

SOFIA VEIGA

SOFIA VEIGA

PALCOS DE CONHECIMENTO, ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO

PALCOS DE CONHECIMENTO, ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO

CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA SOCIODRAMÁTICA

PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS

Co-orientação: Venceslau Gonçalves, Maria João
Esta tese não inclui o anexo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

UNIVERSIDADE DE EVORA

UE
170
134

SOFIA VEIGA

PALCOS DE CONHECIMENTO, ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO
CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA SOCIODRAMÁTICA PARA A
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS



170 134

Tese de Doutoramento em Psicologia realizada sob a
Orientação do Professor Doutor Vítor Franco e
Co-orientação da Professora Doutora Ana Bertão

Esta Tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2009

U.E Serviços Académicos	N. GD/19549
23/6/09 Filomena	Sector: DEPE

Volume I – Índice de Conteúdos

AGRADECIMENTOS	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	17
PARTE I – Enquadramento Teórico	21
CAPÍTULO I – A Educação Social.....	21
1. Breve enquadramento histórico	21
2. Perspectivas e conceitos em Educação Social	24
3. Perfil do educador social e profissionalidade	29
3.1. Perfil do educador social	30
3.2. Profissionalidade	39
4. Contextos, âmbitos e áreas de acção	41
5. O curso de Educação Social da E.S.E. P.	42
5.1. Perfil de competências do educador social formado pela E.S.E.P.	45
6. O educador social enquanto pessoa	47
6.1. Importância da pessoa do educador	48
6.2. Formação psicológica dos educadores sociais da E.S.E.P.	57
CAPÍTULO II – Os Grupos	63
1. Conceitos e tipos de grupo	65
2. Funções, processos e mecanismos dos grupos	69
2.1. Interação e comunicação.....	71
2.2. Coesão	76
2.3. Pressão	78
2.4. Conflito.....	81
2.5. Liderança	83
2.6. <i>Feedback</i>	86
3. Evolução dos grupos.....	87
4. Contextos grupais e mudança	89
4.1. Factores potenciadores da mudança pessoal e grupal	90
4.2. Resistência à mudança pessoal e grupal	96
CAPÍTULO III – O Sociodrama	99
1. Biografia de Moreno.....	99
2. Princípios e conceitos da teoria Moreniana.....	105
2.1. Espontaneidade e criatividade	106
2.2. Encontro.....	108
2.3. Momento.....	108

2.4. Nascimento	109
2.5. Papel	110
2.6. Matriz	114
2.7. <i>Tele</i>	117
2.8. <i>Acting-out</i> e catarse de integração	118
3. Psicodrama, Sociodrama e Psicoterapia de Grupo	119
4. Sociometria.....	123
5. <i>Praxis</i> Psicodramática e Sociodramática.....	126
5.1. Instrumentos	127
5.2. Fases ou etapas	134
5.3. Contextos.....	139
5.4. Técnicas.....	141
6. Resistências	146
7. Evolução dos grupos	148
8. Psicodrama e Sociodrama em contextos educativos	149
PARTE II – Estudo Empírico.....	167
CAPÍTULO IV – Método.....	167
1. Enquadramento metodológico.....	167
2. Percurso da investigação	171
2.1. O contexto de intervenção	172
2.1.1. Unidade funcional	172
2.1.2. Salas de Sociodrama.....	172
2.1.3. Aspectos éticos.....	172
2.2. As turmas em estudo	173
3. Recolha e análise do material: Procedimentos e instrumentos.....	178
3.1. Sessões de Sociodrama.....	178
3.2. Questionário Sociométrico	179
3.3. Questionários de avaliação das experiências sociodramáticas.....	181
CAPÍTULO V – Apresentação e Análise dos Dados.....	183
1. Turma A	184
1.1. Processo sociodramático	184
1.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático	228
2. Turma B.....	238
2.1. Processo sociodramático	238
2.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático	288
3. Turma C.....	299
3.1. Processo sociodramático	299
3.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático	350

4. Turma D.....	358
4.1. Processo sociodramático.....	358
4.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático	413
CAPÍTULO VI – Discussão Geral	425
1. As turmas e os contextos de intervenção.....	425
2. As sessões de Sociodrama	429
3. O processo sociodramático.....	434
CONCLUSÕES	449
BIBLIOGRAFIA	457

Volume II – Índice dos Anexos

ANEXO I – Plano Curricular da Licenciatura Bi-etápica em Educação Social	483
ANEXO II – Programa da unidade curricular de <i>Formação Pessoal e Social</i>	486
ANEXO III – Programa da unidade curricular de <i>Psicologia Social e Dinâmica de Grupo</i>	491
ANEXO IV – Questionário sobre os Valores Pessoais	497
ANEXO V – Caracterização da Turma A	507
ANEXO VI – Caracterização da Turma B	513
ANEXO VII – Caracterização da Turma C	518
ANEXO VIII – Caracterização da Turma D	524
ANEXO IX – Questionário Sociométrico	529
ANEXO X – Questionário de Avaliação das unidades curriculares	534
ANEXO XI – Questionário de Avaliação da experiência Sociodramática	540
ANEXO XII – Matrizes e Sociogramas da Turma A	542
ANEXO XIII – Avaliação escrita da unidade curricular – Turma A	561
ANEXO XIV – Matrizes e Sociogramas da Turma B	566
ANEXO XV – Avaliação escrita da unidade curricular – Turma B	565
ANEXO XVI – Matrizes e Sociogramas da Turma C	596
ANEXO XVII – Avaliação escrita da unidade curricular – Turma C	615
ANEXO XVIII – Matrizes e Sociogramas da Turma D	627
ANEXO XIX – Avaliação escrita da unidade curricular – Turma D	646
ANEXO XX – Análise das respostas dos alunos das Turmas A e B à avaliação escrita da vivência sociodramática	655
ANEXO XXI – Análise das respostas dos alunos das Turmas C e D à avaliação escrita da vivência sociodramática	661

Aos meus filhos

Carolina, Pedro e João

Aos meus pais

Armando e Teresa

AGRADECIMENTOS

Quem escreve, fá-lo sempre, como diz Milheiro (2000), na companhia de alguém que está, que guia, que contém, que anima. Neste meu projecto tive sempre pessoas que estiveram comigo e me apoiaram incondicionalmente. É com profundo reconhecimento que gostaria de expressar algumas palavras a todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização deste trabalho. Pela impossibilidade de nomear todos os que, comigo, se cruzaram nesta viagem, e pelo receio de poder, inadvertidamente, esquecer alguém, opto apenas por mencionar aqueles que de forma generosa contribuíram, pontualmente ou de forma continuada, com o seu saber, disponibilidade e afecto. Agradeço:

- Ao meu orientador, Professor Doutor Vítor Franco, por todas as sugestões e reflexões compartilhadas e pelas orientações para o bom desenrolar deste trabalho.
- À minha co-orientadora, Professora Doutora Ana Bertão, pela confiança em mim depositada quando me incentivou a candidatar-me a doutoramento, pela preciosa orientação ao longo de todo o trabalho, pela reflexão conjunta feita sobre o processo de cada grupo sociodramático, que constitui o pano de fundo deste trabalho, e, sobretudo, pelo modelo profissional – rico, flexível e espontâneo – que ela é, enquanto directora e ego auxiliar de Sociodrama.
- A todos os meus alunos das unidades curriculares de *Formação Pessoal e Social* e de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, dos anos lectivos de 2004-05, 2005-06 e 2006-07, que aceitaram colaborar nesta investigação e que vivamente se foram interessando pelo decorrer da mesma. O agradecimento é extensivo a todos os outros alunos, do passado e do presente, pois é sobretudo com eles que aprendo a fazer e a estar no Sociodrama.

- Ao Conselho Científico e ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pela possibilidade de realização deste trabalho no âmbito institucional.
- Ao Rui Teles, ao Nuno Calheiros, ao Filipe Lopes, ao José Freitas e ao José Pedro Dias da Silva, pelo apoio dado na área da informática.
- À Maria José Frias, pelo rigor e pela prontidão com que efectuou a revisão linguística desta Tese. À Adriana Baptista, à Ana Cristina Macedo e à Isabel Lima, pela leitura atenta e pelas sugestões dadas relativamente à escrita da parte empírica deste estudo.
- Ao Acácio de Carvalho, pela belíssima capa que criou.
- Àqueles mais significativos que, pelo afecto, esperança, disponibilidade e apoio generosos, marcaram todo o meu percurso pessoal e profissional: os meus queridos pais e irmãos e os meus amigos. Aos meus filhos, agradeço em particular, a tolerância tida nas muitas ausências, mesmo que em presença, e o alento contínuo para que desenvolvesse este projecto que, sendo pessoal, não deixou de o ser também familiar.
- A Deus, pela força dada para acreditar e caminhar!

RESUMO

O objecto deste estudo é o Sociodrama enquanto metodologia de formação no âmbito das unidades curriculares de *Formação Pessoal e Social* e de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo* do curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Recorrendo a uma investigação de carácter qualitativo, pretendemos perceber como esta metodologia contribui para a promoção do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos formandos e compreender como se desenvolve a dinâmica destes grupos particulares.

