

GESTAÇÃO E NASCIMENTO DO PAPEL DE DIRETOR

Por **Maria Cristina Elias Salto ***

Trabalho apresentado para credenciamento de Professor-Supervisor pela FEBRAP – SP/1998

Resumo

A autora discorre sobre sua prática na docência com o objetivo de desenvolver o papel de Diretor de Psicodrama no aluno em formação. Descreve as etapas de evolução deste papel abrangendo seus alcances e limites de atuação com os aspectos que fundamentam essa prática, através de dramatizações do cotidiano profissional concebidas pelos alunos. Ademais, contribui para um processo de reflexão aos professores que se utilizam da metodologia psicodramática.

Abstract

The author writes about practice in teaching the student how to develop the Director of Psychodrama role. She describes the stages in the development of this role, the limits and potenciality of its performance and the concepts which base this practice, dramatizing the professional quotidian as it understood by the students. The author also contributes to stimulate teachers who employ the Psychodrama methodology to a reflexion process.

Unitermos: Desenvolvimento de Papel, Vínculo Professor-Aluno, Papel de Diretor.

Uniterms: Role Development, Teacher-Student Relationship, Director Role.

I- INTRODUÇÃO

*“Educar é libertar”.
“Ninguém liberta ninguém,
ninguém se liberta sozinho,
os homens se libertam sozinhos,
quando juntos sublevam o mundo.”
Paulo Freire*

Este trabalho tem por objetivo apresentar o processo de desenvolvimento do papel de Diretor do psicodramatista em formação, aliado às fases da matriz de identidade e do desenvolvimento do papel, proposto por J. L. Moreno.

Assim, descrevemos e analisamos os resultados que nos permitiram escrever tal trabalho, baseando-se nas experiências obtidas em 16 turmas de alunos, do curso de especialização em Psicodrama Aplicado, na disciplina de Atelier de Diretor, ministrada na A.B.P.S. - Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama. Os alunos são profissionais que desenvolvem trabalhos com grupos, geralmente em Empresas e Instituições, na função de coordenador. Acreditamos que este processo é renovador, pois exige de nós professores uma atualização da cena constantemente.

Esta disciplina tem por objetivo desenvolver este papel, preparando o aluno para o estágio supervisionado e para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso, contamos com uma carga horária total de 32 horas/aula. Neste módulo trabalhamos com dois Egos-Auxiliares, formando a unidade com o Professor-Diretor.

No primeiro dia de aula, os alunos vêm com um nível alto de expectativa devido às fantasias cultivadas até este período do curso, fantasias estas, que são traduzidas por respostas de temores e inseguranças frente ao nascimento de um novo papel e sua exposição no grupo. Além disso, esse é o momento, onde ocorre a avaliação dos conhecimentos adquiridos até então, como veremos adiante.

Sabendo-se que “a matriz de identidade é a placenta social da criança, o *locus* em que ela mergulha suas raízes” e que “dissolve-se gradualmente, à medida que a criança vai ganhando em autonomia” (8, p.114-115) entendemos que o aluno, mergulhado em suas conservas culturais deve ser compreendido, de modo simbólico, como a referência que Moreno descreve na sua teoria do desenvolvimento. Por isso, não podemos considerar apenas o “nascimento” deste papel, mas sim a gestação do mesmo, visto que vêm contaminados por modelos e valores associados às suas respostas emocionais. Isso nos permitiu refletir após algumas experiências e assim, elaboramos um programa de aula que pudesse envolver as necessidades e interesses dos alunos, além da inserção de conceitos e conhecimentos técnicos.

Na época, isto tornou-se um grande desafio, fruto de insights significativos obtidos nas primeiras turmas. Nas experiências iniciais, conseguíamos cumprir o programa de aula, fazendo com que os alunos obtivessem o conhecimento necessário para o desempenho deste papel. Entretanto, como docente, fui sentindo o peso da responsabilidade em cumprir o meu papel, resvalando em respostas de temores e inseguranças. Deste modo, adotava uma postura séria, comedida e tensa. Racionalmente, sabia que o meu desempenho poderia ser melhor desenvolvido, porém, somente ao inverter o papel com os alunos é que pude perceber e modificar meu comportamento e, conseqüentemente, a estrutura do programa.

Considerarei, então, os tipos de variáveis e respostas emocionais trazidos pelos grupos anteriores e constatei a necessidade de sensibilizá-los para a gestação deste papel. Até então propúnhamos o “nascimento” do Diretor com seus conceitos e funções, sabendo que as potencialidades dos alunos poderiam ser melhor exploradas. Diante disso, retomamos os conceitos referentes à matriz de identidade, cientes que a mesma oferece “segurança, orientação e guia” (8, p. 114) e, para estruturar um novo caminho a ser trilhado, deveríamos ressaltar a “gestação” do papel do Diretor, quanto às suas fases do desenvolvimento.

Constatar que os alunos expressavam seus temores, ansiedades e observar que estas respostas eram comuns em todas as turmas, fez-nos iniciar o módulo criando condições para a sua liberação e, com isso, traçarmos uma diretriz a fim de criar uma integração entre o universo afetivo e cognitivo, como veremos a seguir.

II- DESENVOLVIMENTO

“O momento do nascimento é o grau máximo de aquecimento preparatório do ato espontâneo, de estar nascendo para um novo ambiente e que o nascituro terá de ajustar-se rapidamente”...
“A criança é o ator. Tem de atuar em papéis sem possuir um ego ou personalidade para desempenhá-los.”
 J. L. Moreno

1 - **Da Gestação Ao Nascimento**

Após a apresentação formal dos docentes e dos alunos, levantamos as suas expectativas em relação ao módulo. Esta primeira parte é de suma importância, pois nos possibilita avaliar o nível de conhecimento e fantasias que têm em relação ao papel de Diretor. Da nossa experiência acumulada percebemos que as respostas, em sua maioria, vêm de encontro com os nossos objetivos inseridos no programa da matéria. Cientes de que o Diretor ocupa uma posição hierárquica de relevância, suas expectativas centralizam-se em desempenhar este papel como um agente integrador e conhecedor de seus limites de atuação, além de estabelecer uma relação télica e complementar com os elementos de um grupo do ponto de vista moreniano. Por outro lado, surgem inseguranças frente ao domínio teórico e técnico, que envolve a eleição do protagonista e a cena de conflito, o manejo de técnicas, as fases de matriz de identidade do grupo e os critérios para a formação da unidade funcional.

Dentro destas expectativas, podemos identificar a necessidade do embasamento teórico-técnico para o desenvolvimento deste papel. Por isso, apresentamos os conceitos e funções do papel de Diretor. Na realidade, efetuamos uma revisão teórica, preparando-os para a ação dramática.

