saio daqui como uma informação de diversidade que eu não conhecia, todas as atividades tiraram a gente da zona de conforto.”

“A nossa sociedade trabalha a diversidade, tenta padronizar a diversidade, o nosso sistema escolar não tenta valorizar a diversidade, o sistema ainda é quadrado, e nós lutamos contra o sistema fechado e isso confunde um pouco a cabeça da gente.”

“Formas diferentes de ver um ponto, você mostra o conceitual, mas mostrou outros pontos, de outras formas.”

“Eu acho que o conceitual é muito fácil para a gente, o emocional é mais difícil, eu demorei para entender o que você queria fazer. Hoje está mais claro o conceitual do emocional, o conceitual é maduro e o emocional imaturo, vi a diversidade, ela existe não só conceitual, ela existe de outra forma e nós não estamos muito bem preparados/as para trabalhar com ela.”

“O conceitual estava sendo mais fácil mesmo, não é muito fácil para mim, mas eu tenho certa ideia do que estava acontecendo, é um processo mais difícil de entender, é mais complicado, foi uma proposta interessante, a rapidez do grupo e conhecer um pouco mais as histórias, foi bacana.”

“Muito obrigado por mostrar que o não verbal está presente o tempo todo na educação física.”

“Reflexivo.”

“Pensativa.” [Três participantes]

“Esperançosa.”

“Satisfeito.”

“Descansada.”

“Grata e surpresa.”

“Grato.”

“Aprendi um pouco mais.”

“Contente.”

“Reflexivo.”

“Agradecido.”

“Otimista.”

“Alegre.”

“Melhor informada.”

“Saio bem.”

“Feliz.”

“Tranquila.”

“Reflexiva.”

As atividades provocaram em princípio desassossego e mal-estar na maioria dos/as participantes, mas foram se modificando na medida em que elas foram sendo incorporadas, entendidas e sentidas no que seja a diversidade – e que está presente em todos os lugares e pessoas, inclusive na forma de atuar dos/as professores/as. O sociodrama desvelou importantes reflexões, introjeções e modos de atuar diferente do início da pesquisa e que serão analisados com maior profundidade no capítulo seguinte.

Da mesma forma, por se tratar de uma pesquisa-ação com o sociodrama, houve uma atenção da pesquisadora em investigar as relações humanas sem perder de vista “aquela entre pesquisador e pesquisado” (Monteiro et al., 2006, p.72). Nesse sentido, durante a elaboração de cada encontro, a pesquisadora teve cuidado com os contratos estabelecidos no primeiro encontro: não filmar, não se sentirem expostos/as ou julgados/as, seja pelos outros colegas, seja pela pesquisadora. Esse cuidado também levou a pesquisadora a fazer algumas reuniões de supervisão para o processamento²⁵ das técnicas utilizadas nas intervenções e para avaliar a consonância das intervenções na sua própria subjetividade.

Desse modo, pode-se observar nas descrições dos encontros, particularmente nas primeiras reuniões, que as atividades sobre o tema da diversidade foram mais centradas em atividades de integração (sociometria, especialmente no segundo encontro), reflexão (ouvir a opinião dos/as colegas sobre o tema) e compartilhamento (compartilhar experiências e vivências de sala de aula entre si). Isso levou o grupo a gradativamente (re)conhecer as semelhanças e diferenças entre si e, portanto, perceberem-se inseridos/as no tema da diversidade tanto quanto seus alunos/as.

²⁵ O processamento é uma das fases da sociatria em que o diretor e egos auxiliares fazem uma análise das ações ocorridas no evento ou uma análise sociocultural do momento do grupo (Nery et al., 2006, p.309). Essa supervisão é feita com outro profissional psicodramatista, normalmente mais experiente, com titulação de supervisor.

A seguir, a pesquisa se debruçará nos resultados e discussões, para possibilitar ao/à leitor/a o entendimento e apropriação de novas maneiras de atuar na escola pelo/a professor/a com o tema da Diversidade.

6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES

Serão analisados aqui os comentários - compartilhados pelos atores mobilizados pelas etapas do sociodrama - considerados mais significativos para a discussão da pergunta norteadora da pesquisa, ou seja, se o sociodrama pode ser um método eficaz para trabalhar o tema da diversidade com professores/as da rede pública de ensino.

Conforme detalhado no capítulo 2, o método sociodramático, utilizado nessas reuniões para trabalhar o tema da diversidade, pertence ao ramo da Sociatria que propõe quatro fases distintas: aquecimento, dramatização, compartilhamento e processamento²⁶. Nas quatro intervenções executadas, foram utilizadas as técnicas do duplo e objeto intermediário na fase do aquecimento. Segundo Nery (2012) a função vital dessa fase é preparar o grupo e incentivar “a fala das pessoas, a reflexão, a imaginação e a ação sobre um problema.” (p.101). Durante o aquecimento é importante construir uma “sintonia” com os participantes e a técnica mais usada para isso é o “duplo”, em que o/a psicodramatista “tenta se expressar, com respeito à clientela, usando linguagem e expectativas da própria clientela.” (p.101).

Notou-se a importância dessa primeira fase diante da reticência e desconforto do grupo pesquisado, especialmente nos dois primeiros encontros. Essa reticência se fez presente nos comentários iniciais (transcritos na descrição dos encontros) “estou chegando desconfiado”, “não estava sabendo da pesquisa”, “Sentado, receber conhecimento sentado”, “Estamos aguardando, só de olho” e também nos silêncios daqueles que preferiram não se manifestar. Atitude semelhante ocorreu também nas respostas secas às questões abertas do questionário²⁷ “sim”/ “não”/ “não sei” para as perguntas que pediam explicação/opinião – e também na ausência de respostas.

Diante desse contexto grupal, a pesquisadora utilizou o duplo verbalizando seus sentimentos – nos momentos que estes que eram semelhantes aos dos/as participantes – e também quando “pensava alto” as possíveis falas pensadas por eles/as, mas não verbalizadas. É importante ressaltar que a técnica do duplo somente surte efeito de vinculação quando é verdadeira e autêntica; tentativas de manipulação, além de antiéticas, são facilmente percebidas pelo grupo e comprometem a legitimidade do trabalho.

Dessa forma, durante o aquecimento de todos os encontros, essa técnica, aliada aos exercícios do “Como estou chegando” – utilizando objetos intermediários (imagens e fotos)

²⁶ O processamento normalmente é destinado somente aos estudantes/diretores de psicodrama onde são feitas as correlações com a teoria e a prática psicodramáticas; e será comentado nas considerações finais.