Iniciámos esta incursão com a contextualização e a conceptualização teórica no âmbito da Educação Social, descobrindo as suas origens e evolução, e clarificando as suas perspectivas, conceitos, profissionalidade e âmbitos de acção. Depois, partimos para o enquadramento do curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, focalizando-nos, em particular, nas suas preocupações com a formação do educador social enquanto pessoa. Uma vez que a formação dos indivíduos se faz com os outros e, essencialmente, no seio de grupos, e como os alunos, futuros educadores sociais, vão trabalhar fundamentalmente em grupo e com grupos, são explicitados, entre outros aspectos, as funções, os processos e os mecanismos dos grupos. Concluimos o enquadramento teórico com a abordagem do Sociodrama. Revisitámos, então, os principais princípios e conceitos da teoria Moreniana, a sua *praxis* e a sua mobilização em contextos educativos, em particular no Ensino Superior.

O estudo empírico incide sobre quatro percursos e histórias co-construídas ao longo dos dois anos curriculares. Nas experiências sociodramáticas das turmas A e C, na unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, e das turmas B e D, na unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, descobrimos de que forma os diálogos estabelecidos, as cenas montadas e as técnicas mobilizadas, em cada aula e ao longo da viagem comum, permitiram que cada elemento do(s) grupo(s), e o(s) grupo(s) no seu todo, aumentasse(m) o conhecimento sobre si próprio(s) e sobre os outros, tomasse(m) consciência de algumas dinâmicas relacionais e comunicacionais, perspectivasse(m) algumas mudanças necessárias a uma vivência mais harmoniosa e plena dos seus papéis e clarificasse(m) questões relativas à identidade e ao exercício profissional. Cruzámos, de seguida, as realidades e as significações com que nos deparámos e descobrimos denominadores comuns por detrás das vivências específicas de cada turma e de cada elemento.

Observámos que a metodologia sociodramática, ao (re)criar uma pluralidade de situações e de problemas, ao potenciar a abertura a múltiplas perspectivas, formas de sentir e de agir e a busca criativa e reflexiva de soluções para gerir ou resolver as situações em jogo, favorece o desenvolvimento da flexibilidade e da espontaneidade essenciais na vida dos sujeitos e na formação e prática profissional do educador social. Através desta metodologia, os alunos de Educação Social puderam adquirir, vivencialmente e com os outros, um “saber”, um “saber-fazer”, um “saber-ser” e um “saber-estar” essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social e para a construção da identidade profissional.

Esta viagem termina com uma sistematização das principais conclusões deste estudo e com a abertura de pistas para outras explorações, esperando que o nosso encontro com outros sonhos, seja fonte de coragem para sonhar e de ousadia para tentar, com criatividade e espontaneidade, ir sempre mais além.

ABSTRACT

STAGES OF KNOWLEDGE, SPACES OF CHANGE

ON SOCIODRAMA AS A METHODOLOGY FOR TRAINING SOCIAL EDUCATORS

The object of this study is Sociodrama as a training methodology, considered in the framework of courses in *Social and Personal Training* and *Social and Dynamic Group Psychology* taught as part of the degree in Social Education at the Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto (Portugal). Through research of a qualitative nature, this thesis inquires into the relevance of such methodology for promoting the trainees' personal, social and professional development, and promotes a better understanding of the dynamics proper to particular groups.

At the outset, the thesis reviews key theoretical contexts and concepts in the field of Social Education; it probes into the discipline's origins and evolution, and clarifies its perspectives and concepts, its professional and operative range. Next, it considers the framework defined by the degree in Social Education at ESE / IPP, focusing in particular on its guiding concern with training the social educator as a person. The functions, processes and mechanisms that are proper to groups are given particular attention – since individuals are trained on the basis of their relations to others, and (crucially) in group contexts; and the students, as future social educators, will primarily work as a group and with a variety of groups. The theoretical framework of this study becomes complete with a discussion of Sociodrama; the key principles and concepts of Morenian theory are duly considered, as well as its *praxis*, and its applications in educational contexts, with a particular emphasis on higher education.

The empirical study bears on four trajectories, four co-developed stories as they unfolded over two academic years, involving the sociodramatic experiments pursued with groups A and C of the *Social and Personal Training* course, and groups B and D of the *Social and Dynamic Group Psychology* course. The dialogues, staged scenes and applied techniques that mobilised those students allowed each individual and each group to expand their knowledge of themselves and others, to become aware of some relational and communicational dynamics, to envisage some of the changes required by a fuller and more harmonious enactment of their roles, and to clarify issues that relate to their identity and future professional performance. The realities and forms of signification that we encountered in the process were made to intersect, and this allowed us to discover common denominators that underlie the specific experience of each group and individual involved.

We have observed that the sociodramatic methodology promotes the flexibility and spontaneity that are essential in the experience of selves in general, as much as in the training and professional *praxis* of a social educator; its potential resides in the ability to (re)create a plurality of situations and problems, accommodate a variety of perspectives, perceptions and actions, and stimulate a creative and reflective search for adequate approaches to any given situation. Through this methodology, students of Social Education have managed to acquire, experientially and by relating to others, a knowledge that becomes embedded in identity, action, and relations, and proves decisive for their personal, social and professional development.

The trajectory of this study culminates in a systematisation of its main conclusions, and also in the delineation of further pathways for research, in the hope that a recognition of other challenges will itself be a source of the courage, creativity and spontaneity that will allow us to move beyond the present academic venture.

INTRODUÇÃO

A educação é, segundo Freire (1996), uma forma de acção-intervenção no mundo. Considerada, frequentemente, um meio privilegiado de desenvolvimento e de *empowerment* dos indivíduos, dos grupos e da própria sociedade, deve ser cada mais regida por pressupostos que tornam os indivíduos co-actores, co-autores e co-responsáveis, de forma espontânea, crítica e criativa, pela (re)construção dos seus projectos de vida. Nesta perspectiva, a escola actual, e o Ensino Superior em particular, não pode continuar a limitar-se à mera transmissão de conteúdos.

As instituições do Ensino Superior devem ter um papel fundamental não só na formação científica e técnica, mas também na formação pessoal e social dos seus formandos, potenciando o sucesso do seu percurso académico, a sua inserção na sociedade e a aquisição de competências que lhes permitam lidar convenientemente com as tarefas e os desafios da sua vida quotidiana e profissional.

O acesso e o percurso no Ensino Superior confrontam os jovens com múltiplos desafios ao nível pessoal, interpessoal, académico e institucional. Além das transformações desenvolvimentais sucedidas durante a adolescência e no início da vida adulta, a passagem por este nível de ensino coloca os jovens face a uma série de outros desafios que implicam, muitas vezes, a saída de casa, a separação da família e dos amigos, a adopção de novos papéis e responsabilidades, o desenvolvimento de novas competências e a assumpção de uma maior autonomia (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). De um ponto de vista estritamente académico, o ingresso neste nível de ensino pressupõe, ainda, a vivência de um ambiente de ensino-aprendizagem completamente diferente da do Ensino Secundário, designadamente, quanto ao tipo de relação pedagógica estabelecida entre docentes e alunos, às dinâmicas relacionais existentes entre colegas, às formas de organização do processo de ensino-aprendizagem e ao regime de frequência e de avaliação (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003). Para muitos jovens, a entrada no Ensino Superior é sentida como a sua maior transição de vida. Este período, particularmente rico, pode facilitar ou, pelo contrário, dificultar a vivência e a resolução de determinadas tarefas desenvolvimentais e desafios

no domínio pessoal, académico, vocacional e social essenciais à construção da identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, tem-se observado uma gradual emergência de serviços de apoio aos estudantes e de programas orientados para o auto-conhecimento e para a reorganização do Eu (Bastos, 1998; Campos, 1991; Dias & Fontaine, 2001; Rebelo, 2003). Uma vez que um dos objectivos da formação deve ser a estimulação de um desenvolvimento psicológico equilibrado, Pinheiro (1994, p. 237) defende mesmo que as "instituições de ensino superior deveriam promover um conjunto de actividades extracurriculares, ou mesmo integradas nos *curricula* já existentes, por forma a facilitar uma formação emocional mais equilibrada e promover diferentes actividades relacionadas com o processo de autonomização (...)".

No curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto estas preocupações estiveram sempre presentes, tendo, nos diferentes planos curriculares, sido equacionadas unidades particularmente vocacionadas para a formação do aluno enquanto pessoa. No âmbito destas unidades curriculares foram mobilizadas metodologias de ensino-aprendizagem que, usando o grupo, se apoiavam numa participação activa dos formandos na construção dos saberes, no desenvolvimento de atitudes críticas e na construção de uma postura profissional interventiva e reflexiva. O Sociodrama, proposto por Jacob Levy Moreno, permitindo espaços de relação, de diálogo, de conhecimento e de transformação, essenciais ao encontro educativo, foi eleito como metodologia de formação e de intervenção no âmbito de duas unidades curriculares do curso em apreço.