Na seqüência, utilizamos o jogo “Cenas do Cotidiano”, que se inicia com a formação de 03 subgrupos: A, B, C com um número igual de participantes. Cada subgrupo cria uma história curta com início, meio e fim envolvendo o mesmo número de personagens dos subgrupos. O subgrupo A elege uma cena de sua história e a apresenta de forma estática, sendo que o subgrupo B,

após prévia observação, assume os papéis apresentados criando os movimentos. O subgrupo C, além dos movimentos, acrescenta fala aos personagens. Este processo se repete nos outros dois subgrupos. Quando o número de alunos impede a formação de subgrupos em números iguais entre si, introduzimos o Ego-Auxiliar. Neste caso, seu desempenho é ditado pela dinâmica dos alunos, pois deste modo permitimos a liberação de suas respostas espontâneo-criativas.

Da apresentação inicial (estática) à inserção de movimentos (dinâmica), os alunos identificam a cena de conflito com facilidade. Isto ocorre porque valorizamos a comunicação analógica (não verbal), levando-os a ampliar seu campo de visão quanto a expressões, posturas e gesticulações. Traduzimos este momento como um prévio aquecimento do papel de Diretor para leitura de grupos. A introdução da comunicação verbal (digital) só vem confirmar a percepção obtida até então.

Paul Watzlawick e cols. em seu livro *Pragmática da Comunicação Humana*, cita os estudos de Bateson em relação à comunicação analógica dos animais focalizando seus movimentos, sinais de humor e vocalizações, definindo a natureza de suas relações. Nesta pesquisa, evidencia “a riqueza de comunicação analógica que acompanha a fala. Com efeito, sempre que a relação é o ponto central da comunicação, verificamos que a linguagem digital é quase anódina” (13, p. 58). Diante disso, o autor afirma que “os seres humanos comunicam digital e analógicamente. A linguagem digital é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica mas não tem uma sintaxe adequada para a definição não-ambígua da natureza das relações” (13, p. 61). A formação do papel de Diretor confere um grau de relevada importância à comunicação analógica, embora muitas vezes deixemos de identificá-la em nosso dia-a-dia.

Sabemos que a fusão entre a comunicação digital e analógica se faz necessária para a construção deste papel; entretanto, como afirmamos anteriormente, os alunos iniciam este módulo ocultando seus temores através de respostas racionais e de forma verborrética. A supressão do verbal possibilita uma maior atenção e concentração em relação às cenas. Nos comentários percebemos que as turmas em geral conseguem identificar o papel de Diretor e suas funções de um modo lúdico e espontâneo. Reforçamos a importância em identificar a cena de conflito e a eleição do protagonista. Valorizamos ainda, a percepção do grupo, visto que estes são “aquecidos” para identificar as variáveis descritas acima. Utilizamos este jogo dramático para explorar a comunicação analógica e digital, mas, além disso, resgatamos o lúdico, a fim de que os alunos “joguem” em campo relaxado.

A diminuição do nível de tensão colabora para maior produtividade do grupo, fazendo com que suas respostas espontâneas emergam neste campo. Gustav Bally muito contribuiu com a identificação e definição dos conceitos de campo tenso e relaxado de conduta. Em seus estudos, percebeu que o indivíduo em campo tenso fica impossibilitado de ter a visão do todo. Automaticamente, há um comprometimento de suas respostas perceptuais e comunicacionais. Já, em campo relaxado, ele pode ampliar esta visão. Além disso, o “ato de jogar” resgata a ordem lúdica, traduzida no livro de Yozo, como “uma perfeição temporária durante o jogo, ou seja, a predisposição para o jogo faz com que os participantes interrompam e/ou se desprendam de sua vida real” (14, p. 19 - 20).

A nosso ver, a ordem lúdica aliada ao campo relaxado, faz com que os participantes relatem nos comentários suas percepções, elaborando o conhecimento obtido. Compreendem que não basta o saber teórico, pois isto poderia ser obtido nos livros de Psicodrama. A vivência em si, além de liberar a espontaneidade, favorece uma percepção e, conseqüentemente, uma comunicação adequada. Para que o aluno tenha nesta etapa uma visão mais abrangente do papel de Diretor, correlacionamos o jogo com os conceitos concernentes a esse papel, associando o seu universo cognitivo com o afetivo.

O próximo passo nos leva a conduzi-los a um enfrentamento com a fantasia de Diretor que existe dentro de cada um, sabendo-se que as diferenças individuais tem relevada importância. Como ponto de inflexão finalizamos a primeira aula, solicitando uma avaliação pessoal em relação aos temores e inseguranças a serem “descobertos”. Na aula seguinte, direcionamos nossos objetivos para a construção do papel de Diretor, através de consenso grupal. Damos a seguinte consigna:

“- Procurem montar qual a imagem internalizada que vocês tem de um Diretor de Psicodrama, e por consenso, concretizem-na. Ela pode ser dinâmica, ou seja, ter movimentos, porém sem comunicação verbal.”

Um dado curioso que temos obtido neste trabalho, na maioria das turmas, reflete-se invariavelmente em respostas estruturadas e racionais. Entretanto, o resultado da ação dramática é sempre difuso, pois é nesse momento que os alunos se dão conta da complexidade, *in loco*, que este papel envolve. Entrar em contato com um novo papel até então conhecido apenas pelas referências teóricas, faz com que se revele o “caos” em que o aluno se encontra. Contudo, acreditamos que esta construção seja imprescindível para compreendermos o universo afetivo dos alunos.

Na dramatização, utilizamos a técnica do solilóquio com o intuito de verbalizarem suas respostas emocionais. Entretanto, é fato comum percebermos que eles procuram estruturar esse “caos” através de definições formais, racionalizando suas emoções. Nos comentários, há um compartilhar do grupo ao perceberem que a construção da imagem não supriu suas fantasias. Constatamos que um nível de insatisfação e relativa frustração é apresentado. A nossa proposta neste momento é de que os alunos não assumam no contexto dramático pseudo-papéis.

De acordo com a Teoria Geral de Papéis de Rojas-Bermudez, este transita entre um Eu fraco, incapaz de aprender ou responder frente à estrutura social que é poderosa e opressora. Segundo o autor, “o pseudo-papel, ao não cumprir o Processo de Aprendizagem dos Papéis Sociais, desconecta-se do Eu por não possuir suas qualidades gerais e suas características particulares” (10, p. 136). O autor afirma ainda, que o fato do pseudo-papel não formar parte do Eu, está privado de respostas espontâneo-criativas, apresentando como característica principal, as respostas estereotipadas.