²⁷ No Anexo III.

para que pudessem expressar seus sentimentos de forma ‘protegida’ – facilitaram a evolução do grupo para a integração e para o sentimento de pertencimento diminuindo gradativamente a resistência da maioria dos participantes. Nessa etapa, houve comentários mais receptivos como “estava chegando meio desconfiada, mas sua explicação me deixou curiosa”, “disposto a colaborar com a equipe”, “ação, vamos fazer alguma coisa”, e comentários menos receptivos como “Foi um dia agitado, o grupo recebeu notícia ruim”, “tô com medo”, “estou indiferente”, “cansaço”.

Contudo, numa abordagem socionômica, tão importante quanto o conteúdo dos comentários é a sinceridade dos mesmos, pois vinculação não se trata somente de promover afinidades, mas de se sentir acolhido o suficiente para verbalizar os sentimentos ainda que diferente dos/as colegas. Conforme mencionado por Nery et al (2006) o aquecimento é importante para sinergia grupal e “para mobilizar os sujeitos a participarem das polêmicas e conflitos que forem emergindo no encontro” (p.308). Nesse sentido, tratando-se de uma pesquisa sobre diversidade – e considerando os muitos ‘desafios discursivos’ que esse tema enfrenta, entre eles o de nomear o diferente para rotulá-lo (Lunardi, 1997) – o aquecimento sociodramático promoveu um voto de credibilidade entre os participantes e para com a pesquisadora, mesmo que pequeno, mas importante dentro daquele contexto grupal com histórico de desconfiança e pouca coesão.

Uma vez que a fase do aquecimento cumpre sua função, passa-se para a fase seguinte da dramatização, que se trata de uma investigação mais aprofundada, em que “o diretor coordena o grupo com técnicas de ação, visando a manifestação da maioria sobre o tema protagônico” (Nery et al, 2006. p.308).

Nos dois primeiros encontros, essa fase da dramatização foi marcada por exercícios de reflexão e de verbalizar o que se pensava sobre o tema da diversidade. Após cada exercício, eram convidados/as ao compartilhamento dos sentimentos suscitados com o “ouvir”, com a experiência e opinião do outro, e em seguida falar de suas próprias.

As falas compartilhadas foram se modificando a cada encontro. No primeiro encontro, quando foi apresentada a pesquisa, os comentários após o exercício de ‘escuta empática’ sobre diversidade (descrito no capítulo 5) eram “na minha disciplina esse assunto não aparece tanto” ou “só consigo responder a partir da minha matéria”. Nesse encontro também foi comentado que a dificuldade de lidar com o tema era mais dos/as professores/as do que dos/as alunos/as e também foi enfatizado que a “troca de experiências” do exercício de escuta foi muito rica. Apesar de apontarem exemplos como homofobia, preconceito e racismo como exemplos de desafios da diversidade, poucos comentaram os atravessamentos desses desafios

em suas disciplinas, o que confirma as observações de Skliar (2003) e Candau (2008) sobre as consequências excludentes da homogeneização na educação: sob o rótulo da tolerância pode-se mascarar a indiferença ou superioridade. Por outro lado, mostraram-se satisfeitos pela oportunidade de compartilhar e ouvir opiniões sobre o tema com os demais colegas, o que indica pouca prática de vinculação e partilha mais pessoal apesar de ser uma escola de período integral, onde teoricamente, há bastante convivência profissional.

A fase de dramatização, no segundo encontro, aprofundou um pouco mais esse olhar para o outro e para si mesmo. O exercício sociométrico de perfil mobilizou o grupo para novas descobertas sobre os colegas assim como a percepção sobre si mesmos. Comentários como “eu estava enganado com várias coisas e vários colegas”, “muita diversidade nesse grupo”, “todos são professores, e mesmo assim, olha a diversidade” e “Quais vão ser as referências que eles [colegas] vão deixar na minha vida?” foram feitos espontaneamente e, em alguns casos, bastante sensibilizados pela ‘descoberta’.

Comentários e percepções semelhantes ocorreram também após a dramatização do terceiro encontro, com as fitas coloridas e as ‘regras’ sobre diversidade que eles mesmos elaboraram a partir da experiência em sala de aula. Conceitos comuns sobre o tema, como respeito e união, tiveram um sentido mais profundo quando exemplificados com situações reais vividas por cada um. Depoimentos como “Experiente pelo aprendizado”, “[saíndo daqui] reflexivo/a” e “Desafio [falar sobre diversidade]”, “[me sinto] compreendido” foram utilizados por vários participantes.

Essa mobilização emocional provocada no contexto dramático grupal promove a catarse de integração (mencionada no capítulo 2) em que o grupo se reconhece na sua essência humana, sem as máscaras e os rótulos que o contexto social impõe, abrindo possibilidades para o potencial espontâneo, a cocriação grupal para novas formas de lidar com a realidade.

Dessa maneira, no último encontro, a pesquisadora percebeu o grupo mais preparado para uma atividade menos conceitual e racional, optando por uma imagem ou cena a partir das ‘falas não ditas do papel profissional’. Inicialmente, como era de se esperar, houve resistência de alguns poucos participantes que, ao serem gentilmente convidados pelos colegas, juntaram-se ao grupo. Já na primeira etapa da dramatização os comentários foram “foi uma experiência terapêutica”, “foi uma troca, cada um fala um pouco, foi terapêutico”, “o aspecto de conhecer o outro de outra maneira”, “nós podemos nos abrir um pouco”. Essas considerações reforçam a percepção inicial da pesquisadora sobre a necessidade de vinculação e aproximação do grupo já sinalizada pelos comentários e respostas do

questionário no primeiro e segundo encontro. Poder dar voz a ‘falas não ditas’ proporcionou uma nova possibilidade de relacionamento para o grupo, conforme explica Naffah Neto (1997) “o privado reencontra, por fim, seu *locus* coletivo, e, o imaginário, rompendo seu espaço solipsista para revelar labirintos antes vividos como pessoais, pode agora buscar na massa anônima do público, ressonâncias a seu próprio grito”. (p.191).

Ainda na dramatização das cenas e imagens, o grupo movimentou-se animadamente na sua maioria, sendo os mais reticentes sempre incentivados a participar pelos/as próprios/as colegas. As imagens e cenas basicamente abordaram temas pertinentes ao dia a dia como professor/a: “carregar o mundo nas costas”, o “contágio” das emoções e situações do ambiente escolar (boas e ruins), o desconforto com a necessidade de “mudança constante” que a vida e o trabalho impõem e a necessidade de vinculação e união para conviver com os desafios da docência.