No contexto educativo, a mobilização do Psicodrama foi perspectivada, desde cedo, por Moreno. Ao considerar que a principal tarefa da escola e dos educadores consistia em despertar e cultivar a criatividade e a espontaneidade dos alunos, defendia que "toda a escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de Psicodrama como laboratório de orientação que trace directrizes para os seus problemas quotidianos. Muitos dos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula, podem ser apresentados e ajustados ante o fórum psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas" (Moreno, 1946/1997, p. 197).

Desde as propostas iniciais de Moreno, vários investigadores e educadores se têm interessado por esta abordagem educacional que permite, como referem Puttini e Lima

(1997), o cultivo da espontaneidade e da criatividade como ponto nodal do desenvolvimento pessoal e da relação grupal. No Ensino Superior, o Psicodrama e o Sociodrama têm sido gradualmente mobilizados em diferentes cursos e formações pós-graduadas, o que permite uma visão mais clara acerca das potencialidades, especificidades e constrangimentos destas abordagens. É relativamente consensual, entre diversos autores (e.g., Bertão, 2004; Blatner, 2007; Kaufman, 1998; Veiga, 2008; Verhofstadt-Denève, 2004), a ideia de que o objectivo principal da mobilização desta metodologia na educação não é o de abordar questões internas e privadas dos alunos, mas alargar e aprofundar a consciência de si, dos outros, do grupo e do mundo, desenvolver diferentes competências, papéis e pontos de vista, fomentar o relacionamento interpessoal e intragrupal, e contribuir para a formação da identidade profissional.

Apesar da crescente literatura específica na área, observa-se uma carência de estudos aprofundados e prolongados no tempo. É esta a grande finalidade deste trabalho: compreender, ao longo de dois anos curriculares, de que forma a metodologia sociodramática contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos de Educação Social e para a construção da sua identidade profissional.

Na primeira parte deste trabalho, composta por três capítulos, podemos encontrar o quadro teórico que nos orientou. No primeiro capítulo contextualizamos teoricamente a Educação Social, numa perspectiva bastante abrangente, face à complexidade da mesma. Fazemos um breve enquadramento das origens da Educação Social, passando pela clarificação das suas perspectivas e conceitos, profissionalidade e âmbitos de acção. Ainda neste capítulo, apresentamos o curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto¹ numa perspectiva histórica e o perfil de competências dos seus formandos. Este capítulo termina com uma abordagem sobre a importância da pessoa do educador e da formação psicológica do educador social da E.S.E.P.

Porque a caminhada e a formação destes alunos é feita, essencialmente, em grupo, segue-se um capítulo relativo aos Grupos. Aí exploramos os conceitos e tipos de grupo, suas

¹ A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto será doravante designada E.S.E.P.

funções, processos, mecanismos e evolução, na perspectiva da Psicologia Social. A mudança nas abordagens grupais fecha o Capítulo II.

No Capítulo III procuramos enquadrar a metodologia sociodramática. Esta incursão é iniciada com uma breve biografia de Jacob Levy Moreno, seguida dos princípios e conceitos mais importantes da sua teoria, bem como da definição e distinção entre Psicodrama, Sociodrama, Psicoterapia de Grupo e Sociometria. A *praxis* Psicodramática e Sociodramática é, então, discutida no que se refere aos instrumentos, etapas, contextos e técnicas, e é lançado um breve olhar sobre as resistências e a evolução grupal. Este capítulo finaliza com a abordagem da mobilização do Psicodrama e do Sociodrama em contextos educativos, em particular no Ensino Superior.

Na segunda parte apresentamos o trabalho empírico. Inicialmente, no Capítulo IV, é descrito o método, seguido, no Capítulo V, da apresentação do processo sociodramático das quatro turmas acompanhadas, duas no âmbito da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social* e duas no âmbito da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*. Em cada turma é feita a análise do processo sociodramático bem como a respectiva discussão.

No Capítulo VI procedemos a uma discussão geral, comparando transversal e longitudinalmente o material recolhido em cada turma e analisado no capítulo anterior, reflectindo sobre constituição das turmas, os contextos de intervenção, as sessões e os processos sociodramáticos. Cruzam-se os elementos, as significações e as realidades encontradas, descobrem-se denominadores comuns por detrás das vivências e formas de agir específicas de cada turma.

Na conclusão deste trabalho procuramos sintetizar as principais reflexões, bem como delinear âmbitos possíveis para futuras investigações e intervenções.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I – A Educação Social

O exercício profissional da Educação Social, situada na convergência entre o educativo e o social, procura ajudar cada indivíduo, grupo e comunidade, a aprender a ser, a desenvolver-se com os outros e a viver em sociedade. Realizando-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano, tem como intuito integrar os indivíduos no seu meio social, bem como dotá-los de capacidades e competências para melhorar e transformar esse mesmo meio, a fim de legar às gerações vindouras um mundo mais justo, solidário e equitativo (Romani, 1998; Serrano, 2003).

1. Breve enquadramento histórico

As profissões do denominado Trabalho Social², entre as quais se encontra a Educação Social, emergem numa sociedade cada vez mais complexa e imprevisível e com mais situações de carência, vulnerabilidade e risco. Segundo alguns autores (e.g., Carvalho, 1998; Díaz, 2006; Silva, 2005), elas desenvolvem-se, em particular, no final da Segunda Guerra Mundial, com o início da reconstrução europeia. Estando a Europa moral, material e economicamente fragilizada, era necessária a emergência de um Estado protector que definisse e regulasse um conjunto de medidas de convivência e que criasse um sistema de ajudas e de serviços públicos – relacionados com a educação, a saúde, a segurança social, a habitação, entre outros – dirigidos a todos os cidadãos, com o intuito

² Segundo Silva (2005), as profissões do Trabalho Social, profissões de “serviço” e de “relação”, incluem um conjunto de actividades profissionais, com diferentes formações e qualificações, que partilham o mesmo terreno de trabalho, mas que apresentam uma identidade própria e diferenciada da dos outros profissionais.

de corrigir desigualdades e assegurar a integração social e política de todos. Se a esta situação contextual se juntar o *crash* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929³, a publicação da Teoria Geral de Keynes, em 1936⁴, e o Plano Marshall, em 1947⁵, tem-se, de acordo com Díaz (2006), os elementos necessários para explicar o auge e o desenvolvimento da Educação Social.

Este conjunto de acontecimentos e de circunstâncias, o fortalecimento de perspectivas de construção de um mundo diferente, que tornaram possível a reconstrução política e económica de alguns países europeus, foi contribuindo para a consolidação da Educação Social, para o que também concorreram, entre outros aspectos, a instauração da democracia, a emergência de movimentos sociais e migratórios, o aumento dos sectores de marginalização, a consciencialização dos políticos sobre os direitos sociais de toda a população, a institucionalização do tempo livre, a massificação do ensino e a crise dos sistemas escolares, o bloqueamento dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais (Carvalho & Baptista, 2004; Petrus, 1998; Serapicos, 2006; Serrano, 2003). Martínez (1991, cit. in Petrus, 1998) considera a democratização das sociedades e a viabilização de sistemas de protecção social os factores que mais contribuíram para o desenvolvimento da Educação Social.

A legitimação e a fundamentação da Educação Social encontram-se, segundo Díaz (2006), em vários textos legais de diversos países, nos quais emerge a filosofia das políticas sociais de cada um. Para além de um direito constitucional, a Educação Social assenta na normativa legislativa internacional sobre direitos do homem e sobre menores, consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração dos Direitos da Criança e na Convenção dos Direitos da Infância.

³ O *crash* da Bolsa de Nova Iorque foi acompanhado por um período de depressão económica, falência de bancos e de empresas, e elevado desemprego. Nos Estados Unidos da América, passou-se de quatro milhões de desempregados, em 1930, para quase treze milhões, em 1932 e, como um efeito dominó, este problema também afectou a Europa, com o consequente aumento dos problemas sociais.

⁴ Nesta obra, Keynes recomenda uma maior intervenção do estado na economia com o intuito de criar uma sociedade mais compensada.

⁵ O Plano Marshall, conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos ofereceram uma elevada quantia a esses países com o objectivo de ajudá-los política e economicamente, devendo estes architectar um plano racional conjunto sobre como usar a ajuda. Teriam, então, de actuar como uma entidade económica única.