Nosso programa de aula tem por propósito também investigar os temores dos alunos em relação à figura do Diretor. Por isso, na seqüência introduzimos duas cadeiras (representando o lugar do Diretor e do Ego-Auxiliar) e solicitamos que estes experienciem cada papel frente a um grupo, previamente aquecido. Na dramatização, o Professor-Diretor utiliza a técnica do solilóquio, a fim de identificar os pensamentos, sentimentos e estados de ânimo de cada um. As respostas mais freqüentes obtidas nas turmas são: ansiedade, medo, insegurança, impotência, nível de responsabilidade elevado, preocupação, desafio e angústia, dentre outras. A revelação destes temores

desencadeia uma identificação grupal e o Professor-Diretor cria um continente para que estas respostas sejam compartilhadas.

É fato comum obterem insights ao perceberem as diferenças entre suas respostas racionais e emocionais, pois na construção do papel do Diretor os alunos geralmente se utilizam das referências teóricas apreendidas até então. Nesta dramatização, criamos a possibilidade de “vestirem” emocionalmente este papel contextualizando a realidade do “aqui-agora”. Para Kaufman, “o sucesso de um professor depende não apenas de sua aptidão e conhecimentos, mas também da atmosfera que ele cria” (5, p. 49). Entendemos que esta “atmosfera” predispõe uma disponibilidade interna por parte do docente.

Os temores expressos pelos alunos são fruto de uma expectativa, ou seja, de um papel até então conhecido, mas não desenvolvido. Além disso, toda aprendizagem de um novo papel leva a esse tipo de respostas, principalmente se considerarmos a complexidade do mesmo. Como a gestação de um bebê, iniciamos este mesmo processo, comparativamente. A mãe representa um papel de suma importância para o desenvolvimento e maturação fisiológica do feto, pois oferece alimento, proteção, afeto e segurança. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento do papel de Diretor deve ser gestado sem relação de dependência, pois o resgate de suas respostas espontâneo-criativas possibilita que vivam novas experiências, compartilhando-as e crescendo.

A partir desta premissa, criamos um contexto para que os alunos, através do role-playing, possam desempenhar o papel de Diretor em sua complexidade.

2 - Desenvolvimento E Aprendizagem

Para iniciarmos o desenvolvimento do papel de Diretor de Psicodrama, solicitamos a formação de um grupo específico, seja de recursos humanos, educação ou saúde, e em seguida, convidamos dois voluntários para desempenharem o papel de Diretor e Ego-Auxiliar. Aquecemos os participantes para a construção dos personagens deste grupo constando cargo que ocupa, idade, tempo de serviço e objetivos comuns. Concomitantemente, aquecemos a Unidade Funcional, “iluminando” o Diretor. Estes devem apresentar-se e utilizar-se de quaisquer recursos para a apresentação do grupo. Na seqüência, levantam suas expectativas, correlacionando-as com o objetivos propostos e formalizam o contrato. Os resultados obtidos, geralmente, são satisfatórios.

Evidenciamos a importância do vínculo com o grupo, sabendo-se que o Diretor em campo relaxado colabora como facilitador para isso. Quando em campo tenso de conduta, congelamos a dramatização, identificamos suas dificuldades, oferecendo assim, formas alternativas para lidar com a situação. Deste modo, o Aluno-Diretor consegue desempenhar adequadamente este papel. Desta produção, invariavelmente, prosseguimos com a seqüência de nosso programa de aula, propondo aos alunos a escolha de situações e configurações de grupos a serem trabalhadas através de consenso.

A partir desse ponto, introduzimos o desenvolvimento do papel de Diretor propriamente dito. As situações a serem dramatizadas são concebidas pelos alunos. É nesse momento que podemos identificar o nível de fantasia e

realidade de sua prática profissional. O processo de aprendizagem sempre segue as etapas da sessão de Psicodrama: aquecimento, dramatização e comentários.

Na preparação do grupo percebemos que os alunos liberam suas fantasias, trazendo à tona suas curiosidades, temores e dificuldades. Desses materiais, extraímos um enredo necessário para a dramatização. No aquecimento da Unidade Funcional, efetuamos uma revisão teórica quanto a esses papéis e suas funções, a sessão e as técnicas psicodramáticas. Além disso, informamos as características do grupo e o tema a ser abordado.

Nossa proposta metodológica envolve dois objetivos específicos: primeiro, respeitamos e valorizamos o universo afetivo dos alunos, quanto às suas necessidades e interesses; segundo, podemos verificar o seu nível de conhecimento teórico-prático no contexto dramático.

Há interferências por parte do Professor-Diretor quando surgem intercorrências, tais como: postura em relação ao grupo, inserção de limites, clareza de comunicação, condução das etapas da sessão, eleição do protagonista e da cena de conflito até a escolha e o manejo das técnicas psicodramáticas. É evidente que as dificuldades encontradas pelo Alunos-Diretores surgem em todas as etapas da sessão de Psicodrama.

Tivemos uma experiência com um aluno, que foi o primeiro a dirigir uma sessão no grupo e, apresentou-se como voluntário, visto que seu nível de ansiedade era elevado. Comunicamos que teria a liberdade de interromper e solicitar nossa ajuda diante de qualquer variável com que não soubesse lidar, considerando que a resposta de tensão era esperada. Iniciou a sessão com um aquecimento inespecífico, conseguindo identificar o protagonista e a cena de conflito. Convidou-o ao contexto dramático e realizou um rápido aquecimento dos papéis a serem representados (Protagonista e Ego-Auxiliar). Então, conduziu-os à ação dramática:

Aluno-Diretor: -*“Podem começar!”*

Protagonista e Ego-Auxiliar: -*“?!...”* (mostravam-se confusos, expressando incompreensão).

A-D: -*“Vamos, comecem!”*

Protag: -*“Começar por onde?”*

Nesse momento, o Aluno-Diretor percebeu que não havia construído o cenário, pois a cena iniciava-se com o protagonista sentado a sua mesa de trabalho, digitando dados de um relatório no computador. Diante disso, interrompeu a dramatização, pois queria retomar da construção do cenário.

Durante a dramatização, houve uma discussão acalorada entre o protagonista e o Ego-Auxiliar, intensificando suas respostas emocionais. O Aluno-Diretor, então, vacilou por uns momentos e solicitou solilóquio do contrapapel do protagonista (Ego-Auxiliar). Em seguida, interrompeu a dramatização, recorrendo ao professor. Disse-nos que experimentava uma sensação de frustração e confusão, pois com a inserção da técnica esperava que o protagonista tivesse uma percepção adequada daquela situação.

Em situações como essa tentamos compreender a dificuldade do Aluno-Diretor e favorecemos para que as identifique. Se percebemos que há carência de conhecimento teórico, efetuamos uma breve revisão pertinente ao contexto. Com isso ele tem maior possibilidade de identificar suas dificuldades. Na cena em questão, o Aluno-Diretor revelou que o uso do solilóquio foi um modo de minimizar sua “confusão” e encerrar logo a dramatização. É nesse momento

que levamos o aluno a refletir sobre suas ações, abordando aspectos que consideramos relevantes.

