

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título As Relações Interpessoais à Luz do Psicodrama.

Autor: Marinalva Imaculada Cuzin

Orientador: Prof. Dr. Valério José Arantes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marinalva Imaculada Cuzin e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/03/2008.

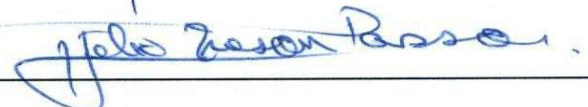
Assinatura:.....

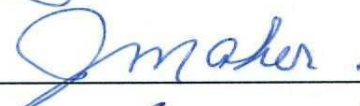


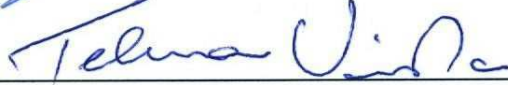
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









Ano de 2008

© by Marinalva Imaculada Cuzin, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C991r Cuzin, Marinalva Imaculada.
As relações interpessoais à luz do psicodrama / Marinalva Imaculada Cuzin. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Valério José Arantes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações interpessoais. 2. Dinâmicas de Grupo. 3. Psicodrama. 4. Psicologia humanística. 5. Formação de professores. I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-063/BFE

Título em inglês : The interpersonal relations in the light of psychodrama

Keywords : Interpersonal relations ; Dynamic Group ; Psychodrama ; Humanistic psychology ; Training of teachers

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Valério José Arantes (Orientador)

Prof. Dr. James Patrick Maher

Profª. Drª. Telma Pileggi Vinha

Prof. Dr. Afonso Antonio Machado

Prof. Dr. Hélio Medrado

Profª. Drª. Eliane Saravali

Prof. Dr. Dirceu da Silva

Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França

Data da defesa: 23/03/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : marytaki@yahoo.com.br

Dedico este trabalho à minha avó Maria Leite do Nascimento (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão maravilhosas no meu caminho.

Agradeço ao Prof. Dr. Valério José Arantes, que me apresentou o Psicodrama, contribuindo imensuravelmente para a minha formação acadêmica e pessoal; que tem sido mais do que orientador, tem sido um amigo, desde a graduação.

Agradeço aos Professores da Banca Examinadora por aceitarem participar desse Exame de Defesa.

Agradecimento muito especial à Prof^a Dra Telma Vinha pela carinhosa, dedicada e competente orientação pós-defesa para ao término desse trabalho, guardarei essa lembrança com muito carinho.

Com um carinho muito especial, quero agradecer a colaboração de Maria Cristina Folmer-Johnson pela sua prestimosa amizade, atenção e disponibilidade.

Agradecimento especial também presto à Cervejarias Kaiser que, desde 1996, quando ingressei no Curso de Pedagogia, desta universidade, até o ano de 2005, já no doutorado, patrocinou as despesas com livros.

Agradeço, especialmente a todos àqueles que não foram citados, mas que, direta ou indiretamente participaram desse trabalho, sem eles, e não foram poucos, não teria chegado até aqui. Sozinha não se chega a lugar algum!

Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nascerem homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Aquele que não faz caso nenhum da sabedoria e do ensino é um infeliz, as suas esperanças são vãs (ou seja, espera em vão conseguir o seu fim), infrutuosas as suas fadigas e inúteis as suas obras. (COMÊNIO, 1985, p.125)

RESUMO

Tratando-se de um estudo de caso esta tese tem por objetivo geral o desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal com caráter quantitativo, qualitativo e sociométrico a fim de analisar como se dão as relações interpessoais entre graduandos do Curso de Pedagogia vespertino da Faculdade de Educação da Unicamp no período de 2003 a 2005. Apresenta como justificativa que os graduandos dessa instituição atuarão no mercado de trabalho em nome dessa instituição e alguns deles enquanto educadores serão responsáveis pela formação cognitiva, social e afetiva de seus alunos. Traz contribuições teóricas acadêmicas relacionadas às relações interpessoais e às dinâmicas de grupo na tríade: família, escola e sociedade; alguns dos pesquisadores pioneiros dessa área e socionômicas, em específico o psicodrama, a sociometria e o psicodrama pedagógico, trata também da formação do pedagogo frente à temática pesquisada, trazendo como concepção a idéia de que o homem é necessariamente um ser social e só se torna ser humano nas relações interpessoais. As correlações entre as análises quantitativas, qualitativas e sociométricas se mostraram coerentes e complementares, identificando que houve no início as relações eram mais harmônicas e no terceiro ano constatou-se uma piora nas mesmas. Identifica que a temática das relações interpessoais não foi contemplada no currículo vigente dos anos de pesquisa, nem de forma interdisciplinar, nem por meio de disciplinas de núcleo comum ou eletivas que contribuíssem para a formação acadêmica relacional desses graduandos. Constatou-se também que não houve da instituição um olhar voltado para o diagnóstico das relações, nem mesmo de maneira intuitiva. Por conseguinte, não houve uma ação preventiva ou curativa para os problemas relacionais identificados nessa pesquisa. Apesar de ter havido uma reformulação, o novo currículo (2008) não trouxe avanço qualitativo em relação à inserção transversal ou como disciplina específica dessa relevante temática.

Palavras Chave: Psicologia Social, Relações Interpessoais, Dinâmicas de Grupo, Socionomia, Psicodrama, Sociometria, Formação de Professores.

ABSTRACT

Considering this thesis is a case study, it has as aim the general development of a qualitative, quantitative, and sociometric longitudinal research, in order to analyze how does it happen the interpersonal relationships among undergraduate students of afternoon shift of Education faculty of the State University of Campinas (Unicamp), from 2003 to 2005. The thesis justification is that the undergraduate students from such university will work under that institution name and some of them will be responsible for social, emotional and cognitive formation of their students as educators. So the thesis has brought academical and theoric contributions related to interpersonal relationships and to the group dynamics in the family, school, and in the society triad. Some precursor researchers of such area and of those socionomic ones, specially psychodrama, sociometry and pedagogical psychodrama also have approached the pedagogist formation concerning to the researched issue, whose conception is that man is a social being and as such he may only become a human being into the interpersonal relationships. The qualitative, quantitative, and sociometric analysis correlations were considered coherent and complementary. It was also identified that at the begining of the course the relationships were more harmonic but at the third year, they got worse. The thesis has identified that the interpersonal relationship theme was considered neither at the current school program from 2003 to 2005, nor interdisciplinarily, nor through the basic and eletive subjects which could contribute on the undergraduates' relational academic formation. It was also observed that the academic institution didn't worry about diagnosing the relationships, not even intuitively. So there was no preventive and remedial action concerning to the relational difficulties found in this research. In spite of reformulations, the brand new syllabus of 2008 has not caused qualitative improvement related to the insertion of transversal or specific subjects concerning to this relevant topic.

Keywords: Social Psychology, Interpersonal Relationships, Group Dynamics, Socionomy, Psychodrama, Sociometry, Teacher's Formation.

LISTA DE FIGURAS

01	Relações interpessoais	005
02	Relações interpessoais	006
03	Relações interpessoais entre família e a escola	022
04	Relações interpessoais na escola	027
05	Dinâmicas de grupo	035
06	Dinâmicas de grupo	051
07	Wilfred Ruprecht Bion	053
08	Kurt Lewin	058
09	Elton Mayo	069
10	Fritz Perls	074
11	Carl Rogers	084
12	Jacob Levy Moreno	092
13	Socionomia - Moreno	096
14	Sociodinâmica	108
15	Sociatria	124
16	Sociometria	161
17	Psicodrama pedagógico	180
18	Espontaneidade	183
19	Método psicodramático	188
20	Prof ^a Luzia Mara e a educadora argentina Alícia Romana, criadora do psicodrama pedagógico	192
21	Formação de educadores psicodramatistas	194
22	Legendas utilizadas nos sociogramas	279
23	Sociograma do ano de 2003 - opção 1	280
24	Sociograma do ano de 2003 - opção 2	281
25	Sociograma do ano de 2003 - opção 1 e 2 sobrepostas	282
26	Sociograma do ano de 2004 - opção 1	285
27	Sociograma do ano de 2004 - opção 2	286
28	Sociograma do ano de 2004 - opção 1 e 2 sobrepostas	287
29	Sociograma do ano de 2005 - opção 1	290
30	Sociograma do ano de 2005 - opção 2	291
31	Sociograma do ano de 2005 - opção 1 e 2 sobrepostas	292

LISTA DE QUADROS

01	Dinâmica grupal: Psicologia e Sociologia.....	040
02	Dinâmica grupal X antecedentes e desdobramentos.....	041
03	Os três estilos de lideranças.....	060
04	Comparativo de exigências para a integralização do curso.....	211
05	Disciplinas de núcleo comum ao curso de pedagogia.....	212
06	Disciplinas eletivas do curso de pedagogia.....	215
07	Seminários eletivos do Curso de Pedagogia do ano de 2008.....	219
08	Disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia oferecidas no ano de 2003, 2004 e 2005.....	219
09	Métodos transversal, longitudinal e longitudinal-transversal ou misto.....	228
10	Assiduidade dos participantes na pesquisa longitudinal.....	278

LISTA DE GRÁFICOS

01	Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2003.....	259
02	Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2004.....	260
03	Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2005.....	261
04	Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2003, 2004 e 2005.....	261
05	Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 1.....	262
06	Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2003.....	265
07	Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2004.....	265
08	Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2005.....	266
09	Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2003, 2004 e 2005.....	267
10	Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 2.....	268
11	Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2003.....	270
12	Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2004.....	270
13	Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2005.....	271
14	Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2003, 2004 e 2005.....	271
15	Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 3.....	272

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
CAPÍTULO 1 – AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DINÂMICAS DE GRUPO.....	005
1.1 Relações interpessoais.....	006
1.2 As Relações interpessoais entre família e escola.....	022
1.3 Relações interpessoais na escola.....	027
1.4 O campo semântico do vocábulo grupo.....	032
1.4.1 Linhas de significação do vocábulo grupo.....	033
1.5 Dinâmica de grupo.....	035
1.5.1 Desenvolvimento da dinâmica de grupo.....	038
1.5.2 Dinâmica grupal e condições históricas dos EUA.....	046
1.6 As contribuições de Wilfred Ruprecht Bion, Kurt Lewin, Elton Mayo, Fritz Perls, Carl Rogers e Jacob Levy Moreno nas pesquisas envolvendo as dinâmicas de grupo.....	052
1.6.1 Wilfred Ruprecht Bion e a estrutura dos grupos.....	053
1.6.2 Kurt Lewin e as dinâmicas de grupo nas ciências sociais	058
1.6.3 Elton Mayo e a teoria das relações humanas	069
1.6.4 Fritz Perls e a gestalt	074
1.6.4.1 Gestalt-pedagogia	081
1.6.5 Carl Rogers e a abordagem centrada na pessoa	084
1.6.5.1 Características da abordagem centrada na pessoa	086
1.6.5.2 Influência da teoria rogeriana para a educação	087
1.6.6 Jacob Levy Moreno e as relações interpessoais	092

CAPÍTULO 2 – SOCIONOMIA	096
2.1 Sociodinâmica	108
2.1.1 Espontaneidade, criatividade e conservas culturais	109
2.1.2 Role-playing	111
2.1.3 O Teatro da espontaneidade	113
2.1.4 Conceito de papel na teoria moreniana	115
2.1.5 Origem dos papéis e o surgimento do eu	119
2.1.6 O Papel na prática psicodramática	123
2.2 Sociatria	124
2.2.1 Sociodrama	126
2.2.2 Psicodrama	129
2.2.2.1 Instrumentos do psicodrama	139
2.2.2.1.1 Diretor	140
2.2.2.1.2 Protagonista	141
2.2.2.1.3 Ego-auxiliar	142
2.2.2.1.4 Palco/Cenário	143
2.2.2.1.5 Auditório	145
2.2.2.2 Etapas de desenvolvimento da investigação	146
2.2.2.2.1 Aquecimento	146
2.2.2.2.2 Dramatização	147
2.2.2.2.3 Comentários e análises	148
2.2.2.2.4 Comentários complementares	148
2.2.2.3 Contextos.....	148
2.2.2.3.1 Contexto social	149
2.2.2.3.2 Contexto grupal	149
2.2.2.3.3 Contexto dramático	149
2.2.2.4 As quatro universais de psicoterapia	150
2.2.2.4.1 Tempo	151
2.2.2.4.2 Espaço	154
2.2.2.4.3 Realidade	155
2.2.2.4.4 Cosmos	157

2.3	Sociometria	161
2.3.1	O conceito de tele	167
2.3.2	Teste sociométrico	173
2.3.3	Sociograma	176
CAPÍTULO 3 - PSICODRAMA: EDUCAÇÃO PARA A ESPONTANEIDADE		180
3.1	O psicodrama na educação	181
3.2	Espontaneidade e a educação	183
3.3	Programa para a espontaneidade X criatividade	187
3.4	O método psicodramático e a sala de aula	188
3.5	O método educacional psicodramático no Brasil	192
3.6	A formação de educadores psicodramatistas	194
3.7	Psicodrama pedagógico e terapêutico	198
3.8	A relação professor- aluno - grupo na educação	199
3.9	O papel do professor no projeto educacional psicodramático	203
CAPÍTULO 4 – O PEDAGOGO EM FORMAÇÃO FRENTE À TEMÁTICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....		208
4.1	O Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação-Unicamp.....	208
4.2	Habilitações da licenciatura em pedagogia a partir de 1997.....	209
4.3	O currículo atual da Faculdade de Educação-Unicamp.....	210
4.4	Exigências para a integralização do curso de pedagogia.....	211
4.5	Disciplinas de núcleo comum ao curso.....	211
4.6	Disciplinas eletivas.....	214
4.6.1	Disciplinas eletivas oferecidas de fato nos anos de 2003, 2004 e 2005.....	219
4.6.2	Comentários sobre as disciplinas eletivas.....	221
4.7	Comentários sobre a correlação das disciplinas oferecidas aos graduandos envolvendo a temática das relações interpessoais.....	222

METODOLOGIA DE PESQUISA.....	225
1 Característica da pesquisa longitudinal.....	225
1.1 Tipos de corte no tempo do fenômeno.....	226
1.2 Quanto ao tipo de corte.....	227
2 Problema.....	228
3 Justificativa	230
4 Objetivos	231
5 Procedimentos para coleta das respostas	233
6 Instrumentos de coleta de dados.....	232
7 Critérios de análise e interpretação dos dados coletados.....	232
8 Procedimento para análise e interpretação das respostas.....	233
9 Perfil sócio-econômico dos participantes ingressantes no curso de pedagogia do período vespertino Unicamp 2003.....	235
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	256
1 Análise e interpretação quantitativa e qualitativa da coleta de dados.....	257
1.1 Categorias emergentes na questão 1.....	257
1.1.1 Mensuração e análise das categorias emergentes na questão 1	259
1.2 Categorias emergentes na questão 2.....	263
1.2.1 Mensuração e análise das categorias emergentes na questão 2	265
1.3 Categorias emergentes na questão 3.....	269
1.3.1 Mensuração e análise das categorias emergentes na questão..	270
1.4 Síntese geral das questões.....	273
1.5 Análise sociométrica da coleta de dados.....	277
1.5.1 Assiduidade dos participantes na pesquisa longitudinal.....	277
1.5.2 Legendas utilizadas nos sociogramas.....	279
1.5.3 Sociogramas do ano de 2003.....	282
1.5.3.1 Análise dos sociogramas do ano de 2003.....	284
1.5.4 Sociogramas do ano de 2004.....	285
1.5.4.1 Análise dos sociogramas do ano de 2004.....	287

1.5.5	Sociogramas do ano de 2005.....	292
1.5.5.1	Análise dos sociogramas do ano de 2005.....	292
1.5.6	Análise comparativa entre os sociogramas de 2003, 2004 e 2005.....	295
1.5.7	Análise comparativa entre os dados quantitativos, qualitativos e sociométrico.....	299
DISCUSSÕES FINAIS.....		304
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....		317
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....		336
ANEXO 1 - Análise e interpretação qualitativa da coleta de dados.....		357

INTRODUÇÃO

Ao confeccionarmos a malha de nossa existência, vamos criando o tecido estruturado, e por vezes, pouco flexível de nossas vidas. Quanto mais hostil for nossa percepção de mundo e nossa disponibilidade para mudanças e transformações, mais fortes serão nossos condicionamentos, nossa “maquinização” e, conseqüentemente, a formação deturpada e confusa de nossa personalidade e relacionamentos.

Uma das tarefas mais importantes do homem, enquanto indivíduo que vive em sociedade, com capacidade para sentir, pensar e agir, é a de primeiro melhorar a si próprio e conseqüentemente o(s) grupo(s) em que esteja inserido. Quando damos o melhor de nós e recebemos dos demais influências positivas no ambiente em que vivemos, a realidade grupal dá um salto qualitativo mudando o nível de realidade interior e exterior.

Ao observarmos algumas pessoas que nos cercam podemos perceber que uma das maiores angústias do homem é o temor de ser rejeitado pelo grupo. Alguns se submetem a qualquer regra, contanto que se sintam num grupo, não importando se para isso atuem enquanto protagonistas ou meros espectadores de suas relações interpessoais. Se alguém se submete à anulação pessoal é porque outro(s) está(ão) invadindo espaços alheios, quase não cabendo no mundo; uns se sentem no direito de invadir os espaços alheios, alguns fazem questão de esconder-se do mundo, por temor a críticas, preferindo não correr o risco de ouvi-las, e outros se dão conta de que não precisam ocupar os espaços alheios, como também não precisam se anular enquanto seres humanos com direitos e deveres. Nesse cenário onde cada um enquanto indivíduo e enquanto integrante de grupo(s) tece de maneira personalizada o papel a ser desempenhado, se desenvolve as relações interpessoais.

Pensando nessas relações, nessas percepções, reações e sentimentos nasceu esse projeto com o propósito de se pesquisar sobre como se desenvolviam as relações interpessoais entre os graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp.

A pesquisa apresenta enquanto problema o fato de a Faculdade de Educação-Unicamp ser uma instituição formadora de futuros docentes gerando questionamentos sobre as relações interpessoais entre o corpo discente e entre o corpo discente-docente, e qual a contribuição da instituição na formação dos graduandos do Curso de Pedagogia no que tange às relações interpessoais.

Apresenta enquanto objetivo geral o desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal com caráter quantitativo, qualitativo fundamentado na análise de conteúdo dos discursos e sociométrico a fim de se analisar como se dão as relações interpessoais entre os graduandos do Curso de Pedagogia, numa amostragem de em média 50 alunos da Faculdade de Educação – Unicamp, por três anos consecutivos, com fundamentação na Teoria Socionômica de Jacob Levy Moreno.

A principal dificuldade teórica encontrada foi a de apresentar a temática envolvendo as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo sobre a tríade: família-escola-sociedade e os diferentes conceitos morenianos envoltos na Socionomia em subcapítulos, já que eles são apresentados na literatura e na prática intrinsecamente relacionados. Neste trabalho eles foram subdivididos com muita cautela, objetivando uma apresentação mais didática, com vista à compreensão dos mesmos, porém, em momento algum se pode pensá-los isoladamente.

As dificuldades enfrentadas foram superadas com a aplicação da própria teoria moreniana, que nos mostra o caminho para a criação a partir do caos. Esse caos é representado, num primeiro momento, pelo desafio de criar, de desenvolver um projeto, de dar os primeiros passos.

Através dos conceitos trabalhados definindo o homem como ser social imerso nas inter-relações, dos detalhes apresentados nos textos tematizando os vínculos grupais, das reflexões sobre a dinâmica das relações, e das contribuições trazidas pelos pensadores pioneiros na temática pesquisada, percebemos o quanto é rica em contribuições a teoria socionômica, levando ao questionamento dos porquês das inúmeras dificuldades que encontramos para viver em sociedade.

Moreno nos deixou uma teoria que sempre será inacabada, já que defende a Espontaneidade e a Criatividade. Inacabada, não por ser imperfeita, mas por deixar brechas para que criemos a partir dela, nos mais diversos âmbitos, sejam eles educacional, institucional, clínico ou organizacional. O que faz muito sentido, já que nos relacionamos em todos eles, num contínuo processo de construção e transformação.

Moreno nos desafia a sermos “Deus” na construção de um mundo melhor para nós e para os que nos cercam, libertos das Conservas Culturais, de amarras que nos impedem de sermos nós mesmo, autênticos e com papéis bem desenvolvidos. Convida-nos, principalmente, a sermos mais felizes e realizados, em paz conosco e com os grupos dos quais fazemos parte.

Essa tese apresenta no primeiro capítulo conceituações teóricas envolvendo as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo, a tríade: família, escola e sociedade, a conceituação de dinâmicas de grupo, seu desenvolvimento, as condições históricas dos EUA nas quais foram desenvolvidos os primeiros estudos, as dinâmicas grupais e uma breve referência sobre alguns dos principais pesquisadores da temática apresentada: Wilfred Ruprecht Bion, Kurt Lewin, Elton Mayo, Fritz Perls, Carl Rogers e Jacob Levy Moreno.

O segundo capítulo trata do conceito de Socionomia, dividido em três partes: a Sociodinâmica, a Sociatria e a Sociometria. Na Sociodinâmica são desenvolvidos os conceitos de Teatro da Espontaneidade, Espontaneidade, Criatividade, Conservas Culturais, *Role-playing*, e o conceito de Papel na teoria moreniana. Na Sociatria apresentamos o conceito de Sociodrama e do Psicodrama, seus instrumentos, etapas de investigação, contextos e os quatro conceitos universais de Psicoterapia; e na Sociometria o conceito de Tele, o Teste Sociométrico e Sociograma.

Essa revisão de conceitos visa demonstrar a amplitude e complexidade dos sistemas relacionais. A Socionomia estuda as leis naturais que regem os sistemas sociais e o desenvolvimento humano, integrando várias áreas do conhecimento, permitindo sua aplicação onde houver pessoas e grupos, apresentando-se como um instrumento ideal para essa pesquisa.

O terceiro capítulo trata da concepção de Psicodrama Pedagógico, trabalhando os conceitos básicos do Psicodrama: Espontaneidade e Criatividade, voltados para a área da Educação. A educação espontânea e criativa que tem por objetivo não só informar, mas também, formar e transformar o indivíduo. Apresenta o método psicodramático em sala de aula, o Papel do professor no projeto educacional psicodramático e também trata as relações aluno-professor-grupo.

Na perspectiva psicodramática a instituição escolar se desenvolve numa visão mais humanística, amenizando as características competitivas, desenvolvendo com os conceitos teóricos não somente a aprendizagem, mas também a vivência dos mesmos. Por meio do Psicodrama aplicado à Educação, professor e aluno podem trabalhar com a inversão de Papéis, num verdadeiro encontro entre corpo docente e discente, na promoção do vínculo télico.

O quarto capítulo trata da formação acadêmica oferecida pela Faculdade de Educação-Unicamp aos participantes pesquisados frente à temática das relações interpessoais com a análise do currículo dos anos 2003, 2004 e 2005, período esse em que houve a coleta de dados. Incluímos também nessa pesquisa a análise do currículo de 2008, pelo fato de ter ocorrido uma

alteração nesse ano, buscando analisar se nessa alteração a temática envolvendo as relações interpessoais também sofreram mudanças.

Na metodologia dessa pesquisa, trazemos o perfil dos participantes envolvidos, os procedimentos e instrumentos utilizados para a obtenção de dados, e os critérios adotados para a análise e interpretação dos resultados obtidos.

No capítulo consecutivo apresentamos a análise e interpretação dos dados dos coletados nos anos de 2003, 2004 e 2005, analisados por meio de três perspectivas: quantitativa, qualitativa e sociométrica.

Nas discussões finais dessa pesquisa destacamos a rica contribuição teórica trazida pelos autores pesquisados nos complexos emaranhados que envolvem as relações interpessoais num processo permanente de socialização, reafirmando que nenhuma relação se dá de maneira estática, e que os grupos não podem ser definidos enquanto mera soma de indivíduos, e que é por meio dessas relações, no processo de aprendizagem e convivência em grupo é que se constitui o processo de socialização. O Psicodrama enquanto ferramenta ideal para fundamentar essa pesquisa, já que pensar na teoria psicodramática é pensar no indivíduo inserido num grupo e o Psicodrama Pedagógico enquanto emergente da espontaneidade criadora e inter-relacional do aluno. Ressaltamos a relevância da formação acadêmica do Educador.

Trazemos também enquanto discussão final a correlação entre a teoria apresentada e as análises da pesquisa no que tange a complexidade das relações interpessoais, o diálogo coerente e complementar entre as análises quantitativa, qualitativa e sociométrica nos resultados da pesquisa e que o currículo vigente nos anos de 2003, 2004 e 2005 não contemplou em suas disciplinas e ementas das mesmas a preocupação com as relações interpessoais na formação dos graduandos da instituição pesquisada, bem como não houve um direcionamento por parte da instituição para diagnosticar se havia algo de errado nas relações interpessoais desse grupo pesquisado. Por conseguinte, uma vez não diagnosticado, também não houve ação preventiva ou curativa para a amenização dos problemas relacionais apresentados. Em relação ao currículo de 2008, a pesquisa nos mostrou um avanço qualitativo em relação à temática pesquisada, já que traz uma disciplina eletiva direcionada para a temática dessa pesquisa, mas que por ser eletiva não traz a garantia de que será mesmo oferecida e se oferecida possivelmente poucos alunos a cursarão.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

E AS DINÂMICAS DE GRUPO



Figura 1
Relações interpessoais ¹

Se um estafado hipotético marciano pudesse ver ingenuamente os habitantes da Terra, talvez ficasse impressionado com o tempo despendido pelos homens em fazer coisas reunidos em grupos. Notaria que quase todas as pessoas se congregam em grupos relativamente pequenos, cujos participantes moram na mesma casa, satisfazem suas necessidades biológicas fundamentais no interior do grupo... Observaria que a educação e a socialização das crianças quase sempre ocorrem em outros grupos, geralmente maiores, isto é, igrejas, escolas e outras instituições sociais. Verificaria que grande parte do trabalho do mundo é executado por pessoas que desempenham suas atividades em estreita dependência, no interior de associações relativamente duradouras. Talvez se entristecesse ao descobrir grupos de homens emprenhados em guerra, na qual conseguem coragem e elevado moral através do orgulho em sua unidade e do sentimento de segurança com relação aos companheiros. Finalmente, poderia ficar intrigado com os motivos pelos quais tanta gente gasta tanto tempo em pequenos grupos, planejando, conversando em “conferencia”. Com certeza concluiria que, para compreender bem o que se passa na Terra, deveria examinar com muita atenção as maneiras pelas quais os grupos se formam, funcionam e desaparecem (CARTWRIGHT E ZANDER, 1967, p.02).

Nesse capítulo trataremos das relações interpessoais entre a família e a escola, e na escola, das dinâmicas de grupo e alguns dos principais pensadores dessa temática, tais como: Wilfred Ruprecht Bion, Kurt Lewin, Elton Mayo, Fritz Perls, Carl Rogers e Jacob Levy Moreno.

Conhecer como as interações dentro de um grupo ou as de uma pessoa com os seus se dão e verificar em que nível e extensão elas interferem na vida do indivíduo têm sido objeto de pesquisa na área da psicologia, como também da sociologia e da filosofia. Tudo leva a crer que

¹Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 15/05/2007.

tais preocupações são infindáveis, pois as contínuas mudanças sociais determinam, também, constantes modificações nas relações do homem com a sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, no seu comportamento social. Daí a importância de iniciarmos os capítulos teóricos com as temáticas “Relações Interpessoais e Dinâmicas de Grupo” antes de abordarmos mais especificamente as relações interpessoais à luz do Psicodrama.

1.1 – As relações interpessoais



Figura 2

As relações interpessoais²

O homem tem uma tendência inata para viver em uma sociedade constituída por seus semelhantes, recebendo dela o amparo de que necessita e utilizando-a para desenvolver suas capacidades. Por isso se diz que o homem é um ser social (MORENO, 1997, p.193).

INTER-RELAÇÃO: substantivo feminino, relação entre uma coisa e outra; relação mútua (Houaiss, 2004, verbete).

Quando falamos do Homem enquanto ser humano falamos de indivíduos que vivem em sociedade. Essa individualidade está diretamente relacionada às relações interpessoais familiares, no trabalho, na escola, no casamento, na vida em sociedade. Segundo Charaudeau (2004, p.428) “A principal característica da relação interpessoal é que ela é evolutiva, e quase sempre negociável: a interação é um processo dinâmico, no qual nada está definitivamente determinado no princípio nem é fixado de uma vez por todas”.

Do nascimento até a morte, nossa vida é um permanente exercício de sociabilidade. O homem é um ser social, grupal, está em contínuo processo de interação com o outro. Daí ser um ser de relações, de inter-relações, de diálogo, de participação e de comunicação, portanto, um ser

² Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 15/05/2007.

social, que se traduz no cotidiano, através da vida em grupo e, através dessa convivência, esse homem passa a concretizar a sua existência, produzindo, recriando e realizando-se nas suas relações com o outro.

Baruffi (1996, p.159) nos fala que:

As relações interpessoais pressupõem o outro e, nesse sentido, pressupõem, também a incorporação de normas comuns, que é feita pelo processo socializador. Somente quando passam por este processo socializador é que os indivíduos tornam-se membros efetivos da sociedade. Na forma complexa da interiorização, não somente compreende-se os processos subjetivos momentâneos dos outros, mas compreende-se o mundo em que se vive e esse mundo torna-se o próprio.

Segundo Weil (2003, p.16), “É mera ilusão pensar que a vida em grupo consiste, simplesmente, em juntar indivíduos com o fito de atingir um objetivo em comum. A formação de um grupo ... obedece a leis ‘psicossociais’, que determinam regras a serem seguidas”.

Para Schutzenberger (2002a, p.30), “por mais curta que seja a vida de um grupo, por mais efêmera que seja a sua duração, possui ele uma história (que se sobrepõe à história de cada um dos indivíduos que o compõem), e essa história o orienta e determina”.

Conviver é viver em grupo, é partilhar a vida. Em todo grupo humano constituído existe a necessidade de conviver, de aprender a conviver e isso pressupõe um processo de socialização.

A socialização é um conceito total, não é meramente um processo físico, embora existam nela, alguns elementos físicos. George Mead referiu-se a esse processo de socialização como o desenvolvimento de "outro generalizado", e é através desse outro generalizado, através da adoção do papel de outros, que o processo social pode influenciar e controlar o comportamento dos indivíduos nele envolvidos. Só por intermédio dos processos de socialização é que qualquer sociedade pode continuar existindo, se esse processo fracassar, a sociedade extinguir-se-á, na pior das hipóteses, ou converter-se-á numa sociedade muito diferente, na melhor das hipóteses.

É na interação entre os membros que compõem uma coletividade que símbolos significantes, a linguagem e o próprio "eu" dos indivíduos, sociais desde o início, são elaborados. Mead (1932, p.158) defende que:

É enquanto membros de coletividades parciais (classes, grupos e categorias) que os indivíduos constituem seu "eu". Nesse sentido, pode-se afirmar que essas coletividades exercem impacto causal umas sobre as outras, a começar pela constituição do "eu" de seus próprios membros. De forma mais geral e ampla, então, é necessário que se sublinhe a emergência da subjetividade coletiva simultaneamente à emergência da subjetividade individual.

Para Marx (1987, p.9) “A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza”.

O homem, enquanto ser social, enquanto um ser de relações sociais está em permanente movimento, num exercício contínuo de transformação, de convivência num mundo de objetos e significados já construídos pelos outros homens. Nas relações sociais nos apropriamos desse mundo cultural e desenvolvemos o "sentido pessoal" transformando, reestruturando, resignificando o que já encontramos construído, produzindo, assim, uma compreensão sobre o mundo, sobre si mesmo e os outros, compreensão essa construída no processo de produção da existência, compreensão essa que tem sua matéria-prima na realidade objetiva e na realidade social, mas que é própria do indivíduo. As mudanças nas situações sociais, nas histórias de vida e nas relações sociais determinam um processar contínuo na definição de si mesmo.

O indivíduo é produto da sociedade assim como a sociedade é produto do homem já que o indivíduo não ‘absorve’ passivamente o mundo social (com suas instituições, papéis, e identidades apropriadas), mas apropria-se dele de maneira ativa; somos também autores da nossa história.

Conforme Bezerra e Batista (2006, p.01):

A convivência social é refletida em grupos sociais. Estes grupos sociais representam o *locus* onde os indivíduos estão inseridos, sendo elementos básicos para a sociedade onde a troca de conhecimento pode, por muitas vezes, ajudá-los a ter um bom desempenho nas relações interpessoais, no ambiente onde se encontram inseridos.

Na vida, na família, nas escolas, nos grupos de trabalho ou de lazer, nas empresas, as ações isoladas tornam mais difícil o alcance dos objetivos. Ninguém é bom sozinho: há sempre um referencial, um suporte, uma estrutura, que incentiva e impulsiona para a realização do trabalho a ser efetuado.

Uma das necessidades psicossociais é a de cada um precisar do outro para realizar-se. A precisão que as pessoas têm um do outro subentende a contemplação no sentido de ninguém ser

auto-suficiente, de se bastar a si mesmo. Subentende o encontro com o outro e com os outros para a maturação mútua da sua personalidade. Subentende ainda a superação do isolamento vivencial e existencial.

Sartre apud Schutzenberg (2002a, p.31) nos relata que:

O indivíduo nunca está sozinho: o fundamento da coexistência é a estrutura das relações humanas. É uma estrutura de reciprocidade, que só se conhece como tal pela mediação do terceiro... a reciprocidade, para vencer a separação original dos organismos práticos, deve sempre ser ponderada, e cada um é assim, mediador e, consequentemente, “terceiro”, ao mesmo tempo em que é mediado, como parceiro, na dupla em reciprocidade. O Outro é sempre aquele que pode arrebatar de mim aquilo de que necessito para viver; é um campo de conflito, mas é, ao mesmo tempo, o campo da cooperação no trabalho social, que dá origem a um conjunto de objetos elaborados, de produtos humanos.

Um dos fatores que têm maior impacto no desenvolvimento e na eficácia de uma equipe é a relação intra e interpessoal entre os indivíduos que a compõe. As relações interpessoais desenvolvem-se em decorrência do processo de interação social envolvente.

Segundo Minicucci (2002, p.36):

O grupo oferece apoio ao indivíduo em suas atividades, dando-lhe a oportunidade de desenvolver a iniciativa e a criatividade. Muitos trabalhos que se apresentam como desinteressantes, rotineiros e desmotivantes levam os indivíduos a realizá-los pelo estímulo que recebem do grupo.

No processo de evolução humana, a necessidade de se comunicar propicia as relações sociais, nas quais a comunicação é tida como ferramenta fundamental para o aprimoramento das relações cotidianas. A relação interpessoal é a ferramenta propulsora das vontades, das expressões corporais, escritas, faladas, entre outras formas possíveis de comunicação. O ser humano necessita relacionar-se para buscar e compartilhar a harmonia do grupo.

Toda comunicação é, com efeito, troca de signos, de símbolos, e põe em jogo relações de influência e movimentos afetivos, cada grupo apresenta características próprias enquanto processo de organização, de comunicação, de dinâmicas explícitas ou inconscientes das relações interpessoais dentre os membros do grupo.

O objetivo das relações humanas é o aumento da valorização do ser humano. Para Holanda e Finotti (2006, p.02) “O objetivo das relações humanas é o aumento da valorização do

ser humano, aumentando o respeito. Deve-se procurar, em cada relação humana, ter um enriquecimento pessoal, e não o empobrecimento”.

Quando um indivíduo ingressa num grupo, encontra semelhanças, mas encontra também uma base inteira de diferenças. Pertencer a um grupo não significa ter as mesmas idéias, mas compartilhar de um mesmo espaço que vai além de um espaço físico, significa compartilhar sentimentos, pensamentos e idéias ultrapassando a troca de informações factuais e abrangendo a troca de informações a respeito de sentimentos, pensamentos, conhecimentos, opiniões, preconceitos, atitudes, experiências anteriores, gostos, crenças, valores e estilos comportamentais, o que traz inevitáveis diferenças de percepções, opiniões e sentimentos em relação a cada situação compartilhada, de modo que seja uma troca, um processo interativo. O grupo compõe-se de pessoas, mas não equivale à soma dos indivíduos.

Segundo Minicucci (2002, p.32):

Acredita Kurt Lewin que, até certo ponto, o indivíduo tem seus próprios objetivos pessoais. Precisa de suficiente espaço de movimento livre no interior do grupo para atingir tais objetivos e satisfazer às próprias necessidades. Os objetivos do grupo não precisam ser idênticos aos objetivos do indivíduo, mas as divergências entre indivíduo e grupo não podem ultrapassar determinados limites, além dos quais um rompimento entre ambos é inevitável.

Um grupo não é uma realidade estática, a realidade de ontem não é a mesma de hoje, como não será a de amanhã, sendo o grupo um processo de desenvolvimento e para sobreviver, nunca pára de mudar, caracterizado por um equilíbrio móvel.

Minicucci (1995) nos fala sobre a origem da palavra “estrutura” de grupo enquanto a que constrói e que a partir dessas estruturas de grupo se estabelecem normas de grupo, relações entre os membros e destes com a liderança, padrões aprovados de condutas, sistemas de recompensas e punições e sistema de comunicação.

O dicionário Houaiss (2004) define o verbete grupo como um “conjunto de pessoas ou coisas dispostas proximamente e formando um todo, conjunto de pessoas ou coisas que têm características, traços, objetivos, interesses comuns”.

Beal (1972) apresenta em sua obra *Liderança e dinâmica de grupo* três tipos de grupos: O democrático, o liberal e o autocrático.

Grupo democrático

- a) A característica essencial do grupo democrático é o fato das decisões serem tomadas pelo grupo como um todo, cada membro participando de acordo com sua capacidade e interesse;
- b) A avaliação das idéias se dá com base mais no mérito e importância em relação aos objetivos que na posição dos proponentes,
- c) O grupo é uma unidade social cujo processo pode ser analisado;
- d) Funciona sob controle dos membros e tem condições para torna-se mais eficaz, amadurecer, analisando a participação e a interação dos membros.

Os grupos democráticos apresentam maior estímulo para o trabalho, maior satisfação entre os membros, maior produção, mesmo na ausência dos líderes, maior cooperação e espírito de grupo, maior iniciativa e criatividade individual e menores manifestações de frustrações e agressividades.

Grupo liberal ou laissez-faire

- a) Falta de organização, como num grupo eleitoral de um partido político;
- b) A liderança não se faz sentir e a influência recíproca dos membros é pequena, as reuniões se limitam à presença dos líderes de maneira esporádica e precariamente organizada;
- c) Incapacidade para atingir os propósitos, já que a iniciativa individual prevalece e o processo grupal se anula;
- d) Quando consegue realizar alguma coisa, tal realização se dá pelo fato de estar sofrendo pressão, adquirindo aí as características do grupo democrático;
- e) É facilmente controlado e usado por indivíduos que visam benefícios próprios, adquirindo as características de grupos autocráticos.

A principal característica do grupo liberal é a improdutividade. Os indivíduos até conseguem mostrar suas qualidades, mas as mesmas não são canalizadas para um propósito útil e predomina o desinteresse e o desestímulo individual e conseqüentemente grupal.

Grupo autocrático

- a) Submete-se ao domínio de um indivíduo ou facção, podendo se reunir somente para homologação das decisões dos líderes;
- b) Apresenta sensíveis diferenças de categoria entre os membros e suas comunicações tendem a ser unilaterais, obedecendo a uma hierarquia, de dirigente para dirigido;
- c) As idéias são aceitas pela procedência, não pelo valor intrínseco; quando o líder apresenta alguma proposta, geralmente ela é aceita, devido ao poder hierárquico do mesmo;
- d) Se algum membro do grupo, não caracterizado pelas lideranças, tentar mudar o sentido da comunicação, ele é subjugado;
- e) A demissão, afastamentos por doença ou motivos pessoais maiores ou morte do líder acarreta a disputa do poder entre os sucessores;
- f) Um exemplo clássico de grupo autocrático é a unidade militar.

O grupo autocrático apresenta produtividade total inferior ao democrático, excessiva irritabilidade, hostilidade e agressividade entre os membros ou em direção ao líder, reações de descontentamentos através da apatia, perda da iniciativa e criatividade, manifestação de crítica entre os companheiros objetivando a dominação e a ausência do autocrata faz diminuir ou parar as atividades.

Os conflitos nas relações humanas reaparecem e repetem-se, pois são universais. A presença de um líder legitimado pelo grupo se faz de extrema relevância na resolução dos conflitos, na manutenção da harmonia e conquista dos objetivos em comum do grupo. A liderança de um grupo não representa assumir toda a responsabilidade sobre um único indivíduo ou sobre alguns membros, mas sim, desenvolver a arte da liderança, sentindo o grupo e encontrando a solução certa a ser tomada na medida do possível. Sem a presença de uma

liderança nenhum grupo se sustenta, porém, o conceito de liderança é bastante amplo e pode ser fundamentado por diversos tipos de líderes.

Homans (1950, p.424) descreve algumas das características de um líder da seguinte maneira:

O líder não precisa ter um conjunto de regras, mas bom método de análise da situação social dentro da qual deve agir. Se a análise for adequada, a solução aparecerá por si mesma. Portanto, só será verdadeira quando os princípios do jogo forem conhecidos básica e amplamente.

William C. Schutz traz considerações sobre as grandes semelhanças de funcionamento entre um indivíduo, um pequeno grupo e mesmo uma instituição. Segundo Schutzenberger (2002a, p.48), Schutz:

Baseando-se inicialmente nos trabalhos de Spencer (1862), e sob a influência de Hans Reichenbach, Abraham Kaplan e Rudolph Carnap, dos psicanalistas Anna Freud (1936), Heins Hartmann (1939-1950) e David Rapaport (1954), e do grupo de psicologia do Ego (Gill, 1959) tenta apresentar uma teoria do comportamento interpessoal, dos hábitos lógicos do pensamento e das necessidades do Eu.

Schutz estabelece como primeiro postulado que o ser humano tem necessidade de outros seres humanos, sendo que essa necessidade interpessoal só pode ser satisfeita através da efetivação do relacionamento com outros.

O autor (1973) descreve três zonas dessa necessidade interpessoal na evolução grupal: da inclusão, de controle e fase afetiva e quatro tipos de comportamento para cada uma das zonas apresentadas.

1. Zona da inclusão

Fase em que o indivíduo objetiva a aceitação ao grupo, a inclusão, a construção da identidade grupal. É nessa fase que esse novo membro do grupo se questiona se viera ou não para o grupo certo, sobre como e o que deve fazer para ser aceito, sendo uma fase importante para estabelecer confiança e sentimento de pertencer.

Para Schutzenberger (2002a), os comportamentos apresentados nessa zona são: o hipossocial, o hipersocial, o social e a patologia da inclusão.

- a) *Hipossocial*: o indivíduo tende à introversão e ao afastamento do grupo, conscientemente deseja manter certa distância do grupo, inconscientemente deseja que os outros saibam que ele existe;
- b) *Hipersocial*: tende à extroversão, busca a companhia dos outros e popularidade. Sua dinâmica é como a do hipossocial, mas o comportamento é oposto;
- c) *Social*: fica à vontade com outras pessoas, tanto quanto só, sendo que a interação não lhe traz nenhum problema, no grupo sabe o momento de falar e o de calar-se. É verdadeiramente capaz de se interessar profundamente pelos outros e aspira que os outros o incluam no que fazem e pensam.
- d) *Patologia da inclusão*: traz como característica a ansiedade nos contatos com outros: sentimento de exclusão, rejeição e desestima, podendo conduzir a um mundo imaginário onde se sentiria aceito.

2. Zona de controle

Fase na qual o indivíduo se esforça para obter importância no grupo, incluindo a luta por liderança, correspondente a uma identidade de valor, aparecendo os primeiros traços de competição e um quadro de características que identificará a identidade própria desse indivíduo inserida numa identidade grupal. Nesse momento, os questionamentos são relativos a quem tem autoridade no grupo e como influenciar nas decisões.

Para Schutzenberger (2002a) os comportamentos apresentados nessa zona são: o abdicata, o autocrata, o democrata e a patologia do controle.

- a) *Abdicata*: procura abdicar do poder e da responsabilidade nas relações com os outros, permanecendo na posição de subordinado, mesmo que a situação exija o contrário, receando que os outros não possam ou não queiram segui-lo. Julga-se incapaz de tornar-se um adulto responsável por si e pelos outros e não merecedor da confiança do grupo;

- b) *Autocrata*: Tenta dominar os outros e colocar-se na liderança de alguma hierarquia, temendo ser dominado. Essa necessidade pode ser suprida através da suposta superioridade intelectual, esportiva, política, entre outras, buscando mostrar aquilo que sabe fazer. Nutre uma desconfiança profunda com relação aos outros e o receio de não contar com a confiança de ninguém;
- c) *Democrata*: Demonstra ter resolvido suas relações com os outros. Sente-se à vontade em qualquer situação, dando ou recebendo ordens, não tem necessidade de evitar nem provar sua competência a todo preço;
- d) *Patologia do controle*: Não tem interiorizada a autoridade, sendo uma força exterior contra a qual luta, não respeita os direitos alheios, falta-lhe o controle interior de uma pessoa adulta.

3. Zona afetiva

Fase na qual ocorre a fluência do trabalho grupal, fase considerada pelo autor como fundamental em toda dinâmica de grupo. Ocorrem também as mais diversas expressões de sentimentos positivos e negativos: hostilidade pessoal direta, ciúme, emoções e formação de pares tornam-se evidentes, sem que necessariamente isto signifique desrespeito ou desconsideração em relação aos demais membros do grupo. Nessa fase o indivíduo já pode comunicar-se com os demais de maneira adequada e mais verdadeira do que ao ingressar no grupo.

Para Schutzenberger (2002a), os comportamentos apresentados nessa zona são: o contra-pessoal ou hipossocial, o hipersocial, o pessoal e a patologia da afeição.

- a) *Contra-pessoal ou hipossocial*: o indivíduo tende a evitar as ligações pessoais com os outros, a guardar distância e a manter relações em nível superficial; acha penoso o domínio afetivo, rejeitando e evitando os outros para não se envolver, julga não ser merecedor do amor dos outros e num relacionamento menos superficial ficaria claro esse não merecimento;

- b) *Hipersocial*: esforça-se para estar próximo dos outros, buscando tratamentos pessoais, íntimos e afetuosos, age sempre de maneira direta, pessoal e confiante, mas sutilmente, tem tendências à manipulação e punição aos que buscam outras amizades, é possessivo;
- c) *Pessoal*: Sente-se bem numa relação pessoal calorosa e íntima como numa relação mais distante e formal. Não receia a ligação inter-humana e é capaz da afeição autêntica;
- d) *Patologia da afeição*: O indivíduo não integrou as atitudes ligadas à fase fálica no momento da eclosão da sexualidade, não podendo atingir a fase genital, transferindo as distorções para o comportamento adulto.

Segundo Schutz apud Schutzenberger (2002a), as necessidades interpessoais serão satisfeitas através do equilíbrio das relações nas três zonas: inclusão, controle e afeição.

As relações interpessoais e o clima de grupo influenciam reciprocamente de forma agradável e estimulante as atividades desenvolvidas, trazendo satisfações ou insatisfações tanto pessoais quanto grupais. Relacionar-se bem é dar e receber ao mesmo tempo, é abrir-se para o novo. Para Moran (1999, p.25), “O maior desafio é transformar nossa vida em um processo contínuo de aprendizagem, de evolução e de realização; um processo cada vez mais pleno, autêntico, rico e profundo”.

Morais (2003, p.20-26) nos fala que:

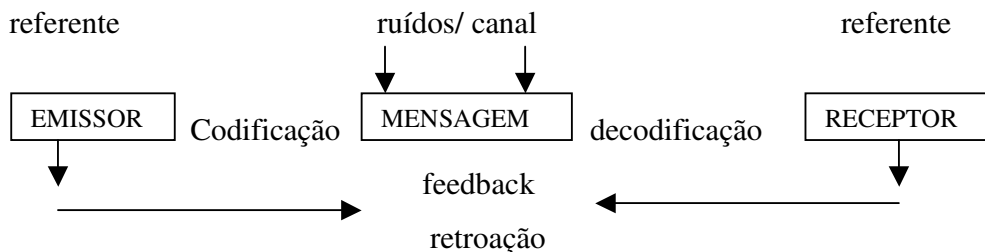
Se não pudermos mudar o mundo que nos rodeia, sempre poderemos mudar a nossa forma de relacionarmo-nos com o mundo. E o que é curioso: se logramos lidar de modo construtivo com o nosso mundo, muito do que está à nossa volta (pessoas, relações, situações) acaba se transformando também... e ao dedicar-nos verdadeiramente a facilitar a felicidade alheia, aí mesmo conquistamos nossa própria felicidade.

Existe uma conexão muito estreita entre a comunicação e as relações interpessoais. A comunicação e as relações interpessoais são elementos chave em nosso desenvolvimento pessoal, na percepção do que somos (em potência) e desejamos. A comunicação é uma necessidade e um desejo nato no ser humano, enquanto necessidade de auto-expressão. A comunicação está para as relações interpessoais assim como a respiração está para a vida. O conhecimento do outro, o ir ao

encontro do outro e manter relações de compartilhamento desenvolve no indivíduo uma autonomia construtiva, espontânea, criativa e autêntica perante o grupo em que se está inserido.

O movimento da comunicação ocorre cada vez que um organismo qualquer, e particularmente um organismo vivo, pode afetar outro organismo modificando sua ação a partir da transmissão de uma informação.

Wiener [s.d] *apud* Amado e Guittet (1978, p.12), apresenta o seguinte esquema de elementos envolvidos no processo de comunicação:



O autor caracteriza tais elementos da seguinte maneira:

Emissor: a fonte de emissão

Receptor: o que recebe a mensagem.

Mensagem: o conteúdo da comunicação, correspondendo ao conjunto de sinais perceptíveis com a função de estimulador da transmissão tanto para o emissor como a de acolhimento da mesma para o receptor.

Canal: via de circulação das mensagens que permite a transmissão da informação do emissor para o receptor.

Código: processo de codificação correspondente à transformação de uma informação em signos identificáveis.

Ruídos: todos os parasitas que vão deturpar a mensagem e tornar difícil sua compreensão.

Referente: todos os elementos da situação e do contexto que levaram o emissor a formular sua mensagem.

Von Zuben, in Buber (2001, p. XLVII-introdução) faz referência ao fenômeno das relações e do diálogo. Para Buber “O dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do interhumano. Interhumano implica a presença ao evento de encontro mútuo... Buber propõe ao homem a realização da vida dialógica, uma existência fundada no diálogo”.

A linguagem é constituidora da singularidade humana, é na e/ou pela linguagem que o ser humano constitui-se como sujeito, relaciona-se, aprende, interage, torna-se cada vez mais humano, e por isto mesmo, cada vez mais singular em seu desenvolvimento. É esta singularidade que faz a beleza da vida do ser humano.

Weil (2003, p.57-58) faz referência à comunicação utilizando-se dos conceitos da linguagem e da palavra, defendendo que

A linguagem é a arma mais poderosa e mais eficiente que o homem possui. É com a palavra que nos comunicamos com o próximo. Uma palavra pode agradar, ferir, convencer, estimular, entristecer, instruir, enganar, louvar, criticar ou aborrecer as pessoas a quem for dirigida. A linguagem é o instrumento essencial das relações humanas. Se ela é tão importante, convém cercá-la de todos os cuidados possíveis, isto é, cada um deveria aprender a servir-se dela para melhorar as relações entre as pessoas... Aprender a se servir da linguagem consiste, também, em saber calar quando for preciso, o silêncio é de grande utilidade.

Comunicamo-nos através da linguagem oral e escrita, mas também nos comunicamos através do silêncio, com mensagens não verbais. São as mensagens “não-verbais” que atingem mais diretamente a alma, o coração, o sentimento das pessoas, pois são imbuídas de autenticidade e de espontaneidade.

Morais (2003, p. 85) defende que:

Há uma linguagem do corpo que faz de nós, amigos, seres constantemente falantes. Sobre tudo nossos rostos e, nestes, acima de tudo, nossos olhares veiculam estas disposições emocionais ou mesmo juízos traduzidos em aprovação ou discordância... O homem é um ser que fala. Fala enquanto está acordado e fala nos sonhos quando dorme. O ser humano necessita falar.

A linguagem corporal nem sempre recebe a atenção e o tratamento devido, de maneira a menosprezar a relevância de tal linguagem, já que é no corpo que a emoção e o sentimento se inscrevem e armazenam memórias.

Segundo Naffah (1989, p.96):

Podemos pensar o corpo como superfície onde se inscrevem os acontecimentos da história, formando um conjunto de marcas ou sinais, uma espécie de memória corporal que codifica os fluxos, imprimindo-lhes valores, direções. A cultura não modela uma identidade, não cria um eu, não impõe seus padrões de conduta sem deixar no corpo suas marcas.

Jorgetti (2005) nos fala que as relações interpessoais influenciam a construção da imagem corporal e as formas como os indivíduos se comunicam, assim como regulam o comportamento dos indivíduos dentro das variadas redes sociais a que pertencem ou nas quais transitam. Para a autora “os indivíduos não são igualmente habilitados em estabelecer relações interpessoais gratificantes, e definir o comportamento mais adequado ou eficaz nas diversas relações interpessoais não é fácil”. Destaca dois pontos facilitadores dessa eficiência ou competência social “a sensibilidade de perceber o outro sem distorções e a capacidade de interagir através do uso da comunicação corporal e verbal variando conforme a multiplicidade de situações sociais” (p.18).

A obtenção do poder de comunicação em seu sentido mais amplo e de relações equilibradas e satisfatórias não são frutos de um dom gratuito ou simplesmente de desenvolvimento maturacional, mas sim, decorrentes de um processo de construção, sendo necessário que aprendamos a estabelecer relações empáticas³ com o outro, nos colocando verdadeiramente no lugar daqueles com os quais convivemos, entendendo-os e percebendo seus sentimentos, intenções e mensagens não-verbalizadas.

Quando dialogamos com alguém raramente nos atentamos à escuta, no máximo nos limitamos ao ouvir e de prontidão a prepararmos as respostas com o propósito de defendermos nossos próprios pontos de vista, e ainda chamamos esse comportamento de comunicação. Quando agimos de tal maneira provocamos ressentimentos e afastamentos.

Da mesma maneira como não distinguimos no nosso cotidiano o ato da escuta do ato de ouvir, também não distinguimos o ato de olhar com o enxergar.

Segundo Houaiss (2001) o verbete *escutar* é definido como “estar consciente do que está ouvindo, ficar atento para ouvir, dar atenção” enquanto que *ouvir* é definido enquanto “perceber (som, palavra) pelo sentido da audição”. A maioria dos diálogos poderia ser denominada como monólogos. A pseudonecessidade de se ter respostas para tudo nos torna pseudosurdos e nem sempre quem nos fala quer uma resposta, em alguns casos só o fato de ser ouvido já basta.

³ A temática envolvendo as relações empáticas será melhor desenvolvida no capítulo 2, página 171 dessa tese.

Morais (2003, p.86) nos diz que:

Conversar é versar juntos sobre um tema que traduz central inquietação; isto não significa dois ou mais falarem ao mesmo tempo, como um dueto ou um trio, o que seria uma barbúria. Conversar é, acima do mais, a alternância equilibrada entre o ouvir e o falar; às vezes mesmo a alternância entre o falar e o comungar o silêncio. Quando a conversação resulta de um autêntico encontro humano Eu-Tu, ela é necessariamente diálogo ou entrecruzamento de diálogos; mas quando ela deriva de mera encenação social, com toda a superficialidade que esta implica, fica-se no nível do falar que cansa.

Ainda Houaiss (2001) traz as seguintes definições sobre os verbetes *olhar* e *enxergar*: *Olhar*: “dirigir os olhos para alguém, algo ou para si, ver-se mutuamente, mirar, contemplar, prestar atenção, aspecto dos olhos, ocupar-se intensamente de, considerado como reflexo do sentimento”. *Enxergar*: “distinguir, perceber pela visão, alcançar com a vista”. Olhar exige mais do que perceber pela visão, exige perceber com o coração, destituído do egoísmo e do individualismo que leva à cegueira social. Uma sociedade é constituída por indivíduos e o indivíduo só se faz enquanto ser humano em comunhão com a sociedade em que está inscrito, com sua cultura, seus valores.

Amado e Guittet (1978, p. 35) nos diz que:

Qualquer movimento dos olhos, das pálpebras, qualquer dilatação de pupilas propõem importantes elementos de informação. É por isso que o olhar é um os aspectos determinantes na comunicação. Nele podemos ler as mais variadas expressões, as emoções mais reais. A expressão do olhar é tão variada e difícil de controlar que é difícil dominar as intenções mais ocultas.

Sem olharmos e sem ouvirmos os que nos cercam torna-se impossível pensarmos num mundo mais justo, mais humano, com valores mais construtivos, dificultando a comunicação, a compreensão, as relações interpessoais e a convivência em grupo.

O ser humano se constrói ante o outro, sobretudo pela palavra, mas pode perder-se também pela palavra. Para nos afirmarmos enquanto seres-de-relação, de inter-relações pessoais, nos é exigido constante reavaliação de como estamos trabalhando a nossa conversação.

Para Fritzen (2005, p.35), “através da palavra é possível descobrir a nobreza de uma pessoa. Prestar a devida atenção e escutar com sabedoria revela as virtudes daquele que assim procede”. O autor enumera algumas características do saber escutar: consistindo em falar menos e prestar mais atenção; aceitar o outro com suas virtudes e defeitos, seus problemas e esperanças;

por em marcha os ouvidos do coração e a sensibilidade interior que todos possuem; responder a um pedido de afeto e de amizade; é uma maneira humilde e simples de amar.

Amar é, antes de tudo, amar-se (auto-aceitação); depois, é expandir-se positivamente sobre os semelhantes e em volta deles. Toda competição é negação do outro, comigo no caminho.

Martin Buber apud Morais (2003, p.39) afirma que “para se superar a pobre relação eu-coisa entre humanos, para lograr-se a relação eu-tu, faz-se fundamental que nos abracemos ao profundo “encontro humano”, único capaz de tirar-nos do redemoinho das coisificações”.

Para Morais (2003, p.45):

Os seres humanos são seres de relação. A chamada “alteridade” (nossa capacidade de comungar com os outros) é o fundamento de nossa evolução, aquilo que compõe a verdadeira saga humana na terra. Somos “seres-pelo-outro”, de vez que não desenvolvemos nossa humanidade sem que estejamos em relação; de vez que chegamos à nossa identidade psicológica mediante o espelho do meio humano; de vez principalmente, que o *amor*, em sua mais refinada expressão de intercâmbio poético, se dá entre pessoas. E, sem nenhuma dúvida, é o amor aquilo que mais fortemente imprime sentido aos nossos dias.

As relações interpessoais representam o principal meio para nos situarmos diante do mundo, consistindo num processo natural, uma necessidade humana. A convivência em sociedade, estabelecida através das relações interpessoais não representa tarefa fácil para ninguém, mas trata-se de um exercício contínuo de aprender e apreender o mundo com e apesar das diferenças.

1.2 - As relações interpessoais entre a família e a escola



Figura 3
Relações interpessoais
entre a família e a escola⁴

A escola é um lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autorização de uma mesma regra (CANIVEZ, 1998, apud PENIN, 2004, p.73).

Apesar da amplitude do fenômeno educativo, a conotação, a palavra educação carrega de há muito, nas sociedades complexas, a conotação de educação escolar, à qual se atribui alto valor social.

Penteado (2005, p.31) nos diz que:

Nas sociedades industriais da modernidade, comportamentos de pessoas de alta escolaridade, não condizentes com a expectativa que delas se tinha, suscitaram expressões como “educação vem do berço, a escola instruiu”. Era o começo de uma percepção mais ampla da dimensão socializadora da educação, que punha em destaque outra instituição social, além da escola, nesse processo: a família.

O ser humano inicia seu desenvolvimento por intermédio de uma rede social constituída de significativos. Em nossa sociedade, os estágios primários dessa rede de significativos se constroem, preferencialmente, com a família. É nesse contexto que as crenças básicas sobre o mundo social são adquiridas, que as experiências vividas ganham significado. Pensar nesse processo de transmissão social é considerar a família na ótica de uma teia relacional construída entre as gerações.

⁴Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 03/07/2007.

A família é o berço da inter-relação, o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence, e onde inicia seu aprendizado e vínculos. À medida que a criança vive em família e se submete aos seus rituais, processos e desenvolvimentos, ela se individualiza e se diferencia em seu sistema familiar. A família é a organização social mais primitiva da história, sendo formalmente desenvolvida em todas as sociedades, sendo que suas formas de constituição variam em todo o mundo.

A instituição familiar se encarrega da tarefa de primeira educadora do ser humano. É ela quem deve proporcionar a aprendizagem da fala, do andar, da convivência social, das condutas, virtudes, valores, moral, respeito mútuo, cultura, amor, afetividade, entre outros fatores que o indivíduo necessita para crescer e desenvolver-se em sociedade.

No mundo contemporâneo, a velocidade das mudanças tem sido expressiva, o que significa mudanças nos valores da família, gerando uma infinidade de novos paradigmas para o ser humano. Referindo-se à família contemporânea, Oliveira (2004) comenta que é quase impossível definir o seu conceito. Segundo a autora, é difícil até mesmo estabelecer o grau de parentesco da nova mulher ou do novo marido da mãe da criança. Na opinião da autora, tal conceito não existe.

Para Andolfi (1989, p. 22):

A família pode ser vista como um sistema de constante transformação evolutivo graças à sua capacidade de diminuir sua própria estabilidade e então recuperá-la através de reorganização de sua estrutura com novas bases. A família como um sistema aberto experimenta pressões em direção a mudanças tanto internamente, através dos papéis de membros individuais da família satisfazendo as exigências de seus ciclos da vida, como externamente, através de exigências sociais.

A família é uma instituição social constituída de vários indivíduos que interagem entre si; ao mesmo tempo estes estão incluídos numa gama social mais complexa, que é a sociedade, a qual é formada por várias instituições sociais. Quando a criança começa a ser influenciada pelas instituições sociais externas, ela já possui uma bagagem interna desenvolvida pela sua família. O significado da família está na função de mediadora entre os indivíduos e a sociedade, estes se ajustando e adaptando-se mutuamente.

Penteado (2005, p.31) nos fala do processo de socialização da criança:

No campo da sociologia, dois conceitos referentes ao fenômeno educativo destacam-se: o conceito de educação, referente ao fenômeno da educação realizada na escola, instituição característica de sociedade industrial e que surge, com contornos semelhantes aos que conhecemos hoje, na Revolução Francesa; e o conceito de socialização referente ao fenômeno educativo, que ocorre de maneira assistemática em todo e qualquer tipo de sociedade, por meio das experiências sociais de convivência mais variadas. Através delas nos tornamos pertencentes à sociedade, pela aquisição de seus padrões de comportamentos e de crenças. Refere-se, pois, a socialização, um processo educacional não intencional, vivido pelos agentes sociais de uma sociedade sem mesmo ter consciência dele. Trata-se de um processo invisível de educação, garantidor da reprodução da vida social.

A família é um sistema ativo em constante transformação, ou seja, um organismo completo que se altera com o passar do tempo para assegurar a continuidade e o crescimento psico-social de seus membros componentes. Esse processo dual de continuidade e crescimento permite o desenvolvimento da família como uma unidade e, ao mesmo tempo, assegura a diferenciação de seus membros. A criança possui um lugar e um papel dentro da família e a maneira como desempenha esse papel depende e está inteiramente relacionado com o que os pais esperam e desejam dela, influenciando a formação e a constituição da auto-imagem, auto-conceito, auto-estima e auto-eficácia da criança.

Segundo estudo do CENPEC (2001), em todas as classes sociais, observa-se que a família atual enfraqueceu seus laços baseados no sangue e agregou novos parceiros, filhos de outros casamentos, conterrâneos, entre outros, formando a “família-mosaica”.

Conforme o estudo do CENPEC apud Carvalho, (1998, p. 12):

Existem mais de um tipo de família, são várias as possibilidades além do casamento tradicional: uniões informais, lares monos-parentais, pares homossexuais. A família muda também no tempo, a forma que a família assume jamais é linear. Ela se desenha e se redesenha no seu tempo e espaço de vida.

A família encontra-se em constante mutação e não podemos falar de um modelo único, que transmite valores sociais imutáveis. A escola, principal parceira da família na educação dos filhos, enquanto parte dessa mesma sociedade, encontra-se também em conflito sobre o seu papel social e em relação ao enfrentamento desta realidade sempre em mudança.

Para Weil (2001, p.153):

No mundo inteiro está se passando fenômeno muito sério e cujas consequências ainda não podem ser avaliadas inteiramente: o da transmissão progressiva dos poderes educacionais dos pais e da família para os mestres e a escola. No início do século, ainda, a escola tinha unicamente a função de ensinar, quer dizer, transmitir conhecimentos.

Hoje, a escola pretende também, educar, quer dizer, formar a personalidade total. A explicação deste fenômeno pode ser encontrada na tremenda vida movimentada à qual os pais estão submetidos.

De acordo com Weil (2001) a instrução dos filhos era dever exclusivo da família, mas a vida familiar foi se adequando às modificações da sociedade e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa se estendeu infinitamente. “O resultado disso foi que, a escola acabou tomando esse papel e, aos poucos, ficou com o encargo de instruir as crianças e adolescentes, assumindo atribuições até então pertencentes à família, inclusive lhe foi atribuída à missão de formar o caráter do sujeito” (p.58).

Muitos pais assumem um papel de professor, por vezes até com postura conflitiva em relação à escola e aos educadores, com funções que não lhe pertencem, e alguns professores e ou demais profissionais da escola, na tentativa de suprir uma carência familiar ou por discordar dos valores familiares dos alunos, assumem posturas que acabam confundindo os papéis. Faz-se de extrema relevância que a família e a escola tenham definidas com clareza suas funções, para que não haja confusão e a inversão dos papéis das mesmas, possibilitando a amenização dos conflitos entre as duas instituições.

Colombini (2007, p.32) nos relata sobre o papel da família na educação:

Família é fundamental. A criança precisa de um bom modelo. Não importa se é pai, se é mãe, se estão juntos ou separados, se foi o avô ou a tia que criou a criança. Precisa estar presente, não só de corpo físico. A criança necessita de uma referência, um espelho para se mirar e se refletir. Se a criança tiver valores, referências, princípios sólidos, as ‘más influências’ podem até seduzir, mas não conquistar.

Segundo Sayão (2007, p.28), “Querendo ser família, a escola deixa de ser escola... essa inversão de papéis é, em grande medida, responsável pelo atual conflito que opõe família e escola... cabendo à escola a formação para a cidadania e o ensino de regras de convivência social e valores éticos na prática, na vivência dos alunos”.

Complementando a idéia, Santana (2007, p.28) nos diz que “escola e família têm papéis bem definidos e complementares... algumas habilidades são função de a escola desenvolver, outras, dos pais. Pai é pai, não é amigo, não é professor, tem função de educar que é diferente da de professor”.

Zagury (2002), fala sobre a possibilidade de um resgate dessa união, trazendo à confiabilidade de ambas as partes, promovendo reencontro e parceria, procurando resgatar a confiança mútua, compreensão e diálogo entre ambas as instituições.

Não pretendemos aqui definir qual o papel da família e o da escola, mas ressaltar que ambas as instituições caminham intrinsecamente entrelaçadas, havendo a necessidade do diálogo entre elas, já que entre os pais e a escola temos, enquanto sujeito, um único protagonista desempenhando dois papéis sociais, o de filho e o de aluno.

O diálogo e a busca por relações interpessoais mais saudáveis entre as duas instituições não se apresentam como garantia do fim dos conflitos, mas sim, a amenização e a busca por melhores soluções para tais conflitos, por vezes, confrontos; já que, ao ingressar na escola a educação oferecida aos filhos tem seus valores colocados à prova e expostos. A escola entra para denunciar e colocar a família em confronto com as diferenças e com a diversidade de valores e formas de educar. A parceria destes dois sistemas é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas.

Bowlby (1982) trata da relevância do vínculo afetivo e das relações entre os componentes do sistema familiar, defendendo que a vinculação afetiva é o resultado do comportamento social de cada indivíduo de uma espécie, diferindo conforme o outro indivíduo de sua espécie com quem esteja tratando, que nas relações de vínculo afetivo é preciso relevar as diferenças individuais e o grau dessa vinculação e que cada relacionamento é muito subjetivo e pessoal, possuindo características próprias.

Ainda para o autor (1982, p.34), “muitas vezes os pais se deparam com inúmeras dúvidas em relação à educação dos filhos e se tornam frágeis diante de tal tarefa. Isso acaba se tornando um grande conflito para alguns grupos de pais que não estão estruturados psicologicamente para lidar com a situação”.

Não dá para falarmos em Educação e relações interpessoais entre família e a escola sem falarmos em valores e em vínculos afetivos, já que a Educação e as interações sociais se dão por ações e não por intenções, havendo a necessidade de se apresentar coerência e consistência entre as palavras e atitudes, conceitos e exemplos.

1.3 - As relações interpessoais na escola



Figuras 4
Relações interpessoais
na escola⁵

Falar da inter-relação professor x aluno, é falar de relações humanas. O professor em sala não vê os alunos com os mesmos olhos que outro professor, e cada um dos alunos vêem o professor com um olhar diferente. Portanto, a necessidade de cada aluno, o que ele busca no professor e a forma como busca é diferente de todo e qualquer outro aluno. O exercício do professor em sala, ao ensinar, lida com universos distintos. Um dos mais importantes aspectos do cotidiano escolar que está envolvido na aprendizagem e tem valor social e emocional para as crianças, é a sua relação com o professor. A criança sabe quando este investe nela e tem o desejo que ela produza. Assim, se faz necessário que o professor esteja preparado para lidar com a individualidade dentro de um grupo, para assim perceber, que cada criança no seu jeito de ser, nas suas particularidades, um potencial a ser desenvolvido (ZORZIN, 2006, p.03).

A escola é por excelência, um espaço de manifestações dos conflitos sócio-culturais. Funciona como um lugar essencialmente de comunicação e de relações interpessoais onde os alunos vivenciarão, em primeira instância, a educação e valores já instituídos e defendidos pelos pais ou responsáveis, em possível confronto com outras culturas, tradições, valores e normas de comportamento e socialização. Com o ingresso da criança na escola, independente da idade da mesma, a educação oferecida pelos pais passa por avaliação, podendo criar situações conflituosas e desagradáveis a todos os envolvidos: profissionais da escola, pais, mas principalmente para a criança.

A escola não é homogênea em sua constituição, existem falas que se entrelaçam e comportamentos que regem o cotidiano escolar, não cabe nessa visão *multi* da escolarização restringir a concepção de criança a qualquer tendência pedagógica, o que existe é um

⁵ Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 08/06/2007.

entrelaçamento que precisa ser considerado frente à diversidade que compõe a escola, sendo este um de seus aspectos mais positivos.

Partindo do pressuposto de que a mudança e aceitação do outro é um ponto de suma importância nas relações interpessoais e a escola é uma instituição com funções informativas, formativas e normativas, cabendo a ela o exercício constante do repensar, modificar e redimensionar coletivamente as ações, a escuta sobre as queixas, soluções e superação dos conflitos. Para Moraes (2003, p.47):

Na vida, os conflitos existem para que busquemos superá-los, os obstáculos desafiam-nos para que nos esforcemos para vencê-los; as relações infelizes questionam nossa nobreza de espírito e não estão aí para transformar-nos em colecionadores de mágoas. Compreendendo carinhosamente os profundamente enfermos da alma e da psique, todos os demais que consideram o acima dito como uma filosofia de pretensos heróis, estes são acovardados.

Quando pensamos em conflito sempre o pensamos pejorativamente, nocivamente. Uma das principais dificuldades, se não a maior, encontrada no interior da instituição escolar é a de se trabalhar os conflitos, que geram insegurança e desavenças nas relações interpessoais. Os conflitos fazem parte da convivência social e não podem ser encarados como antinaturais, sendo constituintes de um processo natural estão contidos em todos os grupos, instituições e não deixariam de ser presentes na instituição educacional, que se caracteriza pela diversidade sócio-econômica-cultural dos seus integrantes, envolvendo diferentes valores, crenças, parâmetros educacionais. O principal fator que diferencia os grupos ou alguns indivíduos de um determinado grupo em relação ao enfrentamento dos conflitos é a maneira como buscam a solução ou amenização dos conflitos.

Os conflitos, apesar de desgastantes, podem oferecer oportunidades para se trabalhar regras, valores, a inversão de papéis. A escola só se justifica também como normativa, a partir do momento em que se depara com o desafio de con-viver de maneira minimamente satisfatória e sadia com as desavenças e diferentes pontos de vista enquanto ferramenta possibilitatória de compartilhamentos dos valores e normas individuais, crescimento pessoal e espaço de socialização. O grande desafio da escola enquanto informativa, formativa e normativa não está em negar o conflito, nem em viver em conflito, mas em viver o conflito sabiamente.

Weil (2003, p.15) defende que não há relacionamento interpessoal sem a presença do conflito, já que, “onde se encontram dois indivíduos, há problemas de relações humanas... em todos os setores da vida, encontramos problemas de relações humanas”.

O conflito quando bem administrado pode ser transformado de fator gerador de desavenças e desunião em uma fonte de fortalecimento das relações interpessoais, proporcionando um ambiente de parceria, de aprendizagens e auto-realização individual e grupal, de motivações e de inovações.

Na escola, o aluno testa o poder hierárquico instituído na figura do educador que ocupa uma posição conflitante, já que, não se nega um poder hierárquico do professor em sala de aula, mas esse poder só se torna legitimado e respeitado se não for impositivo, autoritário.

Weil (2003, p.15) caracteriza esse poder legitimado e respeitado do professor conceituando-o enquanto líder de seus alunos, defendendo que “nas escolas, se o professor não for um líder dos seus alunos, quer dizer, se os alunos não gostarem dele e não o seguirem como mestre terá perdido a metade do seu trabalho”.

Cassiano (2007) relata que o professor influencia em todos os aspectos: político, sócio e comportamentalmente e até na escolha da carreira e que, por mais neutros que queiram ser, eles influenciam porque são pessoas com opinião formada e que não há como evitar essa influência. Para a autora “ser professor é uma grande responsabilidade porque os alunos nos ouvem e nos têm como referência”.

Para formar alunos autônomos, capazes do respeito mútuo e da apropriação das regras para a convivência social, não se pode reproduzir estruturas sociais coercitivas, que não propiciem ou desenvolvam a cooperação dentro da escola.

Na escola, muito mais importante do que falar em convivência social, democrática e aprendizagem de modo sistemático devem ser construídos o individual e o coletivo, aprendido este de convivência e respeito aos seus direitos e aos dos outros, ouvir e ser ouvido se faz de fundamental importância, sendo um princípio básico democrático.

Morais (2003, p. 61) defende que:

Na totalidade da nossa linguagem (corporal, fisionômica especialmente, falada e escrita), nos desenhos dos nossos gestos, está fortemente atuante a exemplaridade que sempre nos permitirá marcar positiva ou negativamente os nossos educandos: filhos ou alunos. Sempre habitam nosso castelo interior educadores extraordinários que nunca nos falaram em educação. Seus discursos capazes de ensinar (de *in signare*: marcar com um sinal indelével) eram suas formas de ser e de existir.

São grandes os desafios para que haja envolvimento, articulação e promoção da participação democrática tanto na sociedade como nas escolas. Nessa perspectiva as dificuldades encontradas muitas vezes na implantação de uma maior participação do educador e que consolide com bases sociais através de ensino-aprendizagem de forma articulada, escola e coletivo precisam manter relações de sentido e, através disto, visar uma educação de qualidade.

Rogers (1972) fala do ouvir pleno defendendo que somente neste ouvir todos os envolvidos estabelecem relações de forma real e verdadeira, lembrando que a educação como processo de comunicação é algo complexo e que deve ser analisado sobre uma ótica subjetiva.

Morais (2003, p.60-62) nos fala sobre o papel do educador para o ato de ouvir e para as palavras:

Pois bem, como educadores somos chamados a intervir em vidas. Eis uma afirmação que jamais nos cansamos de retornar. Os pais autorizam, a sociedade legaliza e as escolas nos contratam profissionalmente para intervir em vidas. É, todavia, nossa obrigação não confundirmos o nosso dever de intervir em vidas com um suposto e hipotético direito de invadir ou arrombar espaço emocional dessas vidas. Eis a razão pela qual o educador precisa, antes, ser uma pessoa educada. Educada para ouvir os outros com atenção e respeito; educada para contrapor, à emocionalidade descontrolada de um adolescente, a sua serena e sensível racionalidade (que é muito mais cheia de força); educada para falar doando-se, no sentido de pensar em que as crianças de hoje serão o mundo amigo ou desesperado do porvir... Se for possível que nossas palavras não firam vidas, será muito bom. Muito bom mesmo. Mas, se for possível que as nossas palavras fecundem almas e nestas façam florescer ideais, será maravilhoso e pleno: teremos sido educadores.

Estamos constantemente nos comunicando com os outros e com nós mesmos, partilhando nossas emoções, sentimentos, sensações, percepções e idéias no decorrer de nossa prática comunicativa. Através das relações interpessoais é que formamos nossa personalidade, nossa forma de ver o mundo e os outros. A comunicação também é um ato de ouvir e a comunicação é um processo de aprendizagem necessária.

Fonseca (2006, p.15) nos relata que:

Medo e esperança fazem parte do amplo espectro de sentimentos, que são canais de comunicação nas relações humanas. Além de conduzirem seu conteúdo psicológico, eles carregam o código (simbólico) dos valores socioculturais da rede relacional na qual estão inseridos. Contêm, portanto, o princípio humano. Para Espinosa (1973), os sentimentos (paixões) constituem a “maneira humana” de viver. Segundo Heller (1987), sentir significa estar implicado em algo, sendo este algo outro ser humano, um conceito, você mesmo, um processo, um problema, uma situação, outro sentimento. Sentir significa estar em algum tipo de relação. É estar envolvido, consciente e/ou inconsciente, com alguém ou algo. Faz parte do estar no mundo.

O professor é um mediador do conhecimento não só cognitivo, mas também do aprendizado vivencial, grupal, relacional; já que a escola é um espaço por excelência relacional, de maneira satisfatória ou não; deve ter enquanto objetivo a valorização de um clima de diálogo, de confiança, de interesse em dar e receber *feedback*, de provocar mudanças, transformações. A instituição educacional geralmente avalia o professor pela capacidade de transmitir os conhecimentos cognitivos e saber avaliá-los, mas raramente considera as habilidades e competências dos mesmos na administração dos conflitos e promoção de relações interpessoais saudáveis, ignorando o fato de que o sucesso nas relações interpessoais é a chave para o crescimento pessoal de todos os envolvidos.

Weil (1993, p.14) defende que “a educação deve começar pelos próprios professores, afinal, como se pode pretender mudar os outros senão começando por nós mesmos?... Somos os expectadores privilegiados e os atores principais de mais esse ato” cabendo ao educador escolher entre a frustração ou a motivação, entre o medo ou estímulo. Em muitos momentos nas relações interpessoais “somos agressivos com as pessoas que nos cercam e reclamamos quando elas nos ferem. Agimos como se nossos atos não tivessem conseqüências, como se a nossas vítimas não pudessem reagir” (1993, p. 23).

Vale salientar que para o autor (1993, p.33-36) o que hoje em dia se denomina educação se confunde com ensino e apresenta perspectivas diferentes para *educação* e *ensino*:

Enquanto o ensino enfatiza o conteúdo de um programa, a aquisição de um conjunto de conhecimentos, a educação holística insiste sobre a simplicidade voluntária, a cooperação, os valores humanos, a formação geral precedendo a especialização, no potencial humano de transformação e na evolução permanente... substituindo o conceito de aluno (aquele que é ensinado), pelo de estudante (que participa ativamente do processo, que assume e dirige a própria transformação).

Weil (2001, p.115) ainda defende o conhecimento objetivo de si enquanto extremamente importante para a Educação e na adaptação que cada um de nós procura no seu próprio ambiente e que, em geral, nos traz a relevância do papel do professor na busca desse conhecimento “tanto o aumento da eficácia da aprendizagem quanto a nossa auto-estima são feitas graças à comunicação sistemática do professor, dos progressos, erros e acertos de cada aluno”.

Quando falamos de relações interpessoais, de con-vivência em grupo, falamos do uso de ferramentas que possibilitam esse aprendizado social, seja essa utilização de maneira consciente ou inconsciente, intuitiva ou planejada, sistematizada ou asistematizada, acadêmica ou de senso comum. Uma dessas ferramentas é a utilização das dinâmicas de grupo.

Fazer um levantamento histórico das Dinâmicas de Grupo se faz necessário, para que possamos entender seus fundamentos. Através do conhecimento de como as dinâmicas de grupo se desenvolveram, que caminhos percorreram os teóricos que se interessavam pelo estudo da natureza dos grupos e de seus fenômenos e quais eram seus objetivos, podemos avaliar a sua importância hoje para a compreensão das relações interpessoais, do comportamento grupal e da sua aplicação.

1.4 – O campo semântico do vocábulo grupo

Nesse sub-capítulo abordaremos a etimologia do vocábulo grupo no campo semântico.

O termo francês *groupe* como o termo castelhano grupo tem sua origem no termo italiano *gruppo* ou *gruppo*. *Gruppo* aludia a um conjunto de pessoas esculpidas ou pintadas; por volta do século XVIII passa a significar uma reunião de pessoas e esse uso coloquial se espalha.

O *gruppo scultorico* é referenciado por uma forma artística do Renascimento, através da qual as esculturas que em tempos medievais estavam sempre integradas ao edifício, passam a ser expressões artísticas em volume, separadas dos prédios, tornando possível caminhar em torno delas e apreciá-las, alterando a relação entre o homem e suas produções artísticas, o espaço e sua transcendência, até porque quando observadas em e como conjunto, ao invés de isoladamente, passam a ganhar outro sentido.

Com a inclusão do vocábulo em francês, o mesmo impõem-se em inglês e em alemão com vocábulos análogos. Anzieu (1971) destaca que as línguas antigas não dispunham de nenhum termo para designar uma associação de poucas pessoas que compartilham algum objetivo em

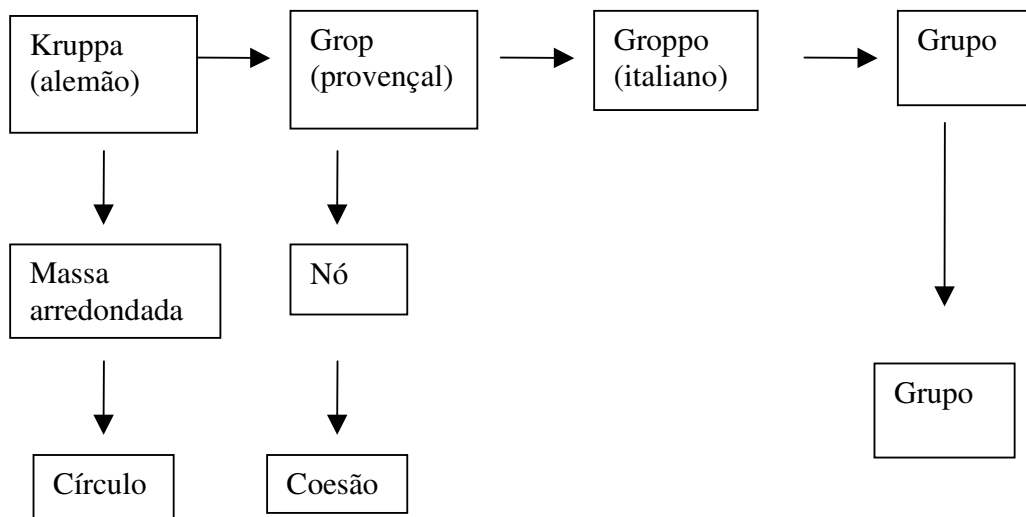
comum. A ausência de um termo para definir tal agrupamento não significa que tais constituições grupais não existissem, mas a representação gráfica de tal termo enquanto parte de um vocábulo social, enquanto palavra viva, ressalta a relevância de tal constituição nas representações do mundo social em que viviam, passando a ser nomeada enquanto palavra existente e significativa.

Uma possível analogia em relação à ausência ou presença de um vocábulo numa determinada sociedade se faz possível a partir do conceito de criança, quando Phillippe Áries trabalhou a ausência da noção de criança na sociedade feudal através da ausência de vocábulos que nomeassem as crianças, além de outros vocábulos diretamente vinculados ao mesmo. A partir do momento histórico em que ela começa a se distinguir do mundo adulto, começa a ser denominada enquanto criança e são criados outros vocábulos que a acompanharam no decorrer de sua história, conceito esse se expande e passa a ser observado no Século das Luzes com Rousseau e outros iluministas.

Assim se dá com o vocábulo de grupo, o fenômeno grupo sempre existiu, mas a partir da criação de um vocábulo que lhe desse vida e dos olhares de observação e pesquisas é que passaram formalmente a existir enquanto grupo.

1.4.1 – Linhas de significação do vocábulo grupo

Segundo Anzieu (1971), uma das primeiras acepções do termo *gruppo*, anterior ao conceito de reunião ou conjunto de pessoas, era nó. Deriva do antigo provençal *grop* = nó, que deriva do germano *Kruppa* = massa arredondada, devido à forma circular.



Podemos buscar referência a algumas das definições apresentadas ao conceito de grupo. Se refletirmos analogicamente sobre os conceitos de nó e coesão ainda inscritos na concepção atual de grupo e principalmente a idéia de círculo às reuniões de grupo transcendente a conotação do próprio espaço, indo além da eventual organização do próprio espaço, possibilitando os intercâmbios a partir dessa circulação e os olhares.

O vocábulo grupo, em sua acepção atual, se faz num momento histórico em que se mostra necessária para a produção de representação do mundo social marcado pela sociabilidade obrigatória para ser considerado enquanto indivíduo “normal” e aceito pelo grupo com que convive, inscrito num complexo processo de transformações globais tanto das formas de sociabilidade, das práticas sociais e das subjetividades, tanto nas figurações que damos enquanto *atores sociais* às representações que construímos do mundo em que vivemos.

1.5 - Dinâmicas de grupo



Figura 5

Dinâmicas de grupo⁶

Quer se deseje compreender, que se deseje aperfeiçoar o comportamento humano, é preciso conhecer a natureza dos grupos. Não é possível ter uma visão coerente do homem, nem uma tecnologia social adiantada, sem respostas seguras a uma série de questões referentes ao funcionamento dos grupos e à relação entre estes e a sociedade mais ampla.... Precisam, também, ser respondidas antes de podermos esperar o planejamento e a realização de uma sociedade melhor. (CARTWRIGTH e ZANDER, 1967, p. 04).

Toda atividade que se desenvolve com um grupo (reuniões, *workshops*, grupo de trabalho, etc.) que objetiva integrar, divertir, aprender, promover o conhecimento, pode ser denominada dinâmica de grupo.

Ao pesquisarmos sobre a conceituação de dinâmica de grupo nos deparamos com as mais variadas conceituações, que não chegam a contradizerem-se entre si, mas abrangem diferentes campos da ciência e da sociedade, enquanto ideologia política, conjunto de técnicas e campo de pesquisa.

Segundo Cartwright e Zander (1967, p.23):

A dinâmica de grupo é o estudo das forças que agem no seio dos grupos, suas origens, conseqüências e condições modificadoras do comportamento do grupo. Sua importância para organização é a de que, considerando os grupos responsáveis pelos atingimento dos objetivos organizacionais, a variação no comportamento do grupo é de conhecimento vital para o administrador. A formação do grupo fundamenta-se na idéia de consenso nas relações interpessoais, ou seja, concordância comum sobre os objetivos e sobre os meios de alcançá-los, resultando a solidariedade grupal.

⁶ Imagem extraída in www.ufmg.br. Acesso em 12/10/2007.

A dinâmica de grupo enfatiza a pesquisa empírica, os fenômenos do funcionamento dos grupos, a busca de apoio em outras disciplinas das ciências sociais que demonstram interesse pelos grupos e destaca a aplicabilidade potencial dos resultados para o aperfeiçoamento da prática social.

Cartwright e Zander (1967, p. 5) definem a dinâmica de grupo como:

Um tipo de ideologia política, interessada nas formas de organização e direção dos grupos. Essa ideologia acentua a importância da liderança democrática, a participação dos membros nas decisões e as vantagens, tanto para a sociedade quanto para os indivíduos, das atividades cooperativas em grupos. É um ramo do conhecimento ou uma especialização intelectual. Como se interessa pelo comportamento humano e pelas relações sociais, pode ser localizada entre as ciências sociais.

Menegazzo (1995, verbete) denomina dinâmica de grupo “o conjunto de teorias que estudam e explicam os fenômenos grupais”. A denominação “dinâmica de grupo” foi incorporada às ciências humanas em geral e à psicologia social em particular por Kurt Lewin e pelos continuadores de sua linha de investigação. Jacob Levy Moreno denominou essa disciplina sociometria.

Já para Minicucci (2002, p.15) dinâmica de grupo “é um conjunto de pesquisa voltado ao estudo de natureza do grupo, às leis que regem o desenvolvimento e as relações indivíduos-grupo e grupo-instituição”.

Aplicar uma Dinâmica de Grupo é possibilitar o exercício de uma vivência, das inter-relações pessoais. É um processo vivencial que pode objetivar uma interação entre o grupo ou reflexões e aprendizados mais profundos e elaborados.

Weil (1993, p.79) nos diz que:

A dinâmica de grupo sob suas diferentes formas: *T-Groups*, laboratórios de sensibilização das relações interpessoais, laboratórios intergrupais, liderança de reuniões, treinamento de lideranças. Seu principal objetivo é identificar e tratar os obstáculos à comunicação e às causas do conflito.

O interesse científico pela Dinâmica Grupal surgiu no século XX. No entanto, já no século XVIII que, por ter sido caracterizado por enormes avanços no conhecimento humano e pelas grandes revoluções políticas da Inglaterra, da França e da Independência Americana, foi chamado de “Século das Luzes”, viveu Giambattista Vico (1688-1744), um pensador italiano que

hoje é reconhecido por sua aura de precursor das ciências humanas. Vico, em sua obra *Princípio de Uma Ciência Nova*, estabeleceu a diferença entre Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Segundo Carneiro (2005, [s. p].):

Vico propôs como base de estudo das Ciências Humanas um princípio epistemológico considerado fundamental para o desenvolvimento dos diversos campos do conhecimento humanista. Sejam eles: a Antropologia, Sociologia, Psicologia e a Dinâmica de Grupo, um ramo da Psicologia Social. Esse princípio está expresso na fórmula latina: *verum ipsum factum*; isto é, só o feito é verdadeiro; ou, só posso demonstrar logicamente o que é obra minha.

Nos termos da Dinâmica Grupal esse preceito implicou diretamente a contemporânea metodologia científica denominada de pesquisa-ação – nessa, o sujeito pode demonstrar logicamente um fenômeno grupal do qual também participa enquanto membro desse grupo em estudo. Ou seja, ele torna-se sujeito objeto da pesquisa.

Posterior a Vico, já durante o século XIX, ocorreram os avanços nas ciências humanas que permitiram o estabelecimento das bases conceituais e operativas e a atual sistematização científica da dinâmica de grupo. Dos avanços, três fatos científicos foram fundamentais:

1- Em 1879, o psicólogo alemão Wilhelm Wundt criou, na Universidade de Leipzig, o primeiro Laboratório de Psicologia que, com isso, tornou-se objetiva e experimental;

2- Em 1895, o cientista social francês Gustave Le Bon (1841-1931) apresentou, em seu pioneiro trabalho sobre as multidões, a proposição básica para o entendimento de uma Psicologia Social: sejam quais forem os indivíduos que compõem um grupo, por semelhantes ou dessemelhantes que sejam seu modo de vida, suas ocupações, seu caráter, ou sua inteligência, o fato de haverem sido transformados num grupo, coloca-os na posse de uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, pensar e agir de maneira muito diferente daquela pela qual cada membro dele, tomado individualmente, sentiria, pensaria e agiria, caso se encontrasse em estado de isolamento. Essa proposição e os argumentos de Le Bon para justificá-la, serviram de parâmetro para o estudo sobre Psicologia de Grupo publicado por Freud em 1921;

3- Em 1939, o pensador francês Augusto Comte em seu *Curso de Filosofia Positiva* criou o termo Sociologia, formado do latim *socius* - companheiro; e do grego *logía*, estudo, para definir a nova ciência da sociedade.

Beal (1972, introdução) relata a contribuição da Sociologia nas pesquisas envolvendo as relações humanas:

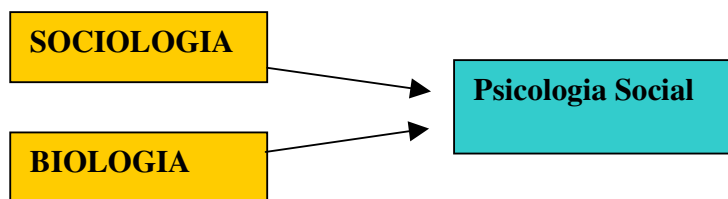
As relações humanas estão rapidamente deixando de ser consideradas como arte regulada pelo bom-senso. Um dos fins da Sociologia é estudar cientificamente o comportamento do grupo através da análise, experimentação e generalização. Desses estudos estão surgindo conceitos, princípios e meios que, quando totalmente compreendidos, facilitarão enormemente a conquista da capacidade de liderança. Os princípios básicos das relações humanas, uma vez assinalados, podem ser hábil e adequadamente aplicados sem os incertos resultados dos métodos das tentativas.