Com a afirmação do Estado-Providência⁶ observa-se uma progressiva profissionalização do Trabalho Social, já que o Estado passa a suportar e a financiar as intervenções junto de populações e contextos problemáticos, carenciados e em risco, com o intuito de amortecer os factores de crise social. Neste âmbito, o apoio social e educativo emerge essencialmente em contextos de crise numa lógica de auxílio que mantém a continuidade e a reprodução social (Rothes, 2005). Entretanto, a prosperidade dos anos sessenta do século passado, pelo menos nas sociedades industrializadas, leva, como refere Carvalho (1998), a que se coloque em segundo plano o impacto dos fenómenos de marginalização, criando a ilusão dos mesmos estarem superados. Progressivamente, com a crise dos anos setenta, que pôs fim ao período de crescimento do pós-guerra (Rothes, 2005), desencadeada pela especulação petrolífera, o impacto da evolução tecnológica no mercado de emprego, a inoperância, em termos de modelos e de práticas, do Estado-Providência, os problemas sociais existentes e entretanto emergentes⁷, tendem a gerar, cada vez mais, estados duráveis de privação de direitos de cidadania (Baptista, 2000; Carvalho 1998). “Ultrapassada a fase do paradigma assistencial, entram em jogo as políticas de inserção e, mais recentemente, de combate à exclusão. Estas últimas, procurando superar quaisquer vestígios de voluntarismo caritativo, arrogam para si uma dimensão supletiva da própria democracia. Para tal, tentam corrigir as suas fracturas, nomeadamente, as que derivam do desemprego e das assimetrias regionais. Simplesmente, herdeiras que são de uma perspectiva que procurava secundarizar conceitos fortemente politizados como os de opressão, luta de classes ou de exploração – os quais punham em causa os fundamentos éticos e ideológicos das nossas democracias – , não visam tanto a resolução dos problemas estruturais destas sociedades mas apenas atenuar os seus efeitos” (Carvalho, 1998, p. 20). No quadro de uma nova política social, que ambiciona uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária, observa-se uma evolução dos serviços de apoio a populações carenciadas e em risco que passam a integrar cada

⁶ Por Estado-Providência entende-se aquele em que predomina a acção do estado de tal modo que, “sem romper com as estruturas capitalistas, procura a optimização das condições de vida para todos os cidadãos. Neste modelo, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos sectores não rendíveis ou de pouco interesse para o capital privado: educação, saúde, cultura, habitação, etc. Converte-se, assim, no primeiro empresário do país, e tudo isto com o objectivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos” (Díaz, 2006, p. 96).

⁷ Designadamente, como refere Rothes (2005), os problemas que advêm do envelhecimento da população – com repercussões nos custos relacionados com a saúde, com as reformas e com outras prestações sociais – e do aumento do desemprego – com aumento dos custos relacionados com os subsídios de desemprego e com outras políticas activas de apoio ao emprego, como sejam as que se manifestam em apoios à formação profissional.

vez mais a dimensão educativa da intervenção e da acção social com o intuito de promover gradualmente a autonomia e a conseqüente responsabilização dos indivíduos e dos grupos, levando-os a superar as suas carências e dificuldades, através de uma adequada gestão de recursos, libertando-os progressivamente da subsídio-dependência (Rothes, 2005).

Visando uma sociedade mais justa, equitativa e culturalmente menos discriminadora, a educação começa progressivamente a chegar a todos os contextos e a tornar-se acessível à totalidade dos indivíduos, grupos e comunidades. A Educação Social, ultrapassando os limites tradicionalmente educativos (escolares), assume, pela sua ênfase na dimensão educativa, um papel fulcral na construção de uma sociedade educadora no Estado de Bem-Estar. Inserindo-se nas estruturas sociais e políticas como um modo de fazer educação, a Educação Social, através da participação activa e democrática, procura potenciar o desenvolvimento, a paz, a justiça, a igualdade, a democracia, ou seja, uma educação cívica (López, 1993; Romans, 2003).

2. Perspectivas e conceitos em Educação Social

A maioria dos autores evidencia a grande dificuldade em esclarecer o conceito de Educação Social e em clarificar o campo de investigação que esta se propõe trabalhar (Serrano, 2003). A maior dificuldade para definir este conceito encontra-se no facto do mesmo estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, ao modelo económico e à realidade educativa, presentes em cada realidade e período histórico. Assim sendo, não existe uma maneira unívoca de entender a Educação Social, mas sim diversas concepções de acordo com os espaços, os momentos e as políticas sociais de cada país⁸ (Díaz, 2006).

⁸ Segundo Petrus (1998), sendo as políticas sociais, próprias do Estado-Providência, de particular relevância na conceptualização e no desenvolvimento da Educação Social, há que conhecê-las, bem como a determinados aspectos da sociedade do bem-estar (e.g., o que é, como surge, quais são as suas balizas políticas, legislativas).

Vários autores, designadamente Garrido (1971) e Cabanas (1994, 1998), efectuaram um esforço de conceptualização do termo. Petrus (1998), percorrendo as diferentes perspectivas associadas à Educação Social elaboradas a partir da cultura do bem-estar, faz uma síntese das principais ideias veiculadas nas diversas obras. A Educação Social é, então, entendida como:

- **Adaptação.** A Educação Social é uma expressão do desenvolvimento adaptativo do homem, ou seja, é a aquisição de certas características intelectuais, sociais e culturais, por parte deste, de modo a adaptar-se e a viver num meio social concreto. Esta adaptação social ocorre ao longo de toda a vida. Assim sendo, a Educação Social adaptativa é um processo de contínuas adaptações do homem ao meio ambiente. Nesta perspectiva a Educação Social seria, pois, a expressão do desenvolvimento adaptativo e evolutivo do indivíduo, já que lhe permite integrar-se no meio e, em simultâneo, melhorá-lo.
- **Socialização.** A Educação Social é perspectivada como o processo que torna possível a integração social dos seres humanos, assimilando as normas, valores e atitudes essenciais para o viver comum. Assim sendo, este tipo de educação implica uma aprendizagem social que possibilita a entrada do indivíduo no grupo social e a sua total integração na sociedade.
- **Aquisição de competências sociais.** A Educação Social é definida como a acção educativa com o objectivo de que os indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade se formem e adquiram as virtudes e competências sociais consideradas essenciais para alcançar a integração e o êxito social.
- **Didáctica do social.** A partir da década de setenta do século passado, a Educação Social é definida como um conjunto de estratégias e de intervenções sociocomunitárias, uma ciência que intervém nos problemas sociais. Díaz (2006) considera, no entanto, que este posicionamento assenta num paradigma radicalmente tecnológico que se opõe aos princípios da Educação Social. Ou seja, esta perspectiva limita-se a procurar a solução dos problemas presentes sem se questionar sobre os princípios éticos que



subjazem às soluções equacionadas e aos possíveis problemas delas derivados.

- **Acção profissional qualificada.** A Educação Social é assumida como uma intervenção qualificada de profissionais que procuram perspectivar soluções para determinados problemas e necessidades de pessoas ou de grupos que se encontram em situação de risco ou necessidade social, e que visa a mudança social e cultural.
- **Acção próxima da inadaptação social.** A Educação Social aparece frequentemente associada a uma intervenção educativa face aos problemas de inadaptação e de marginalização social. A Educação Social não se centra, todavia, apenas na resolução de problemas associados à inadaptação. Ela procura também o desenvolvimento e a promoção da qualidade de vida de todos os cidadãos, e mobiliza estratégias que permitam prevenir os desequilíbrios sociais. Apesar da notória relação entre Educação Social e inadaptação, esta não esgota a capacidade interventiva da primeira.
- **Formação política do cidadão.** A Educação Social tem sido influenciada pelos poderes públicos com fins políticos, sendo, por isso, entendida como formação social e política do cidadão. Segundo Petrus (1998), esta perspectiva não é, actualmente, muito aceite. A Educação Social ao procurar a inserção do cidadão na sua sociedade e a transformação dessa mesma sociedade surge, muitas vezes, longínqua da filosofia que subjaz à sociedade do bem-estar.
- **Prevenção e controlo social.** A Educação Social, assim entendida, supõe um conjunto de normas com vista ao cumprimento, por parte dos membros da sociedade, das regras essenciais para o alcance e manutenção da ordem social. No Estado-Providência todo o processo educativo transporta consigo controlo social, psicológico, moral e cultural. Como o controlo implica também uma prevenção dos desvios, a Educação Social exerce uma função preventiva do desvio social. Independentemente da perspectiva conceptual adoptada, a Educação Social, além de controlar e facilitar a integração social, actua sobre as suas causas. Não se focalizando apenas no tratamento dos

problemas mas procurando, igualmente, preveni-los, a Educação Social visa a melhoria das relações entre os cidadãos.