Professor: - *“Porque você aplicou esta técnica? Qual era seu objetivo?”*

Aluno-Diretor: - *“É que eu achei que o solilóquio pudesse me ajudar a entender o que estava acontecendo com o protagonista”.*

Prof: - *“E ajudou?”*

A-D: - *“Ih, acho que fiz besteira... eu apliquei a técnica no Ego-Auxiliar e não no protagonista. Pensando bem, creio que o solilóquio não tem nada a ver com o conflito dele. É como eu disse: acho que queria me livrar logo da dramatização e, por isso apliquei o que me veio na cabeça”.*

Prof: - *“OK. Então vamos por parte. O que você percebe deste protagonista?”*

A-D: - *“É uma pessoa agressiva. “Ele também fala demais e muito alto e acaba não deixando o outro falar”.*

Prof: - *“Do que ele necessita?”*

A-D: - *“De se ‘reconhecer’. Acho que ele não percebe o que faz”.*

Prof: - *“Certo. Então na sua opinião qual a técnica psicodramática mais adequada para esta situação?”*

A-D: - *“Acho que é o espelho...?”*

Prof: - *“Por que?”*

A-D: - *“É... É o espelho mesmo, porque permite que este protagonista se perceba”.*

Prof: - *“OK. Então, vamos experimentar?”*

Esta situação exemplifica um tipo de dificuldade comum encontrada nos alunos, isto é, apresentam uma necessidade acentuada em “acertar”, utilizando-se de respostas automatizadas, na tentativa de obter um bom desempenho e relaxar seu campo de conduta. Nosso direcionamento favorece um processo de reflexão fazendo com que estes liberem adequadamente os conhecimentos adquiridos até então. Ressaltamos ainda a importância em observar o todo sem perder as partes que envolvem uma dramatização.

A busca de fórmulas mágicas, respostas prontas ou automatizadas não favorece a construção do conhecimento, visto que todo processo de aprendizagem deve ser adquirido ao considerarmos o aspecto prático e teórico. Quando os alunos buscam essas respostas mágicas correlacionamos com o desempenho do seu papel profissional, comparativamente ao modelo de papel de aluno. Sabemos que a conserva cultural pode servir de referência para produção de respostas espontâneo-criativas, a partir de um produto acabado; assim como, podemos “cristalizar” o mesmo. Para Menegazzo, a conserva é “a cristalização de uma ação criadora em um produto que passará a integrar o acervo cultural de uma determinada sociedade” e “implica um longo processo de criação e desenvolvimento espontâneo, que parte do momento em que começa a ação e continua até que o produto adquira a forma definitiva, quando será transmitido como conserva cultural” (7, p. 62).

O aluno a partir de sua alfabetização, remete a uma formação em que a construção dos conhecimentos é obtida através de diversas formas de avaliação, tais como: prova oral, prova escrita, trabalhos, etc. Muitas vezes esse processo é vivenciado de forma massificante, produzindo respostas automatizadas. Estamos nos referindo ao modelo tradicional educativo, sabendo que atualmente a preocupação no ensino baseia-se em novas diretrizes para o processo de aprendizagem.

Em contrapartida a realidade que permeia o aluno em seu papel profissional exige e reforça a necessidade em dar respostas “certas” e com eficácia. Acrescentamos a isso, a competitividade que também pode ser avaliada de acordo com o nível de conhecimento e domínio de sua função. Nessa correlação percebemos que estas conservas apresentam alguns pontos em comum.

Ao aluno em formação é oferecido a construção do conhecimento com base, em uma metodologia em que se desenvolve o seu papel, descristalizando-o. Isso é possível a partir do momento que o aluno desempenha o papel de Diretor, e este deixa de ser uma conserva cultural, visto que há um desenvolvimento de sua espontaneidade e criatividade. O acúmulo de experiências adquiridas possibilita reflexões e crescimento em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Levá-lo a refletir sobre suas ações minimiza respostas gratuitas e automáticas como, por exemplo, a inserção ou manejo de técnicas psicodramáticas desnecessárias ao contexto. Antes disso, é necessário que o aluno compreenda o protagonista: sua história, suas dificuldades, seus temores, etc.

Favorecemos a capacidade de perceber e representar adequadamente o papel de Diretor, sabendo que “a percepção do papel é cognitiva e prevê as respostas iminentes” e “a representação do papel é uma aptidão de desempenho”. Um alto grau de percepção do papel pode estar acompanhado de escassa aptidão para a sua representação e vice-versa. O desempenho de papéis (*role-playing*) é uma função tanto da percepção como da representação de papéis. A aprendizagem de papéis, em contraste com o desempenho de papéis, é um esforço que se realiza mediante o ensaio de papéis, a fim de desempenhá-los de modo adequado em situações futuras” (8, p. 29).

Como os indivíduos apresentam uma necessidade em desempenhar papéis variados e diferentes nas diversas fases do desenvolvimento, há uma pressão ativa, produzindo na maioria das vezes respostas de ansiedade, pois “espera-se que todo indivíduo esteja à altura do seu papel oficial na vida, que um professor atue como professor, um aluno como um aluno e assim por diante” (8, p. 28).

Vale ressaltar que a adoção de papéis inicia-se com os papéis psicossomáticos, seguidos dos papéis sociais e psicodramáticos. Para Moreno, como o papel reúne elementos privados e coletivos, todo novo papel apresenta três fases em seu desenvolvimento:

- 1) *Role-taking* (adoção do papel) - é a fase em que se adota um papel pronto e estabelecido.
- 2) *Role-playing* (representação de papéis) - é a fase em que se joga com o papel, sendo possível explorar a representação do mesmo das mais diversas formas.
- 3) *Role-creating* (criação do papel) - é o criar sobre o papel de modo espontâneo.

Esse processo de desenvolvimento se dá de acordo com o grau de espontaneidade. No *role-taking* isto não ocorre, no *role-playing* existe um relativo grau, enquanto na última fase permite a exploração de respostas espontâneo-criativas em sua plenitude. Por isso, verificamos, *in loco*, que a aprendizagem do papel de Diretor só é possível através do seu desempenho.

Isso requer uma disponibilidade interna por parte dos alunos para o desenvolvimento desse papel.

Em seus estudos, Moreno construiu sua teoria baseando-se no “homem em relação” e, fundamentalmente, na inter-relação que estabelece com as pessoas. Partindo desse princípio, procuramos desenvolver em cada aluno esse “diretor moreniano”. Perceber adequadamente o protagonista, leva-o a respostas assertivas. Mais que isso, efetiva-se a construção deste papel ao adquirir o que denominamos de postura psicodramática. O aluno modelado pelas suas conservas busca respostas prontas, acreditando que uma boa sessão ocorre somente com a utilização das técnicas psicodramáticas, no entanto estas são apenas recursos que se somam ao todo. Como docente me preocupo em promover a formação do papel de Diretor. É uma jornada árdua, porém rica e gratificante, pois o processo de aprendizagem e desenvolvimento é recíproco.