Contudo só no século XX, foram estabelecidas as condições para se conferir cientificidade aos termos da dinâmica grupal, objetivando uma busca de novos modos de comunicação. Um relato sobre essas condições pode ser feito considerando-se dois fatores: desenvolvimento da dinâmica de grupo e condições históricas dos Estados Unidos da América – EUA.

1.5.1 - Desenvolvimento da dinâmica de grupo

Os estudos pioneiros de Kurt Lewin e de seus discípulos, sobre campo, praticamente marcaram o aparecimento da dinâmica de grupo. A partir de seus estudos, especialistas em dinâmica de grupo vêm empregando grande variedade de métodos de pesquisa. Possibilitou-se, dessa forma, que a vida do grupo fosse trazida para o laboratório e submetida à experimentação controlada. Isso tem levado a uma grande variedade de tratamento e de abordagens teóricas, que refletem filosofias, escolas de pensamento e teorias sociais pertinentes a cada orientação de pesquisa (MINICUCCI, 2002, prefácio).

Augusto Comte, elaborador do quadro das ciências, defendia duas ciências básicas: a Biologia (ciência da vida) e a Sociologia (ciência da verdade), não acreditando numa ciência intermediária, a Psicologia Social, afirmando que o social deveria absorver o psíquico:



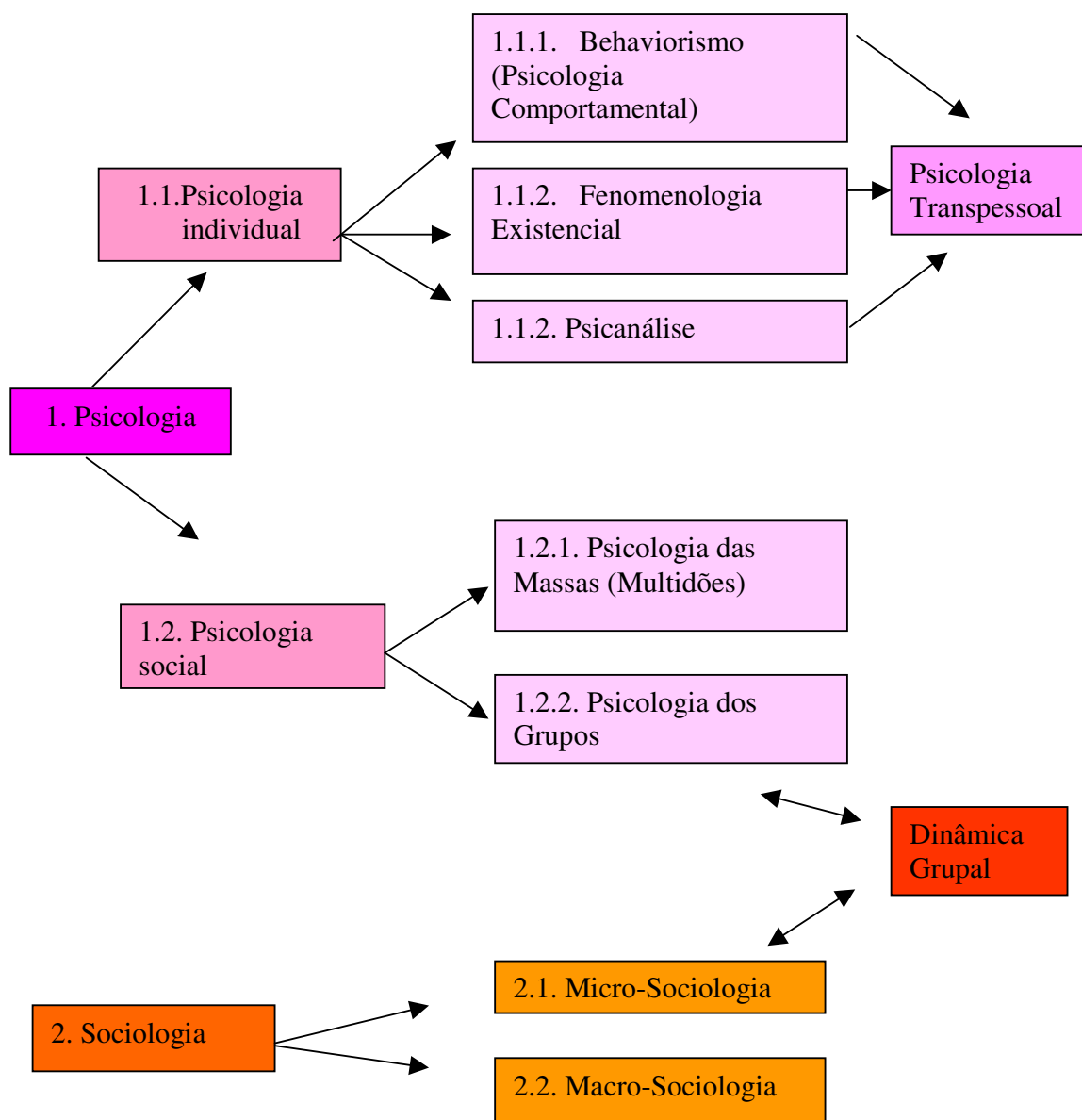
Para Augusto Comte, a Psicologia seria uma ciência intermediária e por isso inútil. Apesar de tudo, foi com esse filósofo que surgiu no século XIX a denominação *Psicologia Social*, afirmando que o homem é consequência e causa da sociedade.

Durkheim, mais apegado à pesquisa científica, denomina a psicologia social enquanto um termo que designa toda espécie de generalidades, variadas e imprecisas, sem objeto definido, estabelecendo a autonomia da sociologia em relação às outras ciências do homem, concebendo a vida em sociedade como o último estágio da evolução da vida psíquica e que a psicologia só pode ser individual, nunca social, privativa da sociologia e que os fatos sobre um indivíduo são incapazes de explicar as diferenças entre as sociedades.

Gabriel Tarde apud Minicucci (2002), contemporâneo de Durkheim, afirmou que, a sociologia será uma psicologia ou não será nada, elaborando uma ciência psicológica do social que chamou de *Sociopsicologia* ou *Psicologia Social*. Para o autor é o individual que explica o social e o coletivo.

Nos quadros a seguir ilustraremos o diálogo entre a psicologia e a sociologia formando as devidas ramificações e chegando à dinâmica grupal. No quadro consecutivo apresentaremos resumidamente alguns autores estruturantes suas teorias e técnicas estruturantes, como também os desdobramentos teóricos.

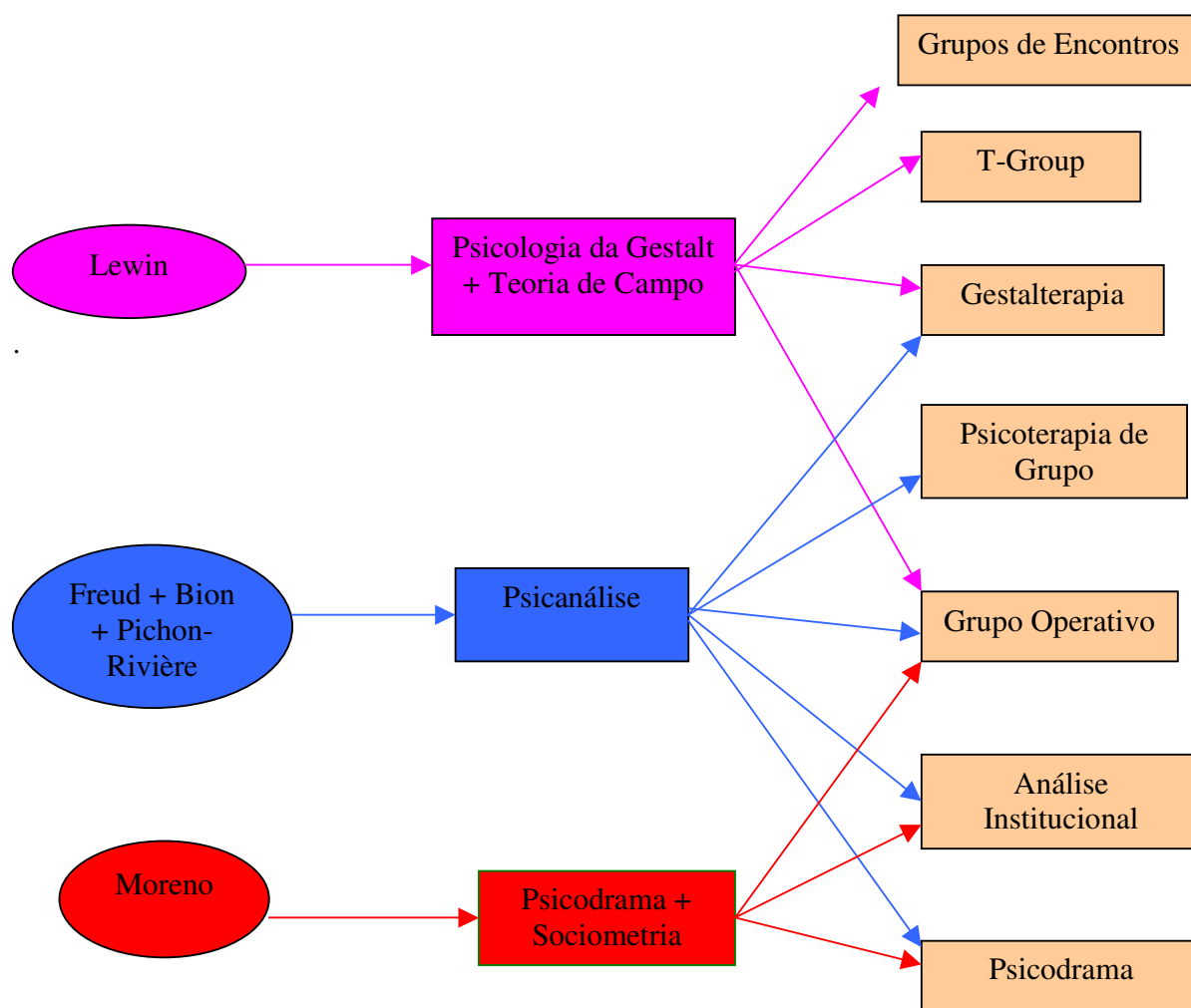
Quadro 1. Dinâmica grupal: Psicologia e Sociologia⁷



⁷ Quadro resultante de uma adaptação do contexto apresentado por SANTOS, Cláudia Maria Kreitlow dos. Monografia de Conclusão de Curso de Psicopedagogia, Unasp, 2008.

Quadro 2 - Dinâmica grupal X antecedentes e desdobramentos⁸

Autores Estruturantes	Teorias e Técnicas Originais	Desdobramentos Teóricos
-----------------------	------------------------------	-------------------------



⁸ Quadro resultante de uma adaptação do contexto apresentado por Carneiro (2005).

Nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial verificou-se um aumento considerável de publicações na área da Psicologia Social. De acordo com Minicucci (2002, p.14), ramificou-se a Psicologia Social em campos aplicados:

George Gallup, em 1935, começou a realizar pesquisas de opinião pública. No mesmo ano, foi fundada a *Society for Psychological Study of Social Issues*. Tem havido também crescente intercâmbio de idéias entre a Psicologia Social e a Psicologia de Indústrias, com crescentes resultados. Merece nota o estudo clássico sobre a produção e a moral, levado a cabo nos fins da década de 20, na fábrica *Western Electric Co.*

Grandes partes das primeiras investigações foram de caráter descritivo, mas depois da Primeira Guerra Mundial, os antropólogos começaram a escrever sobre temas de interesse psicológico. Malinowski, Ruth Benedict e Margareth Mead tiraram conclusões importantes de estudos referentes aos aspectos culturais da personalidade numa síntese de trabalhos de antropólogos culturais e de psicólogos.

A demanda social na qual se inscreveu a microsociologia empresarial norte-americana com as condições de produção tornaram possível a invenção e posterior difusão dos grupos operativos a partir de Pichon-Rivière na Argentina

Freud trouxe sua contribuição nesse contexto por ter demonstrado até que ponto o ser humano é marcado pelo seu meio, principalmente pelo meio familiar, impondo determinismos ao seu desenvolvimento emotivo e social.

Kurt Lewin fixou novos objetivos de pesquisas em Psicologia Social e passou a trabalhar com a dinâmica do fenômeno de grupo, enfatizando às dimensões concretas e existenciais e as relações interpessoais de grupo. Através de experimentações próprias e de descobertas pessoais, afirmou que os fenômenos de grupo devem ser trabalhados no próprio campo psicológico e não artificialmente em laboratórios, lançando a expressão *pesquisa-ação* ao se referir aos fenômenos de grupo identificados e trabalhados no próprio grupo.



Campo para Lewin é o *espaço de vida* de uma pessoa que por sua vez se constitui pela pessoa e pelo meio psicológico, da maneira como ele existe para o indivíduo, o comportamento

do indivíduo depende das mudanças que ocorrem em seu campo, seu espaço de vida, em determinado momento.

Kurt Lewin foi o pioneiro na área a submeter teorias a experimentos controlados em laboratório. Isso provocou grande variedade de tratamentos e abordagens teóricas, que refletem escolas de pensamento, filosofias e teorias sociais.

A atuação de Kurt Lewin, de 1939 a 1946, marcou um período de fundamental importância no estudo dos fenômenos de grupo. Ainda hoje sua influência se faz notar em muitos estudos, pesquisas e obras. Com ele, a Psicologia Social teve grande desenvolvimento como ciência e, concomitantemente, a dinâmica de grupo. Ao abrir novos caminhos para a Psicologia Social, transformou-a em uma ciência experimental autônoma, distinguindo-a da Sociologia e da Psicologia.

Para Lewin, só o estudo dos pequenos grupos poderia levar o pesquisador a compreender o macro grupo, já que o microgrupo permite a análise do grupo face a face e objetivos mais específicos do que os grupos grandes, sendo os grupos grandes objetos de pesquisa da chamada *Psicologia Coletiva*.

De acordo com Minicucci (2002, p. 19), “a dinâmica de grupo tem sido utilizada também como um campo de pesquisas, destinado a obter conhecimento a respeito da natureza dos grupos, das leis que regem seu desenvolvimento e de suas relações e inter-relações com os indivíduos, em outros grupos e com a sociedade em geral”.

Para se compreender o comportamento grupal e/ou tentar modificá-lo faz-se necessário conhecer a natureza dos grupos, seu funcionamento, a relação indivíduo-grupo e a relação grupo-sociedade, ressaltando que não apenas os grupos constituem objeto de estudo da dinâmica de grupo, mas principalmente a dinâmica da vida coletiva, os fenômenos e os princípios que regem seu processo de desenvolvimento.

Devido à abrangência em torno da temática dinâmica de grupo a mesma pode ser considerada não só enquanto multidisciplinar, como também interdisciplinar, já que envolve diversas áreas de pesquisas, profissionais e consequentemente diversificados objetivos, trazendo com isso contribuições riquíssimas à ciência e à sociedade e, sendo o homem um ser completo e complexo não se torna possível pensar em cada uma das áreas de pesquisa de maneira isolada, mas sim, interligadas num contexto maior. Para Cartwright e Zander (1967, p. 13), “a pesquisa de dinâmica de grupo foi facilitada onde havia disposição para romper as separações tradicionais

entre os departamentos de ciências sociais das escolas especializadas, assim como entre uma e outra disciplina”.

Apresentaremos algumas dessas áreas com especificidade somente com o intuito de sistematização e fácil compreensão:

1. *Psicólogos*: ao estudarem os grupos, preocuparam-se com o comportamento dos indivíduos em sua atuação interpessoal;
2. *Sociólogos*: Focalizaram a atenção para os grupos sociais culturais;
3. *Ciências políticas*: interessaram-se pelas lideranças, pelos grupos de pressão de persuasão, de influência eleitoral;
4. *Economistas*: voltaram suas pesquisas para os sindicatos, famílias e outros grupos e as conseqüências de sua atuação no mercado consumidor;
5. *Marketing e publicidade*: interessaram-se pelos grupos consumidores e a mensagem de vendas;
6. *Pedagogia*: realizou pesquisas relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento do aluno;
7. *Esporte*: preocupou-se com o rendimento da equipe, seu entrosamento e produtividade;
8. *Medicina*: voltou-se para a terapia de grupo e a vida hospitalar.

Cada área de pesquisa apresentada trabalha com objetivos específicos, porém, devido à complexidade do ser humano, um olhar limitado, excessivamente objetivo ao que se refere às áreas de pesquisa apresentadas, tende a inibir o resultado esperado da dinâmica de grupo, não permitindo a interdisciplinariedade caracterizada por essa atividade. O caráter interdisciplinar e multiprofissional da dinâmica de grupo só pode ser desenvolvido se houver considerável flexibilidade dos profissionais envolvidos.

Para Minicucci (2002, p.22):

A pesquisa em dinâmica de grupo foi facilitada onde havia disposição para vencer as barreiras tradicionais entre os departamentos de ciências sociais de escolas especializadas, bem como uma e outra disciplina. É de se notar que o primeiro trabalho de dinâmica de grupo foi efetuado com a colaboração de psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais e engenheiros industriais.

O desenvolvimento de metodologias de pesquisa científica levou a dinâmica de grupo a valer-se de métodos científicos na elaboração de teorias e sistemas sobre as dinâmicas de grupo, podendo assim, realizar pesquisas científicas, observações empíricas, grupos de laboratório e mensuração de fenômenos sociais importantes, bem como planejar variáveis e descobrir leis da vida do grupo.

Historicamente, a partir das primeiras experiências de Kurt Lewin e Elton Mayo, as experiências de Moreno e o desenho da clínica psicanalítica inauguram-se uma modalidade de pesquisas e experiências grupais que abre espaços para a produção de efeitos específicos em diversas formas de intervenções institucionais.

Ainda para Minicucci (2002), Cartwright e Zander procuraram sistematizar as principais teorias que desenvolveram o estudo da dinâmica de grupo, sendo elas as seguintes:

1. *Teoria de campo*: Criada por Kurt Lewin. O comportamento é visto como produto de um campo de determinantes independentes, identificado com “espaço de vida”, não sendo uma teoria no sentido habitual, mas um método de análise das relações causais e de elaboração dos construtos científicos. Está intimamente ligada à teoria da Gestalt, sobretudo no que se refere à interdependência das diferentes relações causais entre o parcial e o global na experiência do comportamento;
2. *Teoria da interação*: O grupo é visto como um sistema de indivíduos que interagem entre si. Foi desenvolvida por Bales, Homans e Whyte;
3. *Teoria de sistemas*: Para Newcomb, Agiller e Stogdill, apresentadores desta teoria, o grupo é um sistema de interação, de comunicação, de encadeamento de posições e papéis com várias alternativas de entrada (*input*) e de saída (*output*) do sistema;
4. *Teoria sociométrica*: Criada por Jacob L. Moreno, estuda as escolhas interpessoais que ligam o grupo às pessoas;
5. *Teoria psicanalítica*: Idealizada por Freud e trabalhada por Bion, Thelen, Stock, Bene e todos os pesquisadores da terapia de grupo, estuda os processos motivadores e defensores do individual no grupal;

6. *Teoria cognitivista*: Estudada por Piaget, Festinger, Heider, Krech e Crutchfield, verifica como o indivíduo recebe e exterioriza as informações sobre o mundo social e como essa cognição influencia o desempenho do seu comportamento;
7. *Teoria da orientação empírica e estatística*: Os defensores desta teoria acreditam que os conceitos de dinâmica de grupo devem ser descobertos por um estatístico e não construídos por um teórico. Bons exemplos dos tratamentos em pauta são encontrados nos trabalhos realizados por Cattell, Borgatta, Cottrell e Meyer, Hemphill, que se concentraram na afirmação das dimensões ortogonais, através das quais os grupos podem ser caracterizados;
8. *Teoria dos modelos formais*: Seguindo uma linha de orientação com tendência matemática, lida com rigor formal em apenas alguns aspectos do grupo. Exemplos desse tratamento são encontrados nas publicações de Hays e Bush, Simon, Frech e Harary.

Cartwright e Zander (1967) afirmam que três progressos metodológicos contribuíram especialmente para o aparecimento da dinâmica de grupo, sendo eles: os experimentos de comportamento individual no grupo, a observação controlada da interação social e a Sociometria.

1.5.2 - Dinâmica grupal e condições históricas nos EUA

Por volta da segunda década deste século⁹ começou na ciência social uma rebelião empírica, principalmente nos Estados Unidos, e ligada, sobretudo à psicologia e à sociologia. Em vez de aceitar as especulações sobre a natureza dos grupos, algumas pessoas começaram a procurar os fatos e tentaram separar dados objetivos e impressões subjetivas... quando pelo fim da década de 30, a dinâmica de grupo começou a aparecer como campo identificável, a rebelião empírica já tinha avançado na psicologia social e na sociologia... de fato, a dinâmica de grupo distingue-se de suas predecessoras intelectuais principalmente por depender, basicamente, de observação, quantificação, mensuração e experimentação cuidadosa. Mas não se deve identificar a dinâmica de grupo exclusivamente com um empirismo extremo, mesmo em seus primeiros tempos, o trabalho em dinâmica de grupo demonstrou interesse pela construção de teoria e por hipóteses testáveis derivadas da teoria (CARTWRIGHT E ZANDER, 1967, p.07).

⁹ O autor se refere ao século XX.

As excepcionais condições nos campos político-ideológico, cultural, econômico e científico-tecnológico dos EUA no século XX foram extremamente favoráveis aos postulados da Dinâmica Grupal, atribuindo grande valor à ciência, à tecnologia, à solução racional dos problemas e ao progresso.

O momento e o lugar em que a dinâmica de grupo surgiu não foram acidentais. A sociedade norte-americana dos anos 30 proporcionou condições necessárias para que esse movimento surgisse, ressaltando a aposta dos setores hegemônicos haviam feito na ciência, tecnologia e na solução racional de seus problemas como pilares de progresso, a aposta na democracia para a melhoria tanto da natureza humana quanto da sociedade a partir da educação, da religião, da legislação e do trabalho duro consolida a crença de que a descoberta sistemática facilitaria a solução de problemas sociais. Assim, depois da Segunda Guerra Mundial foi dado início a grande expansão norte-americana e já havia prontidão para o apoio financeiro a essas investigações, apoio esse provindo não só de instituições acadêmicas, e governo federal, mas também de outras instituições interessadas em melhorar as relações humanas

Esse quadro favorável pode ser observado a partir dos seguintes fatos:

A - Os ideais de democracia e participação estão presentes desde os primórdios da formação social americana

Os ideais de democracia e participação estão presentes desde os primórdios da formação social americana. O pensador francês Aléxis de Tocqueville destaca o sistema de valores dos imigrantes puritanos que povoaram a América, e o seu duplo sentido da igualdade e da liberdade.

O termo democracia vem do radical grego *Demos*: povo e da palavra *Kratos*: autoridade, para designar que toda autoridade vem do povo e que todos os que se subordinam às leis, regulamentos e controles têm direito de opinar durante a respectiva elaboração.

A vocação do povo americano foi assinalada no século XIX por Aléxis de Tocqueville em sua obra *Democracy in America* (1864) descrevendo que:

O cidadão verifica que certa necessidade não está sendo resolvida. O que faz? Atravessa a rua e discute com o vizinho. O que acontece então? Organiza-se uma comissão para estudar o problema, o qual, por estranho que pareça não se socorre de qualquer repartição pública. Tudo é feito pela iniciativa particular.

Beal (1972, introdução) faz referência à democracia americana dizendo que:

A tradição democrática americana só poderá ser perpetuada por aqueles que conhecem claramente seus direitos, privilégios e obrigações. A democracia é então, o meio pelo qual os indivíduos determinam até onde lhes vai a liberdade de agir sem que infrinjam os direitos dos outros. Não se mede a democracia pelo grau de liberdade de ação, mas pelo grau de autoridade que têm aqueles para fixar as restrições aos seus próprios atos.

O autor (1972) defende que os americanos se caracterizam pela fé que depositam nos grupos democráticos como meio de resolução dos problemas e a convicção de que a vida em sociedade na América é constantemente influenciada pela ação dos grupos que estão sempre exigindo sacrifícios de tempo e interesses pessoais, partindo do pressuposto de que os grupos de pessoas comuns têm, dentro do limite de suas finalidades, a capacidade de reconhecer, definir e solucionar problemas e necessidades comuns, através do trabalho em conjunto; que a ação grupal baseia-se no consenso de grupo, conseguido pela participação de todos os membros, na medida das suas aptidões e que a produtividade do grupo pode ser aumentada pelo esforço de todos os membros, em conjunto ou individualmente para a melhoria das relações humanas.

A revista *Fortune* (1951, p.98), apud Beal (1972, introdução), faz a seguinte referência aos ideais de democracia:

A não ser alguns intelectuais que não gostam de “associar-se” e as pessoas muito pobres que não têm dinheiro para tanto, praticamente todos os americanos adultos pertencem a um clube e a maioria deles participa de algum esforço coletivo para fazer o bem. Não tem igual no mundo este prodigioso exército voluntário de cidadãos que retiram parte de seu tempo de trabalho ou prazer para labutar mais ou menos altruisticamente em benefício da comunidade. É ele, de certo modo, a mola mestra e a segurança da democracia. Por mais tolos e absurdos que sejam os rituais de algumas dessas organizações, e egoístas os interesses de outras, há sempre voluntários prontos para trabalhar e lutar por aquilo que julgam estar certo.

B – O associativismo

O associativismo, como uma resposta pragmática às enormes dificuldades encontradas pelos primeiros colonizadores, é inerente ao processo de formação da nação. Tocqueville (1864, p.2) fez a seguinte observação:

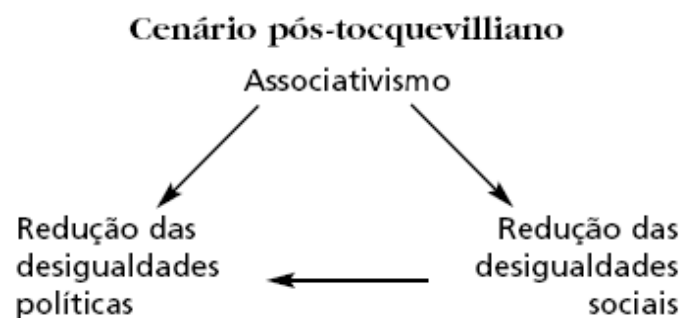
Tenho encontrado na América todos os tipos de associações. Os americanos de diversas idades, condições e opiniões se associam constantemente. Não somente em termos comerciais e industriais, mas também religiosos, morais, sérios ou fúteis, gerais ou

particulares de grandes ou pequenas associações. Na França, você encontra liderando um novo projeto, o Estado; na Inglaterra, um grande proprietário e, na América, uma associação.

Podemos definir associativismo como qualquer iniciativa formal ou informal que reúne um grupo de pessoas ou empresas para representar e defender os interesses dos associados e estimular a melhoria técnica, profissional e social dos associados e associações como entidades constituídas de pessoas físicas (em alguns casos também de pessoas jurídicas), dirigidas por uma diretoria eleita, cujas funções estão subordinadas à vontade coletiva e democrática de seus associados e cristalizadas no seu Estatuto Social, aprovado em Assembléia Geral e devidamente registrado e arquivado no órgão competente.¹⁰

Em momento de grande entusiasmo pela experiência norte-americana, Tocqueville proclamara, em “*Democracy in America*” (1864), o sucesso da democracia norte-americana, o melhor fruto de sua exuberante vida associativa, responsável quer pelo cimento social quer pela prática de uma peculiar concepção de autogoverno.

O fortalecimento desse espaço societário de deliberação e decisão contribuiria, entre outras vantagens, para compensar ou reduzir certas deficiências da sociedade política, que afetariam negativamente a igualdade política, incluindo o privatismo, a relativa opacidade dos processos decisórios e, finalmente, o próprio desequilíbrio societário (Avritzer, 1997).



C – A peculiar situação política dos EUA no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial

Para Lewin (1965, p.12):

¹⁰ Vide www.sebraees.com.br/manualempresario. Acesso em 14/04/07.

A utilização dos testes de inteligência durante a Primeira Grande Guerra estimulou a pesquisa das capacidades humanas e a aplicação de programas de testes nas escolas, na indústria e no governo. A direção científica, embora lenta no reconhecimento da importância dos fatores sociais, estabeleceu as bases de uma forma científica de direção das organizações.

Na década de 30, a sociedade norte-americana, era o que Karl Popper caracterizou como sociedade aberta, por ser regida por parâmetros democráticos, em contraposição aos sistemas totalitários que predominavam no mundo de então (nazismo na Alemanha, stalinismo na Rússia, monarquia absoluta no Japão, etc.). A liberdade de comunicação e associação era uma garantia da Constituição Federal, ocorrendo funcionamento independente dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

O estabelecimento, em 1936, da *Society for the Psychological Study of Issues*, com 333 participantes, é sintomático da crença na possibilidade de realização de pesquisa empírica de problemas sociais.

Essas condições democráticas permitiram que, na década de 30, inúmeros cientistas e pensadores de renome abandonassem seus países de origem e desenvolvessem seus trabalhos nos Estados Unidos. Entre eles, muitos eram de origem judaica que fugiam do nazismo alemão, como os autores fundamentais para o desenvolvimento da dinâmica de grupos: Kurt Lewin e Jacob Levy Moreno.

D – As dramáticas mudanças na economia americana

As dramáticas mudanças na economia americana ocorridas na década de trinta, mais especificamente entre os anos de 1929, crack da bolsa de New York, e de 1941, ano do ataque japonês a *Pearl Harbour* e da entrada americana na II Guerra.

Nesse período, a economia desenvolveu-se, com dramáticas modificações: inicialmente, a grave recessão com desemprego em massa; nessa fase, a preocupação dos estudos por parte dos psicólogos foi determinada pelos fatores de “rendimento das equipes de trabalho”.

A fase de recuperação determinada por uma planejada intervenção governamental com reorganização financeira, utilização de métodos massivos de propaganda e mobilização coletiva que instigaram os dirigentes a programarem nas suas pesquisas e análises dos fenômenos coletivos, meios de ação sobre os grupos humanos e pesados investimentos econômicos na área pública, uma política denominada *New Deal*.

Na área da Educação, a revolução na educação pública americana, fortemente influenciada pela obra de Dewey, ampliou a concepção das finalidades e dos processos da educação, acrescentando nos objetivos a preparação das crianças para a vida em sociedade, em vez de ser a simples transmissão de conhecimento. Cartwright e Zander (1967, p.16) afirmam que:

Os professores procuraram ensinar capacidade de liderança, cooperação, participação responsável e relações humanas. Pouco a pouco ficou evidente que os professores precisavam influir no que ocorre nos grupos de crianças e precisavam de princípios que dirigissem o comportamento para finalidades construtivas. Simultaneamente, na educação de adultos apareceu uma tendência semelhante, pois os problemas eram mais evidentes, dada a natureza voluntária da participação nos programas de educação... os educadores tinham acumulado, no fim da década de 30, um considerável conjunto de conhecimento sobre a vida dos grupos. Tanto a prática educacional quanto a pesquisa de dinâmica de grupo se beneficiaram com essa associação.

Para Lewin (1973a, p.11):

Existe uma surpreendente analogia entre a obra de Kurt Lewin e a de John Dewey. Para ambos, em cada geração a democracia precisa ser reaprendida e constitui uma forma de estrutura social muito mais difícil de atingir e conservar que a autocracia, compreendendo a íntima dependência entre a democracia e ciência social. A democracia não consegue se estabelecer sem o conhecimento das leis da natureza humana em contextos sociais e sem a obediência a essas leis. Podemos dizer que Dewey é o grande expoente filosófico da democracia, e Lewin o seu grande expoente psicológico.

Finalmente, a aceleração do crescimento da economia que foi impulsionada pelos esforços coletivos organizados para a guerra, levou os especialistas a intensificarem suas pesquisas sobre os fatores de coesão e eficácia das pequenas unidades de trabalho, os elementos do ‘moral’ dos grupos isolados em operações, e os processos acelerados de formação pelos métodos de grupos.

Quando, depois da Segunda Grande Guerra, começou a rápida expansão da dinâmica de grupo, havia setores importantes da sociedade americana preparados para apoiar financeiramente essa pesquisa. O apoio veio não só de instituições e fundações acadêmicas, como também do mundo dos negócios, do Governo Federal e de várias organizações preocupadas com o aperfeiçoamento das relações humanas.

1.6 – As contribuições de Wilfred Ruprecht Bion, Kurt Lewin, Elton Mayo, Fritz Perls, Carl Rogers e Jacob Levy Moreno nas pesquisas envolvendo as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo.



Figura 6

Dinâmicas de grupo¹¹

Neste subcapítulo apresentaremos as contribuições relacionadas às dinâmicas de grupo oferecidas por Wilfred Ruprecht Bion, Kurt Lewin, Fritz Perls, Elton Mayo, Carl Rogers e Jacob Levy Moreno, sendo que a exposição relacionada a Moreno será mais sucinta, já que no capítulo seguinte será trabalhada a teoria moreniana especificamente.

A relevância de se apresentar tais autores e suas contribuições teóricas está no fato de terem sido pioneiros na conceituação e construção dos referenciais teóricos para a origem das pesquisas envolvendo as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo. No decorrer da pesquisa sobre as temáticas citadas, percebemos com clareza a influência de tais autores para a formação dos conceitos apresentados.

As relações interpessoais e as dinâmicas de grupo sempre fizeram parte da história da humanidade, porém, somente a partir desses autores é que pudemos ver os dois conceitos sendo pesquisados, analisados, desenvolvidos e reconhecidos academicamente. Mais rico ainda é poder olhar para as duas temáticas com o olhar de hoje, inter-relacionando as diferentes contribuições de cada um deles

¹¹ Imagem extraída in www.psicodramamonterrey.com. Acesso em 02/08/2007.

1.6.1-Wilfred Ruprecht Bion e a estrutura dos grupos



Figura 7
Wilfred Ruprecht Bion
(1897-1979)¹²

O ser humano é um animal gregário. Não pode evitar ser membro de um grupo, ainda nesses casos em que sua pertinência ao grupo consista em comportar-se de um modo que dá a sensação de não pertencer a grupo algum. As experiências grupais são as que permitem observar as características “políticas” do ser humano. Nenhum indivíduo, ainda que esteja isolado, pode ser considerado como marginal em relação a um grupo, ou carente de manifestações ativas de psicologia grupal. Apesar de que não existam condições para demonstrar estas afirmações (GRINBERG; BIANCHED, 1973, p. 20).

Nasceu em 08 de setembro de 1897 na cidade de Muttra - Punjab, Índia. Filho de pais radicados na Índia que se dedicaram ao trabalho missionário e a serviços públicos, porém o contato de Bion com os indianos se dava de maneira restrita como era o hábito usual dos colonizadores. Aos oito anos de idade foi levado para a Inglaterra pela mãe com o objetivo de investir nos estudos, passando a viver por anos em internato distante da família.

Em 1945, iniciou sua análise com Melanie Klein, continuando até 1953. Aos cinquenta anos, em 1947, teve seu reconhecimento enquanto analista, tornando-se membro da Sociedade Britânica de Psicanálise, com a apresentação de sua obra *The Imaginary Twin* seguida pela obra *A Theory of Thinking* apresentada em 1961, referenciada em sua experiência clínica com pacientes psicóticos. Com uma inconfundível originalidade, reeditou a obra em 1967, sob o título *Second Thoughts*, acrescido um capítulo final onde comentou cada um, à luz de nova compreensão da experiência analítica, tornando-se um clássico da psicanálise.

¹² Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 20/09/2007.

Após o término da guerra, Bion se ocupou da readaptação à vida civil dos veteranos e antigos prisioneiros de guerra através da psicoterapia de grupo a fim de buscar a compreensão das tensões manifestas entre seus integrantes durante as sessões.

Bion mostrou que qualquer seja o grupo, o mesmo existe em dois níveis: o da tarefa e o da valência.

Nível da tarefa: corresponde ao nível consciente no indivíduo onde os membros cooperam para a realização do trabalho, as regras de funcionamento e a distribuição dos papéis são conhecidos por todos. Seu êxito depende da análise correta da realidade exterior, da distribuição e coordenação ordenada dos papéis no interior do grupo, da regulação das ações por meio da busca das causas de êxitos e fracassos e da articulação relativamente homogênea de meios e objetivos.

Nível da valência: corresponde às atividades de trabalho, a esfera afetiva envolvendo o nível racional que pode tanto bloquear como acelerar a realização da tarefa e se organizar em torno do que Bion chamou de *hipótese de base*.

A valência pode ser definida como a capacidade que os indivíduos têm, quando em grupo, de combinar-se de modo instantâneo e involuntário segundo uma hipótese de base.

Hipóteses de base características de grupo

As hipóteses de base características de grupo incluem a dependência, o acasalamento, e o ataque-fuga.

Dependência: caracterizado por um nível de dependência absoluta, agem a partir da condução e proteção do líder, seja intelectual como afetivamente.

Acasalamento: grupo caracterizado essencialmente pelo sentimento de esperança (messiânica), concretizado nos vínculos de simpatia que estão se formando sob o olhar do grupo, entre dois participantes, apresentando-se como uma proposta de solução para os problemas atuais do grupo quando se trata de um grupo passivo, nesse estado emocional predomina a idéia de futuro que a de resolução dos problemas nos presente.

O ataque-fuga: caracterizado pelo comportamento pronto para lutar, atacar ou fugir de alguém, de alguma coisa. Numa situação de risco podem deixar de lado as tarefas e agredir o líder ou outro membro do grupo e só legitimam um líder que defenda uma postura de luta e fuga.

No início de 1948, foi solicitado pelo comitê profissional da *Tavistock Clinic* que ele se ocupasse dos grupos a partir de sua própria técnica. Segundo Bion (1975, p.67):

Na realidade, eu não tinha elementos para saber o que o Comitê entendia por isso, mas era evidente que para eles eu tinha trabalhado anteriormente com grupos terapêuticos. Na verdade só tinha feito experimentos na tentativa de persuadir grupos de pacientes de que a tarefa do grupo era o estudo de suas tensões, e supus que o Comitê desejava que eu fizesse isso de novo. Era desconcertante que o Comitê parecesse crer que os pacientes pudessem ser curados com tais grupos. Isso me fez pensar desde o começo que a idéia que eles tinham do que ocorrera naqueles grupos dos quais eu era um dos integrantes era muito diferente da minha. De fato, a única cura de que podia falar com certeza relacionava-se com um sintoma próprio, comparativamente sem importância: a crença de que os grupos deviam receber meus esforços com simpatia. No entanto, aceitei e, conseqüentemente, depois das formalidades devidas, encontrei-me sentado numa sala com oito ou nove pessoas - às vezes mais, outras menos, algumas vezes pacientes, outras não. Quando os membros do grupo não eram pacientes, fiquei muitas vezes perplexo.

O inglês Wilfred Ruprecht Bion foi o primeiro psicanalista de orientação Kleiniana a fornecer uma explicação dinâmica dos grupos restritos desenvolvendo suas reflexões a partir das animações de grupos terapêuticos no fim da Segunda Guerra Mundial na *Tavistock Clinic of London* dando origem aos textos agrupados em sua obra *Experiência com Grupos*, textos esses caracterizados pela criatividade e genialidade do autor. Sua contribuição é considerada essencial para os especialistas em dinâmica de grupos.

Era encarregado de um hospital de aproximadamente 400 homens onde reinava a indisciplina e a anarquia. Sendo impossível realizar abordagens psicoterapêuticas individuais passou a enxergar a situação terapêutica da seguinte maneira: o paciente era uma comunidade caracterizada pela resistência coletiva, adotando a atitude de não intervenção do analista ante essa realidade e limitando-se exclusivamente às relações verbais, com isso objetiva obrigar essa coletividade a tomar consciência de suas dificuldades e a constituir um grupo propriamente dito e a tornar-se capaz de organizar a si mesma. Para tal promulga um regulamento de que os homens se reunirão em grupos com o propósito de cumprir atividades diversas, cada grupo era livre para abandonar sua atividade e voltar ao quartel, desde que comunicassem ao supervisor-chefe, os grupos eram examinados todos os dias ao meio-dia.

Depois de um período as tentativas nos grupos foram se multiplicando e deu-se início à formação de um *espírito de corpo* com protestos coletivos contra os irresponsáveis, busca de atividades que aumentassem o sentimento de dignidade pessoal e a saída dos recuperados.

Começou-se a observar que esse espírito se impunha aos recém-chegados e interferia em sua evolução pessoal de maneira significativa.

Para Bion, ao se descobrir a dinâmica subjacente de um grupo de trabalho e falar sobre ela a fim de superação das dificuldades do grupo, assegura-se a possibilidade de se minimizar os riscos de estagnação, frustrações e conflitos inúteis.

Ao se estabelecer a natureza de comunicação entre os membros do grupo através das hipóteses de base menor será racional sua comunicação verbal e a palavra passará a ter uma mera função de emissora de sons.

Desenvolveu a teoria dos vínculos a partir da análise de pacientes psicóticos mostrando a importância do estudo dos vínculos entre objetos enquanto idéias, sentimentos, figuras internas, relações externas, paciente/analista, palavra/significado. Para Bion os vínculos são elos de ligações entre duas ou mais pessoas, ou entre duas ou mais partes de uma mesma pessoa, podem ser inter-subjetivos ou intra-subjetivos e existem sempre como essenciais nos indivíduos.

Bion propôs três vínculos: K, L e H e suas contrapartidas negativas, sendo K o vínculo do “conhecimento” referente, por exemplo, aos problemas relativos à verdade, falsidade e mentira, L o vínculo do “menos Amor” aludindo a uma oposição ao amor, podendo ser exemplificado pela mãe que ama seu filho, mas o sufoca de forma simbiótica e possessiva e o H enquanto vínculo representado pela “hipocrisia” manifestada pelo amor e ao mesmo tempo um ódio latente, e na predominância do ódio trata-se do cinismo.

Bion nos anos de 1956 a 1962 foi diretor da Clínica da Sociedade Britânica e nos anos de 1962 a 1965 publicou textos com grandes contribuições à Psicanálise intitulados *Learning from Experience*, *Elements of Psycho-analysis* e *Transformations*. Em 1968, a convite de psicanalíticos californianos, seguiu para *Los Angeles*, onde permaneceu com sua família por mais de dez anos.

Em 1970, publicou *Attention and Interpretation*, conferiu conferências, seminários clínicos, escreveu a trilogia de *Novelas psicanalíticas - Uma Memória do Futuro*, exercendo, em toda a sua plenitude, a capacidade de pensar livre a Psicanálise, independente de filiações psicanalítica.

Neste período veio ao Brasil por quatro vezes, em 1973, 1974, 1975 e 1978, convidado por Frank Philips, analista britânico radicado em São Paulo, marcando em definitivo a psicanálise brasileira, através da receptividade de suas idéias.

Faleceu em 8 de novembro de 1979, de uma grave leucemia, reagindo ao diagnóstico com a seguinte frase: “A vida sempre nos reserva surpresas... em geral desagradáveis”.

Para Bion, os grupos, enquanto espaços de produção coletiva constituem um campo de descobertas que necessita, para sua elucidação, da criação de instrumentos conceituais específicos da grupalidade, abrindo assim o campo grupal como espaço de produção teórica e não como um mero campo de aplicação da psicanálise.

O mérito de Bion foi ter levado em conta essa estrutura e a influência dela perante a ausência da palavra superando a simples analogia entre dinâmica psíquica individual e dinâmica psíquica grupal.

Para Bion (1975, p.57):

Somente se os indivíduos se aproximam suficientemente uns dos outros é possível dar uma interpretação sem necessidade de gritar; da mesma maneira é necessário que todos os membros de um grupo possam comprovar os elementos nos quais se fundamentam as interpretações. Por essas razões, o número e o grau de dispersão do grupo devem ser limitados. O fato de que o grupo se constitua em um lugar determinado e em um momento determinado é importante pelas razões mecânicas assinaladas, mas não tem maior significado para a produção de fenômenos de grupo; a idéia de que isso seja significativo surge da impressão que estabelece que uma coisa começa no momento em que sua existência se torna palpável... a existência da conduta de grupo se torna evidentemente mais fácil de demonstrar, e também de observar, se o grupo se constitui como tal.

Para o autor embora os seres humanos sejam impensáveis fora do grupo, os grupos tornam-se visíveis a partir da montagem de dispositivos técnicos que permitam demonstrar e observar as condutas em grupo.

1.6.2 - Kurt Lewin e as dinâmicas de grupo nas ciências sociais



Figura 8
Kurt Lewin¹³

O caráter pioneiro dos métodos de Lewin não é menor que o da sua teoria. Mais que qualquer outro pesquisador, conseguiu ele adaptar a experimentação – o método preferido de pesquisa científica – a problemas complexos da vida do grupo. É espantosa a sua engenhosidade. Problemas que poderiam parecer inteiramente inacessíveis à experimentação, renderam a sua investida (LEWIN, 1973a, p. 09).

Nasceu em 9 de setembro de 1890, na cidade de Mogilno – Prússia. Concluiu o doutorado em Psicologia em 1914, sob a orientação de Carl Stumpf, então diretor do laboratório de Psicologia da Universidade de Berlim, tendo já estudado anteriormente Matemática e Física.

Lewin dedicou-se às ciências físicas e posteriormente voltou seu interesse para o campo da filosofia defendendo uma tese de doutorado sobre “a psicologia do comportamento e das emoções”. Em 1926, como professor titular na Universidade de Berlim desenvolveu pesquisas referenciadas pela teoria da gestalt, mais tarde se aproximando às pesquisas com grupos humanos.

Seu trabalho sempre foi pautado pelo rigor metodológico de sua origem germânica.

Lewin foi um dos tantos judeus obrigados a deixar a Alemanha em 1933. Migrou inicialmente para a Inglaterra, mudando-se em seguida para os Estados Unidos, encontrando na nação o espírito pragmático propício para o desenvolvimento pessoal de investigação.

Suas investigações, que resultaram no nascimento e na expansão do movimento da Dinâmica de Grupo, primeiro nos EUA e posteriormente em âmbito mundial, apresentam como marco temporal a segunda metade da década de trinta. Nas pesquisas de Lewin podemos incluir a

¹³ Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 08/06/2007.

pesquisa experimental de Dinâmica de Grupo realizada com Ronald Lippitt referente à autocracia e democracia, publicada na revista *Sociometry*, em 1938.

Nessa pesquisa, os resultados mostraram que nos grupos democráticos a originalidade dos indivíduos, o sentimento de nós e a cooperação entre seus membros são muito maiores que nos grupos caracterizados pela liderança autocrática, em que havendo a necessidade de um trabalho cooperativo, os participantes só se reuniam em subgrupos quando se lhes era ordenado pelo líder. Nos grupos democráticos, esta reunião se dava de maneira espontânea, durando o dobro do tempo que a dos grupos autocráticos.

Segundo White e Lippitt [s.d] apud Chiavenato (1992, p.139), pesquisas realizadas em 1939 que objetivavam verificar o impacto causado por três diferentes estilos de lideranças (autocrática, liberal-*laissez-faire* e a democrática como também os climas sociais mostraram que:

Os grupos submetidos à *liderança autocrática* apresentaram o maior volume de trabalho produzido, com evidentes sinais de tensão, frustração e agressividade. Sob *liderança liberal (laissez faire)* os grupos não se saíram bem quanto à quantidade nem quanto à qualidade, com fortes sinais de individualismo, desagregação do grupo, insatisfação, agressividade e pouco respeito ao líder. Com a *liderança democrática*, os grupos não chegaram a apresentar um nível quantitativo de produção tão elevado como quando submetidos à *liderança autocrática*, porém a qualidade do seu trabalho foi surpreendentemente melhor, acompanhada de um clima de satisfação, integração grupal, responsabilidade e de comprometimento das pessoas.

Chiavenato (1992, p.140) apresenta o seguinte quadro em referência às lideranças:

	LIDERANÇA AUTOCRÁTICA	LIDERANÇA LIBERAL	LIDERANÇA DEMOCRÁTICA
Tomada de Decisões	Apenas o líder decide e fixa as diretrizes sem qualquer participação do grupo.	Total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo que é estimulado e assistido pelo líder.
Programação dos Trabalhos	O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, à medida que se tornam necessárias e de maneira imprevisível para o grupo.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas alternativas variadas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.	O próprio grupo esboça as providências e técnicas para atingir o alvo, com aconselhamento técnico do líder, quando necessário. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.
Divisão do Trabalho	O líder determina qual a tarefa que cada um deverá executar e qual o seu companheiro de trabalho.	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos colegas ficam totalmente por conta do grupo. Absoluta falta de participação do líder.	A divisão de tarefas fica à critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus colegas de tarefa.
Participação do Líder	O líder é “pessoal” e dominador nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso das coisas. Somente faz comentários irregulares sobre as atividades quando perguntado.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito de tarefas. É objetivo e limita-se aos fatos em seus elogios e críticas.

Quadro 3 - Os três estilos de lideranças.

Os resultados dessa pesquisa apresentaram forte repercussão nos Estados Unidos na época, defendendo a liderança democrática como compatível com o espírito americano da época.

Segundo o autor (1992, p. 140):

Na prática, o líder utiliza os três estilos de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada. O líder tanto manda cumprir ordens, como sugere aos subordinados a realização de certas tarefas, como ainda consulta os subordinados antes de tomar alguma decisão. Ele utiliza corretamente os três estilos de liderança. A principal problemática da liderança é saber quando aplicar, qual estilo com quem e dentro de que circunstâncias e tarefas a serem desenvolvidas.

A dinâmica de um grupo está diretamente relacionada ao estilo de liderança, ou predominância de um estilo de liderança num determinado grupo.

A expressão “dinâmica de grupo” aparece pela primeira vez em 1944, em um artigo em que Lewin estuda as relações entre teoria e prática em Psicologia Social. Em 1945, a convite do MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, fundou o centro de pesquisas em dinâmicas de grupo – *Research Center for Group Dynamics*, onde realizou a maior parte das investigações com grupos.

Através da teoria da gestalt demonstrou que a percepção e o hábito não se apóiam em elementos, mas sim em “estruturas” afirmando que o todo é mais que a soma das partes e refutando o associativismo. Para Lewin os fenômenos perceptuais são explicados através de uma unidade de análise através do campo perceptual, diferentes das unidades propostas até então, pelas sensações.

A ação individual a partir da estrutura se estabelece entre o sujeito e seu ambiente em um momento determinado. Tal estrutura se denomina enquanto campo dinâmico, um campo de sistemas de forças em equilíbrio que quando se rompe, cria um campo de tensão no indivíduo e seu comportamento tem por finalidade restabelecê-lo.

O método experimental foi utilizado pela primeira vez nas investigações grupais em 1938 objetivando trabalhar a noção de campo dinâmico, caracterizado pela construção experimental de três climas sociais: autoritário, democrático e *laissez faire*, partindo da hipótese de que a frustração provoca a agressão. Ao concluir a experiência observou que as reações agressivas variavam de acordo com os climas grupais que, por sua vez dependem do estilo de coordenação.

Tal experiência foi realizada no início da Segunda Guerra Mundial e ganhou grande celebridade por fornecer fundamentação científica à valorização do ideal democrático ao demonstrar que a tensão é menor nos grupos democráticos e que nesses grupos a agressão é descarregada de maneira gradual ao invés de ocorrer o acúmulo de agressão e produção de apatia ou estouros como nos demais grupos. Concluiu que o grupo democrático é mais construtivo em suas atividades por alcançar mais facilmente o equilíbrio interno.

A partir dessa pesquisa, Lewin começou a desenvolver suas hipóteses principais sobre os grupos afirmando que o grupo é um todo cujas propriedades são diferentes das somas das partes, que o grupo e seu ambiente constituem um campo social dinâmico, cujos principais elementos são os sub-grupos, os membros, os canais de comunicação, as barreiras e que modificando um elemento pode se modificar a estrutura.

Definiu o grupo como um campo de força quase estacionário, apresentando equilíbrio não estático e dinâmico, resultante de um campo de força antagônico formado pelas forças que constituem as partes em um todo e pelas forças que tendem a desintegrar o conjunto.

Numa concepção gestáltica esse jogo de forças é pensado com relação ao todo, sem que as partes possam explicar esse todo e entendendo cada uma delas em suas relações com todas as demais. Os fenômenos grupais só se tornam inteligíveis ao observador se há participação da vivência grupal, só podendo ser observado “do exterior” e sem fragmentação a ser examinada a *posteriori*, como preconizavam os atomistas, levando a uma aproximação metodológica denominada “pesquisa-ação”. Tais experimentações deveriam ser realizadas no contexto dos pequenos grupos.

Para o autor, as configurações de grupos pequenos permitem que os participantes do grupo existam psicologicamente uns para os outros numa situação de interdependência e interação possível no percurso da experiência, permitem a observação “ao vivo” dos processos de interação social, constituindo uma unidade experimental de referência para a formulação de hipóteses plausíveis de serem comparadas com os resultados de outros grupos. Nessas configurações grupais as ações e percepções dos membros são elementos de uma estrutura mais complexa.

Nessa linha de pensamento um dos problemas mais importantes para Kurt Lewin e seus colaboradores é a investigação da unidade do grupo e sua permanência como totalidade dinâmica

e as relações dinâmicas entre os elementos e as configurações de conjunto, nascendo a “Dinâmica de Grupo”.

Na década de 1960, orientou e/ou inspirou a maior parte dos pesquisadores dedicados à Administração e à Psicologia Industrial, influenciando juntamente com Gordon Allport a introdução da Psicologia Gestalt nas universidades americanas.

Lewin define enquanto Psicologia Gestalt a aplicação de pontos de vista da Psicologia Gestáltica à Fisiologia, sobretudo à Neurofisiologia. As suposições fundamentais da teoria gestáltica afirmam que, dentre os processos psíquicos e psicofísicos correspondentes, são comuns certas propriedades formais que não apresentam qualidades concretas, e não enquanto relações e estruturas abstratas. Denomina isomorfia a uniformidade de estrutura entre processos psíquicos e psicofísicos e exemplifica a isomorfia mencionando as correspondências entre determinadas relações figura-fundo no âmbito da percepção e determinadas diferenças de potencial elétrico dentro do córtex cerebral¹⁴.

O grupo representa uma realidade irreduzível aos indivíduos que o compõem, independente das similitudes ou diferenças de objetivos que seus membros possuam. O autor defende que o funcionamento do grupo se explica pelo sistema de interdependência específico daquele grupo em tempos específicos, seja para o funcionamento interno ou à ação sobre a realidade exterior, residindo nisso a força de grupo, o sistema de forças que o impulsiona, ou seja, sua dinâmica.

Lewin observou que a integração de um grupo só se dará quando as relações interpessoais estiverem baseadas na autenticidade de suas comunicações e que essa autenticidade é uma atitude passível de aprendizado no e pelo grupo.

Com essas descobertas, passou a pesquisar agrupamentos da vida cotidiana, como em 1943, quando trabalha com a resistência das donas de casa norte-americanas durante a Segunda Guerra Mundial a incluir miúdos na dieta alimentar, preconizando três etapas na mudança de hábito alimentar:

- *Descristalização*: fundamentada na explicação, informação, sensibilização;
- *Mudança*: a partir do deslocamento das resistências e redução das tensões;

14 Ver DORCHI, Friedrich. Dicionário de Psicologia. Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2001.

- *Recristalização*: criação de um novo estado de equilíbrio satisfatório para todos os membros do grupo, permitindo a consolidação desse estado.

O autor defende que é mais fácil mudar um hábito de um grupo do que de um indivíduo isoladamente e que determinadas pessoas desempenham o papel de facilitadores da mudança. Defende ainda que cada grupo possui seu campo dinâmico com canais de comunicação específicos e que o novo só é aceito a partir do momento em que se integra no equilíbrio do campo psicológico do grupo.

A *Teoria de Campo* elaborada por Kurt Lewin abre grandes possibilidades de estudo dos grupos e abre espaço para vastíssimas aplicações por parte de seus discípulos, tornando possível a consolidação das *Técnicas de Laboratório Social* e da *Pesquisa Ação*, influencia âmbitos muito dissímeis, alguns de seus postulados, com ou sem reformulações, como nas teorias de Pichon-Rivière, Bleger e pelos psicanalistas da escola Kleiniana que criaram dispositivos grupais na área psicoterapêutica.

Lewin acentua a interdependência dos membros, o enfoque no grupo como um todo e não no indivíduo em primeiro plano.

Enquanto critério epistemológico, Kurt Lewin defende que a lei é estrutural, já que estabelece uma relação funcional, entre os aspectos de uma situação e o acontecimento na totalidade. O autor (1969, p.40) diz que:

O que agora é importante para a investigação da dinâmica não é abstrair um fato de sua situação, mas descobrir as situações nas quais os fatores determinantes da estrutura dinâmica total se manifestam de modo mais claro e puro. Em vez de uma referência à média abstrata de tantos casos historicamente dados quanto houver, fornece-se a referência que corresponde ao conteúdo concreto de uma situação específica.

A microsociologia se desenvolve a partir da relevante linha de análise de Elton Mayo a Kurt Lewin na medida em que demarca momentos-chave para uma tentativa de reconstrução genealógica das teorizações sobre os grupos humanos.

Para Kurt Lewin um grupo é um conjunto de pessoas reunidas por razões experimentais ou de sua vida diária, para realizar algo em comum e que estabelecem relações entre si, constituindo desse modo uma totalidade que produz maiores efeitos que os mesmos indivíduos isolados. A partir dessa concepção, podemos dizer o grupo é irreduzível aos indivíduos que o

compõem, na medida em que se estabelece um sistema de interdependência, dependendo da mesma a força ou dinâmica de um grupo.

O grupo definido mais como um todo que como a soma das partes constitui um primeiro momento epistêmico na institucionalização de saberes e práticas grupais. Essa premissa configurou um imaginário fundador desse campo disciplinar, demarcando sua importância para uma genealogia grupal.

Uma das maiores contribuições de Lewin talvez tenha sido a criação de um modelo para verificar sua validade e treinar profissionais para a coordenação de grupos. Segundo Mailhiot (1998, p.53):

Kurt Lewin conseguira, desde há algum tempo, agrupar em torno de si uma equipe de pesquisadores e organizar com eles o seu Centro de Pesquisas em Dinâmicas de Grupos, no MIT. Todos pareciam altamente motivados e adeptos sem restrições das hipóteses de Lewin, que em conjunto, tentavam então verificar experimentalmente. Todavia, nos momentos de auto-avaliação de seu trabalho, realizada periodicamente, haviam deplorado por diversas vezes a falta de integração real da equipe, o ritmo lento e artificial do encaminhamento de seus trabalhos, os poucos recursos inventivos e a fraca engenhosidade manifestados na exploração dos problemas estudados. Lewin, que participava fielmente desses encontros de autocracia, havia falado pouco até aquela data e, segundo seu hábito, escutara com atenção constante a expressão de descontentamento dos colaboradores. Um dia, entretanto, no momento em que a auto-avaliação parecia mais encaminhar-se para uma constatação negativa, enunciou a seguinte hipótese: 'Se a integração entre nós não se realiza e se, paralelamente, nossas pesquisas progredirem tão pouco, tal fato pode ocorrer em razão de bloqueios que existiriam entre nós ao nível de nossas comunicações'.

A partir dessa hipótese inicial os encontros aconteciam fora do ambiente de trabalho, buscando o aprendizado da comunicação autêntica, dando início às experiências de sensibilização.

Lewin (1973b, p.19) faz a seguinte referência ao estado atual da psicologia:

No seu presente estado de desenvolvimento, a psicologia deve ser considerada como uma ciência jovem. Existe só um domínio em que ela está relativamente bem estabelecida e em que tem continuamente progredido: é o da psicologia da sensação e percepção. O caráter científico desse domínio está plenamente reconhecido. Suas descobertas baseiam-se quase inteiramente em provas experimentais e mesmo quando as suas teorias estão em conflito sentimos, no que diz respeito ao método, que este desfruta de alicerces relativamente sólidos.

O autor (1973b, p.48) propõe a seguinte equação para explicar o comportamento humano a partir das correlações causais em psicologia:

$$C = f(P.M)$$

Sendo (C) é igual à função (f) ou resultado da interação entre a pessoa (P) e o meio ambiente (M) que a rodeia.

Para o autor o comportamento é função do espaço da vida, e tal comportamento se faz dependente da pessoa e do meio onde está, podendo a instabilidade caracterizada enquanto um problema ser resultante do meio e alterar o inter-relacionamento, partindo do pressuposto de que o meio psicológico é tido como parte de um campo interdependente, do qual se faz parte. Podemos definir campo interdependente enquanto a atuação do indivíduo envolto àqueles que fazem parte do meio do mesmo.

Lewin (1973b, p.52) destaca como característica do grupo a *contemporaneidade*, afirmando que só os eventos do momento (tempo) podem ter efeito em determinado momento e que “as questões da relação temporal do evento com as condições dinâmicas que o produzem são muito importantes e têm uma influência direta sobre quase todos os problemas psicológicos”.

CON-TEMPO-RÂNEO

Essa ênfase sobre as causas temporais (passado, futuro) se dá por exercerem um papel relevante nas discussões filosóficas da psicologia e se faz significativa nas construções reais de teorias referentes a problemas concretos.

De acordo com Minicucci (2002, p.29):

Nesse espaço de vida, deve-se também levar em consideração a outra dimensão, que é o tempo. O tempo futuro influenciará o tempo presente e vice-versa. Outra vertente também considerada é a ocorrência de distorções de comunicação, de perturbação do trabalho, de atuação de uma liderança formadora de subgrupo constituindo a realidade (de *res-cousa*, aqui, agora) *em determinado momento, em determinado espaço*.

O ambiente Psicológico (ou ambiente comportamental) é tal como é percebido e interpretado pela pessoa, relacionado com as atuais necessidades do indivíduo, podendo os objetos, pessoas ou situações adquirem para o indivíduo uma valência positiva (quando podem ou prometem satisfazer necessidades presentes do indivíduo) ou valência negativa (quando podem ou prometem ocasionar algum prejuízo). A valência positiva atrai o indivíduo e a valência negativa o repele, sendo a atração a força ou vetor dirigido para o objeto, pessoa ou situação; e a repulsa a força ou vetor que o leva a se afastar do objeto, pessoa ou situação, tentando escapar.

Um vetor tende sempre a produzir locomoção em certa direção. Quando dois ou mais vetores atuam sobre uma mesma pessoa ao mesmo tempo, a locomoção é uma espécie de resultante de forças. Tal locomoção produzida pelos vetores pode ser impedida ou completamente bloqueada por uma barreira, enquanto barreira de fuga ou repulsa em relação a um objeto, pessoa ou situação. A barreira não tem valência por si mesma e não exerce nenhuma força, mas sim resistência sempre que alguma força é exercida sobre ela. Quando a barreira é rígida, exige do indivíduo tentativas de exploração para ultrapassá-la e, quando inultrapassável, adquire valência negativa.

Para Lewin, toda a necessidade cria um estado de tensão no indivíduo, uma predisposição à ação sem nenhuma direção específica. Utilizou uma combinação de análise topológica (para mapear o espaço vital) e vetorial (para indicar a força dos motivos no comportamento), desenvolvendo uma série de experimentos sobre a motivação, a satisfação e a frustração, os efeitos da liderança autocrática e democrática em grupos de trabalho, etc.

O autor define como necessidade a força consciente ou inconsciente que leva um indivíduo a determinado comportamento. Tais necessidades motivam o comportamento humano, oferecendo direção e conteúdo. O indivíduo ao longo de sua vida evolui por três níveis de motivação:

- Na medida em que vai crescendo e amadurecendo;
- Ultrapassando dos estágios mais baixos;
- Desenvolvendo necessidades de níveis gradativamente mais elevados.

Os três níveis de motivação correspondem às necessidades fisiológicas ou vegetativas, sendo elas as necessidades vitais do ser humano, inatas e instintivas.

O autor define tais necessidades da seguinte maneira:

Necessidades vegetativas: as de alimentação, sono, exercício físico, satisfação sexual, abrigo e proteção contra os elementos e de segurança física contra os perigos.

Necessidades psicológicas: exclusivas do ser humano são aprendidas e adquiridas no decorrer da vida e representam um padrão mais elevado e complexo de necessidades. Podemos exemplificar as:

1. Necessidade de segurança íntima;
2. Necessidade de participação;
3. Necessidade de autoconfiança;
4. Necessidade de afeição;
5. Necessidades de auto-realização e
6. De expressão criativa.

De acordo com tal teoria, as necessidades de nível mais baixo do indivíduo precisam estar satisfeitas antes que ele pudesse se interessar pelas necessidades de nível superior e a grande contribuição dessa teoria está no reconhecimento e na identificação das necessidades individuais que motivam o comportamento. Para o autor tais necessidades são produtos da educação e da cultura e raramente são satisfeitas em sua plenitude.

O autor faleceu em 12 de fevereiro de 1947 com a idade de 56 anos.

1.6.3 - Elton Mayo e a teoria das relações humanas



Figura 9

George Elton Mayo¹⁵

O ser humano não é motivado apenas por estímulos econômicos e salariais, mas por recompensas sociais e simbólicas. O comportamento humano é determinado por causas que muitas vezes escapam do entendimento do homem. Essas causas chamam-se necessidades ou motivos, que por serem forças consideradas abstratas, levam o indivíduo a um determinado comportamento muitas vezes inexplicável em busca da satisfação de suas necessidades (ELTON MAYO apud CHIAVENATO, 2000, p.73).

George Elton Mayo nasceu em 26 de dezembro de 1880, na cidade de Adelaide na Austrália. Emigrou para os Estados Unidos e como professor e diretor de pesquisas da Escola de Administração de Empresas de Harvard, em Chicago, dirigiu de 1927 a 1932 o projeto de pesquisa da fábrica de *Hawthorne da Western Eletric*, sendo considerado o fundador da Sociologia Industrial e do Movimento das Relações Humanas.

Colaboraram com Mayo nas pesquisas em *Hawthorne*, Fritz J. Roethlisberger professor de Relações Humanas em *Harvard* e Willian J. Dickson funcionário do Departamento de Pessoal de *Hawthorne*.

Escreveu três livros, baseados nas descobertas das experiências realizadas em *Hawthorne*, e que deram origem à teoria das Relações Humanas: *The Humam Problems of an Industrial Civilization* (1933), *The Social Problems of an Industrial Civilization* (1945) e *The Political Problem of an Industrial Civilization* (1947).

A experiência de Hawthorne tinha como objetivo inicial pesquisar a relação entre a luminosidade no ambiente de trabalho com a eficiência dos operários, mensurada pela produção, se estendendo, já a partir dos primeiros estudos, ao estudo da fadiga, dos acidentes de trabalho, da

¹⁵ Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 08/06/2007.

rotação do pessoal e do efeito das condições físicas de trabalho sobre a produtividade dos operários.

Verificou-se que os resultados da experiência eram prejudicados por variáveis de natureza psicológica. Os pesquisadores tentaram então eliminar ou neutralizar o fator psicológico, não só não conseguiram como também essa variável se tornou responsável pelo prolongamento da pesquisa até 1932, sendo suspensa devido à crise de 1929. A pesquisa se desenvolveu em quatro fases, apresentadas a seguir:

Primeira Fase – Efeitos do ambiente sobre o rendimento de produção

Nessa fase pretendia-se averiguar o efeito da iluminação sobre o rendimento dos operários. Para tal, foram eleitos dois grupos de operários com a mesma função, em condições idênticas, porém em salas diferentes, sendo que um grupo era tido como experimental e trabalhava sob luz variável e o outro grupo era tido como de controle e trabalhava sob a mesma iluminação o tempo todo.

Ao contrário do que esperavam os pesquisadores, não foi encontrada uma relação entre as duas variáveis, (iluminação e rendimento dos operários), mas sim a existência de outras variáveis, como o fator psicológico. A prova de que as suposições pessoais (fatores psicológicos) é que influenciavam a produção, veio quando os pesquisadores trocaram as lâmpadas por outras de mesma potência (fazendo os operários crerem que a intensidade variava) e o rendimento variava de acordo com a luminosidade com que os operários supunham trabalhar.

Segunda Fase - Variações de rendimento X inovações nas condições de trabalho

A segunda fase da experiência teve início em abril de 1927, com 6 moças de nível médio constituindo o grupo experimental ou de referência, que trabalhavam separadas do restante do departamento por uma divisória de madeira. Os demais funcionários do departamento constituíam o grupo de controle, e continuaram trabalhando nas mesmas condições visuais. A pesquisa foi dividida em doze períodos experimentais, e foram observadas as variações de rendimento decorrentes das inovações a que eram submetidas as funcionárias do grupo de referência.

As participantes da pesquisa eram informadas das inovações a que seriam submetidas (aumento de salários, intervalos de descanso de diversas durações, redução de jornada de trabalho, etc.), como também dos objetivos e dos resultados alcançados. Enquanto resultado da experiência, a produção apresentou pequenas mudanças, não alcançando os resultados esperados. Pode-se verificar novamente a presença de um fator que não podia ser explicado somente pelas condições de trabalho e que já havia aparecido na experiência sobre iluminação, fazendo com que os pesquisadores chegassem à seguinte conclusão:

- O grupo apresentava durante o trabalho maior liberdade e menor ansiedade;
- Ambiente era amistoso e sem pressões;
- O supervisor não era temido;
- O grupo experimental apresentou desenvolvimento social;
- Desenvolvimento de liderança e objetivos comuns.

Terceira Fase – Estudo das relações humanas através de entrevistas

Fundamentados nas considerações da fase anterior em que as participantes do grupo de referência tinham atitudes diferentes das do grupo de controle, os pesquisadores passaram a se afastar do enfoque nas melhores condições físicas de trabalho e passaram a enfatizar as relações humanas, já que a empresa sabia muito pouco sobre os fatores determinantes do comportamento das operárias em relação à supervisão, equipamentos de trabalho e à própria empresa.

Deu-se início ao programa de entrevistas em setembro de 1928, no setor de inspeção, seguido ao de operações e mais tarde nos demais setores de fábrica. A empresa, através do programa de entrevistas, objetivava obter maiores conhecimentos sobre as atitudes e sentimentos dos trabalhadores, como também receber sugestões contributivas.

Devido à boa aceitação do programa, foi criada em fevereiro de 1929, a Divisão de Pesquisas Industriais para absorver e ampliar o programa de pesquisa. Entre 1928 e 1930 foram entrevistados cerca de 21.000 dos 40.000 empregados da fábrica,

O sistema de entrevistas sofreu uma alteração em 1931, passando a adotar a técnica da entrevista não-diretiva na qual não havia a interferência do entrevistador ou estabelecimento de um roteiro prévio permitindo ao operário a livre expressão, como resultado foi revelada a

existência de uma organização informal entre os entrevistados, com o propósito de se protegerem de possíveis ameaças por parte da Administração.

Quarta Fase – Estudo da organização informal dos operários

A quarta fase ocorreu no período de novembro de 1931 a maio de 1932, visando a análise da organização informal dos operários. Para essa pesquisa elegeu-se um grupo experimental, formado por nove soldados, nove operadores e dois inspetores. Eles eram observados por um pesquisador e entrevistados esporadicamente por outro, e a remuneração era baseada na produção do grupo.

Os pesquisadores observaram que os operários reduziam o ritmo de trabalho após atingirem uma produção que julgavam ser a ideal e informavam a produção de forma a deixar o excesso de um dia para compensar a falta em outro, e no caso de excesso solicitavam pagamento. Basicamente, os pesquisadores diagnosticaram solidariedade grupal e uniformidade de sentimentos dos operários.

Essa experiência foi suspensa em 1932, devido à crise de 1929, porém permitiu a pesquisa das relações entre a organização formal de fábrica e a organização informal dos operários.

Conclusões das experiências

Os pesquisadores concluíram com essa experiência que o nível de produção é determinado pela integração social e não pela capacidade física dos operários e que o comportamento do indivíduo se apóia totalmente no grupo, agindo como parte do grupo.

Concluiu-se também que o comportamento dos trabalhadores se condicionou a normas e padrões sociais, agindo de modo a obter recompensas sociais e a não exposição a sanções sociais.

A empresa passou a ser vista como um conjunto de grupos sociais informais, cuja estrutura não necessariamente coincide com a organização formal, constatando também a existência de grupos sociais em constante interação social dentro da empresa. Com isso, os elementos emocionais e mesmo irracionais passam a merecer uma maior atenção.

No momento em que Elton Mayo realizou a intervenção na *Western Electric Company* os empresários norte-americanos começam a entender a necessidade de se regular a produção em

todos os seus aspectos: maquinário, mão-de-obra e distribuição. Predominava a organização de trabalho *taylorista* e o engenheiro de produção era o técnico em destaque pela contribuição tecnológica focalizada no trabalho em cadeia, porém os inconvenientes e as insuficiências desse sistema não conseguiram sanar mediante uma racionalização cada vez mais acentuada as disfunções ligadas ao fator humano.

O sociograma ganha espaço frente ao organograma que a princípio era tido como solução para todos os problemas e se desperta o interesse pela compreensão de um sistema marcado pelas relações interpessoais frustrantes enquanto fator desencadeador do baixo rendimento. Perdeu-se a crença de que os problemas pudessem ser solucionados mediante técnicas de racionalização, exigindo a intervenção de novos especialistas, o engenheiro de produção é substituído pelos especialistas em relações humanas, centrados na observação na elaboração das frustrações que na crise dos anos trinta acentuou para a maioria da sociedade norte-americana.

Assim como Elton Mayo, Kurt Lewin desenvolvera seus trabalhos em um momento político candente e ambos organizam-se em uma disciplina: a dinâmica de grupo, acoplando campo de análise e campo de intervenção. Se as primeiras investigações sobre grupos surgiram em resposta à demanda econômico-política, essa demanda abriu brechas ao dispositivo grupal, construindo um dos pilares básicos aos ideais democráticos norte-americanos, com isso a dinâmica de grupo se expandiu rapidamente por diversos campos.

O grande feito do trabalho de Elton Mayo foi o de sugerir enquanto idéia embrionária de grupo associada a um conjunto de pessoas em inter-relações informais afetivo, juntamente com a formulação de uma moral de grupo e relações humanas.

Faleceu em 7 de setembro de 1949 , com 69 anos, na cidade de *Polesden Lacey* no Reino Unido.

1.6.4 - Fritz Perls e a Gestalt



Figura 10
Fritz Perls ¹⁶

Deriva a F. Pers a gestalterapia, uma das “novas terapias” experimentadas no Instituto de *Esalen*, na Califórnia. Derivada do jogo do personagem é uma forma de terapia individual em grupo; o terapeuta e o grupo centram-se sucessivamente em cada um dos participantes. O terapeuta procura fazer com que o sujeito tome consciência, no aqui e agora, das representações fragmentadas de seu corpo e de sua personalidade, e procura permitir que ele se unifique, identificando-se como uma forma (Gestalt) dinâmica de relação com um objeto, com o outro e com seus próprios sentimentos (DORON; PAROT, 1998, verbete).

Fritz Perls Friedrich Solomon - "Fritz Perls", filho de pais judeus, nasceu em Berlim, em 7 de julho 1893.

Graduou-se em Medicina, em 1921, com formação psicanalítica ortodoxa. A partir de 1926, trabalhou com o neuropsiquiatra Kurt Goldstein, em Frankfurt, e com sua assistente, Laura Posner, mais tarde co-fundadora da gestalt-terapia, assim como Paul Goodman e Ralph Hefferline. Perls e Laura casaram-se algum tempo depois de seu trabalho com Goldstein.

Goldstein foi um dos expoentes da teoria organísmica, uma das principais influências exercidas sobre Perls e, por extensão, sobre a gestalt-terapia. Vem daí a idéia central na gestalt-terapia de se considerar o indivíduo como um todo, uma entidade biopsicossocioespiritual.

Do trabalho de Goldstein, imensamente importante para a gestalt-terapia, podemos deduzir que “o ser humano é regulado e tende ao equilíbrio. Realiza-se intensamente atendendo às suas necessidades. Para tanto, compõe-se com o ambiente e/ou redistribui intensamente sua

¹⁶ Imagem extraída in www.cgsi.com.ar/enfoque.asp. Acesso em 15/09/2007.

energia pelo organismo. É este o homem uno e integrado” (MARTINS, 1995, p. 57). Goldstein ampliou os horizontes da gestalt-terapia e da gestaltpedagogia no que se refere ao inter-relacionamento da sociedade como um todo.

Perls fugiu em 1933 do nazismo. Em 1934, fundou na África do Sul, um Instituto de Psicanálise.

Fundamentado nos resultados de suas próprias experiências, foi gradativamente se afastando da psicanálise ortodoxa, buscando o desenvolvimento de uma nova forma de terapia. Enquanto fatores determinantes para tal afastamento podemos citar o questionamento da integração dos conceitos da psicanálise, a influência da teoria de Wilhem Reich e a delimitação em relação aos princípios do comportamentalismo. Em 1947, publicou o livro *O ego, a fome e a agressão* onde resumiu toda a sua crítica à psicanálise e apresentou uma nova forma de terapia.

A partir de 1946, trabalhou nos EUA e se tornou membro do *Instituto Esalen*, onde desenvolveu seu trabalho enquanto psicoterapeuta e progressivamente difundiu seus princípios.

O corpo, os gestos, o olhar, a entonação da voz, passou a fazer parte da terapia. Além disto, houve uma preocupação não só com a estrutura da fala, mas também com a forma da fala. Reich reformulou o conceito de libido, definindo-a como excitação, o que torna adequada para explicar a atividade presente no indivíduo, sem ter que apelar para especulações sobre os instintos ou sobre a infância. Através do conceito de couraça muscular do caráter, Reich fez com que “a terapia se devotasse ao afrouxamento desta rigidez corporal restritiva, de forma a liberar a excitação para o comportamento natural que o indivíduo havia enterrado.

Segundo Polster e Polster (1979, pp. 275-276):

Esta foi uma perspectiva surpreendentemente simples do homem, que iluminou os aspectos básicos e simples do comportamento: a sensação, o orgasmo, e a riqueza da expressão imediata e não distorcida.... a tendência de Reich de ver com simplicidade as ações simples levou a uma fenomenologia mais vigorosa.

Em 1951, com Paul Goodman, publicou em co-autoria com Ralph Hefferline o livro *Gestalt Therapy - Excitement and Growth in Human Personality*, a primeira aparição pública do termo gestalt-terapia. Por esta época até a sua morte em 1970, Fritz Perls, sua esposa Lore e Paul Goodman, além de outros autores que paulatinamente foram se juntando a eles, constituíram a gestalt-terapia a partir de fontes como a Psicologia da Gestalt, Fenomenologia, Existencialismo,

Teoria Organísmica de Goldstein, Teoria de Campo de Lewin, Holismo de Smuts, Psicodrama de Moreno, Reich, Buber e, por fim, a filosofia oriental.

Outra influência colhida pelo casal Perls veio de Adler, cujas concepções do estilo de vida e do eu criador apoiaram a participação única e ativa de cada indivíduo que no curso de sua evolução pessoal, entalha a sua natureza específica. Segundo Ribeiro, (1985, p. 21):

Adler lembrou aos psicoterapeutas a importância da superfície da existência. Para a Gestalt-terapia, a superfície da existência é o plano do foco preordenado, a própria essência do homem psicológico. É nesta superfície que existe a consciência, dando à vida sua orientação e significado. Vem de Adler a influência para que, em Gestalt-terapia, acreditemos “que o homem cria a si mesmo”. A maior energia para a realização deste esforço prometeico provém de sua consciência e da aceitação de si mesmo tal qual é.

A orientação humanista da gestalt-terapia se deve também a algumas influências sofridas pelo casal Perls, notadamente de Otto Rank, que acreditava que a primeira luta humana é aquela pela individuação pessoal, o que se tornou também uma das preocupações centrais da gestalt-terapia. Esta luta se dá através dos esforços que a pessoa faz para integrar seus medos polares de separação e de união, ou seja, a eterna luta humana entre autonomia e heteronomia. Se nos separamos demais, corremos o risco da perda da relação com o outro; se nos unimos demais, o risco é o da perda da individuação.

A idéia da resistência vista como criativa e como facilitadora de uma nova organização pessoal também advém de Rank e é capital na gestalt-terapia. A resistência não deve ser combatida, mas sim deve ser trazida à consciência do cliente e respeitada como um limite do seu agora.

Outra base importante para a gestalt-terapia é a filosofia existencial, principalmente através de Heidegger, Martin Buber, Binswanger, Rollo May e Merleau-Ponty.

Segundo Zimerman (2001, p.168):

A técnica gestáltica, originalmente empregada por Perls, consistia num cenário de terapia de grupo, onde a semelhança do coro e do protagonista do antigo cenário grego, ele só trabalhava com uma pessoa de cada vez, sentada ao seu lado em frente do grupo. Nessas condições, Perls trabalhava com três aspectos fundamentais: 1- a reprodução de experiências emocionais do indivíduo, as mais diversas, no aqui-agora da sessão grupal; 2- a tomada de consciência dos conflitos inconscientes e da maneira de ser do sujeito; 3- a tomada de uma responsabilidade do sujeito pelos seus atos, e que sua modificação depende essencialmente dele mesmo.

Para o desenvolvimento da gestalt-terapia, Perls busca fundamentação na gestalt-psicologia onde o conceito de que o comportamento era condicionado ao campo de estimulação do presente, e a concepção espaço-temporal do passado e do futuro só influenciavam por meio dos efeitos dos constatáveis no presente.

Segundo Burow e Scherpp (1985, p. 29):

A gestalt-terapia leva esse nome por sua inegável proximidade com a teoria dos gestaltpsicólogos. A contribuição de Perls consiste no fato dele ter tornado utilizáveis de maneira criativa e inteligente as leis da gestalt e outros conhecimentos da gestaltpsicologia, como material de terapia.

O ser humano como um ser em relação é uma das contribuições que o movimento existencialista do pós-guerra trouxe à gestalt-terapia. Além desta, podemos listar outras contribuições dos existencialistas: experiência; autenticidade; confrontação; ação viva e presente.

Para a gestalt-terapia, isto implicou a ênfase na “singularidade, particularidade, e concretude do homem diante de suas relações e de sua responsabilidade frente a seus projetos e às suas escolhas.” (BARBALHO, 1995, p. 2). Metodologicamente, a implicação diz respeito à fundamentação da terapia no relacionamento dialógico e na fenomenologia.

Cardella (2002, p. 36) faz referência à influência de Buber no trabalho gestáltico:

Buber acredita que a civilização moderna, ao não valorizar os aspectos relacionais da vida, ampliou o espaço para o narcisismo e para o isolamento do ser humano. Esta relação, o inter-humano, está presente no e dando sentido ao diálogo, entendendo aqui diálogo não somente no que se refere ao discurso, mas ao fundamento relacional da existência humana. Este diálogo acontece na esfera do ‘entre’, mediante a vivência de duas polaridades, EU-TU e EU-ISSO, as duas atitudes fundamentais do ser humano para relacionar-se com os outros e com o mundo.

Para Buber (1995), o ser humano não pode viver sem relações EU-ISSO, mas não é humano aquele que só vive relações EU-ISSO. Diz o filósofo que a realização do EU se dá na relação com o TU, uma relação de seres em sua totalidade. Assim, a relação EU-TU valoriza o outro na sua alteridade, de modo que a outra pessoa é um fim em si mesmo. Na relação EU-ISSO, a outra pessoa é considerada um objeto a partir do qual se atinge um fim.

O encontro EU-TU não pode ser forçado, de maneira que só podemos nos colocar disponíveis para ele; este encontro é algo que acontece, é quase que uma graça, se me é permitido usar de um termo religioso. A existência sadia pode ser caracterizada, dentro deste ponto de vista,

pela possibilidade da vivência da dualidade EU-TU e EU-ISSO, uma alternância entre aproximação (relação) e separação, um ritmo de ir e vir, uma alternância de contato e retraimento num compasso sempre muito pessoal.

Ao valorizar o aspecto relacional da existência humana, a gestalt-terapia se mostra como uma atitude terapêutica e uma visão de ser humano fundamentada na abordagem dialógica, a qual valoriza o ‘entre’, “o verdadeiro lugar e o berço do que acontece entre os homens” (BUBER, 1995, p. 29).

Moreno e o Psicodrama, com o conceito de que é mais provável fazer-se descobertas participando-se de uma experiência do que falando sobre ela, é uma de outra das influências recebidas pela Gestalt-terapia.

Em 1942, Fritz escreveu o livro *Ego, Fome e Agressão*, no qual critica a teoria psicanalítica com base em pesquisas sobre percepção e motivação. Neste livro Fritz lança uma importante discordância teórica com relação à psicanálise: a idéia de que a base da agressão e do sadismo está na fase oral e não na fase anal do desenvolvimento infantil.

É também neste livro que Perls lança alguns conceitos básicos do que seria, mais tarde, a gestalt-terapia: a realidade do aqui e agora, o organismo como totalidade, a unidade organismo/meio, a dominância da necessidade emergente e uma reflexão sobre o conceito de agressão, que é entendida como uma força biológica importante para o crescimento.

Cabral e Nick (2001, p.133) nos falam que:

Entre os princípios básicos formulados por Perls citem-se: a) cabe ao paciente especificar as mudanças que deseja em si mesmo; b) cabe à terapia ajudar o paciente a incrementar e eliminar os bloqueios que o derrotam, aumentando de expressão, de introversão, de relacionamento; c) em contraste com a psicoterapia, a terapia gestaltica enfatiza o aqui-agora, o imediatismo da experiência e a expressão e a expressividade tanto verbal como não-verbal (é atribuída grande importância ao tom de voz, postura, expressão facial e à conscientização de cada uma dessas atividades); a finalidade do terapeuta gestaltista, durante a sessão, é mais fazer e ajudar a fazer do que dizer, de modo a evitar perífrases e a tendência para a prolixidade e as abstrações. A psicoterapia da gestalt considera-se um dos componentes da “Terceira Força” em Psicologia, que se preocupa mais com o homem em sua humanidade do que como ele é definido pela Psicanálise ou pelo Behaviorismo; uma força que conta ainda com Maslow, Rogers, Jourard e outros que entre os teóricos que oferecem, como alternativa ao sofrimento e à angústia, não a infelicidade, mas a alegria.

Data de 1951 o lançamento de *Gestalt Therapy – Excitement and Growth in Human Personality* escrito por Frederick Perls, Paul Goodman e Ralph Hefferline, livro no qual, pela primeira vez, foi utilizado o termo gestalt-terapia, e que é o livro mais básico da gestalt-terapia.

Em 1962, Perls entrou em contato com o zen-budismo ao passar uns tempos em um mosteiro no Japão e aprendeu lá alguns conceitos que se incorporam à filosofia da gestalt-terapia; dentre esses conceitos, podemos destacar três: permitir o fluir da experiência, ou seja, seguir o fluxo de *awareness*; a aceitação do que se é; e a possibilidade de se aprender a lidar com o vazio, o qual é fértil de possibilidades, uma vez que, não raro, é o momento que precede o ato criativo.

De Friedlander, Perls aproveita o conceito de indiferença criativa e a maneira de ver as polaridades, ou seja, o aspecto da qualidade polar da vida humana: a polaridade da personalidade é um dos pilares da gestalt-terapia. De Jan Smuts, Fritz traz importantes reflexões sobre o holismo. Com relação ao trabalho com os sonhos há influência de Jung, que via os sonhos mais como expressões pessoais criativas do que como disfarces inconscientes de experiências problemáticas ou apenas motivados por realizações de desejos. Na gestalt-terapia, os sonhos são entendidos também em termos de situações inacabadas que clamam por satisfação e finalização. Este conceito (situação inacabada) nos leva a outra influência recebida pela gestalt-terapia: a teoria da aprendizagem da gestalt, desenvolvida por Wertheimer, Köhler e Koffka, na Alemanha dos anos vinte. Influência tão marcante que acabou por determinar o nome da teoria que Perls criaria.

A fundamentação básica da Psicologia da gestalt é a de que a percepção depende da totalidade das condições estimulantes, ou seja, depende do campo total (indivíduo-meio), depende de características do estímulo e da organização neurológica e perceptiva da pessoa.

A gestalt como uma espécie de resposta ao atomismo psicológico, escola que pregava uma busca do todo psicológico através da soma de suas partes mais elementares; o complexo viria pura e simplesmente da reunião de seus elementos mais simples, era uma escola de adição. A Escola da Forma dizia o contrário: não podemos separar as partes de um todo, pois dele elas dependem e não faz sentido, pelo menos o mesmo, senão enquanto partes formadoras daquele todo.

Em seu início, havia duas correntes na gestalt, a dos dualistas e a dos monistas.

Os dualistas acreditavam existir uma percepção mental que diferiria da sensorial. Sendo assim, perceberíamos os elementos separadamente e só então eles formariam o todo através de

uma ação do espírito, de uma percepção mental. Um desenho, por exemplo, não é um todo, mas o que estaria produzindo a forma total que percebemos, o que ligaria seus elementos seria o espírito. Encontram-se nessa corrente muitos resquícios do atomismo psicológico,

Para os monistas, forma e matéria não são separáveis, os elementos de uma forma não existem em si, singularmente, isso só seria possível através de abstração. Todos os elementos aparecem ao mesmo tempo, e um observar um ou outro, tomar um ou outro como figura ou fundo tornaria a experiência diferente. Cada parte é percebida como elemento formador do todo, pertencente a ele.

São alguns conceitos básicos da gestalt-terapia:

1 - O ser humano é um ser de relação (relação consigo mesmo, com o mundo, com os outros); totalidade e integração (a pessoa como uma unidade psique-corpo-espírito);

2 - O ser humano como unidade indivíduo-meio (o ser humano está constantemente interagindo com limites sociais e ambientais);

3 - Unidade de passado, presente e futuro (o aqui-e-agora é o tempo e o lugar onde as modificações podem ocorrer);

4 - Auto-regulação (o ser humano é um todo unificado que se auto-regula).

Perls (1997b, p.69) nos relata sobre a relevância da contextualização espaço-temporal fundamentadas no aqui-agora e no como enquanto uma das leis básicas, uma estrutura para a compreensão do funcionamento entre nós e o mundo.

Estas são as duas bases sobre as quais a gestalt-terapia caminha: *aqui e como*. A essência da teoria da gestalt-terapia está na compreensão dessas duas palavras. *Agora* engloba tudo que existe. O passado já foi e o futuro ainda não é. *Agora* inclui o equilíbrio de estar aqui, é o experienciar, o envolvimento, o fenômeno, a consciência. *Como* engloba tudo o que é estrutura, comportamento, tudo o que está realmente acontecendo – o processo. Todo o resto é irrelevante – computar, aprender e assim por diante.

A teoria da gestalt-terapia é uma teoria de processos, ou seja: o que importa é o relacionamento entre eventos, é caracterizada por uma visão voltada para a dinâmica que acontece em determinado momento da vida de uma pessoa. Assim, entendem-se as estruturas da

personalidade como funções ou conjuntos de funções, não como entidades. São mais importantes o ‘como’ e o ‘para quê’ do que o ‘o quê’ ou o ‘porquê’.

Fritz faleceu em 14 de março de 1970, no Canadá. Laura, em 1990, nos EUA. Deixaram como legado uma das mais importantes abordagens da Psicologia e da psicoterapia atual, uma abordagem em constante desenvolvimento e em constante luta por um mundo mais humano e mais simples.

1.6.4.1 – Gestalt-pedagógica

Hilarion Petzold, o russo radicado na Alemanha, propõe em 1977, uma nova abordagem em pedagogia, denominada gestalt-pedagogia referenciada em uma transposição dos princípios da gestalt-terapia para as situações de ensino e aprendizagem, propondo alternativas para os problemas que a escola vem encontrando na atualidade, trabalhando o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, percepções, expressões, sentidos, crítica, espontaneidade e criatividade, permitindo ao aluno ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (oral, escrita, corporal, etc.).

Sendo a Educação uma ferramenta de transformação em todos os papéis representados pelo ser humano (pessoal, acadêmico, profissional, social e outros) se faz de extrema necessidade que seja objeto de questionamento caracterizado pelo olhar inquieto, poroso, refletindo sobre o cotidiano pedagógico numa localização espaço temporal vivida no tempo presente, porém influenciada pelo passado e futuro. Através da instrumentalização dos processos vividos por outros educadores como contraponto ou semelhanças aos nossos olhares e valores e autores que protagonizaram nossa história tornam-se possíveis tais questionamentos e buscas de possíveis soluções.

Petzold busca na gestalt-terapia referencial teórico para a gestalt-pedagogia.

Para Burow e Scherpp (1985) gestalt-pedagogia é o termo abrangente para conceitos pedagógicos que se orientam extensamente nas idéias teóricas e práticas da gestalt-terapia e da gestaltpedagogia e diferencia três direções gestaltpedagógicas principais: *confluent education*; interação centrada no tema; pedagogia integrativa.

1- *Confluent education*: George I. Brown juntamente com um grupo de pedagogos californianos examinou em 1967, uma tarefa de desenvolver um currículo e uma metodologia que abrangessem os campos afetivos e cognitivos da aprendizagem que permitisse sua co-atuação e integração. Esse projeto apresentou forte ressonância e teve continuidade por outro apoiado pela Fundação Ford. A partir dessas experiências deu-se uma série de valiosas experiências sobre a aplicação dos princípios da gestalt no ensino.

2- *Interação centrada no tema*: método desenvolvido por Ruth Cohn e seus colaboradores no Workshop Institute foi Living Learning que levou em conta a personalidade do participante e suas dificuldades.