Esses sentimentos revelados no compartilhamento do sociodrama confirmam muitas respostas obtidas no questionário individual, especialmente quando perguntados sobre o que faltava no trabalho do docente para realizar atividades que tratassem do tema diversidade²⁸; as respostas foram: “Preparo, formação para o tema”, “Tempo: currículo muito extenso”, “relacionar-se bem com a turma”, “Disposição para acolher as ideias dos colegas e valorizar o outro”, “Melhor conhecimento da temática e desmistificação de conceitos”.

Assim sendo, conforme apontam Nery et al. (2006), “A interpretação de falas associadas à das imagens, retiradas da ação dramática, amplifica e enriquece a compreensão da *qualidade* [grifo das autoras].” (p.310). Essas “reivindicações” do questionário foram retomadas ao final do último encontro em falas mais críticas sobre o papel do/a professor/a e do contexto em que este/a está inserido/a, “Eu esperava outra coisa da diversidade, outro trabalho, de pensar coisas que a gente não pensa”, “A nossa sociedade trabalha a diversidade, tenta padronizar a diversidade, o nosso sistema escolar não tenta valorizar a diversidade, o sistema ainda é quadrado, e nós lutamos contra o sistema fechado e isso confunde um pouco a cabeça da gente”. Nessas falas, especialmente a última, nota-se a importância de reconstrução dos saberes universais e homogeneizantes da educação escolar, como afirma Candau (2008), para propiciar o que ela chama de “negociação cultural”²⁹ de forma a ter o/a professor/a realmente apto/a a mediar essa reconstrução de hábitos dentro do ambiente escolar. Nota-se nas falas aqui expressas, que as reflexões e sentimentos mobilizados pelo

²⁸ 5) O que falta no trabalho a ser desenvolvido pelos/as professores/as, para realizar trabalhos ou atividades em grupos, que tratem da temática de diversidade na escola junto aos alunos/as? (Anexo III).

²⁹ Capítulo 3.

sociodrama favoreceram um novo olhar dos/das docentes para as limitações e desafios do conhecimento escolar diante do tema.

Essa vinculação mais profunda, a tele, promovida pelo sociodrama, aciona o grupo que está fortalecido pela catarse de integração a novas reflexões e novas possibilidades. Uma vez revelado que estão inseridos/as no contexto da diversidade assim como os/as alunos/as, a conserva cultural pode ser rompida pela espontaneidade do grupo, ou seja, encontrar novas maneiras de lidar com os desafios que o papel de professor/a diante, não só do tema da diversidade, mas como o sistema educacional, conforme os últimos depoimentos. Assim sendo, a última ação do grupo foi fazer uma imagem que contemplasse todas as outras, optaram então por uma roda única que chamaram de ‘união, mandala, nós e coesão’. Essa imagem construída no contexto dramático, remetendo às necessidades veladas e contidas de integração e pertencimento, promoveram alívio no grupo. Comentários como “aliviado”, “esperançosa”, “grato”, “descansado”, “agradecido”, “melhor informada” foram recorrentes nas falas finais sobre como estavam saindo da pesquisa.

Fazendo uma linha cronológica dos comentários desde o primeiro encontro, pode-se notar que inicialmente os/as docentes, em sua maioria, tinham pouco interesse e/ou informação sobre o tema da diversidade, apesar de entenderem os desdobramentos negativos disso no dia a dia escolar: preconceito, racismo e assim por diante. Os desafios apontados por Candau (2012), Duschatzky e Skliar (2000) e Lunardi (1997) sobre os riscos da diversidade numa cultura homogeneizante – especialmente o de reduzi-la à dicotomia “normal e anormal” e “eu e o outro” no meio educacional – mostrou-se presente nas falas iniciais dessa pesquisa.

A diversidade é um tema complexo e a dificuldade de abordar essa temática se dá justamente por sua complexidade, portanto, técnicas simplistas e generalistas não somente não surtirão efeito de reflexão como podem agravar o cenário de exclusão e distanciamento de culturas (Candau, 2008). Abordagens mais profundas e promotoras de (re)construção, vinculação e coesão grupal, como a socionômica, podem alcançar a espontaneidade criativa, o ato criador mobilizador de sentimentos e ações, como empatia e corresponsabilidade, que favorecem novas formas de pensar e propiciam o acolhimento de novas ideias e conceitos, mesmo os mais complexos como a diversidade.

Neste estudo, sociodrama foi eficaz na construção de novas perspectivas e reflexões que, apesar de não abranger os aspectos mais polêmicos da diversidade, explicitou e propiciou reflexão e ação para a necessidade latente daquele contexto grupal que era a de integração e coesão. O grupo foi tocado por esse processo de reflexão e integração, foi se construindo e compondo uma postura mais favorável a novas aprendizagens mais complexas

e desafiadoras. Assim sendo, o caráter transformador da ação espontânea pode favorecer a construção de uma estratégia pedagógica com diálogo mais pluralista, como orienta Candau (2008), promovendo a riqueza das diferenças e a “negociação cultural” nesse ambiente tão diverso que é a escola e, possivelmente, tendo o/a professor/a como mediador/a desse diálogo com os/as alunos/as.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos os desafios para a realização desta pesquisa. A começar pelas várias escolas consultadas que não se mostraram inclinadas a fazer intervenção com os/as professores/as sobre o tema da diversidade. Respostas como “A secretaria de educação tem que aprovar” ou “Os/as professores/as não gostam de atividades durante o A.T.P.C”, foram comuns durante a procura da pesquisadora por escolas; o que provavelmente denota desconforto ou desconfiança com o tema e também com atividades que envolvam diferentes maneiras de intervenções e assuntos que não os pedagógicos/administrativos. O fato da escola pesquisada estar inserida no contexto do programa de ensino integral e ter participado de um projeto social³⁰ para os/as aluno/as, foi um fator importante para a sua participação nessa pesquisa apesar do estranhamento e preocupação inicial com as dinâmicas e com a exposição dos/as participantes.

Ainda assim, durante as intervenções, outras adversidades e descobertas foram se apresentando que merecem registro e reflexão. A começar pelo esforço da Gestão e Coordenação para inserir as intervenções da pesquisa e conciliá-las com a agenda restrita do calendário escolar. Havia também os ‘recados’ e avisos no início dos encontros que sempre causavam certo alvoroço e irritação nos/as professores/as; por esse motivo, todo aquecimento inicial das intervenções tinha que ser adaptado para acolher esses sentimentos que emergiam.

Adicionado a isto, o fato dos/as participantes terem histórico de experiências desconfortáveis com trabalhos anteriores em grupo, limitou os recursos de registro das atividades ficando combinado que não seriam filmados ou gravados. A solução encontrada para coleta e registro foi obter ajuda de uma pessoa externa (escolhida pela pesquisadora), para anotar por escrito as falas e compartilhamentos do grupo.