Passo a compartilhar duas situações que ilustram isso.

a. Grupo: Garotas de Programa

Os alunos são aquecidos para desempenharem o papel de mulheres que trabalham como garotas de programa. A maioria se vangloria dessa profissão, sendo a primeira e mais conhecida do mundo. Fazem questão de se diferenciar das prostitutas, pois são mais requintadas com nível de escolaridade elevado, tendo algumas dentre elas que são bilingües. Muitas acompanham empresários e políticos em jantares e reuniões. Oferecem um melhor padrão de vida a seus familiares, devido a um retorno financeiro considerável.

Nesse encontro, discutiram muito o fato de não serem respeitadas pela sociedade. Uma das colocações compartilhadas pelo grupo, referia-se à acusação contra a hipocrisia social, visto que não podem assumir publicamente esta condição, para não serem rotuladas e marginalizadas, apesar disso, afirmaram o quanto se respeitam e se valorizam. Após este relato, o Aluno-Diretor solicita ajuda ao docente, pois sente-se perdido com essa discussão:

A-D: - *“Não sei como conduzir, não entendo o que elas querem.”*

Prof.: - *“O que está percebendo do grupo ? O que realmente elas estão dizendo?”*

A-D: - *“Acho que estão tentando se valorizar, me parece que este discurso não está convincente. Se acham diferentes das prostitutas, mas a profissão é a mesma, só modifica o nome.”*

Prof: [Assinala ao aluno, que este é um conceito seu e o quanto isto pode interferir na condução da sessão] - *“Considerando isso, não acha que poderia pesquisar mais? Não se intimide em perguntar o que não está claro para você.”*

A partir daí, o Aluno-Diretor procura extrair mais conteúdos do grupo e pergunta o que realmente gostariam de trabalhar. Neste momento, deixamos claro aos alunos que o conteúdo e o protagonista devem emergir do grupo e não da idéia prévia do Diretor.

Uma das participantes diz que concorda com a marginalização sofrida, sentindo este reflexo na relação com seu filho de nove anos de idade. Relata que vem passando por situações desagradáveis com ele, pois sente-se cobrada a participar de reuniões escolares, a levar e buscar em festas de aniversário, e, até mesmo na escola, como fazem outras mães. Como seu turno de trabalho inicia às cinco horas da tarde, fica impossibilitada de acompanhá-lo, justificando-se frente ao filho de que trabalha em um hotel, e, pela própria profissão, não tem coragem de dizer a verdade. O grupo se identifica com seu relato, pois algumas são mães, outras tem namorados e/ou família, vivendo situações similares.

O Aluno-Diretor convida, então, a protagonista para reproduzir esta cena de conflito e após seu término, solicita auxílio ao professor.

A-D: - *“Tenho dúvidas em como prosseguir a dramatização. Estou inseguro, porque enquanto a cena ocorria, fiquei pensando qual técnica utilizar... Duplo, seguramente, não é; espelho também não, porque ela se percebe. Bem... pode ser então... inversão de papel... ou interpolação de resistência?”*

Prof.: - *“Parece que apesar das suas dúvidas e insegurança você tem duas hipóteses para trabalhar. Vamos experimentar as duas? Lembre-se de que neste contexto podemos repetir, refazer, tentar, acertar, errar... Vamos lá?”*

Faz-se importante reforçar a idéia de que o Diretor caminha junto com o protagonista instrumentalizando-o, nem que para isso tenha que refazê-lo o quanto for necessário. O aluno retoma a cena, utilizando a técnica de inversão de papel. Percebe que a protagonista mostra-se racional, mantendo as características de seu papel de mãe, apesar de estar no contra-papel. Solicita então seu solilóquio: - *“Não sei o que meu filho falaria, quer dizer “eu sou ele” neste momento, mas não sei o que ele sente. Acho que a angústia maior é minha.”*

Em seguida, reinicia a cena, e, dá a consigna ao Ego-Auxiliar, para inserir a técnica interpolação de resistência. Quando a mãe justifica-se frente ao filho e faz menção de sair para o trabalho pegando sua bolsa, o filho (Ego-Auxiliar), interpola, agarrando a sua perna, impedindo-a de sair.

Protagonista: - *“O que é isso? Me solta! Estou muito atrasada.”*

Filho (sem soltar a perna): - *Você sempre está atrasada para essa porcaria de trabalho. Você não gosta de mim!”*

P: - *“Não é verdade! Como é que posso dar as coisas que você me pede, se eu não trabalhar?”*

F: (em tom agressivo) - *“O seu trabalho é a coisa mais importante da sua vida.”*

P: - *“Me larga !!”* (sua fala é dura).

F: (ainda agarrado a sua perna, diz chorando) - *“É..., deve ser mesmo verdade o que dizem lá na escola, você mente para mim! Você sai com homens para se divertir, por isso nunca está à noite em casa e chega tarde”.*

A protagonista mostra-se emocionalmente mobilizada, sem conseguir responder a seu filho, senta-se e começa a chorar.

O Aluno-Diretor rapidamente se comunica por mímica com o docente como deve proceder. O professor investiga o sentimento do aluno e após isto, sugere que ofereça colo para a protagonista. Este, prontamente aproxima-se

dela, dando o continente necessário. A protagonista vai se acalmando aos poucos até que consegue falar da impotência sentida diante desta situação. Nos comentários, as participantes compartilham com a protagonista, sentindo-se mobilizadas, pois há identificação e compreensão das dificuldades. Ressaltamos algumas afirmações: “- *A melhor defesa é o ataque, é por isso que elegemos esta sociedade como bode expiatório*”, “- *Classificar a sociedade de hipócrita, alivia a minha parcela de responsabilidade como parte integrante dela.*”.

É nesse momento que a protagonista consegue falar.

P: - “*Acredito que sou mais hipócrita que a sociedade, porque sempre evitei em dizer o que faço profissionalmente. Frente ao meu filho é muito doloroso perceber o quanto fico impotente.*”.

A-D: - “*E o que você acha disso?*”.

P: - “*Acho que não é justo generalizar minhas atitudes fugindo dele, pois deixamos de viver bons momentos. A partir de agora, vou tentar administrar melhor meu papel de mãe para “curti-lo” mais.*”.

O grupo concorda, percebendo o quanto deposita na família, namorados, filhos, enfim na sociedade como um todo, atitudes de ataque para se defender. Não querem pensar num outro papel profissional, pois estão acomodadas nesse. Ter que refletir e repensar em outras profissões, poderia mobilizar inseguranças e temores frente a um mundo novo e desconhecido.