3- *Pedagogia integrativa*: abordagem atribuída a colaboradores do *Fritz Perls Institut Düsseldorf*. Segundo Petzold [s.d.] apud Burow e Scherpp (1985, p.104):

Junto da gestalt-terapia, recorreu-se ao psicodrama de Moreno e ao teatro terapêutico de Iljines para tornar realidade nos campos social e ecológico, o aprendizado cognitivo, afetivo e somato-motor. Diferentemente da *Confluent Education* atribui-se, através da educação respiratória e dos movimentos maior valor à dimensão corporal.

Os autores que trabalharam nessa perspectiva encontraram dificuldades para determinar com clareza características específicas da gestaltpedagogia não permitindo ser caracterizada enquanto uma abordagem divergente e própria, mas deixou enquanto contribuição o fato dos gestalt-pedagogos atuarem na prática pedagógica de maneira sensivelmente divergente e própria, afirmando que não existem ciência, teorias ou pedagogias isentas de valores.

Apresenta enquanto objetivos básicos derivados das suposições básicas dos conceitos da gestalt-terapia e da psicologia humanística segundo Burow e Scherpp (1985, p.107):

- a) “auto-encontro;
- b) auto-realização/auto-satisfação;
- c) recuperação de partes perdidas e reprimidas da pessoa;
- d) crescimento pessoal;
- e) desenvolvimento do potencial humano como um todo;
- f) auto-responsabilidade;
- g) estímulo de consciência;
- h) concentração sobre o aqui-agora”.

Os autores (1985, p.108) apresentam como suposições antropológicas básicas que:

- a) “O ser humano é no fundo um organismo digno de confiança;
- b) O ser humano carrega em si um enorme potencial de possibilidades, cuja liberação depende somente da criação de premissas correspondentes;
- c) O ser humano é um ser social;
- d) O ser humano é por si ativo e por isso muda-se a si mesmo constantemente e suas relações com o meio;
- e) O indivíduo visa um desenvolvimento global de suas capacidades e possibilidades;
- f) As ações do ser humano só podem ser compreendidas em sua totalidade”.

A abordagem da gestalt-pedagogia parte das necessidades dos indivíduos de buscar desencadear um processo de crescimento que visa a modificação do indivíduo e do meio, onde o ser humano pode aprender a ser ele mesmo, modificando seu relacionamento com o meio; enfatiza o paralelismo e a relativa simultaneidade entre encontrar-se a si mesmo e de atuar sobre a sociedade. A abordagem gestáltica consolidou sua presença no cenário das práticas psicológicas, seja como abordagem psicoterapêutica, como alternativa pedagógica, bem como eficiente instrumento na área de Recursos Humanos das empresas.

1.6.5 - Carl Rogers e a terapia centrada no cliente

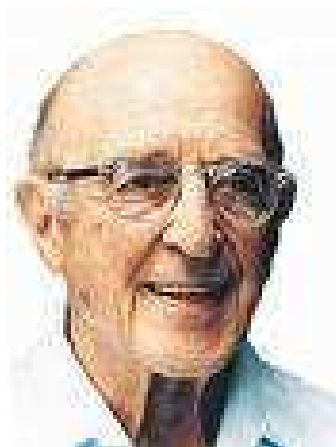


Figura 11

Carl Ransom Rogers¹⁷

O sistema educacional é provavelmente a mais influente de todas as instituições – superando em alcance a família, a igreja, a apolítica e o governo – ao modelara política interpessoal da pessoa em crescimento...as implicações políticas da educação centrada na pessoa são claras: o estudante detém seu próprio poder e controle sob si mesmo; ele compartilha de escolhas e decisões responsáveis; o facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos. A pessoa que está se desenvolvendo e busca o conhecimento é a força politicamente correta. Este processo de aprendizagem representa a reviravolta revolucionária na política da educação tradicional (ROGERS, 1978, pp. 75-79).

Carl Ransom Rogers, psicólogo norte americano, nasceu em 08 de janeiro de 1902 em Chicago, no seio de uma família tradicional do leste dos Estados Unidos. Rogers (1961, p.16) nos relata sobre o tradicionalismo reinante em sua família:

Fui educado numa família extremamente unida onde reinava uma atmosfera religiosa e moral muito estrita e intransigente, e que tinha um verdadeiro culto pelo valor do trabalho. Fui o quarto de seis filhos. Os meus pais tinham-nos um grande afeto e nosso bem-estar era para eles uma preocupação constante. Controlavam também o nosso comportamento, de uma maneira também sutil e afetuosa. Eles consideravam – e eu aceitava essa idéia – de que éramos diferentes das outras pessoas, nada de álcool, nada de danças, de jogos de cartas ou de espetáculos, uma vida social muito reduzida e muito trabalho. Tive uma enorme dificuldade de convencer meus filhos de que para mim, mesmo as bebidas não alcoólicas tinham uma Roma de pecado. Lembro-me do meu sentimento de culpabilidade quando bebi a minha primeira limonada. Passávamos um tempo agradável reunidos em família, mas não convivíamos. Tornei-me assim, uma

¹⁷ Imagem extraída in www.image.google.com.br. Acesso em 15/09/2007.

criança solitária que lia incessantemente e não tive, ao longo de todos os meus anos de colégio, senão dois encontros com raparigas.

No Liceu de *Wisconsin* dedicou-se ao domínio da agricultura, tendo sua atenção alterada nos primeiros anos de colégio, desistindo da agricultura científica em favor da História.

Em 1922, quatro anos depois da Primeira Guerra Mundial, foi escolhido entre uma dúzia de estudantes americanos para uma viagem à China, com o propósito de participar de um Congresso Internacional da Federação Mundial dos Estudantes Cristãos e pode observar o ódio que ainda predominava entre os franceses e alemães, sendo forçado a admitir e compreender como pessoas sinceras e honestas podiam crer em doutrinas religiosas tão distintas, refletindo em Rogers na emancipação religiosa em relação aos pais, provocando desgostos nas relações.

Graduou-se em Psicologia Clínica na Universidade de *Wisconsin* e no Seminário Teológico da União, no Departamento de Ciências pedagógicas da Universidade de Colúmbia. Concluiu o mestrado em Psicologia em 1928 e o doutorado em 1931, ambas na Universidade de Colúmbia.

Em 1939, compilou e desenvolveu o material para *O Tratamento da Criança Problema* a partir da experiência profissional no Centro de Orientação de Rochester, em Nova York.

Na década de 1940 tornou-se titular de uma cadeira de psicologia clínica na Universidade Estadual de Ohio, aprofundando sua reflexão e a sua análise das suas relações com os estudantes e suas relações com os pacientes, dita *não-diretiva* ou *centrada no cliente*, rompendo com a psicanálise clássica com o objetivo de possibilitar ao paciente o desenvolvimento de um papel participativo-ativo no tratamento. Escreveu e publicou em 1942, sua influente obra *Psicoterapia e Consulta Psicológica*.

Em 1945 assumiu o cargo de docente na Universidade de Chicago e a direção do Centro de Aconselhamento Psicológico

Em 1946, foi eleito presidente da *American Psychology Association* - APA e em 1957 voltou a lecionar na Universidade de *Wisconsin*, onde iniciara a carreira de estudante.

Rogers foi pioneiro na utilização de grupos de encontro, juntando-se em 1960 com vários outros profissionais a fim de desenvolver a Psicologia Humanista. Dentre eles podemos citar: Maslow, Rollo May, Goldstein e Garder Murphy.

Suas principais obras foram: *Terapia Centrada no Cliente* (1951), *Grupos de Encontro* (1957) e *Tornar-se Pessoa* (1961).

De 1962 até sua morte, atuou no Centro para Estudos da Pessoa, em *La Jolla*- Califórnia
Faleceu em 04 de fevereiro de 1987, na cidade de *La Jolla* em consequência de uma fratura do colo do fêmur.

A terapia centrada no cliente foi desenvolvida por Carl Rogers com base na abordagem humanista, segundo a qual o indivíduo é considerado como a única pessoa que pode desenvolver soluções ou modos de abordar os seus problemas e permite explorar livremente suas possibilidades e ações.

Na terapia não-diretiva o grupo de terapias e técnicas de aconselhamento predomina de modo consistente, o não fazer julgamento de valor sobre o que o cliente fez, está fazendo ou vai fazer.

Segundo Arénilla (2000, p.430) Rogers “contribuiu de uma forma muito importante para o estudo da relação, da comunicação e de tudo o que diz respeito ao conflito entre os indivíduos e nos grupos”.

1.6.5.1 - Características da abordagem centrada na pessoa

A hipótese central dessa abordagem se encontra no fato de os indivíduos possuírem dentro de si recursos para a auto-compreensão e para a alteração de seus auto-conceitos, atitudes e comportamentos. Tais recursos podem ser ativados se houver um clima de atitudes psicológicas facilitadoras.

Para a criação desse clima, Rogers coloca a necessidade de três condições:

1- *Autenticidade, sinceridade ou congruência*: quanto mais o terapeuta for ele mesmo na relação com o outro, maior a probabilidade de que o cliente mude e cresça de um modo construtivo, não se defrontando com qualquer resistência por parte do terapeuta, provocando uma congruência entre o que está sendo vivido em nível profundo, o que está presente na consciência e o que está sendo exposto pelo cliente.

2- *Aceitação, interesse ou consideração*: perante a atitude aceitadora do terapeuta em relação ao cliente, a probabilidade de ocorrer um movimento terapêutico, uma mudança aumenta.

3- *Compreensão empática*: nessa condição o terapeuta capta com precisão os sentimentos e significados pessoais que o cliente está vivendo e comunica essa compreensão ao cliente. Para Rogers, esse modo de ouvir é uma das forças motrizes mais poderosas.

1.6.5.2 - Influência da teoria rogeriana para a educação

Uma das influências essenciais da teoria Rogeriana para a Educação é a autenticidade tanto do facilitador como do aprendiz. Quando o facilitador se apresenta de maneira autêntica, sem a ostentação de uma aparência que não é a dele, a sua eficiência no processo de ensino e aprendizagem é muito maior, trazendo de maneira clara ao aprendiz e de maneira compartilhada para com ele, os sentimentos e a experimentação desse processo, caminhando para um encontro pessoal direto com o aprendiz, fundamentado na relação de pessoa-a-pessoa. O autor (1972, p.214) nos traz o seguinte relato em relação à autenticidade:

Tenho uma sensação de prazer quando ousar comunicar a minha autenticidade a outrem. Isso está longe de ser fácil, em parte porque o experimento muda a cada instante e, ainda por causa da complexidade dos sentimentos... no entanto, é experiência muito mais satisfatória poder comunicar o que há de real em mim. Sinto-me genuíno, espontâneo, vivo.

Nessa perspectiva o professor é uma pessoa real, sem a necessidade da imposição do conhecimento, numa relação de apreço ao aprendiz, aos sentimentos e opiniões do mesmo, num processo de aceitação do outro enquanto indivíduo com características próprias e não como massa, possibilitando assim melhor relacionamento entre o facilitador e o aprendiz.

Rogers em sua obra *Liberdade para Aprender* contesta o papel da escola no processo de aprendizagem, afirmando que o que a escola faz na sua prática é ensinar enquanto instrução e de maneira exageradamente valorizada, afirmando que:

Ensinar significa instruir. Pessoalmente, não estou interessado no outro sobre o que deveria saber ou pensar. “Comunicar conhecimento ou habilidade” – Minha reação é: porque não ser mais eficiente usando um livro ou atividade programada? “Fazer saber” – aqui fico com o cabelo arrepiado; não tenho vontade de fazer ninguém saber coisa nenhuma. “Mostrar, guiar, dirigir” – parece-me que se tem mostrado, guiado e dirigido a gente demais. Assim chego a conclusão que tem significado o que eu disser. Ensinar é, a meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada (1972, p.103).

Rogers, na mesma obra acrescenta que o ensinar não necessariamente leva ao aprendizado, colocando que enquanto suposição seqüencial afirmativa está obviamente errada, já que nem tudo que é ensinado é aprendido e que nem tudo que é apresentado é assimilado, esclarecendo que:

Ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável. Eis porque essa tem sido a sua questão inquestionada durante séculos. Mas se há uma verdade em relação ao homem moderno é que ele vive num meio continuamente em mudança... enfrentamos, ao meu ver situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de **facilitar a mudança e a aprendizagem**. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de **buscar** conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. Vejo a **facilitação** da aprendizagem como o **fim** da educação (1972, p.105).

Na educação rogeriana, o trabalho do educador, assim como o do terapeuta, está intrinsecamente envolto em valores, já que a escola é uma das instituições pela qual a cultura de um determinado grupo/sociedade transmite seus valores de uma geração à outra.

O autor ressalta também que para que haja um clima propiciador para a aprendizagem qualitativa se faz necessário que ocorra o apreço, a aceitação e a confiança. Quando a aprendizagem se dá caracterizada por esse clima o facilitador pode aceitar o temor e a hesitação do aluno, quando ele se acerca de um novo problema, tanto quanto à sua satisfação ao ter êxito, aceita com mais segurança uma ocasional apatia do estudante, sentimentos pessoais que possam vir a perturbar o aprendizado, aversão à autoridade e o interesse por sua própria adaptação.

Rogers defende que para que ocorra uma aprendizagem espontânea se faz necessário que o aluno esteja em contato com um problema significativo e possa enfrentá-lo. Transfere para a Educação e para o professor as três condições necessárias para a criação do clima ideal na relação entre o terapeuta e cliente, incluindo:

1- A importância da autenticidade e da ausência de máscaras na atuação do professor, podendo não gostar do que o aluno fez, mas nem por isso, supondo que o ato é subjetivamente mau ou que o aluno é mau.

2 – A aceitação e valorização do estudante por parte do professor, avaliando o aluno na abrangência de todos os aspectos do indivíduo.

3 – *A relevância da consciência empática do professor* para compreender as reações do aluno, a maneira pela qual esse aluno vê o processo de aprendizagem. O autor alega que esse tipo de compreensão quase nunca se faz presente na sala de aula.

Para o autor, a sala de aula caracterizada por essas três condições, proporciona ao aluno um clima propício para o aprendizado significativo, ocorrendo mudanças pessoais, na direção de maior liberdade e espontaneidade e “um indivíduo que vive nesse clima estimulante pode escolher livremente *qualquer* direção, mas na verdade escolhe caminhos construtivos e positivos. A tendência à auto-realização é ativa no ser humano” (1983, p.50).

Para Rogers somos seres em relacionamento. Afirma que não seja “coisa fácil de se fazer... mas que acho que é algo que vale a pena e é algo que espero facilitar” (1972, p.207). Destaca que para que haja um bom relacionamento interpessoal, precisamos saber ouvir, não pela obrigação, mas pelo prazer de realmente ouvir alguém em profundidade, como algo universalmente verdadeiro. Segundo o autor (1983, p.5):

Quando digo de ouvir alguém, estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor. Em algumas ocasiões, ouço, por trás de uma mensagem que superficialmente parece pouco importante, um grito humano profundo, desconhecido e enterrado muito abaixo da superfície da pessoa.

Fala que foi ouvindo as pessoas que aprendeu tudo o que sabe sobre as pessoas, a personalidade e as relações interpessoais, ressaltando que existe ao mesmo tempo a satisfação de ouvir esta pessoa e a satisfação de sentir o próprio eu em contato com uma verdade universal. Faz referência também ao prazer proporcionado ao ser ouvido, sem necessariamente a presença de julgamentos, diagnósticos, apreciação ou avaliação. Através desse *ser ouvido*, sentimentos antes completamente apavorantes se tornam suportáveis, voltando a fluir em cursos relativamente límpidos.

Através dos verdadeiros relacionamentos interpessoais podemos suscitar o crescimento e as mudanças em todos os envolvidos. O estar em relacionamento com outras pessoas enquanto movimento enriquecedor e engrandecedor.

Na temática das relações interpessoais envolvendo a aprendizagem, Rogers faz referência ao trabalho em grupo como:

Um dos mais eficazes meios já descobertos de facilitar a aprendizagem construtiva, o crescimento e a mudança – nos indivíduos como nas organizações por eles compostas – é a experiência intensiva do grupo. Conhecida por uma variedade de termos (T-group, treinamento de laboratório, treinamento de sensibilidade, grupo de encontro básico, seminário) tem ela, subjacentes, tema e características comuns (1972, p.281).

Nos trabalhos em grupo se tornam transparentes as experiências individuais de frustração, desconfiança, raiva, desespero, assim como também as experiências gratificantes e nessa inter-relação grupal tanto o grupo como o indivíduo experienciam esses sofrimentos como parte de um processo no qual participam e no qual confiam de alguma forma, ocorrendo uma transformação no critério da escolha de valores feita pelos participantes desse grupo. Valores fundamentados no autoritarismo tendem a enfraquecer e os valores satisfatórios e plenos de sentido tendem a ser reforçados, encontrando-se o centro de avaliação na pessoa e não fora dela.

No convívio em grupo, o indivíduo passa a determinar predominantemente, a partir de um conjunto de regras que têm base interna, pessoal. Numa experiência grupal o indivíduo se torna menos rígido e mais sociável, sem que para isso, se anule a liberdade de escolha individual.

Alguns princípios de aprendizagem na teoria rogeriana

- a) Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender;
- b) Na aprendizagem significativa o estudante percebe que a matéria se relaciona com seus próprios objetivos;
- c) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um e na percepção de si mesmo tende a suscitar reações;
- d) As aprendizagens envolvidas a transformações do próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas são reduzidas ao mínimo;
- e) Quando a ameaça ao “eu” se dá de maneira fraca, pode-se perceber a experiência da aprendizagem sob formas diversas;
- f) A aprendizagem mais significativa se adquire por meio de atos;
- g) Quando o aluno participa responsabilmente do seu processo de aprendizagem, a mesma é facilitada;

- h) A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz, seus sentimentos e sua inteligência é mais durável e impregnante;
- i) Quanto à autocrítica e à auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária, a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas;
- j) A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, numa contínua abertura à experiência e a incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Pelos critérios acima descritos em relação à Educação para Rogers, descrevemos o professor enquanto facilitador no processo de aprendizagem e a aceitação do facilitador em relação ao aprendiz enquanto uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo. Ao criarmos um clima psicológico permitimos que as pessoas, sejam elas clientes, estudantes, trabalhadores ou membros de um grupo, participem de forma ativa no processo inscrito e descobrimos com isso uma tendência que permeia toda a vida orgânica em sua complexidade, em sintonia a uma tendência criativa e poderosa que envolve o universo, desde o menor grão de areia até a maior galáxia, atingindo o ponto crítico da nossa capacidade de criar direções novas e mais espirituais na evolução humana.

1.6.6 - Jacob Levy Moreno e as relações interpessoais



Figura 12
Jacob Levy Moreno¹⁸

Resgato a genialidade de Moreno ao cruzar os campos da filosofia, sociologia, psicologia e psiquiatria, vendo-o aventurar-se nos mais diferentes campos de ação humana: teatro, trabalho comunitário, política, recreação, educação, espiritualidade (religião e cosmologia). É essa ousadia de Moreno que o faz tão singular (BARRETO, 2001, p.19).

Nasceu no ano de 1892, no seio de uma família judia originária da Espanha.

Aos cinco anos de idade, Moreno foi para Viena com a família, onde iniciou seus estudos.

Em 1912, já estudante de Medicina na Clínica Psiquiátrica de Viena, veio a conhecer Sigmund Freud, que o interrogou sobre sua atividade profissional. A resposta de Moreno foi imediata, e de acordo com depoimento de Lemoine (1978, p.10) foi a seguinte “Começo onde você termina... você coloca as pessoas em uma situação artificial em seu consultório, eu os encontro na rua e em casa, em seu meio natural. Você analisa seus sonhos, eu tento lhes dar coragem para sonhar ainda”.

De acordo com Andersom (1977, p.15), em 1908 Moreno funda uma sociedade de que participa um pequeno grupo de amigos. Denominam-se de “Religião de Encontro”, cujo lema era a poética declaração, cujo texto dizia:

18 Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 13/05/2007.

Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos e os colocarei no lugar dos meus;
Tu arrancarás meus olhos
e os colocarás no lugar nos teus;
Então te verei com teus olhos
E tu me verás com os meus

Segundo Loch (1982, p.26):

No período compreendido entre 1915 e 1917, (Moreno) teve como encargo a assistência médica a refugiados tirolezes no Campo de *Mittendory*, quando despontam suas primeiras idéias sobre o estudo das estruturas psicológicas dos grupos. Isto lhe permitiu observar as tensas condições de vida dos refugiados, o que lhes impediria, posteriormente, a reconstrução de uma comunidade em melhores condições.

Começam então, ainda que de forma rudimentar, seus estudos a respeito da Sociometria, com vistas à descrição da posição de cada indivíduo no contexto do grupo.

Segundo Bustos (1979), o termo Sociometria aparece pela primeira vez em carta que Moreno encaminhou às autoridades de Departamento do Interior da Monarquia austro-húngara, onde sugeriu uma organização sociométrica dos refugiados.

Entre 1917 e 1924, inicia a elaboração de suas obras literárias. Entre elas destacam-se *Convite ao Encontro* e *As Palavras do Pai*.

Em sua obra *Convite ao Encontro* utiliza, pela primeira vez, a expressão *comunicação interpessoal*. O encontro a que se refere o autor não envolve apenas uma relação afetiva, profissional ou intelectual, mas, antes de mais nada, uma reunião em que o importante é que os participantes estejam juntos, compartilhando momentos, o aqui e agora, em nível intenso de comunicação.

A obra *As Palavras do Pai*, produto de uma crise pessoal, existencial e teológica, caracteriza-se pelas poesias nas quais o autor apresenta-se como criador de seus momentos, de suas situações e de suas circunstâncias.

No ano de 1918, juntamente com Buber, foi co-diretor da revista *Der Nue Damon*, onde permaneceu até o ano seguinte. Ambos enfatizam o tema do encontro, mas de forma diferente. Buber, considerado por Fonseca Filho (1980) como um filósofo da religião e historiador, trabalha o tema do encontro de maneira erudita e mística, enquanto Moreno caracteriza o tema do

encontro através da ação, em qualquer lugar e a qualquer momento, referindo-se ao mesmo quando duas ou mais pessoas acham-se frente a frente, interatuam e experimentam-se.

Em 1921 fundou o teatro Vienense da Espontaneidade utilizando o teatro experimental e a representação espontânea, em que os autores podiam desempenhar fatos cotidianos, experiência que constituiu a base de suas referentes à Psicoterapia de Grupo e do Psicodrama.

Em 1925 o autor emigra para os Estados Unidos. Andersom (1977) considera que é nesse período que Moreno se dedica à introdução do Psicodrama no campo da saúde mental e começa a divulgá-lo na cultura norte-americana, inclusive mantendo contato com alguns dos grandes autores da época, como Isadora Duncan, Gordon Graig e Stanislavski. Para Anzieu (1961), os motivos que levaram Moreno a emigrar para os Estados Unidos foram a deserção dos atores do teatro espontâneo e a não aceitação das idéias de seus livros *O Teatro Espontâneo* e *As Palavras do Pai*.

As atividades psicodramáticas de Moreno iniciam-se no Instituto *Plymouth*, em *Brooklin*, e na Clínica de Higiene Mental do Hospital Monte Sinai. Entre 1929 -1931 dirigia sessões de Psicodrama público no *Carnegie-Hall*.

Segundo Loch (1982, p.28):

A partir do trabalho feito com prisioneiros, em *Sing-Sing*, em 1932, passa a utilizar a expressão “psicoterapia de grupo” e escreve seus livros sobre Psicodrama. “Fundamentos da Sociometria” decorreu da necessidade de criar instrumentos de investigação e de avaliação quantitativa das relações entre os membros do grupo.

A obra em referência surge quando investiga as relações interpessoais em grupos de jovens delinquentes, e, conforme Schutzemberg (1970b), os resultados dessa atividade começam a ser percebidos quando se observa a melhora na adaptação social e o aumento da produtividade na lavanderia de *New York States Training School for Girls*, de *Hudson*.

Em 1934 constrói em Beacon o primeiro teatro terapêutico, junto a clínica e ao instituto destinado à formação dos psicodramatistas. Atualmente, estas instituições constituem o Centro Mundial para Psicodrama, Sociometria e Psicoterapia de Grupo. Moreno pôs em evidência os efeitos terapêuticos do desempenho dramático.

Em 1935 funda o *Sociometry, Journal of Interpersonal Relations* e, em 1941, o primeiro teatro terapêutico, no *St. Elizabeth Hospital*, de Washington.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o sociograma e o teste de espontaneidade assumem grande importância quando passam a ser utilizados na seleção dos oficiais designados aos postos de comando das atividades militares. De acordo com Celedón [s.d.] apud Loch (1982), a partir de 1940, seus métodos psicoterapêuticos encontram acolhida na psiquiatria, sociologia e na pedagogia e tendem a difundir-se, em âmbito internacional, a partir de cursos ministrados por Moreno em diversos países europeus.

De acordo com Bermudez (1970, p.96) em 1969, durante o IV Congresso Internacional de Psicodrama, realizado em Buenos Aires, em seu discurso, Moreno se expressa da seguinte maneira, referindo-se à sua atividade:

Eu criei vocês, vocês devem continuar criando, criando-se a si mesmos; têm que trabalhar para uma forma final de humanidade. Deixo a vocês o Psicodrama, a dinâmica de grupos, a Sociometria, a psicoterapia de grupo. Mas falta vocês viverem tudo isso, não o deixarem em livros mortos; têm que vivê-lo, para chegar a uma solução.

Em 14 de maio de 1974, o criador do Psicodrama morre em Beacon, Nova York, com a idade de 83 anos.

No próximo capítulo trataremos da teoria Socionômica e suas vertentes: a Sociodinâmica, a Sociatria e a Sociometria.

CAPÍTULO 2

SOCIONOMIA

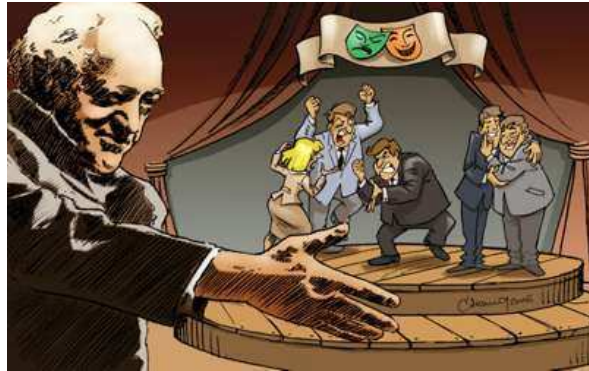


Figura 13

Socionomia- Moreno¹⁷

O homem é um ser cósmico, é mais do que um ser psicológico, biológico e natural. Pela limitação da responsabilidade do homem aos domínios psicológicos, sociais ou biológicos da vida, faz-se dele um banido. Ou ele é responsável por todo o universo, por todas as formas de ser e por todos os valores, ou sua responsabilidade não significa nada. A existência do universo é importante, é realmente a única existência significativa; é mais importante que a vida e a morte do homem como indivíduo, como tipo de civilização, como espécie (MORENO, 1959, p.21).

Neste capítulo trabalharemos os conceitos socionômicos criados por Moreno, a concepção de homem na teoria moreniana inserida nas relações interpessoais e as três grandes ramificações científicas da Socionomia: a Sociodinâmica, a Sociatria e a Sociometria.

Para Moreno, o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais. Logo ao nascer, a criança é inserida num conjunto de relações, constituído, em primeiro lugar pela mãe (que é o primeiro ego - auxiliar), seu pai, irmãos, avós, tios, familiares.

Ao conjunto de relações interpessoais Moreno chamou de matriz de identidade. No início de seu desenvolvimento na Matriz, quando não há distinção entre ela e a mãe, a criança vivencia a sociedade através da mãe, iniciando seu processo de socialização e integração na cultura.

O homem moreniano é um indivíduo social, porque nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver, sendo apto para a convivência com os demais. O indivíduo não vive nem como indivíduo, para si mesmo, nem dentro da massa, mas em pequenos grupos, pelos quais é atraído ou repellido, e é nessas relações com o grupo que sua personalidade se desenvolve.

¹⁷ Imagem extraída in www.oks.sk/okstranka/images. Acesso em 01/08/2007.

Nessa concepção de homem, como agente responsável pela própria vida e a da espécie, não traz um ser solitário lidando com a própria impotência, mas um homem capacitado e em relação. Os homens agindo juntos podem alcançar seus sonhos. Para Moreno (1992a, p.114), ao se transitar entre o sonho, a ação e a relação “será tão grande o poder do homem, o exercício desta energia coletiva superará tudo o que já sonhamos”.

Schutzenberger (2002a, p.25) nos apresenta a seguinte concepção do homem moreniano:

Para Moreno, o homem é seu agir. Mas é também o que ele pode vir a ser, o que ele virá a ser, se ele é aquecido por si mesmo e pela situação (*warmed up*). Um homem é a soma dos seus atos, daquilo que ele é e daquilo que ele pode vir a ser. Para Moreno, pode-se aprender a representar a própria vida, repeti-la e preparar-se para isso como um ator desempenha o seu Papel. Pode-se “aprender a enfrentar” e a “dar a luz a si mesmo”. Moreno volta-se assim para a maiêutica de certos diálogos socráticos, e liga essa dialética do ser consigo mesmo, essa catarse e essa tomada de consciência, à emoção, ao deslumbramento do Encontro, em um contexto de Criatividade e em uma ótica existencial. Como disse Rollo May em 1950: “Compreender uma neurose é compreender aquilo que destrói a capacidade de um homem para realizar seu ser”.

Toda a teoria moreniana parte dessa idéia do homem em relação, e, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui seu eixo fundamental. Para investigá-la, Moreno criou a Socionomia, cujo nome vem do latim *socius*, companheiro, grupo; e do grego *nomos*, regra, lei; ocupando-se, portanto, do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal e desenvolvimento do homem fundamentado em sua natureza inter-relacional no universo.

A Socionomia traz uma nova concepção de “homem” que passou a funcionar como premissa no curso de toda a sua formulação teórica. Nela o homem é considerado um gênio, apenas necessitando aprender a desenvolver esse potencial, dependendo de como lida com a própria Espontaneidade. Essa genialidade do homem lhe confere a capacidade de atuar como “Deus” no primeiro dia da criação ao lidar com o caos e ao criar a partir dele.

Segundo Bustos (1992, p.18):

É subjacente a toda obra de Moreno um ideal de ser humano, espontâneo, capaz de criar continuamente seu próprio destino. O Eu-Deus próximo do panteísmo não indica um delírio. Sugere sobretudo a universalidade da capacidade criadora. Seu ideal terapêutico é reconectar o homem com o Deus perdido, ajudando-o a sair do servilismo a falsos ídolos da “Conserva Cultural”. Abrir-se a Deus é sentir-se Deus... Quando escreve As Palavras do Pai em primeira pessoa... convida o outro Deus a um encontro entre deuses, imperfeitos, mas com a maravilhosa capacidade de criar, que configura sua essência.

A Socionomia surgiu em meados do século XX, conferindo às Ciências Sociais e às Ciências Humanas um corpo teórico fundamentado nas relações, respeitando a natureza humana, em necessidades de convívio consigo e com o outro. Em 1914, introduziu o conceito de “*encontro*”, e com isso se iniciaram os fundamentos teóricos da psicoterapia de grupo (terapia pelo encontro). Segundo Moreno (1959, p.36):

Meu trabalho prático com crianças, nos jardins de Viena, os grupos de discussão com adultos (1913-14) e as experiências no campo de Mitterndorf (1915-17) contribuíram muito para esclarecer questões essenciais. Em meus diálogos sobre o encontro (1918-20) e no meu “Teatro de Improvisação” (1923) esses esforços atingiram o seu “ponto alto” provisório.

Viena foi um lugar onde ocorreram grandes inspirações. Ali nasceram a psicanálise e o Psicodrama.

Como estudante, entre 1908 e 1911, costumava passear pelos jardins de Viena, reunindo crianças e formando grupos para representações improvisadas. Conhecia Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Mas isso era um novo enfoque. Era um jardim de infância em escala cósmica, uma revolução criativa entre as crianças. Não se tratava de uma cruzada filantrópica de adultos em prol das crianças, mas uma cruzada de crianças em favor de si mesmas, em prol de uma sociedade de sua própria idade e com seus próprios direitos (Moreno, 1959, p.45).

Embora as raízes da Socionomia estejam fincadas na Europa, especificamente em Viena na Áustria, onde Moreno estudou, foi a partir da sua imigração para os Estados Unidos da América que as Ciências Humanas e Sociais ganharam um novo referencial teórico acompanhado de métodos e de técnicas adequados à sua prática científica.

Segundo Moreno (1959, p.36):

Quando cheguei aos estados Unidos, em 1925, não existia a psicoterapia de grupo. O Papel decisivo que desempenharam os EUA em sua evolução foi descrito por Renouvier e J. Meiers. Os Estados Unidos ofereciam um clima social favorável, porque o terreno já havia sido preparado por filósofos e sociólogos norte-americanos, como John Dewey e Charles Cooley, que puseram em relevo a importância dos grupos primários, assim como através do movimento de higiene mental e das experiências de Osborn nas prisões norte-americanas.

Jacob Levy Moreno (1889-1974) observou nas pessoas, nos grupos, nos sistemas sociais, diversos fenômenos da mesma natureza, modificáveis inclusive pela presença do pesquisador.

Assim, passou a considerar o pesquisador como um observador participante no estudo, na experimentação e na intervenção nos fenômenos individuais e sociais pesquisados.

Segundo Kaufman, (1992, p.57) “Moreno amplia a posição da Medicina e da Psicologia da época quanto à questão do entendimento do indivíduo isoladamente; acredita que o tratamento da pessoa deve ocorrer dentro do grupo, o qual também merece tratamento”.

Moreno foi influenciado na criação da Socionomia por Martin Buber, filósofo contemporâneo dele, que afirmou em sua obra que o sentido do “eu” é o “tu”. Esta afirmação basicamente fundamenta o conceito de encontro desenvolvido por Moreno. Nietzsche, Kierkegaard e Bergson também são marcos filosóficos referenciais da teoria moreniana, ligados a alguns de seus conceitos.

Segundo Bustos (1992, p.14):

A concepção de momento de Moreno se diferencia do conceito da *durée* de Bergson, de quem se aproxima no empenho de buscar o originário. Para Moreno, se Bergson teve o mérito imortal de haver introduzido a idéia de espontaneidade nos dados imediatos e em sua doutrina do *elã* vital, limita-se a deixar essa idéia no mero plano metafísico: o psicodrama e o sociodrama fazem descer do céu à terra esses conceitos de espontaneidade e de criatividade.

Para Moreno, a Henri Bergson coube a honra de introduzir na filosofia o princípio da Espontaneidade, numa época em que os mais destacados cientistas sustentavam que tal coisa não existia na ciência objetiva, afirmando que seu *élan* vital e sua *durée*, eram metáforas da experiência que impregnaria toda a sua obra, a Espontaneidade, mas, que tentou em vão definir. Segundo Moreno (1997, p.58):

O universo de Bergson não pode começar e não pode repousar, é um sistema em que não há lugar para o movimento. Em sua justificável refutação do conceito intelectual e matemático do tempo, ele foi longe demais. Com o relógio, com a medição de um momento mecânico, ele também excluiu o momento criador. Entretanto, sem um momento como *locus nascendi*, uma teoria da espontaneidade e da criatividade corre o perigo de ficar inteiramente metafísica ou de se tornar completamente automática.

A contribuição de Bergson para o Psicodrama foi de ter introduzido de forma profunda a noção de Espontaneidade na filosofia, porém o Psicodrama trouxe um salto para o conceito de Espontaneidade existencial de Bergson para o de Espontaneidade do Psicodrama.

Moreno (1992a, p.143) nos apresenta a seguinte referência em relação a Bergson:

Bergson aproximou-se desse problema mais do que nenhum outro filósofo moderno. Ele foi suficientemente sensível à dinâmica da criatividade para postular o tempo considerado em si mesmo, como uma mudança eterna, como um ser totalmente criativo. Em tal esquema não havia lugar para o *momento* como categoria revolucionária, já que cada partícula do tempo (“duração”, como ele o chamou) era criativa em cada um dos seus instantes, em qualquer caso. Tem-se apenas que entregar à experiência imediata para poder participar dessa fonte de criatividade, naquele “*elan vital*” e “*durée*”. Mas Bergson não construiu nenhuma ponte entre o criativo absoluto, o tempo e o espaço no qual vivemos. O resultado foi que, mesmo se estas experiências imediatas tivessem que ter a qualidade de uma realidade final que Bergson reclamava para elas, elas têm um “*status*” irracional e por isso são praticamente inúteis para a metodologia e para o progresso científico.

George Mead também contribuiu de forma significativa para o Psicodrama já que desenvolveu a idéia da “estrutura cognitiva do eu”, a noção sociológica do Papel, trazendo uma compreensão profunda dos processos sociais.

Outro teórico que influenciou Moreno foi Martin Buber sob o domínio religioso e é neste plano que surgem as diferenças no conceito de auto-realização. Para Moreno (1997, p. 96) “as raças de homens que aderirem à produção conservadora extinguir-se-ão. Assim, comprovar-se-á que a sobrevivência do mais apto, de Darwin, é algo muito estreito. Será substituída pela sobrevivência do criador”.

Essa postura científica faz-se própria do novo paradigma da ciência, o probabilístico, incluindo também a intuição no postulado científico como parte a ser considerada. Essa prática é diferenciada daquela considerada nos pressupostos do paradigma cartesiano.

Capra (1996, p.30) define o paradigma probabilístico:

Paradigma probabilístico: também chamado de novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominada visão ecológica, se o termo ecológico for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A concepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedade estão todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e em última análise, somos dependentes desses processos).

Ainda para o autor (1996, p. 46):

O Paradigma Cartesiano consiste em várias idéias e valores entrincheirados entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e - por fim, mas não menos importante - a crença em uma sociedade na qual a mulher é, por toda parte, classificada em posição inferior a do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza.

Com sua teoria Socionômica, Moreno propõe um método de pesquisa das relações interpessoais, visando à sua transformação, partindo de uma atitude fenomenológica existencial, privilegiando o não determinismo e as possibilidades múltiplas do ser humano, em suas relações vinculares. Propõe ao ser humano atuar na própria vida enquanto protagonista de sua própria história, em direção à evolução espontâneo-criativa, compreendendo-o como agente co-participante do fenômeno existencial.

Garrido-Martin (1996) defende que a quantificação exata da existência humana só se faz possível a partir do enraizamento dos frios números nas idéias quentes do existencialismo, caso contrário, os resultados podem ser absolutamente falsos. Moreno (1974, p.33) expressa a simples resolução para as questões de investigação da seguinte maneira “A antiga dicotomia ‘qualitativo’ versus ‘quantitativo’ é resolvida na Socionomia de nova maneira. O qualitativo está contido no quantitativo; não é destruído ou esquecido, mas sempre que possível tratado como unidade”.

Moreno se preocupou em oferecer uma compreensão dos fenômenos a partir da intersubjetividade emergente na interação e nos contextos sociais. Amado (1998, p.123) nos diz que:

A concepção socionômica é de processo, diferente da concepção de estrutura ... é aí que se abre a possibilidade de se criar em qualquer Papel, abrindo a possibilidade de reconhecer e de resignificar a trama de relações, redimensionando a questão da robotização dos Papéis.

Numa perspectiva socionômica e sistêmica do mundo, a construção de novos significados; a complexidade do real; o compromisso ético de participação; a teoria e a prática do *socius* na compreensão relacional do sujeito; bem como a importância da construção de uma realidade na interação são idéias que transformam padrões e posturas e promovem novas possibilidades de intervenções interativas e abordagens, gerando mudanças epistemológicas e paradigmáticas, permitindo integrar dimensões do humano como sujeito.

Marra e Costa (2004, p. 101) relatam que:

Os trabalhos de Moreno podem ser considerados como marco importante de ruptura com as concepções individualistas, uma vez que desenvolveram conceitos sobre a formação e a dinâmica dos vínculos, a medida das relações sociais e o tratamento dos grupos e das relações. Seus escritos promoveram um tipo de pesquisa mobilizadora, mola propulsora do desenvolvimento grupal e cultural, apresentando-se como uma pesquisa participante em ação interventiva, por dar conta do acesso às dimensões humanas.

Ainda para as autoras (2004, p.112) “a função da socionomia nos estudo dos papéis são amplas, diversas e, no dizer de Moreno é possível educar e curar por meio dos Papéis. Considera essa aprendizagem superior à que a vida pode oferecer”.

A Socionomia considera aprendizagem, pesquisa, desenvolvimento e evolução como itens de um mesmo processo, fundamentos filosóficos e operacionais no trabalho de desenvolvimento da Espontaneidade e da Criatividade.

A Socionomia consiste em uma teoria que ancora a pesquisa social e, mais especificamente, a pesquisa-ação, por ser Moreno um precursor desse enfoque, importando-se com o fato de não se ficar atrás do consultório, mas partir para o campo no qual as pessoas e os grupos estão nos aguardando para serem melhor compreendidos, utilizando métodos que revelam a verdade do indivíduo consigo mesmo, com o grupo e dos grupos em si. O movimento espontâneo e a dinâmica criadora de sua teoria permitem encontrar caminhos conciliadores, formando uma rede de inserção que é o valor ético da convivência.

Para Marra e Costa (2004, p.104):

O objetivo primeiro da socionomia é o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade para garantir a condição do amadurecimento, a conquista da autonomia no sentir, perceber, pensar e agir, possibilitando despertar o ser ético. A ética tem um papel preponderante no exercício do olhar crítico sobre si mesmo e sobre o mundo. Moreno propõe vivenciar valores sociais, relacionais e experiências para permitir ao sujeito traçar seu projeto existencial e um sentido de vida, como pessoa, cidadão, ser social e ético, a partir do exercício da espontaneidade. É dessa relação de compromisso e responsabilidade que um sujeito é agente terapêutico do outro, que espelhamos o homem consciente e que livremente age e assume a autoria de seus atos, reconhecendo-os como seus e respondendo pelas consequências.

Segundo Kaufman (1992, p.56) “Moreno propõe a Socionomia, como o projeto de uma nova sociologia, que se preocupa em estudar as formações e tensões sociais no aqui-e-agora, em *status nascendi*”.

Ainda para Marra e Costa (2004, p.114):

A socionomia possibilita a investigação sociológica dos sujeitos criadores da história, sujeitos que, por um ato de decisão, são capazes de realizar seus desejos, sujeitos que são verdadeiros autores e atores de transformações nos sistemas sociais, capazes de tornarem-se os principais agentes de suas próprias evoluções e de seus grupos e organizações. Ao construir os sentidos, os sujeitos fazem escolhas, ou seja, ficam presentes os múltiplos critérios ou motivos pelos quais as pessoas organizam-se e agem dentro do grupo (tele).

Utilizando terminologia inovadora, Moreno estruturou a Socionomia. Contudo, a maior divulgação do seu trabalho ocorreu através do Psicodrama, método de ação próprio da nova ciência. Supõe-se haver o Psicodrama funcionado como mídia daquela ciência por algumas razões: primeiro oferecia uma melhor gestalt para compreensão e disseminação das novas idéias, foi concebido antes da Socionomia, e também por representar uma técnica de ação com fundamentos no teatro, de onde surgiram os seus primeiros ensaios.

A formulação dos conceitos que compõem o corpo teórico da Socionomia numa visão microsociológica permite a pesquisa de grupos com todas as suas propriedades e com sua capacidade de sobrevivência. Atingindo aspectos macrosociológicos promove a pesquisa da comunidade considerando redes sociométricas ou redes psico-socio-afetivas. Em sua utopia, chega a uma geografia social que resulta em uma totalidade sociométrica da realidade. Dentro dessa proposta de planificação social, cada indivíduo faz-se agente de transformação social, caracterizando o processo de co-responsabilidade.

Na visão moreniana, os recursos inatos do homem são a Espontaneidade, a Criatividade e a Sensibilidade. Desde o início, ele traz consigo fatores favoráveis a seu desenvolvimento, que não vêm acompanhados por tendências destrutivas. Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por ambientes ou sistemas sociais constrangedores. Moreno considera a recuperação dos fatores vitais, através da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio.

Moreno não admitia que a própria experiência de nascer pudesse consistir em um evento angustiante e traumático. Para ele, o nascimento não se reduzia à perda do conforto e da quase inatividade da vida intra-uterina e à passagem, através do estreito canal materno, para o desconfortável excesso de estímulos do mundo extra-uterino. Pelo contrário, concebia o rebento humano como um agente participante, desde a sua primeira entrada na cena da vida social.

Segundo Gonçalves (1988, p.46):

A formação de Moreno em medicina, o contato com teorias psicológicas e filosóficas permitiu-lhe pressupor que o nascituro participava do parto ativamente, em maior ou menor grau. À capacidade de responder adequadamente à situação, utilizada pela primeira vez no nascimento, deu o nome de espontaneidade ou Fator E (no original, fator S, do latim, sponte = vontade).

A base filosófica da Teoria Moreniana é a Espontaneidade dentro da trilogia Espontaneidade, Criatividade e conserva cultural. Constituem partes de um mesmo processo ao coexistirem e são passíveis de prevalência face à presença interativa e probalística dos fenômenos em um dado “momento” – segundo a Socionomia, denominado categoria do momento.

O homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo devido a fatores adversos do meio ambiente. Os obstáculos ao desenvolvimento da Espontaneidade encontram-se tanto no ambiente afetivo-emocional, que o grupo mais próximo estabelece com a criança (matriz de identidade e átomo social), quanto no sistema social em que a família se insere (rede sociométrica e social).

Para Schutzenberger (1997, p.18), o átomo social:

Mostra a imagem de uma vida, de suas ramificações, de seus interesses, de seus sonhos e angústias... pode-se dizer que o Átomo social é um genossociograma no aqui e agora. Completa-se, para os “morenianos”, pelo entrelaçamento sociométrico (afetivo) e o estatuto sociométrico (a cota de amor de um indivíduo no seu grupo).

Schutzenberger (1997, 36) traz a seguinte definição de genossociograma:

Genossociograma, de genealogia (árvore genealógica) e de sociograma (representação dos vínculos, das relações), quer dizer, árvore genealógica com seus fatos marcantes, os acontecimentos importantes da vida e destaque, graficamente, dos vínculos afetivos. O genograma é uma árvore genealógica comentada, com alguns sinais referenciais, utilizada, sobretudo em terapia sistêmica, e pelos sociólogos que não são psicanalistas e que, portanto, investigam menos os relatos de vida, na busca de vínculos ocultos ou inconscientes, o que é feito no genossociograma é um genograma mais aprofundado.

A revolução criadora moreniana é a proposta de recuperação da Espontaneidade e da Criatividade, através do rompimento com padrões de comportamento estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do ser humano (Conservas Culturais).

Para que tenhamos o prazer de nos sentirmos vivos é preciso que nos reconheçamos como agentes do nosso próprio destino, protagonistas de nossa história. Quando somos reduzidos à condição de peças de engrenagens, nas quais somos colocados sem o reconhecimento de nossa vontade, impedidos de iniciativa pessoal, estamos privados de nossa Espontaneidade, havendo a alienação do fator E¹⁸.

A Espontaneidade figura como “energia pura” própria de cada organismo vivo que conduz ao ato criador. A Criatividade é o dínamo do ato criador: conecta os elementos do contexto com a Espontaneidade e produz a criação. A Conserva Cultural recebe o ato criador e o perpetua numa constante de valores e tradições, nutrindo as histórias individuais dos povos e da humanidade, perenizando culturas e civilizações.

Quando a concepção moreniana associa o fator E à “adequação, treinamento” parece estar reunindo termos contraditórios: se por um lado, valoriza a iniciativa e o “toque” pessoal, por outro propõe o ajustamento, que só parece possível em relação à manutenção do que já está pronto (grupos sociais, instituições escolares e empregatícias, etc.). No espírito dos escritos de Moreno, sua proposta primordial é a da adequação e do ajustamento do homem a si mesmo. Nesse sentido, ser espontâneo significa estar presente às situações, configuradas pelas relações afetivas e sociais, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios.

Todo este movimento requer ações em rede, nas quais são respeitados fenômenos em equilíbrio dinâmico, norteados pelas propriedades sistêmicas prevalecentes na ocasião.

Difícilmente alguém pode promover mudanças no ambiente, se age sozinho. Sempre pensamos e agimos em função de relações afetivas (relações cuja experiência tem ressonância emocional), mesmo que não o façamos conscientemente. Ainda que afastado do convívio de fato com outras pessoas, o homem age em função da imagem que tem de si mesmo, de seus semelhantes e de suas relações com estes.

Quando recupera sua liberdade ou luta por ela, o homem reafirma sua essência, o que é próprio de sua natureza, ou seja, a Espontaneidade. A possibilidade de modificar uma dada situação ou estabelecer uma nova situação implica criar: produzir, a partir de algo que já é dado, alguma coisa nova. A Criatividade é indissociável da Espontaneidade. A Espontaneidade é um fator que permite ao potencial criativo atualizar-se e manifestar-se.

18O Fator E na obra moreniana refere-se à Espontaneidade.

Todo resultado de um processo de criação ou de um ato criador pode cristalizar-se como conserva cultural. Conservas Culturais são objetos materiais (incluindo-se obras de arte), comportamentos, usos e costumes, que se mantêm idênticos, em uma dada cultura.

Para que a Criatividade se manifeste é necessário, segundo Moreno, que as Conservas Culturais constituam somente o ponto de partida e a base da ação. Se o homem se detivesse no excessivo respeito àquilo que sua Criatividade já produziu, apenas conservando e cultuando o que está pronto, ele perderia sua Espontaneidade.

Todo esse processo dialético exige adequação contínua, ou seja, possibilidade de convivência numa atitude de respeito às características auto-organizativas e integrativas dos sistemas vivos, preservando a concepção do homem como gênio – o Deus criador.

Assim, na Socionomia a categoria do “momento” favorece a busca da realidade a serviço da manutenção dos sistemas, ou seja, da continuidade da vida em constante processo de desenvolvimento que necessita de um espaço determinado para se instalar, de um tempo para se movimentar e de um contexto de fatos para se alimentar, definidos na teoria de Moreno como matriz, *status nascendi e locus*.

Didaticamente, na categoria do “momento” podem ser considerados prevaletentes três momentos: o social, o grupal e o individual. Essa divisão ajuda a agrupar conceitos do corpo teórico científico que obedecem às propriedades sistêmicas e às características interativas.

A Socionomia apresenta três grandes ramificações científicas, guardando em comum a ação dramática, como recurso para facilitar a expressão dos conflitos nas relações entre as pessoas, ou para a investigação e reflexão sobre um tema, sendo elas: a Sociodinâmica, a Sociatria e a Sociometria.

1. Sociodinâmica: É a ciência da estrutura dos grupos sociais, onde estão as leis que evidenciam a dinâmica de agrupamentos humanos, através da interpretação de Papéis, Role-playing e teatro espontâneo.

2. Sociatria: (do grego *iatreia* = terapêutica), é a ciência da medida do tratamento dos sistemas sociais, onde estão os métodos de intervenção – Psicoterapia de Grupo, Psicodrama (método socionômico por excelência) Pedagógico e Clínico, Sociodrama Institucional.

3. *Sociometria*: (do grego *matrein* = medir); é a ciência da medida do relacionamento humano. O *socius* recebe aqui uma importância maior do que o *metrum*. É nessa ciência que estão às aferições métricas das relações, através de instrumentos próprios que respeitam a natureza do objeto estudado. Apresenta como instrumento o Teste Sociométrico e o Teste Sociométrico de Percepção. “É a cristalização mais avançada e mais ordenada da tendência a descrever e medir a dinâmica dos grupos” (KAUFMAN, 1992, p.58).

Segundo Moreno (1959, p.39):

Os três ramos do sistema socionômico estão estreitamente relacionados entre si e cada um deles possui uma série de métodos. A sociometria utiliza métodos sociométricos, principalmente o teste sociométrico e o teste de percepção. A sociodinâmica emprega a interpretação de papéis. A sociatria utiliza, principalmente, a psicoterapia de grupo, o psicodrama e sociodrama.

A teoria moreniana dá às ciências humanas uma contribuição fundamental. Segundo Naffah Neto (1979, p.133):

Seja o da consciência crítica da posição do cientista, que incapaz de sobrevoar os fenômenos sociais, se põe, nesse sentido, como subjetividade radical, tão ignorante da verdade quanto os outros sujeitos implicados, tão vazio de metas e caminhos preconcebidos quanto mais clara a consciência de sua posição, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de se fazer abertura e com tal catalisar novas aberturas, fazendo brotar da entranhas desse espaço social o germe para novas formas de vida interativa. E aqui é importante assinalar que, dentro desta perspectiva, os métodos sociométricos, sociodinâmicos e sociátricos nada mais fazem do que penetrar na estrutura-dinâmica subjacente à rede visível das relações grupais para catalisar em ação e inter-ação as tensões latentes e fazer delas a mola propulsora do processo.

A Socionomia, ciência que estuda as leis naturais que regem os sistemas sociais e o desenvolvimento humano a partir dos sistemas relacionais (interacionais), traz em seu corpo teórico-científico a relação do homem com o mundo através de Papéis, que lhe conferem identidade própria ao longo do seu desenvolvimento e capacidade de trocar-se criativamente na relação, através da inversão de Papéis desempenhados.

A Socionomia integra várias áreas do conhecimento, permitindo sua aplicação onde houver pessoas e grupos. Em função disto, traz em sua proposição ideológica elementos fundamentais para processos de aprendizagem e organização.

Nos cumprimentos dos ideais morenianos do projeto socionômico, o profissional que trabalha com grupos, ao compreender a postura moreniana perante o mundo, de posse destas dicas já elaboradas por profissionais dedicados ao Psicodrama, está de posse de um excelente instrumental de trabalho, que, se bem conduzido, poderá lhe trazer não somente grande realização, como o bem-estar de grande número de seres humanos.

Alguns conceitos socionômicos (envolvendo as três ramificações) serão citados, outros desenvolvidos mais detalhadamente, porém serão mais enfatizados o Psicodrama e a Sociometria (Teste Sociométrico) por se tratar do objeto específico de pesquisa dessa pesquisa.

Conforme já foi citado, os três ramos da Socionomia estão intrinsecamente relacionados, dessa maneira, o fato de alguns conceitos serem trabalhados numa das ramificações não significa que não fazem parte e que não serão citados nas demais. É o caso do conceito de Papel, que será trabalhado em Sociodinâmica, por apresentar um vínculo direto com a Interpretação de Papéis e com o Role-playing, mas também será citado na Sociatria e na Sociometria e dos conceitos de Espontaneidade, Criatividade e Conservas Culturais que serão citados nos três.

2.1 – Sociodinâmica



Figura 14

Sociodinâmica¹⁹

A sociodinâmica é o elo de ligação entre a sociatria e a sociometria, na medida em que faz a passagem do que foi estruturalmente detectado pela Sociometria, conduzindo à sociatria, e isto ocorre através da interpretação de Papéis, seja na forma de *role-playing*, seja na de teatro espontâneo (KAUFMAN, 1992, p.58).

19 Imagem extraída in www.saskiapsicodrama.com.br/Jacob-Levy-Moreno. Acesso em 02/08/2007

A Sociodinâmica é a ciência que estuda o funcionamento (ou dinâmica) das relações interpessoais. Segundo Moreno (1959, p.39) “Sociodinâmica é a ciência da estrutura dos grupos isolados ou unidos”. Têm como método de estudo o teatro da Espontaneidade, o *Role-playing* e o jogo de Papéis que permite ao indivíduo atuar dramaticamente diversos Papéis, desenvolvendo assim um Papel mais espontâneo e criativo, sem medos e ansiedades.

2.1.1 - Espontaneidade, Criatividade e Conservas Culturais

A espontaneidade não é, estritamente, um fator hereditário nem, estritamente um fator ambiental... parece ser mais estimulante supor que, no âmbito da expressão individual, existe uma área independente entre a hereditariedade (genes) e as forças sociais (tele). O fator E teria a sua localização topográfica nessa área (MORENO, 1997, p.101).

A Espontaneidade é o grau variável de respostas adequadas (não se entenda conservadoras) ante uma situação com grau variável de novidade. A Espontaneidade desperta a Criatividade. Moreno atrela a capacidade de a pessoa ser criativa à capacidade de manter ou adquirir um estado de Espontaneidade.

Para Garrido Martín (1996, p.121), a Espontaneidade “no sentido psicológico, desenvolve no homem um estado de perpétua originalidade e de adequação pessoal, vital e existencial à circunstância que lhe compete viver” e o adoecimento da Espontaneidade abarca suas funções de adequação e de criação pelo fato de “as conservas serem tão poderosas que sufocam a Criatividade potencial do sujeito, erradicando sua conduta flexível”.

Holmes (1998, p.79) apresenta quatro formas da Espontaneidade descritas por Moreno:

1. *Na forma criativa de Espontaneidade:* onde poderão surgir novos trabalhos de arte, invenções tecnológicas, ou a criação de novas situações sociais.
2. *Na forma original:* num livre fluxo de expressão, por exemplo, dos desenhos e poemas infantis, se acrescenta uma forma original, sem mudar a sua essência.
3. *Na forma dramática:* relacionada à qualidade da resposta, à novidade nos sentimentos, nas ações e na fala.
4. *Na adequação de resposta:* referente à adequação das respostas a novas situações, sendo essa a mais diagnóstica no processo psicodramático.

A Espontaneidade pode ser concebida como arqui-catalisador; em termos metafóricos possui função procriativa. A Criatividade pode ser concebida como arqui-substância; em termos metafóricos possui uma função materna.

A Criatividade é a alma de toda a existência orgânica. As árvores, as flores, os animais e as pessoas têm de ser criativos para sobreviverem. O fator Criatividade é geral no universo e o é na existência de todas as coisas vivas. A Criatividade responde à Espontaneidade e dessa interação nasce o modelo cultural.

Para Moreno (1992b, p.148):

É evidente que um processo de criatividade espontânea é a matriz e o estágio inicial de qualquer conserva cultural, seja em forma de religião, obra de arte ou um invento tecnológico. Isso põe em relevo a relação entre o momento, a ação imediata, a espontaneidade e a criatividade, em contraste com o nexo tradicional entre a espontaneidade e a resposta automática.

A teoria da Espontaneidade joga por terra outras pressuposições dogmáticas, podendo estar presente numa pessoa quando ela está pensando, sentindo, descansando, trabalhando, etc.; estando associada à emoção, à ação, ao pensamento e ao descanso.

Segundo Martin (1996, p.35):

Moreno concebe o homem em sua dupla dimensão: individual e relacional. No aspecto individual, a Espontaneidade é o núcleo antropológico. Em termos relacionais, cria um conceito de grupo – sujeito que se nutre da “tele estrutura” (força inter-relacional, cimento que mantém os grupos unidos). Este homem, simultaneamente individual e grupal, atua por meio do “eu-tangível”, ou seja, do Papel. A personalidade manifesta-se na conduta por meio dos Papéis que definem o homem. A partir da observação do desempenho da Espontaneidade, que difere do espontaneísmo, caminho equivocado da Criatividade.

As Conservas Culturais são produtos da Criatividade; aspiram a ser o produto terminado do processo criador e como tal assumem um caráter quase sagrado, inquestionável. A criação espontânea, por suprema que seja, deixa de sê-lo, quando conservada, como na obra de arte: o que vale é o momento da criação e não a obra acabada. É mais valioso o momento da criação, o momento da centelha divina liberada do que a obra conservada, armazenada, mitificada.

Moreno faz referência ao livro enquanto arquétipo das Conservas Culturais. Para o autor (1992a, p.145):

O livro é o arquétipo de todas as conservas culturais, a conserva cultural por excelência. Essencialmente ele já existia muito antes da imprensa e de todos os manuscritos dos mosteiros e os depósitos mnemotécnicos e culturais dos monges budistas. O livro talvez tenha sido o fator singular mais importante na formação da nossa cultura. A conserva cultural busca ser o produto final e, como tal, assumiu qualidades quase sagradas... a conserva cultural tornou-se o mais alto valor e, através dela foi possível a produção dos livros da Bíblia, as obras de Shakespeare ou as sinfonias de Bethoven.

A conserva cultural presta ao indivíduo um serviço semelhante ao que ela mesma oferece como categoria histórica, a cultura em toda a sua extensão, a sua continuidade hereditária ao assegurar-lhe a preservação e a continuidade do seu ego.

2.1.2 - *Role-playing*

O termo *role-playing* deve ser diferenciado segundo sua utilização em sentido lato ou estrito. Em sentido lato, a expressão refere-se a jogo de papéis, representação teatral e, portanto, está presente nas várias formas de abordagem socionômica. Em sentido estrito, *role-playing* relaciona-se a uma das etapas de estruturação do papel (entre *role-taking* e *role-creating*), e também ao jogo de certo papel e seu contrapapel dentro de um vínculo específico. Por exemplo, o *role-playing* da relação médico-paciente (MONTEIRO, 1998, p.94).

O *Role-playing* é um método de interação humana que implica o comportamento realista em situações imaginárias. Segundo Monteiro (1998, p.94), “A expressão ‘intérprete de papéis’ (*role-player*) é tradução literal da palavra *rollenspieler*, inicialmente utilizada por Moreno”.

A finalidade do *Role-playing* é proporcionar ao ator uma visão dos pontos de vista de outras pessoas, ao atuar no Papel dos outros, seja em cena, seja na vida real.

Chamamos de *Role-taking* o processo de tomar ou aceitar um Papel, desempenhando de forma convencional, sem nele colocar muitas características pessoais. Já o desempenho de Papel feito com certo grau de liberdade, é chamado de *Role-playing*. Tomar um Papel social e convertê-lo em psicodramático, como acontece quando o indivíduo utiliza sua Espontaneidade, é o processo chamado de *Role-creating*.

O *Role-playing* é diametralmente oposto ao *play-acting*: desempenhar um Papel não tem nada a ver com representar uma peça já escrita. O paradoxo do ator – representar outro personagem diferente do seu e dar-lhe cunho de sinceridade, desaparece com o desempenho do

Papel, em que a pessoa se localiza em uma situação real em que lhe é pedido que se mostre o mais possível como ela realmente é.

No *Role-playing*, o desenvolvimento da Espontaneidade é a primeira meta perseguida, e para desenvolvê-la, recomenda-se que se incentive a passagem da Espontaneidade em seu estado natural e anárquico para uma forma adaptada às tarefas com as quais o indivíduo deve defrontar-se. É necessário que a Espontaneidade se torne criadora, e isto se pode obter pelo jogo de Papéis.

Através do *Role-playing* pode-se trabalhar com Papéis específicos e o objetivo é o de rever as normas, os conceitos, enfim, os Papéis, tomados de forma acrítica e desenvolvê-los, utilizando o potencial criativo dos indivíduos.

Na medida em que propicia o contato mais profundo dos seres consigo mesmos, seus valores, suas emoções, permitem a identificação e elaboração dos conflitos Papel-pessoa, bem como a visão crítica desses Papéis, identificando seus aspectos ultrapassados e inadequados. Oferece um desenvolvimento de Papel rico e compromissado com a realidade: o participante recria o Papel dentro de si, enriquece-se e enriquece o Papel. É um agente transformador, desenvolvendo a Espontaneidade dos indivíduos e da cultura.

O *Role-playing* é um recurso psicodramático que funciona no “como se”; e permite que a pessoa jogue todos os aspectos que seu Papel requeira e sua possibilidade criativa permita, podendo também ser utilizado para compreender as tensões e ansiedades provocadas pelo dia-a-dia, além do esclarecimento das defesas empregadas, sendo ainda possível regular as diferenças entre o Papel real e o Papel idealizado, determinando com clareza as funções do Papel operativo. Segundo Monteiro (1998, p.103):

O jogo de papéis pode ser utilizado como ferramenta para facilitar a percepção do próprio papel, viabilizando mudanças que conduzam à maior adaptabilidade e funcionalidade no contexto social... o comportamento inadaptado freqüentemente relaciona-se à inabilidade para jogar o papel do outro, de jogar e ser o outro.

O *Role-playing* também pode ser denominado como treinamento do Papel. É um procedimento regulado pelo método da teoria dos Papéis para aprendizagem e estruturação de um Papel. Pode ser usado para o treinamento de um Papel profissional ou qualquer Papel social que se queira otimizar. Utiliza os mesmos instrumentos e técnicas dos outros procedimentos dramáticos (Psicodrama e Sociodrama).

No *Role-playing* trabalha-se com liberdade, Espontaneidade, Criatividade e responsabilidade, fazendo o indivíduo assumir, em primeiro lugar, o Papel complementar que já conhece. Depois, pouco a pouco, mediante a Inversão de Papéis, coloca-se o sujeito no Papel que deve estruturar; procede-se das primeiras determinações do Papel para levá-lo ao livre jogo espontâneo, até, enfim, conseguir sua adequação, com bons níveis de Criatividade.

O *Role-playing* é uma forma de ganhar experiências sem arriscar a reputação do indivíduo. Sentir-se numa situação como integrante dela é diferente de discuti-la. Por tudo isso o *Role-playing* é importante na formação do indivíduo, seja qual for o Papel a ser desempenhado.

2.1.3 - O Teatro da Espontaneidade

O teatro da espontaneidade tem como objetivo direto o espetáculo... o psicodrama, em compensação, tem um claro sentido terapêutico (salvo em suas formas pedagógicas)...as técnicas do teatro da espontaneidade são utilizadas em psicoterapia de grupo como exercícios mobilizadores ou como uma técnica de aquecimento (BUSTOS, 1974, pp.3-4).

A criação do teatro da Espontaneidade, em Viena de 1921, teve como tarefa fundamental promover uma revolução no teatro tradicional da época. Propôs substituir a representação da peça já escrita pela dramatização espontânea das situações ocorridas no cotidiano: “arte dramática do momento” (MORENO, 1997). A criaturgia se opunha à dramaturgia. No teatro da Espontaneidade se fazem desnecessários os clichês de Papéis (comuns no teatro tradicional), permitindo ao elenco ser inteiramente espontâneo e criativo. É a utilização da arte do momento, em contraste com a arte da conserva.

De acordo com Pavis (2005, verbete):

O teatro espontâneo tenta abolir a fronteira entre a vida e o jogo, entre público e ator. Uma atividade espontânea é realizada a partir do momento em que há troca criativa entre espectador e ator e que o espetáculo fica com jeito de um happening, de um jogo dramático e de uma improvisação que se apropria da realidade exterior, ou de um psicodrama.

Segundo Moreno, “Como jovem médico, fundei o *Teatro de Improvisação*, em 1921, na Rua Mayseder, próximo da Ópera de Viena, Lá tomei consciência das possibilidades terapêuticas existentes na representação, na vivência ativa e estruturada de situações psíquicas conflituosas” (1959, p.33).

Moreno, em sua obra *O Teatro da Espontaneidade* apud Santos (1994, p. 39), nos captura o porquê da escolha pelo teatro:

Porque eu escolhi o caminho do teatro, ao invés de fundar uma seita religiosa, ingressar em um mosteiro ou desenvolver um sistema teológico (ainda que nenhuma dessas alternativas sejam mutuamente excludentes), pode ser entendido tendo presente o cenário em que minhas idéias surgiram. Eu sofria de uma obsessão (*idée fixe*) que, então, podia ser denominada afetação, mas hoje, quando a colheita está começando, pode ser chamada de graça divina. Esta idéia fixa tornou-se minha fonte perene de produtividade. Ela afirma uma espécie de natureza primordial imortal, a qual retorna a cada vez com a nova geração, um primeiro universo que contém todos os seres e no qual todos os acontecimentos são sagrados. Eu amava este reino encantado que me foi descortinado na encenação de Deus com as crianças e ao qual me mantive firmemente ligado. Eu não estava disposto a abandoná-lo nunca.

Kaufman (1992, p.73) apresenta quatro características para o teatro da Espontaneidade:

1. Eliminação do dramaturgo e da peça escrita;
2. Participação do auditório, passando a um “teatro sem espectadores”, onde todos são atores e participam;
3. Improvisação da obra, ação, resolução de conflitos, encontro; atores e públicos se tornam os únicos criadores;
4. Desaparecimento do velho cenário, dando lugar ao cenário aberto.

Segundo Monteiro (1978, p.92), “O teatro da espontaneidade utiliza as mesmas técnicas do psicodrama e pode ser dirigido de formas diversas, de acordo com os diversos ‘modelos’ de direções psicodramáticas existentes”.

Esse método é muito utilizado em treinamento do Papel profissional como, por exemplo, médico, professor, psicólogo e outros. Qualquer novo Papel a ser desenvolvido pode ser utilizado pelo uso do *Role-playing*, possibilitando assim, um Papel mais espontâneo e criativo. Vale salientarmos que qualquer dos Papéis desempenhados aparece em diversos momentos da vida conforme o padrão de interferência que se estabeleça do homem com o mundo.

Segundo Fonseca Filho (1980, p.10):

A evolução consciente por meio do adestramento da espontaneidade abre uma nova perspectiva para o desenvolvimento da raça humana... a espontaneidade e a criatividade não são processos semelhantes ou idênticos, são categorias distintas. A espontaneidade pode ser diametralmente oposta à criatividade. Um indivíduo pode ter um alto grau de espontaneidade, mas não ser criador, quer dizer, um idiota espontâneo.

Espontaneidade pertence a uma classe de idéias que apenas podem ser completamente abrangidas, teoricamente, se passarem pelo processo de concretização, sendo essencial para todos os conceitos existenciais que eles tenham vida, que a palavra se transforme em “estar e atuar”.

2.1.4 - Conceito de Papel na teoria moreniana

O papel pode ser definido como a unidade de experiência sintética em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais... o papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. O papel pode ser definido como uma pessoa imaginária criada por um autor dramático, p. ex. um Hamlet, um Otelo ou um Fausto; esse papel imaginário pode nunca ter existido, como, por exemplo, um Pinóquio ou um Bambi (MORENO, 1997, p.18-27)

Etimologicamente diversos termos dão origem à palavra Papel com diferentes sentidos. O termo vem do latim medieval *rotulus* (derivado de rota= roda) que pode significar tanto “uma folha enrolada contendo um escrito”, bem como “aquilo que deve recitar um ator numa peça de teatro”. No século XI o termo era utilizado também no sentido de “função social”, “profissão”. O termo francês “*rolê*”, o inglês “*role*” e o castelhano “*rol*” igualmente têm sua origem na mesma etimologia “*rotulus*”.

A palavra Papel, na língua portuguesa, etimologicamente, vem do grego *pápyros*, do latim papiro. Papiro designa um arbusto do Egito de cuja entrecasca se fazia o Papel, obtendo-se o material para a escrita.

Constata-se que os significados originais de *rotulus* foram incorporados na língua portuguesa pela palavra Papel. Isso, porque, além de indicar o material utilizado para a escrita (papiro), Papel refere-se também à personagem representada por um ator, ou à parte que cada ator desempenha no teatro, no cinema, na televisão, e, ainda, à atribuição de natureza moral, jurídica e técnica.

Moreno percebia o indivíduo como parte integrante do universo, propondo-lhe uma análise existencial e fenomenológica da sua existência, sem estabelecer limites entre a vida e a morte, entre o eu e os Papéis ou entre a fantasia e a realidade. Com isso, criou um novo conceito

de Papel, que provém da catarse total oriunda do ato de nascer e libertar-se, vendo o indivíduo como síntese de uma integração sintética de todos os elementos presentes na natureza e nos espaços que preenche, em suas relações como o mundo, com as pessoas e com os seus Papéis.

A fonte inspiradora da teoria de Moreno foi o teatro. Por sua origem, segundo o autor (1997, p.27), “Papel não é um conceito sociológico ou psiquiátrico, entrou no vocabulário científico através do teatro”. E, como o teatro, representou no início, a matriz e o *locus* do projeto moreniano, nada mais lógico, portanto, que o conceito de Papel tenha se constituído numa das pedras angulares da teoria moreniana e da prática sócio-psicodramática. Segundo Moreno (1997, p.27):

Dos papéis e contrapapéis, situações de papéis e conservas de papel, desenvolveram-se naturalmente suas extensões modernas: o executante de papel, o desempenho de papéis, a expectativa de papel, a passagem ao ato (*acting out*) e, finalmente, o psicodrama e o sociodrama.

A tarefa do Teatro Vienense da Espontaneidade, entre 1921 e 1923, foi a de produzir uma revolução no teatro, procurando modificar por completo os eventos teatrais. Representa a fusão ator-autor e espectador no ato da criação e representação do drama. Rompe a oposição entre ator e autor, entre pessoa e drama, criando a vida sem necessidade de textos; tudo é improvisado: a peça, a ação, o motivo, as palavras, o encontro e a resolução dos conflitos. O palco também “desaparece”, surgindo em seu lugar o palco-espaco, o espaco aberto, o espaco da vida, a vida mesma.

Surge assim, um novo tipo de teatro. Não uma peça escrita pelo dramaturgo, decorada, ensaiada e encenada sucessivamente. O teatro da Espontaneidade é sempre uma peça única, que flui e se consoma no aqui-agora do ato vivencial dos atores-criadores. Um teatro vivo, teatro vida. Segundo Moreno (1984a, p. 17), “Minha visão do teatro foi moldada segundo a idéia do *self* espontaneamente criativo”.

Através da nova forma de seu teatro, Moreno buscava tanto o desenvolvimento pessoal quanto social do indivíduo. Para alcançar esses objetivos, acreditava que o homem podia se transformar através da ação, experimentação e vivências, refletindo e modificando sua conduta.

A teoria psicodramática dos Papéis leva o conceito de Papel a todas as dimensões da existência humana, desde o nascimento e ao longo de vida do indivíduo, enquanto experiência pessoal e modalidade de participação social. Situa-se no conjunto da teoria moreniana que sempre se refere ao homem em situação, imerso no social, buscando transformá-lo através da

ação. O conceito de Papel, que pressupõe inter-relação e ação, é central nesse conjunto articulado de teorias, imprescindível para a compreensão da teoria e prática do Psicodrama.

A concepção moreniana entende que o existir humano é um viverem coletividade. O indivíduo se realiza pelo desempenho de Papéis na sociedade. Para Moreno (1972b, p.81):

Este enfoque se funda no princípio de que o homem tem um papel a desempenhar, cada indivíduo se caracteriza por uma variedade de papéis que regem seu comportamento e que cada cultura se caracteriza por uma série de papéis que, com maior ou menor êxito, impõe a todos os membros da sociedade.

Encontra-se assim, na concepção moreniana de homem como gênio que se desenvolve a partir da Espontaneidade, a dimensão do indivíduo, e na concepção de homem como membro de um grupo inserido numa coletividade, a sua dimensão social. O ponto de união entre ambas, para Moreno, encontra-se no conceito de Papel: “Todo papel é uma fusão de elementos particulares e coletivos, é composto de duas partes: seus denominadores coletivos e seus diferenciais individuais” (1972b, p.68).

Dessa maneira, como síntese unificadora, o Papel conceito social conecta com a Espontaneidade, de conteúdo individual. Papel e Espontaneidade caminharam juntos desde os primeiros trabalhos de Moreno com seu teatro de improviso. Para Moreno (1983, p.157), “o desempenho de papéis foi à técnica fundamental do teatro espontâneo vienense. Dada a predominância da espontaneidade e da criatividade no desempenho de papéis, este foi chamado ‘desempenho espontâneo-criativo’”.

Moreno, ora define o Papel como função prescrita e assumida pelo indivíduo, ora como a forma real e tangível que o eu assume, passando do plano dramático ao social. Para ele, o Papel ora se refere à uma pessoa imaginária, ora a um modelo para a existência ou a um personagem da realidade social, uma imitação da vida ou uma forma tangível do eu. De acordo com Moreno (1997, p.28), “A função do papel é penetrar no inconsciente, desde o mundo social, para dar-lhe forma e ordem”.

O autor ilumina um aspecto novo e original do Papel: a possibilidade criativa do homem que o assemelha a Deus cujas ações são criadoras e espontâneas. Pierre Weil, em *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama* reflete sobre a afirmação de Moreno sobre ser Deus. Esclarece que levou muitos anos para compreender o que ele queria dizer, não podendo admitir que um homem de tal envergadura caísse numa paranóia tão rudimentar e encontra a explicação nas pesquisas feitas

sobre a esfinge e outros textos esotéricos, na Kabbala hebraica e nos textos sobre a tradição indiana e chinesa, que trazem a idéia de que o Microcosmo reproduz o Macrocosmo, que Deus está entre nós e nós estamos em Deus.

Segundo Weil apud Moreno (1959, introdução), “Ser Deus para Moreno significaria, por conseguinte, ser um Microcosmo dentro do Macrocosmo, ou melhor, ter o Macrocosmo em si mesmo”. Essa hipótese foi considerada plausível para o autor, já que Moreno era judeu e conviveu com Martin Buber, da escola hassídica judaica, herdeira dos Kabalistas da Idade Média e como judeu estava impregnado do misticismo judaico, como também, insistia muito numa cosmoterapia, no homem cósmico.

Para Moreno (1992b, pp.14-23), em sua obra *As Palavras do Pai* assumir-se enquanto homem cósmico exige responsabilidade e nos relata que:

Somos todos unidos pela responsabilidade, sem responsabilidade parcial. E a responsabilidade nos faz criadores do universo... a responsabilidade é o elo que nos une ao cosmos... A essência da nossa existência é a fome de criar, não no sentido intelectual, mas como uma força dinâmica, uma corrente de criatividade. A quintessência desse raio de criatividade é Deus.

Retomando a interpretação de Deus-Moreno trazida por Weil, vejamos uma citação do próprio Moreno (1992a, pp. 25-25):

Vemos que Deus, em pessoa, está presente em todas as lutas do homem, no sentido co-existencial e não somente como uma sombra ou um substituto. Como Deus é inseparável do Universo e o Universo é inseparável de cada homem que vive nele, necessariamente cada homem também é inseparável de Deus... Desse modo, poderemos vir a ser não somente não somente uma parte da criação, mas também uma parte do criador... numa relação dual entre Deus e o homem, uma relação na qual Deus aninha-se no coração do homem e o homem se entrelaça com Deus, o passado infinito atualiza-se e Deus torna-se uma realidade no aqui-e-agora.

O teatro não deixa de ser um ritual e a liturgia tem algo de marcadamente cênico. Ambos acontecem em espaços demarcados, situando os movimentos a serem dados e os envolvidos, de um modo ou de outro, sabem seus Papéis, suas funções, não importando a “verdade” do fato, mas sim o desejo de transfiguração aí presente.

2.1.5 - Origem dos papéis e o surgimento do eu

O desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu. Os papéis não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis. (MORENO, 1997, p.25)

No processo de desenvolvimento do indivíduo, os Papéis surgem no interior da matriz de identidade que, para Moreno, constitui a base psicológica para todos os desempenhos de Papéis e lança os alicerces do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança. A matriz de identidade é o universo indiferenciado onde o bebê vive antes e imediatamente após o nascimento. “Essa matriz é existencial e pode ser considerada o *locus* donde surgem, em fases graduais, o eu e suas ramificações, os papéis. Os papéis são os embriões, os precursores do eu, e esforçam-se por se agrupar e unificar” (1997, p.25).

Moreno distingue três tipos de Papéis: os fisiológicos ou psicossomáticos, os psicológicos ou psicodramáticos e os sociais. Considera-os como “eus” parciais. Postula que entre o Papel sexual, o do indivíduo que dorme, o que sonha e o que come, desenvolvem-se “vínculos operacionais” que os conjugam e integram numa unidade, considerada uma espécie de eu fisiológico, um “eu parcial”, um conglomerado de Papéis fisiológicos.

Do mesmo modo, no decurso do desenvolvimento e história do indivíduo, os Papéis psicodramáticos vão se agrupando, formando uma espécie de “eu social”. O fisiológico, o psicodramático e o social são apenas “eus parciais”. Afirmar que o eu inteiro, realmente integrado, de anos posteriores, ainda está longe de ter nascido, sendo necessário que se desenvolvam, gradualmente, vínculos operacionais e de contato entre os conglomerados de Papéis sociais, psicológicos e fisiológicos para se identificar e experimentar, após sua unificação, aquilo que é chamado do “eu”.

No processo de desenvolvimento infantil, os Papéis psicodramáticos auxiliam a criança a experimentar seu corpo (dimensão fisiológico/corporal). Por outro lado, os Papéis psicodramáticos vão proporcionar as condições à criança para experimentar e desenvolver sua *psiquê* (dimensão psicológica do eu) e os Papéis sociais, por sua vez, contribuem para produzir o que se denomina sociedade (dimensão da realidade social). Corpo, *psiquê* e sociedade são partes intermediárias e integrantes do eu total.

Para Moreno (1997, p.26): “No momento de nascer, no universo inteiro do bebê não há diferenciação entre interno e externo, entre objetos e pessoas, *psiquê* e meio. A existência é una e total”. São, portanto os Papéis, e através deles, que a criança vai percebendo e descobrindo a si própria e o mundo que a rodeia.

Na primeira fase da matriz de identidade indiferenciada os Papéis que primeiro aparecem, ligados às necessidades e funções vitais, são os psicossomáticos. O conceito de Papel psicossomático, para Moreno, encontra-se vinculado ao de zona, aquecimento, conjunto de determinantes e/ou condições que ocorrem, por exemplo, no ato de mamar, na relação mãe-filho.

Segundo Moreno (1997, p.108), “toda zona é o ponto focal de um dispositivo físico de arranque no processo de aquecimento preparatório de um estado espontâneo de realidade, sendo tal estado ou estados componentes na configuração de um papel”.

Os Papéis psicossomáticos são os primeiros desempenhados pelo ser humano. Definem as marcas gravadas pela ordem vital e constituem os primeiros Papéis a exigir do homem uma colocação frente à sua própria existência. Representam padrões de conduta ou funcionamento na satisfação das necessidades fisiológicas, incluindo aí o *modus operandi*, o clima afetivo-emocional com que os egos-auxiliares interatuam com a criança no atendimento de suas necessidades.

Para Bustos (1982, p.24):

São os pontos de cristalização (papéis) que estruturam o ego em suas trocas com o meio ambiente. Não há trocas que não sejam produzidas através de papéis... O contato entre papéis ocupa o centro da teoria das relações interpessoais. Cada papel se relaciona com outros papéis complementares de outras pessoas através de vínculos. A existência do reconhecimento do vínculo é fundamental para a saída da matriz de identidade total e indiferenciada.

Na segunda fase da matriz de identidade diferenciada, embora não tenha surgido ainda a diferenciação entre objetos de realidade e imaginários, a criança começa a “imitar” parte daquilo que observa. Moreno denomina tal processo como “adoção infantil de Papéis” que consiste em duas funções: dar Papéis (dador) e receber Papéis (recebedor). Exemplifica com a situação de alimentar: a concessão de Papéis é realizada pelo ego-auxiliar (mãe) e o recebimento de Papéis é feito pelo filho ao receber o alimento. Como resultado de tal interação vai se estabelecendo, gradualmente, certa e recíproca expectativa de Papéis nos parceiros do processo. Esta expectativa

que cria as bases para todo o intercâmbio futuro de Papéis entre a criança e os outros egos-auxiliares.

O primeiro universo termina quando a experiência infantil de um mundo em que tudo que é real começa a se decompor entre fantasia e realidade. Desenvolve-se a construção de imagens e começa a tomar forma a diferenciação entre coisas reais e coisas imaginadas. É o início do segundo universo infantil, marcado pelo surgimento do que Moreno denominou “brecha entre fantasia e realidade”, constituindo a terceira fase da matriz de identidade. Surgem, então, dois processos de aquecimento: um ato de realidade e outro ato de fantasia. Emergem, agora, formas de representar Papéis que põem a criança em relação com pessoas, coisas e metas que ela imagina lhe serem exteriores (Papéis psicodramáticos).

A partir da ruptura entre a realidade e a fantasia surge a diferenciação dos Papéis sociais e psicodramáticos, até então misturados. Com o desenvolvimento desses novos conjuntos de Papéis (os sociais relacionados com o mundo real, os psicodramáticos com o mundo da fantasia), completa-se a terceira fase da matriz de identidade, denominada a da inversão de Papéis onde, primeiro existe a tomada de Papel do outro para, em seguida, ocorrer a inversão concomitante de Papéis, o que acarreta uma transformação total na Sociodinâmica do universo infantil.

Os Papéis psicodramáticos e sociais completam as condições para o surgimento do eu. Os três Papéis definidos por Moreno, desdobrando-se em aglomerados ou “cachos” correspondem aos Papéis precursores do ego, constituindo os “eus parciais” psicossomático, psicodramático e social.

Os Papéis sociais operam, fundamentalmente, a função da realidade mediante interpolações de resistências, não produzidas pela criança, mas que lhe são impostas pelos outros, suas relações, coisas, atos e distâncias no espaço e no tempo. Dessa maneira, através dos Papéis sociais, o indivíduo vai incorporando ou é inserido no mundo da realidade da cultura, dos padrões de conduta, valores, deveres. É o mundo instituído da conserva cultural.

Para Moreno (1997, pp.228-230), o Papel social é assimilado através “do condicionamento, da percepção e da objetivação” de seus estereótipos e de suas possibilidades de experimentação na conserva cultura. Sendo assim, “os papéis sociais são fatores determinantes do caráter cultural das pessoas”.

Sob a perspectiva psicodramática, ser cidadão, como sujeito de direitos, depende de sua capacidade para criar Papéis sociais, adequados ao próprio desejo e à potencialidade de mudança do coletivo.

Em relação à criação de Papéis sociais Kim (2006, p.95) nos fala que:

À medida que o sujeito ultrapassa o seu grau de percepção de um papel já conhecido e transfere sua experimentação para um novo papel ainda não representado, estes ‘papéis semelhantes’ se organizam em ‘cachos de papéis’. A capacidade de diferenciação entre papéis pertencentes ao mesmo ‘cacho’ está diretamente relacionada à sua condição de acesso a diferentes papéis sociais e à diversidade de modelos de identificação social oferecidos pela cultura a qual pertence.

Para Moreno (1997, p.132) “o caráter transformador da ação espontânea é o que garante aos sujeitos sua condição de criador, ou seja, é o que permite as modificações da sua relação com o mundo”. Para o autor o ser humano tem uma reserva de Criatividade, mas para que ocorra a manifestação deste potencial, torna-se necessário haver espaço para a Espontaneidade.

A brecha entre a fantasia e a realidade possibilita ao indivíduo adquirir a capacidade de iniciar processos de aquecimento diferenciados, tanto para o desempenho de um ou de outro tipo de Papel. O fator que vai garantir essa passagem do mundo da fantasia para a realidade e vice-versa é a Espontaneidade como princípio da adequação da ação do indivíduo aos seus próprios Papéis.

O Papel é uma experiência interpessoal, na qual vários atores encontram-se implicados, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma interação de estímulos e respostas. Morfologicamente, a noção de Papel aparece veiculando uma complementaridade: o contrapapel, existindo entre ambos uma relação estrutural e de inter-determinação recíproca.

Em cada interação, a todo o momento, o Papel de cada um é, em grande parte, determinado pelo Papel do outro, que lhe dá a réplica. Tudo se processa na interação entre o eu e o tu, o eu e o outro.

2.1.6 – O Papel na Prática Psicodramática

Na visão moreniana, os recursos inatos do homem são a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. Desde o início, ele traz consigo fatores favoráveis ao seu desenvolvimento, que não vêm acompanhados por tendências destrutivas. Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por ambientes ou sistemas sociais constrangedores. Nesse caso, resta a possibilidade de recuperação dos fatores vitais, através da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio (GONÇALVES, 1988, p.45).

Os interesses de Moreno estão voltados para os indivíduos e suas relações do que para a cultura, os valores e normas sociais. Visam, preferencialmente, à Espontaneidade e à Criatividade para que possam agir e intervir no meio social. Assim Morenos cria e desenvolve técnicas e procedimentos operativos como recursos para que o indivíduo possa atingir tais objetivos.

Como para Moreno o eu é revelado pelo desempenho de Papéis, ele vai privilegiar a técnica do *Role-playing* com todo seu desdobramento pedagógico (aprendizagem e treinamento de Papéis) e terapêutico. A finalidade do *Role-playing* como jogo psicodramático de Papéis é proporcionar ao ator uma visão do ponto de vista de outras pessoas, ao atuar no Papel dos outros, seja em cena, seja na vida real.

Não há como pensar o Psicodrama, seus instrumentos, a estrutura de uma sessão, desvinculado de Papéis e atores que os vivenciam. Toda dramatização, jogo ou qualquer técnica psicodramática somente pode acontecer quando Papéis são colocados em ação e, através destes, personagens interatuam vinculando-se como interlocutores.

No Psicodrama, o indivíduo recupera a capacidade de realizar transformações autênticas em sua vida, nas suas relações e no meio onde vive, encontrando-se com seu eu em Papéis imaginários ou correspondentes a funções assumidas dentro da realidade social. Segundo Moreno (1997, p. 27), “a teoria psicodramática dos papéis, operando com uma orientação psiquiátrica... leva o conceito de papel a todas as dimensões da vida; começa com o nascimento e continua durante toda a vida do indivíduo e do *socius*, o membro da sociedade”.

A realização da verdadeira ação espontânea equivale à criação e desempenho de Papéis que correspondem a modelos próprios de existência. A dimensão do homem criativo/espontâneo se contrapõe continuamente à conserva da estrutura social, com os Papéis que o aprisionam a modelos e padrões, normas, status, rótulos pré-determinados. Uma vez que a proposta

psicodramática é resgatar o homem espontâneo-criativo preso nas amarras da conserva cultural, pode-se dizer que a Criatividade é aquilo que o indivíduo faz para recriar o seu eu com Espontaneidade através do conjunto de Papéis que desempenha no jogo da vida.

O Psicodrama permite, inicialmente, perceber qual o Papel que cada um desempenha em uma situação, face ao Papel que o outro desempenha num dado momento da vida do grupo e da relação.

O Psicodrama está tão ligado à vida pessoal de cada um quanto à dinâmica do grupo, à observação de seu feixe sociométrico de inter-relações, das interações de seus membros, entre eles e com relação aos responsáveis.

O que se passa “aqui e agora” no grupo, explica-se tanto pela vertente pessoal, histórica, da vida de cada um, quanto pela vertente comum, sociométrica, do grupo.

2.2 - Sociatria



Figura 15
Sociatria²⁰

A sociatria é a sociometria aplicada à intervenção psicossocial e também compreende a utilização do conhecimento sociométrico às relações intergrupais e à humanidade como uma unidade total (Kaufman, 1992, p.58).

A Sociatria constitui a terapêutica das relações sociais. Seus métodos são: a Psicoterapia de Grupo, o Psicodrama e o Sociodrama. Moreno vislumbrava que, com a aplicação desses três métodos, seria possível o tratamento e, possivelmente, a cura do social mais amplo, o que lhe custou a designação da Sociatria como a utopia moreniana.

Segundo Fonseca Filho (1980, p.9), Moreno:

²⁰Imagem extraída in www.hagshama.org.il/show. Acesso em 02/08/2007.

Propõe à sociologia o estudo das microssociedades em contraposição às macrossociedades de Comte, Marx e outros. Chama a atenção para a dinâmica dos pequenos grupos, que, reunidos, constituem as grandes massas... A sociatria seria a cura dos sistemas sociais e o que nos propõe a sociatria seria não a cura de um pequeno grupo e sim do grupo maior, a humanidade. Ainda que tudo isso pareça utópico, ainda que estejamos extremamente longe dessa meta, não poderemos negar que a humanidade está precisando de psicoterapia.

Para Marineau (1992), Moreno tentou criar uma nova ciência, a Sociatria, para lidar com a “profilaxia, diagnóstico e tratamento de grupos e de relações intergrupais” (p.118) caracterizada como uma nova e fascinante área de pesquisa.

O grupo terapêutico é, pois, não apenas um ramo de Medicina e uma forma de sociedade, mas, também, um primeiro passo no cosmo.

Para Moreno, Psicodrama e Sociodrama são instrumentos de intervenção e tratamento da realidade do socius.

Segundo Kaufmann (1992, p.70):

No psicodrama se busca a objetivação de uma realidade subjetiva, enquanto no sociodrama se busca a subjetivação de uma realidade objetiva... sociodrama e psicodrama promovem transformações nas redes sociométricas, e isto acarreta modificações na realidade social.

A Psicoterapia de Grupo prioriza o tratamento das relações interpessoais inseridas na dinâmica grupal. No Psicodrama, o sujeito da ação é o indivíduo, e no Sociodrama é o grupo coletivo, representante de uma cultura. Apesar dessa divisão clássica, na prática, o trabalho do Psicodramatista é referido de modo genérico como foi consagrado pelo uso: Psicodrama. O Psicodrama é o tratamento do indivíduo e do grupo através da ação dramática. No Psicodrama de grupo o protagonista poderá ser um indivíduo ou o próprio grupo.

2.2.1 – Sociodrama

Podemos compreender o sociodrama como uma rede de inter-relações, na qual estão incluídos tanto os indivíduos quanto os sistemas familiares, os grupos, as organizações e as instituições, construindo e sendo construídos por eles mesmos, que significa compreender que estão intimamente ligados, são interdependentes e não podem ser entendidos no âmbito de uma perspectiva fragmentada (MARRA E COSTA, 2004, p.100).

O Sociodrama é um tipo especial de terapia onde o protagonista é sempre o grupo e as pessoas estão reunidas enquanto mantém alguma tarefa ou objetivo comum. Um determinado Papel e seus respectivos Papéis são colocados em evidência pelo foco. Outros Papéis, mesmo que surjam com toda a nitidez, não devem ser objeto de trabalho, se não foi considerada essa possibilidade quando da feitura do contrato ou se não houver alteração deste contrato inicial.

Marra e Costa (2004, p.107) nos afirmam que:

O treinamento da espontaneidade através do sociodrama é um modo imprescindível a qualquer programa que vise modificar o comportamento das pessoas no sentido do compromisso com novas aprendizagens para os relacionamentos interpessoais. Em uma ação espontânea, estão contidos todos os elementos necessários para que se efetive a aprendizagem: os emocionais, os sociais e os cognitivos, interagindo com os elementos simbólicos adquiridos na vivência cultural.