- **Trabalho social educativo.** A expressão “trabalhador social” é frequentemente utilizada para definir os profissionais da Educação Social, pressupondo que a actividade que eles desempenham tem as características do trabalho social. O trabalho destes profissionais deve ser, todavia, sempre equacionado a partir de uma perspectiva educativa e não meramente assistencialista. Segundo Carvalho e Baptista (2004, p. 50), o perigo das práticas assistenciais é o de “prender o assistido às correntes de uma subalternidade crónica e em definitivo, não emancipadora. É que a fragilidade pessoal e social, nestas circunstâncias, muda apenas de direcção, passando, então, a ser menos aguda. Recalcando, inclusive, a revolta, ela torna-se arreigada e perene, instalando-se, desde logo, num futuro indexado ao presente. A partir daí, podem ficar perdidas as potencialidades que, apesar de tudo, a marginalidade encobre nas suas diferentes formas e que, contraditoriamente, assentam na insegurança de uma certeza quanto ao futuro, a qual pode ser positivamente explorada”. A perspectiva educativa dá uma nova dimensão às intervenções no sentido de uma mudança com vista a uma sociedade mais justa e equitativa. Configurando-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar, a Educação Social visa a socialização adequada do indivíduo e a satisfação das necessidades emergentes no relacionamento comum, tarefa esta que, pelo seu carácter global, deve ser partilhada com outras disciplinas e profissionais do âmbito social.
- ***Paidocenos***. A Educação Social resulta de um complexo e diversificado conjunto de circunstâncias e de estímulos que vão para além do contexto escolar. Neste sentido, pode ser perspectivada como *Paidocenos*, isto é, como acção educadora de sociedades. Este tipo de educação, sustentada em princípios éticos e de eficácia, assume-se como um instrumento de inserção social e de recurso para melhorar a própria sociedade.
- **Educação extra-escolar.** A Educação Social abarca toda a intervenção educativa estruturada que se encontra à margem do sistema educativo regulamentado. Livre do controlo imposto pelos regimes políticos e pela

atividade pedagógica escolar, deve ser capaz de criar um ambiente de liberdade e de independência que facilite a socialização dos indivíduos e uma intervenção com vista à resolução de problemas comuns.

A Educação Social é, assim, uma actividade multidisciplinar e uma acção preventiva de desajustes sociais, de carácter educativo, que visa intervir junto da população geral, e não apenas com indivíduos e grupos marginalizados e/ou excluídos. Procurando desenvolver a sociabilidade dos indivíduos, grupos ou comunidades, em todos os contextos, circunstâncias e momentos da vida, tem como fim último a integração, a autonomia e a participação crítica, construtiva e transformadora, dos indivíduos, no seu meio sociocultural.

Romani (1998) tentou, igualmente, sistematizar algumas das perspectivas e conceitos mais relevantes vinculados à Educação Social. A proposta do autor contempla alguns dos aspectos referidos por Petrus, mas introduz outros anteriormente não focados. A Educação Social aparece, segundo Romani, associada à sociabilidade e ao processo de socialização; à acção social e ao trabalho social; à animação sociocultural; à educação formal, não formal e informal; à educação de adultos; à educação especializada; à educação no tempo livre; à acção socioeducativa e à pedagogia social.

Outros autores (e.g., Ortega, 1999) deram e têm dado a sua contribuição para a definição conceptual de Educação Social. As várias contribuições revistas parecem concordar que a Educação Social procura gerir e resolver determinados problemas sociais, reinventando as tradicionais estratégias de ajuda e de assistência, e constituir-se como um instrumento igualitário e de melhoria da qualidade de vida pessoal e social. Uma Educação Social assim entendida é, segundo Ortega (1999), uma Educação Socializadora, realizada em todos os momentos e espaços, que potencia o desenvolvimento dos indivíduos e a sua participação na comunidade, facilitando a integração e a inserção dos indivíduos na sociedade e a convivência comum. É promotora e dinamizadora de uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a insegurança, a incerteza, a dificuldade ou o conflito social. A dimensão educativa da Educação Social é aquela que, segundo Parecerisa (1999), potencia a qualidade de vida e bem-estar social dos sujeitos, tendo em atenção as suas necessidades sociais. Serrano (2003) chama ainda a atenção para a importância de ajudar os indivíduos a expressarem as necessidades sentidas, mas também a sensibilizá-los e de ajudá-los a

tomar consciência das suas necessidades não sentidas, para que se possa proceder a transformações mais significativas, contrariando a rigidificação das necessidades e dos problemas.

Enquadrada a conceptualização da Educação Social, numa perspectiva bastante abrangente face à complexidade da mesma, urge agora reflectir acerca do perfil da pessoa e do profissional que exerce esta profissão⁹.

3. Perfil do educador social e profissionalidade

Segundo Serrano (2003), esta figura profissional tem as suas raízes na Alemanha, decorrente de uma lei publicada em 1878, que regulava a ajuda e a tutela de jovens, e na qual se previa uma certa formação para o profissional que exercesse estas funções. Romani (1998) situa a legitimação definitiva do trabalho socioeducativo também nesse país, em 1922, com a lei de assistência que prevê a necessidade de pessoal formado para a reeducação nas instituições para menores delinquentes. Mas é essencialmente com o fracasso das políticas sociais e económicas, no contexto da Europa Central do pós Segunda Guerra Mundial e da constituição do Estado-Providência, e com a progressiva complexificação e polarização da sociedade, que se começa a observar, segundo Carvalho (2006), a necessidade de formação e de profissionalização do campo da intervenção psicossocial a qual procura distanciar-se, de acordo com Baptista (2006), das práticas de caridade e dos movimentos de voluntariado.

⁹ Silva (2005) chama a atenção para a inter-relação entre os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalismo. Segundo a autora, a profissionalização refere-se ao processo investido para se elevar ao reconhecimento social e político, designadamente através do estatuto de profissão. Já o profissionalismo diz respeito à forma como os indivíduos actuam (capacidades, competências, racionalização de conhecimentos, adesão às normas do grupo), enquanto estratégias de defesa de uma associação profissional.

3.1. Perfil do educador social

Como referimos, o educador social é, a par de outros profissionais da área social (e.g., psicólogos, técnicos superiores de serviço social, animadores sócio-culturais), um trabalhador social. Por ser uma profissão recente, por estar próxima de outras profissões do âmbito social, por ser “(...) marcada pela polivalência técnica, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho” (Baptista, 2001, p. 55), e por ter dificuldades em resultados a curto prazo, a identidade do educador social tem sido alvo, segundo Carvalho e Baptista (2004), de muitas reflexões. Todavia, o perfil profissional e as competências do educador social “estão a tornar-se mais visíveis e claros à medida que se vão definindo as funções de ditos profissionais por meio da difusão de estudos sobre o tema, da especificação de tarefas que as Administrações Públicas fazem dos mesmos, das contribuições provenientes das associações que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores realizam sobre a prática” (Romans, 2003, p. 15).

A maioria dos autores considera o educador social, um profissional multifacetado com uma formação abrangente que pretende cobrir o apoio psicossocial, com forte intervenção cívica e comunitária a que se junta uma vertente de animação. Como "profissional híbrido" (Fermoso, 1998, p. 93), situado entre os educadores-professores e os trabalhadores sociais¹⁰, a sua actividade, direccionada a qualquer pessoa, grupo ou comunidade, é, em geral, desenvolvida em conjunto com outros profissionais da área social, numa perspectiva interdisciplinar, em múltiplas realidades, e consubstancia-se no desenho, desenvolvimento e avaliação de acções sócio-educativas com finalidades socializadora, participativa, de promoção e de desenvolvimento social (Fres & Berñe, 1998). Dadas a amplitude dos seus âmbitos de intervenção e a exigência reflexiva e de adaptação activa que lhe permita fazer face a um mundo social e cultural complexo, o educador social deve ter uma preparação científica e metodológica adequada que oriente a sua acção face a objectivos educativos concretos, designadamente a promoção do desenvolvimento da responsabilização, da autonomia e da participação crítica, construtiva e transformadora dos indivíduos, dos grupos e das comunidades, e o exercício da sua cidadania, com vista à edificação de

¹⁰ Segundo Baptista (1999, cit. in Rita, 1999, p. 12), “Se com os primeiros partilham a referência ao saber pedagógico, com os segundos partilham a referência ao mesmo terreno de intervenção”.

uma sociedade inclusiva (Serrano, 2003). Para a prossecução destes e de outros objectivos, o educador social, trabalhando “com as pessoas” numa lógica de co-responsabilização e de co-autoria, deve implicá-las em todas as fases do processo de mudança, designadamente na planificação rigorosa, mas flexível, das estratégias, acções e recursos a mobilizar, permitindo assim o seu *empowerment*¹¹ (Ander-Egg, 2002; Baptista, 2006; Carvalho & Baptista, 2004). De facto, o educador social, valorizando os recursos, os percursos e as histórias de vida dos indivíduos e dos grupos, negociando diferentes desejos e projectos, deve impulsioná-los a equacionar e a accionar alternativas que potenciem a mudança pessoal e social, rompendo com atitudes de apatia e de conformismo que os torna cativos de um presente sem sentido e sem esperança.

Carvalho e Baptista (2004) fazem uma sistematização dos diferentes papéis que o educador social pode assumir na sua prática profissional. São estes os de actor, educador, mediador, mentor, técnico da relação, profissional do terreno e agente de mudança, os quais emergem frequente e naturalmente de forma imbricada.

Como actor, estatuto comum aos outros seres humanos, o educador social vive a complexidade da vida social num espaço social e num tempo histórico determinados, sendo sujeito a um processo de conscientização através do qual assume a plenitude da sua condição de pessoa e de cidadão.

No seu papel de educador, este profissional ajuda o outro (indivíduos ou grupos) a equacionar projectos de vida alternativos e a viabilizar a possibilidade de eleger e de construir projectos com sentido. Fres e Berñe (1998) advogam que este profissional, enquanto agente social e profissional da educação, deverá ser um bom comunicador, capaz de agir de forma concertada e coordenada com os vários interlocutores sociais.