Em seguida o Aluno-Diretor, com o auxílio do professor, encerra a sessão, compartilhando com o grupo o quanto é difícil assumir certas posições na vida, e que para qualquer atitude assumida sempre haverá perdas e ganhos, vantagens e desvantagens. Todo processo de mudança exige disponibilidade e esforço pessoal. Assim como na educação de um filho defrontamo-nos com situações das mais diversas e, por isso devemos respeitar nossos referenciais e buscar formas alternativas para a solução de conflitos. Contudo, não podemos esquecer de que os nossos filhos como o nosso núcleo familiar são também parte integrante da sociedade.

b. Grupo: Supervisores

Grupo composto de sete supervisores da área de produção, de uma empresa metalúrgica, participantes de um treinamento de capacitação e desenvolvimento profissional, com o objetivo de criar estratégias de comunicação nas relações interpessoais. O grupo se queixa de suas dificuldades de comunicação com suas chefias. Acham-se merecedores de um reconhecimento de seus esforços e desempenho profissional.

Um dos participantes (protagonista), relata um problema que vem ocorrendo há algum tempo. Na tentativa de receber uma promoção salarial, alega que seu chefe não lhe dá a devida atenção e tempo necessário para solicitá-la e tratando-se de um assunto particular, vem postergando-o em face de algumas interferências, tais como, entrada e saída constante da secretária e atendimento ao telefone. O Aluno-Diretor, ao pesquisar maiores dados com o protagonista, é informado de que o gerente não percebe suas habilidades, pois nas últimas avaliações de desempenho, isso não é comentado. O protagonista se recorda de um episódio recente em que ao entrar na sala de seu chefe, não

consegue abordar o assunto, pois é interrompido por telefonemas e, quando decide falar, a secretária entra informando que o gerente foi convocado para uma reunião com a diretoria e, que esta iniciará dentro de cinco minutos. Frente a isso, levanta-se dizendo que voltaria outro dia num momento mais oportuno.

O Aluno-Diretor tem como hipótese trabalhar esta cena utilizando a técnica do espelho, pois acredita que este não se percebe. Através da técnica, o protagonista tece o seguinte comentário: *“Viu como não dá para falar? É impossível falar com ele”*. Por um lado, o Diretor entende que a sua visão está restrita, visto que não tem uma boa percepção de si mesmo nesta situação e, conseqüentemente, acarreta em uma alteração perceptual do outro. Diante disso, o Diretor decide utilizar a técnica de interpolação de resistência. Para isso, solicita que refaça a cena, dando a seguinte consigna ao Ego-Auxiliar para que interpole no papel de gerente: - *“Assim que for notificado sobre a reunião com a diretoria, deve comunicar à secretária de que irá se atrasar um pouco.”*

Na inserção da técnica, ocorre o seguinte diálogo:

Gerente: (cordialmente) - *“Bem, agora eu tenho alguns minutos. Sobre o que você quer falar?”*.

Protagonista: - *“Sabe o que é... (pausa). É que.. (pausa). Eu queria falar com você (começa a tossir)... sobre... (silencia).”*

Aluno-Diretor: Solicita o solilóquio do protagonista.

P: - *“Estou com dificuldade de falar e o meu gerente não é assim.”*

A-D: - *“Você tem razão, entretanto neste contexto tudo é possível. Por isso, vamos tentar uma forma diferente da que você fez, mesmo o seu gerente não sendo assim. O que você acha?”*

P: - *“Eu posso tentar...”*

A-D: - *“Então, podem iniciar.”*

G: - *“Você queria falar comigo. Sobre o que você quer falar?”*

P: (com fala trêmula e nervosa) - *“É que... eu queria saber da possibilidade... (tosse), quer dizer, se é possível estudar uma proposta para... um aumento salarial.”*

G: - *“Sei, mas porque quer receber esse aumento?”*

P: - (afirmativamente) *“Você acha que eu não mereço”*.

G: - *“A questão não é o que eu acho, mas...”*

P: (interrompendo o gerente) - *“Já sei, você não acha nada favorável a meu respeito. Não é isso que ia dizer?”*

G: (calmamente) - *“Não. Mas, parece que é isso o que você pensa. Volto a perguntar, porque quer este aumento salarial?”*

P: - *“Porque todos têm recebido e, desculpe-me a sinceridade, o meu salário está defasado e não está compatível com a minha dedicação.”*

G: - *“Falando em dedicação, como você se avalia?”*

P: - *“Ah, você se refere às minhas últimas avaliações de desempenho?”*

G: - *“Não. Eu estou perguntando do seu desempenho no dia-a-dia. Eu sei que você é dedicado, mas é só isso?”*

P: (vira-se para o Diretor e diz): - *“Estou “sacando” algo muito legal. Sempre quis ser valorizado pelo meu gerente e, no entanto, essa valorização depende primeiro de mim. Como não percebi isso antes?”*

O Aluno-Diretor propõe o encerramento da dramatização, quando o protagonista faz o seguinte pedido:

P: - *“Já acabou?”*

A-D: - *“Sim, vamos voltar para o lugar”* (contexto grupal).

P: - *“Eu gostaria de continuar...”*

A-D: - *“Por que?”*

P: - *“Para ver se consigo... Não! Eu tenho certeza de que agora consigo negociar a minha promoção, valorizando minhas qualidades.”*

A-D: - *“OK. Então vamos prosseguir.”*

Terminada a dramatização, o protagonista comenta o quanto foi rica e importante esta vivência, conseguindo discernir claramente a primeira da última cena. Identificou sua dificuldade em valorizar-se, certo de que isso refletirá positivamente não só no papel profissional como no pessoal. Nesta sessão houve pouca necessidade de intervenção por parte do professor, pois o Aluno-Diretor soube conduzi-la adequadamente.

Encerrada essa direção o grupo é convidado para o processamento desta aula. Ainda envolvidos com a dramatização, identificaram e compartilharam os mesmos sentimentos com o protagonista, mostrando-se mobilizados pela produção deste ato terapêutico. Isto gerou muitos insights, tanto no papel profissional de cada um, como no papel de Diretor de Psicodrama, dentre eles: a importância em valorizar suas potencialidades e habilidades; a necessidade em perceber e “trabalhar” seus aspectos negativos e ou agentes dificultadores; o desenvolvimento da capacidade crítica como agente transformador; e sobretudo, a riqueza que a metodologia psicodramática oferece ao integrar o conhecimento adquirido com as experiências vivenciadas.