Outro ponto importante da pesquisa foi um desdobramento que ocorreu a pedido da vice gestora para realizar uma oficina sobre mediação de conflitos com alguns/as alunos/as para ajudar em um novo projeto da escola. Esses/as alunos/as, do Fundamental II e Médio, haviam sido eleitos/as pelos/as colegas (um de cada classe) para ajudar os/as professores/as na mediação de conflitos entre os/as discentes. A turma foi dividida em duas devido ao número de alunos/as e foram realizadas oficinas utilizando o sociodrama com a técnica do *role-play* e inversão de papéis. Essa ação teve relevância para a pesquisa, pois desvelou aos/as jovens participantes a complexidade do papel do/a mediador/a diante das situações

³⁰

Capítulo 4.

vivenciadas por eles/as: racismo, homofobia, abuso verbal, preconceito e intolerância. O clímax da oficina foi quando perceberam que esses sentimentos e posturas, por eles/as considerados negativos, também habitavam suas mentes e sua própria postura de alguma forma. Essa percepção levou alguns/mas a se emocionarem e mostrarem-se decididos/as “se preparar melhor”, assim como outros/as “ficaram na dúvida” se tinham perfil para esse papel. Finalmente, foi construída uma lista de condutas mais adequadas para as situações de conflito, sendo o ‘ouvir o/a outro/a evitando julgamento’ a atitude mais necessária segundo a maioria dos/as participantes.

Tão significativo quanto a reflexão dos/as alunos/as mediadores/as foi o entendimento do professor que acompanhou as oficinas e da vice gestora sobre a necessidade de supervisionar e treinar esses/as jovens para a mediação de conflitos. Essa experiência foi relevante para a pesquisa porque sinalizou a pouca clareza de parte dos/as professores/as e da administração escolar acerca da percepção e visão de mundo dos/as alunos/as. Isso se confirma nos comentários de alguns/mas professores/as no início da pesquisa sobre os/as jovens “não terem dificuldade” com a diversidade como os/as adultos/as e que o problema maior era “falta de disciplina”. Esse último comentário apareceu na maioria das respostas dos/as docentes no questionário escrito como sendo o maior desafio enfrentado em sala de aula.³¹ Os/as docentes tem conhecimento dos problemas enfrentados pelos alunos mesmo que de forma difusa ou distanciada, entretanto, parecem não ter consciência, em sua maioria, de que também estão inseridos nesse contexto social e emocional. Essa falta de clareza contribui para o desalinho do papel do/a professor/a diante da diversidade e de tantos outros dilemas vivenciados em sala de aula. Adiciona-se a isso o desprestígio do papel do docente, a quantidade de demandas burocráticas e a falta de treinamento adequado e/ou contínuo para integração e compartilhamento de ideias, ações e sentimentos.

Isso posto, a vivência com os jovens, acrescida dos/as dados desse estudo, levaram a pesquisadora a ponderar a respeito do tema da ‘falta de disciplina’, tão sofrido e comentado pelos/as docentes, que poderia ser minimizado se houvesse um ambiente protegido, tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, onde pudessem expressar os sentimentos e serem acolhidos nas suas dificuldades. Esses sentimentos e dificuldades, quando represados, podem levar a solidão emocional e ao sentimento de exclusão que facilmente se canaliza em ações defensivas de julgamento e preconceito.

³¹ Anexo III, questão 3.

Continuando sobre as ‘descobertas’, não foram somente os desafios e desdobramentos da coleta de dados que impactaram a pesquisadora. Assim como os/as atores da pesquisa descobriram-se ‘pertencentes’ à diversidade na convivência e compartilhamento com seus/suas colegas, para a pesquisadora, estudar e conviver com o tema da diversidade - tanto no exercício da pesquisa, quanto nas disciplinas cursadas no programa de pós-graduação em Educação Sexual da UNESP - afloraram muitas reflexões e sentimentos que modificaram sua maneira de olhar e vivenciar o tema.

O aprendizado dos conteúdos das aulas, assim como os saberes e olhares dos colegas de classe, levou a pesquisadora a rever seus conceitos e preconceitos até então adormecidos; especialmente, sua ignorância das histórias, sentimentos, sofrimentos e lutas que a população LGBTQI+ enfrenta diariamente. A convivência com grupos tão diversos na universidade mostraram à pesquisadora que não fazia mais sentido seu lugar de fala diante das questões sociais atuais. Sua postura se refez diariamente, revendo suas conservas culturais e emergindo sua ação espontânea para trilhar o caminho de compreensão das mudanças e assumir um novo papel nesse novo cenário. Não foi simples, não foi fácil, mas a vivência e a disposição em ouvir, entender e também poder falar promoveram na pesquisadora um sentimento forte, por vezes tenso, de responsabilidade social: de cocriação com pessoas e grupos que defendem o direito de existir e coexistir, do bem viver. Isso refletiu no seu papel de professora (conteúdo de aula, postura com alunos/as), mas teve maior impacto na vida pessoal, de ‘perder o medo’ de se posicionar e esclarecer parentes e amigos/as contra o preconceito em todas as instâncias (de piadinhas banais a discussões políticas).

Da mesma maneira, em relação ao papel de pesquisadora, os impactos não foram menores, nem menos intensos. A cada encontro com os/as atores da pesquisa, apesar do grande espaçamento de datas, a pesquisadora notava que, em sua maioria, mostravam-se agradecidos por aquele momento de escuta e acolhimento sem julgamento nem punições. Era comum ao final das reuniões, alguns se aproximarem para comentar como “o grupo precisava dessa integração”, ou “interessante esse jeito de trabalhar” ou fazer algum agradecimento. Essa mudança de postura dos/as atores, antes tão reativa, despertou na pesquisadora um sentimento de esperança e gratidão por poder contribuir, mesmo que pontualmente, com reflexão e acolhimento - ao invés de críticas e ‘sugestões de melhoria’, que segundo comentários de alguns, “era o mais comum de acontecer” em intervenções e pesquisas com docentes. Por conseguinte, a pesquisadora se indagava em que medida esses sentimentos e comentários positivos recebidos poderiam ‘contaminar’ sua percepção e análise dos dados.

Todos esses eventos mobilizaram-na a solicitar supervisão³² para processamento das atividades e para trabalhar os sentimentos emergidos em cada intervenção. Esse processo de supervisão foi muito importante para o amadurecimento da pesquisa e da pesquisadora. Isso porque, a pesquisa-ação está “atravessada pela subjetividade” de todos os envolvidos; essa compreensão dos impactos subjetivos de uma pesquisa sobre relações humanas foi complexa e demandou esforço cognitivo e emocional da pesquisadora durante todo o processo de investigação e elaboração da dissertação.