No Sociodrama o objeto é o sistema com uma estrutura relacional própria que procura ajuda porque se torna incapaz devido a bloqueios de escapar às “Conservas Culturais”, ou seja, descobrir novas formas de relacionamento mais funcionais.

Seixas (1994, p.138) define sistema enquanto:

Sempre que um grupo de pessoas reais ou imaginárias se articula entre si num interjogo de papéis e contrapapéis temos um sistema. Se trabalharmos evidenciando este interjogo, estamos trabalhando sistemicamente. A percepção desta situação pode levar a uma nova forma de interação entre estes papéis e à descoberta conjunta de alternativas relacionais que interrompam este tipo de interação disfuncional, conservadora.

Moreno (1992a, p.106) fala sobre o sujeito do Sociodrama “o verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo. Baseia-se na suposição tácita de que o grupo formado pelo público já está

organizado pelos papéis sociais e culturais que, até certo ponto, todos os membros da mesma cultura partilham”.

O Sociodrama cria um espaço para o desempenho espontâneo de Papéis, possibilitando desvendar as determinações culturais de um grupo, suas redes sociais e a tomada de consciência da situação de cada participante em um determinado contexto social.

As redes sociais são determinadas pela presença ou ausência de vínculos entre os indivíduos de um determinado grupo, portanto ao se trabalhar o grupo, os resultados obtidos refletirão sobre o indivíduo e sobre o grupo como um todo. Moreno nos fala sobre a influência da afetividade, de um indivíduo sobre o outro e sobre a relevância dos vínculos nas redes sociais: “a afetividade é um dos núcleos geradores dos vínculos e do desenvolvimento dos grupos. A maior expressão da afetividade é a liberação da espontaneidade-criatividade, com a qual se atinge a homeostase biopsicossocial” (1972a, p. 32) e acrescenta que “quando duas ou mais pessoas estão interligadas e sua coexistência tornou-se indispensável ao bem-estar delas mesmas e muitas vezes à sua existência propriamente dita é necessário que sejam tratadas em conjunto” (1983, p.65). O objetivo é o de funcionar como sociedade em miniatura para seus membros, de modo que esses possam co-construir seu funcionamento e con-viver mais harmoniosamente.

Para Marra (2006, p.98):

O sociodrama é, pois, um método de intervenção na comunidade por dar conta da diversidade, intensidade dos problemas que surgem na interação de um grupo e de uma comunidade em transformação. Esta prática interventiva, calcada no momento vivido no aqui e agora, proporciona aos membros da comunidade a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, valorizá-los e confirmá-los. A partir dos jogos psicodramáticos, da montagem de imagens, da dramatização, ou da psique em ação, os atores sociais, protagonistas, contam suas histórias, fazem suas narrativas numa perspectiva de desenvolver sua espontaneidade e criatividade... assim todas as dimensões do sujeito têm novas oportunidade na interação a partir do desempenho dos papéis.

A Espontaneidade catalisa a Criatividade por intermédio do desempenho de Papéis sociais. A complementação de Papéis sociais é um movimento que gera o átomo social, o núcleo dos indivíduos afetivamente relacionados, gerando laços, formando novas e maiores constelações grupais, geradora de redes sociais, demonstrando uma dinâmica relacional e grupal específica.

A vivência de um tema pelo grupo possibilita a inserção da subjetividade nele. Enquanto se fala sobre determinado tema, o discurso é racional, distanciado e objetivo; o “eu não se compromete em sua totalidade e os Papéis sociais se revestem de máscaras. O processo

sociodramático é a saída do mascaramento para um envolvimento subjetivo e intersubjetivo em relação ao tema tratado.

Para Seixas (1994, p.131):

A tese fundamental do sociodrama é que os homens são co-criadores do Universo, através da liberação de sua espontaneidade e criatividade, porque o momento criativo é transformador. Cria-se a história e se atinge este momento através da ação conjunta. O universo é constituído por um conjunto de pares integrantes, que por meio de uma gama de relações recursivas, acaba por englobar toda a humanidade em um sistema auto-organizável.

A autora (1994, p.131) faz referência também ao Sociodrama sistêmico:

No sociodrama sistêmico as técnicas verbais e de ação são empregadas entrelaçadamente. Utilizam-se não só dramatizações conjuntas, que produzem novas vivências e percepções do mundo, comprometidas com o novo contexto em que são realizadas, criando novas histórias, mas também questionamentos que produzem novas descrições, discursos e significados, que transformam a visão ou compreensão que o sistema tem da sua própria realidade. Estas histórias no momento em que são co-criadas, pelo terapeuta e pelo indivíduo ou sistema em conjunto, constituem novas alternativas para logo se transformarem em “conservas culturais” o que dá início a uma nova busca de alternativas e garante uma possibilidade contínua de mudanças e criação de novos fatos.

O Sociodrama favorece o processo de organização social, através das práticas torna-se possível a reinstalação do sujeito na organização social, proporcionando através do processo transformador a competência para aprender acerca da própria aprendizagem, privilegiando a relação das pessoas entre si, possibilitando desvendar as determinações culturais de um grupo, das redes sociais existentes e a tomada de consciência da situação e da condição de cada participante num determinado contexto social.

2.2.2 – Psicodrama

O psicodrama é um procedimento dramático específico que, apesar de sustentado por conceitos teóricos diferentes, os quais convergem em uma visão antropológica vincular similar, estuda as condutas humanas entendidas como desenvolvimento de papéis. Esse procedimento visa especificamente a investigação das dificuldades ou entraves ao desempenho livre, espontâneo, criativo de tais papéis MENEGAZZO (1995, p.172).

Psicodrama provém do grego *psiqué* (alma) e drama (ação, realização). O Psicodrama é, segundo Moreno (1997, p.17), “a ciência que explora a verdade dos seres humanos por métodos dramáticos”.

Mijolla (2005, p.1461) define o “Psicodrama como um método de investigação dos processos psíquicos que utiliza a representação dramática (teatral) por meio de roteiros improvisados – espontâneos postos em cena por um grupo de participantes” O autor ressalta a distinção entre psicodrama e psicodrama analítico, sendo que o último será mais bem desenvolvido no decorrer do texto.

Conforme Greenberg (1977, p.9), “o psicodrama não surgiu repentinamente, mas desenvolveu-se com base em experiências e intuições, ocorridas na infância, juventude e começo da idade adulta de Jacob Levy Moreno”.

De acordo com próprio relato de Moreno (1972b), foram quatro as experiências que deram origem a sua teoria: a brincadeira de ser Deus, os contos nos Jardins de Viena, a primeira sessão psicodramática oficial e, finalmente, o caso Bárbara.

1) *A brincadeira de ser Deus*

A primeira delas ocorreu ainda em sua infância, quando tinha quatro anos. Enquanto brincava com amigos no porão da casa, de ser Deus e seus anjos. Para isso, era necessário construir o céu, e as crianças dispuseram cadeiras sobre uma mesa, de forma a quase atingirem o teto. Moreno sobe na cadeira mais alta, e, enquanto os anjos cantavam ao redor e sacudiam os braços imitando asas, uma delas perguntou por que ele não voava. Moreno tentou o vôo. A experiência terminou com um braço fraturado e, embora não se tenha constituído, formalmente como um Psicodrama, apresentou alguns de seus elementos básicos: protagonista e diretor - ambos assumidos por ele, cenário e audiência, juntamente com relativa dose de Espontaneidade e Criatividade.

Moreno (1972b, p.23) considerou mais tarde que esta queda o ensinou que até os “seres mais altos dependem dos outros, dos egos-auxiliares”. Levou-o também a correlacionar a estrutura de seu cenário psicodramático em três degraus e uma sacada. Os degraus representam: o início da ação dramática, seu desenvolvimento, seu fecho; e a sacada destina-se aos Papéis de Deus, heróis, etc.

2) *Os contos nos Jardins de Viena*

O autor ainda era estudante de Medicina. Como gostava de caminhar através dos jardins, começou a reunir grupos de crianças e a estimulá-las à representação, e elas respondiam de forma espontânea e criativa. Moreno procurava conhecê-las através das representações dramáticas. O objetivo era estimulá-las a vivenciar como um todo experiências de totalidade, sentimento, ação e conhecimento.

3) *A primeira sessão psicodramática oficial*

Na data de 1º abril de 1921, realizou-se no *Komoedien Haus*, teatro de Viena, a primeira sessão psicodramática oficial. Moreno apresentou-se sozinho, desacompanhado de atores e desprovido de texto. Ao subir as cortinas o cenário era constituído apenas de uma cadeira vermelha, semelhante a um trono de rei, e sobre ela havia uma coroa. O autor (1972b, p.21-22) refere-se à situação da seguinte maneira:

Falando psicodramaticamente, havia um elenco e uma obra. O público era meu elenco, as pessoas do público eram como mil dramaturgos inconscientes. A obra era a trama a que foram arrojados pelos acontecimentos históricos, em que cada um desempenhava um papel real; meu objetivo era prosseguir o psicodrama “*in status nascendi*” e analisar o produto. O tema natural da trama era a busca de uma nova ordem de coisas, submeter à prova todos os que aspiram à liderança.

A orientação dada foi que um dos expectadores subisse ao palco e desempenhasse o Papel de rei, indicando a forma correta de governar o país e o público atuaria como jurado. Dentre as pessoas que se apresentaram, nenhuma foi aprovada, fato que deixou Moreno em uma situação muito delicada, principalmente junto às autoridades, em virtude da ampla divulgação que a imprensa fez da ocorrência.

4) *O caso Bárbara*

Moreno passou por uma importante experiência que viera a unir dentre os objetivos sua atuação na medicina e no teatro. O caso Bárbara.

Dentre as atrizes sobre sua direção, uma se destacava, pelo desempenho de Papéis ingênuos e românticos. Entre os assíduos espectadores figurava um jovem poeta, Jorge, que por ela se apaixona, culminando com o casamento de ambos. Algumas semanas após o casamento, Jorge procurou Moreno, com quem conversou sobre a s atitudes da esposa, que havia deixado de ser meiga e dócil, adotando comportamentos grosseiros e agressivos. Na mesma noite, quando Bárbara chega ao teatro, Moreno propõe a representação de um fato sugerido por uma notícia do jornal do dia, de uma prostituta que fora atacada e assassinada num bairro de Viena. Bárbara atende às sugestões de Moreno e as cenas entusiasmaram os espectadores pela sua crueza, vulgaridade e realismo.

Depois dessa atuação, Bárbara assume Papéis diferentes daqueles que desempenhava antes. À medida que sua atuação continuava, observou-se a mudança de conduta da atriz. Jorge também começou a participar, representando cenas de sua infância, da família e sonhos. Alguns meses depois, Moreno, Bárbara e Jorge se sentaram, apenas os três no teatro. O autor nos relata que “tinham se encontrado a si mesmos, tinham se encontrado pela primeira vez. E analisei o desenvolvimento de seu psicodrama, sessão após sessão, e relatei a história de sua cura” (1972b, p.26).

Estas atividades serviram como experiências de laboratório para a elaboração das técnicas psicodramáticas e aprendizado de Papéis, através das representações espontâneas.

O Psicodrama, sendo um método de investigação e pesquisa nas relações interpessoais, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma, utiliza recursos cênicos e dramáticos como ferramentas de objetivação de subjetividades, por meio da ação dramática e criação artística – a dramatização. Estimula a Criatividade nas pessoas, mobiliza grupos para vivenciarem a realidade. Tem sido amplamente utilizado na educação, nas empresas, nos hospitais, na clínica, nas comunidades.

Merengué (1994, p.83) define o Psicodrama enquanto “mais que uma tentativa de provocar ‘vivências’, revela-se um modo de contatar o universo do invisível. Uma experiência dionísica, apolineamente instrumentalizada. Debater-se nessa invisibilidade, tatear no escuro, lutar contra o opressivamente nebuloso”.

Segundo Moreno (1959, p.110):

Historicamente o psicodrama se origina dos princípios do jogo. A brincadeira sempre existiu, é mais velha que a humanidade, acompanhou a vida do organismo vivo como uma manifestação de exuberância, nível precursor de seu crescimento e desenvolvimento. Em nossa cultura foram principalmente Rousseau, Pestalozzi e Froebel que chamaram nossa atenção para o valor educacional da brincadeira. Mas uma nova visão do jogo surgiu, quando começamos a brincar com crianças nas ruas e jardins de Viena, nos anos que precederam a explosão da Primeira Guerra Mundial: o brinquedo como um princípio de auto-tratamento e terapia de grupo como forma de vivência original.

Nessa visão psicodramática o jogo não é mais visto como um epifenômeno, acompanhando e apoiando metas biológicas, mas como um fenômeno *sui generis*, um fator ligado à Espontaneidade e à Criatividade, libertando o jogo de suas ligações metafísicas, metabiológicas e metapsicológicas e transformado em um princípio metódico e sistemático.

Os jogos aplicados no Psicodrama recebem o nome de jogos dramáticos, por estes ocorrerem no contexto dramático, análogas às etapas de uma sessão psicodramática, diferentemente de outros jogos, que se realizam em outros campos de ação.

Segundo Monteiro (1979, p.7):

O jogo se insere no psicodrama como uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. O jogo no psicodrama surge da necessidade de uma terapia em um baixo nível de tensão, em uma situação preservada, onde o indivíduo não está trabalhando diretamente o seu conflito. Pelo fato de o indivíduo estar simplesmente jogando, já se elimina a possibilidade de ser para ele uma situação angustiante, pois, o jogo cria uma atmosfera permissiva que dá condições ao aparecimento de uma atuação espontânea e criativa do indivíduo, proporcionando-lhe a possibilidade de substituir respostas prontas, estereotipadas, por respostas novas, diferentes e livres de uma conserva cultural... O jogo permite, pois, que o indivíduo descubra novas formas de lidar com uma situação que poderá ser semelhante a outras situações de sua vida.

O conceito de jogo dramático de Papéis é simples. Sua finalidade é proporcionar ao ator uma visão dos pontos de vista de outras pessoas, ao atuar no Papel de outros, seja em cena, seja na vida real, no qual o indivíduo veja novas formas alternativas de conduta, e não uma única resposta para dada situação. O jogo dramático se dispõe, portanto a trabalhar com o indivíduo com a finalidade de levá-lo a alcançar um campo relaxado de conduta.

Essa idéia levou o autor ao teatro da improvisação e mais tarde ao teatro terapêutico, atingindo seu ponto mais alto na inversão de Papéis e no Psicodrama. O contato corporal, terapia corporal, treinamento corporal são partes essenciais da situação psicodramática.

Segundo Moreno (1959, p.114):

O psicodrama desenvolveu um sistema de métodos cuidadosamente elaborados, com o qual o terapeuta e seus egos-auxiliares se introduzem no mundo do paciente e procuram povoá-lo com imagens extraordinariamente familiares, que têm a vantagem de não ser totalmente ilusórias e não ser totalmente reais, mas meio imaginárias e meio verdadeiras.

O Psicodrama é um método, suas várias técnicas promovem uma Espontaneidade mútua, a Espontaneidade contagiosa. Tornamo-nos afetados e infectados por essa liberação e energia que flui livremente pelo grupo. O processo do Psicodrama está relacionado ao movimento de Conservas Culturais e aos seus Papéis estereotipicamente prescritos para um repertório de Papéis ampliado, nascido da Espontaneidade.

Segundo Moreno (1959, p.34):

A gênese e difusão da imagem democrática do mundo, que encontrou seu ponto culminante nas revoluções francesa e norte-americana, e a gênese e difusão da psiquiatria moderna seguiram evoluções paralelas. Pode-se falar de três revoluções psiquiátricas. A liberação dos enfermos mentais de suas cadeias (Pinel) simboliza a primeira revolução psiquiátrica. O desenvolvimento da psicanálise (Freud) e a criação da psicoterapia como uma parte integral da medicina simboliza a segunda revolução psiquiátrica. A terceira está simbolizada pelo desenvolvimento da psicoterapia de grupo, do Psicodrama, da Sociometria e da Sociatria.

Para Moreno, Freud falhou em dois aspectos, primeiro pela rejeição da religião, custando-lhe a oportunidade de conhecer, de um modo existencial, a contribuição dada pelos santos e profetas para a psicoterapia; segundo, por sua indiferença em relação aos movimentos sociais, outra oportunidade, a de estudar a estrutura de grupos. De acordo com Moreno (1997, p.57):

Marx deixara um vasto campo aberto à crítica, por negligenciar em sua análise social os processos específicos de ação interindividual. Mas Freud negou-se a transpor os limites do organismo individual. Coube ao psicodrama levar a sério a representação de Deus e traduzi-la em termos terapêuticamente válidos; e coube à sociometria levar a sério o grupo – como um processo *sui generis* – ampliar e aprofundar dessa forma o âmbito da análise, mais além de qualquer visão que Freud possa ter tido, alguma vez, sobre o assunto.

Uma sessão psicodramática é um encontro privilegiado que não pode comportar senão participantes; não se pode assistir a um Psicodrama, só se pode fazê-lo, estar em Psicodrama.

O encontro de que fala Moreno não pode ser marcado como um horário. O convite moreniano é uma espécie de convocação, é apelo para a sensibilidade do próximo. É um convite para a vivência simultânea e “bi-empática”, enfim, télica. É apelo à Espontaneidade.

A terapia psicodramática valoriza a Espontaneidade e as possibilidades de aprimoramento perceptivo, condições que favorecem a ocorrência de algo que corresponda à experiência poeticamente descrita por Moreno. O poeta sugere o significado de tele e da mútua disponibilidade de duas pessoas capazes de se colocarem uma no lugar da outra (capacidade de realizar a Inversão de Papéis).

É impossível revelar toda a riqueza de sentido, ritmo e imagens de um poeta. Toda interpretação é recriação.

Nesta criação poética de Moreno é possível destacar:

- A disposição e a convocação para a proximidade;
- A proposta de uma vivência plena de troca;
- O empenho na compreensão mútua;
- A confiança na receptividade do outro;
- A acolhida do silêncio que envolve o acontecimento do qual, até as coisas mais simples parecem tornar-se cúmplices;
- O lugar não pode ser delimitado, o momento é tempo vivido plenamente, escapa a medidas que o precisem;
- A palavra, que não é mera fala, é um dizer pleno, não brota de definições pré-determinadas; na experiência radical da convivência revela-se a ausência de limitação da verdadeira essência humana.

Parece evidente que esta habilidade de ver o mundo através dos olhos da outra pessoa, bem como a de ver a si mesmo através da outra pessoa, tenderiam a expandir os horizontes da experiência humana, bem como melhorar o comportamento social.

Garrido-Martin (1996, p.109) afirma que Moreno exerceu a Criatividade até em relação aos paradigmas científicos e define três métodos de validade científica para as técnicas terapêuticas do autor: a estética, a existencial e a científica.

- a) *Valoração estética:* O Psicodrama separou-se do teatro e do drama literário, porém, preservou seus princípios estéticos na terapia e os tem desenvolvido;
- b) *Valoração existencial:* apesar de desenvolver-se como ciência, o Psicodrama nunca abandonou seu enraizamento existencial. O existencial é e continuará sendo uma das características essenciais. As criações no encontro, aqui e agora, são únicas e imediatas;
- c) *Valoração científica:* Numa cultura dominada pela ciência, não pode florescer nenhuma forma séria de psicoterapia, que não procure ajustar-se às exigências do método científico. O valor experimental dos métodos psicodramáticos de grupo já tem sido investigado com máxima amplitude e se tem mostrado verificável.

A partir de sua crítica ao modelo tradicional de ciência, ao método científico positivista da compreensão do ser humano Moreno buscou criar uma “ciência das relações sociais” que contemplasse as diversas interconexões e manifestações dos fenômenos sociais e humanos dissociados pelo cientificismo. Tendo como objeto de estudo a intersecção entre o indivíduo e o coletivo.

Método é caminho, é modo de movimentar-se, é estilo, e é inspiração. O método psicodramático está relacionado com o método fenomenológico-existencial por apresentar enquanto fundamentação o sujeito e objeto inseparáveis pelo dinamismo intencional e enquanto método fenomenológico-existencial é dinâmico, dialético, dialógico, sempre em “vir-a-ser”, sem pressupostos, sem julgamentos e sem preconceitos.

Numa tentativa de superar as dicotomias do modelo científico hegemônico, tanto do ponto de vista teórico, metodológico quanto técnico, buscou no teatro a sua inspiração. Mas, um novo tipo de teatro, onde as cenas da vida cotidiana protagonizassem um tipo de teatro da Espontaneidade e do improviso.

O Psicodrama herdou quatro regras básicas do Teatro de Improvisação:

1. A produção total de uma sessão, os acontecimentos, ação e diálogos, tanto no grupo como na cena, são considerados como o fio diretor da continuação e da análise do tratamento e não se dispõem nem de um manuscrito de uma peça pré-concebida. Toda

produção no presente é a única instância decisiva e todo passado se exprime de alguma forma na produção atual;

2. A produção é orientada para o presente e não para o passado;
3. A regra de livre-associação é substituída e contida pela regra de livre-atuação;
4. O divã bidimensional da psicanálise é substituído por um espaço tridimensional.

A Revista Brasileira de Psicodrama (2005, introdução) nos traz as seguintes aplicações do Psicodrama:

- Como psicoterapia processual, sistematizada, grupal e individual;
- Como método de diagnóstico clínico;
- Como psicoterapia breve;
- Como “ato terapêutico”: vivências, Psicodrama público, *workshop*, teatro, sessões abertas, jornal vivo, psicoterapia de sensibilização, mobilização Sociodinâmica e forma de divulgação da técnica;
- Como estudo diagnóstico e terapêutico de grupos sociais amplos: comunidades, grupos étnicos e raciais, clubes, associações, escolas, partidos políticos;
- Como estudo diagnóstico e terapêutico de grupos sociais configurados: prisões, reformatórios, conventos, asilos;
- Como estudo diagnóstico e terapêutico das instituições, nos seus aspectos burocráticos e funcionais;
- Como processo pedagógico, como metodologia de ensino;
- Como processo de aperfeiçoamento das relações humanas em casa, na escola, no trabalho e na convivência social;
- Como processo de treinamento de lideranças grupais e comunitárias, Como processo de pesquisa no campo da assistência e do trabalho social;
- Como processo de treinamento criativo de pessoal e de equipes profissionais (*role playing*).

No começo do século XX, Moreno observava o ser humano em seu *locus*, nas praças e ruas de Viena, relacionava-se com crianças, com as pessoas, estimulava-as a descobrirem novas

formas de estar no mundo. A filosofia do momento, que embasa toda a teoria e prática psicodramática, foi sendo configurada através de sua observação do potencial criativo do ser humano. Moreno foi um profundo observador da natureza humana expressando-se em seu *status nascendi*, num *locus* específico, com a qualidade possível de respeito ao outro.

De acordo com Bustos (1990, p.91):

Numa filosofia momentânea, há três fatores a serem enfatizados: o *locus*, o *status nascendi* e a matriz. Eles representam três aspectos de um mesmo processo. Não há “coisa” sem que tenha seu *locus*, nem *locus* sem *status nascendi*, e nem *status nascendi* sem a sua matriz. O *locus* de uma flor, por exemplo, está no canteiro em que ela está nascendo. Seu *status nascendi* é onde uma coisa crescente, na medida em que brota da semente. Sua matriz é a própria semente fertilizada. Cada ato ou performance humana tem um padrão de ação primário, um *status nascendi*.

O autor prossegue:

Todos os conceitos formulados por Moreno baseiam-se em sua filosofia do momento, onde tudo está sendo nada é, foi ou será; portanto, tudo é válido somente no momento. A partir daí é mais fácil compreender suas formulações. Conhecer sua estrutura de pensamento também nos introduz às três coordenadas que sustentam todo ato ou conceito psicodramático. Estas coordenadas que nos dizem que tudo no universo tem uma matriz, definida como aquilo que lhe deu origem, o ovo fecundado no caso do homem. Por sua vez, toda matriz tem um *locus*, lugar ou conjunto de condicionamentos que cercam a matriz, a placenta no exemplo dado, que nutre o ovo fecundado. A terceira coordenada é o *status nascendi* ou processo de crescimento, momento de evolução, no caso do homem, o período de gestação (1990, p.48).

Por *status nascendi* compreendemos um condicionante fundamental quando consideramos algo em sua totalidade. Um recém-nascido cuja gestação foi adequada não é igual a outro que sofreu agressões com uma mãe que usou drogas, ou que era mal alimentada ou passou por graves choques emocionais. Mesmo quando o útero e a placenta (*locus*) estão bem, e quando o óvulo fecundado está em perfeitas condições, o *status nascendi* pode haver estado em situação profundamente perturbada, condicionando as características do recém-nascido.

Se observarmos um sintoma, mesmo localizados seu *locus* e sua matriz, pode ter ocorrido no *status nascendi* uma série de perturbações que reforçaram sua patologia, impedindo sua elaboração espontânea.

Estas três coordenadas marcam a dinâmica que estrutura toda a tarefa dramática. Assim, em um sistema importará buscar sua matriz, fatos que o geraram, seu *locus* ou conjunto de

circunstâncias mais amplas dos quais este se nutre e o *status nascendi*, processo de estruturação do sintoma.

O símbolo de uma matriz definida transmitirá uma determinada estrutura que projetará sua maneira especial de ver o mundo. Quando nos perguntamos a serviço de quais condicionantes está uma forma de pensamento, estamos interrogando qual foi a matriz de formação de símbolos. Chegar a desvendar estas incógnitas representa um momento-chave em uma terapia.

Segundo Moreno apud Bustos (1982, p.29): “O *locus* do psicodrama foi o teatro, e desta saem todos os seus elementos, inclusive o fato de estar projetado para poder começar e terminar numa só sessão”.

Algumas de suas propostas hoje se generalizaram e são utilizadas no amplo campo das ciências humanas, apesar das diversas modalidades e estilos de trabalho, já que seus continuadores foram desenvolvendo suas próprias práticas e suas próprias reflexões, baseando-as em linhas de pensamento epistemológico.

Devido a esta multiplicidade, hoje se denomina Psicodrama, em sentido amplo, toda aplicação regulada da dramatização, utilizada com certa ordem técnica, embora os objetivos metodológicos perseguidos em cada caso, assim como suas modalidades operacionais sejam diferentes, apresentando infinitas possibilidades de aplicação.

É comum encontrarmos, atualmente, na bibliografia disponível, a palavra Psicodrama adjetivada de diferentes formas²¹, para distinguir as diversas acepções do mesmo fenômeno que ocorre na dramatização. Outras vezes, a adjetivação indica o campo da aplicação: educacional, institucional, didático, clínico, grupal, individual, de casal e de família.

Para Moreno (1959, p.109):

O psicodrama coloca o próprio psiquismo e seus problemas em cena. A estrutura social do psiquismo individual veio originalmente do grupo. Numa transformação no palco, personificada pelos “egos” terapêuticos, seus problemas são revividos pelo grupo durante cada sessão na forma de Psicodrama. Os episódios mais marcantes e mais dramáticos aparecem aos participantes, após uma profunda dramatização, como algo conhecido e familiar, como seu próprio eu. O psicodrama mostra-lhes sua própria identidade, seu eu, como num espelho.

Moreno (1959, p.110) divide o mundo psiquiátrico em três domínios sob o ponto de vista do Psicodrama: “a psiquiatria de confissão, a psiquiatria shakespeariana e a psiquiatria maquiavélica”.

21 Ver MENEGAZZO, C. M., 1995.

O autor traz como exemplo da psiquiatria de confissão a psicanálise; da psiquiatria shakespeariana o Psicodrama, por tratar e pesquisar a verdade através de métodos dramáticos e contribuiu não para a forma, mas para o conteúdo dessa terapia. E como exemplo de psiquiatria maquiavélica são as terapias pelo eletrochoque, pela insulina e pela lobotomia. É chamada de maquiavélica pelo fato de Maquiavel recomendar os métodos mais cruéis na condução das revelações humanas.

Ainda de acordo com Moreno (1959, p.110):

Dentre essas três categorias, o psicodrama está em posição estratégica, porque realiza uma síntese das três. Depois de um tratamento bem sucedido de uma moléstia corporal ou psíquica o paciente precisa sempre se reengajar na vida, em um mundo de oportunidades desconhecidas, de limitações, mutável, cheio de incertezas, de pessoas e objetivos desconhecidos. Depois de ter atingido certo bem-estar físico e psíquico, o paciente necessita dar um passo mais definitivo, entrar na vida e participar dela. Isto é o que o psicodrama e os métodos com ele apresentados oferecem ao paciente: dotá-lo de conhecimentos e habilidades necessários para uma vida adequada e produtiva.

Perazzo (1994, p.112) nos fala que “o psicodrama é a arte que brota de todas as possibilidades expressivas do ser humano, protagonista que é de sua história pessoal, na revivência de um drama privado, enredado na trama oculta de seus mais íntimos conflitos”.

No Psicodrama, a angústia humana encontra palco para o momento emocionante de beleza que envolve toda platéia em torno de um drama coletivo, onde a vida e o palco se misturam.

2.2.2.1 - Instrumentos do Psicodrama

O Psicodrama é um instrumento psicoterápico complexo, constituído por cinco instrumentos fundamentais: O diretor, protagonista, ego(s)-auxiliar(es), palco/cenário e o auditório. Com estes instrumentos, opera-se em três etapas: aquecimento, dramatização e comentários ou análise, levando-se em conta três contextos: o social, o dramático e o grupal.

2.2.2.1.1 - Diretor

O termo diretor no Psicodrama tem origem na terminologia teatral. Moreno (1997, p.18) considerava o Papel de diretor como o de orquestrador ou facilitador do fenômeno teatral, tanto no aspecto da encenação quanto na tarefa da direção dos atores:

O diretor tem três funções: produtor, terapeuta e analista. Como produtor, tem que estar alerta para converter toda e qualquer pista que o sujeito ofereça em ação dramática, para conjugar a linha de produção com a linha vital do sujeito e nunca deixar que a produção perca contato com o público. Como terapeuta, atacar e chocar o sujeito são, por vezes, tão permissíveis quanto rir e trocar chistes²² com ele; às vezes, poderá ser passivo e indireto, e a sessão, para todos os fins práticos, parece ser dirigida pelo paciente. Enfim, como analista, poderá complementar a sua própria interpretação mediante respostas provenientes de informantes no público, marido, filhos, amigos ou vizinhos.

Para Moreno (1959, p.111), o diretor psicodramático “não é, por outro lado, como na psicanálise, o ouvinte tranqüilo e passivo; ele precisa também lutar para promover no paciente a produtividade... O terapeuta e o paciente se inflamam um ao outro; é um encontro verdadeiro, uma luta de espíritos”. Essa luta é extraordinariamente importante na situação psicodramática.

O diretor deve estar sempre atento ao desenvolvimento do grupo e ao que ele pode produzir, facilitando o estabelecimento das redes sociométricas, sendo necessário para isso que seja estabelecido um forte vínculo com seu protagonista e demais membros do grupo.

Segundo Kellermann (1998, p.66):

O diretor de psicodrama é uma pessoa comum com um trabalho extraordinariamente demandador. Ele não é um mágico, mas um indivíduo razoavelmente espontâneo e criativo, em geral com um tanto de integridade maior que a média. Pode ser ele mesmo, com suas limitações, seu repertório de papéis e sua autenticidade parece ser um requisito básico. Portanto, é possível funcionar como diretor psicodramático sem agir de forma onipotente.

22 Chiste é um fenômeno comum da vida cotidiana ao qual Freud dedicou sua atenção já no início de suas investigações psicanalíticas. Conseguiu demonstrar tanto a natureza quanto a importância dos processos mentais de ditos espirituosos e apresentou uma teoria que explicava as origens psíquicas que se descarrega pelo riso. Freud demonstrou que em cada chiste o pensamento de processo primário desempenha um Papel essencial. Ver: FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. RJ: Imago, 1996 e BRENNER, C. **Noções básicas de psicanálise**. RJ: Imago, 1987.

O diretor de Psicodrama não se satisfaz em observar o paciente e transpor em linguagem clara e científica o seu comportamento simbólico, mas entra com seus egos-auxiliares como meio participante e meio observador dentro do mundo do paciente.

2.2.2.1.2 - Protagonista(s)

É o ator central da dramatização. O termo protagonista foi apreendido do teatro grego *protos* - primeiro, principal e *agonistes* – lutador, jogador, o que agoniza. O termo protagonista significa etimologicamente, aquele que se oferece à ação em primeiro lugar, e aquele que se oferece a sofrer e morrer a serviço dos outros. As duas acepções são instrumentalmente válidas.

Para Menegazzo (1995, p.53):

Segundo a teoria de papéis e sua metodologia, na etapa da dramatização de qualquer procedimento dramático, o protagonista é o líder da dramatização, oferece seu próprio drama íntimo, sua própria investigação dramática em prol da investigação grupal, tendo a seu serviço seus egos-auxiliares e o diretor.

O protagonista é assim descrito por Moreno (1997, p.18): “É solicitado a ser ele mesmo no palco, a retratar seu próprio mundo privado... Ele tem que atuar livremente, à medida que as coisas lhe acodem à mente; é por isso que tem de lhe ser concedida liberdade de expressão e espontaneidade”.

Exige-se dele que se represente a si mesmo no cenário, que esboce seu próprio mundo, que seja ele mesmo e não um ator de teatro que sacrifique seu próprio eu para o Papel que o dramaturgo prescreve.

Segundo Moreno (1959, p.114):

Ele encontra-se como que preso em uma armadilha, em um mundo meio real, meio imaginário. Vê a si mesmo representando, ouve a si mesmo falando, mas suas ações e pensamentos, seus sentimentos e percepções não vêm dele, vêm estranhamente de outra pessoa, do diretor terapeuta ou de outras pessoas, os ego-auxiliares, do duplo, de imagens espelhadas de seu espírito.

Os protagonistas desenvolvem maiores habilidades ao assumir Papéis e se libertam das velhas atitudes e Papéis cristalizados, tornando-se mais autênticos e abertos. À medida que o protagonista experimenta outros Papéis na situação dramática, começa a mudar os sentimentos e

pensamentos em seus novos Papéis, passando a ver o mundo de forma diferente e a olhar para a própria vida a partir de uma nova perspectiva.

Merengué (1994, p.84) afirma que o estado protagônico produzido no grupo, é necessariamente tenso, já que:

- a) O deslocamento do foco do contexto grupal para o contexto psicodramático indica um conflito não superado, e ao assumir o personagem protagônico, o indivíduo assume perante o grupo esse conflito;
- b) Esse personagem é múltiplo, já que, sem se dar conta, sua cena amarra em algum ponto e de algum modo, todas as cenas daquele momento grupal;
- c) O personagem movimenta-se sobre a subjetivação construída pelo grupo, sendo que, para a movimentação da trama, necessita de alguma confirmação da ação dramática, por parte da platéia;
- d) O diretor e os egos-auxiliares transitam entre a necessidade premente do protagonista e a demanda expressa pela platéia.

Para o grupo como um todo, enquanto platéia, as situações de conflito não são menores, pois, com a escolha do protagonista, o grupo debate-se na busca de uma nova versão, de uma construção subjetiva dos fatos apresentados e de uma objetivação social na busca da superação do conflito e da impotência advinda e no fato do indivíduo abrir mão de “sua cena” para colocar o conflito enquanto algo coletivo.

O protagonista encarrega-se da aventura de buscar alguma verdade, através da criação dramática, aparecendo como elemento de trânsito entre os conflitos pessoais e os do grupo.

O Psicodrama apresenta uma série de situações novas, temas, que requerem total atenção do protagonista e dos membros do grupo para a produção de respostas adequadas. A ocasião para a emergência da Espontaneidade é maximizada na criação de novos comportamentos.

2.2.2.1.3 - Ego-auxiliar

No Psicodrama considera-se indispensável à função do ego-auxiliar, como elemento necessário à compreensão do processo interpessoal que se desenvolve no cenário. A função do

ego-auxiliar é a de “ator” que representa pessoas ausentes, como elas aparecem na vida privada do protagonista, segundo as percepções que tem dos Papéis íntimos ou das figuras que dominam seu mundo. Podendo este ser desempenhado por um ego-auxiliar espontâneo ou por um ego-auxiliar profissional. Para Moreno (1997, p.19)

As funções do ego-auxiliar são triplas: a função de ator, retratando papéis requeridos pelo mundo do paciente; a função do agente terapêutico, guiando o sujeito; e a função do investigador social... os egos-auxiliares são de fato pessoas reais, mas que como uma fada boa penetram com seus sortilégios no psiquismo do homem em conflito. Como duendes bons e maus assustam e irritam o paciente às vezes, surpreendem-no e consolam-no noutras.

Denomina-se ego-auxiliar espontâneo o companheiro de grupo que assume a função de ego-auxiliar por escolha do protagonista. Denomina-se ego-auxiliar profissional um ou mais integrantes da equipe técnica especificamente treinados para esse desempenho com função dupla: de auxiliar do protagonista e de ajudante do diretor.

2.2.2.1.4 – Palco/Cenário

É o espaço virtual onde se compõe o drama e a cena presente no íntimo do protagonista. Todas as pessoas carregam dentro de si um “cenário imaginário”, onde transcorrem e são registrados os atos de sua vida. O palco psicodramático permite recriar esses atos por meio do desempenho dos Papéis próprios e complementares.

Segundo Moreno (1984a, p. 349), “o cenário é um instrumento essencial, indispensável, para a forma ideal, objetiva do psicodrama”. A sua forma deve ser pesquisada para que esse instrumento seja plenamente utilizado, de maneira a determinar a relação entre o contexto grupal e o dramático.

Para Garcia (1975, p.11):

Originando-se numa época em que a cena italiana era a concepção usual do teatro, o Psicodrama adotou a sua forma para o cenário. Podemos pensar que nas experiências de Moreno com grupos de crianças no jardim de Viena, de 1908 a 1911, tivessem uma forma mais livre, ou de arena ou mesmo aberta. Entretanto, as realizações seguintes, no *Komoedian Haus* e no teatro da espontaneidade, têm sido em teatros italianos, ligando essa concepção à determinação da estrutura do espaço.

O palco é um espaço multidimensional e móvel onde ocorre a ação dramática. Ele é montado em função das necessidades de andamento das cenas psicodramáticas. Assim uma almofada poderá representar um automóvel, a linha imaginária traçada entre dois pontos poderá ser uma parede. A tarefa do palco psicodramático é fazer com que liberemos energias e nos unamos ao homem cósmico.

Segundo Moreno (1959, p.106):

O palco não está fora do grupo, mas sim, dentro dele... Enquanto tratávamos os indivíduos com métodos individuais, podíamos deixar-lhes a tarefa de encontrar fora as provas de realidade do sucesso do tratamento. Agora, entretanto, depois que podemos trazer o mundo todo para a situação terapêutica, a adequação do seu comportamento no mundo pode ser verificada dentro do quadro da terapia.

O conceito psicodramático de palco difere daquilo que um mero tablado pode implicar. Nesse espaço, mesmo quando nele se desenvolve, no âmbito manifesto, um acontecimento do cotidiano do protagonista, ele sempre enquadra o que vai aparecendo de uma maneira característica, como na hipócrise. O que acontece nesse palco é sempre “como se” fosse a realidade e agora é representado dramaticamente. Para Moreno (1997, p.18.):

O palco proporciona ao paciente um espaço vivencial que é flexível e multidimensional ao máximo. O espaço vivencial da realidade da vida é amiúde demasiado e restrito, de modo que o indivíduo pode facilmente perder o seu equilíbrio. No palco ele poderá reencontrá-lo... O espaço cênico é uma extensão da vida para além dos testes de realidade da própria vida. Realidade e fantasia não estão em conflito; pelo contrário, ambas são funções dentro de uma esfera mais vasta - o mundo psicodramático de objeto, pessoas e eventos.

O cenário tem a vantagem de poder apresentar uma situação em três dimensões, enquanto a poltrona ou o divã tradicionais não oferecem essa possibilidade.

Para Fonseca Filho (1980, p.11):

Moreno capta idéias importantes de Bergson. Certos atos não derivam de outros, são puros, imprevisíveis e expressam a personalidade. Sua doutrina está próxima do *elã vital* de Bergson. A vida humana é inovadora, sua essência repousa em ser inovadora, não no que já está como “conserva” de nossa cultura. Moreno dá muito mais valor ao ato da criação do que à criação do momento conservada, posteriormente como pertence de uma cultura. Para ele, vale muito mais o momento da criação, o encontro do artista com alguma coisa, do que sua obra já pronta. Um local privilegiado para a criação é exatamente o cenário psicodramático.

Os teatros terapêuticos americanos, construídos ou adaptados para o Psicodrama, mantêm a definição da cena italiana, tal concepção pode ser demonstrada no modelo do St. Elizabeth Hospital, em Washington (1940) e no modelo de *New York*, ainda que apresentem a forma curva do cenário, característico do princípio terapêutico do círculo.

Quanto ao Psicodrama Terapêutico, geralmente se utilizam os espaços já existentes na escola: a sala de aula tradicional e o anfiteatro ou auditório escolar que apresentam o modelo italiano, desfavorecendo a relação dramatização-auditório. Um salão livre ou com móveis maleáveis que permitem a formação de um cenário de acordo com os objetivos do diretor seria mais adequado.

2.2.2.1.5 - Auditório

Forma-se no instante em que começa a fase específica da etapa de aquecimento. Um dos aspectos essenciais da platéia é ressoar de forma comprometida aquilo que está acontecendo no cenário. Segundo Moreno, a platéia tem um objetivo duplo: ajudar o protagonista e transformar-se ela mesma em protagonista, pois, de acordo com a teoria de Moreno, cada um dos Papéis desempenhados no cenário pertence àquele que o desempenha, mas é também um Papel de que participam todos que integram o grupo, mesmo como platéia; suas reações são tão improvisadas quanto as reações do protagonista.

Segundo Moreno (1959, p.108): “Quando o público com o auxílio do protagonista, se transforma ele próprio em paciente, modifica-se a situação: o público se vê a si mesmo representado no palco em um dos seus 'síndromes coletivos’”.

Enquanto o protagonista se aquece para apresentar seus problemas, aqueceu também o auditório a se identificar com ele e entram em contato direto entre si. Os membros do grupo começam, uns depois dos outros, a exprimir seus sentimentos e sua própria vivência de conflitos semelhantes, atingindo uma catarse de grupo.

Catarse significa purificação, descarga de emoções, confissões, alívio de tensões. No Psicodrama, ela ocorre através da representação na relação dos vários membros do grupo, a partir da encenação de alguns e do envolvimento dos outros. É a mobilização de afetos e emoções ocorridas na inter-relação, télica ou transferencial de dois ou mais membros participantes de um grupo durante uma dramatização, possibilitando a clarificação intelectual e afetiva das estruturas

psíquicas que o(s) impede de desenvolver seus Papéis psicodramáticos e sociais, abrindo-lhe(s) novas possibilidades existenciais.

Numa sessão psicodramática o público divide com o protagonista suas próprias preocupações, como ele dividiu as suas com eles, e aos poucos, a catarse atinge a todos os presentes. Esse processo de clarificação se dá através dos conflitos, o grupo fica em efervescência e se faz necessário toda a arte do diretor para encontrar junto ao grupo o reequilíbrio necessário.

2.2.2.2 - Etapas de Desenvolvimento da Investigação

O desenvolvimento de cada investigação psicodramática acontece de acordo com três etapas: aquecimento, dramatização, comentários e análise.

2.2.2.2.1 – Aquecimento

O aquecimento desdobra-se, da interação grupal até o surgimento do protagonista e pode ser inespecífico ou específico.

O aquecimento inespecífico no jogo dramático corresponde ao primeiro momento da sessão em que o diretor, em contato com o grupo, se propõe a realizar uma tarefa conjunta: a escolha de um jogo e o estabelecimento das regras, isto é, a delimitação do campo no qual o jogo irá se desenvolver, a duração e o Papel que cada participante do grupo irá desempenhar. É a preparação para agir de acordo consigo mesmo e com outrem; é um processo que constitui como uma indicação concreta e mensurável de que a Espontaneidade começa a atuar. Ele é disparado por meios de provocação do organismo, voluntários e involuntários, e que podem ser de natureza física, química, mental e social.

O aquecimento específico já deve ocorrer no contexto dramático. Seria, mais especificamente, a construção do Papel, para que ocorra maior facilidade no seu desempenho.

Segundo Moreno “O aquecimento do sujeito para a representação psicodramática é estimulado através de diversos métodos; citamos apenas alguns: auto-apresentação, solilóquio, projeção, interpolação de resistência, troca de papéis, duplo, método do espelho”. (1959, p.107)

Os diversos métodos não têm por objetivo transformar o paciente em ator de teatro, mas levá-lo a ser, no cenário, o que ele é, mais clara e profundamente do que parece na vida real.

2.2.2.2.2 - Dramatização

A dramatização começa, em geral, com a dramatização da primeira cena, possibilitando a busca do Papel cristalizado (em conflito) de seu contrapapel. A partir desse entrave, considerado como sintoma, ou qualquer outro sinal surgido na interação, segue-se o fio condutor para desembocar na rememoração da cena que originou o conflito. É o segundo tempo da sessão psicodramática quando o protagonista representa no contexto dramático os dramas pessoais de seu mundo interno, que convivem com ele desde o passado, no presente e com projeção no futuro.

Segundo Monteiro (1979, p. 11):

A dramatização é o jogo. É o ponto principal para qual caminhamos até agora. É quando podemos observar a atuação e evolução dos participantes, o grau de espontaneidade e criatividade dado ao papel, bem como o grau de participação de cada um.

A dramatização é uma oportunidade para que o protagonista examine, através da experiência no “como se”, o sentido profundo de Papéis em que vem investindo sua fantasia. A ação no “como se” permite o reconhecimento e a posterior libertação de Papéis idealizados, que vêm impedindo a ação espontânea no cotidiano do protagonista.

No contexto protegido da sessão psicodramática, cada participante tem a oportunidade de tecer a sua história e conhecer as tramas de sua história re-inventada e re-significada. Realiza-se, então, o homem cósmico, saído do caos em direção à organização criativa e simbólica. Por símbolo entendemos aquilo que representa ou substitui outra coisa, por analogia ou comparação.

A dramatização ajuda a conscientizar conflitos, elucidar dificuldades e encaminhar resoluções, através das constantes elaborações e mobilizações de afetos e emoções ocorridas na inter-relação dos participantes do grupo.

A dramatização é o método por excelência, segundo Moreno, para o auto-conhecimento, o resgate da Espontaneidade e a recuperação de condições para o inter-relacionamento. É o caminho através do qual o indivíduo pode entrar em contato com conflitos, que até então permanece em estado inconsciente. Todos os instrumentos e técnicas utilizados na sessão de

Psicodrama visam propiciar a ocasião para que o protagonista encontre os Papéis que vem evitando ou mesmo vem desempenhando sem convicção nem Espontaneidade.

2.2.2.2.3 - Comentários e análises

É a etapa que encerra o procedimento, pode ser desdobrada em uma sub-etapa, denominada momento de compartilhamento, em que os companheiros de grupo abandonam seus Papéis de participantes da platéia e comunicam ao protagonista tudo que sentiram vibrar, manifestar neles mesmo, com a dramatização. Termina o procedimento psicodramático com uma segunda etapa, denominada análise, que é o momento dos comentários terapêuticos e das interpretações pessoais e grupais pertinentes a cada caso.

Nessa etapa final o grupo expressará suas emoções, a partir do modo como a dramatização atingiu seus sentimentos. O grupo não fará observações de ordem técnica, nem críticas ao comportamento, mas sim participará afetosamente dividindo experiências e os conflitos vividos ali. Os participantes fora do contexto dramático e, portanto, já não mais no Papel de jogadores, comentam no contexto grupal, junto ao diretor e ego-auxiliar, tudo o que observaram e sentiram. É a leitura por parte de todos do que foi expresso dramaticamente.

2.2.2.2.4 - Comentários Complementares

Fundamentada em experiências pessoais e na observação das atividades de outros psicodramatistas, Arantes (1993, p.115) acrescentou uma quarta etapa, “também de comentários, efetuada pelo diretor e egos-auxiliares, sem a presença dos outros elementos do grupo, onde se discute a sessão mais particularmente”.

2.2.2.3 - Contextos

Uma sessão psicodramática envolve três contextos: social, grupal e dramático. Chamemos de contexto o encadeamento de vivências e experiências das pessoas envolvidas num processo de inter-relação, dentro de uma situação espaço-temporal.

2.2.2.3.1 - Contexto Social

O contexto social traduz a realidade dessa comunidade, por isso dizemos que ele é constituído pela realidade tal “como é”, pelo tempo cronológico, do relógio e do calendário, e pelo geográfico concreto. Uma sessão psicodramática origina-se do contexto social, de modo amplo. Segundo Monteiro (1979, p. 10), “É nesse contexto que vamos encontrar o jogo em um sentido amplo, puramente lúdico, e trazê-lo para o psicodrama”.

O contexto social engloba o mundo em que vivemos, como por exemplo: a escola, a família, o trabalho. Possui regras e padrões próprios, segundo os quais, norteamos nossa conduta.

2.2.2.3.2 - Contexto Grupal

Forma-se a partir de interesses estabelecidos, situações definidas e objetivos específicos. É no contexto psicodramático que se vai delinear o trabalho a ser realizado na sessão psicodramática. Ao se formar o grupo, espera-se que ele se desenvolva desvinculando dos modelos sociais controladores e restritivos, estimulando a Espontaneidade e a Criatividade de seus membros e observa-se seu desenvolvimento. Num determinado momento surge o protagonista, passando-se para o contexto dramático.

3.2.2.3.3 - Contexto Dramático

No contexto dramático, tudo ocorre no “como se” do imaginário e da fantasia, desenvolvendo-se os Papéis Psicodramáticos ou representando-se os Papéis Sociais. O tempo será subjetivo e o espaço será virtual, isto é, aquele demarcado pela imaginação e Criatividade sobre o espaço concreto.

O Psicodrama é um procedimento de profundo alcance elaborador, mas, ao mesmo tempo, de profunda repercussão na dignidade e no pudor pessoal. Por essa razão, a prescrição deve ser reservada, mediante privacidade terapêutica, garantida pela intimidade profissional e pelo segredo grupal.

A representação dramática é o núcleo central da proposta resolutiva apresentada pelo método psicodramático, vivenciando o modo de ser do homem, sua conduta, a maneira como eles

se relaciona com os demais. A ação dramática, por ser em si um ato temporal-espacial, nos permite apontar os esclarecimentos da temporalidade-espacialidade íntima do homem. Por isso, o método que Moreno nos ofereceu, além de nos permitir explorar a temporalidade-espacialidade humana, também nos permite operar sobre ela, sendo extremamente valiosa na estratégia psicoterapêutica.

A ação dramática aponta de maneira essencial para uma atuação sobre os estados de ânimo do homem e nos permitem trabalhar com as paixões, os sentimentos e os valores, indicando fundamentalmente para o imaginário do homem, operando sobre suas fantasias e ilusões, seus sonhos e mitos íntimos. Segundo Menegazzo (1994, p.95):

O fundador do psicodrama considera o nascimento humano um verdadeiro ato de liberdade, de espontaneidade e de criatividade. Por ser o ato do nascimento o modelo e o fundamento de toda mudança humana, o renascimento ou a mudança terapêutica será, fundamentalmente, um ato de liberdade, de espontaneidade e de criatividade, implicando necessariamente a consideração de valores... Graças à mudança originada no átomo cultural desse indivíduo (o conjunto de papéis que constitui seu eu) e em seu átomo social perceptivo ou subjetivo (o conjunto de papéis complementares com os quais está vinculado) e graças também aos novos reencontros e aos conseqüentes enriquecimentos preceptivos, o mundo lhe parecerá realmente novo.

O método psicodramático, por ocupar-se das formas de relacionamento do homem consigo mesmo e do inter-relacionamento com os demais, assim como das dificuldades de ambos é proposto como um caminho para que se vá ao encontro dos entraves que incapacitam o sujeito frente às exigências do mundo e que serão motivos de suas crises, neuroses e psicoses.

2.2.2.4 - As Quatro Universais de Psicoterapia

Moreno apresenta quatro conceitos universais de psicoterapia: Os conceitos de Tempo, Espaço, Realidade e Cosmos. Segundo Moreno (1966) “O objetivo do psicodrama era, no início, construir um processo terapêutico que utilizasse a vida como modelo, para integrar nele todas as modalidades de vida, começando pelos universais – tempo, espaço, realidade e cosmos – até todos os detalhes e nuances da experiência da realidade da vida”.

2.2.2.4.1 - Tempo

O homem vive no tempo presente, situado entre o passado e o futuro e pode sofrer uma patologia relacionada a cada um. Moreno questiona como integrá-las em operações terapêuticas significativas, não de forma abstrata, mas viva, dentro das modalidades de tratamento. Na psicanálise freudiana ortodoxa, o tempo enfatizado é o passado, acreditando-se que retrocedendo cada vez mais, até o ventre, descobriria alguma coisa que fosse valiosa como causa. Essa posição de passado como dimensão do tempo se mostra reduzida, já que negligencia a influência total do tempo sobre a *psiquê*.

Segundo Moreno (1966), “As três dimensões do tempo - presente, passado e futuro se reúnem no psicodrama, como acontece do ponto de vista da terapia funcional”.

Moreno (1966, p.72) enfatiza a dinâmica do presente, porque é nele que se dá o “encontro” cuja idéia é proposta da seguinte maneira:

Constitui a soma total de interação, uma reunião de duas ou mais pessoas, não num passado morto ou num futuro imaginário, porém no aqui e agora, “*hic et nunc*”, na plenitude do tempo; a situação real, concreta e completa para a experiência, que implica um contato físico e psíquico. É a convergência de fatores afetivos, sociais e cósmicos que se dá em todas as idades (...); é a experiências da identidade e a reciprocidade total; porém, antes de mais nada o Psicodrama é a essência do encontro.

O Psicodrama é uma experiência pessoal intensa que se faz acompanhar de lembranças problemáticas do passado e de tomadas de consciência, de reações corporais e às vezes psicossomáticas e torna possível antecipar a vida em um futuro muito distante sem ter que esperar que se transforme em realidade, pois tem a realidade do futuro no “aqui e agora”.

O essencial do psiquismo não pode veicular-se somente pela linguagem; a palavra viva e espontânea completa-se pelo gesto, partilha de atividade, troca, encontro, interação.

Segundo Moreno (1959, p.107), “A palavra é introduzida, com toda a sua extensão, na dramatização. Há diferentes conteúdos na representação de um papel, de um símbolo, na repetição do passado, na revivência, no cenário de um problema atual ou na representação do próprio futuro”.

O Psicodrama libera inibições, dificuldades, traumatismos passados, por seu ressurgimento; opera uma catarse do “passado no presente” ou do “futuro no presente”, pela representação dramática de conflitos, com intensidade emocional. Cada primeira vez, diz

Moreno, acarreta uma segunda vez que é uma liberação da primeira. O Psicodrama não é uma cópia do passado que morreu. Pelo Psicodrama, revive-se o passado tal como ele vive no presente.

Não se pode recriar e reconstruir o passado exatamente tal qual era, porque é passado, assim como não se pode banhar-se duas vezes na mesma água do mesmo rio. Este “passado no presente”, quando revivido intensamente, libera o presente. Esta experiência psicodramática intensa é, de certo modo, ao mesmo tempo, afetivamente, uma repetição do passado e sua liberação.

Qualquer que seja a intensidade da sessão para aquele que revive seu passado, trata-se do passado no presente, vivido por um indivíduo, numa dimensão que lhe é possível; é o vivido aqui de algo que se passaram alhures, mas que é revivido aqui e em grupo. É, pois, uma experiência de grupo. O que é sentido e agido em interação, o eco do que é vivido pelos outros membros do grupo é tão importante quanto o que foi vivido no passado pelo protagonista.

O Psicodrama não é somente uma possibilidade de catarse do passado por uma reativação do passado e de tomada de consciência. A improvisação dramática é utilizada para se tentar resolver conflitos passados, conflitos presentes ou para se explorar situações difíceis, como também se preparar para enfrentá-las no futuro.

Para Loch (1982, p.35), “Outra dimensão temporal que importa considerar é o futuro. O psicodrama o resgata, mediante o ‘ensaio para a vida’. O protagonista vive, no contexto dramático, situações de aprendizagem que geram tensão, como situações que gostaria de vivenciar”.

Almeida (1994) faz referência à teoria do momento que transforma a realidade do tempo no instante do tempo vivido. Essa magia e concretude, a realidade o seu real, a expressão dramática, a catarse de integração e sua “cura” se encontram no tempo psicodramático, privilegiado pelo *status nascendi*.

Para o autor (1994, p.57):

É nesse lapso de tempo dramatizado que pensamento, sentimento e ação se transformam em uma mesma e única atividade, fundidos à imagem do espaço-tempo-energia da física, para promover os desvelamentos e as compreensões... Na teoria do Momento, especificamente, está a formidável confraternização entre psicodrama e o método fenomenológico-existencial, que abre os mundos interno e relacional para as transformações e mudanças. Naquele instante (através do desempenho de papéis), afetos,

sentimentos e emoções (conscientes, inconscientes e co-inconscientes) abrem-se para o insight, para a reparação e para o mundo novo da catarse de integração.

O tempo é um “momento” transformador-criador das pessoas envolvidas na relação. Na interação humana, passado e futuro podem se realizar afetivamente no tempo presente, “como se” fosse possível uma “parada” especial, com identidade própria, diferente do fluxo contínuo do tempo. As correntes afetivas e o modo pelo qual são transmitidas e captadas enriquecem a vivência das pessoas no “aqui e agora” da experiência relacional.

Segundo Gonçalves (1988, p.54):

Apesar de a essência da temporalidade consistir em um jorro constante, em um fluir que só pode ser captado e descrito poética ou literariamente (segundo Bergson e Moreno), o momento moreniano é uma espécie de curto-circuito. É vivido como se a duração fosse alterada subitamente, permitindo o destaque de um instante que transforma as pessoas envolvidas.

Para comentar o tempo vivido, o tempo da experiência subjetiva, Moreno baseou-se na distinção estabelecida por Bergson entre o tempo convencional dos relógios, as concepções especializadas do tempo que utilizamos e a verdadeira experiência anímica do fluxo temporal, a duração. No entanto, procurou criticar e acrescentar algo ao pensamento do filósofo, insistindo na especificidade de sua descoberta: a categoria do momento.

Segundo Bustos (1992, p.14):

A teoria de Moreno leva uma concepção do tempo representada pelo conceito de momento, definido como “a abertura por onde o homem passará em seu caminho”. Jorge Luís Borges – o eminente escritor argentino, diz em um dos seus poemas: “Já somos do passado que seremos”, sintetizando a coletaneidade dos três tempos concebidos tradicionalmente. Se há uma obsessão que se localiza em toda a obra de Moreno, esta reside no fato de procurar encontrar as coisas em seu *status nascendi*, no momento em que algo nasce ao morrer e morre ao nascer. O irrepetível é o essencial da existência do ser humano.

Bustos (1992, p.56) faz referência ao tempo no “aqui e agora” dizendo que “todos os tempos possíveis devem suceder-se na relação terapêutica; a supervalorização do passado, do presente ou do futuro contém uma atitude defensiva do binômio terapêutico ou do grupo”.

2.2.2.4.2 - Espaço

O espaço foi quase totalmente negligenciado nas psicoterapias. No consultório de um psicanalista encontra-se um divã, distanciando-se dos demais espaços do cliente. Este se centra na linguagem e o terapeuta em ouvir o espaço em que o protagonista trabalha seus traumas não têm lugar nesse espaço. O Psicodrama foi pioneiro em explorar a idéia de uma psicoterapia de espaço, centrado na ação e integrando todas as dimensões da vida. Segundo Moreno (1997, p.5):

Na verdade, a despeito do fato de que todas as terapias negligenciaram razoavelmente o elemento espaço, os físicos, os astrônomos e os astronautas não o fizeram. Na afluência cósmica da nossa era, o espaço e a comunicação física tornaram-se categorias enormemente importantes para a mente humana, em sua visão sobre a vida e o universo, na medida em que o homem planeja viajar até a Lua, os planetas e, eventualmente, as estrelas.

Quando se encontra um espaço psicodramático, faz-se necessário que o diretor anime o protagonista ao meio, de forma semelhante àquela em que vive, marcando dimensões horizontais e verticais, a fim de que, durante a ação, se evidenciem e sejam percebidas as distâncias e as relações recíprocas.

A razão pela qual um diretor pede a um grupo ou a um protagonista que descreva e concretize o espaço no qual eles fazem suas investigações e intervenções é que nesse espaço que o *insight* e a catarse adquirem vida. A configuração do espaço é fundamental para a montagem da dramatização, pois esta consiste na busca de um espaço concreto, vivido, e numa revitalização das vivências.

Segundo Weil apud Moreno (1959, introdução):

A passagem do divã a um espaço livre pluridimensional foi de grande significado teórico e prático. O grupo precisa não só de um cenário abstrato, mas de um espaço concreto no qual as interações entre pacientes se possam realizar livremente. A sala pode consistir de um estrado sobre o qual permanece o terapeuta e os pacientes se sentam em semicírculo, em cadeiras ou simplesmente no chão, em uma conversa livre, ao estilo socrático, ou pode ser utilizado um teatro terapêutico, com palco, para acentuar a finalidade terapêutica do grupo.

Para Moreno (1983, p.251):

A posição tecnológica da psicoterapia modificou-se da rigidez do divã para a flexibilidade de espaços abertos onde a existência, o movimento e a ação são isentos de obstáculos e de limites. O psicodrama é o exemplo mais saliente desta mudança. A posição teórica da psicoterapia mudou de biodinâmica e da psicodinâmica do final do século XIX para uma cosmodinâmica operacional e inclusiva em nossos dias.

O espaço vital da realidade é, frequentemente, estreito e limitante. O espaço psicodramático é uma ampliação da vida além da vida real. Realidade e contradição, mas ambas são funções dentro de uma esfera mais vasta, o mundo psicodramático de objetos, pessoas e acontecimentos. Ilusões e alucinações ganham forma e são colocadas em igualdade de condições com percepções normais. Suas formas e espaço orientam para dimensões verticais, provocando com isso, descontração e permitindo movimento e elasticidade da ação.

2.2.2.4.3 - Realidade

No palco psicodramático o terceiro conceito universal *realidade* é utilizado para completar e cicatrizar algo, para ter um efeito de integração sobre o ego, de forma que o protagonista se sinta melhor. O conceito de realidade considera a realidade psicodramática como uma extensão da realidade no sentido original da palavra: o aspecto de uma ampliação da realidade. É uma das dimensões psicoterapêuticas mais fortes do Psicodrama, contendo a chave para se trabalhar os sonhos, traumas, os desejos.

Segundo Moreno (1966):

O terceiro universal realidade sofreu mudança nos últimos trinta ou quarenta anos. Como a psiquiatria surge cada vez mais na comunidade do que em hospitais, a realidade começa a adquirir novos significados dirigindo-se às linhas de confrontação e concretização.

O universal realidade pode ser dividido em três etapas:

Infra-Realidade: A realidade num consultório psicanalítico é um tipo de realidade reduzida. O contato entre o terapeuta e o paciente é uma espécie de entrevista e muito do que pode estar acontecendo ao paciente permanece no nível da imaginação, pensamento, sentimento.

Realidade da vida: É a etapa da realidade da vida cotidiana de todas as pessoas comuns, porém, segundo Moreno (1966): “A maneira pela qual vivemos a realidade em nossas vidas pode ser inadequada ou incompleta e podemos querer mudar para experimentar novos modos de vida, mas a mudança pode ser ameaçadora e difícil”.

Numa situação terapêutica, a realidade pode ser simulada sem as consequências sérias que poderiam ocorrer na vida real.

Realidade excedente: É aquela que representa as dimensões inatingíveis, invisíveis da vida intra e extra-psíquica, a adoção do termo foi influenciada pelo termo “valor excedente” em O Capital de Marx, representando para Moreno (1966) “certas dimensões invisíveis na realidade da vida, não completamente experimentadas ou expressas”. A técnica da inversão de Papéis é uma das técnicas mais populares para se trabalhar a realidade excedente, onde cada um procura sentir, a seu modo, os padrões de comportamentos, sentimentos e pensamentos dos outros.

Para Merengué (2003, p.30):

Realidade diz respeito a algo conservado, produto da criação humana, que por mais coletivizada que possa ser, está sempre em descompasso com o desejo humano. Portanto, realidade é tudo aquilo depositado nas relações por uma sociedade que as autoriza e conserva, como por exemplo: leis, religião, política, história, tradições, normas de condutas, expectativas de desempenho de Papéis sociais e outros elementos que fazem parte da cultura humana.

Nem sempre é fácil estabelecer identidade com nosso próprio eu, trabalhar os próprios sentimentos e mais difícil ainda é convivermos com os outros, com os valores, os sentimentos alheios aos nossos. Numa abordagem psicodramática, as relações humanas seguem o modelo da própria vida real, não somente em palavras, mas em ações.

Através da dramatização (outra técnica da realidade excedente) o protagonista treina seus diferentes Papéis, podendo fracassar e tentar outras vezes; trabalhando a representação dos sonhos, numa difusão entre sonho e realidade.

A realidade e a fantasia se articulam, apesar de estarem em pontos extremos. Segundo Moreno (1997, p.123-124), a realidade tem a função de operar mediante “interpolações de resistências, que inserem obstáculos às experiências imaginárias, e enquanto fantasia está livre dessas resistências extrapessoais”.

Merengué (2003, p. 32) nos diz que fantasiar é a faculdade de criar através do imaginário. “A fantasia humana seria, desse modo, composta por imagens produzidas subjetivamente e diferenciadas daquelas advindas da realidade” como imagens construtivas, destrutivas, compensatórias, invejosas, grandiosas e outras criadas pela subjetividade humana.

Para Pereira (2005, p. 28):

A realidade existe indiferentemente ao ser humano, sendo que esse ser tem acesso a ela a partir de sua percepção e de sua vivência, constrói uma leitura da realidade como ele a introjeta. O ser humano também constrói uma realidade através de sua imaginação, sendo uma realidade pessoal que não condiz com a realidade exterior, alienado o ser em sua própria ficção.

A realidade e a fantasia se relacionam enquanto algo transformador, a realidade transformada pela fantasia, e a fantasia com um início e fim com um retorno para a realidade. Essa brecha entre a realidade e a fantasia é o espaço da subjetividade presente na ação criadora e espontânea e se concretiza com a subjetividade social.

Cada indivíduo possui a sua própria realidade, sob a percepção pessoal de mundo, e vê o mundo sob a percepção da própria realidade, materializada na sua percepção, e concretizada nas relações interpessoais.

2.2.2.4.4 - Cosmos

Numa sessão de Psicodrama, quando consideramos as razões humanas por detrás dos sentimentos, pensamentos e ações de uma pessoa, nós a escutamos com mais atenção. Compreendemos mais claramente que as pessoas são produtos de suas experiências e das relações entre si. Nossas vidas fazem de nós o que somos e como somos. A escuta atenta é uma das primeiras tarefas de uma sessão. O Psicodrama é uma educação e uma terapia, dentro e sobre as relações.

Para Moreno (1997), o homem é um Homem Cósmico e não só um homem social como em Karl Marx ou um homem individual como para Sigmund Freud. Tal como nossos ancestrais buscaram nas fábulas, mitos e contos de fadas recursos para compreender e buscar as mudanças podemos buscá-las nas técnicas excedentes da cosmodinâmica. No Psicodrama não existe sexo, idade, vida ou morte: os vivos morrem e os mortos vivem. É a arte excedente aplicada à cosmodinâmica.

Para o autor, o cosmo, incluindo o Ser, é imanente e não contraditório: as oposições e respectivos movimentos são externos ao homem. O movimento desse mundo é de auto-realização, avés da superação dos transtornos, amarras e obstáculos, os seres que nele habitam, são seres ontológicos positivos, postados no caminho da realização da plenitude.

Segundo Moreno (1959, p.26), “Os novos valores são de natureza cosmodinâmica. As novas forças vitais do homem refluirão de suas relações cósmicas. A próxima guerra tal como será vivida pelo homem será a luta pelo cosmo. A nova solução é uma nova ordem mundial terapêutica, útil”.

A filosofia, criativamente aplicada por meio de técnicas, une arte e ciência. Se aceitarmos o conceito de um drama cósmico contínuo, poderemos considerar também que a humanidade faz parte desse drama. Não importa onde estejamos o drama cósmico está à nossa volta e fazemos parte dele.

Weil apud Moreno (1959, introdução) coloca a hipótese de que: “O cosmo em devir é a primeira e última existência e o valor supremo, apenas atribuindo sentido a qualquer partícula do universo, seja homem ou protozoário, se houver a pretensão de serem verdadeiros, sendo aplicáveis à teoria do cosmo”.

A cosmovisão moreniana está fundamentada no monismo e na imanência. Santos (1994, p.40) nos faz a seguinte referência em relação à cosmovisão:

O monismo é um sistema de pensamento que reduz a multiplicidade das coisas a uma unidade fundamental. Na concepção pré-socrática o único é a substância (*archê*), tudo é Um. Parmênides audazmente deslocou-o da substância para o Ser, que é possível de ser pensado ao contrário da multiplicidade. O ser é para ele uno, contínuo, indivisível, imóvel, incriado e eterno. Spinoza, continuador desse modo de pensar, sustenta que a substância enquanto tal não comporta nenhuma falta negativa e que coisas de natureza contrária não podem existir no mesmo indivíduo, senão haveria destruição do mesmo. Para o filósofo holandês a negatividade, a morte, vêm de fora, de coisas externas. A substância, o mundo sagrado, age sobre si mesmo, visto que nada existe fora dele. A causa imanente produz efeitos em si mesma. E Deus enquanto tal é substância infinitamente infinita que se auto-reproduz e produz todas as coisas necessariamente.

O cosmodinâmico situa-se em posição intermediária entre o psicodinâmico, de natureza individual e o psicodinâmico relativo à humanidade. Segundo Loch (1982, p.36):

Representa a possibilidade que o homem tem de criar, pois, no cosmo psicodramático, ele pode ser um animal, uma planta, uma estrela, participar de batalhas passadas e de viagens espaciais. A experiência, decorrente deste treinamento psicodramático, pode ser extrapolada para outras situações existenciais.

A natureza primordial da postulação do caráter liberador da ação no homem retorna a cada geração e assegura a integração do homem no cosmo, a harmonia da realização do homem com a necessidade eterna, proporcionando a eternidade dos ciclos cósmicos, numa repetição diferencial, mas dentro do sentido imanente do mundo.

O contexto psicodramático assim concebido, portanto, está longe de conduzir a uma evasão da realidade. Antes, é um convite à Criatividade e ao compromisso criador. E isto se consegue, conforme Loch (1982, p.36) “através da fé do homem na infinita criatividade do cosmo, porque encarna, no mundo psicodramático, aquilo que, nesse mundo pode chegar à realidade”.

Moreno destaca também a temática da ansiedade cósmica na formação da identidade. Segundo o autor (1983, p.199):

A ansiedade é cósmica e é provocada pela fome cósmica de manter a identidade como universo inteiro. Esta fome cósmica de manter a identidade pela manutenção (ou estabelecimento) de uma identidade é aquela em que os homens tentam cobrir a distância entre o que desejam ser (imagens que fazem de si mesmos para algum momento futuro) e o que são. Estas imagens são compostas de diversas transformações segmentais que a pessoa deveria atravessar para tornar-se. Neste caso, a ansiedade relaciona-se como o sentimento difuso de que isto talvez jamais se torne possível; ou de que a vida é curta demais para que os segmentos consigam chegar a formar um padrão integrado do si - mesmo no universo.

Numa sessão psicodramática coisas mágicas podem acontecer quando se está conectado ao drama cósmico. O fenômeno cósmico traz a inspiração para que se conecte o drama pessoal da sessão com o drama universal, o universal entrará em sintonia com o pessoal.

Quando Moreno pediu que nos considerássemos não apenas como indivíduos ou seres sociais, mas também como seres cósmicos, ele estava enxergando muito além das paredes do consultório, numa visão do cosmo grandioso. Estava sugerindo que somos parte do todo, uma parte essencial, embora pequena, de um sistema maior em funcionamento. O que faz com que nossa pequenez seja mais significativa é o fato de que somos criadores. Temos a capacidade de atuar, pensar e sentir.

Juntamente com essa capacidade está a nossa própria responsabilidade, com o mundo ao nosso redor e com os céus que circundam nosso planeta, trazendo uma visão holística do universo.

Segundo Moreno (1959, p.143):

O método psicodramático é construído de tal forma que pode pesquisar ou tratar o comportamento imediato dos indivíduos em todas as dimensões... como é impossível penetrar diretamente no espírito do homem e ver e reconhecer o que ali se passa, o Psicodrama procura trazer “para fora” o conteúdo espiritual do indivíduo e fazê-lo objetivo em uma situação concreta e controlável.

Numa sessão psicodramática, sempre se está atento para a observação das menores minúcias dos acontecimentos nos espaços físicos, psíquicos e sociais que devem ser pesquisados, tornando visível o comportamento. O Psicodrama se aproxima da própria vida.

O Psicodrama vem se transformando, ao longo das últimas décadas. Profissionais da área clínica e pedagógica foram adaptando esta metodologia para o atendimento processual em consultórios, empresas, escolas e na comunidade. Dessa maneira, os participantes recriam no grupo seus modelos de relacionamento, confrontando e sendo confrontados com as diferenças individuais, condição necessária para aprenderem a distinção entre sua experiência emocional e a dos outros, sendo cada um deles agente terapêutico dos demais. Os Psicodramatistas são profissionais de diferentes áreas: médicos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, profissionais de Recursos Humanos, todas as pessoas que em sua prática profissional trabalham com grupos.

2.3 – Sociometria



Figura 16
Sociometria²³

O pensamento sociométrico faz do universo humano a imagem de uma teia de inter-relações na qual alguns fios são mais fortes como os cristais de neve, cristalizam-se em padrões dos quais alguns são típicos, mas onde nunca há dois idênticos entre si... Se o universo é considerado como uma teia de inter-relacionamentos vivos, então a tarefa do cientista torna-se aquela de descobrir com qual regularidade formam-se estes relacionamentos e por intermédio de quais influências interagem e desenvolvem-se (MORENO, 1983, p. 35).

Conforme citado no capítulo 1, na década de 20, os Estados Unidos da América viviam uma situação conturbada, sob os efeitos da Primeira Guerra Mundial. Um país com a confluência de imigrantes das mais distintas localidades em busca de oportunidades. Diferentes povos, diferentes etnias, diferentes culturas e uma busca subjetiva comum: encontrar um espaço para se existir com expectativa de uma vida confortável e vitoriosa.

É nessa miscelânea sócio-cultural nesse país que almeja um lugar privilegiado entre as potências que aporta Moreno. Mais um imigrante que carrega em si traços de diferentes culturas: judeu que viveu a sua juventude na Áustria, romeno de nascimento e em processo de aculturação no “país das oportunidades”.

De acordo com Marineau (1992, p.127):

O desenvolvimento dos estudos sociométricos foi acelerado pela guerra. O exército precisava de respostas rápidas e confiáveis em diversas áreas. A sociometria mostrou-se útil, e Moreno foi muitas vezes convocado como consultor... Durante a guerra, Moreno atuou muito em programas de treinamento do exército americano: a sociometria e a terapias de grupo foram estimadas como recursos apropriados para a seleção de pessoal e para elevar o moral das tropas.

23www.sociometria.com.br. Acesso em 02/08/2007.

Com fortes influências religiosas e filosóficas na sua trajetória pessoal, o jovem fundador da Religião do Encontro, diplomado médico na Áustria, chega aos EUA. Segundo Marineau (1992, p.126):

Moreno tinha muito de fundador, provavelmente em nenhuma outra coisa usou tanto seu talento como na fundação de periódicos profissionais, associações e institutos... Em 1936, criava novamente um periódico, a *Sociometric Review* (Revista Sociométrica), em que apresentava idéias e métodos que não tinham encontrado lugar no *Quem Sobreviverá?*... Em 1937, *Sociometry: A Journal of Interpersonal Relations* (Sociometria: Um Jornal de Relações Interpessoais).

Moreno detecta como uma das necessidades da sociedade norte-americana de então a integração dos grupos e sua busca por uma cultura nacional comum. Detecta também que existem algumas motivações subjacentes que fundamentam a constituição dos vários subgrupos, fatores determinantes nas atrações e rejeições intra e intergrupais. Observando os movimentos e deslocamentos geográficos da população, Moreno constata que existem motivações diversas, como por exemplo, de ordem econômica, racial e religiosa. Porém, para o autor, tais motivações para os movimentos migratórios são apenas desencadeadoras, tendo por base motivações psicológicas.

De acordo com Holmes (1998, p.346):

As primeiras idéias de Moreno sobre a sociometria referiam-se ao problema dos subgrupos que eram formados em campos de refugiados, escolas e no trabalho, por meio de designações arbitrárias das autoridades, mais do que a preferência expressa pelos próprios membros do grupo. Ele notou que quando o grupo podia participar de sua própria formação, conseguia-se uma maior harmonia e produtividade.

Na vertente moreniana, as redes sociométricas se formam a partir de diversos átomos sociais e compõem uma complexa cadeia de inter-relações, sendo, portanto, uma referência em nosso meio social para o indivíduo, em termos tanto de apoio como de opinião e controle. Fortalecemos os vínculos e as redes com as quais nos identificamos e restringimos aqueles nos quais não nos reconhecemos.

Segundo Moreno (1992a), o conceito de rede sociométrica é definido enquanto estruturas mais ou menos permanentes que agrupam indivíduos em linhas complexas de transporte e comunicação, que se assemelham ao sistema nervoso, cuja rede é moldada pelas correntes que o

percorrem e que as redes também têm função arquitetônica na comunidade e, por essa razão, são os fatores controladores de seu desenvolvimento.

Knobel (2004, p.107) nos diz que:

As redes são formadas por estruturas vinculares, que podem assumir várias configurações, conforme seu campo de interesse. Essas organizações relacionais que aparecem com certa regularidade seletiva, conforme o conteúdo veiculado (afetivo, sexual, racial, etc.) funcionam como complexos canais de transporte e de transformação da comunicação.

As redes se formam, também, a partir dos Papéis que cada pessoa desempenha. Quanto menor o espectro de Papéis que uma pessoa desempenha, menor será a sua rede.

As redes sociométricas se configuram a partir do entrelaçamento dos vínculos. Assim cada pessoa se movimenta dentro de um átomo social, uma pessoa sociometricamente isolada costuma ter um átomo social pobre, fixado nas figuras que constituem sua ‘matriz de identidade’ primária. A matriz de identidade é o conjunto de vínculos nos quais a pessoa se insere ao nascer.

Vitale (2004, p.96) nos fala sobre os vínculos e sua durabilidade:

Os vínculos *fortes* se estabelecem entre pessoas que conhecem a rede e suas relações, ao passo que os *fracos* se estabelecem entre pessoas que desconhecem os outros membros da rede. Os vínculos *fracos* têm menor durabilidade, mas dão acesso, por exemplo, a informações. As redes *densas* são aquelas que apresentam maior número de vínculos considerados fortes.

Fator constante na vida e obra de Moreno, sua preocupação com os aspectos sociais, vai levá-lo a considerar e propor a revolução sociométrica. Constrói um método experimental para as ciências sociais, pelo qual possa encorajar cada indivíduo a encontrar sua família sociométrica, um lugar de convivência afetiva baseada nas próprias escolhas.

Moreno se refere à Sociometria como revolucionária e dinâmica. Para o autor (1992a, p.162):

Através de demonstrações diretas, práticas e imediatas da utilidade dos métodos sociométricos, a fé na ciência pode ser recuperada e concretizada... com a cooperação de todas as pessoas, talvez sejamos capazes de criar ordem social digna das mais altas aspirações de nossos tempos. Este é o significado da sociometria revolucionária e dinâmica.

Os estudos sociométricos trouxeram importantes e significativas contribuições para análises qualitativas das relações, e não somente quantitativas, ao contrário do que é comum se pensar.

Com essa proposta, cria o Teste Sociométrico: um instrumento de pesquisa, realizado a partir do interior do grupo, que visa confirmar a existência de certos padrões característicos da organização grupal, suas expressões e configurações no momento da aplicação, interdependência entre a qualidade do vínculo e as ações produzidas. Sendo ainda, um guia para a eventual reconstrução dos grupos.

Segundo Schutzenberger (2002a, p.26):

Essa rede subjacente, informal, tácita, explica a posição de cada um no grupo (seu *status* sociométrico e sua posição na rede sociométrica) como seu papel, seu *status*, suas reações de atração, de repulsão e de indiferença pelo outro. Essa rede explica também, para cada um, o fato de ser, ou não ser ouvido, compreendido ou seguido pelo grupo, o que equivale a dizer que explica finalmente a dinâmica de grupo.

Em tese, pode-se aplicar o Teste Sociométrico a qualquer grupo, devendo-se tomar certos cuidados ao se propor sua utilização, pois o uso indiscriminado pode gerar situações danosas para o grupo.

Quando se indica sua aplicação, os objetivos devem estar claros. Ele deve estar sempre a serviço do grupo e de seus integrantes.

Segundo Bustos (1979a, p.58):

O psicodrama segue a psicoterapia de grupo como uma seqüência natural, diz Moreno também diz que a *sociometria* é uma ciência da ação, tendo três referências: o SOCIUM (companheiro), o METRUM (medida) e o DRAMA (ação)... na medida em que aparecem no grupo situações de conflito evidenciadas pelo teste sociométrico, marca-se um caminho para a localização de transferências. Estas significam a presentificação do passado, as distorções da comunicação pela interposição de figuras internas depositárias de conflitos passados não resolvidos. Localizada a transferência, pode-se tratá-la como um sintoma que nos revele o ocorrido, ainda vigente para essa pessoa.

Moreno, ao desenvolver a Sociometria enquanto método, traz à tona a dinâmica de tele. Segundo Moreno (1934, p.328), a definição mais precisa de tele é “aquilo que pode ser medido pelos testes sociométricos”.

A Sociometria transformou-se num instrumento dos pesquisadores objetivos numa época em que o método científico tradicional havia se tornado um valor em si. A escolha de um

parceiro para o trabalho, a conquista de espaço dentro de um grupo, a formação de grupos que possam efetivamente atingir um objetivo, a escolha de um curso de ação e a eleição de líderes políticos são algumas das tarefas mais importantes com as quais nos defrontamos. A Sociometria oferece instrumentos úteis para lidar com tais escolhas e para entender o Papel que desempenhamos em nossas relações. Ela também iluminam e guiam o desenvolvimento pessoal, porque nossa vida é uma co-criação conjunta com outras pessoas. Quem nos tornamos depende também do meio em que vivemos.

A Sociometria estuda as ligações interpessoais por meio do exame das escolhas. Assim Moreno gerou um conjunto de métodos destinados à mensuração empírica das inter-relações pessoais em pequenos grupos, uma série de princípios relacionados ao desenvolvimento do indivíduo em grupos, uma série de experimentos, métodos clínicos que consistem, ao mesmo tempo, numa avaliação e numa terapia. A simplicidade, a versatilidade e a riqueza dos métodos sociométricos, tanto como instrumentos de pesquisa quanto como técnicas práticas para a compreensão e para a organização de grupos, encontraram uma extensa aplicação no ramo dos negócios, da educação, do planejamento comunitário e da saúde.

Para que esse conjunto de métodos fosse reconhecido academicamente havia a necessidade da elaboração de um corpo teórico que o legitimasse enquanto acadêmico. Uma ciência começa no campo das práticas, recortando a realidade e criando, processualmente, conceitos e articulações em nível da linguagem, para divulgar e transmitir sua verdade, a comunicação e a troca exigem a inscrição do pensar em códigos científicos para poder ser escutada como tal e para poder sobreviver ao seu fundador.

Para Santos (1994, p.36):

Destaque-se que em seu processo de fundação a teoria se nutre da filosofia, fecundada pela própria descrição dos fenômenos e atos, servindo-se de idéias abstratas e conceitos que lhe são exteriores. A importação e posterior transformação de noções e até fundamentos de outros saberes, apóiam a construção de um sistema conceitual novo. Quando, a partir das práticas, nasce um novo saber, há na cultura, evidentemente, apenas os códigos existentes. A ciência nascente terá de servir do preexistente até conseguir-se criar um campo conceitual próprio o qual a identificará, possibilitando delimitar seu esboço, ordenar sua prática e inquirir-se sobre seus resultados. O sentido do conceito é sempre uma significação contextual, seja na práxis, seja no interior do sistema teórico, ou em ambos.

Moreno reconhecia o espaço acadêmico enquanto um campo privilegiado para a discussão, divulgação e conseqüente credibilidade para as incursões teóricas, mas se incomodava

com a maneira como os acadêmicos desempenhavam atividades de pesquisa alijadas do restante da sociedade. O autor alimentava a expectativa de que a pesquisa fundamentada numa metodologia de ação, no caso a Sociometria, promoveria uma diferença significativa e efetivaria mudanças na academia. O diletantismo teórico, enquanto atitude que consiste em se interessar por qualquer coisa como uma atitude imatura, como amador seria transmutado em engajamento comunitário.

Moreno (1951, p.05) descreve tal influência da Sociometria na referência a seguir:

Provavelmente a influência mais importante que a sociometria exercita sobre as ciências sociais, seja a urgência e a violência com que empurra acadêmicos de suas escrivaninhas para situações reais, urgindo-os a mover-se para as comunidades reais e lidarem com pessoas reais. Forçá-los a moverem-se pessoalmente e diretamente, com um coração caloroso e corajoso, municiados com umas poucas hipóteses e instrumentos, em vez de usarem intermediários como tradutores e informantes; urgindo-os a começarem com sua ciência aqui e agora, pesquisa-ação, e não escrevendo para o milênio de estantes de bibliotecas.

Moreno compactuava com o movimento batizado de *Filosofia da vida* caracterizado pela efervescência filosófica européia, onde parcela dos filósofos que pertenciam a esse movimento foi caracterizada como antiintelectuais e niilistas, tais como Bergson e Nietzsche.

Monteiro (2005, p.62) acrescenta que:

Os adeptos da filosofia da vida ousavam experimentá-la na plenitude de formas, riqueza de invenções; lançaram-se num oceano de possibilidades, imprevisível e aventureiro. Os seguidores desse movimento preconizavam a prática de uma vida que filosofa em si mesma, e não uma filosofia sobre a vida.

A Sociometria é uma intervenção terapêutica com o propósito de promover a escolha pessoal e favorecer o *insight* dos processos físicos, biológicos, sociais e psicológicos que os determinam e que podem situar-se amplamente fora do domínio da livre escolha. É um procedimento que permite fazer avaliações sobre a afinidade ou não que existe entre os membros de um grupo. Permite considerar padrões de relacionamento social, podendo indicar a dinâmica e a estrutura de influências em um grupo.

Além do aspecto propriamente métrico, a Sociometria leva em conta os fatores qualitativos, que dizem respeito principalmente às metas e motivações, aos desejos, às frustrações, às lealdades, às estratégias de convívio, ao entrosamento, ao clima emocional. Como esses fatores se explicitam em graus variados e não funcionam de maneira linear, o mapeamento

procura definir as principais tendências e a maneira como elas se fazem presentes na dinâmica grupal.

Moreno fundamentou a Sociometria na teoria dos Papéis, postulando que os Papéis sociais pré-existem ao modo individual como são desempenhados. Antes de nos desenvolvamos como seres individuais, já desempenhamos Papéis designados biológica e socialmente: um bebê recém-nascido já é um menino ou menina, e membro de uma nação específica, de uma determinada classe e fé religiosa.

Desempenhamos um Papel, em nossas vidas, mas que é em parte determinado por situações que vão além da escolha de outros. Nosso *self* social é atribuído a nós antes que tenhamos a oportunidade de desenvolver nosso *self* individual. Os Papéis sociais servem como terreno para as relações sociais e precedem a maneira individual na qual eles são desempenhados.

Para Moreno (1959, p.23), “A sociometria nos ensinou que não devemos nos deixar levar por preconceitos, mas que devemos nos basear só em considerações objetivas e científicas, uma decisão relativa à indicação e à contra-indicação de tratamento vantajoso para o grupo”.

Weil apud Moreno (1959, introdução) traz à tona a teoria da democracia, segundo a qual o bem-estar do grupo resulta da performance comum de cada um de seus membros, porém salienta que “Entretanto, as pesquisas sociométricas de grupos mostram que indivíduos relativamente enfermos podem, mesmo assim, formar um grupo sadio. Por outro lado podem ser sadios todos os indivíduos de um grupo e, apesar disso, formarem um grupo doente”.

O autor salienta que para a saúde do indivíduo e da coletividade, deve-se procurar no seio do conflito mundial um princípio mais elevado, que atinja um plano superior, que sintetize o indivíduo sadio em um grupo sadio, o grupo sadio no indivíduo sadio.

2.3.1 - O Conceito de Tele

Enquanto Freud se ocupava da repressão na psicodinâmica do indivíduo, Moreno privilegiava a Sociodinâmica subjacente aos grupos. Ele percebia que havia interações que estavam sendo ignoradas e negligenciadas em muitas situações de grupo, as quais acabavam resultando em desarmonia e disfunção. Moreno intuía “linhas” de atração ou repulsão entre as pessoas, que podiam ser desenhadas num Papel como Sociogramas representando o “fluxo de sentimentos” que ele chamou de “Tele”. Nesse sentido, Moreno foi um teórico pioneiro de

“sistemas” ao avaliar que a dinâmica interpessoal pudesse acontecer não apenas nas mentes dos indivíduos envolvidos, mas também, de maneira mais complexa, no espaço ou campo entre eles.

O termo tele foi um termo cunhado por Moreno para descrever o processo que atrai os indivíduos, uns aos outros, ou o que os repele. Isto se refere ao fato de que, em qualquer grupo, cada indivíduo vivencia a atração, a neutralidade, sentimentos ambivalentes, ou repulsão, em relação e a partir de cada uma das outras pessoas. Todavia, tais sentimentos, com frequência não são registrados conscientemente e ainda mais raramente são discutidos de forma aberta.

O significado do conceito de tele é o que traz essa dinâmica social sutil para a consciência explícita. Segundo Moreno (1983, p.35): “Como o ar, tele está sempre presente; não podemos viver, movimentar-nos, exceto em nossos relacionamentos”. No desenvolvimento do ser humano o fator tele evoluiria gradualmente, desde o nascimento, dando sentido e dimensão realista às relações humanas.

O interesse em investigar mais a fundo a miríade de sentidos atribuída à tele resulta da tradição psicodramática de empregá-la na descrição de interações afetivas entre duas ou mais pessoas. Moreno (1975, p.10) apud Monteiro (2005, p.63) faz a seguinte referência sobre a definição de tele enquanto hipótese inicial.

Nossa hipótese principal era, portanto, a existência do grau com o qual um fator hipotético, tele, opera na formação de agrupamentos, de díades e triângulos até grupos de qualquer tamanho (...). Conclui-se que um fator específico opera aqui, responsável pela coesão do grupo e por suas potencialidades de integração. Observou-se também que aqueles participantes em Sociogramas que produziam um grau maior de coesão na formação de seus grupos do que os demais membros, também mostravam em situações de vida uma taxa de interação maior do que aqueles no Sociograma com menor grau de coesão. A tendência em relação à constância de escolhas e consistência do padrão grupal foi também adscrita à tele.

Moreno escreveu pela primeira vez sobre tele em 1934, no livro sobre *Sociometria, Quem Sobreviverá* (1992a). O autor retirou o termo da palavra do grego arcaico usada para designar a distância. Assim como usamos as palavras para exprimir a ação a distância, também usamos o termo tele para exprimir a unidade mais simples de sentimento transmitida de um indivíduo para outro. Podemos dizer que, se pode vivenciar o tele de forma positiva ou negativa com relação à outra pessoa quando nossos olhos se encontram e nosso sentimento de territorialidade é ofendido quando os outros que parecem “estrangeiros” se aproximam demais ou por outro lado, quando ocorre certo tipo de tele muito positiva, temos vontade de abraçar a outra pessoa.

O conceito de tele foi concebido enquanto o autor fazia experimentos dramáticos com grupos de teatro espontâneo, referenciando-o enquanto:

Fundamento de todas as relações interpessoais e elemento essencial de todo método eficaz de psicoterapia. Repousa no sentimento e reconhecimento reais das outras pessoas. Ocasionalmente pode nascer de uma relação transferencial, mas ocorre desde o primeiro encontro e tende a crescer de um encontro para outro (MORENO, 1974, p. 45).

O tele é uma extensão das tendências inatas dos organismos para exibir uma seletividade. Moreno aludiu a um tipo primordial de processo preferencial, mesmo no nível inorgânico, como no processo de magnetismo, que leva elétrons e prótons a atrair um ao outro e a repelir os de sua espécie, correspondendo a um cimento relacional que inclui os indivíduos de um grupo, conforme os critérios determinados pelos participantes no processo de viabilização das relações interpessoais.

Martin (1996, p.195) considera o conceito de tele central para o projeto socionômico, expressando relevância na compreensão de encontros e desencontros entre os indivíduos e afirma que “seu primeiro ponto de apoio era a possibilidade de fazer de cada homem um ser criador. Para explicar a Criatividade constante do homem, Moreno empregou o termo Espontaneidade. Para explicar a relação entre os homens, Moreno cunhou o termo fator tele... o segundo grande eixo de sua teoria”.