Como finalização da disciplina de Atelier de Diretor, após todo o processamento final teórico-prático, o professor solicita aos alunos a construção do papel de Diretor, através do consenso grupal, dando a seguinte consigna:

“- Procurem lembrar o caminho que percorremos desde o nosso primeiro dia de aula, quanto às expectativas..., objetivos..., sentimentos..., dificuldades e facilidades encontradas..., o que era fantasia e o que era realidade neste percurso...”

Os alunos caminham no contexto dramático, inicialmente olhando entre si e por vezes sorrindo. Com a introdução das consignas, entram em contato consigo mesmos, mostrando-se mais concentrados e reflexivos. Este é um momento extremamente importante, pois possibilita o refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem.

“- Agora, vocês terão dez minutos para a discussão dos pontos relevantes de cada um e através de consenso, o grupo deverá criar uma imagem, utilizando-se do próprio corpo e sem verbalização, que possa mostrar o desenvolvimento do papel de Diretor durante este percurso.”

Como já mencionamos, cada grupo apresenta uma dinâmica singular e, por isso, não seria possível descrever a imagem de cada um. Entretanto,

evidenciamos algumas respostas comuns à todos. Percebe-se que os alunos conseguem vislumbrar não só o desenvolvimento do papel de Diretor, como também, as inter-relações ligadas à ele: o ego-auxiliar, o grupo e o protagonista. Outro aspecto refere-se a minimização de seus temores e inseguranças em prol de conquistas adquiridas por um maior conhecimento teórico-prático, e percepção de si mesmo. As imagens geralmente são construídas em forma circular, denotando o crescimento deste papel através da produção de movimentos e sons. A produção destas respostas é catártica. Em seguida somos convidados a compartilhar este momento.

Para Bustos, o momento de compartilhar “não é para assinalar nada referido ao ocorrido com o protagonista, mas sim às vivências e lembranças de cada membro do grupo”. Complementa ainda que, “em uma relação de encontro é de esperar-se que o diretor não permaneça distante durante esta etapa. Isto seria negar a proposta básica do Psicodrama” (1, p. 19). Para nós, docentes, é extremamente gratificante receber os feedbacks positivos, havendo um reconhecimento de nosso trabalho. Agradecemos e compartilhamos isto, pois conseguimos perceber o desenvolvimento de cada aluno durante todo o processo, alcançando assim os nossos objetivos.

III - CONCLUSÃO

*“...Apreender as próprias limitações é muito árduo e doloroso, mas também é o ponto inicial do verdadeiro crescimento.”
D. M. Bustos*

Desenvolver este trabalho foi uma tarefa árdua, porém desafiadora e enriquecedora, pois da gestação ao nascimento do papel de Diretor, sabemos que a união de esforços que envolve um nível de participação e compromisso, entre os alunos e o professor é de suma importância.

No percurso que envolve o processo de aprendizagem, reconhecemos que a atualização da cena deve ser constante para o aprimoramento do papel de professor. Mais que professor, devemos desempenhar o papel de educador, como agente de transformação, pois necessitamos transmitir o conhecimento (universo cognitivo) aliado às necessidades e interesses (universo afetivo) dos alunos. A fusão destes dois universos pode ser obtida com a utilização da metodologia psicodramática que, sendo ativa, faz com que os alunos participem na ação dramática, evidenciando suas dificuldades, e desenvolvendo-as de acordo com suas possibilidades, além disso “o aluno cria seu próprio caminho e através dele chega, ordenadamente, até o novo conhecimento”, como afirma Romaña (11, p. 33). Explorar as potencialidades internas do aluno possibilita que estas sejam determinantes em suas ações, gerando respostas espontâneo-criativas.

Em minha experiência como docente, tenho percebido que os alunos, durante a disciplina, passam por três momentos distintos, que podem ser correlacionados às fases da matriz de identidade.

A primeira fase (identidade do eu), denuncia um universo indiferenciado, depositando na “conserva” do professor o modelo a ser seguido e a busca de respostas prontas. Nessa fase, desenvolvemos a identidade do papel de Diretor (role-taking) ao localizar seus temores e dificuldades.

Na segunda fase (reconhecimento do eu), podemos detectar duas etapas. Uma vez identificadas as suas dificuldades passa a reconhecê-las, verdadeiramente. Com isso, há uma diminuição da resistência e, conseqüentemente, uma quebra de paradigmas. Como afirma Bustos, “se o aluno no “como se”, vê e vive suas dificuldades pedagógicas, vai pouco a pouco conscientizando-as, assumindo-as e, por tratando de resolvê-las. Só despejando para fora de si seus conflitos educativos conseguirá superá-los” (2, p. 153-154). Na seqüência, através do role-playing, há uma maior desenvoltura e independência dos alunos, pela vivência desse papel. É o momento em que pode “jogar” com mais liberdade, visto que o professor torna-se um colaborador para sua aprendizagem.

Na terceira fase (reconhecimento do tu), há poucas interferências por parte do professor, pois o aluno já tem assegurado o vínculo e a confiança necessários para ousar em suas respostas com maior segurança.

A correlação com a matriz de identidade trata de uma divisão didática, pois sabemos que todo grupo apresenta uma dinâmica própria, construindo a sua própria história. Contudo, vale ressaltar que este processo é extremamente facilitado quando o professor (educador) desenvolve um bom vínculo com o grupo. Concordamos plenamente com Kaufman, quando nos diz que “a qualidade do vínculo professor-aluno é fundamental para o sucesso do binômio ensino-aprendizagem” (5, p. 125). Essa qualidade pode ser adquirida se respeitarmos as diferenças individuais de cada aluno. Para isso, possibilitamos a descoberta de suas dificuldades, identificando-as, assumindo-as e aceitando-as; concomitantemente, valorizamos suas potencialidades. Isso possibilita o desenvolvimento da auto-confiança. Como este trabalho é ampliado ao grupo, cria-se um continente afetivo cercado de segurança para que os alunos consigam expor suas dificuldades. A manutenção desse procedimento assegura o vínculo do professor com os alunos e entre si, criando-se um espaço para respostas espontâneo-criativas.

No módulo percebemos que há um desenvolvimento qualitativo do grupo, pois há uma mudança brusca da imagem internalizada que tem do Diretor de Psicodrama. Um dos temores por parte dos alunos, refere-se a uma percepção distorcida do papel de Diretor, vendo-o como onipotente e superior, dotado de poder e domínio absoluto das situações e dos grupos em si, projetando no professor o papel de Diretor exemplar, um modelo a ser seguido. No final percebem que são irreais, conseguindo captar as responsabilidades, a necessidade de um domínio teórico-prático e, principalmente, que por trás do “Diretor”, há um ser humano que pode lidar com suas limitações, confiar em suas habilidades e descobrir o melhor modo para a utilização de suas potencialidades. Essa aquisição é favorecida pela referência que o Professor oferece durante esse processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moscovici, “é preciso aprender a aprender, não apenas copiar formas e modelos alheios” e “ao mesmo tempo desenvolver habilidades de utilizar recursos dos outros, sem excessiva dependência nem independência total até alcançar a sábia dosagem de autêntica interdependência” (9, p. XIX).