Nesse sentido, as ações e mobilizações originadas pela pesquisa indicaram a profundidade e eficácia do sociodrama como método investigativo que, num ambiente escolar, pode ter vários desdobramentos e proporcionar coesão e abertura para novas reflexões e novas construções. No entanto, percebeu-se que sua eficácia também depende de uma maior periodicidade. Assim dizendo, seria importante que essa atuação com os/as professores/as fosse contínua, pois a dinâmica de atribuições escolares, especialmente na escola integral, demanda muito tempo, conforme mencionado em vários comentários e também no questionário. Essa alta demanda conceitual e burocrática prejudica a integração dos/as professores/as para ter esse olhar mais reflexivo e plural. Infelizmente, devido ao curto período da pesquisa, não foi possível acompanhar os desdobramentos dessas reflexões e sua duração.

É importante para a finalização dessa pesquisa apontar que as reflexões geradas - tanto na pesquisadora, como nos/as participantes - denotam a abrangência do sociodrama na promoção do diálogo mais profundo, menos reativo, consagrando uma maior compreensão do alcance das próprias opiniões e ações, em si mesmo e no outro. Ações, que quando alinhadas com as palavras, reflexões, movimentos de corpos e de conhecimentos, promovem uma escuta mais cristalina e empática, como descrito no poema de Ruth Bebermeyer³³:

Palavras são janelas ou são paredes.
Elas nos condenam ou nos libertam.
Se pareci menosprezar você,
Se você sentiu que não me importei,
Tente escutar por entre as minhas palavras
Os sentimentos que compartilhamos.

³² Supervisão com um profissional psicodramatista-supervisor para processamento das atividades.

³³ Rosenberg, Marshall. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais / Marshall B. Rosenberg; [tradução Mário Vilela]. – São Paulo: Ágora, 2006, p.16.

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. D. *Antologia Poética*. (63a. ed.). Rio de Janeiro: Record, 2009.
- Aristóteles (1991). *Ética A Nicômaco*. (L. Vallandro, & G. Bornheim, Trad.). Nova Cultural.
- Batista, T. T. *A sessão psicodramática: um evento que tem começo, núcleo e final*. Recuperado de http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/sessao_psicodramatica.htm.
- Candau, V. M., Moreira, A. F. (Org.). (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. (2012). *Educ. Soc.* 33(120),715-726). Campinas, SP. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Chizzotti, A. (1991) *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (2a ed.). Cortez Editora.
- Siewert, C. S. (n.d.). *Moreno e o teatro da espontaneidade: o sagrado, a arte e o mito*. Recuperado de: <http://www.dionisosteatro.com.br/wp-content/uploads/2011/09/Artigo-Moreno-e-o-Teatro-FINAL.pdf>.
- Coelho, A. L. (1998). *Interpretação da “Poética” de Aristóteles*. São José do Rio Preto, SP: Editora Rio-Pretense.
- Datner, Y. (2006). *Jogos para educação empresarial: jogos, jogos dramáticos, role-playing, jogos de empresa*. São Paulo: Ágora.
- Davoli, C., Batista, M. A., & Nilson, S. (2012). Psicodrama público e direção de grandes grupos. In: Nery, M. P., & Conceição, M. I. G. (Orgs.) *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Ágora.
- Drummond, J., Boucinhas, M. F., & Bidart-Novaes, M. (2012). *Coaching com Psicodrama: potencializando indivíduos e organizações*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Drummond, J., & Souza A. C. (2008). *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora.
- Duschatzky, S., & Skliar C. (2000). Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*, 25(2),163-177.
- Fator, T. (2010). A teoria psicodramática e o desenvolvimento do papel profissional. *Coleção Artigos e Negócios*. Recuperado de <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/131>.
- Gallo, S. (2012, janeiro/junho). Imagens do outro na filosofia: o desafio da diferença. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, 14(1),160-178. Campinas, SP.
- Gonçalves, C. S., Wolff, J. R., & Almeida, W. C. (1988). *Lições de Psicodrama, Introdução ao Pensamento de J.L. Moreno* (7a ed.). São Paulo: Ágora.

- Lastória, L. C. N. (2017). Pornografia além da mídia. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2).
- Ludke, M., & André M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maistro, V. I. A. (2014). A prática e a realidade das escolas: os desafios da formação inicial para a docência e do preparo para formar educadores sexuais. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.) *Sexualidade, gênero e educação sexual: diálogos Brasil-Portugal*. Araraquara, SP: Publicações CIED: Padu. Aragon.
- Malaquias, M. C. (2012). Teoria dos grupos e sociatria. In: Nery, M. P., & Conceição, M. I. G. (Orgs.) *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Ágora.
- Marineau, R. F. (1992). *Jacob Levy Moreno 1889 – 1974, Pai do Psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora.
- Marques, J. R. Role Play. *O Papel do Psicodrama no Coaching em Grupo*. Recuperado de <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/role-play-o-papel-do-psicodrama-no-coaching-em-grupo/>.
- Marshall, R. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. (M. Vilela, Trad.). São Paulo: Ágora, 2006, p.16.
- Menegazzo, C. M., Tomasini, M. A., & Zuretti, M. M. (1995). *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. (M. Lopes, M. Carbajal, & V. Caputo, Trad.). São Paulo: Ágora. (Obra original publicada em 1992).
- Miashiro, A. Você sabe o que é conserva cultural? In: *Revista Coaching Brasil*. Recuperado de <http://revistacoachingbrasil.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-conserva-cultural/>
- Monteiro, A. M., Merengué, D., Brito, V. B. (2006). *Pesquisa qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Moraes, J. (2014). Alfabetizar no Brasil. In: *Alfabetizar para a Democracia*. Editora: Penso (grupo A).
- Moreno, J. D. (2016). *Impromptu man: Moreno e as origens do psicodrama, da cultura do encontro e das redes sociais*. (Y. B. Datner, Trad.). (1a ed.). São Paulo: FEBRAP.
- Moreno, J. L. (2003). *Psicodrama*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- Moreno, J. L. (2008). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama* (Ed. do Estudante). São Paulo: Daimon – Centro de Estudos de Relacionamento.
- Naffah, A., Neto (1997). *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus Editora.