Nos sistemas biológicos, mesmo os animais unicelulares mais primitivos exibirão uma seletividade em relação às substâncias que ingerem aos meios dos quais se aproximam ou se afastam. Os animais mais desenvolvidos adquirem uma capacidade de discriminação na maior parte de suas funções vitais: para comer, na escolha de um parceiro, para brincar. Nas espécies mais sociais, essa seletividade exibe uma maior complexidade nas questões territoriais, no instinto gregário e nos padrões de dominância e de submissão.

Os seres humanos também exibem esses padrões, e, devido à complexidade do sistema nervoso, nossas espécies sobrepõem esses instintos a elaborados sistemas de associações, símbolos, imagens e emoções. Os aspectos imagéticos dos processos instintuais consistem à essência do que Carl G. Jung chamou de “arquetipos” e, nesse sentido, a tele pode ser considerada como uma função psicológica operando num nível fundamental e isso se aplica a todos os tipos de atividades. O tele é uma extensão disso. Assim como o homem tem uma

continua aversão-afeto de sentimento biológico dentro de si, ele também tem um fluxo, afeição ou rejeição entre si e os demais, sejam eles pessoas ou grupos.

A dinâmica pessoal relativa à reciprocidade positiva ou negativa entre as pessoas faz do fenômeno do tele algo mais complexo do que uma mera preferência. A reciprocidade, um componente do tele, reflete a capacidade humana de perceber ou imaginar como os outros se sentem sobre a relação e o senso de um sentimento recíproco tende a intensificar aquele sentimento, seja ele de atração ou de repulsa.

Moreno em sua obra *O teatro da Espontaneidade* apud Perazzo (1994, p.107) faz referência ao conceito de tele frente à força dramática da cena:

Existem atores, conectados entre si por uma reciprocidade invisível de sentimentos, que possuem uma espécie de sensibilidade superdesenvolvida para com os seus processos internos mútuos. Basta um gesto, e às vezes nem precisam se olhar; são telepatas em relação uns aos outros. Comunicam-se por meio de um novo sentido, como por uma compreensão intermediária.

O funcionamento mental inclui mais do que cognição que envolve atividades tais como a perceber, o coordenar, o pensar, o rememorar, o simbolizar e o acreditar. Existe também uma categoria chamada “conação”, que compreende atividades tais como o querer, o desejar, o motivar, o intencionar e o preferir. A conação está mais intimamente associada aos afetos e sentimentos e os processos conativos emergem mais precocemente no desenvolvimento do que os cognitivos.

O tele é primariamente uma extensão dessa função conativa. Na medida em que o indivíduo amadurece, a tele começa a incluir uma proporção de processamento cognitivo. Para que o tele encontre reciprocidade, um indivíduo deve ser capaz de avaliar as qualidades reais da outra pessoa e a isso se chama de “sensibilidade télica”.

À noção de átomo social alia-se a lei de gravitação social, segundo a qual a humanidade se instala e se distribui no espaço. Para Moreno a lei da gravitação social é válida para toda espécie de agrupamento, sejam quais forem seus membros. Dentro desse conceito surge o de tele, forma mais elementar de comunicação, o fenômeno mais geral, subjacente a todas as relações sociais.

Para Kim (2006, p.90), “a tele e a transferência são fenômenos interpessoais que podem ser observados, explicados e analisados através dos vínculos afetivos estabelecidos na inter-relação social entre dois ou mais sujeitos”.

Ainda para a autora (2006, p.96), o termo tele é muito semelhante ao de empatia e traz a seguinte descrição:

O psicólogo alemão Lipps propôs em 1901 o termo *Einfühlung* (compare com *Zweifühlung*, que eu traduziria por ‘sentir a dois’ ou ‘afetividade recíproca’) ao qual o psicólogo inglês Titchener propôs traduzir o termo para o inglês por *empathy*; o psicólogo americano Dymond (1949) ampliou e definiu como: ‘a transposição imaginária de alguém para o pensamento, sentimento e ação do outro’. Contudo, quando se fala em empatia no processo terapêutico, a referência é da empatia do terapeuta para o paciente. Ao passo que na tele, a empatia seria recíproca: de um para o outro e vice-versa. Além disso, a tele, além da empatia, inclui a intuição.

Soeiro (1995, p.22) traz a contraposição entre o conceito de transferência da psicanálise e o conceito de tele de Moreno:

Na transferência, o paciente desloca para o terapeuta certos sentimentos que já vivenciou em outras situações, como por exemplo, com figuras de autoridade retratadas pelo pai, mãe, etc. Para Moreno o que o paciente sente em relação ao terapeuta é a sensação de duas pessoas que se encontram e não necessariamente um processo repetido da infância. Assim, tele é a capacidade de o indivíduo perceber a outra pessoa sem distorções. A transferência é uma patologia da tele. O normal é o indivíduo ter tele, perceber o mais objetivamente possível a outra pessoa com quem está se relacionando. No Psicodrama o que se deve conseguir é uma boa relação télica e não transferencial.

Monteiro (2005) faz uma ressalva em relação à correlação e à diferenciação entre os conceitos de tele, empatia e transferência.

Tele: sentimento duplo, aludido à bidirecionalidade, onde os participantes do processo télico sentem-se mutuamente compreendidos, olhados com os próprios olhos.

Empatia e Transferência: sentido único, referindo-se tradicionalmente a uma psicodinâmica individual, podem interferir no relacionamento, mas dependem de uma só pessoa para ocorrer.

Empatia: representação concreta de um estado mental de outrem incluindo a qualidade emocional que lhe é própria. Segundo Amado e Guittet (1978, p.126):

Esse conceito foi utilizado, sobretudo nos Estados Unidos, desde 1935 pelos psicólogos sociais, sociólogos, psiquiatras e psicanalistas. Na verdade ele é originário da *eiführung* do filósofo alemão T. Lipps (1815-1914). Segundo ele, só pode compreender o outro, em sua sensibilidade profunda, aquele que é atingido pelo que descobre no outro. É na interação dos afetos que reside o laço da troca empática. Para tanto, é preciso que o indivíduo possa descentrar-se, isto é, tomar distância com relação a si mesmo.

Transferência: essencial para o processo psicanalítico, sofre uma série de transformações ao longo de sua existência, conforme a releitura de seus discípulos. Designa a transposição, o deslocamento para outra pessoa, principalmente do paciente para o analista. Vale ressaltar que o conceito de transferência foi sofrendo releituras não só conforme os seus discípulos, mas também, para os próprios discípulos.

Para Sigmund Freud: os fenômenos de transferências ocorrem de forma natural na vida de toda e qualquer pessoa, em especial na vida amorosa. Para Freud, a psicanálise não cria a transferência, mas a descobre para a consciência e dela se apodera para dirigir os processos psíquicos de acordo com o objetivo desejado.

Para Melanie Klein: o fenômeno da transferência surge naturalmente, no início da vida do ser humano e é de extrema relevância para o seu desenvolvimento afetivo, exerce papel fundamental na transformação das identificações projetivas em capacidade de diferenciação do mundo interno e realidade externa, auxiliando na formação da identidade.

Para David Woods Winnicott: transferência enquanto repetição do vínculo materno.

Para Jacques Lacan: o analisando atribui ao analista poder e o instala no lugar do suposto saber.

Para Jung: o fenômeno de transferência está também na base de todo vínculo e que a própria personalidade do analista contribui para o processo analítico, sendo mútua a transformação do analista e do paciente.

Para Moreno: considera que os aspectos da transferência ficcionais e distorcidos, demasiadamente enfatizados na Psicanálise, e que os aspectos da realidade, do encontro, que têm lugar no aqui-agora, foram vistos superficialmente (RAMALHO, 2006).

Moreno apud Kellerman (1998, p.115) afirma que:

Simultaneamente ao fato de o paciente deslocar, inconscientemente, suas fantasias sobre o terapeuta, ocorre um outro processo ativo. Uma parte do ser do paciente não regride, intuitivamente, o terapeuta tal como este é realmente, no presente. Mesmo que não se mostre tão forte ao início da terapia, a transferência diminui e é substituída por esta percepção verdadeira.

Para Moreno, após a dissipação da transferência, continuam operando certas condições tele, dessa maneira, nem a transferência nem a empatia podem explicar de maneira satisfatória a coesão que se revela em reciprocidade nas psicoterapias.

De acordo com a Enciclopédia Mirador Internacional (1976, verbete):

A dinâmica do tele revela-se através do processo de “transferência” e pela “empatia”. Empatia é um fenômeno psicológico: o sentimento que um indivíduo projeta no mundo interior do outro. Paralelamente à teoria de empatia, Freud elaborou o conceito de transferência, projeção inconsciente de experiências imaginárias de alguém. Do tele, derivam a empatia e a transferência.

Para Bustos (1979b, p.18-68):

Tanto o fator tele como o de transferência são passíveis de bilateralidade, cujos limites entre ambos não são nítidos, assim, o fator tele é a empatia em dupla direção, sentida em reciprocidade, não um simples ‘sentir-se com o outro’... se nos encontrarmos no mesmo sinal e nos reconhecermos, o fator tele está em ação.

O procedimento usado para se estabelecer o tele é o Teste Sociométrico.

2.3.2 - Teste Sociométrico

O homem tem uma tendência inata para viver em uma sociedade constituída por seus semelhantes, recebendo dela o amparo de que necessita e utilizando-a para desenvolver suas capacidades. Por isso se diz que o homem é um ser social.

Os grupos sociais podem surgir naturalmente em determinadas ocasiões, sendo já possível observar nesses grupos a existência de líderes e também de elementos não aceitos. Entretanto, para se ter um controle das inter-relações existentes no grupo, torna-se necessário o uso de uma técnica e essa técnica deverá mostrar como se formam os grupos, se existem ou não subgrupos fechados e como se relacionam, como se escolhem e em função de que são feitas as escolhas.

Segundo Pimentel (1971, p.30), “a técnica sociométrica tem sido um valioso instrumento de trabalho, permitindo o conhecimento mais objetivo da dinâmica de inter-relações”.

O Teste Sociométrico consiste em pedir ao sujeito para escolher, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderá pertencer, os indivíduos que gostaria de ter por companheiros.

Martins (1979) apresenta algumas aplicações práticas do Teste Sociométrico:

- Dissolução das “panelinhas” através da formação de grupos de atividades constituídas por elementos de subgrupos diferentes;
- Aumento da coesão da turma pela utilização de modernas técnicas de dinâmica de grupo;
- Aproveitamento dos integrantes do grupo considerados estrelas, após um bom estudo de seus talentos pessoais, em afinidades;
- Investigação das causas que levam certos alunos a serem isolados, esquecidos ou até rejeitados pelo grupo. Reagrupamento de turma de modo que o indivíduo isolado ou rejeitado ocupe um lugar próximo ao dos demais, como também a descoberta de aptidões e habilidades pessoais do isolado ou rejeitado que o coloque em situação mais integrada ao grupo.

Para tal, pode-se adotar dois questionários, o do Teste Sociométrico objetivo e do Teste Sociométrico Perceptual, no qual esta pergunta, além de ser mais bem objetivada, é ampliada, sendo explicitadas as razões da escolha, resultando numa maior riqueza na obtenção de dados.

Segundo Monteiro (1998, p.49):

O teste sociométrico objetivo vai averiguar como cada elemento do grupo é escolhido pelos outros, a partir de um determinado critério. Por sua vez, o teste sociométrico perceptual vai indicar como cada elemento do grupo acredita ser escolhido pelos demais, bem como a maneira como é percebido pelos companheiros.

O Teste Sociométrico objetivo é o que fornece a projeção do indivíduo para o grupo e a projeção do grupo para o indivíduo. O teste de percepção sociométrica se apóia na visão introspectiva de cada indivíduo em relação à sua situação social, na auto-avaliação de sua posição no grupo.

Do Teste Sociométrico emergem importantes conceitos teóricos como, por exemplo: tele, transferência, átomo social, redes sociométricas.

Segundo Monteiro (1998, p.49):

Moreno vai apresentar o teste sociométrico como um instrumento que possibilita investigar a verdadeira natureza dos vínculos, das interações e comunicações emitidas e recebidas pelos elementos de um grupo. É um método de ação, onde a investigação é feita em *status nascendi*, no aqui e agora dos grupos, a partir de seu interior... as atrações, rejeições e indiferenças visam esclarecer para cada integrante seu lugar, sua posição, e suas motivações naquele grupo específico.

Os motivos ou razões por que se escolhe alguém, são referências preciosas para a compreensão do indivíduo e de seus vínculos. Ao revelar as razões e a maneira pela qual procedem as suas escolhas, pode levar a importantes questões, não só relativas a possíveis distorções, mas também a respeito de como lida com situações de aceitação, ambivalência ou rejeição nas suas interações.

O Teste Sociométrico não é um mero instrumento de medição da rede vincular de um grupo. Os dados numéricos servirão apenas como guia, referência para que um indivíduo possa situar a si mesmo e seus pares na sua rede de relações.

Segundo Moreno (1983, p.193) “A classificação sociométrica básica não é uma psique encarcerada dentro de um organismo individual, mas um organismo individual que se move no espaço circundante, em relação a coisas e a outros sujeitos que se deslocam ao seu redor no espaço.”

O material obtido a partir do Teste Sociométrico pode ser ampliado, trabalhando-se no próprio grupo com situações de manejo sociodramático, dramatizações individuais e grupais, que possibilitarão o acesso a sentimentos e percepções nas diversas interações sociais do indivíduo, antes enclausuradas até pela trama na comunicação intra e intersubjetiva.

Quando bem trabalhado este material ajudará o indivíduo a se re-situar, se recolocar, encontrando respostas que o conduzirão a um novo significado das situações vividas e mesmo à busca de uma posição sociométrica mais confortável nas diferentes redes das quais participa.

Alves (1974, p.9) defende que:

A humanidade é um grande organismo, no qual as diferentes partes possuem entre si ligações e interações muito mais significativas do que comumente se admite. Este grande organismo necessita de ação terapêutica. O tratamento deve começar pelas partes componentes de maneira tal que o tratamento de cada uma delas não implique em prejuízo para as demais. A terapêutica é possível porque é regida por leis, que podem ser conhecidas e controladas.

Os problemas sociais configuram-se como manifestações de processos patológicos, que podem ser sanados por meio de terapêutica apropriada. O conhecimento e a aplicação desta terapêutica é o objetivo da Sociometria.

Os processos sociodramáticos foram concebidos por Moreno visando à psicoterapia individual e coletiva e, mais tarde estes processos foram empregados como técnicas sociométricas propriamente ditas.

De acordo com Alves (1974, p.11):

Os testes sociodramáticos são: o Psicodrama e o Sociodrama. O psicodrama tendo por objetivo as relações interpessoais e as ideologias privadas, e o Sociodrama as relações entre os grupos e as ideologias coletivas. Os dois se revelam aptos a ressaltar o processo social, nas suas fases efervescentes em suas dimensões múltiplas e com mais vida e Espontaneidade do que qualquer outro processo conhecido.

O Teste Sociométrico pode fornecer, com bastante precisão, os seguintes dados:

1. A posição que cada um dos componentes ocupa no grupo, assim como a posição que cada indivíduo julga ocupar no grupo;
2. As relações de afinidade (simpatia, amizade) de conflito (antipatia, rivalidade), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença);
3. A estrutura sociométrica do grupo: a trama de comunicação (escolhas recíprocas), os focos de tensão (rejeições recíprocas), os subgrupos, as barreiras étnicas religiosas, raciais e outras;
4. A dinâmica dos grupos: as modificações dos quadros e a evolução dos processos no seio dos grupos.

2.3.3 – Sociograma

O complexo processo de organização e reorganização de grupos reais deve ser composto por uma miríade de laços e escolhas. Grupos formados espontaneamente podem parecer exemplificar a auto-organização, mas na realidade, os grupos são co-organizados pela interação

de muitos processos contraditórios. Em diferentes aspectos e em diferentes momentos podemos conceber as pessoas como sendo atratores-repelidores no terreno interpessoal. Cada ação e cada escolha representam o resultado conjunto de uma multiplicidade de processos pessoais e grupais. Os Sociogramas são representações visuais do processo de escolhas interpessoais entre as pessoas num grupo.

No Sociograma, cada pessoa está conectada às demais por uma flecha codificada denotando escolha ou rejeição. Os dados do Teste Sociométrico revelam informações sobre o grupo, inclusive a existência de subgrupos e a identificação de lideranças unindo-as às outras. As configurações visuais entre os membros do grupo refletem a maneira pela qual os membros se organizam ao redor de um critério particular, de forma objetiva, de modo que mesmo aqueles não familiarizados com o método sociométrico podem ter um bom entendimento sobre o grupo a partir deste. Com o uso do teste, os padrões de relacionamento podem ser identificados, e as intervenções, para promover as conexões que podem ser planejadas.

As escolhas são lidas e, de posse dos dados obtidos, procede-se à confecção dos Sociogramas: o das mutualidades e o das incongruências. Esses gráficos consistem numa série de círculos concêntricos, tantos quantos forem as posições sociométricas encontradas.

No Sociograma das mutualidades, coloca-se no círculo central o elemento que detém o maior número de mutualidades, esse indivíduo é a estrela sociométrica do grupo. No círculo mais periférico será inserido o detentor do menor número de mutualidades, ou nenhuma mutualidade e, nos círculos intermediários, situam-se os elementos que obtiveram mutualidades intermediárias nessa rede vincular. Os símbolos utilizados em um Sociograma são: o círculo para as mulheres e triângulo para os homens. As relações entre os indivíduos (escolha, rejeição, reciprocidade) são desenhadas sob a forma de flechas entre esses triângulos e círculos.

Fica, então, retratada a rede sociométrica dos vínculos grupais, onde a posição de cada elemento adquire sentido a partir da perspectiva da totalidade o grupo, denunciando as necessidades de intervenção na situação grupal e ou individual.

O Sociograma, representação gráfica dos resultados do Teste Sociométrico, pode revelar as seguintes estruturas:

1. *Cadeia*: quando as pessoas se elegem sucessivamente levando a uma corrente ininterrupta de transmissões afetivas com a última escolhendo a primeira e fechando a

cadeia. Esta configuração dá ao grupo maior plasticidade e capacidade de estruturar configurações mais maduras;

2. *Triângulo*: quando três pessoas se elegem mutuamente. Esta é uma configuração sociométrica de difícil abordagem e penetração, pois o maior problema se apresenta quando examinamos a estrutura dinâmica interna do triângulo, onde os sentimentos negados e projetados sobre o vínculo grupal aparecem como parte dos três entre si e a fidelidade os protege contra si mesmos. Para se lidar com situações triangulares necessita-se de cautela e habilidade;

3. *Quadrado*: quando quatro elementos se elegem mutuamente por pelo menos dois entre eles;

4. *Estrela*: o indivíduo que detém o maior número de mutualidades;

5. *Isolados*: pessoa sem mutualidade de escolha;

6. *Ilhas*: pares ou pequenos grupos não escolhidos pelos demais colegas do grupo.

No Sociograma de rede, as pessoas de um grupo são designadas com círculos numerados e ligadas com linhas e colunas conforme suas escolhas que se podem ser reforçadas pela escolha recíproca.

Moreno trouxe inúmeras contribuições para a ciência e para a humanidade, já que chamou a atenção para o homem na sociedade, não de forma superficial, mas, inserido nela. Além de criar uma teoria com conceitos inovadores, ainda ousou questionar e lapidar conceitos apresentados por pensadores renomados como: Rousseau, Freud, Bergson, Froebel, Marx, Nietzsche, Kierkegaard, Pestalozzi e outros.

Os instrumentos e as técnicas apresentadas por Moreno permitem que nos vejamos como também aos demais, como seres humanos complexos e não meras “peças de engrenagem” sem vontade própria. Seres humanos que carregam consigo alegrias, tristezas, frustrações, prazeres, ansiedades, empatias, apatias, transferências. Seres que carregam toda essa afetividade e emoção sem negar o racional, o intelectual e que, principalmente, conseguem conviver entrelaçado na “teia de aranha” que se dá nas inter-relações, no emaranhado e no lado oculto da “eras” que crescem junto com a nossa história.

Através da reflexão, observação e reconstrução de nossos Papéis podemos arriscar dizer se somos pessoas minimamente realizadas, que transportam a alegria e a satisfação ou daquelas frustradas que levam o rancor por onde passam.

Vivemos numa sociedade que privilegia o racional, e menospreza a afetividade, as emoções. Se negarmos a afetividade como poderemos ser pessoas realizadas, felizes? Como poderemos compartilhar os bons e os maus “momentos” com os que nos cercam? Como poderemos manter as inter-relações sociais, grupais, sem sermos rejeitados ou tolerados?

Moreno, ao trazer no “aqui-agora” a valorização do presente, de maneira a não menosprezarmos, mas também, não enfatizarmos com tamanha veemência as frustrações do passado nem as ansiedades do futuro nos mostra o caminho para nossa auto-realização e conseqüentemente para melhores relações sociais.

Ao chamar a atenção para a Espontaneidade e a Criatividade, nos dá a chave para sermos indivíduos mais livres e autênticos, contribuindo para desarmar as Conservas Culturais que podem nos impedir de nos abirmos para novas experiências, auto-descobertas, novos olhares (sem os óculos viciados que nos são impostos).

Sendo o homem habilitado a construir a partir do caos, podemos, a partir de tudo que Moreno nos ensinou, construir um mundo melhor para nós e os que nos cercam, aparando as “eras” que nos cegam e nos prendem às “paredes” sufocantes e enxergando com mais clareza, mais brilho nos olhos e no sorriso, nas inter-relações e na construção daquilo que almejamos para nós e para quem amamos.

CAPÍTULO 3

PSICODRAMA:

EDUCAÇÃO PARA A ESPONTANEIDADE



Figura 17
Psicodrama
Pedagógico²⁴

Tem sido negligenciada a educação pela ação e para ação. A Teoria e método da Espontaneidade é uma resposta a essa exigência. Fundamentada em fatos conhecidos da fisiologia e da psicologia, oferece um método prático e simples para a direção daquelas forças que determinam o desenvolvimento da personalidade (MORENO, 1997, p.193).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos do Psicodrama Pedagógico, como também a contribuição que o mesmo pode trazer para todos os envolvidos no processo educacional. Trata também da conscientização do professor como um importante formador de valores que está inserido numa das instituições que mais contribui par a formação do indivíduo, porém, quase sempre ignorando sua afetividade e complexidade. Enfoca a formação e a informação do professor, como também a formação do professor Psicodramatista.

Traz a reflexão do conceito de indivíduo social, envolto na dinâmica contínua do indivíduo que influencia e ao mesmo sofre a influência da sociedade com características cognitivas, mas também, emocionais e afetivas. Um ser que pensa, sente e age. Um ser completo e não fragmentado em “gavetinhas”. Apresenta o método psicodramático pedagógico que poderá contribuir para melhor desenvolvimento dos conteúdos programáticos da escola e para a

²⁴ Imagem extraída in www.psicodramamonterrey.com. Acesso em 02/08/2007.

preocupação do educador no que diz respeito à afetividade e para o desenvolvimento das inter-relações grupais.

Uma associação que contribuirá para a formação de educadores Psicodramatistas éticos e comprometidos com a escolha profissional e com a construção de conceitos de coletividade e de uma sociedade mais saudável, mais humanitária e feliz.

3.1 - O psicodrama na educação

Exercitar e formar para a Espontaneidade, eis a principal tarefa da escola do futuro (MORENO, 1997).

Dentre as diversas aplicações possíveis da metodologia sócio-psicodramática, encontramos a área da Educação, na qual ela pode ser utilizada como eficiente recurso didático para facilitar a aprendizagem e os relacionamentos entre pessoas.

A prática da metodologia psicodramática em suas diferentes modalidades vem permitindo aos profissionais da Educação que dela se servem, experienciá-la como metodologia adequada a uma abordagem do ser humano total, de múltiplas facetas, objetiva e subjetiva, individual e social, pública e privada, integradas em diferentes graus, que se explicitam e se constroem na realização e con-vivência do comportamento e das relações interpessoais.

A pesquisa e a prática pedagógica-educacional obrigatoriamente estão inseridas num contexto muito mais amplo do que alguns métodos pedagógicos e educadores crêem, ao se limitarem à Educação numa visão simplista e limitada, já que inclui o comportamento humano e as relações interpessoais entre indivíduos inseridos numa sociedade que vai além da instituição educacional, sendo extremamente relevante ampliar o entendimento das relações interpessoais na escola envolvendo todos os aspectos que nela permeiam: cognitivos, sociais, psicológicos, intelectuais, relacionais, entre outros; abrir caminhos para diálogos metodológicos interdisciplinares de modo a preencher lacunas entre os saberes envolvidos.

O ato educativo produz em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Logo, o ato educativo, sendo intencional e concreto, determinará os elementos culturais que deverão ser assimilados pelos indivíduos.

Falar de ato educativo é falar de paradigmas sócio-cultural-científicos de uma determinada sociedade. Almeida (1994, pp.51-52) defende que:

A partir da obra polêmica de Thomas S. Kuhn – *A Estrutura das Revoluções Científicas* – a palavra (paradigma) teve um sentido específico, restrito e direcionado... hoje de Kuhn ficam dois sentidos básicos: paradigma caracterizaria uma revolução no modo de ver e pensar as coisas mais do que qualquer mudança no *continuum* de uma ciência; caracterizaria, ainda os princípios compartilhados por uma comunidade científica que pensa junto, sendo este seu aspecto mais original.

A instituição educacional é a matriz no qual os modelos paradigmáticos passam por questionamentos, contradições, pesquisas e produções, cabendo à escola legitimá-los ou não. Tais paradigmas são constitutivos do ato educativo e a escola, por sua vez, é constituída pelos modelos paradigmáticos, numa circularidade que corre o risco de se tornar viciosa e viciada, mas que também, pode ser aberta à Espontaneidade e à Criatividade. A maneira como a escola trabalha os paradigmas é que determina como será essa circularidade.

Para Romaña (1992), a Educação é um fato, um fenômeno, uma situação que envolve educandos e educadores num processo de aprendizagem mútua. A Educação formal tem como função levar aos alunos os conhecimentos e conteúdos das diversas ciências, porém proporcionando esse aprendizado com a devida significação.

Penteado (2005, p.29) faz referência ao Psicodrama aplicado à Educação:

A pedagogia é a ciência que tem por objeto de estudo o fenômeno educação, em suas variadas e diversas manifestações. A didática é ramo da pedagogia que tem por objeto de estudo o ensino em situações institucionalizadas escolares. Tão logo Moreno identificou as propriedades educativas do método psicodramático, criou a vertente que denominou Psicodrama Aplicado à Educação.

Podemos constatar que a técnica criada por Moreno e estendida para a educação tem sido difundida e aplicada no Brasil em diversas áreas: educação, desenvolvimento de recursos humanos, orientação profissional, grupos variados que tenham interesse por trabalharem com dinâmicas de grupo fundamentadas na teoria psicodramática de Jacob Levy Moreno.

Schutzenberger (2002a, p.24-25) faz a seguinte referência à educação defendida por Moreno:

Para Moreno, existe uma educação possível da Espontaneidade criadora. Seu conceito de liberação da Espontaneidade parte do *élan vital* de Bergson, por ele modificado para um *élan vital* do criador... a educação orienta e condiciona o comportamento da criança às respostas estereotipadas, adaptadas a um meio cultural definido... e passadas. Essas tradições e essas reservas de cultura, contidas, por exemplo, nos livros e aprendidas na escola, ele as denomina “conservas culturais”. A aprendizagem dos papéis sociais, ao mesmo tempo educação e freio ao impulso natural, torna-se em seguida, necessária uma liberação da Espontaneidade, recalcada no adulto.

O Psicodrama Pedagógico tem sido especialmente valorizado por seu pressuposto: a emergência da Espontaneidade criadora e a libertação do homem, através do rompimento das Conservas Culturais, do encontro consigo próprio e com o outro.

3.2 - Espontaneidade e educação



Figura18

Espontaneidade²⁵

Na obra de J. L. Moreno, encontramos poucas referências aos pedagogos idealizadores da escola progressista, tais como o naturalista Jean Jacques Rousseau, o intuitista Pestalozzi, o pragmatista Dewey e Froebel, que também se caracterizam por tentarem abolir os métodos tradicionais de ensino.

No início de suas experiências com grupos de crianças, Moreno, ainda estudante, demonstrou a sua identificação com os princípios da Escola Progressista, compartilhando com sua visão de educação mais voltada para a Vida do que para o Saber, utilizando-se para isso de

²⁵ Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 08/06/2007.

meios adequados, tais como a ação, o jogo, o contato imediato com a natureza, a dança, a música. Dewey propôs como objetivo da educação o preparo e a orientação da criança para a vida em sociedade; deixando a escola de ser simplesmente uma transmissora de conhecimentos.

Posteriormente, quando Moreno, "adolescente pregador", se transformou no terapeuta da Espontaneidade, é que elaborou a sua teoria e tentou sistematizar as suas experiências. A partir daí ele criticou as concepções de Rousseau, Dewey e Pestalozzi, discordando destes por acreditar que os mesmos confundiram Espontaneidade com instinto. Moreno defendeu que, do ponto de vista educativo, não se pode deixar a criança sozinha ser guiada pelos seus instintos e aprender através da ação, cegamente, auto-guiando-se na sua educação. Acreditava que, assim, ela correria o risco de repetir o já feito (as Conservas Culturais), de tomar atitudes iguais, repetitivas.

Segundo Moreno (1997, p.198), “Até hoje, o currículo da maioria dos nossos jardins de infância progressistas, para crianças em idade pré-escolar, limitou-se às atividades lúdicas, dança, música, canto, etc.”.

E continua sua crítica:

O nome de Rousseau está comumente vinculado à mudança na teoria educacional, durante o século passado. O seu apelo para o retorno à natureza foi, certamente, um estimulante no sentido de uma reavaliação dos instintos humanos, mas, apesar disso, a sua fé na orientação do desenvolvimento infantil pela natureza foi mais reacionária que progressista. Se os instintos humanos forem abandonados à sua Espontaneidade “crua” o resultado dos processos não será a Espontaneidade, mas, pelo contrário, o produto acabado, organizado. A lei da inércia subjugará o começo espontâneo da natureza e tentará aliviá-la de contínuos esforços para o estabelecimento e conservação de padrões. MORENO (1997, p.197).

Moreno estendeu a mesma crítica feita a Rousseau aos seus seguidores, que apostaram numa profunda confiança na sábia orientação da natureza, sem a invenção de uma técnica especial do momento para conservar permanentemente a Espontaneidade. Tornou-se claro por que o trabalho de reforma educacional, a partir de Rousseau, só transformou a superfície de nossa civilização ocidental. De acordo com Moreno (1997, p.199):

Esse equívoco de Rousseau também enganou os seus seguidores, Froebel, Montessori e outros que, influenciados pelas suas doutrinas, defenderam os direitos particulares da criança e propuseram-se a fomentar e a pregar a espontaneidade. Mas a idéia que eles tinham do jogo espontâneo limitava-se à sua forma intuitiva, mística, tal como ainda está limitada nas mentes dos educadores progressistas do nosso tempo.

A experiência de Moreno (entre 1908 e 1911) com crianças, nos jardins de Viena, consistia em pequenos grupos de quinze a vinte crianças, com um líder escolhido pelas próprias crianças e apresentava como princípio formativo da classe um teste de improvisação que definia o denominador criativo da criança. Segundo Moreno (1997, p.199) tendo como “finalidade geral da classe, por um lado adestrar todo o organismo da criança e não meramente uma das suas funções; por outro lado, levá-las à experiência de totalidades”.

Moreno falava de Educação como uma estrutura que tem como centro a Espontaneidade, buscando corrigir as falhas que ele identificou na escola progressista. Definiu a Espontaneidade como o fator inato que se apresenta como uma forma de energia em constante transformação, que capacita o homem para enfrentar situações novas e para criar novas respostas às situações antigas. Ele explica que a Espontaneidade age como um catalisador que desencadeia a Criatividade e, conseqüentemente, reduz as Conservas Culturais.

Como crítica à escola progressista, em 1923, Moreno defendeu a idéia de um adestramento da Espontaneidade, como principal objeto de estudo na escola do futuro, mesmo sabendo da ameaça da possibilidade de ser refutada juntamente com o que foi o rótulo de *Educação Progressista*. Segundo Moreno (1997, p.203):

O profundo analista do processo educacional que foi John Dewey escreveu certa vez: “Como a aprendizagem é algo que o próprio aluno tem de fazer por si mesmo, a iniciativa compete ao aprendiz. O professor é um guia e diretor; ele dá rumo ao barco, mas a energia que o impulsiona deve provir daqueles que estão aprendendo”. Isto é até onde o filósofo pode ir à descrição do aprendiz. Coube à pesquisa da ação e da Espontaneidade elucidar mais cabalmente o problema.

No processo da ação, o educando se envolve de forma intensa, o que faz com que as experiências e expressões físicas e mentais passem despercebidas ao aluno ou só recordadas em fragmentos, fazendo com que a aprendizagem seja prejudicada pela relativa amnésia que acompanha as ações.

A presença de um e co-ator na ação ou observador que participe da ação poderá desenvolver “controles” que serão aplicados na realização de um ato, antes dos erros se organizarem e se conservarem como comportamento estereotipado.

Outra característica criticada por Moreno na proposta de aprendizagem apresentada por Dewey é a resistência apresentada pelo aluno a tais controles “desenvolvendo recursos mnemotécnicos e estratégias enganadoras para reter certos ganhos emocionais e intelectuais; transferindo-os de uma ação pretérita para uma ação no presente ou no futuro” (1997, p.204). Tais controles só são aceitáveis e eficazes se o educando individual estiver cercado de agentes terapêuticos, egos-auxiliares ou se um educando for agente terapêutico do outro, principalmente se a sociedade a que eles pertencem for uma sociedade terapêutica. Mas, segundo Moreno, a sociedade a que pertencemos está longe de ser uma sociedade terapêutica e o que ocorre é a redução do *status* do aluno na menor correção de um erro.

Diante de tal quadro, como construir uma situação de co-relação que seja parecida com a vida, porém, mais repleta de possibilidades, mais flexível e mais suscetível de sujeitar-se a controles imediatos? Moreno (1997, p.205) responde que:

A aprendizagem fazendo foi substituída ou, talvez, seja preferível dizer, foi remodelada pela aprendizagem mediante o adestramento da Espontaneidade e o procedimento psicodramático, em que se conjugam a terapia e a ação, sendo uma delas parte intrínseca da outra.

Mas como pode haver um adestramento da Espontaneidade, no qual se empregam técnicas para estimular o desempenho espontâneo?

Segundo Moreno (1997) desde os tempos de Rousseau, a Espontaneidade tem sido entendida como algo exclusivamente instintivo, que tem de ser deixado inato e adormecido, sem a interferência alguma das técnicas racionais e durante todo o século XIX, vemos que os líderes da escola romântica, sem excluir Nietzsche, consideraram a Espontaneidade nas artes com um respeito místico, como uma herança que é conferida alguns e negada a outros.

3.3 - Programas para a espontaneidade e a criatividade

Para Moreno (1997) seria necessário um vasto programa de preparação e de treinamento para a Espontaneidade-Criatividade a fim de se educar os seres humanos. A escola da Espontaneidade de Moreno tinha como propósito ensinar ao sujeito como ser espontâneo, ajudá-lo a manter e aumentar sua Espontaneidade permanentemente, aperfeiçoando esse ato. Apresenta como característica dessa escola dois graus, o A e o B.

No grau A: na escola Elementar de adestramento são trabalhadas três etapas distintas:

O aluno executa certos atos da vida normal, o instrutor toma cuidadosamente nota do comportamento do estudante.

A segunda etapa é o período do readestramento; o aluno empreende os mesmos atos que na primeira etapa, porém, gradativamente elimina propriedades objetivas, repara os modos e constrói uma capacidade de julgamento rápido, adquirindo uma conduta social.

Na terceira etapa o aluno retorna à tarefa do primeiro período, sendo esse um processo de restauração da plena realidade, onde os modelos de comportamento foram refinados e remodelados no período criativo transitório. Na primeira e na segunda etapas a localização dá-se na escola, na terceira dá-se na vida cotidiana.

No grau B, denominado Escola Superior de Adestramento, o objetivo é o adestramento mental. Se no grau A o comportamento corporal se tornou eficiente, sensível, controlado, expressivo de intenções mentais, no grau B o comportamento mental torna-se corporal e converte a aprendizagem e os conteúdos abstratos da mente em estados criativos.

Para Moreno (1997, p.195): “Isto parecia ser o problema de toda educação... por consenso comum, esquecemos a maior parte do que aprendemos na escola e mesmo aqueles que retêm fatos em sua memória raramente encontram nesses fatos as soluções dos problemas do momento.”

3.4 - O método psicodramático e a sala de aula



Figura19

Método psicodramático²⁶

Para Moreno, o método psicodramático é criativo, pois, a criança não aceita a forma existente, mas, desenvolve uma nova compreensão e atitude. Segundo Moreno, essa é uma abordagem para uma “criatocracia”; devendo ser apresentado o:

Conteúdo de todas as matérias escolares normais, mas sua introdução faz-se através de uma nova técnica, de modo que a aprendizagem não se torna, meramente, uma parte do conhecimento, mas um fator na experiência viva. Árvores, plantas, animais, até as fórmulas químicas e matemáticas, deixam de ser itens de conhecimento, mas amigos pessoais (1997, p.201).

O que eles aprendem torna-se parte integrante de suas vidas, vinculado a seus desejos e sonhos pessoais, e principalmente, não fadado ao esquecimento posterior; tendo como conhecimento algo íntimo e ativo das coisas e um forte pendor para o crescimento e preparados para receber mais.

A Espontaneidade é a preparação da pessoa para a ação livre, mas a liberdade não pode ser alcançada meramente por um ato de vontade; ela cresce gradualmente, como resultado da Educação da Espontaneidade, através da qual a pessoa vai prescindindo das conservas, paulatinamente. Assim a Espontaneidade aliada à liberdade “amplia a possibilidade de mediação da consciência, que permite à pessoa ser ela mesma”; ou seja, viver no mundo social “sem

²⁶ Imagem extraída in www.images.google.com.br. Acesso em 08/06/2007.

renunciar à afirmação do seu campo psicológico, à conquista e seus direitos e ao exercício para a Criatividade” (ALMEIDA, 1998, pp.36,75-76).

O Psicodrama habilita a pessoa a agir e a sentir, a descobrir coisas e a vê-las por si mesma. Através de sua metodologia propicia um processo de desvelamento da realidade, de auto-descoberta e de transformação íntima do indivíduo.

Kaufman (1994, p.123) nos fala que uma das possibilidades de utilização da metodologia psicodramática acontece, com sucesso, nas escolas através das seguintes técnicas:

- a) Sociodrama: para professores e/ou alunos;
- b) *Role-playing*: da relação professor-aluno;
- c) Jogos dramáticos: para relaxamento de campo e aumento de coesão dos grupos;
- d) Teatro espontâneo: visando à interação grupal e ao incentivo a Criatividade;
- e) Jornal vivo: procurando aumentar a compreensão crítica dos alunos em relação ao mundo circundante.

A cena psicodramática possibilita um deslocamento de identidades cristalizadas, aprisionadas perante Conservas Culturais, com suas conveniências normativas e disciplinares. Rompendo com a dicotomia indivíduo-grupo e fantasia-realidade; a cena psicodramática socializa o particular e permite ao grupo catalisar em ação e interação as tensões latentes, o desvelamento das contradições do tecido social, cujo fragmento está sendo construído, no aqui e agora, novas operacionalizações co-participativas, novos sentidos.

Quando a cena é a sala de aula, a relação professor/aluno/grupo são focos principais. No Psicodrama, estas relações se revelam como um exemplo de encontro existencial possível, mesmo se inserida num contexto escolar mais conservador. Aluno e professor aprendem juntos e se influenciam reciprocamente, fazendo parte de um campo télico-construtivista e dialético. Podemos constatar que uma educação psicodramática voltada para a contextualização, com ação-reflexão em unidade dialética, torna-se revolucionária, revendo-se contra todas as formas de opressão; desvelando a realidade e buscando um sentido ético para a existência do ser-no-mundo, comprometendo-se com a recriação de um mundo melhor.

Assim, o Psicodrama aplicado à educação procura então “emocionalizar” conceitos teóricos previamente aprendidos. O aluno deixa de aprender apenas através do intelecto para assimilar conhecimentos com sua personalidade global. O professor passa a ser um facilitador do processo que é assumido pelo aluno, criando um clima de liberdade e Espontaneidade, onde este último desenvolverá o seu potencial e criará. O professor estará também ao lado do aluno, invertendo o papel com ele e sentindo melhor a realidade, promovendo um vínculo télico e não transferencial.

Tal como define a concepção fenomenológico-existencial, o fundamental no contexto pedagógico é a experiência vivida de encontro entre o educador e o educando.

Como metodologia educacional, o Psicodrama Pedagógico favorece a assimilação do conhecimento e facilita “... a integração de aspectos socializantes e de estilos de conduta, que abrem novas perspectivas por sua maneira de agir e de relacionar-se com seu ambiente” (Romaña, 1985, p.26). Nesta citação, Romaña traz a idéia de que é possível, através da utilização das técnicas psicodramáticas, à luz da teoria moreniana, promover no aluno o desenvolvimento de significativos aspectos de sua vida, porque estes são condições para o processo de humanização e socialização do educando enquanto pessoa social em formação.

No método psicodramático cria-se uma situação no “como se” enquanto objetivo de tornar a aprendizagem humana significativa, que busca os múltiplos sentidos da existência. Ressalta a importância de constatar a existência, começando pelos sentidos, explorando a sua fantasia e sua capacidade de simbolizar, aprendendo a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, a lidar com os sonhos e imaginação, assim aprendendo a criar.

Romaña (1996, p.29) defende que:

Como método didático o psicodrama garante a aquisição do conhecimento em nível intuitivo e em nível intelectual, mas também leva a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade.

Guimarães (2007, p.112) faz a seguinte referência à importância da comunicação autêntica e ao compartilhamento nas relações interpessoais:

A importância da comunicação autêntica, espontânea e calorosa com/no grupo irá favorecer a catarse de integração final de conteúdos, bem como a inserção de membros isolados da corrente grupal; portanto, essa troca de experiências interpessoais permite o encontro sociométrico baseado nas relações recíprocas.

Para Romaña, as técnicas básicas do Psicodrama, como a inversão de papéis e o solilóquio, podem ser adaptadas sem maiores problemas às metodologias escolares comuns.

Segundo Moreno (1997, p.197), “O Psicodrama deve começar com a criança”, pois, quando o significado dos conceitos sociométrico e psicodramático são bem compreendidos e aplicados no jardim de infância, os procedimentos serão revolucionários; porém, para o autor:

É sumamente deplorável que até esses rudimentos de educação psicodramática sejam separadas de suas raízes no instante em que a criança ingressa na escola primária e no ginásio, o jovem no colégio e na universidade, e pode ser observado que as implicações psicodramáticas do processo educacional se dissipam à medida que o aluno vai avançando em seus estudos acadêmicos. O resultado é um adolescente confuso em sua Espontaneidade e um adulto privado dela.

O Psicodrama Pedagógico inclui o aluno inteiro com toda sua história pessoal, experiências e características pessoais como ponto de partida do processo educacional, trazendo a realidade existencial do aluno para dentro da sala de aula e estabelecendo que todo e qualquer processo de aprendizagem deve ter como princípio norteador o ser humano representado pelo aluno. A prioridade da escola não deveria limitar-se a fazer com que o aluno apreenda conteúdos, investindo somente na informação, mas centrando-se também na possibilidade de desenvolvimento e na formação do aluno, de forma que este desenvolvimento pessoal dê base ao processo ensino-aprendizagem, despertando interesse, curiosidade e Criatividade, despertando a confiança na sua própria capacidade de decisão, escolha e criação.

3.5 - O método educacional psicodramático no Brasil



Figura 20
Profª Luzia Mara e a educadora
argentina Alicia Romaña, criadora do
Psicodrama Pedagógico²⁷

A educação que pretende ter esse nome deverá propiciar situações para que o homem possa desenvolver as suas potencialidades e alcançar sua realização (MOSQUERA 1977, p.11).

O advento do Psicodrama aplicado à educação deve-se a Maria Alicia Romaña, formada em Psicodrama pela *Association Argentina de Psicodrama y Psicoterapia de Grupo*, no ano de 1966. Por ser uma educadora e o curso ser destinado a psicoterapeutas, ela sentiu a necessidade de construir um marco teórico adequado para a aplicação em educação.

Romaña levantou alguns questionamentos de ordem técnicas:

1. Como introduzir o Psicodrama num contexto de ensino tradicional?
2. Como aconteceria a organização do conhecimento do aluno por meio de técnicas psicodramáticas?
3. Que técnicas seriam compatíveis com a situação de aprendizagem?
4. Como organizar-se o educador na coordenação das dramatizações?
5. A Espontaneidade e a Criatividade podem ou não ser orientadas?

²⁷ Imagem extraída in www.am.unisal.br/pos/stricto-administracao/noticias. Acesso em 02/08/2007.

A metodologia aplicada por Romaña sofreu algumas alterações no decorrer do tempo em relação à denominação. No início, foi chamada de “Técnicas Psicodramáticas Aplicadas à Educação”. Em 1969, no início da formação de educadores, junto ao Grupo de Psicodrama de São Paulo recebeu o nome de “Psicodrama Pedagógico”. Quando Romaña percebeu a correlação entre o que se denominou de níveis de realização psicodramática (realidade-simbolismo-fantasia) e os mecanismos comprometidos no processo de aprendizagem denominou-o como “Metodologia Psicodramática”. Atualmente denomina seu trabalho de “Método Educacional Psicodramático”.

Penteado (2005, p.35) nos fala da utilização do método educacional psicodramático no Brasil, anteriormente denominado como método clínico e limitado à área da Saúde, numa perspectiva de educação que vai além da linguagem oral e escrita:

Contextualizar, pois, a educação escolarizada passa: por abrir o leque das linguagens a serem trabalhadas pela escola, para além da linguagem oral e escrita; por acolher os múltiplos textos por elas socialmente configurados, como os televisuais, musicais, dramáticos, fotográficos, cinematográficos, corporais; por escutar a singularidade das expressões no conjunto de suas facetadas vozes, o que implica admitir a educação escolarizada como um processo de comunicação específico, cuja especificidade reside em um trabalho intencional com o conhecimento, e que supõe a substituição do processo didático massificante por uma metodologia comunicacional de ensino. É nessa linha de compreensão que surgem trabalhos no campo da educação em que o chamado método clínico, até então próprio da área da saúde passa a ser considerado.

A linguagem corporal enquanto imagem, palavra e texto corporal apresentado na ação dramática, possuem um alto poder sensibilizador que agrega significados à palavra oral ou ao silêncio, desnudando-o espontaneamente.

3.6 - A formação de educadores psicodramatistas



Figura 21
Formação de educadores
psicodramatistas²⁸

Ouvimos com frequência críticas aos educadores, à sua formação, sua postura em sala de aula, ética. Esse tema tem despertado inúmeras pesquisas, devido à importância do educador no que condiz à formação emocional e intelectual do aluno. Se essa é uma preocupação constante para aqueles que desejam uma escola, um mundo melhor, preocupação maior se apresenta quando pensamos em educadores psicodramatistas.

Romaña faz referência quanto à adequada divulgação e aplicação do Psicodrama à Educação, tanto quanto à formação dos educadores. Para a autora (1996, p. 53), “Os professores se formam baseando-se em sua intuição, em seu afeto por crianças e adolescentes e nos estereótipos de professores que tenham podido introjetar de suas vivências como alunos”. Segundo ela, através do treinamento de papéis, o professor adquire maior habilidade no manejo de situações concretas, com relação ao princípio de autoridade e de problemas de disciplina, além de uma maior objetividade quanto a como é sentido ou valorizado o conhecimento, sobre a avaliação dos alunos, provas, exames.

A mesma preocupação é citada por Moreno (1984a, p.13-14) em relação à formação de diretores:

²⁸ Imagem extraída in www.images.google.com.br, Acesso em 08/06/2007.

Uma revisão geral de milhares de diretores psicodramáticos apresenta o seguinte resultado: dentre os muitos diretores em atividade, na melhor das hipóteses, um por cento deles tem a qualidade, a espontaneidade, o carisma, a energia persistente, capazes de inspirar uma produção... Nem todos os diretores aos quais oferecemos treinamento são da mesma qualidade.

Nem todo educador está apto para trabalhar como educador psicodramatista, mas, se para Moreno através de treinamento, utilizando-se do próprio Psicodrama, poderíamos formar diretores qualificados, por que não se utilizar da ferramenta do Psicodrama para se treinar educadores psicodramatistas, dando a eles a oportunidade de se descobrirem a si mesmos e também a ajudar aos outros a se descobrirem.

Segundo Rodrigues (1991, p.65-66) o educador:

Em primeiro lugar deve estar comprometido politicamente com sua tarefa de educador. Esse comprometimento exige que as pessoas tenham consciência da responsabilidade que lhes foi atribuída. À medida que o educador, enquanto educador compreende a importância social de seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, coletiva, cultural e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce. Em segundo lugar, o professor comprometido politicamente tem de ser tecnicamente competente... exigindo vontade, desejo.

Tanto o educador tradicional quanto o educador psicodramatista devem apresentar o comprometimento com a formação do homem pleno e com o ato educativo, sustentado através de uma ação pessoal que assegure seriedade e competência no desenvolvimento de seu trabalho, bem como ética profissional, segurança no manejo das técnicas e clareza quanto aos limites de sua ação, restringindo-se ao âmbito da aprendizagem, seja no que se refere ao conhecimento intelectual, no desenvolvimento de um papel ou na estimulação e treinamento da expressividade do educando.

Se os educadores devem respeitar tais princípios, nada impede que o educador Psicodramatista, quando treinado para tal, atue em sala de aula. Se o professor – diretor tiver formação reconhecida na área e restringir-se a abordar as questões passíveis de serem tratadas como temas de aprendizagem, respeitando o referencial educacional da proposta psicodramática aplicada à situação pedagógica não há riscos do trabalho ser mal conduzido.

Romaña (1996, p.23) lembra que:

Técnica nenhuma, nem a mais sofisticada, faz o educador, já que nele o importante e fundamental continuará sendo sempre a concepção do homem e do seu destino, sua concepção tanto da sociedade de nossos dias como daquela sociedade que, com sua ação, ele iniludivelmente, de uma forma ou de outra, constrói para o futuro.

Para a autora (1996), educador é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que, em qualquer tarefa educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos – para uma melhor compreensão do mundo e das possibilidades e limitações do homem – com a necessidade de facilitar ao aluno o reconhecimento dessa sua realidade imediata e concreta, de modo que ele possa desenvolver tanto a sua compreensão crítica, como sua vontade transformadora.

O psicodramatista (tanto no contexto clínico quanto no pedagógico) interroga, ouve, vê, percebe e sente (a si e aos outros); entrega-se à intuição criadora, permitindo um estado télico na relação interpessoal, usando a intencionalidade para integrar-se aos universos que se abrem; utilizando-se dos conceitos básicos da filosofia fenomenológico-existencial: intencionalidade, intuição e intersubjetividade. Desenvolvamos melhor esses três conceitos:

Intencionalidade: Referência de qualquer ato humano a um objeto diferente dele, por exemplo, de uma idéia ou representação, ou da coisa pensada ou representada, de um ato de vontade ou de amor à coisa querida ou amada. Noção inicialmente empregada e ainda hoje predominante da palavra intenção.

Intuição: Relação direta (sem intermediários) com um objeto qualquer; por isso implica a presença afetiva do objeto. A intuição foi entendida desse modo ao longo da História da Filosofia, a começar por Plotino, que emprega esse termo para designar o conhecimento imediato e total que o Intelecto Divino tem de si e de seus próprios objetos.

Intersubjetividade: Termo usado na filosofia contemporânea para designar o que se refere às relações entre os vários sujeitos humanos.

Romaña, em suas práticas educativas, utilizou-se das dramatizações nas seguintes situações: fixação e exemplificação do conteúdo, busca de soluções alternativas aos problemas disciplinares, desenvolvimento de papéis novos, prevenção de situações ansiógenas (provas), sensibilização do grupo, elaboração de mudanças e avaliação do trabalho em equipe.

Algumas das preocupações trazidas pela autora se dão na necessidade de cautela quanto à frequência das dramatizações, a delimitação dos objetivos do Psicodrama aplicado à Educação, a habilitação do profissional, enquanto competência técnica e compromisso perante os sujeitos de sua ação. Para Romaña (1985, p.26):

Quando no decorrer de um curso, nos momentos oportunos, vão sendo utilizadas as técnicas psicodramáticas, vai-se percebendo nos alunos maior seriedade e justeza no desempenho de papéis que lhes são atribuídos, mais vivacidade na percepção dos sentimentos e na intuição da idéia. Percebe-se também maior soltura no corpo e na ação espontânea.

O professor/diretor de cena que se utiliza do Psicodrama, além de utilizar-se das etapas e instrumentos básicos do método, fazendo as devidas adaptações ao contexto, tem a responsabilidade de passar o conhecimento do ponto do “consenso científico” e provocar possíveis rupturas na “ordem conservadora”, produzindo novas respostas, novas construções. Maria Alícia Romaña (1985) lembra que na última etapa de uma aula é importante que a conclusão de grupo seja comparada ao conhecimento acadêmico formal já existente, pois praticamente todos os conteúdos são suscetíveis de serem trabalhados psicodramaticamente. Por outro lado, enfatiza que é compromisso do educador também usar um método sutil, flexível e firme para acompanhar os movimentos de análise, síntese e generalização. Ela identifica no método psicodramático esta possibilidade, quando sugere que a etapa de dramatização seja trabalhada em três níveis: Real, Simbólico e Fantasia.

Segundo Romaña (1996, p.43):

O esquema metodológico que utilizamos e propomos é o seguinte:

“1º passo: aproximação intuitiva e afetiva (a dramatização é real e surge da experiência ou dos dados de referência).

2º passo: aproximação racional ou conceitual (a dramatização é simbólica).

3º passo: aproximação funcional (a dramatização dá-se no nível da fantasia)”.

3.7 - Psicodrama pedagógico e terapêutico

Romaña (1996, p.23) cita que ao criar o termo *Psicodrama Pedagógico* não teve a intenção de estabelecer uma diferença entre a aplicação didática e terapêutica da dramatização, mas sim “reconhecer uma unidade básica, relativa à filosofia e fundamento de uma mesma técnica, procurando identificar por meio do 'pedagógico', fundamentalmente o marco referencial e o campo de ação do educador”, preservando os instrumentos (diretor, ego-auxiliar, protagonista, palco e público), contextos (social, grupal e dramático) e fases (aquecimento, dramatização, comentários e comentários complementares-diretor e egos-auxiliares) do Psicodrama.

Segundo Arantes, “o psicodrama é psicoterapêutico e indiscutivelmente psicopedagógico, sendo praticamente impossível estabelecer um limite bem definido entre essas duas áreas de aplicação, ambas dedicadas ao estudo e desenvolvimento do ser humano” (1996, p.249).

Segundo a concepção moreniana, a escola deve se caracterizar como um espaço cujo objetivo primeiro seja a aprendizagem de liberação da energia espontânea criadora, o espaço que garanta a “... a realização dos estudos de Espontaneidade... o momento de amor, de invenção, de imaginação, de adoração, de criação” (MORENO, 1997, p.194).

O Psicodrama, como método educacional, prioriza o universo individual (história de vida e realidade de cada um) e o crescimento e a maturidade conseqüentes às relações humanas (socialização), proporcionando uma aprendizagem que determina transformações no âmbito pessoal ao nível do equilíbrio íntimo, bem estar e segurança emocional e dá base à convivência, tendo como princípio básico o homem integrado em suas múltiplas dimensões, equilibrado em seu *self* e em relação.

Para Moreno, o homem possui capacidade criadora que se manifesta quando se sente livre (equilibrado em seu *self*) para reagir segundo suas próprias necessidades (Espontaneidade) às situações emergentes na vida, visando preservar sua harmonia. As situações psicológicas e emocionais que subjazem ao social através das redes de comunicação e interação humana constituem um dos principais fatores de conflitos e dificuldades enfrentadas pelo ser humano ao longo da vida. Na escola esses conflitos são vividos tanto pelo professor no ato de educar tanto

pelo aluno no ato de aprender, principalmente quando essas situações não são privilegiadas como ponto de partida do processo educacional relacional.

3.8 - A relação professor-aluno-grupo na educação

A relação professor-aluno-grupo deve ser considerada o ponto de partida da educação, enquanto processo formador do homem que faz da inteligência e da aquisição de conhecimentos um instrumento do bem-querer e bem-viver. Necessário, então, se faz, pensar uma educação mais humana e humanizante, através da qual os sujeitos envolvidos se realizem na interação com o outro, imprimindo sentido à existência e motivando o processo de aquisição de conhecimentos que dão base à formação crítica e transformadora da realidade.

Para Moreno (1997, p.198): “Os vários procedimentos usados no teatro para o psicodrama culminam em sua abordagem de grupo, o fato dos alunos serem tratados como indivíduos no seio de um grupo, numa situação semelhante à que encontrarão no mundo em geral”.

O professor psicodramatista preocupado com as relações interpessoais num contexto educacional poderá ter como enfoque as seguintes relações:

1- *Relações aluno-professor*: construindo uma relação de ensino-aprendizagem que estimule a Espontaneidade-Criatividade do aluno e não negligencie a interação sócio-afetiva entre ambos.

2- *Relação aluno-instituição educacional*: considerando o sistema educacional enquanto parte de um contexto social muito mais amplo, em que ocorre influência contínua de ambas as instituições (escola e sociedade em geral) o tempo todo, instituições essas em que o aluno se encontra intrinsecamente inserido.

3- *Relação aluno-grupo*: percorrendo as etapas do processo de integração, socialização e identidade grupal, visando produzir conhecimentos através da vivência de desempenho de papéis;

4- *Relação professor-pais*: a família é a primeira instituição à qual a criança se vê inserida socialmente, socialização essa que vem a ser ampliada ao ingressar na escola. Ambas são responsáveis pela formação do aluno. À escola não cabe somente o papel de informação, mas

também o de formação e o de normatização social, portanto o relacionamento sadio entre pais e professores trará benefícios a todos os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno e principalmente ao aluno.

A partir de um trabalho pedagógico que não só respeite mas valorize as relações interpessoais de todos os envolvidos no processo pedagógico de maneira mais ampla, podemos criar um contexto de ensino e aprendizagem que mescle o enfoque sociodinâmico aos demais recursos pedagógicos, considerando as etapas de evolução da sociabilidade e o desempenho sociodinâmico do papel do professor enquanto agente transformador na sociedade.

O desafio da prática docente envolve a possibilidade de o professor promover a aquisição de conhecimentos de maneira eficiente, envolto na informação e na formação do aluno, enquanto indivíduo inserido socialmente. Não há prática pedagógica sem uma teoria sob a qual se assente, porém, qualquer que seja o conteúdo transmitido em aula, este vem permeado por um jeito próprio de ler o mundo e a realidade da qual faz parte o professor. Essa leitura “pessoal” pode ser entendida como o fundamento ético de sua ação educativa, na medida em que comporta princípios que orientam sua atuação como professor(a) na sala de aula.

Pressupõe-se que o professor adote uma série de condutas para o desempenho de seu papel, em função de suas experiências pessoais e das exigências do meio, subjacentes às quais estão presentes os princípios norteadores de seus juízos, escolhas e responsabilidades quando defrontado com questões de ordem prática, que exigem uma ação direta sobre a situação educacional. Problemas como falta de interesse do educando, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, constituição de grupos fechados distintos entre si (panelinhas) e muitas vezes incomunicáveis, são alguns dos problemas emergentes na sala de aula e são também os fatores negligenciados pelo professor, que tende a privilegiar o conteúdo programático.

O professor, investido da autoridade do saber, considera-se capacitado quanto a conteúdos, métodos e formas de ensino. Se o aluno não aprende, é porque ele possui limites sobre os quais o professor nada pode fazer. Raras são as discussões que remetem à compreensão dos papéis desempenhados na relação professor-aluno, e nas conseqüências desta interação no processo ensino-aprendizagem. Segundo Kaufman (1998, p.193):

Percebe-se, por exemplo, que costuma haver correspondência entre transtornos pessoais e transtornos de aprendizagem. As sessões psicodramáticas têm a função de romper os estereótipos de conduta (conservas culturais), abrindo a possibilidade de uma aprendizagem, baseada no binômio Espontaneidade/Criatividade.

Romaña (1996, p.48) diz que a metodologia psicodramática permite ao professor verificar, numa situação 'viva', a validade do conhecimento que foi incorporado por meio da rotina educativa, e retifica os erros e distorções que se tenha produzido, por outro lado: “Coloca o professor em situação de avaliação com relação aos seus próprios recursos ou capacidade didática, porque, quando ocorre um erro na aprendizagem e este erro é observado por meio da dramatização, já não é possível negá-lo”.

A dicotomização na relação professor-aluno/ensino-aprendizagem reveste-se de uma aparente correlação, através do conteúdo que permeia a vida na sala de aula. É comum a precariedade do processo interacional social entre educador e educando. Se não houver um processo de trocas pessoais e experiências que, gradativamente, promovam a construção dos vínculos afetivos, do compromisso com objetivos comuns e do compartilhar a educação, enquanto formadora do homem pleno, a educação revelá-se estéril.

Essa esterilidade não favorece a integração social do grupo constituído por pessoas que compõem uma classe e não desperta no aluno o “querer aprender” como um compromisso consigo próprio, com o grupo e, principalmente, com sua existência relacional fora da escola. A escola deveria formar, em conformidade com a família e a sociedade, as regras de convivência social, os comportamentos éticos morais, a base da relação saudável, a autoconsciência e a liberdade para as escolhas.

A formação do grupo, enquanto organismo, só se dá com a vivência do processo de identificação e aproximação entre seus integrantes, estabelecendo, a partir da convivência e do compartilhar situações comuns, as normas e códigos internos que nortearão as condutas e comportamentos intragrupo.

O grupo como estrutura relacional constitui uma referência para os membros que o compõem, uma referência concretizada por certa situação no espaço que dá estabilidade ao conjunto, devendo ser considerado como um sistema de referência de natureza afetiva, aquela que traz a cada um a necessária segurança. Por sentir-se em segurança e com liberdade de expressão

pode sentir-se à vontade para estar com os outros e para buscar novos conhecimentos de forma interativa e saudável.

No contexto psicodramático o aluno pode encontrar as condições necessárias para a representação e desenvolvimento de papéis (sejam eles reais ou imaginários) e contar com o apoio e compromisso do professor, no sentido de garantir o respeito aos seus limites.

A atuação e ação do professor como facilitador e promotor das interações no grupo favorecerá o desenvolvimento do sentimento de confiança e segurança entre os participantes, os quais possibilitarão ao aluno a organização de suas experiências, conceitos e valores num todo significativo, através da atualização de suas vivências e da recombinação dos elementos que constituem o repertório de respostas do educando, preparando-o, assim para o enfrentamento de novas situações.

O estabelecimento de um espaço vivencial (palco dramático/cenário) dentro da sala de aula representa o privilegiamento do humano, paralelamente ao conteúdo teórico, de forma a suscitar a Criatividade e a interação dos alunos, trazendo significado aos conteúdos a serem trabalhados. Segundo Moreno (1997, p.197):

Todas as escolas primárias, secundárias e superiores devem possuir um palco de Psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para os problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados e ajustados ante o fórum psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas.

A abordagem teórico-metodológica psicodramática objetiva promover, através da ação dramática, o encontro e a emergência da capacidade espontâneo-criativa do homem, a fim de harmonizar seu *self* aos *selves* coletivos. Desta maneira, subjacente ao objetivo do Psicodrama, é possível identificar um processo de resgate, reflexão, reorganização interna pessoal do sentido ético existencial e inter-relacional.

3.9 - O papel do professor no projeto educacional psicodramático

No projeto educacional psicodramático o professor tem relevante importância, pois fornece pistas constantes sobre o comportamento do educando, estimulando-o frente às necessidades e obstáculos, auxiliando-o na solução de problemas e integrando-o no contexto social (grupo) da sala de aula, procurando minimizar as discriminações ou julgamentos. Na medida em que cada indivíduo é valorizado pelas suas potencialidades pessoais, respeitado pelas suas possibilidades e limites, a ação individual sincroniza-se com a ação grupal através do encontro.

O educador psicodramático, ao desempenhar seu papel, deve coordenar e garantir o arranjo das condições facilitadoras da aprendizagem, principalmente no que concerne à orientação para a formação de um grupo coeso na sala de aula, determinando, desta forma, compromissos comuns quanto ao papel desempenhado por eles, entre eles e quanto à aprendizagem.

A organização grupal implica um processo dinâmico de interpenetração das condições existenciais e ambientais de todos os indivíduos envolvidos na conscientização a partir da intersubjetividade. A coordenação do professor desse movimento de encontro se mostra fundamental, uma vez que o ajuste social ocorrerá através da ação direta, conferindo ou não à interação condições de ocorrência do fenômeno télico e garantindo o encontro e a emergência da capacidade espontâneo-criadora.

As condições favoráveis (ou não) para o processo ensino-aprendizagem também são determinadas pelo processo dinâmico, que se inicia com a incorporação de um novo papel de educando, seja o indivíduo criança, jovem ou adulto. É a partir do modo como este processo se instala que o indivíduo será despertado em seu desejo de aprender e disponibilidade para ser seduzido pelo saber: compreender, conhecer, conscientizar-se e desvelar o mundo; apropriando-se de seu sentido mais profundo e encontrar em si as referências pessoais num movimento de construção da própria subjetividade.

Mas, como tornar prazeroso o desempenho do papel do educando, desenvolvendo neste a predisposição para a tarefa de buscar o sentido da realidade, se ignoram suas expectativas,

experiências pessoais e condições existenciais, dando prioridade ao conteúdo programático? Se o aluno, ser humano existente, não for levado em conta, como desenvolver um papel de alguém que nem existe?

Numa abordagem psicodramática, o desempenho do papel de educando pressupõe a capacidade do educando responder adequadamente a novas situações emergentes ou manifestações de sua Espontaneidade criadora, reconhecendo que qualquer indivíduo em situação desconhecida, nova ou problemática, desequilibra-se até reconhecer a nova situação e inteirar-se de seu significado e que seu crescimento se dá a partir de transformações: desestruturações e reorganizações.

O não reconhecimento do aluno enquanto ser humano que sente (corpo), pensa (mente) e age (ambiente) e não como mero objeto, entidade estável e estática interfere na interação télica (percepção do outro e da situação) e dificulta o afloramento dos estados espontâneos, inviabilizando a organização do contexto grupal.

Numa perspectiva psicodramática, o professor, consciente de seu papel na instituição escolar, envolto na relação professor-aluno, aluno-aluno, ensino-aprendizagem, conflitos pessoais/sociais pode se caracterizar em sua atuação pela ação fundamentada no objetivo da formação do grupo, desenvolvimento da subjetividade do aluno em sua plenitude e no encontro da intersubjetividade em suas inter-relações.

A abordagem psicodramática, aplicada à situação educacional, oferece uma possibilidade de conciliar as necessidades existenciais formativas cognitivas, através de uma práxis que traga para centro da sala de aula o elemento humano e humanizador de cada aluno.

Como forma de integração entre a função da educação fundamentada no Psicodrama e a formação cognitiva do educando podemos destacar alguns tópicos necessários:

- A introdução da concepção de grupo e do sentido da convivência coletiva entre os integrantes do grupo para que haja interações grupais, buscando uma relação de equilíbrio entre a razão e as outras dimensões do homem, tão em desvantagem na sociedade contemporânea.

- Desenvolvimento de jogos dramáticos, criação de um espaço para o relato pessoal quanto às expectativas gerais ou específicas, atividades de relaxamento de campo como recursos que possibilitarão o início do processo de conhecimento e integração grupal.

- Necessidade de formação e capacitação do professor quanto à leitura da realidade relacional da sala de aula e quanto à aplicação de recursos e técnicas de trabalhos e dinamização.
- Conscientização da importância de se estabelecer um equilíbrio dinâmico entre o conteúdo programático disciplinar e os emergentes relacionais da sala de aula, no cotidiano escolar.
- Garantia de que os alunos possuam espaços de interação individual com o professor, descaracterizando a situação de “pedestal” em que alguns professores se encontram e até cultivam.

O professor pode, através da metodologia e técnicas psicodramáticas, abordar conteúdos programáticos e conteúdos do grupo como temas de aprendizagem para a vida, facilitando ao aluno a auto-descoberta e elementos humanos para que cada um defina seus próprios modelos.

Com a utilização do Psicodrama aplicado à sala de aula o aluno descobre o prazer de aprender de forma lúdica, criativa e autêntica, na dialética da relação do aluno-professor-grupo, porém, mobilizando conteúdos emocionais, fugindo à rotina das aulas comuns, tradicionais. O professor atuante, consciente de seu papel, sabe o quanto é difícil ministrar uma Educação que fuja aos padrões vigentes, nas instituições de ensino. Por outro lado, a Educação deve enfrentar a ordem social ou, como afirmava Moreno, as Conservas Culturais. Portanto, a saída apontada pelo Psicodrama é que alunos e professores compartilhem a responsabilidade de aprendizagem, onde o aluno substitui o papel de receptor passivo de conhecimentos, pelo de co-autor de resultados.

Assim, o Psicodrama aplicado, seja em instituições escolares, ou seja, em organizações, concebe a Educação como um ato político, histórico, cultural, social, psicológico, afetivo e existencial, não como um ato ingênuo ou neutro, mas, como um ato que vise transformar não só a maneira do aluno, professor e demais envolvidos nesse processo, ver o mundo, como também de vivê-lo e senti-lo.

Segundo Arantes (1996), com a introdução dos jogos dramáticos em sala de aula foi possível observar que os jogos são facilitadores do inter-relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, permitindo uma vivência dinâmica dos conceitos teórico-prático e um reconhecimento do corpo, por intermédio do movimento, promovendo a descoberta de si mesmo, e conseqüentemente do outro e a motivação dos alunos e do professor; provocando mudança de

comportamento, estabelecendo um estado de campo relaxado, que facilita o processo de aprendizagem e as relações interpessoais, facilitando os papéis sociais e afetivos.

O Psicodrama aplicado à educação, hoje, encontra o desafio próprio do nosso sistema educacional ainda convencional, que constrói educandos na maioria das vezes sem contato face a face, sem vínculo, sem diálogo, sem toque, impregnados ainda pelo paradigma científico que não permite a aproximação.

O Psicodrama nas escolas ainda se depara com um sistema que ainda se limita a buscar cumprir os interesses dominantes e constrói uma subjetividade acomodada, sem expressão de sentimentos, sensações e desejos, sem abertura e trocas, fixando os sujeitos numa estrutura de dependência, renúncia e idealizações. Dessa forma, o desafio do Psicodrama enquanto Educação para a Espontaneidade é o de preparar sujeitos para não camuflar a realidade, incluindo a contradição objetividade X subjetividade como partes de um mesmo processo, preparando-os para pensar, sentir, agir, intuir e intervir na realidade.

A perspectiva do Psicodrama aplicado à educação é de contribuir para a mudança do paradigma da compreensão, da ação espontânea, na intersubjetividade e no desenvolvimento de uma consciência crítica; podendo ser uma metodologia capaz de contribuir para a reconstrução das instituições, na abertura de novos caminhos, possibilidade, processos, espaços, provocando a concretização deste novo paradigma.

Romaña (1996, p.51) nos diz que:

Em absoluto não propõe a metodologia psicodramática como fórmula exclusiva, já que, evidentemente, tem também suas limitações, derivadas do fato de atuar em apenas um dos sentidos da dinâmica do ensino, de dentro para fora do aluno e propõem a utilização dessa metodologia combinada com as outras formas renovadas. A técnica psicodramática pode combinar-se com qualquer outro procedimento de audiovisual, com qualquer técnica grupal, com diversas formas de ensino programado.

A autora faz duas ressalvas:

A prática do Psicodrama Pedagógico enquanto uma metodologia contém estratégias de ensino e se apresenta como complementar a elas.

O profissional deve participar de algum programa de desenvolvimento de seu papel de Psicodramatista pedagógico, que o habilitará para melhor ter idoneidade, conhecimento e ética no seu desempenho.

O professor psicodramático que desenvolve na sua rotina (que costuma ser desgastante e ofusca a Criatividade) uma metodologia psicodramática, compreendendo-a, da mesma maneira, como se preocupa com as demais teorias que utiliza em sala de aula (construtivista, sócio-interacionista, behaviorista ou outras), conseguirá resultados mais satisfatórios de seus alunos. Conseqüentemente, construirá conceitos de coletividade que vão permitir a existência de uma sociedade mais saudável.

A aprendizagem, o conhecimento cognitivo, intelectual são fatores que precisam ser trabalhados na instituição escolar. Mas, não se pode ignorar que a escola é uma das instituições que mais trabalha valores morais, éticos com os alunos, valores esses que influenciarão a personalidade do educando, e por tabela, a sociedade como um todo. Como pode o educador contribuir para a construção do sujeito cognitivo se ignora o sujeito afetivo, emocional, individual e social, reconhecendo somente o intelectual?

Quem sabe se tivéssemos mais educadores informados e formados pelo Psicodrama, teríamos educadores, educandos e instituições educacionais melhores; ou talvez, sonhando mais alto, um mundo melhor, mais humano e menos competitivo, menos materialista e menos destrutivo.

A partir do momento em que também nos preocupamos com a afetividade, com o ser humano como um todo e nos propomos a trabalhar com a inversão de papéis (entre outras técnicas trabalhadas no Psicodrama), nos colocando no papel do outro, respeitamos mais a nós mesmos e aos outros. Tornamos-nos mais humanos e contribuímos para a construção de um mundo mais humano e conseqüentemente mais feliz.

As nossas escolhas tanto pessoais como profissionais estão envoltas na paixão, pelo desejo, caso contrário se tornariam uma carga, um castigo, mas essas escolhas não devem ser limitadas pelo domínio da paixão, de modo a excluir a razão, o senso crítico. Utilizar o Psicodrama como instrumento de trabalho em sala de aula pressupõe uma posição que deve ser adotada com coerência e responsabilidade, com abertura para críticas e ajustes, permitindo aprimoramento de postulados mais adequados.

No próximo capítulo trataremos a temática envolvendo o a formação acadêmica do psicopedagogo frente às relações interpessoais.

CAPÍTULO 4

O PEDAGOGO EM FORMAÇÃO FRENTE À TEMÁTICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Nesse capítulo trataremos da formação acadêmica oferecida pela Faculdade de Educação-Unicamp aos participantes pesquisados frente à temática das relações interpessoais através da análise do currículo do Curso de Pedagogia dos anos 2003, 2004 e 2005, período esse em que houve a coleta de dados. Incluímos também nessa pesquisa a análise do currículo de 2008, pelo fato de ter ocorrido uma alteração no currículo nesse ano, buscando analisar se nessa alteração a temática envolvendo as relações interpessoais também sofreu mudanças.

Apresentaremos um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia Faculdade de Educação, as habilitações dos concluintes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, as exigências para a integralização do Curso de Pedagogia, as disciplinas de núcleo comum ao curso e as disciplinas eletivas oferecidas pela Faculdade de Educação-Unicamp nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2008. Tais informações foram coletadas no site da Diretoria Acadêmica da Unicamp - DAC²⁹ e mantidas as redações na íntegra no que tange às habilitações, e títulos das disciplinas.

Junto a coordenação da Faculdade de Educação da Unicamp coletamos informações em relação ao currículo de 2008 e as disciplinas eletivas oferecidas de fato nos anos de 2003, 2004 e 2005. A partir desse conjunto de informações discutiremos a temática das relações interpessoais frente ao currículo do Curso de Pedagogia da referida instituição.

4.1 – O Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação-Unicamp³⁰

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp teve início a partir de um ofício expedido em 05 de outubro de 1973 pelo Prof. Marconi Freire Montezuma ao Reitor

²⁹ <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad>. Acesso em 04/03/2008.

³⁰ Maiores informações ver: ALMEIDA, L. C. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formados. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/Unicamp, 2004 e COUTINHO, L. S. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: processo de reformulação curricular. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE-Unicamp, 2002.

Zeferino Vaz. Em 1974, o curso começou a funcionar com a finalidade de formar especialistas para a Educação.

Em seu início o curso não oferecia a habilitação para o magistério, sendo organizado em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. A partir de 1977, o curso passou a oferecer também a habilitação para o magistério de primeiro e segundo graus. Nesse mesmo ano houve o reconhecimento do curso com a publicação no Diário Oficial da União sob o decreto 80.480.

Nos primeiros anos do curso, ele era organizado em dois blocos: um núcleo comum a todas as habilitações e um específico a cada habilitação escolhida pelo aluno. Sendo permitida a conclusão de no mínimo uma e no máximo duas habilitações e o estágio acontecia de acordo com a habilitação eleita.

Com o decorrer dos anos o curso exigiu várias reformulações:

- 1979: manutenção das habilitações já em vigor e a relação teoria-prática.
- 1984: Ampliação e diversificação da didática da formação do pedagogo e a ampliação da carga horária de estágios
- 1992: Obrigatoriedade da formação para o magistério nas séries iniciais, a pesquisa como eixo de formação e a criação do curso noturno.
- 1997: Docência como base de formação, formação teórica sólida e interdisciplinar e não fragmentada em habilitações, eixo da pesquisa, criação de núcleos temáticos, organização curricular por módulos bimestrais, compromisso ético e político com a escola pública. As reformas ocorridas nesse currículo foram frutos de discussões pautadas por movimentos organizados pela ANFOPE, ANPEd, CEDES, FÓRUMDIR, entre outros.

4.2 - Habilitações da licenciatura em pedagogia a partir de 1997

O pedagogo poderá atuar tanto no Magistério como na Administração, Supervisão, Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial. O estudante sairá licenciado em Pedagogia com

possibilidades de atuação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Seu campo de atuação amplia-se ainda para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais.

O reconhecimento do curso se dá pelo Decreto Federal nº 080480, de 03/10/1977, renovado pela Portaria CEE/GP nº 00527, de 18/12/2002.

4.3 – O currículo atual da Faculdade de Educação-Unicamp³¹

Em 2007, o currículo da Faculdade de Educação completava 10 anos de reformulação, já que a mesma havia acontecido em 1997, nesse período alguns elementos do currículo haviam se consolidados e outros exigiam rediscussão e aperfeiçoamento, aspectos esses apontados nos momentos de avaliação semestral, assembleias e avaliações individuais.

Conforme o Projeto Político Pedagógico- Curso de Pedagogia 2008- Faculdade de Educação-Unicamp repensou-se e analisou-se o currículo destacando-se positivamente os seguintes aspectos “o eixo da pesquisa e da prática, o estágio supervisionado, os núcleos temáticos, a ampliação das práticas de formação, perspectiva multidisciplinar e de trabalho coletivo, o compromisso social e ético e o tempo necessário para a formação do pedagogo”.

Ainda conforme o projeto acima citado a reorganização do currículo de pedagogia se deu a partir dos seguintes elementos “eixo de pesquisa- prática desde o primeiro semestre do curso; a abertura, no currículo, para experiências não disciplinares de formação; a reformulação dos núcleos temáticos, mantendo-se o princípio da interdisciplinaridade; estágio curricular”.

No quesito estágio curricular privilegiou-se a contemplação da vivência da escola em sua totalidade, a Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação não-escolar e não-formal, o estabelecimento de convênios com escolas das redes públicas com a participação da construção de uma proposta de estágio e estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre as mesmas e a Faculdade de Educação.

³¹ Ver Projeto Político Pedagógico- Curso de Pedagogia 2008 – FE-Unicamp, abril 2007.

Nos sub-títulos abaixo traremos quadros comparativos entre o currículo reformulado no ano de 1997, vigente nos anos de 2003, 2004 e 2005 e o currículo que entrou em vigor no ano de 2008.

4.4 - Exigências para a integralização do Curso de Pedagogia

No quadro abaixo apresentaremos as exigências para a integralização do Curso de Pedagogia nos de 2003, 2004, 2005 e 2008, fazendo referência ao total de créditos, à equivalência em horas, ao prazo mínimo e máximo para a integralização, ao limite de créditos por semestre e aos créditos obrigatórios em disciplinas eletivas na Faculdade de Educação e/ou em outros institutos da Unicamp.

EXIGÊNCIAS PARA A INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO/ANO	2003 a 2005	2008
Total de créditos	190	231
Equivalência em horas	2850	3465
Prazo mínimo previsto para a integralização	08 semestres	08 semestres
Prazo máximo previsto para a integralização	12 semestres	12 semestres
Limite de créditos por semestre	32	40
Créditos obrigatórios em disciplinas eletivas	12 créditos dentre as eletivas da FE	2 créditos dentre as eletivas da FE e 12 créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP e 07 créditos em práticas curriculares EP147

Quadro 4 - Comparativo das exigências para a integralização do curso

4.5 - Disciplinas de núcleo comum ao curso

Nesse quadro apresentaremos as disciplinas de núcleo comum (obrigatórias) ao Curso de Pedagogia nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2008, objetivando a visualização das possíveis alterações das mesmas nos respectivos anos.

SIGLAS DAS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS/ANO	2003 A 2005	2008
EP107	Introdução à Pedagogia - Organização do Trabalho Pedagógico	X	X
EP108	Pesquisa Pedagógica I	X	
EP109	Seminários de Pesquisa Pedagógica I	X	
EP110	História da Educação I	X	X
EP111	Fundamentos da Educação Especial	X	
EP122	Introdução à Psicologia	X	
EP123	Psicologia Educacional	X	
EP125	Psicologia e Ensino	X	
EP126	Psicologia, Educação e Pesquisa	X	
EP127	Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano	X	
EP128	Psicologia I		X
EP129	Psicologia II		X
EP130	Filosofia da Educação I	X	X
EP139	Pedagogia da Educação Infantil		X
EP140	Sociologia Geral	X	X
EP141	Comunicação, Educação e Tecnologias	X	
EP142	Educação e Antropologia Cultural	X	X
EP143	Educação Não Escolar	X	
EP144	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	X	X
EP145	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação II	X	
EP146	Educação e Tecnologias		X
EP147	Práticas Curriculares		X
EP151	Leitura e Produção de Textos	X	
EP152	Didática - Teoria Pedagógica	X	X
EP153	Metodologia do Ensino Fundamental	X	X
EP154	Fundamentos da Alfabetização	X	

EP155	Fundamentos do Ensino de Matemática	X	
EP156	Fundamentos do Ensino de História e Geografia	X	
EP157	Fundamentos do Ensino de Ciências	X	
EP158	Educação, Corpo e Arte	X	X
EP159	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	X	
EP162	Escola e Currículo	X	X
EP163	Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	X	X
EP164	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	X	X
EP200	Estágio Supervisionado I	X	
EP206	Estágio Supervisionado II	X	
EP208	Pesquisa Pedagógica II	X	
EP209	Seminários de Pesquisa Pedagógica II	X	
EP210	História da Educação II	X	X
EP226	Psicologia e Educação		X
EP230	Filosofia da Educação II	X	X
EP315	Pesquisa e Prática Pedagógica I		X
EP316	Pesquisa e Prática Pedagógica II		X
EP317	Pesquisa e Prática Pedagógica II		X
EP330	Filosofia da Educação III		X
EP340	Sociologia da Educação I	X	X
EP347	Educação, Cultura e Linguagens		X
EP348	Educação Especial e Inclusão		X
EP372	Avaliação		X
EP376	Prát. de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		X
EP377	Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Escola e Conhecimento em Gestão Escolar		X
EP412	História da Educação III	X	X

EP445	Sociologia da Educação II	X	X
EP463	Planejamento Educacional	X	
EP471	Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita		X
EP472	Escola e Conhecimento de História e Geografia		X
EP473	Escola e Cultura Matemática		X
EP474	Escola e Conhecimento em Ciências Naturais		X
EP529	Educação de Surdos e Língua de Sinais		X
EP566	Seminário de Integração Curricular I		X
EP567	Seminário de Integração Curricular II		X
EP568	Seminário de Integração Curricular III		X
EP765	Fundamentos da Educação Infantil	X	X
EP808	Trabalho de Conclusão de Curso I	X	X
EP809	Trabalho de Conclusão de Curso II	X	X
EP887	Educação Não Formal	X	X
EP910	Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar		X
EP911	Estágio Supervisionado II- Anos Iniciais do Ensino Fundamental		X
EP912	Estágio Supervisionado III- Educação Infantil		X
EP913	Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil		X
EP914	Estágio Supervisionado V - Educação Não Formal		X

Quadro 5- Disciplinas de núcleo comum ao Curso de Pedagogia

4.6 - Disciplinas eletivas

Nesse quadro apresentaremos as disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2008 objetivando a visualização das possíveis alterações das mesmas nos respectivos anos.

Algumas disciplinas já citadas no quadro anterior como de núcleo comum ao curso, serão citadas novamente e sinalizadas enquanto eletivas no ano de 2008 devido as alterações ocorridas no currículo no ano corrente.

SIGLAS DAS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS/ANO	2003 a 2005	2008
EP125	Psicologia e Ensino		X
EP132	Educação, Democracia, Cidadania e Direitos Humanos		X
EP161	Movimentos Sociais e Gestão		X
EP170	História das Políticas Educacionais	X	X
EP171	Educação e Cidadania	X	X
EP172	Organização do Trabalho Cotidiano da Sala de Aula	X	X
EP173	Elaboração de Material Didático	X	X
EP174	Olhando a Produção do Aluno	X	X
EP175	Cultura, Escrita, Leitura e Sociedade	X	X
EP176	A Família, a Lei, a Escola	X	X
EP177	O Saber Histórico e Geográfico e Suas Dimensões Educacionais	X	X
EP178	Questões de Desenvolvimento e Linguagem	X	X
EP179	Educação Estética, Cultural e Política	X	X
EP204	Introdução a Pedagogia II		X
EP207	Teoria Social	X	X
EP223	Psicologia Genética	X	X
EP225	Psicodrama Pedagógico	X	X
EP240	Educação e Transformação Social	X	X
EP243	Antropologia da Educação	X	X
EP304	Oficina sobre Direitos Humanos e Cidadania	X	X
EP310	História da Educação do Pré-Escolar		X
EP320	Aprendizagem e Informática na Educação I	X	X
EP331	Antropologia Filosófica	X	X
EP325	Jogos Dramáticos na Pré-Escola	X	X
EP331	Antropologia Filosófica	X	X
EP343	Comunicação e Educação	X	X

EP355	Metodologia, Ciência e Sociedade	X	X
EP356	Literatura e Educação	X	X
EP357	Alfabetização: A Produção Social da Escrita	X	X
EP363	Economia da Educação	X	X
EP364	Legislação do Ensino	X	X
EP366	Comportamento Humano nas Organizações	X	X
EP368	Educação, Saúde e Trabalho	X	X
EP402	Educação Física e Recreativa do Pré-Escolar		X
EP403	Escolas Abertas à Diversidade	X	X
EP406	Seminário Interdisciplinar em Educação Infantil	X	X
EP407	Educação e Sexualidade Humana	X	X
EP408	Imagens do Outro: Educação, Cultura e Alteridade	X	X
EP409	Ética e Diversidade	X	X
EP420	Aprendizagem e Informática na Educação II	X	X
EP422	Psicologia da Personalidade	X	X
EP427	Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano	X	X
EP441	Sociologia da Educação - Trabalho	X	X
EP444	Teorias Políticas e Educação	X	X
EP446	Direito à Infância e Educação	X	X
EP464	Administração Educacional e Ideologia	X	X
EP465	Desenvolvimento Organizacional	X	X
EP467	Tópicos Especiais em Administração Escolar	X	X
EP503	Língua(gem), Poder e Práticas Educacionais	X	X
EP504	Educação, Tecnologia e Sociedade	X	X
EP506	Pedagogia da Imagem	X	X
EP507	Fracasso Escolar	X	X
EP509	Ambientes Educacionais Virtuais	X	X
EP511	Tópicos Especiais em História da Educação	X	X
EP514	Tópicos Especiais em Educação do Deficiente Mental I	X	X
E9519	Desenvolvimento Emocional da Criança Deficiente	X	X

EP521	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	X	X
EP524	Psicomotricidade	X	X
EP525	Psicologia Social da Educação	X	X
EP527	Aprendizagem e Educação Especial	X	X
EP531	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação	X	X
EP532	Filosofia da Educação - Cultura e Valores	X	X
EP550	Planejamento de Ensino	X	X
EP551	Tópicos Especiais em Didática	X	X
EP554	Educação da Saúde no 1º e 2º Graus	X	X
EP562	Seminários de Administração Educacional	X	X
EP563	Seminários de Supervisão Educacional	X	X
EP584	Escolas para Todos - Ensino Inclusivo		
EP600	Seminários sobre Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	X	X
EP601	Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula	X	X
EP602	Aspectos da Comunicação na Rede Internet	X	X
EP603	História, Política e Educação	X	X
EP604	Filosofia da Cultura	X	X
EP606	História e Educação Pública	X	X
EP607	Educação, Filosofia e Sociedade	X	X
EP608	Ética e Educação	X	X
EP609	Família: Diferenciação sócio-cultural e representação	X	X
EP625	Psicologia do Trabalho	X	X
EP626	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação I	X	X
EP631	Teorias da Educação	X	X
EP632	Filosofia das Ciências Humanas	X	X
EP641	Educação e Ideologia	X	X
EP644	Questões Atuais da Política Educacional	X	X
EP650	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	X	X
EP711	Evolução Política Educacional Brasileira	X	X

EP721	Psicologia da Motivação	X	X
EP722	Tópicos Especiais em Psicologia do Deficiente Mental II	X	X
EP732	Epistemologia das Ciências da Educação	X	X
EP742	Prática Pedagógica em Instituições Sociais Não Escolares	X	X
EP743	Análise Sócio-Política e Pensamento Pedagógico Brasileiro	X	X
EP756	Pesquisa em Metodologia de Ensino I	X	X
EP802	Seminário sobre Criatividade Infantil	X	X
EP803	Tópicos Especiais em Educação Pré-Escolar	X	X
EP807	Atividades Livres	X	X
EP816	Educação Estatística	X	X
EP842	Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação	X	X
EP843	Deficiência Mental e Família	X	X
EP844	Educação e Populações Rurais	X	X
EP854	Tópicos Especiais em Alfabetização	X	X
EP856	Pesquisa em Metodologia de Ensino II	X	X
EP885	Alfabetização de Adultos	X	X
EP886	Educação de Adultos	X	X
EP992	Movimentos Sociais e Educação	X	X
EP993	Educação Sindical	X	X
EP994	Política Educacional	X	X

Quadro 6 - Disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia.

Enquanto disciplina eletiva do Curso de Pedagogia do ano de 2008 ainda apresentamos os seguintes seminários:

SIGLAS DAS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS
EP810	Seminário de Educação Especial
EP811	Seminário de Pesquisa nas Áreas do Currículo Escolar
EP812	Seminário de Pesquisa em História da África
EP813	Seminário de Pesquisa em História Indígena
EP814	Seminário de Educação, Cultura e Artes
EP815	Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil

Quadro 7 – seminários eletivos do Curso de Pedagogia do ano de 2008.

4.6.1 - Disciplinas eletivas oferecidas de fato nos anos de 2003, 2004 e 2005

Nesse quadro apresentaremos as disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia efetivamente oferecidas nos anos de 2003, 2004, 2005 objetivando a comparação entre o número de disciplinas eletivas autorizadas e registradas no DAC apresentadas no quadro anterior e o número real de disciplinas efetivamente oferecidas e seus respectivos anos.

SIGLAS DAS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS/ANO	2003	2004	2005
EP125	Psicologia e Ensino	X		
EP170	História das Políticas Educacionais		X	
EP171	Educação e Cidadania			X
EP172	Organização do Trabalho Cotidiano da Sala de Aula		X	
EP174	Olhando a Produção do Aluno		X	

EP175	Cultura, Escrita, Leitura e Sociedade	X		
EP178	Questões de Desenvolvimento e Linguagem	X		
EP179	Educação Estética, Cultural e Política	X	X	
EP207	Teoria Social		X	
EP243	Antropologia da Educação	X		
EP252	Metodologia de Pesquisa Educacional e Aplicações Estatísticas	X		
EP310	História da Educação do Pré-Escolar	X		
EP325	Jogos Dramáticos na Pré-Escola	X		
EP331	Antropologia Filosófica		X	X
EP343	Comunicação e Educação	X	X	X
EP356	Literatura e Educação		X	
EP366	Comportamento Humano nas Organizações	X		X
EP403	Escolas Abertas à Diversidade	X		
EP407	Educação e Sexualidade Humana	X		
EP408	Imagens do Outro: Educação, Cultura e Alteridade	X	X	X
EP409	Ética e Diversidade		X	X
EP441	Sociologia da Educação – Trabalho	X	X	X
EP444	Teorias Políticas e Educação			X
EP446	Direito à Infância e Educação		X	X
EP503	Língua(gem), Poder e Práticas Educacionais			X
EP506	Pedagogia da Imagem	X		
EP511	Tópicos Especiais em História da Educação		X	X
EP531	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação		X	X
EP532	Filosofia da Educação – Cultura e Valores	X		X
EP562	Seminários de Administração Educacional		X	
EP608	Ética e Educação			X
EP626	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação I	X		
EP631	Teorias da Educação	X		
EP632	Filosofia das Ciências Humanas			X

EP641	Educação e Ideologia			X
EP711	Evolução Política Educacional Brasileira	X		
EP732	Epistemologia das Ciências da Educação			X
EP742	Prática Pedagógica em Instituições Sociais Não Escolares			X
EP807	Atividades Livres	X	X	X
EP842	Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação		X	X
EP886	Educação de Adultos		X	
AM013	Temas Transversais em Educação	X		
GM082	Geociências para o Ensino Fundamental e Médio	X		
NT I ³²	Sociedade, Cultura, Política e Educação		X	
NT II	Estado, Cultura e Educação		X	
NT III	Ensino Público		X	
NT IV	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte		X	

Quadro 8 - Disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia oferecidas nos anos de 2003, 2004 e 2005.