¹¹ Ter *empowerment* é ter poder e influência na tomada de decisões, tornando os indivíduos mais autónomos e independentes (Ornelas, 2002). Este processo não sucede, todavia, num contexto isolado, mas na relação com os outros. Por este motivo, Jardim e Pereira (2006, p. 31) definem *empowerment* como um “processo que exige escolhas, as quais devem assentar na informação e nos recursos disponíveis”. O principal objectivo deste processo é, segundo Pinto (1998), fortalecer os direitos e a participação dos indivíduos numa distribuição mais equitativa dos recursos.

Enquanto mediador, este profissional deve estar suficientemente próximo e afastado dos indivíduos – de acordo com o princípio ético da distância óptima – experimentando, orientando e respeitando as relações entre eles. Mediando, por vezes, as relações e as interacções entre os indivíduos e os serviços, o educador social facilita a inteligibilidade e a fluidez da comunicação. No contexto institucional pode e deve gerir e mediar processos e projectos de desenvolvimento pessoal e comunitário. A mediação das interacções entre as pessoas, entre estas e os serviços, entre o presente que urge transformar e o futuro que se almeja, deve basear-se em valores como a justiça social, a equidade, o princípio do respeito pela dignidade e pelos valores e pelas representações dos outros. A mediação “(...) deve ir para lá da prevenção ou da resolução negociada de problemas e conflitos. Mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de actividade, de criatividade e de solidariedade. De humanidade, portanto.” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 72). A função mediadora do educador social pode, ainda, visualizar-se na articulação e coordenação internas no seio de equipas multidisciplinares, já que ele apresenta uma base teórico-metodológica multidisciplinar que lhe permite descodificar linguagens e facilitar os processos de comunicação e de negociação nestas equipas.

Na qualidade de mentor, este profissional desenvolve “(...) funções de um ouvinte e de um autêntico conselheiro, disponível para escutar, dialogar e aconselhar (...). Identificado como um amigo institucional, o mentor partilharia ansiedades, desequilíbrios e frustrações, evitando desistências e precipitações (...)” (p. 87). Além da capacidade de escuta e de empatia, Capul e Lemay (2003) defendem a necessidade do educador social ser capaz de aceitar incondicionalmente o outro. Ander-Egg (2002), por seu lado, alerta para a necessidade do educador social desenvolver a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas e de potenciar as mesmas. Esta qualidade consubstancia-se num agir espontâneo e tolerante, na amabilidade e na simpatia face aos outros, no bom humor e na apetência para escutar de forma sensível e empática. Em síntese, é a capacidade de estabelecer relações interpessoais de confiança e de compreensão recíprocas, acompanhada por uma atitude de acolhimento, de abertura e de disponibilidade. Neste processo, a qualidade comunicacional é fundamental. Uma comunicação autêntica e verdadeira exige que a linguagem seja inteligível, que haja uma escuta activa e empática e que se perceba e valorize a grande diversidade de modos de ser e de comunicar.

Na condição de profissional da relação, a acção do educador social é pautada não só pelos seus conhecimentos científico-metodológicos, mas também pelas suas características pessoais, os seus anseios, as suas expectativas, crenças e medos. Uma vez que a base de toda a sua prática profissional é, segundo Baptista (2001), a relação, é fundamental que o educador social tenha uma atitude reflexiva sobre as suas atitudes e posturas pessoais, já que podem afectar, positiva ou negativamente, toda a sua acção, sobretudo por constituir um modelo identificatório para os sujeitos com os quais trabalha. Assim sendo, os educadores sociais devem ser “(...) profissionais da não desistência e da não indiferença. No âmago da sua tarefa profissional está, justamente, o ajudar a encontrar um sentido para a vida, despertando desejos de aprendizagem e de futuro” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 96). Como a acção deste profissional depende da qualidade da relação interpessoal que estabelece com os outros, a sua formação humana e o desenvolvimento do seu “ser pessoal” devem ser particularmente valorizadas. A sua formação académica deverá, então, potenciar o desenvolvimento de competências variadas (e.g., capacidade de auto-análise e de reflexão ao nível das dinâmicas de grupo; mobilização e gestão de recursos individuais, grupais e comunitários; apoio à tomada de decisões informadas e à gestão responsável da vida) e promover a maturidade psicoafectiva. Esta pressupõe, segundo Ander-Egg (2002), assumir a pessoa que se é, ter apreço por si, responsabilizar-se pelos próprios actos e pelos compromissos adquiridos. A pessoa madura é aquela que percebe os acontecimentos de forma realista, tendo em conta as circunstâncias; aproveita as experiências, tanto positivas como negativas, muda de opinião e de comportamento de acordo com os novos dados da realidade ou após ter compreendido melhor uma situação, acontecimento ou processo; faz propostas construtivas face às situações e problemas com que se depara; aceita as consequências das suas decisões e acções; e aceita os outros como indivíduos únicos e diferentes. A maturidade humana implica, segundo o autor, uma maturidade emocional. Daí a necessidade de o educador social estar num processo contínuo de aprendizagem, não só em relação aos conhecimentos, mas também à sua maturidade, através da análise crítica da sua acção.

Como profissional do terreno, este profissional privilegia a proximidade e a horizontalidade com os outros, a peculiaridade de cada contexto e a importância das pequenas conquistas. “Sem esquecer que a experiência só se transforma em conhecimento quando é

racionalizada num processo infatigável de procura de sentido” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 57).

Enquanto facilitador de mudanças, o educador social desenvolve a sua acção com pessoas, junto das quais deve incentivar projectos de futuro e o exercício da cidadania. Neste papel pode, inclusive, despertar e desbloquear mudanças em indivíduos que não estão conscientes da necessidade de protagonizarem e de criarem novos projectos e percursos para si, para o seu grupo e/ou comunidade. O seu papel é de mediação, de assessoria, de apoio à capacitação com vista a um melhor acesso e relação com o meio envolvente, tendo como corolário a sua progressiva dispensabilidade permitida pela crescente autonomização, por processos educativos não formais e informais, dos sujeitos com quem se propõe intervir. Para Ander-Egg (2002), é essencial que, neste papel, o profissional desenvolva a capacidade de motivar, de entusiasmar e de animar os outros.

De acordo com diversos autores (e.g., Baptista, 2000; Carvalho & Baptista, 2004; Petrus, 1998;), é importante realçar que os educadores sociais não trazem soluções miraculosas para o terreno, dada a pluralidade, a complexidade e a imprevisibilidade das situações e dos problemas inerentes ao trabalho social. Nesse sentido, estes profissionais apresentam-se como “especialistas de mãos vazias”, como advoga Vassileff (1998, cit. *in* Baptista, 2000). Porém, apoiados num saber profissional próprio, propõem-se ajudar as pessoas a pensarem e a construir um futuro melhor a partir da partilha e da vivência conjuntas. “De mãos vazias, sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação, profissionalismo e sentido ético, os educadores sociais têm um contributo decisivo a dar na realização prática do ideal de uma educação durante toda a vida e para todos” (Baptista, 2000, p. 19).

Em consonância com os fundamentos da investigação-acção participativa, metodologia que deverá enquadrar a sua prática profissional¹², o educador social funciona, ainda, como um investigador social, que constrói e agrega conhecimentos científicos e metodológicos,

¹² A Investigação-Acção Participativa (IAP) é uma metodologia que permite uma intervenção social tendo em vista o envolvimento das pessoas e o desenvolvimento do espírito crítico com o intuito de transformar as suas realidades pessoais e sociais. Esta metodologia, ao promover um clima de participação e de compromisso e ao partir dos saberes que os actores sociais detêm em cada momento, procura um saber “prático”, que seja útil e utilizável pelos mesmos (Lima, 2003) e que permita, através de uma acção conjunta, a(s) mudança(s) almejada(s) (Ramos, 2005).

e como um membro da rede social de apoio psicossocial das pessoas com quem trabalha. Na perspectiva de Ander-Egg (2002), Baptista (2006) e Rodríguez (1999), há um conjunto de princípios, interligados entre si, que devem subjazer à acção do educador social. Tendo em conta as propostas efectuadas pelos autores, procede-se, de seguida, a uma síntese dos princípios advogados:

- **Crença na perfectibilidade das pessoas.** Todas as pessoas podem desenvolver as suas potencialidades e realizar-se como pessoas. Para libertar essas potencialidades e como expressão da confiança no ser humano, o educador social deve tratar os outros como pessoas, trabalhando com eles e não para eles, no sentido de fazer as coisas por eles. Se se trata uma pessoa como sendo capaz de realizações, de assumir um protagonismo, de tomar as suas próprias decisões, criam-se as condições para que possa fazê-lo, mesmo quando esteja em situações desfavoráveis. Há, sobretudo, que ajudá-la a encontrar o(s) sentido(s) da sua vida e a acreditar que tem responsabilidade e potencialidades para lidar com os problemas e as situações do dia-a-dia. Para que a acção do educador social estimule a iniciativa e a participação da pessoa, ela deve ser positiva e realista, ou seja, não deve confundir o que a pessoa pode ser potencialmente e aquilo que ela é nesse momento.
- **Crença na educabilidade,** isto é, crença de que a mudança é possível a partir de uma acção educativa. O educador social deve procurar, através da sua relação de proximidade, favorecer nas pessoas com quem trabalha os processos educativos que lhes permitam um crescimento pessoal positivo e uma inserção crítica na comunidade a que pertencem.
- **Sensibilidade ética** que permite, através da escuta activa, da atitude de acolhimento e de aceitação incondicional do outro, ser-se afectado por ele.
- **Distância óptima,** que permite estabelecer laços de cumplicidade e de confiança com os outros. É, então, necessário que o educador social se aproxime suficientemente do outro para senti-lo, mas sem perder a capacidade de afastamento crítico, necessária à manutenção de uma autoridade educativa e à manutenção da sua saúde mental.