- Nery, M. P. Sociodrama. (2012). In: Nery, M. P., & Conceição, M. I. G. (Orgs.) *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Ágora.
- Nery, M. P., Costa, L. F., & Conceição, M. I. G. (2006). O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16(35),305-313. Ribeirão Preto, SP.
- Nery, M. P. Monografia – *Tele e Transferência*. Cap. 1. Recuperado de: <http://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/99246617?profile=original>.
- Nudel, B. W. (1994). *Moreno e o hassidismo: princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Oliveira, D. A. (2016). A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: Spazziani, M. L. (Org.). *Profissão e professor: cenários, tensões e perspectivas* (1a ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Santos, A. J. dos, & Conceição, M. I. G. (2014). Espiral psicodramático: ciência e arte do aquecimento. In: *Revista brasileira de psicodrama* 22(1). São Paulo. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932014000100006.
- Santos, C., Oliveira, L. C., & Porto, Y. C. (2014). Saberes docentes e formação inicial em sexualidade, gênero e diversidade sexual em Aracaju/SE. In: *Sexualidade, gênero e educação sexual*. CIED: Padu. Aragon.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2014). *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. (1a ed.).
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2014). *Formação das Equipes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor* (v.1). (1a ed.).
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista* (5),37-49. Florianópolis, SC.
- Souza, A. C. (2016). O cuidado com a saúde dos professores por meio do Sociodrama e com o uso de objetos intermediários. In: *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 24, n. 1, 69-75.
- Souza, A. C. (2015). *Escola Promotora de Saúde: O Sociodrama como método de Promoção de Saúde*. (Tese de doutorado) Universidade Autônoma de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Souza, B. P. (2010). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: *Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo.
- Revista Exame*, (2006, 27 de setembro) A.40(19). São Paulo.
- Sociedade Paranaense de Psicodrama (2006). *Sociometria como fundamento teórico do psicodrama*. Curitiba, PR.

Souza, A. C., & Drummond, J. (2018). *Sociodrama na Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Tanajura, L.L.C. & Bezerra, A.A.C. (2015, janeiro/junho). Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. In: *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 07(13),10-23. Santos, SP.

Referências de Figuras

Figura 01. Souza, A. C., & Drummond, J. (2018). *Sociodrama na Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Figura 02. Cukier, R. *Socionomia*. Recuperado de <https://rosacukier.com.br/artigos/>.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Abordagem metodológica sociodramática para atuação da temática da diversidade nas instituições de ensino**, que tem por objetivo utilizar a metodologia qualitativa sociodramática para abordar temas relacionados a diversidade com professores(as) e coordenadores(as) em uma instituição escolar da rede pública de ensino na cidade de Piracicaba, SP.
2. A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa sociodramática, consistirá na aplicação de questionário aberto e 03 intervenções grupais empregando de métodos e técnicas do psicodrama, como jogos dramáticos, sociodrama e *role-playing*, propondo equacionar, reduzir ou eliminar as problemáticas encontradas, melhorando assim as relações da equipe com os/as alunos/as da instituição foco e facilitando seu processo de compreensão sobre a diversidade que compõem a instituição escolar para respeitá-la e também valorizá-la, surgindo, assim, um outro olhar de ensino e aprendizagem.
3. Trata-se de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, desenvolvida por Melissa Oliver Vidal sob orientação da Profa. Dr.^a Célia Regina Rossi.
4. O benefício de sua participação nesta pesquisa, para que toda a equipe escolar possa conseguir conhecer, entender e se apropriar de temas relacionados à diversidade possibilitando, assim, uma coesão grupal e melhora na vida do/a aluno/a com mediação, informação e formação por parte da equipe escolar.
5. Ao participar deste trabalho, você responderá perguntas que podem oferecer desconfortos, como o sentimento de constrangimento, seja ele de cunho emocional e/ou moral. Sendo assim, salienta-se que você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento caso sinta-se desconfortável e/ou arrependido por ter aceitado participar, sem sofrer nenhum tipo de penalidade. A sua decisão será respeitada.
6. Garantimos a indenização diante de eventuais danos causados pela participação nesta pesquisa.
7. A qualquer momento da realização desse estudo você poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários e poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo por parte do pesquisador ou da instituição.
8. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados, e especificamente, nenhum nome, isto é, identificação de pessoas, tampouco locais serão divulgados. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente

acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação de mestrado e artigos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

9. A participação no estudo não acarretará custos, bem como nada será pago pela participação no mesmo.

10. Desde já agradecemos a colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no futuro.

Melissa Oliver Vidal
contato@melissaoliver.com.br

Profa. Dr.^a Célia Regina Rossi
celiarr@rc.unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a minha participação na mesma. A pesquisadora nos informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e Data: _____

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO II - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Nome fictício: _____

Caro(a) participante

Este questionário é parte de uma pesquisa científica de mestrado que eu, pesquisadora Melissa Oliver Vidal estou realizando junto ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr – UNESP, Araraquara/SP.

Suas respostas são valiosas para essa fase exploratória da pesquisa. Lembrando que o conteúdo deste questionário é confidencial e não serão divulgadas a identidades dos participantes para fins midiáticos, e fins que exponham a sua identidade. Nesta pesquisa você usará um nome fictício, que escolher.

Desde já, agradeço muito a sua participação!

Parte 1: Identificação

1) Instituição de ensino onde trabalha (o nome da instituição também será preservado, não divulgado):

2) Idade: _____

3) Gênero: _____

4) Raça/etnia: _____

5) Formação acadêmica:

Ensino médio ()

Superior completo ()

Pós graduação () se sim, em que área: _____

6) Professor de (área do conhecimento): _____

7) Nível escolar em que leciona:

Fundamental 1 ()

Fundamental 2 ()

Médio ()

Superior ()

8) Há quantos anos leciona:

() menos de 5 anos () 5 a 10 () 11 a 15 () 15 a 20 () 21 a 25 () mais de 25 anos

9) Religião?

não () sim (), qual? _____

Parte 2: questões abertas

1) Você já participou enquanto professor/a de algum trabalho ou atividade em grupo?

() não () sim, que tipo de trabalho em

grupo: _____

2) Como foi esta experiência de trabalho ou atividade em grupo?

Satisfatória () Insatisfatória ()

Por quê? _____

3) No seu dia a dia como professor, quais são as questões mais recorrentes no que concerne o comportamento dos alunos?

4) Você utiliza algum trabalho ou atividade em grupo para resoluções de violência, preconceito, relações de gênero e diversidade na escola?

5) Se utiliza algum trabalho ou atividade em grupo para algumas destas temáticas acima descritas, como se dá a reação dos/as alunos/as?

6) Quais os resultados nos trabalhos ou atividades quando desenvolvidos em grupos? Pode apontar alguns resultados?

7) O que falta no trabalho a ser desenvolvido pelos/as professores/as, para realizar trabalhos ou atividades em grupos, que tratem da temática de diversidade na escola junto aos alunos?

8) Há espaço de formação para esta temática dentro da escola?

9) A escola é o melhor espaço para que tais temáticas sejam trabalhadas? Por quê?

ANEXO III - RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1 Você já participou enquanto professor/a de algum trabalho ou atividade em grupo?