4.6.2 – Comentários sobre as disciplinas eletivas

Apresentaremos o quadro informativo relacionado às disciplinas eletivas que constam no catálogo da Diretoria Acadêmica - DAC que traz em seu site a seguinte citação para referenciar tais disciplinas³³:

A citação de uma disciplina nas listas de disciplinas aceitáveis para o cumprimento dos créditos eletivos não implica em obrigatoriedade de seu oferecimento regular ou, quando oferecida, na aceitação automática da inscrição dos interessados. As Coordenadorias de Curso responsáveis pelo oferecimento deverão autorizar cada matrícula, dado que, em decorrência da demanda, pode haver necessidade de restringir o número de matrículas em função das vagas colocadas à disposição dos alunos de cada curso ou modalidade.

O fato de constar 105 disciplinas eletivas autorizadas no site do DAC, isso não significa que sejam oferecidas de fato ou com frequência. Para analisarmos esses dados comparamos dois

³² As disciplinas com iniciais NT referem-se aos núcleos temáticos

³³ www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2008/index.html. Acesso em 06/02/2008.

quadros apresentados acima com as disciplinas eletivas autorizadas no DAC e as oferecidas de fato nos anos de 2003, 2004 e 2005 e chegamos ao seguinte resultado³⁴:

Das 105 disciplinas eletivas da Faculdade de Educação autorizadas pelo DAC somente 47 foram oferecidas somando-se os três anos juntos, 2003, 2004 e 2005.

No ano de 2003, somando-se os dois semestres foram oferecidas 22 disciplinas eletivas, sendo que a disciplina EP807- Atividades Livres foi oferecida nos dois semestres.

No ano de 2004, somando-se os dois semestres foram oferecidas 22 disciplinas eletivas, sendo que a disciplina EP842- Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicados à Educação foi oferecida nos dois semestres.

No ano de 2005, somando-se os dois semestres foram oferecidas 20 disciplinas eletivas, e nenhuma foi oferecida nos dois semestres.

A disciplina EP179 Educação Estética, Cultural e Política foi oferecida nos anos de 2003 e 2004.

As disciplinas EP331 Antropologia Filosófica, EP409 Ética e Diversidade, P446 Direito à Infância e Educação, EP511 Tópicos Especiais em História da Educação, EP531 Tópicos Especiais em Filosofia da Educação, EP842 Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, totalizando 6 disciplinas foram oferecidas nos anos de 2004 e 2005.

A disciplina EP366 Comportamento Humano nas Organizações foi oferecida nos anos de 2003 e 2005 e a disciplina EP807 Atividades Livres foi oferecida nos três anos.

Das 105 disciplinas eletivas da Faculdade de Educação autorizadas pelo DAC 65 não foram oferecidas nos anos de 2003, 2004 e 2005.

4.7 – Comentários sobre a correlação das disciplinas oferecidas aos graduandos envolvendo a temática das relações interpessoais

Nesse sub-capítulo teceremos comentários sobre a correlação das disciplinas de núcleo comum ao curso e eletivas oferecidas pela Faculdade de Educação aos graduandos relacionando-as a temática das relações interpessoais. Não nos propomos a fazer uma análise exaustiva dos

³⁴ A soma das disciplinas eletivas oferecidas ao ano não apresenta coerência numérica em relação à somatória das 105 disciplinas eletivas autorizadas, pelo fato de algumas disciplinas terem sido oferecidas em mais de um ano.

dois currículos em questão, pois para isso seria necessária uma pesquisa abrangente sobre eles, mas nos é possível tecer algumas considerações em relação ao currículo em vigência nos anos de 2003, 2004 e 2005 e as alterações no currículo de 2008 e às temáticas das relações interpessoais.

No currículo vigente dos três anos de pesquisa tanto de núcleo comum (obrigatórias) quanto às eletivas não houve a preocupação com a temática das relações interpessoais, não com disciplinas diretamente voltada a ela, não com ementa específica. Essa afirmação a princípio até poderia ser contestada, já que essa temática permeia por entre a maioria das disciplinas obrigatórias e eletivas e em outra linguagem que não a específica dela estaria sendo trabalhada. Se isso fosse verdade teríamos motivos para comemorar tal preocupação da instituição em questão com um tema tão relevante que envolve nada menos do que as relações interpessoais, já que todos nós vivemos em sociedade e convivemos com dos demais que nos cercam, queiramos ou não, de maneira satisfatória ou não, mas obrigatoriamente convivemos.

Teoricamente as relações interpessoais estão inscritas nos conteúdos transversais da maioria das disciplinas, daí a justificativa da não necessidade de se colocar uma ou mais disciplinas específicas que abordem tal questão com mais profundidade, mas esta justificativa se caracteriza mais como falácia, já que tudo que não tem endereço definido enquanto responsável de fato fica excluído nas ações práticas e reais.

A temática até pode ter sido motivo de reflexão por parte de alguns alunos nessa perspectiva interdisciplinar se considerarmos essa relação como iniciativa dos próprios alunos, em específico em algumas disciplinas como as do Prof. Dr. Valério que aborda conceitos psicodramáticos e tais conceitos obrigatoriamente trabalha as relações interpessoais e mesmo assim não tinha como ementa trabalhar essa temática, além da ausência da ementa, por se tratar de uma disciplina eletiva.

Pode-se inferir portanto que, tanto a turma da pesquisadora com ingresso em 1996, quanto as demais que cursaram Pedagogia no currículo vigente a partir de 1997 não receberam formação acadêmica voltada especificamente a temática das relações interpessoais.

Essa dedução também pode ser aplicada ao currículo vigente a partir de 2008, visto que as relações interpessoais também não foi tema de relevância, exceto pela aprovação de uma disciplina que trata das relações interpessoais na escola e na Educação Infantil, a possibilidade dessa disciplina já mostra um avanço no novo currículo, mas por enquanto só em tese, já que não necessariamente será oferecida. Ainda que oferecida, por ser eletiva provavelmente só alguns

poderão vir a cursá-la. Essa ausência significa que tal questão ocupa lugar pouco significativo se comparado aos demais conteúdos das disciplinas obrigatórias.

Fazendo referência a uma visão global do currículo de 2008, percebemos diferentes enfoques que possam vir a contribuir indiretamente para a temática das relações interpessoais, tais como a valorização no currículo de temas abrangendo não só a Educação Formal, mas também a não-formal e a práxis pedagógica enquanto prática social concreta e coletiva e não só teorização idealizada.

Não raro, a imersão na vida acadêmica, não havendo contato com a realidade das instituições educativas e com os professores que lá atuam, pode fazer com que alguns temas tão necessários à formação do futuro educador não sejam abordados com a profundidade necessária.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O intellecto humano, quando assente em uma convicção (ou por já bem aceita ou porque o agrada), tudo arrasta para seu apoio e acordo. E ainda que em maior número, não observa a força das instâncias contrárias, desprezá-as, ou, recorrendo a distinções pœnas de parte e rejeita, não sem grande e pernicioso prejuízo.
Francis Bacon, Aforismo XLVI, *Novum Organum*, (2003)

Este capítulo trata da metodologia adotada para a pesquisa intitulada *As relações Interpessoais à Luz do Psicodrama*. O interesse por tal tema nasceu das observações e reflexões sobre a influência do professor sobre os alunos, sobre o comportamento de alguns alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-Unicamp e das relações interpessoais entre o corpo discente por três anos consecutivos, sendo que a primeira coleta de dados se deu no ano de ingresso desses alunos. Trata-se de uma pesquisa longitudinal com caráter quantitativo e qualitativo.

Além da metodologia de pesquisa adotada para essa pesquisa, esse capítulo inclui a caracterização da pesquisa longitudinal, o problema, a justificativa, os objetivos, o procedimento e instrumentos utilizados para a obtenção de dados e os critérios adotados para análise e interpretação dos resultados obtidos e a descrição do perfil sócio-econômico dos participantes envolvidos.

1 - Característica da pesquisa longitudinal

Para caracterizarmos uma pesquisa longitudinal faz-se necessário fazer referência ao fator *Tempo* na sua relação entre o tempo em que se realiza a pesquisa e o tempo do fenômeno observado, fazendo referência a duas dimensões básicas que se inter-relacionam:

- a) O tempo do fenômeno, sob o olhar dos investigadores, podendo ser no passado, no presente ou no futuro;
- b) O tempo dos pesquisadores, ou seja, em que ocorre a investigação, que se desenrola no presente.

A relação entre essas duas dimensões do tempo podem gerar três tipos básicos de pesquisas:

a) A pesquisa do tipo “antes” que mesmo utilizando dados já existentes (do passado) ou a serem coletados no presente, seu foco principal é projetá-lo no futuro para construção de projeções e cenários possíveis ou para avaliar peças de planejamento.

b) A pesquisa do tipo “durante” onde o processo principal da investigação é construído concomitantemente à ocorrência do fenômeno em foco, coincidindo tempo do fenômeno com o tempo da investigação que se desenrola.

c) A pesquisa do tipo *ex post* onde o foco principal está em fenômenos ocorridos no passado, como nos estudos históricos e apresenta como maior desafio a existência e acesso de dados do passado e cuidados metodológicos para a reconstrução desses dados a partir de fontes documentais e vivas, como nas entrevistas.

Faz-se necessário salientar que esses três tipos são definidos a partir do foco principal, já que toda pesquisa combina a utilização de dados do passado e do presente.

1.1 - Tipos de corte no tempo do fenômeno

Outra dimensão estratégica no uso do tempo está na lógica temporal ou corte que utilizamos para focar o nosso objeto de investigação:

a) *Corte transversal*: utilizado na busca de uma análise ou diagnóstico de um fenômeno específico, mesmo que operacionalmente a pesquisa demore um tempo relativo, sem a preocupação sistemática com as mudanças no decorrer do tempo. Exemplo: pesquisa sobre os padrões de comportamento político dos eleitores de uma unidade política.

b) *Corte longitudinal*: caracterizado pelo estudo das mudanças no fenômeno do tempo, como fruto da correlação com eventos, processos, ações, etc., sendo os estudos longitudinais produzidos por meio de uma abordagem contínua ou por meio de vários cortes transversais exige uma avaliação da situação inicial encontrada e avaliação contínua em vários momentos dos

processos incorrentes, suas implicações nos eventos-chave do fenômeno e da situação na marca final do tempo de investigação.

Os cortes longitudinais exigem do pesquisador clareza quanto aos critérios de estabelecimento dos marcos temporais, devendo combinar:

a) Critérios operacionais da pesquisa onde o pesquisador escolhe o Tempo Inicial, o Tempo Final e os cortes intermediários em função das condições operacionais de pesquisa e acesso aos informantes e dados.

b) Critério da relevância teórica e intrínseca para o objeto em análise implicando na identificação de eventos e processos mais significativos e adequados para o fenômeno em estudo, de acordo com a base teórica proposta. As marcas intermediárias devem possibilitar a visibilidade ou a ausência das mudanças em foco.

1.2 – Quanto ao tipo de corte no tempo

a) Corte transversal: Caracterizado pelo estudo pontual das características dos fenômenos pesquisados no tempo relativo de X, Y do ano N e os indicadores desses fenômenos.

b) Corte longitudinal: Caracterizado pelo estudo pontual das características dos fenômenos pesquisados no tempo relativo de X, Y e Z do ano N, ou seja, por ao menos três anos e os indicadores desses fenômenos e suas possíveis associações com o desenrolar da pesquisa.

Delval (2002, p.49) aponta a possibilidade de combinar os métodos transversal e longitudinal através de um método longitudinal-transversal ou misto e apresenta a tabela a seguir com a descrição, vantagens e inconvenientes dos três métodos:

TIPO	DESCRIÇÃO	VANTAGENS	INCONVENIENTES
Longitudinal	Acompanhamento de um grupo de sujeitos que são examinados continuamente ao longo de um período.	Examina-se o desenvolvimento de um mesmo sujeito, o que permite verificar como suas condutas vão mudando.	É extremamente difícil utilizá-lo, sobretudo se os períodos examinados são longos. As amostras têm de ser necessariamente pequenas. A repetição pode produzir distorções.
Transversal	Estudo de diferentes grupos de sujeitos de idades distintas, para verificar como as condutas mudam.	Permite obter dados evolutivos em pouco tempo e examinar um grande número de sujeitos.	Os dados evolutivos não pertencem ao mesmo indivíduo e, por isso, podem ser afetados por fatores individuais, o que se compensa com um número maior de sujeitos.
Longitudinal-Transversal Ou Misto	Combinação dos dois anteriores. Acompanham-se longitudinalmente, durante um período não muito longo, vários grupos de sujeitos de diferentes idades.	Combina parcialmente as vantagens dos dois anteriores.	É difícil, de toda forma, e não proporciona dados completamente longitudinais.

Quadro 09 - Métodos transversal, longitudinal e longitudinal-transversal ou misto.

Qualquer que seja a estratégia metodológica utilizada numa pesquisa exige uma avaliação envolvendo as vantagens e os inconvenientes de tal metodologia de pesquisa a fim de determinar a seleção mais adequada para a pesquisa a ser feita.

2 - Problema

A Faculdade de Educação da Unicamp forma profissionais habilitados para atuar em sala de aula como professores de 1^a a 4^a série, administração e supervisão escolar, Educação Infantil, Educação Especial e outras áreas, cabendo os seguintes questionamentos:

1 - Qual o perfil sócio-econômico dos graduandos ingressantes na Faculdade de Educação da Unicamp?

2 - Como se caracterizam as relações interpessoais entre o corpo discente dessa instituição?

3 - O curso de Pedagogia contribui para a formação pessoal e relacional desses alunos?

4 - No decorrer do curso ocorrem alterações na rede sociométrica desses alunos? Se sim, que tipo de alterações?

5 - Quais os fatores que levaram esse grupo de graduandos a fazer a opção pelo Curso de Pedagogia?

6 - Numa perspectiva dos discentes como se dão as relações entre o corpo discente e docente?

A partir desses questionamentos e das possíveis conseqüências resultantes de comportamentos individualistas e competitivos observados em graduandos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação chegamos a tal tema de pesquisa, já que não se pode negar a influência do professor na formação social, cognitiva e afetiva de um aluno. A criança busca modelos e por muitas vezes o professor, seja qual for a série em que atue e a faixa etária dos alunos, consegue influenciar mais do que qualquer outro adulto.

Quando um médico erra um diagnóstico, vira manchete de jornal, os pais processam o profissional, preocupando-se com a saúde física do filho, preocupação essa muito válida, porém, é muito raro ver um adulto preocupado com os “traumas” que um professor possa estar causando a um aluno, traumas esses que podem ser tão irreversíveis quanto o causado pelo diagnóstico médico equivocado, com o agravante de que é mais difícil de ser percebido a curto prazo. A partir desse raciocínio, podemos perceber a relevância de se questionar a atuação dos futuros docentes na temática das relações interpessoais.

Sendo a Faculdade de Educação-Unicamp uma instituição formadora de futuros docentes questionamos: Como se dão as relações interpessoais entre o corpo discente e entre o corpo discente-docente? Qual a contribuição da instituição na formação dos graduandos do Curso de Pedagogia no que tange às relações interpessoais?

3 - Justificativa

Por se tratar de uma universidade pública conceituada, o ingresso num dos cursos da Unicamp representa um desafio perante os candidatos a essa vaga e a conquista desse desafio um reconhecimento da sociedade frente a essa conquista, como também maiores oportunidades no mercado de trabalho mediante a formação acadêmica qualificada.

Numa perspectiva acadêmica e profissional esse é um fator positivo, mas em relação às relações interpessoais desse corpo discente, ficam as incógnitas:

1 - Aquela competição acirrada para ingressar na Unicamp foi deixada para trás ou ainda prevalece entre o grupo?

2 - Qual o comportamento predominante: companheirismo ou competição, individualismo exacerbado ou espírito de grupo?

3 – O que predomina: *ilhas* (panelinhas) que se ajudam e dialogam entre si ou a competição entre elas?

São esses os profissionais que atuarão no mercado de trabalho em nome da Faculdade de Educação-Unicamp e principalmente são esses educadores que serão responsáveis pela formação cognitiva, social e afetiva de seres humanos.

Por meio dessa pesquisa esperamos tornar possível um diagnóstico e uma discussão sobre o perfil do corpo discente dessa instituição e, a partir do resultado obtido, refletir sobre qual o papel do educador graduado na Faculdade de Educação da Unicamp, e em que medida a faculdade está contribuindo para a promoção do crescimento profissional, relacional e pessoal de seus alunos e, se esta contribuição estiver acontecendo, analisar se os alunos estão aproveitando essa oportunidade que é oferecida para uma minoria privilegiada.

4 - Objetivos

Objetivos Gerais

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver uma pesquisa longitudinal com caráter quantitativo, qualitativo e sociométrico a fim de buscar informações sobre o perfil dos alunos da Faculdade de Educação – Unicamp, analisando como se dão as relações interpessoais do corpo discente de uma amostragem de 50 alunos por três anos consecutivos, à luz da teoria sicionômica de Jacob Levy Moreno.

Objetivos Específicos

A pesquisa visa obter respostas às seguintes questões específicas:

- 1 – Verificar os motivos que levaram os graduandos a escolher o Curso de Pedagogia enquanto formação acadêmica.
- 2 – Verificar se a formação universitária contribui para os relacionamentos interpessoais mais amadurecidos e sadios.
- 2 – Aplicar Testes Sociométricos buscando a análise do vínculo sociométrico entre os universitários da amostra pesquisada do Curso de Pedagogia no início e no decorrer da pesquisa.
- 3 – Analisar a relação entre o corpo discente e docente na perspectiva do corpo discente.

5 - Procedimentos para coleta das respostas

Sendo uma pesquisa longitudinal, a coleta de dados se deu em três anos consecutivos: 2003, 2004 e 2005.

Nos três anos a coleta de dados foi realizada em situação natural, no início de uma aula, onde foram apresentadas ao grupo três questões semi-abertas envolvendo as relações interpessoais entre o corpo discente e entre o corpo discente-docente, e o motivo pelo qual escolheram o Curso de Pedagogia. Em seguida aplicamos um teste sociométrico. A aplicação do

questionário e do teste sociométrico se deu num único dia, nos respectivos anos de pesquisa e teve a duração de 60 minutos para cada coleta.

6 – Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados utilizamos um questionário constituído de duas partes. A primeira composta por três questões semi-abertas e a segunda pelo teste sociométrico. Para a coleta de dados do teste sociométrico projetou-se a seguinte situação e questão para os participantes da pesquisa: Se você tivesse que escolher entre os alunos presentes em sala de aula alguém para sair da sala e conversar (num enfoque afetivo e não acadêmico) quem escolheria?

Segue abaixo o questionário aplicado aos participantes na íntegra:

Parte 1: As relações interpessoais e as escolhas profissionais/vocacionais.

- 1.O que o levou a optar pelo curso de pedagogia?
- 2.Como você percebe o inter-relacionamento grupal entre seus colegas de classe no Curso de Pedagogia?
- 3.Como você percebe a relação estabelecida entre alunos e professores no Curso de Pedagogia?

Parte 2: Teste Sociométrico

Opção 1:

Opção 2:

7 – Critérios de análise e interpretação dos dados coletados

Para a análise e interpretação dos dados coletados trabalharemos com a análise quantitativa e com a análise qualitativa fundamentada na análise de conteúdo segundo Bardin (1991). Encontramos na literatura um diferencial entre a análise de discurso e a análise de conteúdo dos discursos. Na análise de discurso selecionamos trechos do material coletado para a análise e na análise de conteúdo trabalhamos com todo o material coletado.

Por se tratar de uma pesquisa longitudinal selecionamos somente o material coletado dos 17 participantes presentes nos três anos consecutivos, e por fundamentada na análise de conteúdo trabalhamos com todo o material coletado nos três anos desses participantes.

8 - Procedimentos para análise e interpretação das respostas

A análise e a interpretação das respostas das questões seguem as fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (1991): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

1 - A pré-análise. Esta primeira fase tem o objetivo de sistematizar as idéias iniciais dos alunos entrevistados para organizar a exploração do material, incluindo a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a identificação de indicadores para a fundamentação da interpretação final. Os passos estão descritos a seguir.

1.1 - A escolha de documentos, a constituição do corpus e o preparo do material. Todas as respostas escritas e entregues pelos participantes da pesquisa foram definidos como documentos a serem analisados. Foram transcritas na íntegra e sem alterações ou correções, procurando-se manter a mesma estética adotada no original.

1.2 - A formulação dos objetivos. Os objetivos iniciais estabelecidos para a análise das respostas incluirão a identificação dos temas emergentes nos discursos e sua posterior relação com os temas enfatizados na análise de conteúdo proposta por Bardin, com o intuito de analisar/mensurar através dos discursos dos participantes, expressos em quadros, diagramas e gráficos do teste sociométrico como se dão as relações interpessoais-grupais desses participantes, como também a influência da escolha profissional do corpo discente na satisfação pessoal/profissional e a influência do corpo docente sobre o corpo discente na temática das relações interpessoais.

1.3 - Os índices e indicadores. Serão adotados como indicadores de análise os temas emersos nos discursos, e como índices sua presença ou ausência nas respostas, como também os dados obtidos no teste sociométrico.

2 – A exploração do material. Esta segunda etapa corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto em unidades para expressar seu conteúdo. O tratamento dos textos

incluirá a especificação de unidades de registro e de contexto, a especificação de categorias de classificação, a agregação e a enumeração.

2.1 - As unidades de contexto. Para possibilitar a análise das respostas, estas serão divididas em unidades de contexto, correspondentes aos tópicos emergentes dos discursos dos sujeitos.

2.2 - As unidades de registro. Os temas abordados em cada unidade de contexto constituirão as unidades de registro, base de análise, observando-se que “... tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoladas”. (BARDIN, 1991, p.105).

Procuramos identificar nos textos as unidades de registro, de acordo com categorias percebidas como significativas no fenômeno, adotando-se a percepção de inter-relações pessoais e grupais como referenciais para a análise das respostas dos sujeitos.

As unidades significativas identificadas no discurso direto do sujeito, expressas em linguagem leiga dos sujeitos, serão traduzidas em discursos indiretos, sintéticos e claros quanto ao seu significado inferido, denominado unidade transformada, utilizando-se uma linguagem própria da teoria de Moreno ou do Português formal.

As leituras, nesta etapa da análise, procurarão verificar exatamente o que os participantes quis dizer, em seus próprios termos, buscando tematizar suas percepções e intenções para, em seguida, relacioná-las aos temas inclusos nas categorias estabelecidas.

3. - O tratamento dos resultados e interpretações. Esta fase da análise inclui a síntese dos resultados, as inferências e interpretações dos dados resultantes das fases anteriores, totalizando quarenta textos respondidos.

3.1 - A síntese e a interpretação dos resultados. Nesta etapa da análise, procuraremos descrever sinteticamente o sentido geral da comunicação.

9. Perfil sócio-econômico dos participantes ingressantes no curso de pedagogia do período vespertino pelo vestibular Unicamp 2003

A escolha por essa turma se deu pelo fato de terem ingressado no ano de 2003, ano em que se deu início a essa pesquisa, e os vínculos sociométricos entre o corpo discente e o corpo docente ainda estarem em formação. Tal escolha também se deu pelo fato desses alunos ainda estarem elaborando os conceitos de satisfação ou insatisfação quanto à escolha profissional, preservando ainda nítido (sem uma influência maior do curso e dos professores) o dilema da escolha profissional no ato da inscrição para o vestibular, ou seja, para qual profissão se preparariam academicamente, tendo que ceder a outras opções que também lhes pareciam tentadoras. O grupo foi convidado pelo Professor Doutor Valério José Arantes, docente dessa turma na disciplina EP 122, no 1º semestre de 2003, a participar dessa pesquisa e todos os presentes aceitaram nos três anos consecutivos.

O perfil sócio-econômico dos participantes ingressantes no Curso de Pedagogia do período vespertino pelo vestibular Unicamp 2003 foi cedido pela COMVEST – Comissão de Vestibular da Unicamp e será apresentado abaixo na íntegra, tendo sofrido alteração apenas na formatação com o propósito da inclusão do questionário e dados dos participantes em paralelo.

1. Sexo
1- masculino
2- feminino
-

	N	%
SEXO		
0_Em Branco	1	2,2
1_Masculino	6	13,3
2_Feminino	38	84,4

2. Idade

- 1 - menor de 16 anos
- 2 - 16 anos
- 3 - 17 anos
- 4 - 18 anos
- 5 - 19 anos
- 6 - 20 anos
- 7 - 21 a 23 anos
- 8 - 24 a 29 anos
- 9 - mais de 29 anos

IDADE	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Menor de 16 Anos	1	2,2
2_16 anos	0	0,0
3_17 Anos	12	26,7
4_18 Anos	11	24,4
5_19 Anos	7	15,6
6_20 Anos	3	6,7
7_21 a 23 Anos	2	4,4
8_24 a 29 Anos	3	6,7
9_Mais de 29 Anos	5	11,1

3. Estado Civil

- 1 - solteiro(a)
- 2 - casado(a)
- 3 - viúvo(a)
- 4 - separação legal (separação judicial ou divórcio)
- 5 - outro

	N	%
ESTADO CIVIL		
0_Em Branco	1	2,2
1_Solteiro (a)	39	86,7
2_Casado (a)	3	6,7
3_Viúvo (a)	1	2,2
4_Separado (a)	0	0,0
5_Outro	1	2,2

4. A sua cor ou raça é:

- 1- branca
- 2- preta
- 3- parda
- 4- amarela
- 5- indígena

	N	%
RAÇA		
0_Em Branco	1	2,2
1_Branca	37	82,2
2_Preta		
3_Parda	4	8,9
4_Amarela	3	6,7

5. Onde se localiza a residência de sua família?

- 1 - na região metropolitana de São Paulo
- 2 - no interior do estado de São Paulo
- 3 - no litoral do estado de São Paulo
- 4 - na capital de outro estado
- 5 - no interior de outro estado
- 6 - no litoral de outro estado

	N	%
RESIDÊNCIA		
0_Em Branco	1	2,2
1_Região de SP	4	8,9
2_Interior de SP	37	82,2
3_Litoral de SP	2	4,4
4_Capital de Outro Estado	1	2,2

6. Você prestará vestibular, no ano 2002:

- 1 - somente na Unicamp
- 2 - na Unicamp e Fuvest
- 3 - na Unicamp e Vunesp
- 4 - na Unicamp, Fuvest e Vunesp
- 5 - na Unicamp e em universidade(s) particular(es)
- 6 - na Unicamp e em outra(s) universidade(s) pública(s)
- 7 - na Unicamp e em outras universidades públicas e particulares
- 8 - outro

VESTIBULAR	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Unicamp	16	35,6
2_Unicamp/Fuvest	3	6,7
3_Unicamp/Vunesp	1	2,2
4_Unicamp/Fuvest/Vunesp	6	13,3
5_Unicamp/Partic	5	11,1
6_Unicamp/Pública	6	13,3
7_Unicamp/Públ/Part	7	15,6

7. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino fundamental (1º grau)?

- 1 - cursei somente em estabelecimento particular
- 2 - cursei somente em estabelecimento público
- 3 - cursei parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- 4 - cursei parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
- 5 - cursei parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado igual intervalo de tempo em cada uma delas
- 6 - nenhuma das alternativas anteriores

ENSINO FUNDAMENTAL	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Particular	27	60,0
2_Público	8	17,8
3_Mais Público	3	6,7
4_Mais Particular	5	11,1
5_Part/Públ	1	2,2

8. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (2º grau)?

- 1 - cursei somente em estabelecimento particular
- 2 - cursei somente em estabelecimento público
- 3 - cursei parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- 4 - cursei parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
- 5 - cursei parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado igual intervalo de tempo em cada uma delas
- 6 - nenhuma das alternativas anteriores

ENSINO MÉDIO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Particular	33	73,3
2_Público	7	15,6
3_Mais Público	0	0,0
4_Mais Particular	4	8,9

9. Que curso do ensino médio (2º grau) você concluiu ou concluirá?

Obs.: Caso você tenha concluído ou vá concluir mais de um curso, assinale aquele que considerar mais importante.

- 1 - técnico (Eletrônica, Química Industrial, Contabilidade, Agrícola etc.)
- 2 - magistério de primeira à quarta série do ensino fundamental (antigo "Curso Normal")
- 3 - comum
- 4 - supletivo
- 5 - ensino médio concluído no exterior, com características próprias
- 6 - outro

TIPO CURSO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Técnico	3	6,7
2_Magistério	1	2,2
3_Comum	39	86,7
4_	0	0,0
5_Exterior	1	2,2

10. Caso tenha estudado em colégio técnico, assinala de que tipo era seu colégio:

- 1- colégio técnico vinculado a uma Universidade Pública ou a um Centro Federal/Estadual de Educação Tecnológica (ex.: COTUCA, COTIL, colégios vinculados ao Centro Paula Souza, CEFETs, etc.)
- 2- colégio técnico vinculado a uma Fundação (ex.: Fundação Bradesco, etc.)
- 3- colégio técnico particular (ex.: Colégio Salesiano São José, etc.)
- 4- magistério, CEFAM, escolas de preparação de professores, etc.
- 5- outro

TIPO TÉCNICO	N	%
0_Em Branco	39	86,7
1_Téc/Vinc/Univ	3	6,7
2_	0	0,0
3_Téc Particular	1	2,2
4_	0	0,0
5_Outro	2	4,4

11. Em que período você cursa ou cursou o ensino médio (2º grau)?

- 1 - somente diurno, totalmente ou predominantemente de manhã
- 2 - somente diurno, totalmente ou predominantemente à tarde
- 3 - somente noturno
- 4 - parte diurno e parte noturno, com predominância do diurno
- 5 - parte diurno e parte noturno, com predominância do noturno
- 6 - integral (o dia todo)
- 7 - outro

PERÍODO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Diurno	38	84,4
2_Diurno/Tarde	2	4,4
3_Noturno	1	2,2
4_Diurno/Diurno	1	2,2
5_	0	0,0
6_Integral	2	4,4

12. Você foi reprovado em alguma série do ensino médio (2º grau)?

- 1 - não
- 2 - sim, uma vez
- 3 - sim, duas vezes
- 4 - sim, três vezes
- 5 - sim, mais de três vezes

REPROVADO MEDIO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Não	43	95,6
2_Sim, Uma	1	2,2

13. Você interrompeu seus estudos em algum momento, durante o ensino fundamental ou médio?

- 1- sim, durante o ensino fundamental
- 2- sim, durante o ensino médio
- 3- interrompi os estudos durante o ensino fundamental e também durante o ensino médio
- 4- não interrompi os estudos

INTERROMPEU	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_Sim, Fund	1	2,2
2	0	0,0
3	0	0,0
4_Não Interrompe	42	93,3

14. Caso tenha parado de estudar durante o ensino fundamental ou médio, responda: Qual o principal motivo que o levou a interromper os estudos?

- 1- necessidade de trabalhar
- 2- dificuldade para custear os estudos
- 3- desinteresse pelos estudos, falta de incentivo da família
- 4- fui reprovado(a) em alguma série
- 5- insatisfação com a escola (professores, etc.)
- 6- serviço militar
- 7- outros

MOTIVO INTERROMPEU	N	%
0_Em Branco	44	97,8
1	0	0,0
2	0	0,0
3	0	0,0
4	0	0,0
5	0	0,0
6	0	0,0
7_Outro	1	2,2

15. Caso tenha parado de estudar durante o ensino fundamental ou médio, responda: Por quanto tempo você interrompeu os estudos? (some todos os períodos de interrupção até o final do ensino médio)

- 1- menos de um ano
- 2- aproximadamente 1 ano
- 3- aproximadamente 2 anos
- 4- aproximadamente 3 anos
- 5- por 4 anos ou mais

TEMPO INTERROMPEU	N	%
0_Em Branco	42	93,3
1	0	0,0
2_Aproxim. 1 Ano	2	4,4
3_Aproxim. 2 Anos	1	2,2

16. Você realizou cursinho pré-vestibular?

- 1 - sim
- 2 - não

Obs.: Se sua resposta for negativa, passe à questão 23, deixando em branco os quadros referentes às questões 17, 18, 19, 20, 21 e 22.

FEZ CURSINHO	N	%
0_Em Branco	4	8,9
1_Sim	20	44,4
2_Não	21	46,7

17. Qual o principal motivo que o levou a fazer cursinho?

- 1 - meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular
- 2 - meu colégio prepara para o vestibular mas o cursinho dá um reforço
- 3 - para atualizar meus conhecimentos, porque parei de estudar há muito tempo
- 4 - meu colégio oferece cursinho integrado
- 5 - recebi bolsa no cursinho
- 6 - outro motivo

MOTIVO CURSINHO	N	%
0_Em Branco	26	57,8
1_Não Prepara	4	8,9
2_Curs/Reforço	5	11,1
3_Parou Estudar	1	2,2
4	0	0,0
5_Bolsa do Curs	2	4,4
6_Outro	7	15,6

18. Durante quanto tempo você fez cursinho?

- 1 - menos de um semestre
- 2 - de um semestre a um ano
- 3 - até um ano e meio
- 4 - até dois anos
- 5 - mais de dois anos

TEMPO CURSO	N	%
0_Em Branco	25	55,6
1_Menos Um Semestre	4	8,9
2_De Um Semestre a Um Ano	10	22,2
3_Até Um Ano e Meio	3	6,7
4_Até Dois Anos	3	6,7

19. Que tipo de cursinho você frequentou?

- 1 - curso pré-vestibular comercial comum
- 2 - curso pré-vestibular alternativo ou comunitário (vinculado a entidades estudantis, sindicatos, entidades étnicas etc.)

TIPO CURSINHO	N	%
0_Em Branco	25	55,6
1_Comercial Comum	17	37,8
2_Alternat/Comunit	3	6,7

20. Você recebeu algum tipo de bolsa de estudos no cursinho?

- 1 - sim, bolsa por mérito
- 2 - sim, bolsa para aluno economicamente carente
- 3 - sim, outro tipo de bolsa
- 4 - não recebi bolsa de estudos no curso pré-vestibular

BOLSA CURSINHO	N	%
0_Em Branco	25	55,6
1_Mérito	5	11,1
2_Carente	3	6,7
3	0	0,0
4_Não Recebi	12	26,7

21. Em que período você frequentou o cursinho?

- 1 - matutino
- 2 - vespertino
- 3 - noturno
- 4 - outro (integral aos sábados, etc)

PERIODO CURSINHO	N	%
0_Em Branco	25	55,6
1_Matutino	10	22,2
2_Vespertino	3	6,7
3_Noturno	5	11,1
4_Outro	2	4,4

22. Em média, quantos alunos havia por sala no cursinho que você frequentou?

- 1 - menos de 30 alunos
- 2 - entre 30 e 50 alunos
- 3 - entre 51 e 100 alunos
- 4 - mais de 100 alunos

ALUNO CURSINHO	N	%
0_Em Branco	25	55,6
1_Menos de 30	2	4,4
2_Entre 30 e 50	6	13,3
3_Entre 51 e 100	7	15,6
4_Mais de 100	5	11,1

23. Se você não fez cursinho, qual o motivo principal de não fazê-lo?

- 1 - o ensino no meu colégio é suficiente para o vestibular
- 2 - dificuldades econômicas
- 3 - o horário do cursinho coincidia com o horário de trabalho
- 4 - achei que poderia estudar por conta própria
- 5 - não havia cursinho nas proximidades de minha casa
- 6 - meu colégio já oferece pré-vestibular integrado ao curso regular
- 7 - outro motivo

MOTIVO NÃO FEZ	N	%
0_Em Branco	21	46,7
1_Coleg/Suficiente	4	8,9
2_Dificuldades	5	11,1
3_Hor/Trabalho	1	2,2
4_Conta Própria	3	6,7
5	0	0,0
6_Integrado	7	15,6
7_Outro	4	8,9

24. Você já prestou algum exame vestibular anteriormente (treineiro não conta)? Quantos?

- 1 - não
- 2 - sim, um
- 3 - sim, dois
- 4 - sim, três
- 5 - sim, mais de três

VESTIBULAR ANTERIOR	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Não	15	33,3
2_Sim, Um	13	28,9
3_Sim, Dois	5	11,1
4_Sim, Três	4	8,9
5_Sim, Mais de Três	7	15,6

25. Se você já prestou outro(s) vestibular(es), em qual(is) instituição(ões)?

- 1 - somente na Unicamp
- 2 - na Unicamp e em outra(s) universidade(s) pública(s)
- 3 - somente em outra(s) universidade(s) pública(s)
- 4 - na Unicamp e em universidade(s) particular(es)
- 5 - somente em universidade(s) particular(es)
- 6 - na Unicamp e em outras universidades públicas e particulares
- 7 - somente em outras universidades públicas e particulares

JÁ PRESTOU VESTIBULAR	N	%
0_Em Branco	16	35,6
1_Unicamp	7	15,6
2_Unicamp/Pública	10	22,2
3_Univer/Pública	2	4,4
4_Unicamp/Partic	3	6,7
5	0	0,0
6_Unicamp/Públ/Part	5	11,1
7_Univers/Públ/Part	2	4,4

26. Você já fez ou vem fazendo algum curso superior?

- 1 - sim
- 2 - não

Obs.: Se respondeu não, passe à questão 30, deixando em branco os quadros referentes às questões 27, 28 e 29.

CURSO SUPERIOR	N	%
0_Em Branco	4	8,9
1_Sim	16	35,6
2_Não	25	55,6

27. Se já fez ou vem fazendo algum curso superior, qual das seguintes alternativas melhor expressa sua situação no referido curso?

- 1 - abandonei-o
- 2 - já o concluí
- 3 - pretendo desistir do curso atual se passar neste vestibular
- 4 - pretendo freqüentar dois cursos ao mesmo tempo
- 5 - pretendo continuar com o curso que venho fazendo, uma vez que prestarei este vestibular apenas por experiência
- 6 - outro

SITUACAO SUPERIOR	N	%
	9	20,0
0_Em Branco	30	66,7
1	0	0,0
2_Concluiu	4	8,9
3	0	0,0
4_Freqüentar Dois	1	2,2
5	0	0,0
6_Outro	1	2,2

28. Qual a instituição em que você já está ou esteve matriculado?

- 1 - USP
- 2 - UNICAMP
- 3 - UNESP
- 4 - PUC-SP
- 5 - PUC-Campinas
- 6 - uma universidade federal ou estadual
- 7 - uma instituição particular
- 8 - outra

INSTITUIÇÃO MATRICULADO	N	%
0_Em Branco	30	66,7
1_USP	1	2,2
2_UNICAMP	5	11,1
3_UNESP	1	2,2
4	0	0,0
5_PUC-Campinas	2	4,4
6	0	0,0
7_Instituição Part	4	8,9
8_Outro	2	4,4

29. Se você abandonou ou pretende abandonar o curso superior já iniciado, qual o principal motivo que o levou ou levará a esta decisão? Se este não for o seu caso, passe para o item 30

- 1 - porque não fui classificado na carreira ou curso desejado
- 2 - porque não fui classificado na instituição desejada
- 3 - porque me decepcionei com o curso
- 4 - porque mudei minha opção profissional
- 5 - por motivos financeiros
- 6 - por começar a trabalhar
- 7 - porque não consegui acompanhar o curso
- 8 - outros motivos

MOTIVO ABANDONO	N	%
0_Em Branco	35	77,8
1	0	0,0
2_Não Class/Instit	1	2,2
3_Decepcionou	2	4,4
4_Mudou opção	3	6,7
5_Motivos Financ	2	4,4
6	0	0,0
7_Não Acompanhou	1	2,2
8_Outro	1	2,2

30. Qual o motivo principal que o levou a optar pela Unicamp?

- 1 - é a instituição que oferece o melhor curso de minha escolha
- 2 - oferece ensino gratuito
- 3 - é a mais próxima de minha residência
- 4 - é a escolhida pela maioria dos meus amigos
- 5 - o conceito de que desfruta como Universidade
- 6 - a riqueza cultural de sua vida universitária
- 7 - a possibilidade de acesso a uma carreira científica
- 8 - outro motivo

OPCAO UNICAMP	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Instit Melhor	10	22,2
2_Ensino Gratuito	11	24,4
3_Mais Próxima	2	4,4
4	0	0,0
5_Conceito Univ	11	24,4
6_Riqueza Cultura	5	11,1
7_Carreira Cientí	3	6,7
8_Outro	2	4,4

31. Qual o motivo predominante na escolha da carreira ou curso para o qual você está se inscrevendo em primeira opção?

- 1 - adequação às aptidões pessoais
- 2 - prestígio social da profissão
- 3 - mercado de trabalho
- 4 - possibilidade de poder contribuir para a sociedade
- 5 - baixa concorrência pelas vagas
- 6 - possibilidade de realização pessoal
- 7 - outro motivo

MOTIVO ESCOLHA	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Aptidão Pessoal	15	33,3
2	0	0,0
3_Mercado Trabalho	1	2,2
4_Contrib/Socied	12	26,7
5_Baixa Concorrênci	1	2,2
6_Realiz Pessoal	14	31,1
7_Outro	1	2,2

32. Quanto à sua primeira opção, você se considera:

- 1 - absolutamente decidido
- 2 - muito decidido
- 3 - decidido
- 4 - indeciso
- 5 - muito indeciso

PRIMEIRA OPÇÃO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Absolutamente decidido	22	48,9
2_Muito Decidido	6	13,3
3_Decidido	11	24,4
4_Indeciso	4	8,9
5_Muito Indeciso	1	2,2

33. Você escolheu a carreira ou curso para o qual está se inscrevendo em primeira opção baseando-se em:

- 1 - conversas com colegas
- 2 - informações obtidas através dos meios de comunicação
- 3 - influência da família
- 4 - influência de profissionais (orientadores, professores etc.)
- 5 - outro motivo

BASE OPÇÃO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1	0	0,0
2_Informações	6	13,3
3_Influência Fam	4	8,9
4_Influência Prof	9	20,0
5_Outro	25	55,6

34. Qual a renda mensal total da sua família? (em reais)

Atenção: Some todos os salários brutos (sem deduções) dos membros da sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe. Se for casado, refira-se à sua própria família.

- 1 - até 200,00
- 2 - de 201,00 a 600,00
- 3 - de 601,00 a 1.000,00
- 4 - de 1.001,00 a 2.000,00
- 5 - de 2.001,00 a 3.000,00
- 6 - de 3.001,00 a 4.000,00
- 7 - de 4.001,00 a 6.000,00
- 8 - de 6.001,00 a 8.000,00
- 9 - acima de 8.000,00

RENDA	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1- Até 200,00	0	0,0
2_201,00 a 600,00	3	6,7
3_601,00 a 1.000,00	5	11,1
4_1.001,00 a 2.000,00	8	17,8
5_2.001,00 a 3.000,00	7	15,6
6_3.001,00 a 4.000,00	7	15,6
7_4.001,00 a 6.000,00	6	13,3
8_6.001,00 a 8.000,00	3	6,7
9_Acima de 8.000,00	4	8,9

35. Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior (não considerar empregada doméstica e/ou outros funcionários)?

- 1 - uma
- 2 - duas
- 3 - três
- 4 - quatro
- 5 - cinco
- 6 - seis ou mais

RENDAPESSOA	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Uma	2	4,4
2_Duas	5	11,1
3_Três	4	8,9
4_Quatro	18	40,0
5_Cinco	14	31,1
6_Seis ou Mais	1	2,2

36. A que categoria pertence a ocupação de seu pai?

- 1 - categoria I
- 2 - categoria II
- 3 - categoria III
- 4 - categoria IV
- 5 - categoria V
- 6 - categoria VI
- 7 - categoria VII
- 8 - categoria VIII

Atenção: Para responder esta questão, consulte o Quadro de Ocupações Profissionais.

OCUPAÇÃO PAI	N	%
0_Em Branco	3	6,7
1	0	0,0
2_Categoria II	18	40,0
3_Categoria III	12	26,7
4_Categoria IV	1	2,2
5_Categoria V	2	4,4
6_Categoria VI	8	17,8
7_Categoria VII	1	2,2

37. Qual é ou era a situação de seu pai no trabalho?

- 1 - sócio ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industrial
- 2 - trabalha por conta própria
- 3 - funcionário de uma companhia industrial, comercial, bancária etc.
- 4 - funcionário do governo, órgão paraestatal ou autarquia
- 5 - outra situação

SITUAÇÃO PAI	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_Sócio/Dono	6	13,3
2_Conta Própria	11	24,4
3_Func Companhia	17	37,8
4_Func Governo	6	13,3
5_Outro	3	6,7

38. Qual a ocupação de sua mãe?

Obs.: Utilize-se, para responder, da mesma relação e do mesmo critério que utilizou para identificar a ocupação de seu pai.

- 1 - categoria I
- 2 - categoria II
- 3 - categoria III
- 4 - categoria IV
- 5 - categoria V
- 6 - categoria VI
- 7 - categoria VII
- 8 - categoria VIII

OCUPAÇÃO MÃE	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1	0	0,0
2_Categoria II	11	24,4
3_Categoria III	11	24,4
4_Categoria IV	2	4,4
5	0	0,0
6_Categoria VI	1	2,2
7	0	0,0
8_Categoria VIII	18	40,0

39. Qual é ou era a situação de sua mãe no trabalho?

- 1 - sócia ou dona exclusiva de uma empresa comercial ou industrial
- 2 - trabalha por conta própria
- 3 - funcionária de uma companhia industrial, comercial, bancária etc.
- 4 - funcionária do governo, órgão paraestatal ou autarquia
- 5 - dona-de-casa
- 6 - outra situação

SITUAÇÃO MÃE	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_Sócio/Dono	5	11,1
2_Conta Própria	5	11,1
3_Func Companhia	8	17,8
4_Func Governo	7	15,6
5_Dona de Casa	18	40,0

Ocupações profissionais

Esta é uma relação que agrupa algumas ocupações profissionais existentes no mercado de trabalho. Seu pai e sua mãe ou responsáveis legais certamente se encaixam em uma delas. As ocupações estão reunidas em oito categorias: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. Procure identificar, na relação, a ocupação de seu pai, mesmo que ele seja aposentado ou falecido. Verifique em qual dos grupos ela se situa. Se ele tiver mais de uma ocupação, identifique apenas a principal.

Se a ocupação de seu pai não constar da relação, procure localizá-la num dos grupos, utilizando, para isso, seu bom-senso.

Exemplos:

- Se seu pai é proprietário de uma pequena loja de bairro de produtos de alimentação, insere-se na categoria III. Se ele é chaveiro e dono de um pequeno ponto comercial, ele se insere na categoria V. Todavia, se ele é proprietário de uma franquia comercial (que pressupõe um capital inicial relativamente alto de investimento, etc.), ele se insere na categoria II.
- Se sua mãe trabalha como secretária em um escritório de despachante, ela se insere na categoria IV. Todavia, caso ela trabalhe como secretária executiva bilingue em uma grande empresa e tenha nível superior, ela deverá se encaixar na categoria II.

CATEGORIA I

Altos cargos políticos e administrativos, proprietários e dirigentes de organizações e empresas de grande porte e assemelhados.

Deputado; Senador; Desembargador; Diplomata; Banqueiro; Diretor de grande companhia; Proprietário de Indústria, Fazenda ou Empresa Comercial de grande porte; General; Brigadeiro; Almirante; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA II

Profissionais de Nível Superior e Profissionais Liberais, Gerentes e Diretores, Proprietários de empresas de pequeno ou médio porte.

Juiz; Promotor; Advogado; Economista; Administrador; Jornalista; Professor Universitário; Publicitário; Médico; Dentista; Veterinário; Farmacêutico; Agrônomo; Arquiteto; Engenheiro; Diretor de Repartição; Delegado de Polícia; Gerente de Banco; Contabilista; Dono de Cartório; Proprietário de Indústria; Proprietário de Empresa Comercial de porte médio ou pequeno (inclusive franquia); Oficial das Forças Armadas (exeto general, almirante, brigadeiro e tenente); Prefeito; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA III

Posições de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e assemelhadas; Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais/ industriais, empresas de serviços, agropecuárias, etc.

Chefe de Escritório ou de Seção; Chefe de Agência de Correio; Bancário; Enfermeiro; Contador; Desenhista; Conferente de Alfândega; Tesoureiro; Topógrafo; Escrevente de Cartório; Tenente e Subtenente das Forças Armadas; Professor ou Diretor de Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio; Despachante (com mais de 1 empregado); Protético (com 1 ou mais empregados); Representante de Firma Comercial; Gerente de Casa Comercial; Administrador de Fazenda; Comerciante ou Dono de Fábrica, de pequeno Estabelecimento Comercial/ do Setor Agropecuário/ de Serviços; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA IV

Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas.

Técnico de Nível Médio; Almoxeiro; Auxiliar de Escritório; Caixa de Firma Comercial; Corretor de Imóveis; Digitador; Escriturário; Escrivão de Polícia; Professor Leigo ou de Escola, sem diploma de nível superior; Inspetor de Escola; Recepcionista; Telefonista; Operador de Telemarketing; Sítante Proprietário; Técnico de Laboratório; Vendedor de Firma; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA V

Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.

Chefe de Obras; Contramestre; Empreiteiro; Feltor ou Capataz; Fiscal de Transporte Coletivo; Inspetor de Serviço; Inspetor de Polícia; Mestre-de-obras; Dono de Banca de Jornal; Dono de Pensão; Dono de Quitanda; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA VI

Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.

Alfaiate; Barbeiro; Cabelereiro e Manicure; Carpinteiro; Chacareiro; Eletricista; Encanador; Feirante; Funileiro; Marceneiro; Mecânico; Motorista; Operador de Cinema; Padeiro; Pintor; Relojoeiro; Sapateiro; Serralheiro; Técnico de TV; Vidraceiro; Zelador de Edifício; Garçom; Guarda ou Vigia; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA VII

Ocupações manuais não especializadas

Carregador; Cobrador de Ônibus; Coletor de Lixo; Entregador; Guarda Noturno; Lavrador ou Trabalhador Rural; Pedreiro; Ajudante-de-obra; Pescador; Porteiro; Vendedor Ambulante; Faxineiro; Empregada Doméstica; Jardineiro; e ocupações assemelhadas.

CATEGORIA VIII

Ocupações do lar.

40. Qual o nível de instrução de seu pai?

- 1 - não frequentou escola
- 2 - primário (primeira à quarta série do 1º grau) incompleto
- 3 - primário (primeira à quarta série do 1º grau) completo
- 4 - ginásio (quinta à oitava série do 1º grau) incompleto
- 5 - ginásio (quinta à oitava série do 1º grau) completo
- 6 - colegial (primeira à terceira série do 2º grau) incompleto
- 7 - colegial (primeira à terceira série do 2º grau) completo
- 8 - superior incompleto
- 9 - superior completo

INSTRUÇÃO PAI	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_naofrequen	1	2,2
2_Primário Incomp	1	2,2
3_Primário Compl	2	4,4
4	0	0,0
5_Ginásio Compl	1	2,2
6_Colegial Incomp	2	4,4
7_Colegial Compl	8	17,8
8_Superior Incomp	10	22,2
9_Superior Compl	18	40,0

41. Qual o nível de instrução de sua mãe?

- 1 - não frequentou escola
- 2 - primário (primeira à quarta série do 1º grau) incompleto
- 3 - primário (primeira à quarta série do 1º grau) completo
- 4 - ginásio (quinta à oitava série do 1º grau) incompleto
- 5 - ginásio (quinta à oitava série do 1º grau) completo
- 6 - colegial (primeira à terceira série do 2º grau) incompleto
- 7 - colegial (primeira à terceira série do 2º grau) completo
- 8 - superior incompleto
- 9 - superior completo

INSTRUÇÃO MÃE	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_naofrequen	2	4,4
2	0	0,0
3_Primário Compl	2	4,4
4_Ginásio Incomp	1	2,2
5_Ginásio Compl	1	2,2
6_Colegial Incomp	7	15,6
7_Colegial Compl	7	15,6
8_Superior Incomp	5	11,1
9_Superior Compl	19	42,2

42. Você exerce alguma atividade remunerada?

- 1 - não
- 2 - sim, mas se trata de trabalho eventual
- 3 - sim, em "meio expediente" (até 20 horas semanais)
- 4 - sim, em tempo semi-integral (de 21 a 32 horas semanais)
- 5 - sim, em tempo integral (mais de 32 horas semanais)

ATIVIDADE REMUNERADA	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_não exerce	30	66,7
2_eventual	6	13,3
3_Meio Exped	3	6,7
4_Semi Integral	1	2,2
5_Integral	4	8,9

43. Qual a sua participação na vida econômica da família?

- 1 - não trabalho e meus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas
- 2 - trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou outras pessoas
- 3 - trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira
- 4 - trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família ou de outra pessoa
- 5 - trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

PARTICIPAÇÃO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Não Trabalha	31	68,9
2_Trab Ajuda	6	13,3
3_Trab Próp Sust	4	8,9
4_Trab Aju Fam	3	6,7

44. Quais as atividades extraclasses de que você mais participa?

- 1 - artísticas e culturais
- 2 - religiosas
- 3 - político-partidárias
- 4 - esportivas
- 5 - esotéricas
- 6 - outra
- 7 - nenhuma

EXTRA CLASSE	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Artis/Cultural	16	35,6
2_Religiosas	14	31,1
3_Político/Partid	1	2,2
4_Esportivas	6	13,3
5	0	0,0
6_Outra	4	8,9
7_Nenhuma	3	6,7

45. Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais tempo?

- 1 - assistir à TV
- 2 - ir ao teatro/cinema
- 3 - ouvir música
- 4 - ir a bares, boates etc.
- 5 - leitura
- 6 - praticar esporte
- 7 - navegar na internet
- 8 - nenhuma destas

ATIVIDADE TEMPO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Assistir TV	4	8,9
2_Teatro/Cinema	2	4,4
3_Música	6	13,3
4	0	0,0
5_Leitura	12	26,7
6_Esportes	2	4,4
7_Internet	7	15,6
8_Nenhuma Destas	11	24,4

46. Qual é o meio que você mais utiliza para se manter informado (a) sobre os acontecimentos atuais?

- 1 - jornal escrito
- 2 - jornal falado (TV)
- 3 - jornal falado (rádio)
- 4 - revistas (Veja, Isto É, etc.)
- 5 - outras pessoas
- 6 - não tenho me mantido informado

COMUNICAÇÃO	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Jornal Escrito	7	15,6
2_Jornal Falado TV	13	28,9
3	0	0,0
4_Revistas	19	42,2
5_Outras Pessoas	3	6,7
6_Não me Informo	2	4,4

47. Além dos textos didáticos e informativos, o que você mais lê?

- 1 - romance, conto, crônica
- 2 - poesia
- 3 - peça teatral
- 4 - ficção científica
- 5 - livros esotéricos, de auto-ajuda
- 6 - textos científicos
- 7 - textos de análise política e econômica
- 8 - nenhum

LEITURA	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_Roman/Conto/Crôn	22	48,9
2	0	0,0
3	0	0,0
4_Ficção Cient	1	2,2
5_Esotér/AutoAjuda	3	6,7
6_Científicos	5	11,1
7_Política/Econôm	8	17,8
8_Nenhum	4	8,9

48. Você lê jornal?

- 1 - não
- 2 - sim, ocasionalmente
- 3 - sim, aos domingos
- 4 - sim, diariamente

LE JORNAL	N	%
0_Em Branco	2	4,4
1_Não	1	2,2
2_Ocasionalmente	31	68,9
3_Domingos	3	6,7
4_Diariamente	8	17,8

49. Com relação ao domínio de línguas estrangeiras, em que situação você se enquadra melhor?

- 1 - domino completamente uma ou mais línguas estrangeiras
- 2 - domino razoavelmente uma ou mais línguas estrangeiras
- 3 - domino minimamente uma ou mais línguas estrangeiras

LINGUAS	N	%
0_Em Branco	1	2,2
1_Compl. Uma/Mais	7	15,6
2_Razoa. Uma/Mais	21	46,7
3_Minim. Uma/Mais	16	35,6

50. Existe microcomputador em sua casa?

- 1 - sim
2 - não

	N	%
MICRO		
0_Em Branco	1	2,2
1_Sim	39	86,7
2_Não	5	11,1

Conforme dados apresentados acima podemos trazer as seguintes características sócio-econômicas proporcionalmente predominantes nos participantes da pesquisa

- sexo feminino;
- faixa etária entre 17 e 18 anos;
- solteiro;
- cor branca;
- residente no interior do estado de São Paulo;
- prestou vestibular só na Unicamp;
- cursou escola particular no período diurno;
- sem reprovação no Ensino Médio;
- sem interrupções;
- entre os que fizeram cursinho pré-vestibular e os que não fizeram é muito próximo e entre os que fizeram o fez sem bolsa de estudo;
- não prestou exame vestibular antes;
- não frequentou outro curso superior;
- optou pela Unicamp por ser uma universidade conceituada e pública;
- optou pelo Curso de Pedagogia pela adequação à aptidões pessoais;
- se mostraram absolutamente decididos na escolha do curso;
- basearam-se em motivos não definidos para a escolha do curso;
- apresentam renda mensal familiar de R\$1.000,00 a R\$2.000,00 e uma parcela proporcionalmente menor, porém significativa com renda mensal familiar de R\$2.000,00 a R\$6.000,00 para uma família constituída por 4 a 5 pessoas.
- pai com atuação profissional em companhias industriais, comerciais, bancárias, etc.

-mãe com ocupação do lar e um número proporcionalmente menor, porém significativo de mães com ocupação profissional como profissionais liberais, gerência e direção, supervisão ou dirigentes e proprietários de pequenas empresas;

-escolarização dos pais com Ensino Superior completo;

-graduando não trabalha;

-participação maior em atividades extra-classe artísticas, culturais e religiosas;

-ocupa a maior parte do tempo com leitura ou nenhuma das citadas no questionário;

-se mantém informado por meio de revistas, jornais ocasionalmente e jornais falados;

-leitura de romances, contos e crônicas;

-domínio razoável em uma ou mais línguas estrangeiras;

-possui microcomputador em casa.

No próximo capítulo, será apresentada a análise quantitativa através de quadros e diagramas, a análise qualitativa através da síntese geral das unidades significativas transformadas, a análise de gráficos sociométricos (sociogramas) a fim de determinar a intensidade do vínculo relacional, objetivando representar as redes sociométricas e configurações relacionais desse grupo.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA COLETA DE DADOS

As respostas dos participantes da pesquisa referentes aos anos de 2003, 2004 e 2005 foram analisados através de três perspectivas: quantitativa, qualitativa e sociométrica.

Apesar de o questionário semi-aberto ter sido aplicado nos três anos consecutivos para em média 45 participantes ao ano, para as análises quantitativa e qualitativa foram selecionados 17 participantes, pelo fato de tratar-se de uma pesquisa longitudinal e somente 17 dentre os participantes permanecerem ao longo desses três anos. O grupo pesquisado apresentou como característica uma forte rotatividade entre seus membros nos decorrer dos anos, contando com entrada de membros novos, saída de outros justificadas por desistência do curso, transferência do período vespertino para o noturno, opção pelo término do curso em diferentes prazos resultando em matrícula em disciplinas diferentes, e outros possíveis fatores não diagnosticados. Portanto, o retorno a sala de aula numa outra data para a coleta de dados não resultou num número maior de participantes longitudinais.

A vertente qualitativa dessa pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (1991) aplicada as respostas dos participantes. O procedimento tem como objetivo a inferência a partir dos efeitos de superfície de uma estrutura profunda: os processos de construção das relações interpessoais. A seleção das categorias de análise se deu através das respostas significativas ao tema emergentes nos discursos dos participantes dessa pesquisa. A análise qualitativa na íntegra dos participantes que se mantiveram presentes nos três anos consecutivos se encontra em anexo.

A análise quantitativa foi desenvolvida a partir da mensuração da frequência das categorias relacionadas, permitindo a construção de gráficos demonstrativos das categorias e sua ocorrência nos discursos dos participantes em seus respectivos anos de coleta de dados.

A análise sociométrica se deu através da construção de sociogramas com dados coletados nos testes sociométricos aplicados nos anos de 2003, 2004 e 2005. Para essa análise não se usou como referência o caráter longitudinal como nas duas análises anteriores, já que a representação sociométrica exige a participação de todos os citados nos testes sociométricos, para que o referencial longitudinal fosse mantido nessa análise, os 17 participantes serão representados em destaque por meio de coloração nos sociogramas.

Para cada ano pesquisado, serão apresentados três sociogramas; um para a opção 1, um para a opção 2 e um terceiro fundamentado na opção 1 e 2 sobrepostas.

1 - Análise e interpretação quantitativa e qualitativa da coleta de dados

Nesse sub-capítulo apresentaremos a análise e interpretação quantitativa e qualitativa da coleta de dados dos anos de 2003, 2004 e 2005 envolvendo as categorias selecionadas a partir das respostas dos participantes, serão apresentados gráficos que contribuirão para ilustrar os dados encontrados.

As unidades percebidas nas respostas possibilitaram seu agrupamento em categorias diferentes para as três questões semi-abertas do questionário aplicado aos participantes.

As categorias identificadas nas respectivas questões e as referências temáticas encontradas nessas categorias serão apresentadas e analisadas respeitando a sequência das questões:

1.1 – Categorias emergentes na questão 1

QUESTÃO 1: O que o levou a optar pelo Curso de Pedagogia?

Na questão 1 selecionamos quatro (4) categorias emergentes, sendo elas: afinidade com crianças, aprimoramento na carreira profissional, valorização da Educação e desejo e/ou afinidade pelo magistério e Educação. Segue abaixo descrição das mesmas e exemplos de discursos representativos dessas categorias.

01 - Afinidade com crianças

Pelo desejo e identificação por uma profissão que ofereça habilitação para trabalhar com crianças e/ou associada à habilitação ao magistério.

Exemplo 1: “A vontade de dar aulas, de trabalhar com crianças”.

Exemplo 2: “Meu interesse e gosto pelas crianças”.

02 – Aprimoramento na carreira profissional

Pelo fato da escolha acadêmica ter se desencadeado por experiências anteriores na docência, seja enquanto professor particular, voluntário ou já graduado em outra área/disciplina.

Exemplo 1: “Optei pelo Curso de Pedagogia, pois, sou professor de desenho e desejei me apropriar de técnicas didáticas, isto é, o processo de se transmitir conhecimento em si”.

Exemplo 2: “Escolhi cursar Pedagogia porque após graduar-me em Agronomia comecei a me envolver com Educação Ambiental e senti necessidade de cursar Pedagogia”.

03 - Valorização da Educação

Por considerar a Educação enquanto ferramenta de transformação do indivíduo e da sociedade, como também instrumento para a correção dos problemas envolvendo a própria área da Educação.

Exemplo 1: “Já pensava em ser professora desde pequena, desde a oitava série, quando aprendi a gostar da escola, de estudar. Com o tempo comecei a pensar na sociedade em que vivia e não suportava o quão injusta ela é. Encontrei na educação um meio de lutar pelo que acredito. Por isso me apaixonei por educação e decidi prestar Pedagogia”.

Exemplo 2: “O fato de gostar de ensinar e de julgar a educação o alicerce da sociedade”.

04 - Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação

Pelo desejo e afinidade pelo magistério e área da Educação enquanto opção profissional e acadêmica.

Exemplo 1: “Optei pelo Curso de Pedagogia por diversos fatores como, por exemplo, apresentar uma grande afinidade com crianças de todas as idades, ter preferência pela área de humanas, me preocupar com a educação e pelo modo como ela é tratada tanto em nosso país como nos demais e desde pequena ter o sonho de lecionar”.

Exemplo 2: “A vontade de ser professora me “perseguiu” desde a infância; sempre gostei de brincar de professora”.

1.1.1–Mensuração e análise das categorias emergentes na questão 1

Apresentaremos os gráficos representativos das categorias emergentes do conteúdo dos discursos nos anos de 2003, 2004 e 2005 relacionados à questão 1 e análise dos mesmos.

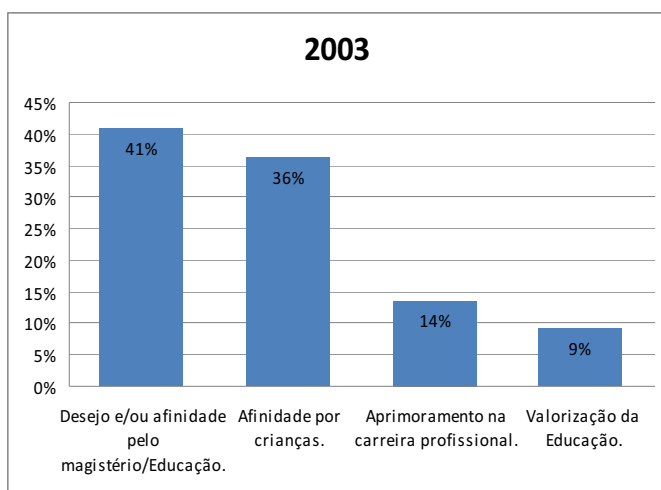


Gráfico 1- Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2003

No ano de 2003 pudemos perceber um número maior de respostas na categoria 4 denominada enquanto “Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação” apresentando um percentual de 41%, seguido pela categoria 1 denominada como “Afinidade por crianças” com um percentual de 36%, em ordem decrescente o gráfico nos mostra numa terceira posição a categoria 2 denominada “Aprimoramento na carreira profissional com o percentual de 14% seguida pela categoria 3 “Valorização da Educação” com o percentual de 9%.

Tal sequência pode ser explicada pelo fato de os candidatos ao Curso de Pedagogia apresentarem uma visão simplista do que o curso oferece enquanto currículo e habilitações, nessa perspectiva o magistério e em específico o magistério na Educação Infantil se mostram enquanto características predominantes do curso em questão.

Podemos observar que as duas últimas categorias apresentadas no gráfico a seguir emergem nos discursos com um percentual significativamente menor, sendo que a categoria “Aprimoramento na carreira profissional” traz enquanto diferencial o fato de emergirem nos discursos de forma mais consciente, por se tratar de participantes que já concluíram uma

graduação ou que já atuam no mercado de trabalho. A categoria “Valorização da Educação” emerge nos discursos de maneira ideológica e por vezes consciente da relevância do papel da Educação na sociedade.

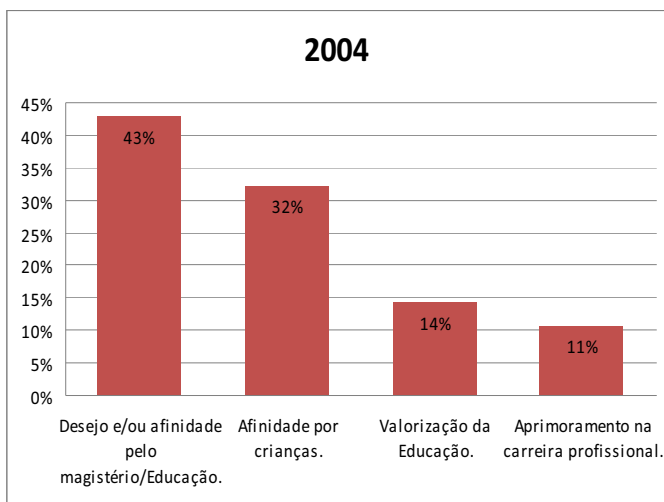


Gráfico 2- Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2004

No ano de 2004 as duas primeiras categorias apresentadas no permaneceram na mesma posição sequencial em relação ao ano anterior, sendo que a categoria “Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação” apresentou um acréscimo de 2% e a categoria “Afinidade por criança” apresentou um decréscimo de 4%.

As duas categorias seguintes se comparadas ao ano anterior sofreram uma inversão sequencial, sendo que a categoria “Valorização da Educação” antes em quarta colocação sequencial gráfica passa para a terceira e apresenta um acréscimo percentual de 5%, já a categoria “Aprimoramento na carreira profissional” anteriormente na terceira posição passa para a quarta com um decréscimo de 3% em relação ao ano de 2003. Uma das possíveis justificativas dessa inversão se dá pelo fato desses participantes já estarem cursando o 2º ano do Curso de Pedagogia e já estarem desenvolvendo uma perspectiva mais crítica e consciente do relevante papel da Educação na sociedade, porém essa conscientização não minimiza de forma significativa a emergência nos discursos dos participantes na categoria “Aprimoramento na carreira profissional” que apresenta um decréscimo de 3%, mas continua presente.

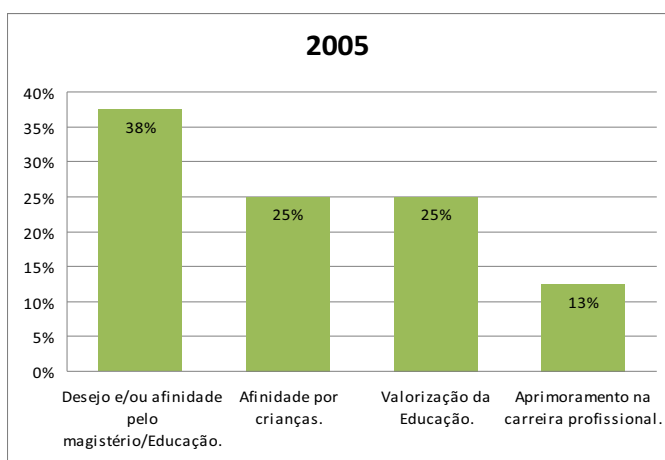


Gráfico 3- Categorias emergentes na questão 1 no ano de 2005

No ano de 2005 observamos a mesma sequência nas categorias emergentes em relação ao ano de 2004, apresentando alterações nos percentuais.

A categoria “Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação” traz um decréscimo de 5% e a categoria “Afinidades por crianças” um decréscimo de 7%, já as duas categorias posteriores trazem acréscimo em percentuais, sendo que a “valorização da Educação apresenta um acréscimo de 9% e a categoria “Aprimoramento na carreira profissional um acréscimo de 2%.

Verificamos também que as categorias “afinidades por crianças e valorização da Educação apresentaram percentuais iguais, ambas com 25% de presença nos discursos dos participantes.

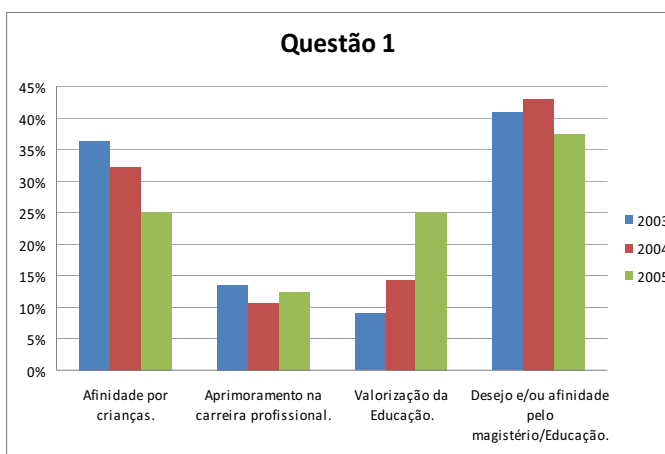


Gráfico 4- Categorias emergentes na questão 1 nos anos de 2003, 2004 e 2005

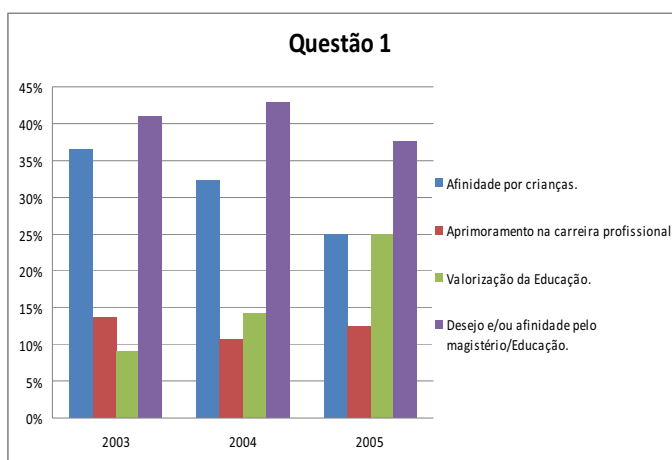


Gráfico 5- Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 1.

A partir da análise dos gráficos acima podemos apresentar as seguintes constatações referentes às categorias abaixo:

Categoria 1 – Afinidade com crianças

Quando comparamos o percentual emergente dessa categoria observamos um decréscimo da mesma nos discursos no decorrer dos três anos. Em vários depoimentos, os participantes relacionam a afinidade com crianças ao magistério direcionado a essa faixa etária.

Categoria 2 – Aprimoramento na carreira profissional

Nessa categoria pudemos notar uma inconstância nos percentuais apresentados, já que de 2003 para 2004 vemos um decréscimo e no ano de 2004 para 2005 um acréscimo na emergência dos discursos. Nessa categoria todos os participantes já haviam tido alguma experiência docente, seja como professor voluntário, particular ou já graduado em outras áreas, o que difere entre os discursos é a motivação que levou a essa escolha classificando-as da seguinte maneira: o desejo de dar continuidade ao ofício já vivido informalmente, necessidade de formalização da habilitação na docência associada às exigências do mercado de trabalho e acadêmico, desejo de aprimoramento dos conhecimentos relacionados à Educação e magistério.

Categoria 3 – Valorização da Educação

Essa categoria apresentou acréscimo significativo no decorrer dos três anos de pesquisa, do ano de 2003 para 2005 traz um percentual de 16% de acréscimo. Todos os discursos se

fundamentam na crença de que por meio da Educação torna-se possível trabalhar valores, que a Educação seja uma ferramenta de transformação da sociedade, no desejo de que a partir da Educação possamos viver num mundo mais justo.

Categoria 4 – Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação

Essa categoria se manteve nos três anos consecutivos como a mais emergente nos discursos dos participantes, porém apresentando acréscimo de 2% em percentual no ano de 2003 para 2004 e decréscimo de 5% do ano de 2004 para o de 2005. Os participantes trazem, enquanto discurso, o desejo pelo magistério enquanto profissão e investimento acadêmico. Emerge associada ao desejo de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem e socialização, a identificação com a docência desde a infância.

1.2 – Categorias emergentes na questão 2

QUESTÃO 2: Como você percebe o inter-relacionamento grupal entre seus colegas de classe no Curso de Pedagogia?

01 – Relacionamentos positivos

Nessa categoria estão inclusos os depoimentos justificados pelo bom relacionamento nas diversas ocasiões e situações, de uma forma geral, ou em específico, em determinadas situações/ocasiões, como nas atividades extra-classe. Mesmo que esses discursos façam menção a presença de “panelinhas”, desde que vistas como normais nas relações e não prejudiciais nas relações.

Exemplo 1: “Acredito que apesar de existirem as chamadas ‘panelinhas’, a maioria da classe se dá bem com todos, com algumas exceções apenas”.

Exemplo 2: “Acho que nossa classe é bastante unida. Todos se conhecem e se dão bem”.

02 - Relacionamentos negativos

Relacionamento interpessoal entre o corpo discente marcado pelo individualismo, competição ou inveja. Nessa categoria foram classificados os depoimentos que fazem referência ao grupo de

alunos enquanto indivíduos/classe como um todo e não em relação ao relacionamento entre as “panelinhas”, desde que vistas como prejudiciais nas relações.

Exemplo 1: “Quando entrei no curso acreditava que conquistaria muitos amigos e sempre compartilharíamos tudo. Porém, não foi bem assim. No curso há muitas ‘panelinhas’ o que prejudica o inter-relacionamento, já que é um pouco difícil se “infiltrar” nos grupos. Assim, posso dizer que as pessoas aqui são muito individualistas e competitivas, o que acredito que prejudique um pouco o curso”.

Exemplo 2: “Acho que o grupo está um pouco mais separado. Antes, havia as “panelinhas”, mas todos tentavam conversar. Agora vejo que as trocas com integrantes de outras “panelinhas” ficam mais difícil, acredito que isso ocorre, pois a classe se separou literalmente (uns mudaram de curso, outros de horário, entrou gente nova, cada um escolhe a matéria que, etc. Mas muitos ainda conversam. Eu tento conversar com gente de outros grupos), por exemplo”.

03 - Presença de ilhas (panelinhas)

Foram classificados nessa categoria todas as respostas que traziam os conceitos de “panelinhas/grupinhos/panelas/grupos”, e se apresentam sob a característica dos que citam a presença de tais conceitos com e sem o acompanhamento dos adjetivos de fechadas ou abertas.

Exemplo 1: “Eu acho que apesar de existir várias panelinhas, todos se relacionam bem”.

Exemplo 2: “No começo do ano eu achava que seria um grupo bem unido e homogêneo, mas, hoje é como a maioria, cheio de ‘panelinhas’”.

1.2.1–Mensuração e análise das categorias emergentes na questão 2

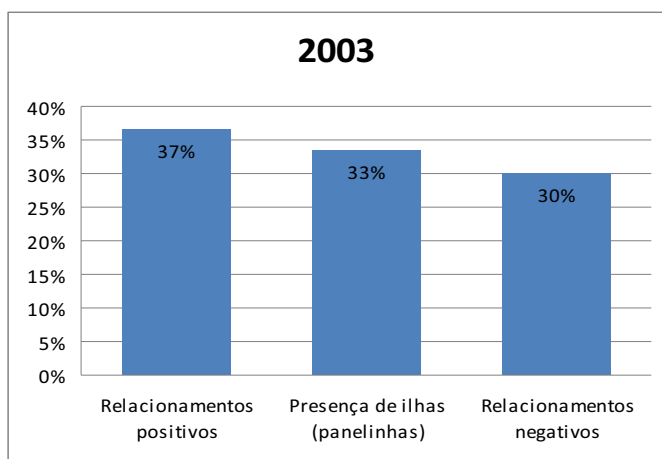


Gráfico 6- Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2003.

No ano de 2003 as três categorias emergem em percentuais próximos, sendo que em ordem decrescente a categoria denominada enquanto “Relacionamentos positivos” apresenta percentual de 37%, a “Presença de ilhas (panelinhas)” numa segunda posição com 33% e a denominada como “Relacionamentos negativos” com 30%.

Nos discursos a categoria “Presença de ilhas” dialoga com as outras duas, ora como positiva ora como negativa

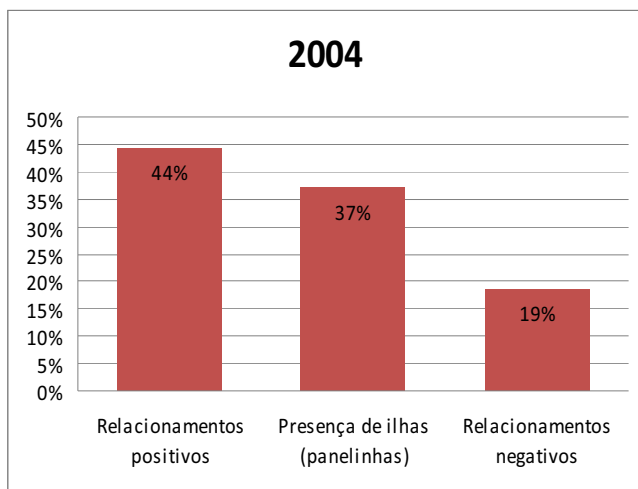


Gráfico 7- Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2004.

No ano de 2004 as três categorias apresentam a mesma seqüência do ano anterior com alterações nos percentuais em relação ao ano de 2003. A categoria definida enquanto “Relacionamentos positivos” apresenta acréscimo percentual de 7%, a “Presença de ilhas (panelinhas)” acréscimo de 4% e a categoria denominada “Relacionamentos negativos” decréscimo de 11%, resultado esse que se mostra coerente, já que verificamos acréscimo na categoria que mensura o inverso dessa, o acréscimo na categoria “Presença de ilhas” vem a demonstrar um movimento nas relações entre o grupo, seja enquanto indivíduo seja enquanto sub-grupos.

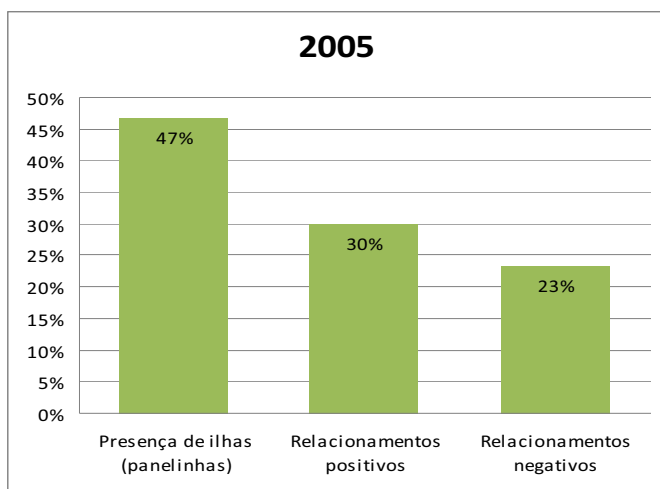


Gráfico 8- Categorias emergentes na questão 2 no ano de 2005.

No ano de 2005 verificamos um movimento significativo nas relações interpessoais do grupo através da mensuração das categorias a começar pela seqüência das mesmas em relação aos dois anos anteriores.

A categoria denominada “Relacionamentos positivos” que nos anos de 2003 e 2004 emerge com um percentual maior do que as outras duas e com acréscimo de percentual de 7%, passa a ocupar a segunda coluna com decréscimo significativo em relação aos dois anos anteriores, ao compararmos tais percentuais, chegamos aos seguintes resultados: de 2004 para 2005 vemos um decréscimo de 14% e de 2003 para 2005 um decréscimo de 17%.

A categoria “Relacionamentos negativos” permanece na terceira coluna como nos dois anos anteriores, porém apresenta acréscimo de 4% no percentual em relação ao ano de 2004, referencial diferente do apresentado na comparação dos anos de 2003 e 2004 com decréscimo de

11%. O acréscimo dessa categoria no ano de 2005 se mostra coerente já que nesse ano a categoria denominada “Relacionamentos positivos” apresentou decréscimo e a categoria “Presença de ilhas” também apresentou acréscimo como veremos abaixo.

A categoria “Presença de ilhas (panelinhas)” que já havia apresentado acréscimo de 4% no ano de 2004 em relação ao de 2003, traz um acréscimo ainda maior em 2005, mensurando tal acréscimo chegamos aos seguintes resultados: de 2004 para 2005 chegamos a um percentual de 10% e de 2003 para 2005 um percentual de 14%.

Esses resultados nos mostram que nesse ano houve uma definição dos sub-grupos a partir das afinidades e critérios não analisados nessa pesquisa e a partir dos resultados apresentados nas outras duas categorias esse movimento de definição das ilhas resultou numa queda de qualidade nas relações.

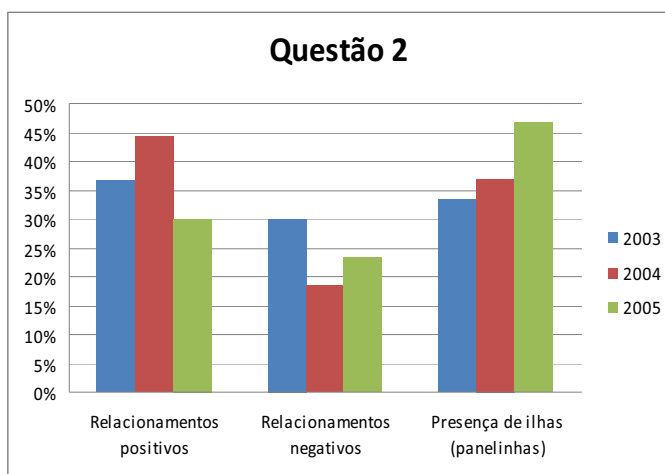


Gráfico 9- Categorias emergentes na questão 2 nos anos de 2003,2004 e 2005

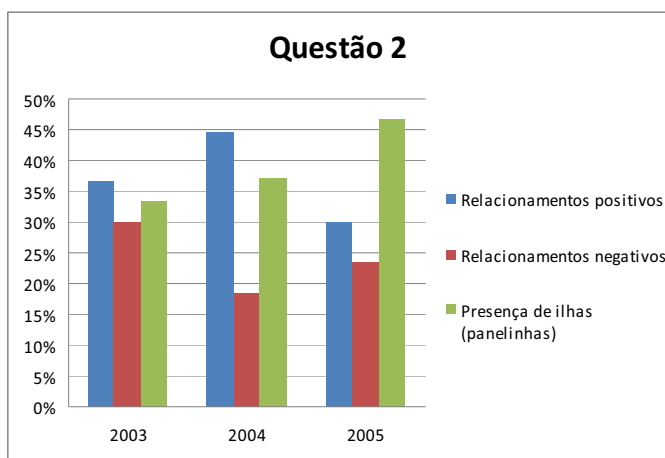


Gráfico 10- Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 2.

A partir da análise dos gráficos acima podemos apresentar as seguintes constatações referentes às categorias abaixo:

Categoria 01- Relacionamentos positivos

Essa categoria emergente com maior frequência nos discursos dos participantes nos anos de 2003 e 2004, apresentando declínio em seu percentual no ano de 2005 e passando para a segunda coluna do gráfico. Em alguns discursos essa categoria aparece acompanhada de outra(s) categoria(s) que referenciam os relacionamentos fragmentados, presença de ilhas, presença de ilhas fechadas e de ilhas abertas.

Categoria 02- Relacionamentos negativos

Essa categoria emergente nos discursos com menor frequência nos três anos, ocupando nos gráficos gerados em ordem decrescente a última coluna, porém apresenta oscilações em seus percentuais em movimento contrário ao da categoria anterior, já que de 2003 para 2004 nos mostra um declínio, já em 2005, um acréscimo.

Categoria 03 - Presença de ilhas (panelinhas)

A categoria apresenta como característica principal um acréscimo em seu percentual nos três anos consecutivos e em especial no ano de 2005, emerge na maioria dos discursos dialogando com as outras duas categorias, algumas vezes adjetivadas (fechada, aberta) outras vezes sem tais adjetivações

1.3 – Categorias emergentes na questão 3

*QUESTÃO 3: Como você percebe a relação estabelecida entre alunos e professores no Curso de Pedagogia?*¹

01 – Relações positivas

Nessa categoria se classificam todos os depoimentos adjetivados enquanto bom, amigável ou similares, independente de trazerem em paralelo também os conceitos opostos enquanto contraditórios.

Exemplo 1: “Acredito que é uma boa relação, pois os alunos têm a possibilidade de conversar, contestar e dialogar com o professor. Esta é uma relação que dificilmente acontece em outros cursos”.

Exemplo 2: “A relação com a maioria dos professores é de amizade, somente com alguns que a relação é neutra”.

02 – Relações negativas

Nessa categoria se classificam todos os depoimentos adjetivados enquanto fragmentado, distante, autoritário e similares, independente de trazerem em paralelo também os conceitos opostos.

Exemplo 1: “São poucos os professores que tem uma boa relação com os alunos. A maioria é objeto de antipatia, devido ao modo que conduzem a aula, avaliação e relação com os alunos. Aqueles que são rígidos e não mudam sua postura são os mais odiados!!”.

Exemplo 2: “Percebo que é uma relação bastante distanciada, já que não há um sentimento de cooperação mútua”.

¹ As relações medianas não emergiram nos depoimentos de maneira significativa, aparecendo em algumas respostas, porém, esses sujeitos não se mantiveram no grupo longitudinal que permaneceu ao longo dos três anos de pesquisa.

1.3.1–Mensuração e análise das categorias emergentes na questão 3

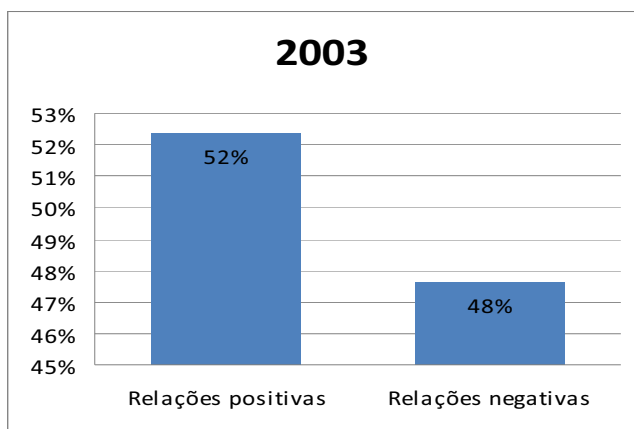


Gráfico 11- Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2003

No ano de 2003 vemos o predomínio da categoria “Relações positivas” com a diferença de 4% a mais do que a categoria “Relações negativas”

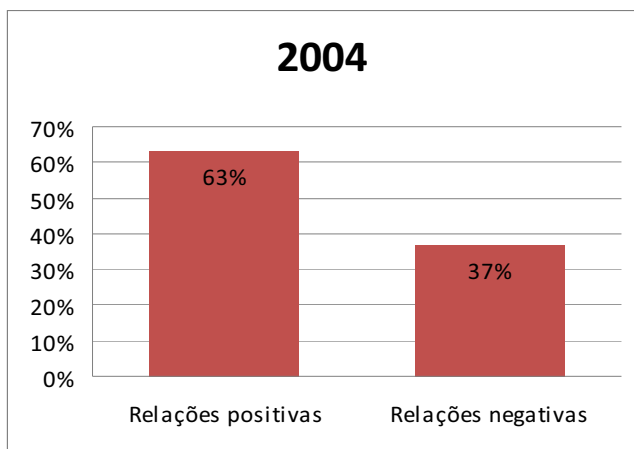


Gráfico 12- Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2004.

No ano de 2004 a sequência das duas categorias continua a mesma em relação ao ano anterior, porém com oscilação nos percentuais. A categoria “Relações positivas” apresenta o acréscimo de 11% sobre o percentual de 2003 e a categoria “Relações negativas” apresenta o decréscimo de 11% sobre o percentual de 2003.

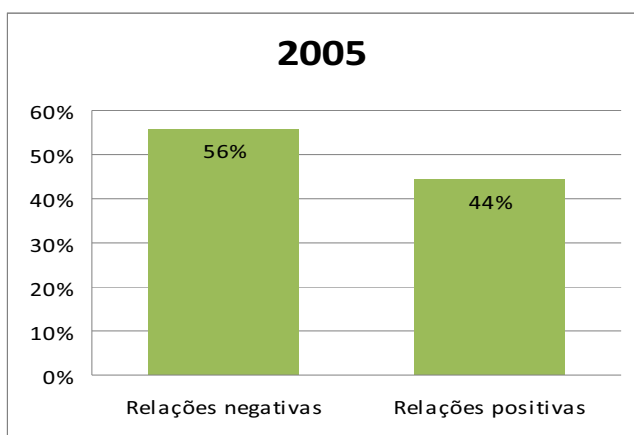


Gráfico 13- Categorias emergentes na questão 3 no ano de 2005

No ano de 2005 podemos notar que houve uma inversão na sequência das categorias representadas nos gráficos e significativa oscilação nos percentuais das duas categorias.

A categoria “Relações negativas” passa a ocupar a primeira coluna com o acréscimo de 19% em seu percentual e a categoria “Relações positivas” passa a ocupar a segunda coluna com decréscimo de 17%. Essa oscilação se mostra coerente já que ambas são contraditórias e enquanto uma cresce a outra decresce num percentual similar.

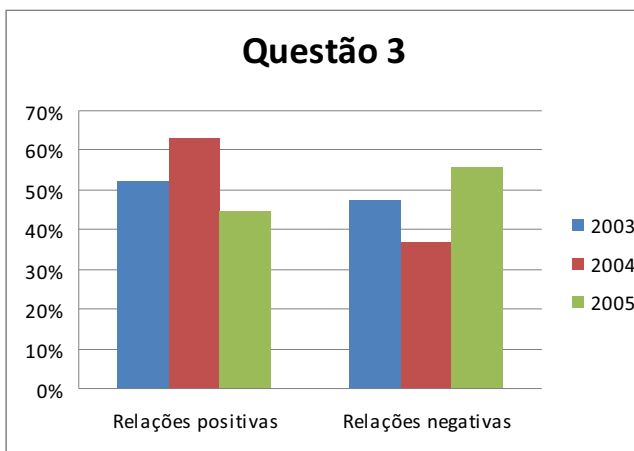


Gráfico 14- Categorias emergentes na questão 3 nos anos de 2003, 2004 e 2005

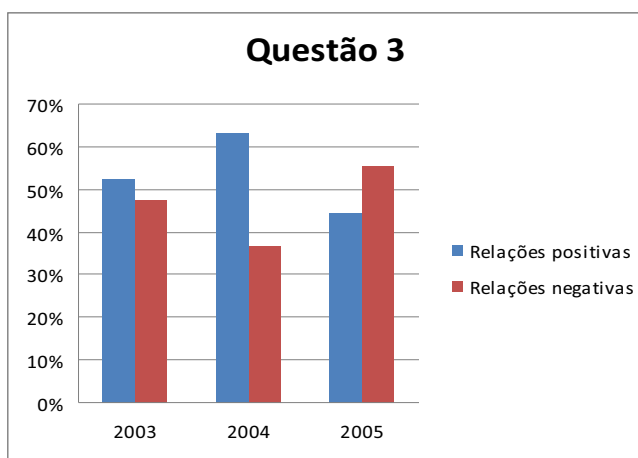


Gráfico 15- Mensuração pelos três anos consecutivos das categorias emergentes na questão 3.