- **“Paciência da vontade”**, já que, nas palavras de Baptista (2006), todos os processos de aprendizagem pessoal de emancipação são lentos e tateantes, e encontram, indubitavelmente, um conjunto de dificuldades e de obstáculos. Daí que o educador social necessite de ser forte, paciente e perseverante para ultrapassar estas dificuldades e constrangimentos, mas consciente de que nem sempre é possível ter-se êxito e alcançar-se os objectivos definidos.
- **Espírito de renúncia**, capacidade para aceitar o pior sem deixar de desejar o melhor.
- **Humildade**, que permite questionar-se continuamente e abrir-se ao imprevisível.
- **Confidencialidade** relativamente a todas as informações sigilosas que obtém, directa ou indirectamente, acerca das pessoas com quem trabalha.
- **Respeito pelos direitos humanos** enunciados na Declaração Universal da ONU.

Valorizando as potencialidades e os recursos das pessoas, o educador social deve envolvê-las e comprometê-las nos projectos que, de forma directa ou indirecta, lhes dizem respeito, dando-lhes liberdade e criando condições de *empowerment* para construírem ou reconstruírem os seus próprios projectos de vida (Romans, 2003).

A especificação das funções deste profissional é, segundo vários autores (e.g., Romans 2003; Serrano, 2003), uma tarefa difícil, tendo em conta a diversidade de realidades sociais e a complexidade de competências administrativas presentes em instituições tanto públicas como privadas. Apesar destas dificuldades – aliadas àquelas que caracterizam as novas profissões, como é o caso da Educação Social – é possível traçar um conjunto de funções que o educador social pode empreender. Petrus (1994), efectuando uma síntese das funções do educador social, afirma que estas passam pela: detecção e análise dos problemas sociais e das respectivas causas; orientação e relação institucional; relação e diálogo com os sujeitos; reeducação, em sentido amplo; organização e participação na vida quotidiana e comunitária; animação grupal comunitária; promoção de actividades socioculturais; formação, informação e orientação, entre outras.

Romani (1998), baseando-se nos contributos de Petrus (1994), propõe as seguintes funções, básicas e fundamentais, do educador social:

- **Formação:** função docente, de apoio, mediação; função reeducativa em sentido amplo; função educativa e formativa integral da pessoa.
- **Promoção e desenvolvimento:** função de animação e promoção pessoal, grupal e comunitária; função de dinamização económico-laboral e promoção ocupacional.
- **Relação comunicativa e mediação:** função relacional e dialogante entre pessoas, núcleos, grupos e suas iniciativas; função relacional e dialogante com os educandos.
- **Orientação, assessoramento e informação:** função de orientação e de assessoramento socioeducativo; função de detecção e análise dos problemas sociais e suas causas; função informativa sociocultural.
- **Concepção, planificação e avaliação:** função de concepção e de planificação de projectos sócio-educativo-culturais específicos e de acção directa; função de participação na concepção e na planificação de projectos sócio-educativo-culturais gerais e de política sociocultural.
- **Gestão, organização e administração:** função gestora de actividades e de recursos socioculturais; funções de apoio organizativo e para a participação na vida quotidiana e comunitária.

Uma das funções principais do educador social consiste, na perspectiva de Baptista (2001, p. 56), em recordar “(...) que o sofrimento existe e que é necessário, e possível, construir respostas eficazes que nos permitam combatê-lo. Contrariando assim a indiferença, o fatalismo e a inércia”.

Pelo exposto se percebe que as funções do educador social são diversificadas, podendo ser mais amplas ou mais específicas consoante a análise das necessidades próprias dos sujeitos e dos contextos, as características da personalidade e as competências de cada profissional. Todo o educador social deve, no entanto, possuir um conjunto de competências que lhe permitam exercer a sua prática profissional de forma activa, consciente, competente e responsável. Carvalho e Baptista (2004) sugerem a capacidade de decifrar e

interpretar a realidade social onde intervém; a capacidade comunicativa e empática; a firmeza; e as aptidões relacionais e emotivas. Romans (2003), por seu lado, salienta três grandes tipos de competências: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes.

Quanto aos conhecimentos, podem distinguir-se os conhecimentos gerais, adquiridos na formação académica, os quais autorizam o exercício profissional da Educação Social; e os conhecimentos específicos, adquiridos ao longo da formação contínua, os quais permitem ao educador social otimizar o seu trabalho e enfrentar novas actividades ou responsabilidades de acordo com as realidades onde se encontra a intervir.

Em relação às capacidades, Romans (2003) salienta a capacidade de elaboração de projectos, de intervenção no plano educativo, de trabalho em equipa, de formação contínua e de gestão dos recursos. Serrano (1996, cit. in Romans, 2003), centrando a sua atenção nas habilidades sociais, diz que este profissional deve possuir a capacidade de comunicar, de trabalhar em equipa e de negociar. Por fim, a autora defende que este profissional, tanto no trabalho educativo dirigido aos outros como no exercício do autocrescimento pessoal, deve ter atitudes positivas, activas e mentoras da resolução dos problemas.

Tendo em conta estes parâmetros, Romans defende um perfil profissional similar ao definido por Petrus (1993). Para este autor, é desejável que o educador social seja:

- Criativo no desenvolvimento da sua actividade.
- Optimista, dinâmico e aberto ao trabalho colaborativo.
- Capaz de comunicar e relacionar-se adequadamente com os diferentes interlocutores.
- Capaz de efectuar uma leitura analítica, compreensiva e interpretativa dos problemas sociais.
- Capaz de analisar e melhorar continuamente a sua prática profissional.
- Capaz de gerir as emoções e o *stress* decorrentes da relação diária com a problemática social, e possua um grau suficiente de maturidade para poder enfrentar situações, incidentes ou casos cuja resolução seja difícil ou dificilmente compreensível ou aceitável para a própria pessoa.

Na mesma linha Rodríguez (1999) defende que o educador social deve ser uma pessoa madura, responsável e sã, mental e emocionalmente, para que mantenha o optimismo, a paciência e a criatividade necessários a uma resolução eficaz dos problemas sociais e relacionais. Este princípio exige que ele tenha consciência das suas capacidades e limitações para que, quando intervém, não se sinta o único responsável por tudo o que ocorre nem indispensável para a gestão e resolução dos problemas, percebendo os outros como co-actores em situação e co-autores dos seus projectos de vida. Até porque, como afirmam Carvalho e Baptista (2004), na Educação Social, o fracasso, pelo menos parcial, está inerente à profissão, já que os resultados mais significativos da educação nunca são totalmente visíveis, particularmente a curto prazo, e entre as finalidades educativas e a sua realização há um certo desfasamento provocado pelos imprevistos dos processos e pela margem de idealidade sempre presente nessas finalidades. Além disso, os sujeitos participantes mostram-se, muitas vezes, alheados, gerando atitudes de desânimo e de desistência por parte do educador social.

Enfim, para desempenhar as suas competências, este profissional deve ser detentor de um “saber” (conhecimentos), de um “saber-fazer” (aptidões), de um “saber-ser” (atitudes) e de um “saber-estar” (habilidades sociais) (Romans, 2003). A polivalência técnica, a responsabilidade, a criatividade, a adaptabilidade, o dinamismo, a escuta activa, o espírito empreendedor, a capacidade de negociação devem estar presentes na prática profissional do educador social, sempre orientadas, como referem Carvalho e Baptista (2004), “pela fé e pela utopia”, e acompanhadas de um sentido profissional marcado pela exigência técnica, científica e ética, bem como pela consciência da necessidade de actualização e de aperfeiçoamento contínuos.

3.2. Profissionalidade

A prática da Educação Social, vinculada às necessidades sociais, começa a desenvolver-se mesmo antes de ser reconhecida enquanto actividade profissional, o que na perspectiva de Serrano (2003), vem reforçar a ideia de que a sociedade sempre se adianta na identificação da necessidade de reconhecimento social de uma dada profissão. Só posteriormente se começa a tomar consciência da necessidade de preparar e de formar estes profissio-

- **Intervenção nos meios de educação informal.**

Em termos de áreas de intervenção, a Educação Social pode exercer-se ao nível da educação de adultos, da educação especializada, da educação laboral e ocupacional, da educação para o tempo livre, da educação cívica, da educação comunitária, da educação para a saúde, da educação penitenciária, da educação intercultural, da educação ambiental, entre outras (Carvalho & Baptista, 2004).