2 Como foi essa experiência de trabalho ou atividade em grupo?

Não.
Não.
Sim. Trabalho (educação)
Sim. Geralmente trabalhos em grupo nas horas de trabalho pedagógico (HTPC) coletivo e nas orientações técnicas.
Sim, Formações em O.T. (Orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino). Ex: Musical, Projeto Vida.
Sim. ATPCs
Sim. Dinâmicas de grupo no trabalho.
Sim. Cursos, formação.
Sim. Projetos interdisciplinares, dinâmicas em formações, desenvolvimento de material de apoio para P.V.
Sim
Sim. Dinâmicas, leitura de textos, apresentação de temas
Sim. Grupo dos vice diretores
Sim, palestras, atividades para serem apresentadas
Sim. Reunião na minha área/profissão
Sim, cursos de formação como esse
Sim. Feiras culturais
Sim. Formações oferecidas pela diretoria
Sim. Estudo de ciências – UNICAMP
Sim. Palestras, reuniões, formações
Sim. Formação Diretora Ensino, Planejamentos escolares
Sim. Cursos de formação
Sim. Eletiva (disciplina em dupla)
Sim. Sempre trabalhos voltados ao melhor rendimento do aluno

Sim. Varias formações (projeto de vida)
Sim

3 No seu dia a dia como professor, quais são as questões mais recorrentes no que concerne o comportamento dos alunos?

Indisciplina
Falta de interesse
Indisciplina, violência verbal e física entre os alunos decorrentes da falta de “estrutura” familiar
indisciplina; aluno querendo ser o foco da atenção; desinteresse; desmotivação; baixa auto-estima;
Aprendizagem-imaturidade-indisciplina-convivência
Falta de educação (palavras de baixo calão); conflitos, falta de atenção
Indisciplina e conflitos existenciais
a diversidade dos alunos
Falta de respeito com si e com o próximo
Dificuldades de convivência aluno-aluno/aluno-professor; problemas e conflitos familiares
Como vice diretora a indisciplina dos alunos que estão diretamente relacionada com o fazer do professor que ainda não dominou, digo, não trabalha com a gestão em sala de aula
A disciplina
Sobre projetos de vida e escolha de profissões
Onde estão os valores morais da família?
Indisciplina, falta de estudo, falta de perspectiva
Indisciplina, falta de valores
Não sei opinar
Dificuldade de relacionar com os
Falta de valores e estrutura familiar
Falha de comunicação com a família, carência.
Não conseguirem em diversos momentos trabalharem em equipe
Conversas

Indisciplina
Nos últimos tempos é a falta de educação de muitos. Falta de respeito.
Indisciplina

4 Você utiliza algum trabalho ou atividade em grupo para resoluções de conflitos relacionados a diversidade na escola? Em caso positivo, qual a reação dos/das alunos/os?

Conversas com a classe
Não
não.
Trabalho com dinâmicas e aulas práticas. Há conflitos quando trabalham em grupo levando à reflexão.
Sim. Os alunos, a princípio, estranham um pouco, mas depois tudo se ajusta.
Conversar com os alunos envolvidos no momento do conflito e em particular posteriormente; eles (alunos) querem falar o lado deles; respeitam e escutam o professor
Sim. Alguns momentos envolvidos e abertos e outros fechados
Não
Sempre questões relacionadas a bullying
Uso uma estratégia de círculo restaurativo chamado “mensagens eu”. Os alunos gostam e elogiam.
Faço mediação de conflitos com os alunos, e na maioria dos casos ocorrem mudanças dos sentimentos que os levaram ao conflito
Sim, a tutoria – onde eles refletem sobre seus erros
Sim, no próprio currículo é inserido o tema sobre diversidade, estereótipos e preconceitos
Sim. Os alunos gostam
Trabalhos em grupo de uma forma geral lidam com a problemática da diversidade
Não de uma forma organizada, mas, as vezes ocorre de forma espontânea
Não, nunca ocorreu nada relacionado em minhas aulas
Círculo de conversa
Não
(não respondeu)
Não

Não
Não
Não!
Não

5 O que falta no trabalho a ser desenvolvido pelos/as professores/as, para realizar trabalhos ou atividades em grupos, que tratem da temática de diversidade na escola junto aos alunos/as?

(não respondeu)
Falta de tempo e formação adequada
Tempo, envolvimento e disponibilidade dos alunos e professores
Tempo.
Segurança no fazer e como fazer.
O tema é abordado paralelamente ao currículo proposto; em certas ocasiões falta tempo e/ou conhecimento por parte do professor.
Conhecer mais o grupo
Conhecimento das possíveis abordagens para esta temática.
Mais maturidade dos discente e um pouco mais de domínio do docente
1.Preparo, formação para o tema, 2.Tempo:currículo muito extenso; 3.Relacionar-se bem com a turma.
Diposição para acolher as ideias dos colegas e valorizar o outro
Palestras, profissionais com novas ideias
Seguir o currículo incluindo uma interdisciplinarietà
Tempo e especialização
O atual sistema escolar privilegia o individualismo, portanto, somente uma mudança estrutural pode mudar esta perspectiva.
Como o currículo é muito extenso e precisa ser cumprido, falta tempo para que essas temáticas seja discutidas
Falta formação para lidar com tema bem como espaço para ser inserido no currículo talvez
Abertura e respeito

Melhor conhecimento da temática e desmistificação de conceitos
(não respondeu)
Formação específica
Não sei
Responsabilidade
Não sei!
Mais prática (e iniciativa) e orientação de como realizar esse tipo de atividade

6 A escola é o melhor espaço para que tais temáticas sejam trabalhadas? Por quê?

SIM	Sim, porque é o lugar em que pode ser encontrado um número grande em diversidade.
	Sim, faixa etária e grupo cultural heterogêneo
	Sim, pois cada série é um grupo que convive pelo menos 8 horas por dia durante 1 ano e precisam aprender a <u>conviver</u> uns com os outros. Há muitos conflitos devido a diversidade e precisam aprender a se respeitarem e a respeitarem os professores, que também são diferentes.
	Sim. Porque é nesse espaço que ele pode perceber a diversidade que há e como lidar com ela.
	Sim. Pois pode permitir ao aluno observar as várias possibilidades e realidades dos amigos.
	Sim porque é um espaço para que todos possam se envolver e crescer e que vejo de mais útil é poder passar essas temáticas para nossos alunos.
	Provavelmente sim. Justamente por ser o local onde todas estas temáticas se encontram todos os dias.
	Sim. Porque conseguimos juntar maior numero de pessoas (Eu não me sinto preparada para fazer um trabalho mais amplo com os alunos)
	Sim, pois é onde a diversidade aflora e os alunos expõem suas opiniões e manifestam suas identidades reais muitas vezes coibidas pelos familiares.
	Acredito que sim, por estarmos diretamente atuando na formação das crianças e jovens.
	Sim, pois é onde estamos preparando os alunos para o amanhã.
	Sim, pois é na infância que são geralmente enraizados valores e comportamento sociais.