A partir da análise dos gráficos acima podemos apresentar as seguintes constatações referentes às categorias abaixo:

Podemos perceber que ambas as categorias passaram por oscilações nos três anos

Categoria 01 – Relações positivas

Nos discursos dos participantes a categoria apresentada passa por acréscimo no ano de 2003 para 2004 e um decréscimo se comparado o ano de 2004 e 2005.

Os discursos caracterizados por essa categoria trazem relatos de boa relação entre o corpo discente e docente, sendo que alguns professores são destacados pelo vínculo de maior proximidade com os alunos e compromisso profissional.

Um fator que chama a atenção é o fato de nas relações interpessoais entre o corpo docente-discente tal decréscimo também ter ocorrido no ano de 2005

Categoria 02 - Relação negativa

Nessa categoria podemos destacar movimento inverso ao da categoria anterior, traz um acréscimo no percentual apresentado nos dois anos anteriores. Os discursos estão caracterizados pelo distanciamento entre o corpo docente e corpo discente e pela relação vertical e autoritária do docente para com o discente.

Um fator que chama a atenção é o fato de nas relações interpessoais entre o corpo docente-discente tal acréscimo também ter ocorrido no ano de 2005. Se houve um acréscimo na

mensuração dessa categoria a ponto de prejudicar as relações interpessoais tanto entre o corpo discente como entre o corpo discente-docente e emergir de maneira tão explícita nas mensurações é porque algo de significativo mudou de maneira a contribuir para a deteriorização das relações interpessoais.

1.4 – Síntese geral das questões

O objetivo da primeira questão foi o de buscar os motivos que levaram os participantes dessa pesquisa a optarem pelo Curso de Pedagogia, já que, a busca por um diploma de uma universidade conceituada por vezes, pode falar mais alto do que a aptidão, o desejo na escolha acadêmica, preocupação essa compreensível, desde que haja alguma afinidade com o curso escolhido.

Concluir uma graduação não é tarefa fácil, e se não houver afinidade pelo curso, fica ainda mais difícil. Nos dados coletados encontrou-se graduandos que optaram pela Unicamp, enquanto universidade e não pelo Curso de Pedagogia, todavia não permaneceram na amostra final longitudinal, não sendo necessário a especificação de uma categoria para essa questão.

Por meio da análise de conteúdo dos discursos dos participantes elaboramos quatro categorias já apresentadas, a partir da análise dos gráficos observamos a predominância de duas categorias que sofrem oscilações nos percentuais no decorrer da pesquisa, mas que permanecem nas duas primeiras colunas nos três anos consecutivos, sendo elas: “Afinidade por crianças” e “Desejo e/ou afinidade pelo magistério”. Ao se buscar uma justificativa para tal fato nos discursos dos participantes encontramos algumas possíveis respostas.

Alguns participantes trazem nos discursos lembranças de quando brincavam de escolinha com os colegas da vizinhança ou com as bonecas e nessas brincadeiras eram professores, essas lembranças continuaram vivas e predominantes no momento da escolha acadêmica e profissional.

A influência da escola e dos professores na formação de alguns participantes também se faz presente, tal discurso emerge em paralelo com a categoria “Valorização da Educação”. Ao defenderem a Educação enquanto ferramenta de transformação em diálogo com o “Desejo e/ou afinidade pelo magistério/Educação” estão se posicionando enquanto protagonistas na transformação de um mundo melhor, mais justo, através da Educação.

A influência da família se mostrou relevante na escolha pelo curso, nos depoimentos há relatos de que o fato da mãe e/ou outros parentes atuarem na área da Educação despertou esse desejo pela atuação acadêmica/profissional na Educação.

Apesar dos meios de comunicação serem mais acessíveis até mesmo àqueles provindos de uma classe sócio-econômica mais baixa, ainda predomina no senso comum a falsa limitação na habilitação do pedagogo enquanto professor, e professor de crianças, o problema não está em se fazer a opção profissional pelo magistério ou pelo magistério na Educação Infantil, mas sim, na falta de informação de que também há outras opções de atuação para o futuro pedagogo. Apesar de emergir em número muito pequeno, a ponto de não ser mensurado enquanto categoria de análise temos também depoimentos que justificam o interesse por outras áreas da Educação.

O declínio nos percentuais apresentado pela categoria “Afinidade por crianças” no decorrer dos três anos, nos deixa a incógnita do porquê desse declínio, talvez por terem tido acesso a informação de outras possibilidades de atuação do pedagogo, ou pela minimização ou eliminação do discurso do professor enquanto “cuidador” tão enraizado no discurso de senso comum no tratamento da professora ao receber a denominação de “tia” associada ao nome. Tal discurso exclui ou ofusca mesmo que de maneira oculta o caráter profissional, reforçando o caráter assistencialista e missionário em relação ao professor.

A segunda questão trouxe enquanto objetivo mensurar as relações interpessoais entre o corpo discente, tema esse que levou a essa pesquisa e as respostas encontradas se mostraram tão intrigantes quanto os questionamentos iniciais da pesquisa ainda enquanto projeto. Nessa questão foram selecionadas três categorias.

As três categorias “Relacionamentos positivos”, “Relacionamentos negativos” e “Presença de ilhas (panelinhas)” aparecem intrinsecamente relacionadas em todos os discursos, ora as três categorias num mesmo discurso, mostrando “certa” incoerência, ora a categoria um dialogando com a três, a categoria dois com a três, ora a um com a dois.

Ao analisar os discursos para a seleção das categorias ficava a incógnita de como um grupo caracterizado por “panelinhas” fechadas que se competem entre si ou por relacionamentos individualistas, fragmentados e superficiais podem conter na mesma resposta que o relacionamento é bom ou que a classe é unida.

Nos discursos dos participantes no ano de 2005 encontramos as seguintes falas: “acho que o grupo está um pouco mais separado... agora vejo que as trocas com integrantes de outras

panelinhas ficam mais difíceis”, “mudanças semestrais na sala, classe unida e presença de panelinhas”, “presença de panelinhas fechadas com comportamento individualistas e competitivos que prejudicam o curso”, “apesar de existirem panelinhas dentro da sala todos se relacionam bem” entre outros. Essa categoria se fez presente em todos os discursos no decorrer da pesquisa e principalmente no último ano.

Em paralelo e dialogando com a categoria analisada acima vemos também um acréscimo na categoria “Relacionamentos negativos” no ano de 2005 e nos discursos eles se fazem presentes. Uma das possíveis justificativas para o acréscimo nas duas categorias pode ser a rotatividade dos membros do grupo, com a entrada de novos membros e saída de membros e principalmente pela saída de membros tidos como estrelas numa linguagem sociométrica que possibilitavam o diálogo entre os membros de uma mesma ilha e o diálogo entre as ilhas. A necessidade de reorganização grupal, associada à perda de membros importantes no tocante às relações interpessoais pode ter contribuído para uma desestruturação relacional, seja na categoria caracterizada pelos relacionamentos negativos, seja na categoria caracterizada pela presença de ilhas.

Mas nem só de discursos que defendem que os relacionamentos são negativos se faz os relatos dos participantes, encontramos discursos que defendem que os relacionamentos são bons e a classe é unida nos três anos consecutivos, outros que oscilam nessa retórica no decorrer dos três anos e outros que defendem que apesar das panelinhas a classe é unida. Apesar dessa categoria ter apresentado declínio percentual e passar a ocupar a segunda coluna no ano de 2005 depois de ter ocupado a primeira coluna nos gráficos gerados em ordem decrescente nos anos de 2003 e 2004 ela ainda mantém percentual maior do que a categoria “Relacionamentos Negativos” nos três anos consecutivos.

A questão 3 objetivou mensurar as relações interpessoais entre o corpo discente e docente sob a ótica do corpo discente e a partir dos discursos dos participantes foram selecionadas duas categorias denominadas “Relações positivas” e “Relações negativas”. No ano de 2003 e 2004 ambas as categorias se mantiveram na mesma posição nas colunas dos gráficos nos anos 2003 e 2004, apesar de apresentarem oscilações nos percentuais e no ano de 2005 a categoria “Relações negativas” passa a ocupar a primeira coluna com acréscimo no percentual.

Curiosamente os relacionamentos negativos entre o corpo discente também apresentou acréscimo no percentual no ano de 2005. Algumas hipóteses podem ser levantadas, tais como: o

conjunto de disciplinas oferecidas nesse ano, o excesso de atividades acadêmicas, a responsabilidade da entrega da monografia associado ao trabalho acadêmico com maior autonomia, a ausência de um olhar crítico por parte da instituição no sentido de diagnosticar que algo não estava errado no que tange às relações interpessoais em conjunto com uma ação preventiva, e o que é pior não houve nem diagnóstico intuitivo, nem mesmo ações curativas. O problema passou despercebido, os participantes já concluíram o curso carregando na bagagem de formação acadêmica essa experiência negativa que certamente trará consequências na atuação profissional.

Os discursos trazem com bastante frequência a expressão “relativo” ou termo similar, para justificar que alguns são distantes e não sabem nem o nome dos alunos ou que alguns professores nem os cumprimentam fora da sala de aula, já outros são acessíveis e a relação é boa e marcada pelo respeito nos trazendo com clareza que somos indivíduos únicos, portanto nos relacionamos de maneira única e não podemos esperar dessa pesquisa uma análise do corpo docente no âmbito relacional com o corpo discente enquanto “massa uniforme”.

Fazendo referência às relações distantes entre o corpo docente e discente e restritas à sala de aula ficam duas mensagens relevantes, uma de que nossos participantes como quaisquer outros graduandos ao ingressarem na universidade passam por um período de adaptação a esse novo espaço, tomando-o como seu, assim como suas regras no decorrer do curso enquanto um processo contínuo; a outra mensagem é, que além dos papéis profissionais, também possuímos outros papéis que são desenvolvidos de maneira satisfatória ou não.

Quanto a segunda mensagem alguns discursos trazem o fato de alguns professores limitarem ao extremo o convívio com os alunos à sala de aula, ao ponto de não dirigir o cumprimento na cantina ou no corredor, o que podemos avaliar como um comportamento prejudicial à formação de vínculos relacionais de amizade, respeito, carinho e conseqüentemente de maior aprendizado acadêmico. Por outro lado, naturalmente, elegemos aqueles que desejamos um vínculo relacional maior, mesmo que seja o cumprimento pelo nome, muitas vezes temos um comportamento relacional superficial com alguém ou um grupo por opção. Vimos nos capítulos teóricos os conceitos de tele, empatia e outros semelhantes, vimos também que os encontros humanos e relacionamentos mais acentuados são raros. Se afirmássemos aqui a obrigatoriedade de vínculos relacionais mais profundos, sem esse filtro natural estaríamos negando parte da teoria

moreniana, já que perderíamos a espontaneidade, a criticidade e a autenticidade na temática das relações interpessoais

As análises já apresentadas serão relacionadas e dialogadas com os sociogramas a seguir e as conclusões desse diálogo metodológico de pesquisa e análise serão apresentados no capítulo referente às conclusões.

1.5 - Análise sociométrica da coleta de dados

Nesse sub-capítulo apresentaremos a mensuração da frequência dos participantes da pesquisa nos anos de 2003, 2004 e 2005, os sociogramas construídos a partir dos testes sociométricos aplicados no decorrer dos três anos. Para cada ano em específico serão apresentados três sociogramas; o primeiro fundamentado na opção 1, o segundo na opção 2, ambas as opções respondidas pelo participante no questionário da coleta de dados; e o terceiro a partir da junção dos dois primeiros. Os participantes que se mantiveram presentes nos três anos de pesquisa, conforme quadro a seguir, serão apresentados em destaque com a coloração dos símbolos no sociograma.

Trata também da análise parcial anual dos sociogramas. Alguns dos conceitos sociométricos apresentados nessa análise são apresentados de maneira mais complexa no segundo capítulo, em específico na página 179 dessa tese.

1.5.1 - Assiduidade dos participantes na pesquisa longitudinal

No ano de 2003, foram coletados dados para a pesquisa de 40 participantes, e os participantes 41, 42 e 43 aparecem na tabela sociométrica por terem sido citados no teste sociométrico, mas não participaram da pesquisa por não estarem presentes na sala de aula no momento da pesquisa.

Em 2004, coletamos dados de 49 alunos, sendo que os participantes 11, 13, 14, 17, 21, 28, 32, 41, 43 e 48 foram citados, mas não participaram da pesquisa por não estarem presentes na sala de aula no momento da pesquisa.

E em 2005 coletamos dados de 54 alunos, e os participantes 11 e 28 foram citados, mas não participaram da pesquisa por não estarem presentes na sala no momento da coleta de dados.

Dados mais específicos em relação à assiduidade dos participantes no decorrer dos três anos consecutivos da pesquisa longitudinal seguem no quadro abaixo:

ANOS DE 2003, 2004 E 2005	PARTICIPANTES
Anos de 2003, 2004 e 2005	2,4,5,6,7,8,10,12,15,16,22,24,25,27,33,34,38
Anos de 2003 e 2004	1,3,9,23,39,40
Anos de 2003 e 2005	18,21,29,32,35,37
Anos de 2004 e 2005	42,46,49
Somente no ano de 2003	11,13,14,17,19,20,26,28,30,31,36
Somente no ano de 2004	44,47,
Somente no ano de 2005	45,50,51,52,53,54
Foram citados no teste sociométricos, mas não responderam o questionário em nenhum dos três anos	41,43,48

Quadro 10 – Assiduidade dos participantes na pesquisa longitudinal

1.5.2 – Legendas utilizadas nos sociogramas

 Homens	 Mulheres	 Escolha mútua	 Direção das escolhas de quem escolheu para quem foi escolhido
 Homens na escolha derivada dos sociogramas sobrepostos	 Mulheres na escolha derivada dos sociogramas sobrepostos	 Homens e mulheres que participaram da pesquisa nos três anos consecutivos	 Escolhas derivadas dos sociogramas sobrepostos

Figura 22 – Legendas utilizadas nos sociogramas

1.5.3 – Sociogramas do ano de 2003

SOCIOGRAMA 2003 OPÇÃO 1

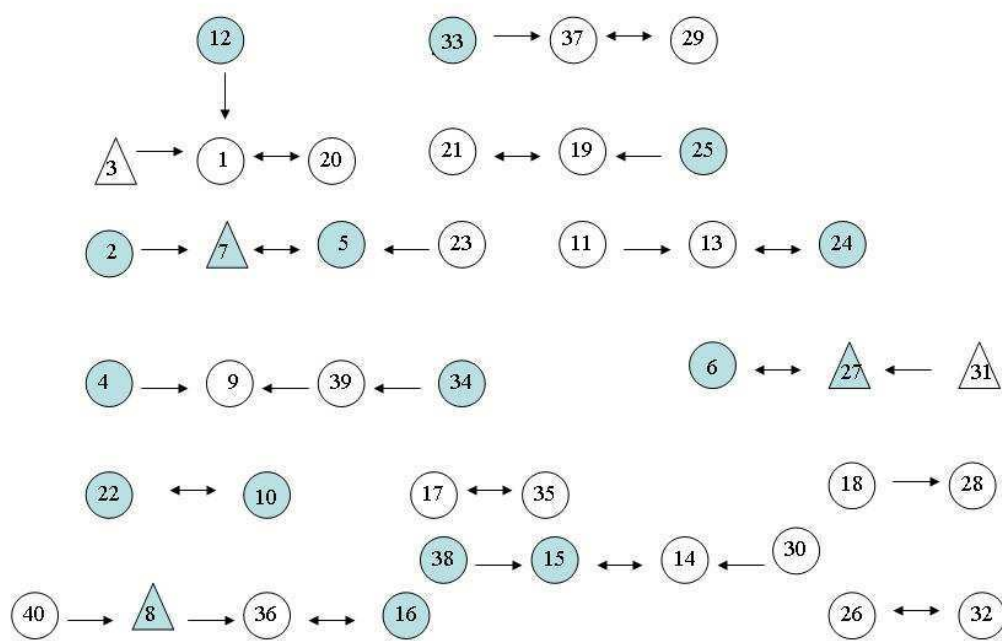


Figura 23 - Sociograma do ano de 2003 - opção 1

SOCIOGRAMA 2003 OPÇÃO 2

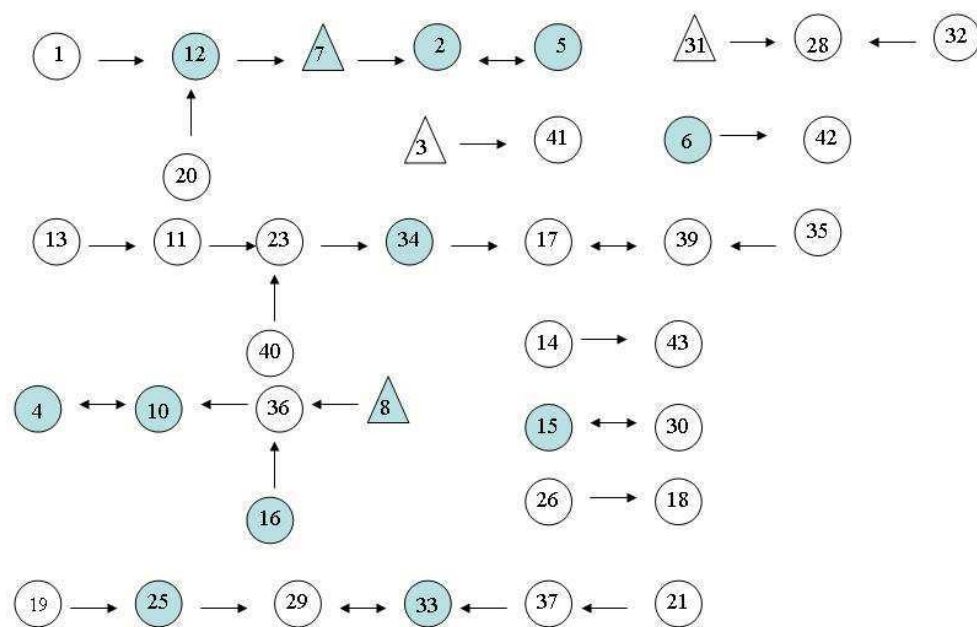


Figura 24 - Sociograma do ano de 2003 - opção 2

SOCIOGRAMA 2003 OPÇÃO 1 e 2 SOBREPOSTAS

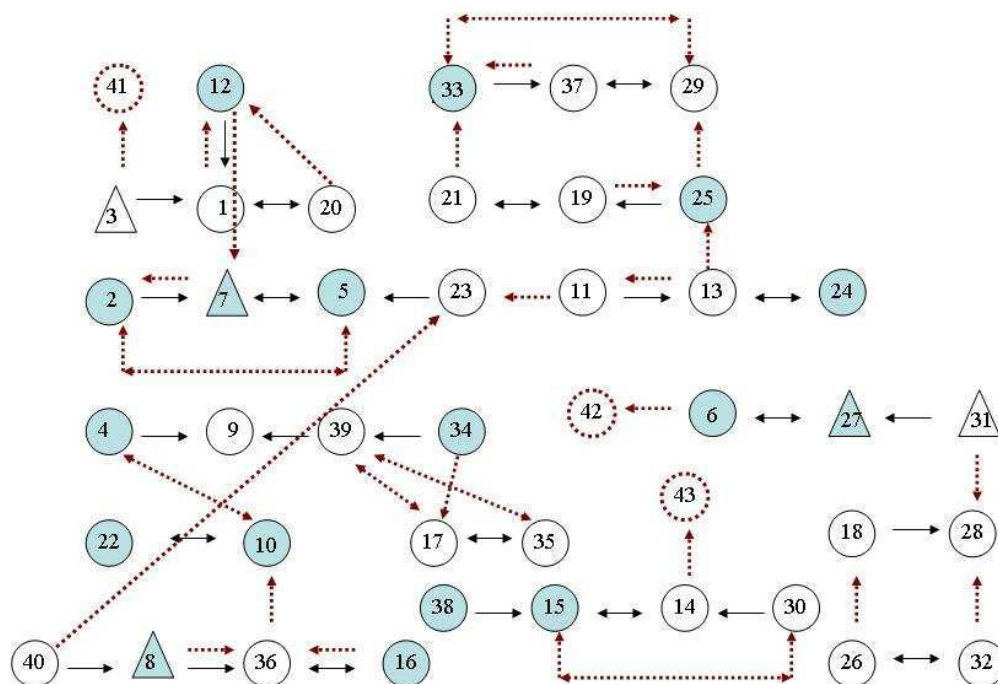


Figura 25 - Sociograma do ano de 2003 - opção 1 e 2

1.5.3.1 – Análise dos sociogramas do ano de 2003

Sociograma 1

Na opção 1 temos a constituição sociométrica² do grupo formada por:

- 4 pares.
- 9 ilhas sendo:

4 ilhas com 3 participantes

- a) números 29,33,37;
- b) números 6,27,31;
- c) números 19,21,25;
- d) números 11,13,24.

² Buscar referência aos termos técnicos sociométricos no capítulo 2, página 179 dessa tese.

5 ilhas com 4 participantes

- a) números 1,3,12,20;
- b) números 2,5,7,23;
- c) números 4,9,34,39;
- d) números 8,16,36,40;
- d) números 14,15,30,36.

- 9 estrelas sendo:

- a) 1 com 3 indicações (número 1) e
- b) 8 com duas indicações (números 7,9,13,14,19,27,36,37).

- 14 participantes isolados (números 2,3,4,11,12,18,23,25,30,31,33,38,40).

Sociograma 2

Na opção 2 temos a constituição sociométrica do grupo formada por:

- cinco pares.

- 5 ilhas sendo:

- a) 1 com 3 participantes (números 28,31,32);
- b) 1 com 5 participantes (números 4,8,10,16,36);
- c) 1 com 6 participantes (números 1,2,5,7,12,20);
- d) 1 com 6 participantes (números 19,21,25,29,33,37);
- e) 1 com 8 participantes (números 11,13,17,23,34,35,39).

- 7 estrelas com 2 indicações (números 10,12,23,28,29,36,39).

- 14 participantes isolados (1,3,8,13,16,18,19,20,21,31,32,35,42,43).

Análise comparativa entre o sociograma 1 e o sociograma 2

Comparando a opção 2 com a opção 1, temos o seguinte diferencial:

- acréscimo de 3 pares.
- decréscimo de 4 ilhas, fazendo com que as ilhas emergentes fossem constituídas por um número maior de participantes.
- decréscimo de 2 estrelas, sendo que somente o participante número 36 emerge nas duas opções.
- O número de participantes isolados se manteve e somente os números 3,18 e 31 emergem nas duas opções.

Sociograma 1 e 2 sobrepostos

No sociograma representado pelos sociogramas 1 e 2 sobrepostos, contamos com seguinte constituição sociométrica:

- ausência de pares.
- 2 ilhas sendo:
 - 1 com 13 participantes (números 6,14,15,18,26,27,28,30,31,32,38,42,43);
 - 1 com 30 participantes (números 1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,16,17,19,20,21,22,23,24,25,29,33,34,35,36,37,39,40,41).
- 10 estrelas:
 - a) 1 estrela com 4 indicações (número 10);
 - b) 1 estrela com 3 indicações (número 1);
 - c) 8 estrelas com 2 indicações (números 7,9,13,14,19,27,36,37).
- 3 participantes isolados (30,38,40).

1.5.4 – Sociogramas do ano de 2004

SOCIOGRAMA 2004 OPÇÃO 1

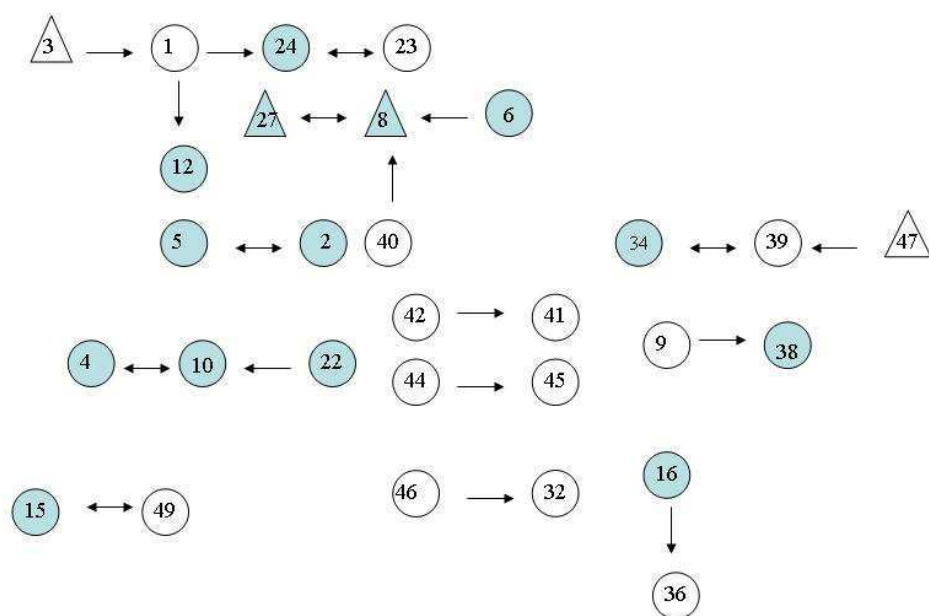


Figura 26: Sociograma do ano de 2004 - opção 1

SOCIOGRAMA 2004 OPÇÃO 2

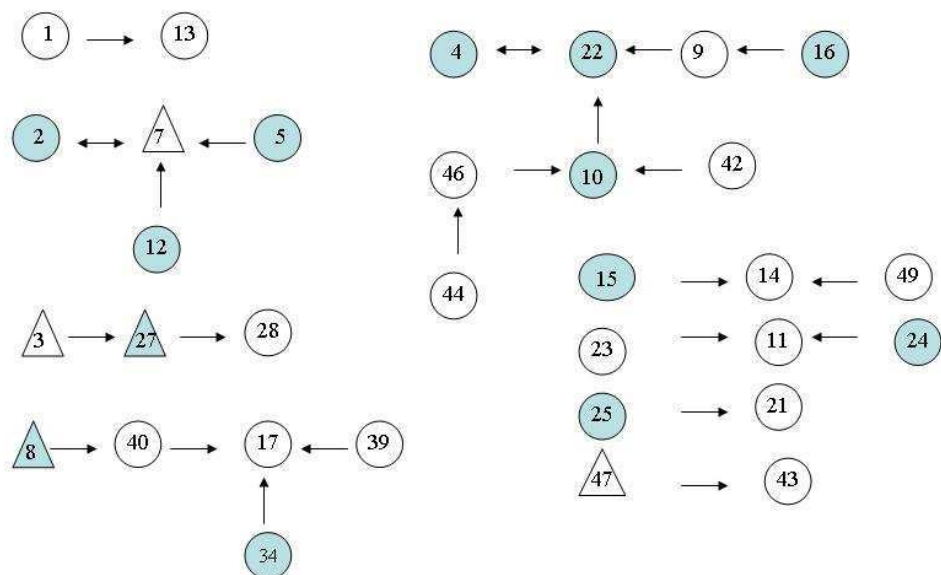


Figura 27: Sociograma do ano de 2004 - opção 2

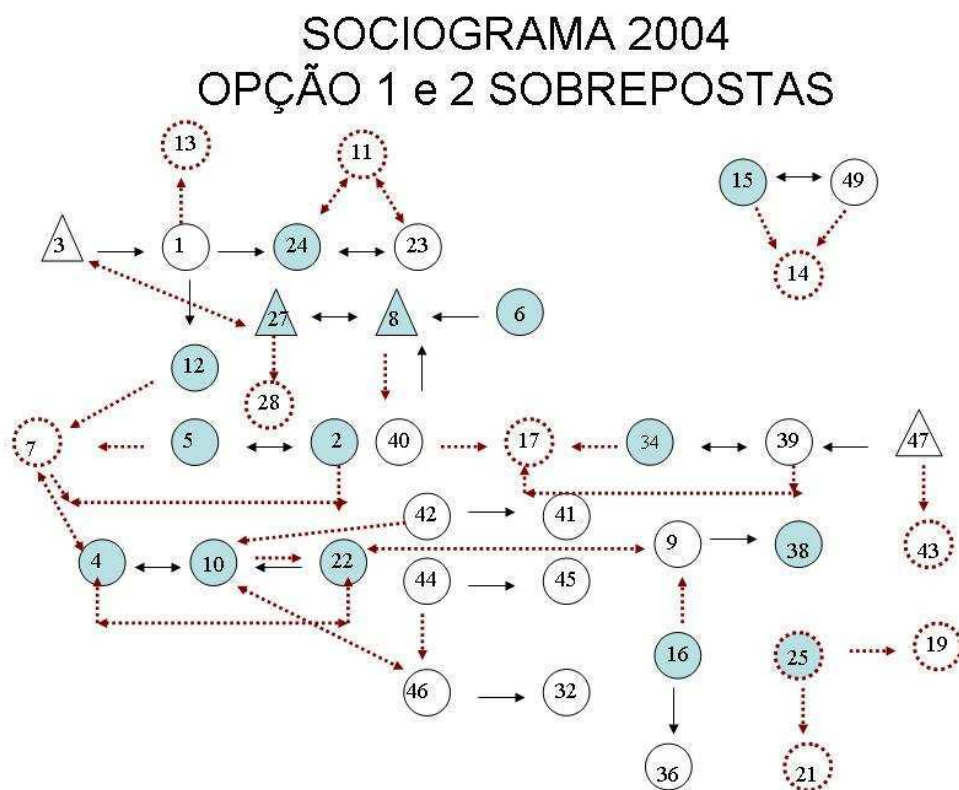


Figura 28: Sociograma do ano de 2004 - opção 1 e 2 sobrepostas

1.5.4.1 – Análise dos sociogramas do ano de 2004

Sociograma 1

Na opção 1 temos a constituição sociométrica do grupo formada por:

- 7 pares.
- 4 ilhas sendo:
 - 2 ilhas com 3 participantes
 - a) números 34,37,47;
 - b) números 4,10,22.

1 ilha com 4 participantes (números 6,8,27,40)

1 ilha com 5 participantes (números 1,3,12,23,24).

- 4 estrelas

1 com 3 indicações (número 8) e

3 com duas indicações (números 10,24,39).

- 9 participantes isolados (números 3,6,16,22,40,41,45,46,47).

Sociograma 2

Na opção 2 temos a constituição sociométrica do grupo formada por:

- 3 pares.

- 5 ilhas sendo:

3 ilhas com 3 participantes:

a) números 3,27,28;

b) números 14,15,49;

c) números 11,23,24;

1 com 4 participantes (números 2,5,7,12);

1 com 8 participantes (números 4,9,10,16,22,42,44,46,).

- 6 estrelas

- 3 com 2 indicações (números 10,11,14);

- 3 com 3 indicações (números 7,17,22).

- 14 participantes isolados (números 3,5,8,12,13,15,16,23,24,25,34,39,42,44,47,49).

Análise comparativa entre o sociograma 1 e o sociograma 2

Comparando a opção 2 com a opção 1, temos o seguinte diferencial:

- decréscimo de 4 pares;
- decréscimo de 1 ilha, fazendo com que as ilhas emergentes sejam constituídas por um número maior de participantes,
- acréscimo de 2 estrelas, o número 10 emergiu nas duas opções;
- acréscimo de participantes isolados, os números 3,8,13,16,42 emergiram nas duas opções.

Sociograma 1 e 2 sobrepostos

No terceiro sociograma representado pelos sociogramas 1 e 2 sobrepostos, contamos com seguinte constituição sociométrica:

- ausência de pares.
- 1 triângulo (números 14,15 e 49).
- 2 ilhas
 - 1 distanciada do grupo (números 19,21 e 25);
 - 1 com todos os demais participantes do ano de 2004.
- estrelas.
 - a)5 com 2 indicações (números 7,11,17,24,27);
 - b)1 com 3 indicações (número 8);
 - c)1 com 4 indicações (número 10).
- nenhum participante isolado.

1.5.5 – Sociogramas do ano de 2005

SOCIOGRAMA 2005 OPÇÃO 1

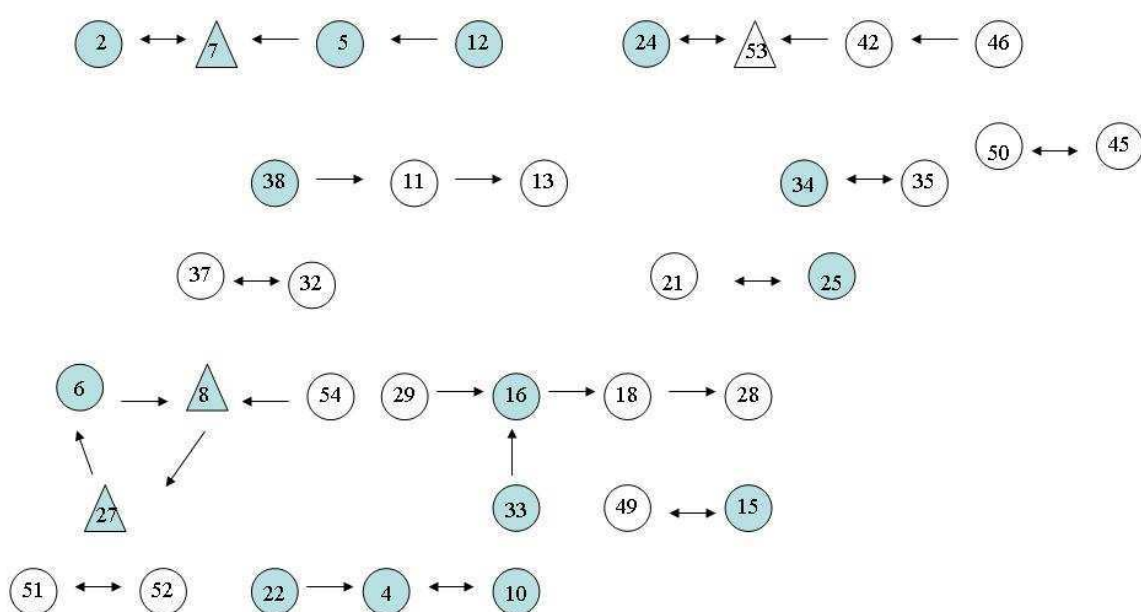


Figura 29 - Sociograma do ano de 2005 - opção 1

SOCIOGRAMA 2005 OPÇÃO 2

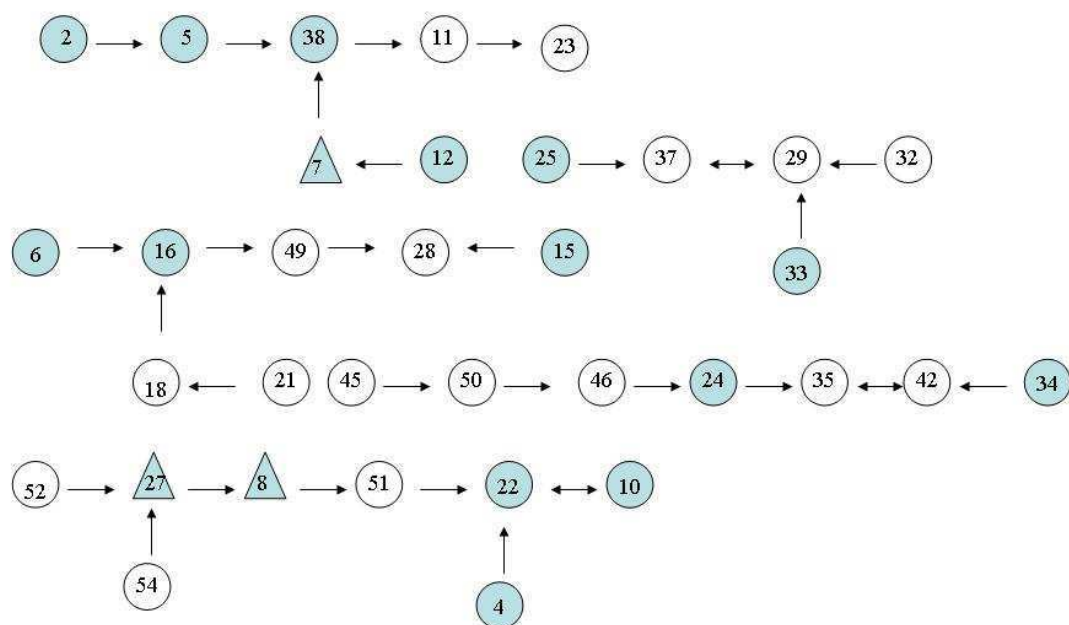


Figura 29 - Sociograma do ano de 2005 - opção 2.

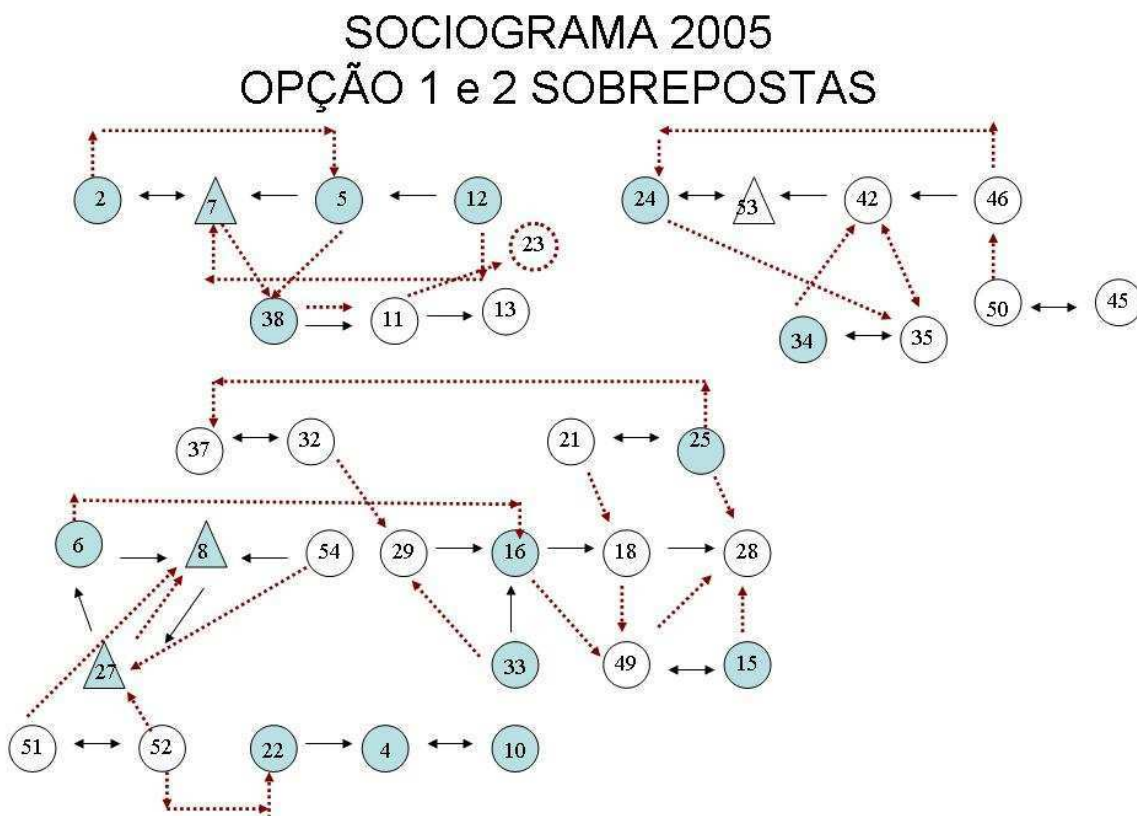


Figura 30 - Sociograma do ano de 2005 - opção 1 e 2 sobrepostas.

1.5.5.1 – Análise dos sociogramas do ano de 2005

Sociograma 1

Na opção 1 temos a constituição sociométrica do grupo formada por:

- 6 pares.
- 6 ilhas sendo:
 - 2 com 3 participantes
 - a) números 11,13,38;
 - b) números 4,10,22;

3 ilhas com 4 participantes:

a)números 2,5,7,12;

b)números 24,42,46,53;

c)números 6,8,27,54.

1 com 5 participantes (números 16,18,28,29,33).

- 5 estrelas com duas indicações (números 4,7,8,16,53).

- 7 participantes isolados (números 12,22,29,33,38,46,54).

Sociograma 2

Na opção 2 temos a constituição sociométrica do grupo formada por:

- ausência de pares.

-4 ilhas sendo:

2 ilhas com 7 participantes:

a)números 6,15,16,18,21,28,49);

b)números 24,34,35,42,45,46,50).

1 ilha com 8 participantes (números 4,8,10,22,27,51,52,54,).

1 ilha com 12 participantes (números 2,5,7,11,12,23,25,29,32,33,37,38).

- 3 estrelas

a)2 estrela com 2 indicações (números 16,38);

b)1 estrela com 3 indicações (números 29).

- 5 participantes isolados (números 2,6,32,33,34,).

Análise comparativa entre o sociograma 1 e o sociograma 2

Comparando a opção 2 com a opção 1, temos o seguinte diferencial:

- decréscimo de 2 pares;
- decréscimo de 2 ilhas, fazendo com que as ilhas emergentes fossem constituídas por um número maior de participantes,
- decréscimo de 2 estrelas
- decréscimo no número de participantes isolados.

No terceiro sociograma representado pelos sociogramas 1 e 2 sobrepostos, contamos com seguinte constituição sociométrica:

- ausência de pares

- 3 ilhas sendo:

2 ilhas com 8 participantes:

a) números 2,5,7,11,12,13,23,38;

b) números 24,34,35,42,45,46,50,53.

1 ilha com 20 participantes (números 4,6,8,10,15,16,18,21,22,25,27,28,29,32,33,37,49,51,52,54).

- 7 estrelas

a) 6 com 2 indicações (números 7,8,24,27,38,49);

b) 1 com 5 indicações (número 28);

- ausência de participante isolado

1.5.6 – Análise comparativa entre os sociogramas de 2003, 2004 e 2005

Nesse sub-capítulo faremos referência às constituições sociométricas apresentadas nos sociogramas referentes aos três anos consecutivos dessa pesquisa.

Os sociogramas 1 e 2 do ano de 2003 nos mostram a existências de um número significativo de pares, ilhas, participantes isolados e estrelas.

O fato de contarmos com a presença de várias pares, ilhas e participantes isolados poderia representar um fator agravante nas relações interpessoais desse grupo, porém tais constituições não necessariamente nos trazem a representação gráfica de um grupo com problemas relacionais, já que se trata de um grupo ainda em formação constituído por alunos que estão no primeiro semestre do curso. Tal leitura grupal pode ser sustentada também pela análise do sociograma sobreposto de 2003.

No sociograma sobreposto de 2003 observamos a ausência de pares e somente duas ilhas. As estrelas emergentes nos sociogramas de 2003 cumpriram a função sociométrica de unir as ilhas, mostrando uma configuração sociométrica em formação, porém sem grandes problemas. A única referência preocupante no sociograma sobreposto de 2003 é a preservação de 3 participantes isolados.

Nos sociogramas 1 e 2 do ano de 2004 o número de pares, ilhas e participantes isolados permaneceu relativamente igual ao dos sociogramas 1 e 2 do ano de 2003, a existência dessas configurações em número elevado se comparado com o número de participantes dos sociogramas agora se mostra preocupante, já que tais participantes estão cursando o terceiro semestre e não se trata mais de um grupo iniciante como no ano de 2003. Contamos também nos sociogramas de 2004 com a presença de estrelas.

O sociograma sobreposto de 2004 vem a amenizar os fatores agravantes expostos acima quando nos mostra a ausência de pares e participantes isolados. Os resultados apresentados nos sociogramas sobrepostos não anulam os resultados apresentados nos sociogramas 1 e 2 do ano de 2004, mas nos fala que apesar da existência de pares, ilhas e participantes isolados o grupo consegue se comunicar e manter uma relação interpessoal satisfatória.

Ao analisarmos o sociograma sobreposto de 2004 observamos a existência de duas ilhas, sendo uma constituída por três participantes distanciados do restante do grupo e outra por todos os demais participantes desse ano, portanto seja por intermédio das estrelas ou por outros participantes está havendo comunicação grupal, mesmo não se tratando da comunicação grupal ideal.

Esse sociograma nos apresenta também um triângulo, configuração essa ainda não emergente nos sociogramas anteriores, seja no ano de 2003 e 2004, tal configuração conforme referencial teórico apresentado no capítulo dois, página 179 dessa tese tem como característica sociométrica a difícil abordagem e penetração, os sentimentos negados e projetados sobre o vínculo grupal como parte dos três entre si e a fidelidade enquanto forma de proteção contra si mesmos.

Nos sociogramas 1 de 2005 ainda contamos com parelhas, ilhas, participantes isolados e estrelas. No sociograma 2 desse ano temos a mesma configuração sociométrica, exceto pela ausência de parelhas.

Ao compararmos os sociogramas 1 e 2 de 2005 com os sociogramas 1 e 2 dos anos de 2003 e 2004 contamos um decréscimo no número de estrelas, constituição sociométrica essa que exerce importante função no grupo, já que detém maior número de mutualidades e favorece a comunicação grupal entre as parelhas, ilhas e o grupo como um todo.

Comparando os sociogramas dos três anos percebemos o seguinte movimento das estrelas:

ANO	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	SOBREPOSTOS
2003	1,7,9,13,14,19,27,36,37	10,12,23,28,29,36,39	7,9,13,14,19,27,36,37
2004	8,10,24,39	7,10,11,14,17,22	7,8,10,11,17,24,27
2005	4,7,8,16,53	16,29,38	7,8,24,27,28,38,49

Dentre os participantes tidos como longitudinais com participação nos três anos consecutivos, os participantes 7,10,27 e 38 emergem enquanto estrelas nos sociogramas dos três anos consecutivos. O participante longitudinal 10 emerge enquanto estrela nos anos de 2003 e 2004 e no sociograma do ano de 2005 emerge enquanto parelha inserido num dos três grupos. O participante longitudinal 24 emerge enquanto estrela nos anos de 2004 e 2005.

Vemos também no sociograma sobreposto de 2005 os participantes não longitudinais 35 e 42 emergirem enquanto estrelas

No sociograma sobreposto de 2005 observamos a ausência de parelhas isoladas das ilhas e de participantes isolados, porém essas constituições aparecem inseridas nas ilhas. Observamos também a dissolução do triângulo apresentado em 2004, fator esse relevante para a configuração de um grupo minimamente saudável no tocante às relações interpessoais. Em relação às ilhas, nesse sociograma contamos com a presença de três grandes ilhas.

Ainda no sociograma sobreposto de 2005 analisando as três ilhas com o olhar voltado para as estrelas de cada uma das ilhas percebemos que a primeira das ilhas que chamaremos de ilha 1 o participante longitudinal 7 que emergiu enquanto estrela nos três anos consecutivos, emerge enquanto estrela, enquanto liderança, com localização espacial nesse sociograma bem próxima ao do participante 38, participante esse longitudinal que emerge enquanto estrela somente no ano de 2005. Nessa ilha todos são ingressantes do ano de 2003 e constatamos uma parelha e um participante isolado (que elegeu, mas não foi eleito).

Na outra ilha, que chamaremos de ilha 2 observamos a configuração de estrela do participante longitudinal 24 e a emergência enquanto estrela dos participantes não longitudinais 35 e 42 com posições sociométricas próximas ao participante 24. Essa ilha traz como característica muito interessante o fato de contar em sua constituição com apenas três participantes ingressantes nessa pesquisa em 2003, sendo dois participantes longitudinais 24 e 34 e o participante não longitudinal 35, os demais passaram a fazer parte dessa rede sociométrica a partir de 2004 e 2005. Podemos então afirmar que se trata de uma ilha constituída por alunos que ingressaram nessa turma de pedagogia posteriormente e se agruparam entre eles, mantendo a liderança do participante 24 e a presença dos participantes 34 e 35. Fica a incógnita de quem protagonizou a formação dessa ilha, se os três participantes de 2003 atraíram os mais novos ou se os três se sentindo excluídos das duas outras ilhas buscaram os mais novos. Nessa ilha constatamos a presença de três parelhas.

As duas primeiras ilhas apresentam o número igual de 8 participantes.

Na última e maior ilha denominada como ilha 3, constituída por 20 participantes, 16 deles ingressaram nesse grupo de pedagogia no ano de 2003 e somente 4 deles ingressaram em 2005, ficando a incógnita do que atraiu esses últimos participantes a esse grupo já constituído, fica também a incógnita referente ao fato de não terem atraído ou facilitado a entrada de nenhum

participante de 2004 e terem aceito os de 2005 e porque esses quatro participantes preferiram essa ilha a ilha 2 constituídas predominantemente por alunos novos. Dentre suas estrelas vemos emergir o participante longitudinal 27 e 8, sendo que o 27 emergiu enquanto estrela nos três anos de pesquisa e o 8 nos anos de 2004 e 2005. Apresenta também enquanto estrela o participante não longitudinais 49, ingressante em 2005. Nessa ilha constatamos a presença de 5 pares.

O sociograma sobreposto de 2005 nos traz então a seguinte configuração de ilhas, a primeira constituída por todos os participantes ingressantes no grupo em 2003, a segunda predominantemente constituída por alunos ingressantes em 2004 e 2005 e a terceira constituída em sua quase totalidade por participantes ingressantes no grupo em 2003, por quatro ingressantes no grupo em 2005 e nenhum ingressante em 2004. Nos mostra também um movimento não estático em sua constelação estelar, e diminuição no número de estrelas em relação aos anos anteriores.

Observamos alterações nas redes sociométricas dos sociogramas 1 e 2 dos três anos e podemos concluir que nenhum dos três apresentou a configuração ideal de um grupo representado pela cadeia, já que esta configuração dá ao grupo maior plasticidade e capacidade de estruturar configurações mais maduras. Apresentou configurações por vezes preocupantes, que deveriam ser trabalhadas. Os sociogramas sobrepostos dos anos de 2003 e 2003 vem a amenizar tais quadros mostrando um movimento grupal, o sociograma sobreposto do ano de 2005 numa análise mais ingênua e sem os dados da análise quantitativa e qualitativa até passa a imagem de um grupo saudável, já que apresenta enquanto configuração grupal três ilhas, sem pares e participantes isolados fora delas, mas a partir das análises apresentadas acima podemos afirmar que o fato de termos tal configuração, a mesma não traz tal representação, a constituição das três ilhas em que predomina os participantes de um determinado período de pesquisa, sustentada também pelos discursos dos participantes e dados estatísticos da análise quantitativa, nos permite fazer a leitura da existência de três grupos autocráticos que não se dialogam.

A partir da imagem dessas três ilhas nos fica também a incógnita se os participantes anteriormente posicionados sociometricamente enquanto pares e participantes isolados fora de ilhas ou numa configuração grupal constituída por uma quantidade maior de ilhas e estrelas se limitaram a essas três ilhas por exigência aparentemente oculta para a garantia de sobrevivência no grupo ou por comodismo para não ter que se indispor com uma das outras ilhas sem contar com a proteção grupal de uma delas.

A partir desses resultados se fossem desenvolvidas atividades psicodramáticas com esse grupo, poderíamos contar com melhoras significativas nas redes sociométricas. O resultado a partir da intervenção psicodramática não necessariamente traria uma constelação ideal ao grupo, mas amenizaria e muito os problemas apresentados nas redes sociométricas dos sociogramas.

1.5.7 – Análise comparativa entre os dados quantitativos, qualitativos e sociométrico.

Nesse sub-capítulo trabalharemos em paralelo as análises quantitativas e qualitativas apresentadas nos gráficos e as análises sociométricas. Como o teste sociométrico enfatizou apenas as relações interpessoais entre o corpo discente, referente à questão 2 da primeira parte do questionário, apresentaremos as associações entre as análises somente em relação ao corpo-discente, ou seja, a questão 2 e o teste sociométrico. Em relação à questão 3, voltada às relações interpessoais entre o corpo discente-docente traremos uma reflexão fundamentada na correlação entre os resultados semelhantes envolvendo as duas questões no ano de 2005.

Ao associarmos os sociogramas à análise quantitativa e qualitativa percebemos que no ano de 2003 as categorias “Relacionamentos positivos”, “Presença de ilhas (panelinhas)” e “Relacionamentos negativos” emergem em percentuais próximos e a categoria “Presença de ilhas” dialoga com as outras duas, ora como positiva ora como negativa.

O fato de a categoria “Presença de ilhas” dialogar com as outras duas e as três apresentarem percentuais próximos, justifica o número significativo de parselhas, ilhas, participantes isolados e estrelas emergentes no sociogramas de 2003 e o diferencial apresentado no sociograma sobreposto do mesmo ano, já que tanto os gráficos produzidos a partir da análise quantitativa e qualitativa quanto os sociogramas do ano de 2003 nos traz a percepção da existência das ilhas, porém sem a definição da função predominante delas no grupo, já que ora emergem como negativas, ora como positivas e a mensuração dos gráficos em relação as categorias voltadas aos relacionamentos positivos e negativos ao emergirem em percentuais relativamente próximos não nos permitem tal avaliação, portanto caracterizando um grupo ainda em formação no tocante às relações interpessoais.

No ano de 2004 os sociogramas 1 e 2 mostraram que o número de pares, ilhas e participantes isolados permaneceu relativamente igual aos do ano de 2003, já o sociograma sobreposto de 2004 nos mostra a ausência de pares, participantes isolados e a presença de um triângulo.

Tal igualdade dos sociogramas de 2003 e 2004 também se mostrou presente na mensuração dos gráficos envolvendo as análises quantitativas e qualitativas, já que no ano de 2004 as três categorias se apresentaram na mesma sequência do ano anterior com alterações apenas nos percentuais em relação ao ano de 2003, a presença de um triângulo no sociograma sobreposto de 2004 pode ser associado ao acréscimo no percentual da categoria “Presença de ilhas” ainda caracterizada pela ausência e presença de adjetivos (fechada, aberta, ...).

Outra coerência apresentada entre os gráficos representativos da análise quantitativa e qualitativa e os sociogramas está no fato de os participantes isolados e as pares dos sociogramas 1 e 2 de 2004 não mais emergirem no sociograma sobreposto de 2004, demonstrando um movimento nas relações entre o grupo, seja enquanto indivíduo seja enquanto sub-grupos em relação ao ano de 2003.

Os sociogramas 1 e 2 de 2005 apresentam a mesma configuração sociométrica, exceto pela ausência de pares no segundo. Ambos ainda apresentam ilhas e participantes isolados. Essa representação sociométrica se faz presente nos discursos dos participantes, já que no gráfico referente ao ano de 2005 observamos um decréscimo nos relacionamentos positivos, um acréscimo nos relacionamentos negativos e na presença de ilhas, sendo que a categoria “presença de ilhas” deixa de ocupar a segunda coluna e passa para a primeira em ordem decrescente com um decréscimo significativo em relação aos dois anos anteriores, no ano de 2004 para 2005 vemos um decréscimo de 14% e de 2003 para 2005 um decréscimo de 17%. Essas ilhas ainda emergem nos discursos dos participantes sem e com adjetivação (abertas, fechadas, individualistas).

O sociograma sobreposto de 2005 nos mostra a ausência de pares e de participantes isolados fora das ilhas e a presença de três grandes ilhas enquanto constituição grupal, podendo ser interpretada enquanto melhora nas relações interpessoais se comparado com os gráficos 1 e 2 de 2005, resultado esse que se mostra aparentemente incoerente com os dados da análise quantitativa e qualitativa apresentada no parágrafo acima, pelo menos numa primeira leitura, mas

numa leitura mais refinada podemos chegar a ricas correlações e conclusões a partir dessa incógnita relacional:

- O fato de o grupo estar constituído por apenas três ilhas pode demonstrar uma melhora nas relações interpessoais se comparado aos sociogramas 1 e 2 de 2005 e se lido de maneira ingênua e isolada dos resultados na análise quantitativa e qualitativa.

- O fato de o grupo estar constituído por apenas três ilhas não significa que as relações dentre os membros de uma mesma ilha se dê de maneira saudável, lembrando que os grupos podem se relacionar a partir de uma perspectiva democrática, autocrática ou liberal, conforme referencial teórico apresentado e nesse caso as relações não se dão de maneira democrática ou liberal nos sobrando a opção de caracterizar esse grupo enquanto autocrático fundamentado nos discursos dos participantes, na análise quantitativa, na diminuição de estrelas no ano de 2005 e na divisão clara entre os participantes das três ilhas e seus respectivos anos de ingresso a esse grupo.

- Nos discursos dos participantes a categoria relacionada a presença de ilhas emerge sem ou com adjetivos, nos possibilitando analisar a predominância do aspecto negativo ou positivos dessas ilhas a partir das categorias relacionadas aos relacionamentos positivos e negativos, nesse sentido as mensurações dos gráficos relacionados ao ano de 2005 nos mostrou acréscimo nos relacionamentos negativos e decréscimo nos relacionamentos positivos, porém os relacionamentos positivos não deixaram de emergir tanto nos gráficos quanto nos discursos dos participantes, mesmo que seja entre os membros de cada ilha de forma isolada e não de maneira satisfatória para se caracterizar enquanto grupo democrático, se limitando ao diálogo suficiente para se manterem enquanto ilha e não se expandindo esse diálogo para com as demais ilhas.

- Se tratando de uma pesquisa relacionada às relações interpessoais seria impossível se chegar a um resultado linear e totalmente coerente, se assim o fosse, teríamos chego a um resultado superficial, já que as relações interpessoais não se dão de maneira coerente e linear. As relações interpessoais são marcadas pela complexidade, pelas diferenças e pela busca constante de harmonização ou minimização dessas diferenças e inconstâncias grupais em menor ou em maior grau, num processo não-estático, prova disso são as alterações emergentes a partir da constituição dos três sociogramas de um mesmo ano.

Faz-se correto e necessário ressaltar as possíveis leituras citadas acima, até mesmo para que seja coerente com o referencial teórico apresentado, mas isso não impossibilita que apresentemos algumas considerações em relação a essa pesquisa:

A pesquisa nos mostrou que não se trata de um grupo com sérios problemas relacionais, mas se trata de um grupo com problemas relacionais que deveriam ser trabalhados, sem se fazer “vistas grossas” aos mesmos, já que estamos falando de alunos que ao serem inseridos no mercado de trabalho carregarão o nome da Faculdade de Educação-Unicamp e essa formação acadêmica relacional falha, seja em menor ou maior grau, trará influências negativas no desempenho profissional-relacional dos participantes da pesquisa, com o agravante que se forem atuar no magistério essas influências negativas afetarão também os alunos, principalmente se forem crianças.

Conforme foi dito nas linhas acima, não se trata de um grupo com sérios problemas, mas um grupo caracterizado pela complexidade que envolve as relações interpessoais, porém os gráficos nos mostraram dados suficientes para que se possa defender um envolvimento, uma atenção maior da instituição para as relações interpessoais de seu corpo discente, já que se trata de um grupo que pede essa atenção.

Apesar de os sociogramas não estarem voltados para a relação do corpo discente-docente, não permitindo mensuração por meio dos sociogramas as análises qualitativas e quantitativas nos mostraram que a mesma também não se mostrou seriamente problemática, mas nos trouxe informações suficientes para que se tenha um olhar mais aguçado para essa vertente.

Um fato que chamou a atenção em relação ao relacionamento entre o corpo discente-docente é que assim como na questão 2 voltada para as relações interpessoais do corpo discente, na questão 3 voltada para as relações interpessoais entre o corpo discente-docente observou-se acréscimo nos relacionamentos negativos no ano de 2005. Fator esse relevante, pois mostra que quando não cuidamos devidamente das relações de um grupo, o mal-estar causado pelas relações interpessoais não saudáveis não se limita apenas àquele grupo em específico, se estendendo aos demais e se ambos apresentarem sintomas deficitários no tangente às relações, esses problemas ganham uma dimensão imensa, virando uma bola de neve não estática e que não necessariamente permanece no mesmo lugar, mas que em repouso ou em movimento ganha proporções cada vez maiores e essa pesquisa mostrou esse movimento de agravamento nas relações interpessoais entre

o corpo discente-discente e entre o corpo discente-docente. Ambos carregando o nome da instituição Faculdade de Educação – Unicamp.

DISCUSSÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu do objetivo de se desenvolver uma pesquisa longitudinal com caráter metodológico quantitativo, qualitativo e sociométrico, tendo como participantes os graduandos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – Unicamp, nos anos de 2003, 2004 e 2004 com fundamentação na Teoria Socionômica de Jacob Levy Moreno indagadas por algumas incógnitas iniciais relacionadas à caracterização das relações interpessoais entre o corpo discente e entre o corpo discente-docente dessa instituição e qual a contribuição da mesma para a formação pessoal e relacional desses alunos.

Apesar das incógnitas iniciais em relação aos fatores das relações interpessoais estarem diretamente vinculadas às relações interpessoais na instituição educacional, e ao papel do professor; durante as pesquisas teóricas e observações referentes à convivência em grupo foi ficando cada vez mais claro que, para se compreender minimamente as relações na escola, seria necessário estudar as relações na sociedade de uma maneira mais ampla, no processo que envolve essas relações e une determinados indivíduos em determinados grupos, e quais as dinâmicas espontâneas dentro de um grupo.

Não se analisa o comportamento de uma instituição, os conflitos, os vínculos grupais, sua rede sociométrica sem um olhar mais amplo para a sociedade e sem levar em conta que, dentre as várias instituições existentes, a escola está intrinsecamente relacionada com a família e ambas com a sociedade.

Todas as ações, por menores que pareçam ser, estão carregadas de valores, de escolhas, de determinações individuais em comunhão com os valores de um determinado grupo inserido num grupo maior: a sociedade.

No primeiro capítulo pudemos perceber o complexo emaranhado que envolve as relações interpessoais num processo permanente de socialização. Vimos também que nenhuma relação se dá de maneira estática, por menor que sejam ou pareçam ser as transformações individuais e/ou grupais. Fundamentado nos autores pesquisados e apresentados podemos afirmar que um grupo não pode ser definido enquanto a soma de indivíduos, mas sim, no diálogo, nas inter-relações entre seus membros, e por meio dessas relações, do processo de aprendizagem, da convivência grupal no processo de socialização.

Cada sociedade possui regras, valores muito próprios, numa composição de símbolos significantes que poderão atrair ou expulsar os indivíduos, ninguém escapa desse processo de socialização, já que é essa convivência que os torna *Seres Humanos*. Dentro do possível, até podemos escolher a qual grupo social queremos nos unir, mas necessariamente, deveremos pertencer a algum deles, pois necessitamos da aprovação ou reprovação de nossos semelhantes, da sensação de pertencimento grupal, e da influência do mesmo para a formação de nossos valores, crenças, regras comportamentais e culturais, enquanto indivíduos sociais.

Nesse processo de socialização desenvolvemos regras de comunicação que vão muito além da expressão verbal e corporal e através da comunicação, expressamos por meio do desempenho de papéis dentro dos grupos, numa atuação ativa enquanto indivíduos que compartilham dos mesmos objetivos, sem deixar de nos posicionarmos nas semelhanças e diferenças ou passivamente, obedecendo às regras sociais sem posicionamento ou contestação.

A junção entre a comunicação e o posicionamento determinará os papéis do indivíduo no espaço, seja enquanto líder, seja enquanto membro passivo. Por meio desse processo é que construímos nossa percepção do que somos e desejamos ser, aos nossos olhos e aos olhos do Outro, favorecendo a construção do auto-conceito e auto-estima.

O comportamento do indivíduo no grupo e o perfil do grupo em que ele se encontra inserido nos revela as características individuais do sujeito, como se comunica nos meios em que convive, se apresenta a nobreza de saber ouvir, calar e falar, de olhar as pessoas com o devido respeito a que todos têm o direito, ou se apresenta comportamento invasivo, desrespeitoso, oportunista em características que só são percebidas no convívio com o grupo.

Conviver em grupo exige que saibamos respeitar os limites entre o individual e o social, o momento de falar e o de calar, o de ceder e o de se impor. Não existe manual para aprender como se relacionar, já que tanto os indivíduos como os grupos são únicos, e esse aprendizado só se dá através da vivência, do desenvolvimento das relações interpessoais.

Quando nascemos, somos inseridos num grupo social denominado família, esse grupo nos trará os primeiros valores e percepções da vida social, mas mesmo antes de nascermos, já alteramos a rotina de uma família, o fato da notícia da chegada de um bebê causa alterações significativas no grupo familiar que espera esse novo membro, portanto mesmo enquanto feto já nos manifestamos enquanto seres ativos nas relações interpessoais.

A escola é uma das instituições onde direta e indiretamente são trabalhados valores e o professor, independente das características da instituição em que trabalhe (privada, pública, laica, confessional), ao trabalhar conteúdos, transmite também seus valores, defendendo as características próprias de um determinado grupo social, transmitindo-os aos alunos. Não existe neutralidade no processo de aprendizagem por parte do professor ou do currículo oferecido pela instituição educacional e muito menos na escolha dos pais pela escola em que matricularão os filhos.

Educar uma criança envolve, principalmente, prepará-la para viver num grupo maior que o da família e outros mais próximos a ela, envolve prepará-la para viver em sociedade. A escola vem a ser a primeira e maior questionadora da educação oferecida pelos pais, já que a criança conviverá com crianças de educação familiar diferente ou padrões de comportamento e diferentes regras de disciplinas sociais.

Na escola, alunos e pais se deparam com o “*diferente*”, mais do que em qualquer outra instituição, em busca de um processo de harmonização dessas diferenças e não de anulação das mesmas, num espaço demarcado por normas de comportamento aceitáveis e comuns a todos, por isso, mais do que qualquer outra função, a escola exerce as funções de formativa e normativa. Os que se adequarem a essas regras, normas, são tidos como aceitos naquele grupo, os ditos “normais” dentre os demais; e os que não se adequarem, serão os rejeitados, que terão que conquistar um espaço naquele meio ou conviver com os estereótipos de “diferentes”, “excluídos”, fato esse que acarretará danos imensuráveis e irreparáveis ao aluno dependendo do grau de repulsão, estimulando o aumento do índice de evasão escolar, ou a possibilidade de imigrar para outro grupo onde possa integrar-se mais facilmente.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto mediadora entre a família e a sociedade, exerce função fundamental na vida de uma criança e mesmo de um adulto. A Educação carrega consigo o poder de transformação na vida de um indivíduo seja qual for a idade desse aluno, e o professor enquanto mediador do conhecimento também exerce papel fundamental na escola e na formação do aluno.

Mais do que nunca os papéis sociais na escola estão em questão, a linha limítrofe entre os papéis informativos, formativos e normativos, enquanto obrigações desta e/ou dos pais, levantando polêmicas em função das relações interpessoais envolvendo a tríade: família, escola e sociedade.

A partir das reflexões sobre as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo nessa tríade percebemos a complexidade e a riqueza desses emaranhados que nos permitem a auto-avaliação de nossos comportamentos, já que necessitamos desse convívio, necessitamos estar em grupo.

Destrinchar o emaranhado das relações é um desafio, um desafio que nos exige olhar com olhos pessoais e alheios, a ponto de nos colocarmos no papel do outro sem o olhar e julgamento guiados pela nossa individualidade e egoísmo, feito a heresia que cobre os muros e impede que vejamos sua estrutura. Na maioria das situações se torna muito mais fácil culpar os demais por alguma insatisfação do que refletir se o que estamos recebendo não seria somente o reflexo do que estamos oferecendo.

Ao fazermos referência às relações interpessoais e às dinâmicas de grupo relacionadas aos conflitos, podemos fazer uma analogia entre as temáticas apresentadas e ao início das pesquisas das mesmas, sistematizadas e reconhecidas academicamente no período pós-guerra nos Estados Unidos da América, apesar de já existirem registros científicos sobre os temas no século XVIII, Século das Luzes. A partir de um contexto de conflitos do período pós-guerra, a nação norte americana ofereceu aos pioneiros dessas temáticas espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas, criação e reconhecimento de conceitos acadêmicos e resultados precursores para esse olhar sistematizado de algo que sempre existiu: as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo.

Um equívoco comum relacionado à conceituação de dinâmicas de grupo se deve ao fato delas serem sempre referenciadas de maneira reducionista, a uma dinâmica pensada sistematicamente, antecipadamente para uma determinada atividade ou grupo em questão, o que não é real, já que todo grupo possui espontaneamente uma dinâmica própria.

Os pesquisadores pioneiros nos mostraram a complexidade das relações e das dinâmicas envolvendo os grupos, e a importância da compreensão das mesmas e sistematização de como elas se dão. Tal complexidade também se faz presente nas denominações dos conceitos, não havendo um conceito único para definir relações interpessoais e dinâmicas de grupo.

A presença do diálogo está evidenciada na origem das pesquisas e criação dos conceitos relacionados às relações interpessoais e dinâmicas de grupo. Vimos que a Psicologia Social nasce do diálogo entre a Sociologia e a Biologia. Da Psicologia e Sociologia surgem as ramificações teóricas e do diálogo entre algumas dessas ramificações temos o surgimento científico das dinâmicas de grupo e da psicologia transpessoal. Das relações teóricas entre os autores

apresentados e outros só citados temos a criação de outras teorias e conceitos que se perpetuaram na história, teorias criadas a partir da influência e diálogos entre elas, porém, com especificidades muito próprias, que as tornaram únicas, podemos citar como exemplo a teoria moreniana e nela o Psicodrama.

Os pesquisadores pioneiros das relações interpessoais e das dinâmicas de grupo nos trouxeram contribuições teóricas extremamente relevantes, nos esclarecendo cada qual no seu tema de pesquisa e olhar subjetivo acadêmico a importância de se compreender algo que se faz presente na rotina de todos nós e a todo o momento; principalmente para que as relações se tornem melhores entre membros de um grupo. Todos eles tinham objetivos específicos em torno das relações interpessoais e das dinâmicas de grupo, porém, cada qual na sua especificidade, mas todos tinham algo em comum, a criticidade em relação às temáticas, a não aceitação de respostas prontas e cristalizadas, a busca por possíveis novas respostas, a atuação individual e enquanto membro grupal ativa e protagonizada, a espontaneidade e a criatividade no direcionamento do olhar acadêmico, do ouvir, do agir, do buscar no desempenho do papel de pesquisador na busca de explicações ao que parecia tão banal e de senso comum.

Através da teoria moreniana socionômica Moreno nos apresentou as três grandes ramificações da Socionomia: a Sociodinâmica, a Sociatria e a Sociometria. Moreno nos apresenta um referencial riquíssimo para as pesquisas envolvendo as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo, já que para o autor tudo é concebido por meio das relações interpessoais e toda sua teoria parte da idéia do homem em ação nas relações.

Moreno recebe a influência de outros pensadores como Martin Buber, Henri Bergson, George Mead entre outros, propondo um método de pesquisa das relações interpessoais, visando sua transformação a partir de uma atitude fenomenológica-existencial em que vê o homem enquanto protagonista de sua própria história, num processo espontâneo e criativo.

A obra de Moreno ficou mais conhecida pela teoria psicodramática, mas essa é uma visão reducionista, já que as três vertentes da socionomia se complementam e apresentam enquanto objetivo comum a ação dramática, sendo que a sociodinâmica estuda a estrutura e a dinâmica dos grupos sociais; a sociatria os métodos de intervenção dos sistemas sociais e a mensuração do relacionamento humano a necessidade das relações está presente para Moreno até mesmo na interação teórica.

Moreno nos apresenta alguns conceitos de extrema relevância que favorecem a compreensão das relações interpessoais e do homem-cósmico, unidos em responsabilidade sob o universo, chocando a todos pela afirmação sobre ser Deus, já que Deus, o Universo e o homem são inseparáveis, o homem cósmico é apresentado não somente como parte da criação, mas como parte do criador.

A partir desse raciocínio fica fácil compreendermos a importância dos conceitos de Espontaneidade, Criatividade, Conservas Culturais, Papel, Teatro da Espontaneidade, Tempo, Espaço, Realidade, Cosmos e outros não menos importantes em sua teoria. Quando falamos de Psicodrama falamos de conceitos elaborados e inter-relacionados nos mínimos detalhes, permitindo que se explore a verdade dos seres humanos por métodos dramáticos. O Psicodrama tem sido amplamente utilizado nas áreas da Educação, empresas, organizações clínicas, comunidades e outras instituições.

O Psicodrama demonstrou ser a teoria ideal para se fundamentar essa pesquisa. Pensar na teoria psicodramática é pensar no indivíduo inserido num grupo, independente da posição sociométrica que venha a ocupar no mesmo, e a sociometria enquanto ferramenta de mensuração nas relações interpessoais dos participantes pesquisados nos trouxe com clareza o movimento contínuo nas dinâmicas desses grupos.

Analisar cada um dos sociogramas construídos a partir das informações dos testes sociométricos, comparando-os no decorrer dos três anos de pesquisa, nos permitiu visualizar e compreender com relativa transparência os discursos desses participantes coletados nas questões semi-abertas e analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1991).

A sociometria surgiu como ferramenta que oferecia respostas rápidas e confiáveis para diversas áreas, e nesse contexto ideal para os programas de treinamento do exército norte-americano. O olhar criativo de Moreno frente às redes sociométricas enquanto estruturas formadas a partir de diversos átomos sociais numa complexa cadeia de inter-relações, e da perspectiva de que o indivíduo fortalece os vínculos e as redes com as quais se identifica, restringindo as redes sem reconhecimento de identificação, associado ao ato criativo de uma metodologia que permitisse tal mensuração; permitiu a criação da Sociometria trazendo o reconhecimento da teoria de Moreno num país caracterizado pela confluência de imigrantes das mais distintas regiões do mundo.

Para a criação da socionomia Moreno não parte do nada, essa pesquisa nos mostra que ele tanto influencia como é influenciado por outros autores. A genialidade de Moreno está no ato criativo de partir do que já existia para criar algo novo, criar uma teoria com inúmeras contribuições à sociedade, uma teoria atemporal, que não se encerrou com o período pós-guerra em que ganhou forças, mas que persiste.

Uma teoria inacabada no sentido de permitir que outros psicodramatistas continuem exercer o ato criativo a partir do que Moreno nos deixou proporcionando dessa maneira tanto à teoria socionômica, quanto aos futuros psicodramatistas e a sociedade uma teoria que não se limita à interpretação teórica, mas sim, a práxis. Não se assiste a uma sessão psicodramática, se vivencia uma sessão psicodramática, seja como protagonista, diretor, ego-auxiliar ou platéia. Se para Moreno, enquanto homem cósmico temos participação ativa como criatura e criadores do universo, não poderíamos ser meros coadjuvantes numa atuação socionômica.

A socionomia voltada à área da Educação também foi objeto e ferramenta de pesquisa nesta tese, já que no terceiro capítulo enfocamos a educação espontânea fundamentada no Psicodrama na qual o aluno se caracteriza enquanto indivíduo que pensa, sente e age, enquanto ser completo e complexo, incluindo o aluno inteiro com toda a sua história pessoal, onde o aprendizado não se limita à “Educação Conteudista” e ao armazenamento desse conteúdo em “gavetinhas”, mas sim num aprendizado expressivo, proporcionado pela vivência do mesmo, pela dramatização desse conteúdo enquanto ferramenta para a assimilação e avaliação desse aprendizado, não o aceitando de forma passiva, mas desenvolvendo uma nova compreensão do mesmo.

No Psicodrama Pedagógico valoriza-se a emergência da espontaneidade criadora do aluno, permitindo o envolvimento do mesmo de forma intensa caracterizada pelo diálogo nas relações entre o corpo discente, corpo discente-docente, corpo discente-instituição educacional e escola-família.

A educadora Alicia Romaña trouxe de maneira muito rica os princípios da teoria psicodramática para a área da Educação, com contribuições a todos os envolvidos no processo de aprendizagem, porém a autora ressalva a responsabilidade do educador psicodramatista, exigindo a necessidade da formação psicodramática, que enquanto metodologia pedagógica, permite a conciliação de outras metodologias na práxis educacional.

Porém, não só com o educador psicodramatista se faz necessária a preocupação com a formação acadêmica, por essa razão, tratamos no capítulo quatro da formação do pedagogo frente às relações interpessoais. Relacionando tal temática ao currículo acadêmico dos participantes dessa pesquisa, pudemos perceber que o Curso de Pedagogia oferece ampla habilitação aos pedagogos, com a possibilidade de atuação em diversas áreas e graus de ensino, mas em toda e qualquer área em que esse profissional venha a atuar a temática das relações interpessoais estará presente, por essa razão, analisamos os currículos dos respectivos anos de pesquisa e chegamos a algumas conclusões.

O currículo vigente a partir de 1997 se comparado com o anterior trouxe grandes contribuições, podemos citar como exemplo a docência como base de formação, a não fragmentação em habilitações, fator esse que se mostrou relevante, já nessa época outras instituições, a PUCC, por exemplo, já oferecia aos graduandos essa habilitação não fragmentada e a Unicamp ainda preservava a habilitação fragmenta e limitadora aos graduandos, dificultando o ingresso no mercado de trabalho. Outro fator relevante nesse currículo foi o compromisso ético e político com a escola pública.

Apesar de o currículo vigente de 1997 a 2007 já ter representado avanços na formação acadêmica dos graduandos, a temática das relações interpessoais não foi contemplada em nenhum momento, dentre as disciplinas de núcleo comum e as eletivas oferecidas de fato ou não entre os anos de 2003, 2004 e 2005, nenhuma continha em suas ementas essa temática e entre os núcleos temáticos, nenhum estava voltado para as relações interpessoais, mostrando uma desvalorização desse tema, como se ele não estivesse intrinsecamente envolto em toda e qualquer ação tanto do corpo discente-discente como do corpo discente-docente e ambos em relação com uma instituição que vai além das cercas da Unicamp, a sociedade.

O currículo de 2008, também traz contribuições inovadoras para a formação acadêmica de seus graduandos, tais como a preocupação teórica sólida; interdisciplinar e articulada assumindo posição contrária às propostas de formação à distância; a pesquisa como eixo de formação perpassando a discussão e produção de conhecimento em todas as disciplinas do currículo; as práticas e o estágio como eixos de formação/articulação numa perspectiva de indissociabilidade entre a teoria e prática e imersão nos contextos educativos.

Alguns graduandos ao ingressarem na universidade “criam” uma realidade distorcida da sociedade e da vida e quando chegam às escolas para estagiarem se chocam com a realidade

existente, me recordo de alguns relatos de estágios em que a graduanda com o perfil descrito dizia que o que ela presenciou era algo irreal e sem possibilidade de conserto, que a única solução era demitir absolutamente todos os profissionais que ali trabalhavam, expulsar todos os alunos e começar tudo de novo (a partir de uma realidade dela), ou explodir a escola com todos trancados dentro dela, menos ela.

Analisando as disciplinas de núcleo comum do currículo de 2008, percebemos que as disciplinas são caracterizadas pelos grandes fundamentos teóricos em diálogo com outras leituras transversais ou multidisciplinares, porém, essa transversalidade não contempla a temática das relações interpessoais e mais uma vez esse tema não entrou em pauta nas disciplinas obrigatórias a todos os graduandos, já que não consta em ementa e nem como proposta de trabalho, trazendo a idéia do tipo de educador que essa instituição almeja formar.

Já nas disciplinas eletivas pela primeira vez temos uma na grade curricular, a disciplina EP815 Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil, certamente o oferecimento dessa disciplina com ementa direcionada para temática representa algum avanço, mas por ser uma disciplina eletiva não necessariamente será oferecida e se for, possivelmente um número muito pequeno de alunos irá cursá-la, daí conclusão de não ganho com relação a essa importante dimensão do tema pesquisado na formação discente no novo currículo

Os temas transversais são considerados como o eixo norteador, isto é, aparecem em todas as matérias permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. O que se pretende numa proposta transversal é que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. "A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores" (Brasil, 1997 - PCN, Introdução, p.51).

Porém, o que se percebe é um discurso incoerente com a prática por parte da instituição. Sabemos que a Faculdade de Educação conta com um número muito grande de docentes, mas, seria razoável que pelo menos, um grupo pequeno de docentes se mobilizasse a fim de se discutir e trabalhar essa temática a partir da transversalidade, entretanto, inúmeros problemas não explícitos como os identificados por essa pesquisa são ignorados, portanto, nada é feito.

Quanto à opção metodológica de análise dos dados coletados a partir do diálogo entre as análises quantitativa, qualitativa e sociométrica, podemos afirmar que foi uma decisão acertada, já que a análise qualitativa fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (1991) oferece recursos de extrema eficácia para, a partir da análise dos discursos dos participantes buscar a tradução das unidades transformadas, a mensagem lingüística trazida pelos mesmos, e a partir desse processo a seleção de categorias de análises e a mensuração da frequência dessas categorias no conteúdo coletado.

Partindo do quadro demonstrativo da frequência dessas categorias nos discursos dos participantes, a análise quantitativa apresentou imensurável contribuição já que permitiu, através da visualização desses dados por meio de gráficos, a legitimação visual dos resultados apresentados. O diálogo entre a análise quantitativa e qualitativa legitimou cientificamente as duas e valorizou a pesquisa e os resultados apresentados.

A análise sociométrica caracterizada enquanto quantitativa acrescentou maiores esclarecimento e legitimação às duas anteriores, pois, trouxe o espelhamento nos sociogramas dos discursos dos participantes e da mensuração dos dados já apresentados. Os resultados apresentados pelos três tipos de análises se mostraram coerentes, pertinentes e complementares,

A pesquisa não respondeu à incógnita do que une os participantes da pesquisa a determinado indivíduo formando as parselhas ou a determinado grupo, formando as ilhas e cadeias. Nas respostas apresentadas pelos mesmos a partir de questões semi-abertas, tais respostas não emergiram espontaneamente, limitando-se a resposta de “união por afinidades”, sem distinguir quais seriam essas afinidades e nas questões apresentadas aos participantes não houve uma questão que trouxesse um direcionamento ou semi-direcionamento para tal esclarecimento. Os únicos esclarecimentos que essa pesquisa conseguiu trazer a essa incógnita são as características teóricas das relações interpessoais e das dinâmicas de grupo de maneira ampla nos capítulos teóricos, ou seja, conceituações que trazem numa perspectiva geral o que une ou repulsa um indivíduo a um grupo, portanto, apresentando respostas generalizadas a essa incógnita.

Apesar de não responder a incógnita apresentada acima, ela respondeu a pergunta inicial dessa pesquisa questionando como se dão as relações interpessoais longitudinais entre o corpo discente-discente e o corpo discente-docente da Faculdade de Educação da Unicamp e qual a

contribuição da instituição na formação dos graduandos do Curso de Pedagogia no que tange às relações interpessoais num grupo de graduandos que iniciaram o curso em 2003.

As análises quantitativa, qualitativa e sociométrica do ano de 2003 nos mostrou que o grupo no primeiro ano apresentava alguns problemas relacionais, porém por se tratar de um grupo iniciante, em formação, talvez esses problemas poderiam ser sanados ou amenizados num movimento natural do grupo. Se nesse momento houvesse uma preocupação da instituição em diagnosticar tal quadro e oferecer uma intervenção efetiva, certamente esses problemas relacionais teriam sido sanados ou amenizado pelo próprio grupo com uma intervenção muito pequena e os problemas não teriam se acentuado como nos mostrou as análises dos dois anos consecutivos.

No ano 2004, os gráficos e os sociogramas construídos a partir da análise dos discursos nos mostrou até um pequeno acréscimo nos relacionamentos positivos entre o corpo discente e o corpo discente-docente, mas em paralelo o percentual dos relacionamentos negativos entre o corpo discente e discente-docente continuou preocupante, associado ao acréscimo do percentual na presença de ilhas, percentual esse que só apresentou acréscimos no decorrer dos três anos, mostrando que aqueles problemas emergentes no ano anterior não foram sanados ou amenizados pelo grupo de maneira espontânea. Nesse momento seria imprescindível um diagnóstico e intervenção da instituição, com o agravamento dos problemas relacionais, a tendência natural é que os mesmo viriam a se agravar ainda mais, que a bola de neve cresceria desgovernadamente.

Esse agravamento relacional realmente ocorreu e emergiu nos discursos dos participantes, nos gráficos e nos sociogramas no ano de 2005. Esses alunos se graduaram e possivelmente já estejam atuando no mercado de trabalho, já que o diploma da Unicamp tem valor reconhecido no mercado de trabalho e as falhas na formação no tangente às relações interpessoais os acompanharão onde quer que estejam atuando profissionalmente, a dificuldade para se relacionarem socialmente também surtirá efeitos em outras áreas de suas vidas, em outros papéis que estejam desenvolvendo, sejam eles, acadêmicos, profissionais, sociais, conjugais, familiares, entre outros. Se esses graduados estiverem atuando profissionalmente com relação às questões interpessoais da mesma forma como a instituição lida com eles como alunos, poderão acarretar prejuízos emocionais, sociais e intelectuais aos que os cercam.

A responsabilidade sobre o diagnóstico e intervenção da instituição no que tange as relações interpessoais não pode em hipótese alguma ser colocada somente sobre a Coordenação

de Graduação do Curso de Pedagogia, já que sozinha não consegue chegar a lugar algum, principalmente se levarmos em conta que a Faculdade de Educação traz enquanto característica as discussões e o trabalho coletivo de equipe formada por comissões de representantes de diversos setores, cabendo assim a responsabilidade também ao corpo docente por meio de um olhar mais crítico nas relações interpessoais dos alunos e deles com os alunos, ambos, coordenação e docentes poderiam ter se atentado que algo estava ocorrendo e buscar ajuda para se averiguar o que acontecia em tempo hábil do grupo ser trabalhado.

A responsabilidade também cabe ao corpo discente, pelo menos àqueles mais sensíveis a essas relações buscando o apoio da Coordenação de Graduação ao invés de se associar a alguma das três ilhas para buscar proteção como nos mostra o sociograma sobreposto de 2005. Por outro lado não foram oferecidos mecanismos para que esses alunos pudessem falar sobre seus conflitos. Quem seria(m) o(s) responsável(ais) por abrir esse espaço de diálogo?

Nessa pesquisa não há a pretensão de se buscar culpados ou vítimas, e quando falamos em intervenção não falamos em punição, mas em alguma ação que pudesse contribuir para reverter, pelo menos minimamente esse quadro, seja por meio de disciplinas voltadas a essa temática, a um docente que trabalhasse teorias e dinâmicas voltadas às relações interpessoais, por exemplo, dinâmicas psicodramáticas, ou outras ações que resultassem em uma reversão positiva nas relações grupais desses participantes. Mas, pior do que não ter havido nenhuma ação preventiva ou curativa é o fato de não ter nem mesmo havido interesse em se diagnosticar tais problemas relacionais e esses graduados já estarem atuando profissionalmente em nome de uma respeitada formação acadêmica na Faculdade de Educação da Unicamp.

Podemos afirmar que apesar dos resultados apresentados nessa pesquisa não é isso que os profissionais que atuam nessa instituição esperam ou desejam e nessa perspectiva é que entra o objetivo maior dessa pesquisa, o de comprovar cientificamente e alertar que algo errado está acontecendo no âmbito das relações interpessoais, o que fazer a partir desses resultados cabe a instituição e aos profissionais inegavelmente capacitados e eficientes, principalmente aos interessados na temática pesquisada.

Essa pesquisa traz ainda algumas contribuições acadêmicas e práticas.

Oferecer aos pesquisadores interessados conteúdos teóricos-bibliográficos às temáticas envolvendo as relações interpessoais e dinâmicas de grupo, a teoria socionômica, mais

especificamente, o Psicodrama e Psicodrama Pedagógico e a formação curricular do pedagogo frente às relações interpessoais;

Trazer contribuições metodológicas e de análise de dados numa perspectiva quantitativa, qualitativa e sociométrica.

Oferecer às diversas instituições, dentre elas as educacionais ferramentas teóricas e práticas através da sociometria para analisar, e interferir nas relações interpessoais dos grupos.

Através da sociometria e intervenções psicodramáticas oferecer às instituições que estejam passando por situações conflituosas no tangente as relações interpessoais, ferramenta para se diagnosticar os possíveis protagonistas de tal situação.

Proporcionar ao docente referencial teórico e reflexivo enriquecedor para a compreensão das relações interpessoais em sala de aula e a relevância de um bom relacionamento entre o corpo discente, entre o corpo discente-docente e entre a instituição educacional e a família.

Essa pesquisa também traz como característica algumas limitações enquanto pesquisa acadêmica que exigiria a continuidade da mesma para tornar possível tais esclarecimentos.

Seria interessante comparar se outras instituições que abordam essa temática na proposta e na práxis curricular trariam resultados diferentes.

Pesquisar outro curso de graduação da Unicamp e comparar os resultados dessa pesquisa.

Pesquisar outro grupo da mesma instituição pesquisada e comparar os resultados dessa pesquisa.

Direcionar na pesquisa de campo questões semi-abertas que respondessem quais são as afinidades responsáveis pelas formações de vínculos afetivos de aproximação ou repulsa dos participantes pesquisados.

Devido à relevância do tema pesquisado caberia à instituição cuidar com mais zelo dessa temática, pela relevância do termo tanto na formação acadêmica como na prática profissional e pessoal. Com isso formaria profissionais habilitados para a atuação frente às relações mais complexas. Pessoas mais fortalecidas nas relações interpessoais, além de uma sociedade mais justa e mais cooperativa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Wilson C. O lugar do psicodrama in PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, pp.51-60.

ALMEIDA, L. C. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formados. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/Unicamp, 2004.

_____. **O que é psicodrama**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998, 70p. (Coleção Primeiros Passos).

ALVES, Danny J. **O teste sociométrico**: sociogramas. Porto Alegre: Editora Globo, 1974, 129 p.

AMADO, P. S. A socionomia em questão. Mesa Redonda em **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 06, número 2, ano 1998.

AMADO, Gilles; GUITTET, André. **A dinâmica da comunicação nos grupos**. Tradução de Analúcia T. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 238 p.

ANDERSOM, Walt. J. L. Moreno los orígenes del psicodrama in Greenberg, Ira. **Moreno y el psicodrama**. Buenos Aires: Editora Hoemé, 1977, pp.14-22.

ANDOLFI, Maurizio. **Por trás da máscara familiar**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANZIEU, Didier. **El psicodrama analítico en el niño**. Buenos Aires: Editora Paidós, 1961.

_____. **La dinámica de los grupos pequeños**. Buenos Aires: Editora Kapelusz, 1971.

ARANTES, Valério J. **Ação psicodramática em sala de aula**. Campinas, São Paulo, 1993, 168 p. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Unicamp.

_____. Psicodrama e psicopedagogia in SISTO, Fermino F.; *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1996, 262 p.

ARÉNILLA, Louis; *et al.* **Dicionário de Pedagogia**. Tradução de Maria Teresa Serpa. São Paulo: Instituto Piaget Editorial, 2000, 473 p.

AVRITZER, Leonardo. Um desenho institucional para o novo associativismo. **Revista Lua Nova**, 39. São Paulo, Cedec, 1997.

BACON, Francis. Aforismo XLVI. *Novum Organum* in JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, 110 p.

BARBALHO, M. C. M. Histórico da Gestalt-terapia. **Revista do I Encontro Goiano de Gestalt-terapia**, Goiânia, 1995

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1991, 225 p.

BARRETO, Márcia Regina M. P. Da utopia à realização: como sobrevivem as idéias revolucionárias in COSTA, Ronaldo Pamplona. **Um homem à frente de seu tempo: o psicodrama de Moreno no século XXI**. São Paulo: Editora Ágora, 2001, pp. 20-33.

BARUFFI, Helder. **Trabalho e educação: uma questão para a escola pública; um referencial de análise para a ação do orientador educacional**. São Paulo, 1996, 283 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – FEUSP, sob orientação do Prof. Dr. Dirceu Ricci Carvalho.

BEAL, George M.; BOHLEN, Joe M.; RAUDABAUGH, J. Neil. **Liderança e dinâmica de grupo**. 6ª edição. Tradução de Walmir da Costa Godolphim e Sigrid Faulhaber Godolphim. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, 287 p.

BERMUDEZ, Jaime. G. Rojas. **Introdução ao psicodrama**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970, 116 p.

BEZERRA, Ana Cléa Bentes; BATISTA, Virgínia Fernandes da Silva. **Repensando o relacionamento interpessoal professor e aluno no cotidiano escolar**. Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Acesso em: 14 de maio de 2006.

BION, Wilfred Ruprecht. **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo**. Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Imago; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975, 186 p.

_____. **Conversando com Bion**. Tradução de Paulo César Sandler. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1992, 242 p.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução de Álvaro Cabral. 3ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1982.

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica**. Tradução de Ana Mazur Spira. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Imago; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987, 262 p.

BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. Tradução de Tatiana Belinky. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995, 671 p.

_____. [s.d.] apud MORAIS, Regis de. **Um caso de amor com a vida**. Campinas, SP: Versus Editora, 2003, 155 p.

BUROW, Olaf Alaf; SCHERPP, Karlheinz. **Gestaltpedagogia**: um caminho para a escola e a educação. Tradução de Luiz Alfredo Lilienthal. São Paulo: Editora Summus, 1985, 184 p. Coleção Novas Buscas em Educação, volume 20.

BUSTOS, Damiro M. **El psicodrama** - aplicaciones de la técnica psicodramática. Buenos Aires: Editora Plus Ultra, 1974.

_____. **O teste sociométrico**: fundamentos, técnica e aplicações. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979a, 99 p.

_____. **Psicoterapia psicodramática**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979b.

_____. **O psicodrama**: Aplicações da técnica psicodramática. Tradução de Lúcia Neves. São Paulo: Editora Summus, 1982.

_____. **Perigo... amor a vista!:** drama e psicodrama de casais. 2ª edição. São Paulo: Editora Aleph, 1990.

_____. **Novos rumos em psicodrama**. São Paulo: Editora Ática, 1992, 171 p.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia**. 4ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2001, 331 p.

CANIVEZ, 1998 apud PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de educação, 2000 – reimpressão, 2004.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1996, 445 p.