Como afirmamos anteriormente, o nascimento e a gestação desse papel pode ser correlacionado a visão de Moreno ao considerar “o nascimento uma situação natural pela qual deve passar o indivíduo durante o seu desenvolvimento. O nascer seria um ato compartilhado pela criança e pela mãe, cujo resultado final conduziria a uma vida nova” (3, p. 12). A partir disso, o aluno internaliza o papel de Diretor de tal modo, que é possível dirigir um

olhar para o grupo, preocupando-se em promover a saúde das relações interpessoais.

A formação do papel do Diretor de Psicodrama, tanto no Aplicado como no Terapêutico apresenta alguns aspectos comuns, como por exemplo a promoção da saúde mental, através da liberação da espontaneidade; as inter-relações; o desenvolvimento de papéis e, quando identificada a “doença”, desenvolve-se um trabalho preventivo e ou terapêutico. Para Martín, “na antropologia moreniana, a espontaneidade adoece em suas funções de adequação e de criação. E também a dimensão relacional do indivíduo pode adoecer, envolvendo assim o grupo e a tangibilidade, e ocasionando a patologia do papel” (6, p. 229).

No entanto, devemos assinalar uma diferença fundamental entre elas. O Diretor em Psicodrama Aplicado deve estar devidamente cômico de seus limites de atuação, sobretudo quando desempenha o papel de educador na formação de alunos. No contexto dramático, por exemplo, pode-se iniciar uma dramatização com cenas de conflito de caráter profissional, e do protagonista-aluno emergirem conteúdos pessoais não pertinentes. Nesse momento o Professor-Diretor precisa esclarecer a diferença entre aula x terapia. Como afirma Yozo “em processo não-terapêutico (recrutamento, seleção, treinamento, etc.) emergem conflitos e, muitas vezes, conteúdos de ordem pessoal” e “em algumas circunstâncias, pode-se até assinalá-los, sem contudo, trabalhá-los. É nesse momento que o Diretor deve ter a firmeza na condução e no desempenho de seu papel, com objetivos bem definidos, sem resvalar em contexto terapêutico” (14, p. 42).

O professor deve estar atento a isso, pois por um lado existem alunos que desempenham dois papéis distintos (exemplo: psicólogo clínico e organizacional) e, por outro aqueles que não tem essa formação (administrador de empresa, assistente social, pedagogo, engenheiro, etc.). Aos primeiros, deve-se enfatizar a delimitação de seu papel e, com isso evita-se a propagação de um modelo clínico do professor e do aluno para o grupo como um todo.

Acreditamos ainda que o educador deve possuir uma “postura psicodramática”, aliando seus conhecimentos, sem perder a sensibilidade na relação com os alunos. A formação do Diretor não se limita a ensinar técnicas psicodramáticas, ou somente o uso da intuição. Como Bustos brilhantemente afirma, não se deve confundir “...a assimilação de teoria e técnica com a ausência de fundamentação, deixando tudo livre a messiânicas intuições” (1, p. 187).

Salientamos também a necessidade de se promover e desenvolver a capacidade crítica nos alunos, para que estes não aceitem tudo o que lhes é oferecido, pois assim aprendem desde cedo a descobrir por si mesmos, em parte por sua própria atividade espontânea e em parte através dos conhecimentos que lhes fornecemos.

Segundo Freire, é necessário “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas” (4, p. 44).

Concordamos plenamente, com a idéia de Freire quando nos diz que “enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e ajustamento, o homem é o da integração” e “a partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade, vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (4, p. 43).

Estas elaborações são fruto da experiência adquirida no nosso percurso como docente, num processo contínuo de desenvolvimento das nossas dificuldades e limitações e que, seguramente, só é possível “crescer”, na qualidade de educador, ao se estabelecer uma troca com nossos alunos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir na reflexão de nosso papel de Professor-Educador, visto que a excelência do mesmo só pode ser alcançada se compartilhada.

Peço licença para terminar, citando David Viscott:

*“É muito ruim que não soubéssemos antes o que agora sabemos sobre nós mesmos que somos agora o que somos e temos sido o tempo todo.
Como é difícil simplesmente aprender a ser!
Como aprendemos a ser?
Abrindo-nos aos sentimentos”*

IV- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BUSTOS, D. M. **Psicoterapia Psicodramática** 1ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1979, p. 19 - 187
2. _____ **O Psicodrama: aplicações da técnica psicodramática** (1980) 1ª ed. São Paulo, Summus, 1.982, p. 153 – 154 - 160
3. FONSECA Fº, J. S. **Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno** (1980) 2ª ed. São Paulo, Ágora, 1.980, p. 12
4. FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade** 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 43 - 44
5. KAUFMAN, A. **Teatro Pedagógico: bastidores da iniciação médica** (1991) 1ª ed. São Paulo, Ágora, 1.992, p. 49 - 125
6. MARTÍN, E. G. **J.L.Moreno: Psicologia do encontro** (1978) 1ª ed. São Paulo, Duas Cidades, 1984, p. 229
7. MENEGAZZO C. M; TOMASINI M. A.; ZURETTI M. M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama** (1992) 1ª ed. São Paulo, Ágora, 1.995, p. 62
8. MORENO, J. L. **Psicodrama** 2ª ed. São Paulo, Cultrix, 1978, p. 28 - 29 - 114 - 115

9. MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal** (1975) 5ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1996, p. XIX
10. ROJAS-BERMEDEZ, J. G. **Núcleo do Eu** 1ª ed. São Paulo, Natura, 1.978, p. 136
11. ROMAÑA, M. A. **Do Psicodrama pedagógico à pedagogia do drama** 1ª ed. São Paulo, Papirus, 1.996, p. 33
12. VISCOTT, D. **A Linguagem dos Sentimentos** (1976) 13ª ed. São Paulo, Summus, 1982, p.26
13. WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da Comunicação Humana** (1967) 1ª ed. São Paulo, Cultrix, 1981, p. 58 - 61
14. YOZO, R. Y. K. **100 Jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas** (1995) 1ª ed. São Paulo, Ágora, 1.996, p. 19 - 20 - 42

Maria Cristina E. Salto

- ➔ Psicóloga Clínica, Pós-graduada em Psicologia Hospitalar pelo Hospital das Clínicas, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – HCMUSP
- ➔ Psicodramatista e Professora-Supervisora credenciada pela Febrap – Federação Brasileira de Psicodrama

Tel/Fax: (0xx 11) 3885-4552 consultório

E-mail: crisalto@uol.com.br