	Pode ser um dos espaços mas não o único
	Sim pois é um espaço de aprendizado
	Sim, pois é aberto um grande “leque” para que as temáticas sejam “espalhadas”, difundidas
	Sim. Porque nela é onde está a maior concentração de jovens.
	Porque a escola é diversa – seu público vem de diferentes famílias, bairros e classes sociais
	Sim. Pois possui potencial humano e de conhecimento
	Acredito que sim!
	Sim, pela diversidade étnica e cultural da comunidade (escolar)
NÃO	Não. A escola é mais um espaço.
EM PARTES OU DEPENDE	Em partes sim, mas acredito que os professores precisam ser treinados para trabalhar esse assunto e ter o auxílio de profissionais especializados.
	Desde que de maneira interdisciplinar, onde compreendamos os reais objetivos e habilidades que queremos chegar. A questão é sempre <u>Como Trabalhar?</u>
	Depende. A escola é um reflexo do que acontece na sociedade. Primeiramente, a temática da diversidade deve ser trabalhada enquanto uma ética social.
SIM E NÃO	Sim, por concentrar um grande número de jovens em fase de formação de caráter.
	Não, por <u>ênfatisar</u> que alguns tipos de diversidades são “super” normais hoje, induzindo esses jovens a pensarem ou acharem que tudo é normal e bonito hoje.

ANEXO IV – ROTEIROS DOS ENCONTROS COMO OS/AS PROFESSORES/AS

Quadro 1

Fases da Sessão Sociátrica - 1º Encontro

Objetivos:	1) Apresentar o tema “Diversidade” com uma vivência grupal. 2) Apresentar a proposta de pesquisa.
Fases da sessão sociátrica:	<u>Aquecimento:</u> 1) Apresentação Técnica: Duplo 1) Como estão chegando? Instrumento: Objeto intermediário 2) Exercício 1 “Quem é você” Explicação do conceito Fases do desenvolvimento Grupal
	<u>Dramatização:</u> - Exercício 4: Compartilhar resposta em grupos: “Com relação ao tema ‘diversidade’, em qual fase ou fases de desenvolvimento de grupos se encontram os alunos desta instituição?”. - Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 5: Responder em grupos “O que eu, como professor/a, posso fazer para ajudar os/as alunos/as com relação a esse tema?”. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único.
	<u>Compartilhar:</u> - Momento de os/as participantes expressarem seus sentimentos ou opiniões sobre os exercícios.

Quadro 2

Fases da Sessão Sociátrica - 2º Encontro

Objetivos:	Rever acordo e atividades do primeiro encontro Questionário da pesquisa Perfil do grupo
	<u>Aquecimento:</u> - Exercício 1:

Fases da sessão sociátrica:	Pergunta: Como estão chegando? Instrumento: Objeto intermediário - Exercício 2: em grupos de 3 pessoas. Pergunta: O que ficou do encontro anterior? Compartilhamento das respostas dos grupos em um grupo único.
	<u>Dramatização:</u> Exercício 3: Questionário vivo – em grupo Método: Sociometria Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 4: individual Responder o questionário por escrito. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 5: <i>Feedback</i> – em grupo
	<u>Compartilhar:</u> - Momento de o grupo expressar seus sentimentos ou opiniões sobre os exercícios.

Quadro 3

Fases da Sessão Sociátrica - 3º Encontro

Objetivo:	Definir o termo “Diversidade” com uma vivência grupal a partir da experiência pedagógica e pessoal dos/as participantes.
Fases da sessão sociátrica:	<u>Aquecimento:</u> - Exercício 1: Pergunta: Como estão chegando? Instrumento: Objeto intermediário - Exercício 2: em trios Pergunta: O que ficou do encontro anterior? Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 3: em grupos Leitura do texto
	<u>Dramatização:</u>

	- Exercício 4: em grupos Pergunta: Quais dessas regras do texto valem para definir diversidade? Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 5: em grupos Pergunta: o que eu penso sobre esse conceito [diversidade], o que eu sinto sobre esse conceito. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 4: Feedback
	<u>Compartilhar:</u> - Momento de o grupo expressar seus sentimentos ou opiniões sobre os exercícios.

Quadro 4

Fases da Sessão Sociátrica - 4º Encontro

Objetivo:	Investigar quais as falas no papel do/a professor/a sobre o tema da Diversidade que normalmente não são ditas, mas sentidas.
Fases da sessão sociátrica:	<u>Aquecimento:</u> - Exercício 1: em trios Pergunta: O que ficou do encontro anterior? Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Explicação da proposta de trabalhar de forma mais lúdica e menos conceitual. -Exercício 2: em grupos Caminhar e pensar no tema do encontro: Diversidade: o que não é falado, mas está presente. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único.
	<u>Dramatização:</u> Parte 1: em grupos Responder à pergunta: Que fala habita seu papel de professor/a. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. Parte 2: Fazer uma imagem que melhor representasse o

	sentimento do grupo sobre o tema. Compartilhamento das opiniões dos grupos em um grupo único. - Exercício 4: Feedback
	<u>Compartilhar:</u> - Momento de o grupo expressar seus sentimentos ou opiniões sobre os exercícios.

ANEXO V - TEXTO UTILIZADO PARA AQUECIMENTO DO TERCEIRO ENCONTRO

Tudo o que realmente vale a pena saber, eu aprendi no jardim de infância.

Robert Fulghum

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.

Estas são as coisas que aprendi:

1. Compartilhe tudo;
2. Jogue dentro das regras;
3. Não bata nos outros;
4. Coloque as coisas de volta onde pegou;
5. Arrume sua bagunça;
6. Não pegue as coisas dos outros;
7. Peça desculpas quando machucar alguém; mas peça mesmo !!!
8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar;
9. Dê descarga; (esse é importante)
10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você;
11. Respeite o limite dos outros;
12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias;
13. Tire uma soneca a tarde; (isso é muito bom)
14. Quando sair, cuidado com os carros;
15. Dê a mão e fique junto;
16. Repare nas maravilhas da vida;
17. O peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também.

Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e vai ver como ele é verdadeiro, claro e firme. Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica, devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair. Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos. É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão.

O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem souber ver.

ANEXO VI - FOLHA DE FLIPCHART DO EXERCÍCIO DE COLAGEM NO TERCEIRO ENCONTRO