CARDELLA, Beatriz Helena Paranhos. **A Construção do Psicoterapeuta:** Uma abordagem gestáltica. São Paulo: Summus, 2002

CARNEIRO, Francisco Danúzio de Macedo. **Dinâmica grupal:** conceituação, história, classificação e campos de aplicação. Disponível em www.campogrupal.com/dinamica. Acesso em fevereiro de 2005.

CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. **Dinâmica de grupo:** pesquisa e teoria. Tradução de Dante Moreira Leite e Miriam L. Moreira Leite. 2ª edição. São Paulo: Editora Herder, 1967, 1032 p.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O Lugar da Família na Política Social. In: A Família em perspectiva, situação atual e tendências. **Modus Faciendi:** desenvolvimento e ação educativa, 1998. Mimeo.

CASSIANO, Carolina. **Poder de influência:** professor interfere na escolha profissional do aluno, o que gera discussões em torno da responsabilidade e formação que o educador tem para assumir esse papel. In Revista educação, ano 10, nº 112, Editora Segmento, 2007, pp.40 a 46.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGHENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Editora Contexto, 2004, 555 p.

CENPEC: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. ONG: Parceria família - São Paulo, 2001. pp. 12-14.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1992, 236 p.

_____. **Introdução à teoria geral da administração.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000, 700 p.

COLOMBINI, Luís. O exemplo dos pais in **Revista Educação**. Editora Segmento, ano 11, nº122, 2007, p. 32.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 525 p.

COSTA, Ronaldo Pamplona. **Um homem à frente de seu tempo**: o psicodrama de Moreno no século XXI. São Paulo: Editora Ágora, 2001, 213 p.

COUTINHO, L. S. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: processo de reformulação curricular. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE-Unicamp, 2002.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2002, 267p.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1998, 863 p.

Enciclopédia Mirador Internacional. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica Internacional**, 1976

_____. Medo e esperança: indivíduo, grupo e sociedade in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 1, ano 2006, pp. 15 a 31.

FONSECA FILHO, José S. **Psicodrama da Loucura**: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Editora Ágora, 1980. 138 p.

FREUD, Sigmund. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 310p. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume VI (1901).

FRITZEN, Silvino José. **Relações humanas interpessoais**: nas convivências grupais e comunitárias. 15ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 146 p.

GARCIA, Clóvis. **O espaço cênico no teatro e no psicodrama pedagógico**. Trabalho apresentado no 1º Congresso Latino-Americano de Psicodrama, 06 a 12 de outubro de 1975, Buenos Aires. Acervo na Biblioteca da Escola de Comunicações e Artes – ECA, USP, 23 p.

GARRIDO-MARTÍN, E. **Psicologia do encontro**. São Paulo: Editora Ágora, 1996.

GONÇALVES, Camila S.; WOLFF, José R.; ALMEIDA, Wilson C. **Lições de psicodrama**. 6ª edição. São Paulo: Editora Ágora, 1988, 110 p.

GREENBREG, I. **Fundamentos y normas del psicodrama**. Buenos Aires: Hormé, 1977.

GRINBERG, Leon; BIANCHED, Dário E. T. de. **Introdução às idéias de Bion**: grupos, conhecimento, psicose, pensamento, transformações, prática psicanalítica. Tradução de Themira de Oliveira Brito. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1973, 228 p. Coleção Psicologia Psicanalítica.

GUIMARÃES, Roberto. Entre dois mundos: aceleração da vida contemporânea e novas configurações do universo do trabalho criam nebulosa zona de fronteira entre escola e família quando o assunto é a transmissão de valores in **Revista Educação**. Editora Segmento, junho de 2007, ano 11, nº 122.

HOLANDA, Ediléia Luciana Braga Effgem de; FINOTTI, Lucimar Rocha. **A eficiência das relações interpessoais na Escola**. Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Acesso em: 14 de maio de 2006.

HOLMES, Paul; KARP, Márcia. **O psicodrama após Moreno**: inovações na teoria e na prática. São Paulo: Editora Ágora, 1998, 366 p.

HOMANS, George C. *The human group*. New York: Harcourt Brace, 1950.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004, 2922 p.

JORGETTI, Gisele Scudelio. **A comunicação corporal nas relações interpessoais face a face em organizações**. São Paulo, 2005, 70 p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, na área de Relações Públicas, Turismo, Publicidade e Propaganda-Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Eudisia Acuña Quinteiro. Acervo Exemplares da Biblioteca da ECA-USP.

KAUFMAN, Arthur. **Teatro pedagógico**. São Paulo: Editora Ágora. 1992, 143 p.

_____. O psicodrama tematizado. In PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, pp. 123-128.

KAUFMAN, Fani Goldenstein. (1998). O Teste sociométrico in MONTEIRO, Regina. Fourneaut (Org.). **Técnicas fundamentais do psicodrama**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense. 1998, 171 p.

KELLERMAN, P. **O psicodrama em foco: seus aspectos terapêuticos**. São Paulo: Editora Ágora, 1998.

KERSTENESTZKY, Célia Lessa. Sobre associativismo, desigualdades e democracia in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18 n° 53, pp.131 a 142.

KIM, Leila Maria Vieira. Tele e transferência na terapia psicodramática in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 2, ano 2006, 195 p.

KNOBEL, Anna Maria. **Moreno em ato: a construção do psicodrama a partir das práticas**. São Paulo: Editora Ágora, 2004, 285 p.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LEMOINE, Gennie; LEMOINE, Paul. **O psicodrama**. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1978.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965, 387 p.

_____. **Dinámica de la personalidad**. Madri: Editora Madri, 1969.

_____. **Problemas de dinâmica de grupo**. Tradução de Miriam Moreira leite. 2ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1973a, 242 p.

_____. **Princípios de psicologia topológica**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1973b, 244 p.

LOCH, Ana Maria Maldonato. **Influência do psicodrama pedagógico nos aspectos empatia e integração grupal**. Porto Alegre; 1982, 203 p. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Juan José Mauriño Mosquera. Acervo Exemplares da Biblioteca da FE-USP.

MAILHIOT, Gerald B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. 8ª. edição. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1998.188 p.

MAINARDES, A. B. O medo no livro infantil in SILVA, M. (org.). **Medos, medinhos, medonhos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MARINEAU, René F. **Jacob Levy Moreno 1889-1974**: pai do psicodrama, da sociometria e da psicometria de grupo. Tradução de José de Souza Mello Werneck. São Paulo: Editora Ágora, 1992. 200 p.

MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana Fortunato. A pesquisa-ação e o sociodrama: uma conexão possível?. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 12, número 1, ano 2004, pp. 99 a 118.

MARRA, Marlene Magnabosco. Práticas comunitárias: a natureza sociocultural e política do sociodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 1, ano 2006, pp. 91 a 104.

MARTIN, E. G. **J. L. Moreno**: psicologia do encontro. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1996.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos de orientação educacional**. São Paulo: Editora Atlas, 1979.

MARTINS, Antonio Elmo de Oliveira. A Concepção de Homem na Gestalt-terapia e suas implicações no processo psicoterápico. **Revista do I Encontro Goiano de Gestalt-terapia**, março/abril de 1995

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**: terceiro manuscrito. 2ª edição. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1987.

MEAD, George Herber. *The philosophy of the present*. Chicago; London: Open Court, 1932, 199 p.

MENEGAZZO, Carlos M. **Magia mito e psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, 127 p.

_____; TOMASINI, Miguel A. **Dicionário de psicodrama e sociodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1995, 232 p.

MERENGUÉ, Devanir. O estar fora de si protagonista: algumas anotações. In PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, pp. 83-99.

_____. Violência e criação: observações psicodramáticas sobre o filme “*Cidade de Deus*” in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 11, número 1, ano 2003, p. 101.

MIJOLLA, Alain (direção geral). **Dicionário internacional de psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral, comitê editorial de Sophie de Mijolla-Mellor e Roger Perron e Bernard Golse. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2005, 2204 p.

MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995, 361 p.

_____. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002, 313 p.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. Teatro da espontaneidade no congresso de psicodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Número 1, ano 1978, p. 92.

_____. **Jogos dramáticos**. Editora McGraw-Hill, 1979.

_____. **Técnicas fundamentais do psicodrama**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998, 171 p.

MONTEIRO, André Maurício. Compreensão da intersubjetividade com conceitos de tele e transferência: escolhas paradigmáticas in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 2, ano 2005, pp. 59-77.

MORAIS, Regis de. **Um caso de amor com a vida**. Campinas, SP: Versus Editora, 2003, 155 p.

MORAN, José Manoel. **Aprendendo a viver: caminhos para a realização plena**. São Paulo: Editora Paulinas, 1999.

MORENO, Jacob. Levy. **Sociometry, experimental method and science of society: an approach to a new political orientation**. New York: Beacon House, 1951.

_____. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1959, 360 p.

_____. *Psiquiatria do Século XX: Funções dos Universais: Tempo, Espaço, Realidade e Cosmos* in **As grandes sínteses**. Apresentado no Segundo Congresso Internacional de *Psicodrama*, na Universidade de Barcelona, Espanha, de 29 e agosto a 3 de setembro de 1966.

_____. **Fundamentos de la sociometria**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972a.

_____. **Psicodrama**. 2ª edição. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1972b.

_____. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974. 367 p.

_____. *Psicodrama second volume: foundations of psychotherapy*. New York: Beacon House, 1975 apud MONTEIRO, André Maurício. Compreensão da intersubjetividade com conceitos de tele e transferência: escolhas paradigmáticas in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 2, ano 2005, pp. 59-77.

_____. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Editora Summus Editorial, 1983.

_____. **O Teatro da espontaneidade**. São Paulo: Editora Summus Editorial, 1984a.

_____.; ENNEIS, J.M. **Hipnodrama e psicodrama**. Tradução Maria Silvia Mourão Neto. São Paulo: Editora Summus, 1984b, 85 p.

_____. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e psicodrama. V.1. Goiânia: Editora Dimensão, 1992a.

_____. **As palavras do pai**. Tradução José Carlos Landini e José Carlos V. Gomes. Campinas, SP: Editorial PSY, 1992b.

_____. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997, 492 p.

MOSQUERA, Juan J. Mauriño. **Educação**: novas perspectivas. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 1980.

MOTTA, Júlia Maria Casulari. O psicodrama (1949-2006) durante a industrialização, a ditadura e a redemocratização do Brasil in **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 2, ano 2006, 195 p.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Psicodrama**: descolonizando O imaginário. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979, 271 p.

_____. **Paixões e questões de um terapeuta**. São Paulo: Editora Ágora, 1989.

OLIVEIRA, Mari Ângela. **Contribuição da psicopedagogia na relação família-escola**. Curitiba: IESDE, 2004.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005, 483 p.

PEDROSO, R. O medo infantil e as narrativas in SILVA, M. (org.). **Medos, medinhos, medonhos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. Ego, **Fome e Agressão**: Uma revisão da teoria e do método de Freud. São Paulo: Summus, 2002.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de educação, 2000 – reimpressão, 2004.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Psicodrama, pedagogia, terapia. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 2, ano 2005, pp. 25-42.

PERAZZO, Sergio. Revisão crítica dos conceitos de Tele e Transferência. In **Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicodrama**. Salvador, 1988, volume 1, p.225.

_____. Perséfone e o mendigo: a força iluminadora e a restauração estética do psicodrama. In PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, pp. 101-114.

_____. **História do congresso ibero-americano de psicodrama (2005)**. Disponível em www.febrap.org.br/agenda.asp. Acesso em agosto de 2006.

PEREIRA, Arthur Henrique. O conflito dramático entre o papel social e imaginário na trajetória protagonizada por Dom Quixote. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 1, ano 2005, pp.25 a 44.

PERLS, Frederick S.; HEFFERLINE, Ralph e GOODMAN, Paul. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997a.

PERLS, Frederick S. **Gestalt-terapia explicada**. Tradução de George Schlesinger. 2ª edição. São Paulo: Editora Summus, 1997b, 372 p.

PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, 179 p.

PIMENTEL, Maria da Glória; SIGRIST, Áurea C. **Orientação educacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

POLSTER, E. & POLSTER, M. **Gestalt Terapia Integrada**. Belo Horizonte, Editora Unilivros, 1979.

SOLIGO, Ângela Soligo (Coord); MALAVASSI, Maria Márcia Sigrist (coord. Associada). **Projeto Político Pedagógico** - Curso de Pedagogia 2008 – FE-Unicamp, abril 2007.

RAMALHO, Cybele Maria Rabelo. A relação terapêutica psicodramática: um campo de singularizações mutantes. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 2, ano 2006, 195 p.

Revista Brasileira de Psicodrama. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 2, ano 2005, 175 p.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia: Refazendo um Caminho**. São Paulo, Summus, 1985.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia de Curta Duração**. São Paulo: Summus, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 10^a edição. São Paulo: Editora Cortez, 1991, 97 p.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1961, 342 p. Coleção Psicologia e Pedagogia.

_____. **Liberdade para aprender.** Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª edição. Belo Horizonte- MG: Editora Interlagos de Minas Gerais, 1972, 329 p.

_____; STEVENS, Barry. **De pessoa para pessoa:** uma nova tendência na psicologia. Tradução de Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira Leite. 2ª edição, São Paulo: Editora Pioneira, 1977, 328 p.

_____. **Sobre o poder pessoal.** Tradução de Wilma Millan Alves Penteado. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978, 273p.

_____. **Um Jeito de Ser.** Tradução de Maria Cristina Machado Kupfer e Heloísa Lebrão. São Paulo: EPU, 1983, 155p.

ROMAÑA, M.A. **Psicodrama pedagógico.** Editora Papirus, 1985.

_____. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama.** Campinas: Editora Papirus, 1992.

_____. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama.** Campinas: Papirus, 1996, 101 p.

SAYÃO, Roseli apud GUIMARÃES, Roberto. Entre dois mundos: aceleração da vida contemporânea e novas configurações do universo do trabalho criam uma nebulosa zona de fronteira entre escola e família quando o assunto é a transmissão de valores **Revista Educação.** Editora Segmento, ano 11, nº122, 2007, p. 32.

SANTANA, Olga apud GUIMARÃES, Roberto. Entre dois mundos: aceleração da vida contemporânea e novas configurações do universo do trabalho criam uma nebulosa zona de fronteira entre escola e família quando o assunto é a transmissão de valores. **Revista Educação.** Editora Segmento, ano 11, nº122, 2007, p. 32.

SANTOS, Claudia Maria Kreitlow dos. O olhar do psicopedagogo sobre o trabalho de grupo. Monografia de Conclusão de Curso de Psicopedagogia. UNASP- Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2008, 61 p.

SANTOS, António Gonçalves. De que mesmo se trata? In PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, pp 35-49.

SCHUTZ, William C. **Todos somos uno**. Buenos Aires: Editora Amorrortu, 1973.

SCHUTZENBERGER, Anne Ancelin. **O teatro da vida psicodrama**: introdução aos aspectos técnicos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970a, 237 p.

_____. **Introducción al psicodrama**. Madrid: Editora Aguilar, 1970b.

_____; WEIL, Pierre. **Psicodrama triádico**. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1970c.

_____. **Meus antepassados**: Vínculos transgeracionais, segredos e família, síndrome de aniversário e prática do genossociograma. São Paulo: Editora Paulus, 1997, 212 p.

_____. Diversas abordagens para compreensão da dinâmica dos micro-grupos in WEIL, Pierre; *e.t al.*(Orgs). **Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002a, 202 p.

SEIXAS, Maria Rita D'Angelo. Uma abordagem sistêmica do psicodrama. In PETRILLI, Regina Antunes. **Rosa dos ventos da teoria do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994, p 129-139.

SOEIRO, Alfredo Correia. **Psicodrama e psicoterapia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ágora, 1995, 159 p.

TOCQUEVILLE, Aléxis. Sobre a democracia na América. 1864 apud CARNEIRO, Francisco Danúzio de Macedo. **Dinâmica grupal: conceituação, história, classificação e campos de aplicação.** Disponível em www.campogrupal.com/dinamic. Acesso em fevereiro de 2005.

VITALE, Maria Amália Faller. Rede sociométrica e o trabalho terapêutico. **Revista Brasileira de Psicodrama.** Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 12, número 1, ano 2004, pp. 91-98.

VON ZUBEN, Aquiles in BUBER, Martin. **EU e Tu.** Introdução e Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 8ª edição. São Paulo: Editora Centauro, 2001, 170 p.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito.** Rio de Janeiro. Editora Record, 2002.

ZIMERMAN, David E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise.** São Paulo: Artmed Editora; 2001, 457 p.

ZORZIN, Terezinha. **As inter-relações entre educadores e educandos para o sucesso da aprendizagem no espaço psicopedagógico, 2006,** 63 p. Monografia de conclusão de curso de Psicopedagogia da Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz.** 7ª edição. Tradução de Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva. São Paulo: Editora Gente, 1993, 93 p.

_____. **A criança, o lar e a escola:** guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores. 22ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, 210 p.

_____; *et. al.* (Orgs). **Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002a, 202 p.

_____. **Amar e ser amado:** a comunicação no amor. 32ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b, 165 p.

_____. **Relações humanas na família e no trabalho.** 52ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, 246 p.

WOOD, John Keith; *et al.* (orgs.) **Abordagem centrada na pessoa.** UFES, 3ª Edição, 1997.

www.am.unisal.br/pos/stricto-administracao/noticias. Acesso em 02/08/2007.

www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2008/index.html. Acesso em 06/02/2008.

www.hagshama.org.il/show. Acesso em 02/08/2007.

www.images.google.com.br. Acesso em 13/05/2007.

www.psicodramamonterrey.com. Acesso em 02/08/2007.

www.saskiapsicodrama.com.br/Jacob-Levy-Moreno. Acesso em 02/08/2007

www.sebraees.com.br/manualempresario. Acesso em 14/04/07.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALENCAR, Eunice M. L. S. **Psicologia:** introdução aos princípios básicos do comportamento. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003, 196 p.

ALMEIDA, Wilson C. **Moreno:** encontro existencial com as psicoterapias. São Paulo: Editora Ágora, 1991, 76 p.

_____. **Grupos:** a proposta do psicodrama. São Paulo: Editora Ágora, 1999, 204 p.

ALVES, Rubens. **Educação dos sentidos e mais ...** Campinas SP: Versus Editora, 2005, 126 p.

ANDREOLA, Balduino A. **Dinâmica de grupo:** jogo da vida e didática do futuro. 24ª edição. Petrópolis RJ: Petrópolis, 2004, 86 p.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima:** a sala de aula como um espaço do crescimento integral. 2ª edição. Petrópolis RJ: Petrópolis, 2004, 68 p., fascículo 16.

_____. **A linguagem do afeto:** como ensinar virtudes e transmitir valores. 2ª edição. Campinas – SP: Editora Papirus, 2005, 139 p.

ARANTES, Valério José. **Psicodrama e orientação profissional.** Campinas, São Paulo, 2003, 168p. Tese (Livre Docência em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Unicamp.

_____; DIAS José Carlos; NUNES, Roseli C. dos Santos (orgs). **Magia Psicodramática:** nascer, viver e morrer. Campinas, SP: FE Unicamp, 2007, 148 p.

ARBOL, Luis Ruiz del; LOPES-ARANGUREN, Luis. A escola perante a inadaptação social. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995, Volume 3, pp. 171-179.

AUBRY, Jean-Marie; ARNAUD, Yves Saint. *Dynamique des groupes*. 6ª edição. Paris: Éditions Universitaires, 1970, 105 p.

BANY, Mary A.; JOHNSON, Lois V. *Dynamique des groupes et éducation: le groupe-classe*. 9ª edição. Paris: Editora Dunod, 1969, 335 p.

BARRETO, Maria Fernanda Mazziotti (org.). **Dinâmica de grupo:** história, prática e vivências. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, 135 p.

BASTOS, Ana Lúcia Gondim. **Tecendo a trama das relações, dos afetos e dos sentidos nas práticas educacionais**. São Paulo, 2005. 134 p. Tese de Doutorado em Psicologia; Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas:** uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 26ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, 204 p.

BERMUDEZ, Jaime. G. Rojas. **Núcleo do eu:** leitura psicológica dos processos evolutivos fisiológicos. São Paulo: Editora Meste Jou, 1978, 121 p.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O correio do corpo:** novas vias da antiginástica. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 8ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990, 173 p.

_____. **O corpo tem suas razões:** antiginástica e consciência de si. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 14ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 223 p.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOCK, Ana Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1989.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. Tradução de Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Editora Ática, 1993, 653 p.

BOUR, Pierre. **Psicodrama e vida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, 317 p.

BRANDON, Nathanael. **O poder da auto-estima**. Editora Saraiva, 1998.

BRUNNER, Reinhard. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. Tradução de Cacio Gomes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, 302 p.

BUSTOS, Dalmiro M. Prólogo a la edición castellana in MORENO, J. L. **El teatro de la espontaneidad**. Buenos Aires: Vancu, 1977, pp. 9-12.

BUSTOS, Elena N.. **Supervisión docente com psicodrama pedagógico**. Buenos Aires: Publicações Pedagógicas, nº. 03, pp. 20-23, ago. 1979.

CALVANTE, Carlos. **O personagem na psicoterapia: articulações psicodramáticas**. São Paulo: Editora Ágora, 2002, 191 p.

CAMPOS, Regina. **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001, 464 p.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro:** estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 534 p. Coleção Prismas.

CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. **Dinâmica de grupos:** investigación y teoria. México: Editorial Trillas, 1972, 624 p.

CASTILHOS, Áurea. **Liderando grupos.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982, 418 p. Coleção Rumos da Cultura Moderna, volume 52.

CESARINO, Antonio Carlos; *et al.* **A ética nos grupos:** contribuição do psicodrama. São Paulo: Editora Ágora, 2002, 169 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de empresas:** uma abordagem contingencial. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

CIORNAI; *et al.* **Gestalt-terapia, psicodrama e terapias neo-reichianas no Brasil:** 25 anos depois. São Paulo: Editora Ágora, 1995, 66 p.

COOL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996, Volume 2, pp. 265-280.

_____; SOLÉ, Isabel. A interação Professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996, Volume 2, pp. 281-297.

_____; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizado escolar. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996, Volume 2, pp. 298-314.

CONTRO, Luiz. **Nos jardins do psicodrama.** Campinas, SP: Editora alínea, 2004, 170 p.

CORDI, Cassiano; *et al.* **Para filosofar.** São Paulo. Editora Scipione, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não espere pelo epítáfio...:** provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, 158 p.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento:** as bases intelectuais do teatro na educação. Tradução de Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, 303 p.

CUKIER, Rosa. **Psicodrama Bipessoal:** sua técnica, seu terapeuta e seu paciente. São Paulo: Editora Ágora, 1992, 117 p.

CRUZ, Léa da. Línguas cortadas: **medo e silenciamento no trabalho do professor.** Niterói: EdUFF: Intertexto Editora; São Paulo: Editora Xamã, 2005, 184 p.

CUZIN, Marinalva I. **Orientação profissional e psicodrama.** Campinas, São Paulo, 2001, 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação, Unicamp. Sob a orientação do Prof. Dr. Valério José Arantes.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1997, 125 p. (Biblioteca Tempo Universitário, volume 96)

DAVIS, J. H. **Produção do grupo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

DIAS, Victor R. C. **Psicodrama**: teoria e prática. 2ª.edição. São Paulo: Editora Ágora, 1987, 198 p.

DINIZ, Gleidemar Jovita. Rosa. **Psicodrama pedagógico**. São Paulo: Editora Ícone, 1995.153 p.

DINIZ, Gleidemar Jovita Rosa. **Fontes de criatividade no psicodrama pedagógico e nos jogos dramáticos**. São Paulo, 1999, 233 p. Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes-ECA USP. Sob a orientação de Clóvis Garcia.

DORSCHI, Friedric. **Dicionário de psicologia**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e equipe. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, 1152 p.

DUARTE, João Francisco Duarte Jr. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3ª edição. Curitiba – PR: Criar Edições Ltda, 226 p.

EINSTEIN, Albert. **Escritos da maturidade**: artigos sobre ciência, educação, religião, relações sociais, racismo, ciências sociais e religião. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994, 303 p.

FAGAN, Joen; SHEPHERD, Joen. (orgs). **Gestalt-terapia**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 414 p.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª edição. São Paulo: editora Cortez, 1997. (Biblioteca da educação, serie 1, Escola; volume 11).

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1992, 135p.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução de Yara Stela Rodrigues Avelar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1991, 261 p.

_____. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução de Neusa Kern Hickel. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994, 182 p.

_____. **Psicopedagogia em psicodrama:** morando no brincar. Tradução de Yara Stela Rodrigues Avelar. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001, 206 p.

_____. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação. Tradução de Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, 223 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996, 145 p. Coleção leitura.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relatos de uma professora. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, 200 p.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1997, 224 p. Coleção Pensamento e Ação no Magistério.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª edição verificada e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, 1836 p.

FIERRO, Alfredo. Relações sociais na adolescência. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995, Volume 1, pp. 299-305.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 10ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003, 208 p.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, 447 p. Coleção Psicologia e Pedagogia.

FERNÁNDEZ, Ana Maria. **O campo grupal: notas para uma genealogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 229 p. Coleção Psicologia e Pedagogia.

FERREIRA, Windyz B. **Psicodrama e Educação: Uma Proposta Educacional Para o Redimensionamento das Relações Humanas**. Campinas, 1993. 162p Dissertação (Mestrado em Educação, na área de Filosofia da Educação), - Faculdade de Educação, Unicamp.

FLOREZ, Juliana Enma Radvany. **O psicodrama pedagógico no Brasil: antecedentes, realidades experiências**. São Paulo, 1986. 185p. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes - ECA- USP. Sob orientação do Prof. Dr.Clóvis Garcia. Acervo da Biblioteca da FE-USP.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto alegre: Editora Artmed, 1998, 341 p.

FOX, Jonathan. **O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade**. Tradução de Moisés Aguiar. São Paulo: Editora Ágora, 2002. 330 p.

FRANÇA, Junia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 6ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1998, 316 p.

GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998, 138 p. Colección Mesa Redonda; n° 66.

_____; SANTOS FILHO, José Camilo (orgs). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002, 111 p. Coleção Questões da Nossa Época, volume 42.

GILLING, Jean-Marie. **O conto da psicopedagogia**. Tradução Venise Dresch. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999, 225 p.

GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. **Lições de psicodrama**: introdução ao pensamento de J. L. Moreno. 6ª edição. São Paulo: Editora Ágora, 1998, 110 p.

GOURGAND, Pierre. *Lês techniques de travail em groupe*: conduite dès réunions et préparation dès décisions dans lês entreprises, services et groupements. França: Editora Mésopé, 1969, 154 p.

GOULART, Íris Barbosa. **A educação na perspectiva construtivista**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995, 126 p.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Tradução de Maria Lúcia Homem. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998, 264 p.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1992, 264 p.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariagela Alves (orgs). **Dicionário do teatro brasileiro** - temas, formas e conceitos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006, 354 p.

GUTFREIND, Celso. **O Terapeuta e o lobo:** a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 224 p.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta:** a evolução-revolução do homem do século XX em direção à CULTURA SOMÁTICA do século XXI. Tradução de Vicente Barreto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1972, 261 p.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Editora Summus, 1980, 239 p. Coleção Novas Bases em Educação, volume 7.

HILGARD, Ernest R.; ATKINSON, Richard C. **Introdução à psicologia.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

HOLMES, Paul; KARP, Márcia. **Psicodrama:** inspiração e técnica. Tradução de Eliana Araújo Nogueira do Vale. São Paulo: Editora Ágora, 1992, 280 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** Tradução de João Paulo Monteiro. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980, 243 p.

HUMBERT, E. G. **Jung.** Tradução de M. Ligetti. São Paulo: Summus, 1985.

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, 110 p.

JAMES, Muriel; JONGEWARD, Dorothy. **Nascido para vencer:** análise transacional com experiências gestalt. Tradução de Maria Eunice Paiva. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977, 277p.

JOHNSON, Maria Cristina Folmer. **Projeto pessoal de vida & trabalho:** a orientação profissional na perspectiva dos orientadores e orientandos. Campinas, 2000. 128 p Dissertação de Mestrado em Educação, na área de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação, Unicamp. Sob a orientação do Prof. Dr. Valério José Arantes.

KAUFMANN, Pierre (editor). Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise:** o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 19996,

KELLEY, Robert. **O poder dos seguidores:** como criar os verdadeiros líderes. Tradução de Nancy Aparecida A. Teixeira. São Paulo: Editora Siciliano, 1993, 230 p.

KESSELMAN, Hernán; PAVLOVSKY, Eduardo. **A multiplicação dramática.** Tradução de Ângela Tijiwa. São Paulo: Editora Hucitec, 1991, 138 p.

KOCKE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 22ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, 182 p.

_____. **Pesquisa científica:** critérios epistemológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005, 253 p.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica:** As relações de produção e a educação do trabalhador. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995, 205 p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997, Coleção Debates.

KUPFER, M.C. **Freud e a educação.** São Paulo: Editora Scipione, 1989, 103 p.

KWASNICKA, Eunice L. **Teoria Geral da Administração**. 2ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAPANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**: Lapanche e Pontalis. Sob a direção de Daniel Lagache. Tradução Pedro Tamem. 3ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, 550 p.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. **Corpolinguagem**: gestos e afetos. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2003, 272 p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 310 p.

LÉVY, André. **Psychologie sociale**. 9ª edição. Paris: Editora Dunod, 1970, 565 p.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conflitos no lar e na escola**: dinâmicas de grupo. 2ª edição. Editora Vozes, 1968, 198 p.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Editora Amil, 2003, 196 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994, 180 p. Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor.

_____; et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 12ª edição. São Paulo: editora Cortez, 2001, 232 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: editora EPU, 1986, 99 p. Coleção Temas básicos de educação e ensino.

LUFT, J. **Introdução à dinâmica de grupos**. Lisboa: Editora Moraes, 1970.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa:** reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 195 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Os termos-chave da análise do discurso.** Tradução de Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva. Lisboa: Editora Gradiva, 1997, 112.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** 6ª edição. Campinas, SP: Editora Papirus, 1989, 149 p. Coleção Corpo & Motricidade.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no gerenciamento.** Tradução de Eliana Casquilho e Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000, 392 p.

MATOS, Olgária. **Filosofia a polifonia da razão:** filosofia e educação. São Paulo: Editora Scipione, 1997, 175 p. Coleção Pensamento e Ação no Magisterio.

MAY, Rollo. **A arte do aconselhamento psicológico.** 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

_____. **O homem à procura de si mesmo.** Tradução de Áurea Brito Weissenberg. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985, 230 p. Coleção Psicanálise, volume II.

MAYER, Canísio. **Dinâmicas de grupo:** ampliando a capacidade de interação. Campinas SP: Editora Papirus, 2005, 200 p.

MAYO, Elton. **Problemas humanos de uma civilización industrial.** Buenos Aires: Ediciones Buena Visión, 1972, 170 p.

MELO, Sonia Maria Martins. **Orientação educacional:** do consenso ao conflito. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1994, 100 p. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

MERENGUÉ, Devanir. **Inventario de afetos**: inquietações, teorias, psicodramas. São Paulo: Editora Ágora, 2001, 169 p.

MINAYO, María Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, 406 p.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner X Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. Tradução de Aydano Arruda. 3ª edição. São Paulo: Editora Summus, 1978, 191 p.

MORAIS, João Francisco Regis de. **Ecologia da mente**. Campinas, SP: Editorial Psy, 1993, 123 p.

_____. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986, 63 p.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004, 167 p.

MORENO, Maria Carmen; CUBERO, Rosario. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola e colegas. In COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995, Volume 1, p.190-202.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Berthand Brasil, 2000, 350 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 10ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004, 128 p.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal:** treinamento e grupo. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2003.

MOSCOVICI, F. **Equipes dão certo:** a multiplicação do talento humano. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1996.

MOTTA, Júlia; *et al.* **O jogo no psicodrama.** 2ª edição. São Paulo: Editora Ágora, 1995, 143 p.

MUCCHIELLI, Roger. *La dynamique des groupes: connaissance du problème.* França: Lês Éditions Sociales Française, 1970, 100 p.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Psicodramatizar:** ensaios. São Paulo: Editora Ágora, 1980, 90 p.

_____. **O inconsciente** - um estudo crítico. São Paulo: Editora Ática, 1985, 63 p.

_____. **Paixões e questões de um terapeuta.** São Paulo: Editora Ágora, 1989, 127 p.

_____. **Falando de amor** - uma escuta musical dos vínculos afetivos. São Paulo: Editora Ágora, 2006. Volume 01, 166 p.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo:** summerhill - radical transformação na teoria e na prática da educação. Tradução de Nair Lacerda. 19ª edição. São Paulo: Editora Ibrasa, 1980, 375 p.

NUDEL, Benjamin Waintrib. **Moreno e o hassidismo:** princípios e fundamentos do pensamento criador do psicodrama. São Paulo: Editora Ágora, 1994, 93 p.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Grupos – teorias e práticas:** acessando a era da grupalidade. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 208 p.

PAGÈS, Max. *L'orientation non-directive: en psychothérapie et en psychologie-sociale.* 10ª edição. Paris: Editora Dunod, 1970, 180 p.

_____. *La vie affective des groupes: esquisse d'une théorie de la relation humaine*. 9ª edição. Paris: Editora Dunod, 1970, 500 p.

PALMER, Joy A. **50 grandes educadores**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Contexto, 2005, 305 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001, 115 p.

PERAZZO, Sérgio. **Ainda e sempre psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 1994. 141 p.

_____. **Fragmentos de um olhar psicodramático**. São Paulo: Editora Ágora, 1999, 225 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora artmed, 2002, 232 p.

PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006, 231 p.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000, 239 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Editora Loyola, 2006, 198 p.

PUTTINI, Escolástica F.; et al. **Psicodrama na educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991, 130 p.

_____.; LIMA, Luzia Mara. **Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Editora Ágora, 1997, 163 p.

RAMOS, Denise Gimenez. **A psique do coração:** uma leitura analítica do seu simbolismo. São Paulo: Editora Cultrix, 1995, 144 p. Coleção Estudos de Psicologia Junguiana por Analistas Junguianos.

REÑOMES, Albor Vives. **Do *playback theatre* ao teatro de criação.** . São Paulo: Editora Ágora, 2000, 211 p.

REICH, Wilhelm. **Escute zé ninguém.** Tradução de Waldéa Barcelos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, 129 p.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola:** atividades globais de expressão. São Paulo: Editora Scipione, 1996, 160 p. Coleção Pensamento e Ação no Magistério.

Revista Brasileira de Psicodrama. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 12, número 1, ano 2004, 155 p.

Revista Brasileira de Psicodrama. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 12, número 2, ano 2004, 212 p.

Revista Brasileira de Psicodrama. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 13, número 1, ano 2005, 190 p.

Revista Brasileira de Psicodrama. Publicação da Federação Brasileira de Psicodrama. Volume 14, número 2, ano 2006, 195 p.

REZENDE, Antonio Muniz de. **A questão da verdade na investigação psicanalítica.** Campinas: São Paulo: Editora Papirus, 1999, 247 p.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetiva:** os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005, 2005 p.

ROGERS, Carl R. **Grupos de encontro**. Tradução de Joaquim L. Proença. São Paulo: Editorial Tanagra, 1970, 176 p. Coleção Psicologia e Pedagogia.

_____. **Psicoterapia e consulta psicológica**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. Santos: Editora Martins Fontes, 1973, 442 p.

_____. **Novas formas de amor: o casamento e suas alternativas**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1975, 240 p.

_____; KINGET, G. Marian. **Psicoterapia&relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva**. Tradução de Maria Luíza Bizzoto. 2ªedição. Belo Horizonte, MG: Interlivros Editora, 1977, volume I, 288 p. e volume II, 218 p.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995, 592 p.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade&inteligência: a emoção na educação**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002, 144 p.

SAMPAIO, Getúlio Pinto. **Relações humanas a toda hora**. São Paulo: Editora Nobel, 2000.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2004, 160 p.

SANTOS, Clóvis Roberto dos Santos; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias Científicas: TCC, dissertação-tese**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005, 140 p.

SCHEIBE, Karl E. **O drama da vida cotidiana**. Tradução Laura Knapp. São Paulo: Editora EDUC, 2005, 288 p.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3ª edição. São Paulo: Editora Iluminaras LTDA, 1995, p. 161.

SCHUTZ, William C. **O prazer:** expansão da consciência humana. Tradução de Marlene Schwartz e Marina Brandão Machado. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1974. 189 p. Coleção Psicologia Psicanalítica.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 20ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996, 272 p.

SHINYASHIKI, Roberto. **A carícia essencial:** uma psicologia do afeto. 9ª edição, São Paulo: Editora gente, 1987, 132 p.

SISTO, Fermino F; *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1996, 262 p.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora Summus, 1978, 103 p., Coleção Novas Buscas em Educação.

SOUZA, Maria Thereza C. Coelho de. **Razão e emoção:** diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 267 p.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de psicologia.** Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Editora Pioneira, 1994, 243 p. Coleção Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Psicologia.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1990, 109 p.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, 343 p.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos:** estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora paz e terra, 1990, 504 p.

VISCOTT, David. **A linguagem dos sentimentos.** Tradução de Luiz Roberto S. S. Malta. 5ª edição. São Paulo: Editora Summus, 1982, 135 p.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Martin Buber:** cumplicidade e diálogo. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003, 234 p.. Coleção Filosofia e Política.

ZELTNER; BRUNER. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional.** Tradução de Cácio Gomes. 4ª edição, Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004, 302 p.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos:** teoria, técnica e clínica- uma abordagem didática. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999, 466 p.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos** – uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. 15ª edição. São Paulo: Editora Ágora, 1996, 180 p.

WATZLAWICH, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana:** um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. Tradução de Álvaro Cabral. 19ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2002, 263 p.

WECHESLER, Mariângela P. da F. **Relações cognitivas entre afetividade e cognição:** de Moreno a Piaget. São Paulo: Editora Annablume, 1998, 112 p.

_____. **Psicodrama e construtivismos:** uma leitura psicopedagógica. São Paulo: FAPESP; Editora Annablume, 1999, 256 p.

WEIL, Pierre. **Organizações e tecnologias para o terceiro milênio:** a nova cultura organizacional holística. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1997, 110 p.

_____; TONPAKOW, Rolan. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 47ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, 287 p.

WERNECK, Hamilton. **Educar é sentir as pessoas.** Aparecida, SP: Editora Idéias e Letras, 2004, 115 p.

www.rogeriana.com/biografia. Acesso em 15/09/2007.

ANEXO 1

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO QUALITATIVA DA COLETA DE DADOS

Este anexo traz na íntegra a análise e interpretação qualitativa da coleta de dados segundo Bardin (1991) dos sujeitos que participaram da pesquisa nos anos de 2003, 2004 e 2005.

Questão 1: O que o levou a optar pelo Curso de Pedagogia?

Participante 02

Ano de 2003

D.P. – “A vontade de dar aula para crianças, o a fato de gostar de trabalhar com crianças. E também o fato de não se um Curso muito puxado, com muita coisa de decoreba”.

U.T. – A afinidade por trabalhar com crianças. Curso não muito exigente e com pouco conteúdo para decorar.

Ano de 2004

D.P. – “A vontade de dar aulas, de trabalhar com crianças”.

U.T. – Desejo de lecionar e trabalhar com crianças.

Ano de 2005

D.P. – “Minha vontade de dar aulas e de trabalhar com crianças”.

U.T. - Desejo de lecionar e trabalhar com crianças.

Participante 04

Ano de 2003

D.P. – “O fato de gostar de ensinar e de julgar a educação o alicerce da sociedade”.

U.T. – Por gostar de lecionar e valorizar o papel da educação na sociedade.

Ano de 2004

D.P. – “A vontade de ser professora me “perseguiu” desde a infância; sempre gostei de brincar de professora”.

U.T. – Desejo pelo magistério desde a infância incluindo o fato de gostar de brincar de professora.

Ano de 2005

D.P. – “Escolhi o curso porque sempre gostei da atividade de ensinar e aprender coletivamente. Sempre gostei de brincar de professora com as bonecas, assim o dom e o gosto pela docência sempre me acompanharam”.

U.T. – Prazer pela atividade da docência e aprendizagem coletiva, pelo magistério enquanto atividade lúdica na infância.

Participante 05

Ano de 2003

D.P. – “É um curso bem parecido com psicologia (que eu ainda sinto vontade de fazer), além de dar oportunidades de trabalhar com crianças, que sempre foi meu sonho”.

U.T. – Pelo fato do curso de Pedagogia apresentar semelhanças com o curso ainda desejado de Psicologia e por permitir trabalhar com crianças.

Ano de 2004

D.P. – “Eu sempre gostei muito de crianças, mas não sabia exatamente o que prestar. Então eu prestei Psicologia e Pedagogia e acabei ficando na Pedagogia (e estou gostando muito)”.

U.T. – Indecisão em relação à escolha do curso vinculada ao fato de sempre gostar muito de crianças. Prestou Psicologia e Pedagogia, optou por Pedagogia e está gostando do curso.

Ano de 2005

D.P. – “Eu optei pela pedagogia, pois era área mais próxima da que eu queria (Psicologia). Além disso, o curso envolve trabalhar com crianças e isto é uma das minhas paixões. E, ainda, eu vejo a pedagogia e a profissão professor como uma forma de transformar o mundo em que vivemos”.

U.T. – A Pedagogia enquanto área próxima da Psicologia, o envolvimento com crianças. Por ver o curso de pedagogia e o magistério enquanto ferramenta de transformação do mundo.

Participante 06

Ano de 2003

D.P. – “Sempre me interessei em assuntos ligados à educação, desde criança queria ser professora. Mas eu também tive dificuldades de aprendizagem, e de me socializar. Penso que fazendo esta faculdade eu possa ajudar os alunos que também tenham dificuldades”.

U.T. – Interesse pela Educação e pelo magistério desde a infância. Por ter tido dificuldades de aprendizagem e socialização pretende ajudar aos outros alunos com o mesmo histórico.

Ano de 2004

D.P. – “Além de sempre gostar da área de educação, durante meu processo educativo tive grandes dificuldades dentro da escola. Tanto no conteúdo, no caso a ortografia, quanto na minha socialização. Tenho por meta devida buscar evitar que crianças passem pelo mesmo que passei. Acho também que a escola também é um fator de mudança social, não deixando de lado que eu gosto muito de criança”.

U.T. – Afinidade pela área da Educação e por crianças. Apresenta como meta evitar às outras crianças situações como a qual passou em relação às dificuldades de aprendizagem e socialização. Vê na escola um mecanismo de mudança social.

Ano de 2005

D.P. – “Aspectos sociais (políticos). Afinidade com a profissão docente. Problemas que passei na escola, que busco que ninguém passe”.

U.T. – Aspectos sociais a afinidade com a docência e objetivo de evitar que outros passem as mesmas situações constrangedoras que passou.

Participante 07

Ano de 2003

D.P. – “Meu interesse e gosto pelas crianças”.

U.T. – Afinidade por crianças.

Ano de 2004

D.P. – “Meu interesse pela educação, principalmente por crianças. E também pela falta do Curso de Psicologia na Unicamp”.

U.T. – Interesse pela Educação, por crianças e pela ausência do Curso de Psicologia na Unicamp.

Ano de 2005

D.P. – “Desde pequena eu gostava de educação e de ser professora me seguiu até o colegial. Mas tive medo de assumir o que queria, por não ser um curso tão valorizado. Até que fiz orientação vocacional mostrando que era Pedagogia. Tive muito apoio da minha orientadora na decisão”.

U.T. – Interesse pela Educação e magistério desde a infância e opção confirmada na orientação vocacional. Medo de assumir tal decisão devido à desvalorização de tal curso.

Participante 08

Ano de 2003

D.P. – “O meu desejo de ensinar desenho como professor de educação artística”.

U.T. – Já leciona na área de Educação Artística e deseja ensinar desenho.

Ano de 2004

D.P. – “Optei pelo Curso de Pedagogia, pois, sou professor de desenho e desejei me apropriar de técnicas didáticas, isto é, o processo de se transmitir conhecimento em si”.

U.T. – Aprimoramento de técnicas didáticas, no processo de transmissão do conhecimento, por já ser professor de desenho.

Ano de 2005

D.P. – “O principal motivo foi o estudo da didática do ensino”.

U.T. – Estudo da didática.

Participante 10

Ano de 2003

D.P. – “A opção pelo Curso de Pedagogia deve-se ao fato de estar tentando conciliar agronomia (Curso que fiz) e a Pedagogia, com o intuito de trabalhar em áreas que envolvam educação ambiental. Essa idéia surgiu da experiência (contatos) com alguns projetos educacionais ambientais que me despertou a vontade de cursar Pedagogia”.

U.T. – Desejo de conciliação entre os Cursos de Agronomia (já concluído) e Educação com projetos educacionais ambientais.

Ano de 2004

D.P. – “Terminei o Curso de Agronomia e comecei a participar de um grupo de pesquisa que trabalhava com Educação Ambiental, nesses encontros discutiam-se muitas questões relacionadas

à educação e a partir daí, resolvi fazer o Curso de Pedagogia, pois acredito que a Educação envolve valores como cooperação, respeito, dentre outros que aliados às questões ambientais tragam o resgate ou mesmo contribuição para as pessoas (crianças) na construção de uma comunidade, sociedade mais justa ou até mesmo mais consciente da possibilidade de construção de uma melhoria”.

U.T. – A partir de discussões num grupo de pesquisa em Educação Ambiental e por ter formação acadêmica em Agronomia. Acredita na educação enquanto formadora de valores e na construção de uma comunidade mais justa.

Ano de 2005

D.P. – “Escolhi cursar Pedagogia porque após graduar-me em Agronomia comecei a me envolver com Educação Ambiental e senti necessidade de cursar Pedagogia”.

U.T. – Ao término da graduação em Agronomia se envolveu com Educação Ambiental e buscou aprimoramento profissional/acadêmico.

Participante 12

Ano de 2003

D.P. – “A minha paixão por educação”.

U.T. – Paixão por Educação

Ano de 2004

D.P. – “Sempre gostei da escola e de crianças e acredito que através da educação podemos melhorar a sociedade”.

U.T. – Afinidade pela escola e por crianças, crença na Educação enquanto ferramenta para uma sociedade melhor.

Ano de 2005

D.P. – “Já pensava em ser professora desde pequena, desde a oitava série, quando aprendi a gostar da escola, de estudar. Com o tempo comecei a pensar na sociedade em que vivia e não suportava o quão injusta ela é. Encontrei na educação um meio de lutar pelo que acredito. Por isso me apaixonei por educação e decidi prestar Pedagogia”.

U.T. – Interesse pelo magistério desde a infância. Incomodo com a sociedade injusta e crença na Educação como meio de lutar pelo que se crê.

Participante 15

Ano de 2003

D.P.- “Sempre gostei de trabalhar com crianças e na minha família existem muitas professoras e este contato com as professoras fez com que eu tivesse gosto por ela”.

U.T. – Gosto por trabalhar com crianças, existência de muitas professoras na família influenciando a decisão pelo curso.

Ano de 2004

D.P. – “Gosto de ensinar, de estar junto com crianças. Sempre estive em contato com esta profissão, pois tinha muitos parentes professores e fui aos poucos gostando da profissão”.

U.T. – Gosto pela docência, por crianças. Influência de docentes da família pela escolha da profissão.

Ano de 2005

D.P. – “Minha mãe e duas tias são professoras, por isso sempre tive contato com essa profissão, e também gosto muito de ensinar crianças, sempre gostei de crianças. Esse realmente é o verdadeiro motivo”.

U.T. – Contato com a profissão através da família, gosto pela docência com crianças.

Participante 16

Ano de 2003

D.P. – “Optei pelo Curso de Pedagogia porque durante o desenvolvimento das minhas atividades executivas (sou tecnóloga em processamento de dados, com cinco anos de atuação na indústria petroquímica como gerente de informática) descobri meu amor e meu dom ou ainda melhor, descobri que me dava prazer auxiliar um leigo aprender lidar com a tecnologia de informação. Isto ocorreu através de meus estagiários. E antes que fosse muito tarde, não temi parar tudo e mudar o rumo de minha vida profissional”.

U.T. – Durante as atividades profissionais de estágio enquanto tecnóloga descobriu o prazer da docência com públicos leigos na área de informática, e passou a investir na área da Educação.

Ano de 2004

D.P. – “Optei pelo Curso de Pedagogia porque descobri exercendo outra atividade que gosto muito (sinto muito prazer) em ensinar/orientar outrem no exercício intelectual”.

U.T. – Descobriu o prazer da docência ao exercer outra atividade

Ano de 2005

D.P. – “O curso foi escolhido por mim porque durante as atividades exercidas em cargo de gerência muitos diziam que eu tinha vocação para dar aulas (treinamento). Associado a isto, eu também achei que eu tinha esta aptidão, talvez por ser filha de professor. Sempre gostei de ler e aprendi a compartilhar conhecimento com meus colegas de escola quando criança. Assim ao repensar minha vida, e buscar conciliar casamento e profissão optei reiniciar através da pedagogia”.

U.T. – Nas atividades de gerência tornou-se claro a vocação, aptidão para a docência. Influência paterna. Prazer pela leitura e compartilhamento do conhecimento, busca na conciliação da vida pessoal e profissional.

Participante 22

Ano de 2003

D.P. – “Desde a infância gostava dessa profissão, infelizmente não obtive muito apoio, devido meu futuro financeiro e tinha desistido. Este ano, porém prestei este curso, que inclusive foi somente na Unicamp, contrariando alguns familiares. Hoje todos concordam com a minha decisão e me apóiam em tudo”.

U.T. – Interesse pela profissão desde a infância. Havia desistido pela falta de apoio em relação ao retorno financeiro. Em 2003, prestou o curso somente na Unicamp a contragosto de alguns familiares que hoje também apóiam a decisão.

Ano de 2004

D.P. – “Desde quando eu era criança, gostava da parte educacional e criativa que era trabalhada comigo e meus colegas de turma. Também sempre gostei de brincar de “escolinha”. Conforme fui crescendo, minha família tentou me convencer de que não era uma boa opção financeira seguir a área pedagógica”.

U.T. – Interesse pela área criativa e lúdica da Educação e pelo magistério desde criança. Foi desestimulada a investir nessa área pela família devido à má remuneração.

D.P. – “Então, quando estava na época de prestar o vestibular, acabei optando por outros Cursos (ano de 2001), mas não passei. No ano de 2002 fiz cursinho pré-vestibular. Quando fui me inscrever nos vestibulares, não tinha a pretensão de prestar a Unicamp, mas minha mãe insistiu, e me inscrevi com a condição de escolher um Curso independente da vontade da minha família

(que na época queria que eu fizesse engenharia). A Unicamp foi a única universidade que eu prestei Pedagogia. E passei! Ainda hoje há alguns familiares que não apóiam a minha decisão”.

U.T. – Em 2001 optou por outros cursos na inscrição do vestibular, mas não foi aprovada, em 2002 fez cursinho, prestou o vestibular da Unicamp sob a condição de fazer escolha própria em relação ao curso, no caso Pedagogia e não Engenharia como desejava a família, alguns familiares ainda criticam a decisão.

Ano de 2005

D.P. – “Desde a minha infância eu gostaria de ser professora, já que tinha uma relação muito boa com as minhas professoras e professor, principalmente do pré-primário até a 4ª série do Ensino Fundamental. Conforme fui crescendo a escolha foi mudando devido algumas opiniões da minha família e amigos que acreditavam ser uma profissão sem futuro e retorno pessoal e financeiro”.

U.T. – Desejo pelo magistério desde a infância e falta de aceitação da família e amigos em relação à escolha profissional devido à desvalorização pessoal e financeira da profissão.

D.P. – “Todas estas opiniões influenciaram na minha escolha, tanto é que eu, a primeira vez que prestei vestibular, prestei o curso de Engenharia, porém não passei. Fiz um ano de cursinho e prestei em todas as universidades que escolhi o curso de Engenharia, exceto a Unicamp, porque não tinha o curso de Engenharia Ambiental, que eu queria. Porém, por insistência de minha mãe prestei a Unicamp, mas deixei claro que iria escolher o curso que eu quisesse. Foi assim, que eu me lembrei do sonho que tinha na infância e prestei Pedagogia”.

U.T. – No primeiro processo seletivo-vestibular prestou engenharia e não passou, fez um ano de cursinho e na Unicamp prestou Pedagogia retomando o sonho de infância pelo magistério.

Participante 24

Ano de 2003

D.P. – “Optei pelo Curso de Pedagogia, por causa da minha habilidade com crianças e minha vontade de trabalhar com elas, contribuindo e fornecendo uma base educacional sólida de maneira a auxiliar na construção de uma sociedade futura”.

U.T. – Habilidade e desejo de trabalhar com crianças, investimento na Educação auxiliando na construção de uma sociedade futura

Ano de 2004

D.P. – “Optei pelo Curso de Pedagogia por diversos fatores como, por exemplo, apresentar uma grande afinidade com crianças de todas as idades, ter preferência pela área de humanas, me preocupar com a educação e pelo modo como ela é tratada tanto em nosso país como nos demais e desde pequena ter o sonho de lecionar”.

U.T. – Afinidade com crianças, preferência pela área de humanas, preocupação com o tratamento dado à área da Educação e o sonho do magistério.

Ano de 2005

D.P. – “Optei por Pedagogia por eu ter um grande interesse na área educacional e por me preocupar com a atual educação de nossas crianças”.

U.T. – Interesse pela área educacional e educação das crianças.

Participante 25

Ano de 2003

D.P. – “Oi. Eu sempre tive vontade de fazer Pedagogia, desde pequena eu sempre quis ser professora”.

U.T. – Desejo pelo magistério desde criança

Ano de 2004

D.P. – “Eu sempre quis ser professora, desde pequena e quando eu entrei no colegial e os professores começaram a falar sobre vestibular, eu pesquisei sobre os Cursos e decidi que eu queria mesmo fazer Pedagogia”.

U.T. – Desejo pelo magistério desde a infância e confirmado no momento do vestibular.

Ano de 2005

D.P. – “A vontade de trabalhar com crianças”.

U.T. – Afinidade por crianças

Participante 27

Ano de 2003

D.P. – “O fato de ser professor e estudar profundamente a educação”

U.T. – Por já se professor e estudar a Educação

Ano de 2004

D.P. – “Exercer a profissão de professor, pois tenho paixão por trabalhar com o processo educativo. O Curso de Pedagogia foi escolhido, tendo em vista formalizar e sistematizar os meus conhecimentos sobre a educação. Além de legitimar legalmente minha atuação profissional”.

U.T. – Por já ser professor e ter paixão pelo processo educativo, desejo de legalização da atuação profissional

Ano de 2005

D.P. – “Atualmente vejo que escolhi o curso de Pedagogia por ser um curso de relativa facilidade de ingresso em relação a outros cursos da UNICAMP. Na minha experiência pessoal, a primeira opção de curso foi licenciatura em História. Esse fato pode ser explicado porque eu queria ser “Professor de História”, já que tinha muita influência dessa disciplina no ensino médio”.

U.T. – Escolha certa pela relação candidato-vaga, A primeira opção seria licenciatura em história pelo desejo em ser professor na disciplina de história.

D.P. – “O curso de pedagogia foi uma escolha de dois sentidos: O primeiro por ser um curso mais fácil de entrar do que a licenciatura em História. O segundo por ser uma área que estuda Educação e de fato eu gosto desse assunto”.

U.T. – Escolha de dois sentidos: relação candidato-vaga e por ser na área da Educação.

Participante 33

Ano de 2003

D.P. – “Eu sabia que queria um Curso na área de humanas e minha mãe achou que Pedagogia parecia comigo. Ela estava certa!”

U.T. – Afinidade com a área de Humanas e influência materna

Ano de 2004

D.P. – “Foi uma idéia da minha mãe. Ela achou que eu tinha “cara de Pedagoga”. Eu havia acabado de sair de um curso de exatas, que eu não gostei e não sabia bem para qual curso ir. Achei legal a idéia da minha mãe, pois sempre valorizei a escola e o estudo”.

U.T. – Influência materna, descontentamento com um curso de exatas e valorização da escola e estudo.

Ano de 2005

D.P. – “Saí do Curso de Estatística e não sabia o que prestar. Minha mãe sugeriu Pedagogia por eu sempre ao longo da minha vida escolar, valorizar os estudos. Eu aceitei a sugestão, pois, realmente acredito que sem uma boa educação, nada somos”.

U.T. – Conclusão de um Curso de Estatística, indecisão sobre o que cursar. Influência materna na opção por Pedagogia e valorização da Educação.

Participante 34

Ano de 2003

D.P. – “O que levou a optar pelo Curso de Pedagogia foi a possibilidade de trabalhar com crianças em um trabalho gratificante, pois, adoro crianças”.

U.T. – Possibilidade de desenvolver um trabalho gratificante com crianças, afinidade com as mesmas.

Ano de 2004

D.P. – “Optei pelo curso de pedagogia porque gosto de crianças”.

U.T. – Afinidade com crianças.

Ano de 2005

D.P. – “Meu afeto por crianças”.

U.T. – Afeto por crianças.

Participante 38

Ano de 2003

D.P. – “Estava em dúvida entre Assistência Social, Pedagogia e Psicologia. Passei em Pedagogia e Psicologia na PUCC, em Psicologia na UNESP e Pedagogia na Unicamp. Não tinha uma profissão de minha preferência, estava tão na dúvida do que queria que não prestei Assistência Social na Unesp por ser em Franca. Dentre psicologia em Bauru e Pedagogia na Unicamp optei por Pedagogia, estava tão na dúvida que imaginei que se não gostasse do curso em Bauru teria que transformar muito minha vida. Não queria sair de casa e a Unicamp sempre foi elogiada como ótima universidade. Gosto de criança e queria fazer algo pela sociedade e essas três profissões foram as que imaginei que poderia ser. Somente dentro do curso descobri o que é ser professora e tive certeza que entrei no curso certo”.

U.T. – Estava em dúvida entre vários cursos e universidades. O fato da Unicamp ser uma universidade conceituada, próxima da residência e a afinidade por crianças levou a opção pelo Curso de Pedagogia.

Ano de 2004

D.P. – “Quando criança pensei em ser professora. Na 8ª série quis fazer psicologia. No 2º ano do Ensino Médio comecei a fazer atividades com crianças num projeto horta num orfanato. Queria Assistência Social. Minha vontade era ajudar os outros. No 3º estava em dúvida entre Assistência Social, Psicologia e Pedagogia e minhas informações a respeito dessas profissões eram dos manuais da faculdade e do estudante. Não prestei Assistência Social porque só tinha em Franca. Prestei Psicologia na USP, UFSCAR e Pedagogia na Unicamp e PUCCAMP e na UNESP fiquei na lista de espera e depois, se tivesse interesse poderia entrar. Como sou campineira, e o fato de ter conhecimento que o Curso de Pedagogia era bom, optei pelo Curso”.

U.T. – Com o decorrer da idade, as opções foram oscilando, causando incertezas na opção do curso. O fato de ser campineira e o Curso de Pedagogia ter um bom reconhecimento levaram a essa opção.

Ano de 2005

D.P. – “Eu estava em dúvida entre Psicologia, Assistência Social e Pedagogia. Passei em Pedagogia na Unicamp, na PUC, em Psicologia na PUC e fiquei na 1ª lista de espera na Unesp – Psicologia. Nasci em campinas e moro a 17 minutos da Unicamp que é uma universidade pública. Quando passei fiz a inscrição profissionalmente, queria ajudar a sociedade”.

U.T. – Estava em dúvida entre vários cursos e faculdades, a proximidade entre a residência e faculdade conceituada e os interesses em trazer contribuições para a sociedade levaram a essa opção.

Questão 2: Como você percebe o inter-relacionamento grupal entre seus colegas de classe no Curso de Pedagogia?

Participante 02

Ano de 2003

D.P. – “Acho que no começo a classe era mais unida, agora já se formaram algumas panelinhas e algumas pessoas estão mais distantes. Mas, ainda assim, consideraria uma classe unida”.

U.T. – A classe era mais unida no começo, mas já conta com a presença de panelinhas e distância entre as pessoas, mesmo assim continua unida.

Ano de 2004

D.P. – “A classe é unida. É dividida em algumas painéis, mas mesmo assim todo mundo conversa com todo mundo”.

U.T. – Classe unida contando com a presença de diálogo e dividida em painéis.

Ano de 2005

D.P. – “Acredito que apesar de existirem as chamadas ‘panelinhas’, a maioria da classe se dá bem com todos, com algumas exceções apenas”.

U.T. – Apesar da presença de panelinhas, o relacionamento entre a maioria da classe é bom.

Participante 04

Ano de 2003

D.P. – “O inter-relacionamento grupal é competitivo”.

U.T. – Relacionamento competitivo.

Ano de 2004

D.P. – “O inter-relacionamento é de extrema competição”.

U.T. – Relacionamento extremamente competitivo.

Ano de 2005

D.P. “Percebo que existe muita competição e pouco companheirismo entre os membros da classe. Assim o relacionamento se torna algo assim ruim e negativo”.

U.T. – Percepção de competição e pouco companheirismo entre o grupo, relacionamento negativo.

Participante 05

Ano de 2003

D.P. – “Acho que há um bom inter-relacionamento entre meus colegas de classe, a classe é bem unida, fazemos festas e comemorações juntos, trocamos experiências uns com os outros (é claro que há panelinhas, mas acho que isso não impede o nosso inter-relacionamento”.

U.T. – Bom relacionamento entre os alunos, classe unida, presença de eventos e trocas de experiências, presença de panelinhas que não impedem o bom relacionamento.

Ano de 2004

D.P. – “A nossa sala tem vários grupos distintos, que conversam mais entre si, apesar destas “panelinhas”, acho que a nossa classe é bem unida. Todos conversam com todos, mas é claro que existem pessoas com mais afinidades que conversam mais”.

U.T. – Presença de grupos distintos, fechados entre si, presença de panelinhas formadas por afinidades que não comprometem a união da classe.

Ano de 2005

D.P. – “Acho que o grupo está um pouco mais separado. Antes, havia as “panelinhas”, mas todos tentavam conversar. Agora vejo que as trocas com integrantes de outras “panelinhas” ficam mais difícil, acredito que isso ocorre, pois a classe se separou literalmente (uns mudaram de curso, outros de horário, entrou gente nova, cada um escolhe a matéria que, etc. Mas muitos ainda conversam. Eu tento conversar com gente de outros grupos, por exemplo”.

U.T. – Grupo mais distante, presença de panelinhas mais fechadas, como consequência das alterações relacionadas aos membros e horários de aula do grupo, mesmo assim ainda conversam entre si.

Participante 06

Ano de 2003

D.P. - “Aparentemente a classe é bem unida, todos são amigos e não existem inimizades. Porém, percebo que existem panelas e inimizades, esta união não é verdadeira”.

U.T. – Classe aparentemente unida e amiga, porém com a percepção de panelas e inimizades.

Ano de 2004

D.P. – “Existem ‘panelas’ de alunos e uma falsa união devido a intrigas pessoais”.

U.T. – Existência de panelas e falsa união.

Ano de 2005

D.P. – “Na minha sala existe sala existem várias ‘panelas’ ocorrendo diálogo entre. E outras pessoas que não tem grupo fixo”.

U.T. – Existência de panelas que se dialogam entre si, alguns não faz parte de um só grupo.

Participante 07

Ano de 2003

D.P. – “Acho que nossa classe é bastante unida. Todos se conhecem e se dão bem”.

U.T. – Classe bastante unida.

Ano de 2004

D.P. – “É um inter-relacionamento bom, mas como qualquer outra sala, há “panelinhas” e desentendimentos entre um e outro. Em geral, a sala é unida”.

U.T. – Relacionamento bom, presença de panelinhas que se desentendem. A sala é unida.

Ano de 2005

D.P. – “A sala apesar de ter algumas mudanças em cada semestre, considero ser unida (no sentido de não haver brigas e discussões pesadas). Mas as ‘panelas’ são inevitáveis”.

U.T. – Mudanças semestrais na sala, classe unida e presença de panelinhas.

Participante 08

Ano de 2003

D.P. – “A classe é aparentemente muito bem relacionada, o que em certos momentos chega a me surpreender pela prestatividade e receptividade dessas pessoas”.

U.T. – Classe aparentemente bem relacionada, chegando a surpreender pela prestatividade e receptividade.

Ano de 2004

D.P. – “Acho que a classe tem um forte relacionamento superficial, a afinidade é grande entre seus integrantes devido a uma enorme semelhança de personalidade e modo de agir. Porém, não

saberia dizer se essas pessoas realmente se respeitam, por isso classifiquei a relação como superficial”.

U.T. – Relacionamento superficial, semelhança de personalidade e modo de agir. Questionamento em relação ao respeito entre as pessoas.

Ano de 2005

D.P. – “Que existem grupos que se isolam, mas se relacionam entre si. Também existem pessoas que parecem ser o próprio grupo e transitam entre nichos de convivência”.

U.T. – Presença de grupos com características de isolamento e relacionamento entre si, lideranças que trazem identidades ao grupo e que transitam entre os nichos.

Participante 10

Ano de 2003

D.P. – “Muito diferente da agronomia, o Curso mostra-se bastante individualista. O cooperativismo é muito pequeno. Percebo forte competição entre os alunos”.

U.T. – Curso com perfil individualista, cooperativismo pequeno e forte competição entre os alunos, diferente do Curso de Agronomia

Ano de 2004

D.P. – “Comparo muito com a Agronomia, e sinto uma diferença gritante, acho muito competitiva, embora haja um grupo que exista mais cooperação. Mas, algumas vezes acho que existam muitas intrigas. Acredito que falte algumas vezes oportunidade de conhecermos uns aos outros antes de criarmos (formarmos) pré-julgamentos”.

U.T. – Compara o curso de Pedagogia com o de Agronomia marcado pela diferença entre eles. Apesar da existência de um grupo mais cooperativo, a classe é competitiva e com a presença de intrigas, faltando a oportunidade de se conhecerem melhor ante aos pré-julgamentos.

Ano de 2005

D.P. – “De modo geral, o inter-relacionamento grupal é razoável. É muito comum não existir companheirismo entre os colegas. Os grupos de trabalho são extremamente fixos. Não havendo possibilidades de rotatividade que a meu ver prejudica o crescimento pessoal (das relações aluno-aluno)”.

U.T. – Relacionamento grupal razoável caracterizado pelo não companheirismo entre o grupo. Existência de grupos fechados, sem rotatividade, apresentando como consequência o não crescimento pessoal nas relações aluno-aluno.

Participante 12

Ano de 2003

D.P. – “A classe tem bom relacionamento grupal. Há panelinhas como há em qualquer lugar, mas uma ajuda a outra. Há uma comunicação entre todos, não há nenhuma inimizade explícita. O ambiente é bastante agradável, porém, às vezes, existe certa competição”.

U.T. – Relacionamento grupal bom. Existência de panelinha que se ajudam e se comunicam, sem inimizade explícita, ambiente agradável, apesar de competitivo.

Ano de 2004

D.P. – “Acredito que é um bom relacionamento. Como em todas as classes, há grupos formados, porém, não há rivalidades, todos se comunicam. Os grupos só acontecem por uma questão de maior afinidade”.

U.T. – Bom relacionamento, existência de grupos formados por afinidades, que se comunicam sem rivalidades.

Ano de 2005

D.P. – “Em comparação com o primeiro ano, os momentos de confraternização do grupo todo diminuíram bastante, quem sabe por que cada um está fazendo o seu curso ao seu tempo e por isso não há mais nenhuma aula em que todos estejam matriculados. Além de ter colegas que saíram do curso. As “panelas” continuam visíveis, mas todas se relacionam bem dentro e fora das aulas”.

U.T. – Comparativamente ao primeiro ano houve diminuição dos momentos de confraternização, talvez justificada pela rotatividade dos alunos do grupo inicial, hoje matriculados em diferentes disciplinas e períodos (vespertino e noturno) e alguns terem abandonado o curso. Visibilidade das panelas com bom relacionamento entre si.

Participante 15

Ano de 2003

D.P. – “Acho que o inter-relacionamento grupal em minha sala é razoável, existem as famosas panelinhas, mas toda a sala se conhece e isso é bom”.

U.T. – Relacionamento razoável com existência de panelinhas que se conhecem bem.

Ano de 2004

D.P. – “Apesar de existirem muitas “panelas” dentro da sala, as pessoas convivem muito bem, não percebo muitas intrigas, e acho a classe muito aberta para novas afinidades e valoriza bastante a comunhão entre as pessoas”.

U.T. – Existências de panelinhas que convivem bem, classe que valoriza a comunhão.

Ano de 2005

D.P. – “Foram sendo mudados com o passar o tempo. Os ‘grupos’ se dividiram, se reformularam. Mas, no geral, as pessoas da classe mantêm um bom relacionamento entre todas”.

U.T. – Os grupos sofreram alterações com o passar do tempo, a classe mantém um bom relacionamento.

Participante 16

Ano de 2003

D.P. – “Acredito que o inter-relacionamento grupal entre os meus colegas tem um nível bom. A grande maioria mantém-se aberta para o diálogo franco e sincero”.

U.T. – Relacionamento grupal bom com diálogo franco e aberto.

Ano de 2004

D.P. – “No Curso de Pedagogia, o relacionamento interno do grupo é diverso, dependendo da época do ano. No começo de cada semestre e no final o grupo fica mais disperso. Já no decorrer do semestre, por causa dos eventos proporcionados pela faculdade, pelo CAP e outros, a classe torna-se mais ligada, diminuindo as diferenças e distâncias”.

U.T. – Relacionamento diverso, apresentando no início e no final do semestre comportamento mais disperso e no decorrer do semestre devido aos eventos o grupo torna-se mais unido.

Ano de 2005

D.P. – “O relacionamento entre meus colegas foi durante o curso se fragmentando, os grupos foram sendo formados segundo os gostos e afinidades, além de disponibilidade de tempo para nutrir a relação. Eu transito por vários grupos e às vezes me vejo sendo ponto de interligação, o que acho muito legal! Do mesmo modo, há outras pessoas que também fazem esse papel”.

U.T. – Relacionamento apresenta fragmentação no decorrer do curso com formação de grupos a partir das afinidades. Alguns alunos exercem o papel de elo de ligação entre os grupos.

Participante 22

Ano de 2003

D.P. – “O relacionamento inter-grupal não é muito bom, há muitos grupos (panelinhas) dentro da turma. Um grupo dificilmente se relaciona com outro. Isso faz com que os alunos se tornem distantes e muito competitivos”.

U.T. – Existência de panelinhas fechadas que tornam os alunos distantes e competitivos.

Ano de 2004

D.P. – “Eu percebo o inter-relacionamento na classe de maneira bem dividida, ou seja, as chamadas “panelinhas”. Quando tem festas, a turma acaba se unindo, mas a sala mesmo é bem dividida”.

U.T. – Classe dividida através de panelinhas que só se unem nos momentos de festas.

Ano de 2005

D.P. – “Quando entrei no curso acreditava que conquistaria muitos amigos e sempre compartilharíamos tudo. Porém, não foi bem assim. No curso há muitas “panelinhas” o que prejudica o inter-relacionamento, já que é um pouco difícil se “infiltrar” nos grupos. Assim, posso dizer que as pessoas aqui são muito individualistas e competitivas, o que acredito que prejudique um pouco o curso”.

U.T. – Frustração por não conquistar muitos amigos e compartilhar tudo como desejava que acontecesse, presença de panelinhas fechadas com comportamentos individualistas e competitivos que prejudicam o curso.

Participante 24

Ano de 2003

D.P. – “Creio que é um relacionamento saudável, entretanto observo que muitas pessoas competem entre si por causa das notas, dos trabalhos, o que acho extremamente destrutivo”.

U.T. – Ambiente saudável, apesar do comportamento destrutivo de competição entre si por notas.

Ano de 2004

D.P. – “Acho que no ano passado a sala era mais unida, compartilhava mais algumas coisas. Nesse ano muita gente mudou de horário e isso acabou afastando algumas pessoas, mas quem ficou está legal. Gosto da relação da sala”.

U.T. – No ano anterior a sala era mais unida, neste ano houve alteração de horário e afastamento por parte de alguns, mas a relação é boa para quem ficou.

Ano de 2005

D.P. – “Acredito que o inter-relacionamento é satisfatório, já que todas as pessoas da classe se comunicam bem e nunca houve nenhum atrito grave”.

U.T. – Relacionamento satisfatório, com boa comunicação e sem atrito grave.

Participante 25

Ano de 2003

D.P. – “Eu acho que apesar de existir várias panelinhas, todos se relacionam bem”.

U.T. – Bom relacionamento, apesar das várias panelinhas.

Ano de 2004

D.P. – “Apesar de existirem muitas “panelinhas” na sala, de um modo geral o grupo tem um bom entrosamento. Todo mundo conversa com todo mundo, mesmo que seja pouco”.

U.T. – Bom entrosamento onde todos se conversam, mesmo que pouco, existência de muitas panelinhas.

Ano de 2005

D.P. – “Eu acho que apesar de existirem “panelinhas” dentro da sala todos se relacionam bem”.

U.T. – Relacionamento bom, apesar da existência de panelinhas.

Participante 27

Ano de 2003

D.P. – “É muito bom, mas ainda não formei vínculos para uma amizade verdadeira. Além disso, o fato do Curso possuir um público predominantemente feminino dificulta um pouco meu relacionamento”.

U.T. – Relacionamento muito bom, apesar da não formação de vínculos, relacionamento dificultado pela hegemonia feminina no curso.

Ano de 2004

D.P. – “É muito bom, tendo em vista o aspecto geral mesmo do grupo. Na nossa sala não são feitas muitas iniciativas de integração do grupo, no que diz respeito ao coleguismo. São feitas muitas “festinhas” aqui na Pedagogia”.

U.T. – No aspecto geral o grupo é muito bom, falta de iniciativas de incentivo ao coleguismo. Existência de muitas festinhas na pedagogia.

Ano de 2005

D.P. – “Percebo que poderia ser melhor. As pessoas só têm uma relação de coleguismo e restrita dentro da sala. Não existe nenhuma relação da classe como um todo de atividades conjunta como: baladas, ir à casa das pessoas, etc...”.

“Vejo que até não teria graça porque as pessoas não se interessam pelas outras fora da sala de aula. Não teria papo. Ficariam os grupinhos “panelas” como existe hoje. Vejo que hoje estou muito mais consciente desse aspecto, por conseguinte minha relação é realizar com pessoas de outros cursos e mantida com pouquíssimas pessoas dessa turma de pedagogia. Acho que a gente tem que estabelecer amizade com quem é recíproco para tanto”.

U.T. – A relação poderia ser melhor, existe uma relação de coleguismo somente em sala de aula. Falta de interesse pelas outras pessoas e preservaria os grupinhos como atualmente. Defende estar mais consciente dessa situação e mantém o propósito de manter vínculos relacionais com pessoas de outros cursos e pouquíssimos com a turma da Pedagogia.

Participante 33

Ano de 2003

D.P. – “No começo do ano eu achava que seria um grupo bem unido e homogêneo, mas, hoje é como a maioria, cheio de ‘panelinhas’”.

U.T. – Esperava um grupo unido e homogêneo, mas hoje conta com panelinhas.

Ano de 2004

D.P. – “Existem as ‘panelas’, mas estas se interagem. O grupo tem uma boa convivência”.

U.T. – Boa convivência entre os grupos e existência de panelas que se interagem.

Ano de 2005

D.P. – “A classe tem várias “panelinhas”, mas não existem inimizades, pelo menos não são explícitas. Mas eu mesma não me identifico com certas pessoas. Mas existem coleguismos entre as ‘panelinhas’”.

U.T. – Presença de várias panelinhas caracterizadas pelo coleguismo. Inexistência explícita de inimizades.

Participante 34

Ano de 2003

D.P. – “O relacionamento da classe se dá bem. É claro que existem grupinhos mais separados de pessoas que se identificam mais umas com as outras, mas em si, o relacionamento ocorre de maneira agradável”.

U.T. – Relacionamento bom com a presença de grupinhos que se relacionam agradavelmente.

Ano de 2004

D.P. – “A relação entre o grupo da classe, os colegas do curso se dá de forma interativa, a maioria se conhece e tem um bom relacionamento. Existem vários sub-grupos que tem maior afinidade; mas em geral existe uma boa interação entre os grupos”.

U.T. - Relacionamento bom e de maneira interativa contando com vários sub-grupos formados a partir das afinidades.

Ano de 2005

D.P. – “Existem vários grupos dentro do grupo maior de Pedagogia 03. Esses pequenos grupos são unidos por afetividade. Boa relação. Mas a classe em si não é uma classe bem unida”.

U.T. – Classe unida e com boa relação contando com vários sub-grupos formados a partir das afinidades.

Participante 38

Ano de 2003

D.P. – “Acho que a classe é unida no geral. Nem todos se conhecem intimamente (a família, o nome dos pais, dos melhores amigos), mas nos assuntos em comuns ligados ao curso a classe consegue unir os interesses coletivos”.

U.T. – Classe unida, no quesito acadêmico existe união de interesses.

Ano de 2004

D.P. – “Eu percebo que apesar de haver grupos na sala, o relacionamento não é fechado nos grupos, Há conversas. É um relacionamento muito humano. Os grupos sabem os nomes dos componentes da classe. Também entre a classe há comemoração dos aniversariantes com a festinha mensal. Grupos de estudos e aprofundamento das matérias e conteúdos ainda não é geral da classe”.

U.T. – Relacionamento bom, apesar da existência de grupinhos.

Ano de 2005

D.P. – “Eu acho que é muito bom. Enquanto grupo de colegas o relacionamento é legal, as pessoas se conhecem pelo nome, se cruzam em outros espaços que não a sala de aula e até os pequenos conflitos são resolvidos”.

U.T. – Relacionamento muito bom, com conhecimento de nomes e resolução e pequenos conflitos.

Questão 3: Como você percebe a relação estabelecida entre alunos e professores no Curso de Pedagogia?

Participante 02

Ano de 2003

D.P. – “A relação só existe dentro da sala de aula. E acho que alguns alunos não possuem respeito quanto a determinados professores, assim como certos professores não dão a devida importância à classe em geral”.

U.T. – Relação restrita à sala de aula, não havendo o respeito devido por parte de alguns professores para com a classe e de alguns alunos para com os professores.

Ano de 2004

D.P. – “Os professores são bem acessíveis, mantém uma boa relação com os alunos, estão sempre dispostos a ajudar”.

U.T. – Boa relação com professores acessíveis e dispostos a ajudar.

Ano de 2005

D.P. – “Com a maioria dos professores a relação é boa: eles são acessíveis, nos ouvem sempre. Apenas alguns ao longo desses três anos tornaram a relação professor-aluno mais distante”.

U.T. – Relação boa com a maioria dos professores, com alguns a relação é distante.

Participante 04

Ano de 2003

D.P. – “A maioria dos professores mantém uma relação distancial com os alunos”.

U.T. – Relação distante com os alunos pela maioria dos professores.

Ano de 2004

D.P. – “É uma relação na maioria das vezes, de hierarquia e os professores apenas o porquê escolhemos Pedagogia e o nosso nome e não fazem questão de utilizar essas informações no dia a dia, como por exemplo, nos chamar pelo nome, por fim, os professores, em sua maioria não nos cumprimentam ao nos encontrar nos corredores. Ah, me lembrei de mais uma coisa, eles priorizam mais a nota (avaliação) do que a formação, infelizmente”.

U.T. – Relação hierárquica e distancial que prioriza a avaliação em prol da formação.

Ano de 2005

D.P. – “De maneira geral a relação entre alunos e professores é horizontal e amistosa, em que o conhecimento é produzido coletivamente. Em poucos casos as relações são verticais prevalecendo o autoritarismo e a imposição de atividades e/ou trabalhos, sem a chance da colocação da opinião dos alunos acerca delas”.

U.T. – Relação horizontal e amistosa com a produção de conhecimento coletivo. Relações verticais e autoritárias em alguns casos.

Participante 05

Ano de 2003

D.P. – “Bom, eu não tenho relação propriamente dita com meus professores, pois os vejo somente durante as aulas, mas não tenho nenhuma reclamação. Acho que em geral é uma boa relação”.

U.T. – Relação boa, restrita a sala de aula, mas sem reclamação.

Ano de 2004

D.P. – “Os professores estão sempre disposto a ajudar, alguns tem até horários extra-classe para atender os alunos”.

U.T. – Professores com disponibilidade para ajudar, sendo que alguns até oferecem atendimento extra-classe.

Ano de 2005

D.P. – “Acho de depende dos professores. Alguns acabam gerando antipatia na classe, talvez por não levarem a sério as aulas (chegam atrasados, faltam, não planejam as aulas, desmarcam aulas em cima da hora, não assumem compromisso, etc.)”.

U.T. – Relativa dentro o corpo docente, sendo que alguns não se dedicam profissionalmente.

Participante 06

Ano de 2003

D.P. – “Isso é muito relativo, existem professores preocupados com os alunos, mas existem professores que não se preocupam nem um pouco”.

U.T. – Relativa dentro o corpo docente.

Ano de 2004

D.P. – “Muito boa, pois, os alunos não têm aquele “medo” do professor, todos têm liberdade de falar”.

U.T. – Relação boa, sem o caráter autoritário.

Ano de 2005

D.P. – “Alguns professores são ótimos, interagem e ouvem os alunos, outros nem ouvem os alunos”.

U.T. – Alguns são ótimos, outros nem ouvem os alunos.

Participante 07

Ano de 2003

D.P. – “Em geral a relação é um pouco distante, sem muitas relações fora da sala de aula, apenas aluno-professor”.

U.T. – Relação pouco distante, restrita à sala de aula.

Ano de 2004

D.P. – “Percebo que a maioria das relações é apenas estabelecida dentro da sala de aula e não estendidas para fora da sala”.

U.T. – Restrita à sala de aula

Ano de 2005

D.P. – “Depende de cada professor. Alguns são ótimos como pesquisadores, mas quando pisam em uma sala de aula não sabem o que falam e fazem. E isso acaba formando uma relação nada agradável com os alunos”.

U.T. – Relativa dentro o corpo docente. Alguns são ótimos apenas como pesquisadores e não como docentes, prejudicando a relação entre o corpo docente-discente.

Participante 08

Ano de 2003

D.P. – “Até agora ela é conflituosa em relação aos professores. Considero menos profissionais os que faltam demasiadamente, por exemplo. Porém, na maioria dos casos há uma relação de proximidade, no caso da Ana Lúcia Guedes Pinto, esta professora chega ao ponto de saber o nome e certas particularidades de cada aluno”.

U.T. – Relação conflituosa, porém na maioria dos casos de proximidade dando destaque à professora Ana Lúcia Guedes Pinto.

Ano de 2004

D.P. – “Acho que na maioria das vezes desrespeitosa para com o professor, há muito movimento de entrada e saída na classe, celulares tocando e conversa paralela”.

U.T. – Relação desrespeitosa por parte do corpo discente para com o corpo docente.

Ano de 2005

D.P. – “Essa relação se dá de maneira bastante heterogênea, mas geralmente há bastante receptabilidade por parte dos professores em ouvir os alunos. Porém, creio que muitas críticas que os alunos têm, não são transmitidas por eles aos professores por causa do seu condicionamento hierárquico”.

U.T. – Relação heterogênea, receptiva por parte dos professores, acredita que as críticas dos alunos não chegam até eles.

Participante 10

Ano de 2003

D.P. – “Esta relação mostra-se muito boa. Existe muita liberdade entre os alunos com relação aos professores para discutir diversos assuntos e dúvidas”.

U.T. – Relação muito boa, com liberdade para discussão e esclarecimentos de dúvidas.

Ano de 2004

D.P. – “Quanto à relação aluno-professor acho esta muito saudável. As decisões são bastante democráticas. Acho isso excelente, temos muita liberdade em expressar nossas idéias e de conversarmos com professores”.

U.T. – Relação saudável, decisões democráticas, liberdade para expressar idéias.

Ano de 2005

D.P. – “A maioria das relações é estabelecida de forma muito horizontal. Podemos conversar de forma muito agradável e produtiva com os professores. Acredito que com o resultado dessas relações crescemos muito e conseguimos expor nossas idéias de forma muito espontânea”.

U.T. – Relação horizontal resultando em crescimento e exposição espontânea de idéias.

Participante 12

Ano de 2003

D.P. – “Exceto um ou outro professor, sinto essa relação bastante distante. Alguns professores mal sabem o meu nome. Também sinto falta da preocupação que meus antigos professores do Ensino Médio tinham comigo, que não encontrei aqui”.

U.T. – Relação distante, exceto em relação à alguns, sente falta dos professores do Ensino Médio.

Ano de 2004

D.P. – “Isso varia de acordo com o professor, há aqueles que são mais abertos e estabelecem uma melhor relação, há outros que são mais distantes e, portanto, não estabelecem uma relação boa”.

U.T. – Relativa dentro o corpo docente.

Ano de 2005

D.P. – “Depende muito do professor. As atitudes deles fazem a classe criar uma imagem que pode ser positiva ou não e isso interfere na relação da turma com o professor. Professores que respeitam os alunos são melhores tratados”.

U.T. - Relativa dentro o corpo docente.

Participante 15

Ano de 2003

D.P. – “Depende do professor, mas no geral a relação é muito boa”.

U.T. – Relativa dentro o corpo docente, no geral é muito boa.

Ano de 2004

D.P. – “Boa, porque os alunos são bastante envolvidos com as matérias e, buscam ter um bom relacionamento com os professores. Ainda não vi conflitos pessoais entre professores e alunos”.

U.T. – Boa, envolvendo os alunos e matérias, sem conflitos entre o corpo docente e discente.

Ano de 2005

D.P. – “Razoável. Algumas disciplinas são um pouco mais difíceis de manter essa relação participativa”.

U.T. – Razoável, pouco participativa em algumas disciplinas.

Participante 16

Ano de 2003

D.P.- “A relação estabelecida entre os professores e os alunos depende muito da postura do professor e da forma como ele conduz suas atividades pedagógicas. Neste semestre somente dois dos cinco professores apresentaram um bom relacionamento. Outros dois foram prejudicados por sua postura, quanto a organização e a avaliação e um não teve muito contato com a turma, buscando relacionar-se pela Internet, mas não deu muito certo”.

U.T. – Relação estabelecida pelo professor dependente da postura e condução das atividades pedagógicas. Dos cinco professores do semestre, dois apresentaram bom relacionamento, dois não e um lecionou pela internet com resultados negativos.

Ano de 2004

D.P. – “A relação com os professores depende muito da abertura que esta dá aos alunos. Alguns, como o prof. René (filosofia) e Néri (sociologia da educação) estão sempre e, ambientes extra-classe que permite um contato mais informal”.

U.T. – Relação dependente da abertura do professor em relação aos alunos, destaca como positivo a postura relacional dos professores René (filosofia) e Néri (sociologia da educação).

Ano de 2005

D.P. – “Alguns professores abrem espaços para um relacionamento mais próximo como o Valério, a Ana Guedes e o René. Outros são bastante distantes, nem se lembram de nossos nomes. Acredito que a diferença entre estes dois grupos é a possibilidade de estabelecer diálogos fora da sala. Há professores que não olham nos olhos, andam pelos corredores apressados, como poderão ter um relacionamento. Aqueles que gostam de participar do intervalo, ir as discussões dos alunos, vivenciam mais a possibilidade de terem um relacionamento bom”.

U.T. – Apresenta dois grupos heterogêneos de professores, apresentando enquanto justificativa diferencial o estabelecimento de diálogo fora da sala de aula que propicia um bom relacionamento.

Participante 22

Ano de 2003

D.P. – “A relação aluno-professor em sua a maioria é muito bom, exceto alguns professores que dificilmente escutam os alunos em algumas questões, principalmente quanto a avaliações”.

U.T. – Relação muito boa na maioria, exceto por alguns, principalmente em relação às avaliações.

Ano de 2004

D.P. – “A relação entre alunos e professores é boa. Há professores que tratam os alunos (nós) com certo ar de hierarquia, porém, há outros que estabelecem uma relação harmônica e de amizade, o que favorece muito para a aprendizagem”.

U.T. – Relação boa com alguns professores e com outros relação caracterizada pela hierarquia e com outros com harmonia.

Ano de 2005

D.P. – “Há professores que contribuem para um bom relacionamento com os alunos, recebendo-os e ajudando-os quando necessário. Porém, a maioria dos professores se reserva de um contato mais próximo e amigável com os alunos. Isso prejudica uma relação construtora de conhecimentos, ‘desenvolvimento da disciplina’, porque há o afastamento de ambos. Acredito que a relação professor-aluno poderia ser mais próxima”.

U.T. – Bom relacionamento por parte de alguns professores, porém a maioria mantém relacionamento distante prejudicando a construção de conhecimento.

Participante 24

Ano de 2003

D.P. – “Creio ser uma relação intensa e bem mais amigável do que a relação entre alguns alunos”.

U.T. – Relação intensa e mais amigável em comparação à relação entre alguns alunos.

Ano de 2004

D.P. – “Creio que é uma relação bastante amistosa e cooperativa, uma relação mais adulta, diferente da que estávamos acostumados a estabelecer com nossos professores do Ensino Médio”.

U.T. – Relação amistosa, cooperativa e mais adulta do que a estabelecia com os professores do Ensino Médio.

Ano de 2005

D.P. – “Percebo que é uma relação bastante distanciada, já que não há um sentimento de cooperação mútua”.

U.T. – Relação distanciada, sem cooperação mútua.

Participante 25

Ano de 2003

D.P. – “A relação com a maioria dos professores é de amizade, somente com alguns que a relação é neutra”.

U.T. – De amizade com a maioria, com alguns professores se dá com neutralidade.

Ano de 2004

D.P. – “A maioria dos alunos se relaciona bem com a maioria dos professores. Até agora não tivemos nenhum problema com nenhum professor. Temos uma boa relação e conseguimos um bom andamento da aula”.

U.T. – Boa com a maioria dos professores, apresentando bom andamento de aula.

Ano de 2005

D.P. – “Com a maioria dos professores temos um bom relacionamento. Mas, com outros temos atritos”.

U.T. – Boa relação com a maioria e de atrito com alguns.

Participante 27

Ano de 2003

D.P. – “Em alguns casos, o relacionamento é estritamente profissional. Em outros, a relação estabelecida é pessoal e afetiva. Se o professor é ruim, a relação é profissional apenas. Do contrário a relação é profissional e pessoal”.

U.T. - Em alguns casos estritamente profissionais e, em outros profissionais e pessoais.

Ano de 2004

D.P. – “A relação em geral é boa. Quando o professor exerce um trabalho sério, assíduo e comprometido com os alunos a relação é boa. Caso contrário, a relação fica regular, pois os alunos não têm respeito com o professor”.

U.T. – Relação boa quando o professor apresenta comprometimento profissional, regular quando falta respeito do corpo discente para com o corpo docente.

Ano de 2005

D.P. – “São poucos os professores que tem uma boa relação com os alunos. A maioria é objeto de antipatia, devido ao modo que conduzem a aula, avaliação e relação com os alunos. Aqueles que são rígidos e não mudam sua postura são os mais odiados!!”.

U.T. – A relação com a maioria dos professores é de antipatia e ódio. Poucos apresentam boa relação.

Participante 33

Ano de 2003

D.P. – “Os professores dão bastante abertura às opiniões dos alunos, isso é legal. Gosto do relacionamento estabelecido entre alunos e professores”.

U.T. – Bom relacionamento estabelecido, com espaço para a expressão por parte do corpo discente.

Ano de 2004

D.P. – “Os professores nos deixam a vontade para perguntarmos, debatermos, isso é muito bom. A relação é uma típica relação professor-aluno que é produtiva”.

U.T. – Relação boa e produtiva.

Ano de 2005

D.P. – “A relação é muito boa. Os professores ouvem os alunos em suas opiniões e vice-versa. E os professores sempre se mostram disponíveis quando preciso”.

U.T. – Relação muito boa.

Participante 34

Ano de 2003

D.P. – “A relação entre alunos e professores se dá bem, ambos se respeitam”.

U.T. – Boa relação, marcada pelo respeito

Ano de 2004

D.P. – “A relação entre professor e aluno se dá de maneira amigável. Não existe autoritarismo por parte do professor. Os alunos o respeitam, debatem idéias, conversam com os professores”.

U.T. – Relação amigável, respeitosa e dialógica, sem autoritarismo.

Ano de 2005

D.P. – “Acredito que é uma boa relação, pois os alunos têm a possibilidade de conversar, contestar e dialogar com o professor. Esta é uma relação que dificilmente acontece em outros cursos”.

U.T. – Boa relação caracterizada pelo diálogo, relação privilegiada.

Participante 38

Ano de 2003

D.P. – “Cada professor tem uma característica. A relação entre professores e alunos no geral não foi conflitiva, sem reclamações de atitudes dos professores”.

U.T. - .Relação sem conflitos e respeitando as características individuais de cada professor.

Ano de 2004

D.P. – “Os professores são muito bons nas suas potencialidades, mas a relação com os alunos, apesar de não ser conflituosa e nem sentimental é uma relação um pouco distante. Uma relação comum, considerando que é impossível (ou quase) uma relação onde se atenda às expectativas das individualidades entre professores e alunos”.

U.T. – Relação não conflituosa, porém distancial, considerada uma relação comum.

Ano de 2005

D.P. – “Depende do professor. Tem professor que como professor é um ótimo pesquisador. Olhar no olho, retornar os trabalhos, preocupar-se com a aprendizagem da maioria (e não só de uns poucos que aprendem independente do professor com os livros indicados) eu acho que nem todo professor daqui (e de outros lugares) fazem”.

U.T. - Relativa dentre o corpo docente. Alguns são ótimos como pesquisadores, mas não como professores.