A Educação Social tem, em síntese, como âmbitos de intervenção o apoio psicossocial, individual e/ou em grupo, com especial incidência junto de populações em risco e em situações de maior vulnerabilidade, e o desenvolvimento de projectos de Educação Social comunitários. Como se depreende, a Educação Social não encerra, em si mesma, um âmbito de intervenção, mas um universo que se estende à medida dos projectos que vai consubstanciando e da afirmação gradual da autonomia profissional dos educadores sociais envolvidos (Carvalho & Baptista, 2004).

5. O curso de Educação Social da E.S.E. P.

O curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto foi criado em 1993, pela Portaria nº 1207/93 de 16 de Novembro. Como aludimos anteriormente, a proposta deste curso foi pioneira em Portugal, tendo sido a E.S.E.P. a primeira instituição pública de Ensino Superior, a par da Escola Superior de Educação de Santarém, a formar educadores sociais.

A designação de Educação Social atribuída ao curso enquadra-se na perspectiva epistemológica que lhe serviu de matriz teórica e na natureza da função técnica e profissionalizante prevista para os seus diplomados. Social, por estar ligada à intervenção junto de grupos sociais em situação de vulnerabilidade e de risco; Educação, por essa intervenção ter uma vertente educativa e preventiva, na medida em que se parte do pressuposto teórico de que, através do acto educativo, se pode intervir em situações de risco, evitando, minorando e recuperando populações, através da construção de alternativas de vida, centradas no reforço da auto-estima e da autonomia pessoal e social.

De acordo com o Relatório de Auto-Avaliação (2000-2001)¹⁴, a proposta curricular inicial, sofrendo influências das propostas curriculares dos cursos de Educação Social existentes na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade de Ramon Llull de Barcelona, afasta-se das mesmas, muito centradas na Pedagogia Social, pela ênfase dada à vertente psicossocial no contexto da actuação educativa.

Inicialmente um bacharelato, especificamente vocacionado para o apoio psicossocial a jovens em situação de risco, dá lugar, em 2001, a uma licenciatura bietápica para responder à necessidade de aprofundamento de conteúdos e de diversidade de abordagens decorrente do apoio a novos públicos em situação de risco e de vulnerabilidade.

Segundo o referido relatório e a Proposta de Adequação da Licenciatura em Educação Social ao Processo de Bolonha, de Novembro de 2006¹⁵, sob o ponto de vista conceptual e organizacional, existiram fortes argumentos que justificaram não só a apresentação da proposta de licenciatura como a reorganização geral do curso e a introdução de um segundo ciclo de estudos¹⁶, tais como:

1. “as características do tecido social português que apresentavam, tal como agora, um alto índice de situações de risco social e um aumento acelerado de populações de diferentes níveis etários necessitados de apoio social diversificado;
2. o aumento de medidas de política social a nível público e privado, enquadradoras das situações de carência e de riscos sociais, que elevavam o nível de empregabilidade dos formados em Educação Social e que se materializava, em 1998, no facto de nenhum educador social formado por esta Escola se encontrar no desemprego e de todos exercerem actividade na área para que foram formados;

¹⁴ Documento não publicado.

¹⁵ Documento não publicado, gentilmente cedido pela Coordenação do Curso de Educação Social da E.S.E.P.

¹⁶ Com o primeiro ciclo de formação (três anos) é conferido o grau de bacharel e com o segundo ciclo (dois anos) é conferido o grau de licenciatura. No 2º ciclo, que permite a continuidade de estudos do Curso de Bacharelato, foram criados dois Ramos: Educação Social e Acção Social Escolar. O primeiro visa uma formação que muna estes profissionais de saberes, métodos e técnicas que lhes permitam fazer face ao aumento de populações em risco psicossocial e de situações de desafiliação e de exclusão social. O segundo emerge da necessidade de prover instituições educativas de profissionais cuja formação permita, além de respostas psicossociais genéricas, responder às especificidades exigidas pelas novas finalidades e dimensões da acção social escolar.

3. a crescente procura destes profissionais por instituições públicas e privadas da área social, atestada pelas múltiplas ofertas de emprego chegadas à coordenação do Curso de Educação Social e às quais, frequentemente, não era possível dar resposta por falta de diplomados;
4. a crescente complexidade e diversidade de tarefas que são solicitadas aos profissionais no terreno, o que levava à necessidade de dotar o curso de áreas disciplinares adicionais e justificava a criação de um 2º ciclo de estudos conducente à licenciatura;
5. a elevada procura desta formação, quer pelos candidatos ao Ensino Superior, quer pelos diplomados que se encontravam no terreno e que manifestavam o desejo legítimo de ampliarem e aprofundarem os seus conhecimentos e obterem o grau de licenciatura, quer ainda por diplomados em cursos profissionais de Educação Social já a exercerem a sua actividade profissional nesse âmbito e que desejavam prosseguir estudos frequentando um curso pós-laboral em Educação Social que lhes conferisse o grau de Licenciatura” (p. 5-6).

A licenciatura bietápica de Educação Social é, então, criada pela portaria nº 23/2002 de 4 de Janeiro, com dois ciclos de formação e com dois Ramos – Acção Social Escolar e Educação Social – no segundo ciclo de formação. O currículo apresentado, flexível e aberto, procurou aliar a formação científica e prática à formação pessoal do educador social, integrando unidades curriculares Teóricas, Teórico-Práticas, Seminários e Práticas.

Nas diversas propostas curriculares, o enquadramento conceptual foi baseado nos contributos dos quadros teóricos da Sociologia e da Psicologia, e as metodologias de ensino-aprendizagem privilegiadas foram sempre aquelas que apelavam à participação activa dos formandos na construção dos saberes, no desenvolvimento de atitudes críticas e na construção de uma postura profissional interventora e reflexiva.

Dada a exigência do trabalho destes profissionais, a estruturação do curso procurou aliar o perfil formativo e o perfil profissional, tendo-se, deste modo, privilegiado as componentes científica e técnica, bem como as componentes humana e relacional. “Se estes aspectos são importantes em todas as formações muito mais o são nas profissões de aju-

da” (Relatório de Auto-Avaliação 2000-2001, p. 75). Tendo por base este pressuposto, foi sempre equacionado, nos diferentes planos curriculares deste curso, inclusive na nova licenciatura, em vigor desde o ano lectivo de 2007-2008¹⁷, um núcleo de unidades curriculares particularmente vocacionadas para a formação dos alunos enquanto pessoas.

5.1. Perfil de competências do educador social formado pela E.S.E.P.

Os educadores sociais podem exercer a sua actividade profissional em contextos geográficos e sociais diversificados, junto de indivíduos, grupos ou comunidades com percursos de vida, recursos e limitações variados. Tendo em conta que as finalidades do trabalho destes profissionais se prendem, como mencionámos anteriormente, com a prevenção, capacitação, mudança de quotidianos e de projectos de vida, de organização e dinamização de grupos e de instituições percebe-se a exigência da sua formação. Nas várias propostas de formação – Bacharelato, Licenciatura Bietápica e Licenciatura de acordo com o Tratado de Bolonha – houve sempre a preocupação de capacitar os formandos de competências que lhes possibilitassem agir espontaneamente, de forma crítica e reflexiva, nas várias situações e contextos profissionais.

Na Proposta de Adequação da Licenciatura em Educação Social ao Processo de Bolonha, de Novembro de 2006, apresenta-se uma sistematização das competências que o educador social deve possuir e desenvolver. Em termos de competências genéricas, é esperado que o educador social formado pela E.S.E.P. seja capaz de:

- “Integrar uma sólida base de conhecimentos nos domínios que concorrem para a cientificidade da profissão, desenvolvendo as capacidades de análise e síntese

¹⁷ Na licenciatura, cujos fundamentos e estrutura curricular seguem os princípios contidos na Declaração de Bolonha, a formação é geral e de cariz profissionalizante. Enquanto nos mestrados a formação é perspectivada como uma especialidade que permite simultaneamente o aprofundamento das competências desenvolvidas na licenciatura e uma especialização de natureza profissional.

- Recolher, seleccionar e interpretar informação relevante para a fundamentação de juízos e decisões
- Mobilizar conhecimentos para a análise das situações e para a fundamentação das decisões com vista à resolução criativa de problemas, tendo em conta a diversidade e promovendo a autonomia
- Promover o exercício reflexivo da profissão e a construção de modos de coordenação, que tenham na base um pensamento crítico e autónomo acerca dos aspectos sociais, científicos e éticos
- Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação
- Comunicar, oralmente e por escrito, de modo adequado com públicos diversificados
- Actualizar os seus conhecimentos e perspectivar o seu desenvolvimento/formação ao longo da vida” (p. 11-12).

Em termos de competências específicas, perspectiva-se que o educador social seja capaz de:

- “Mobilizar conhecimentos específicos dos domínios da Psicologia, da Sociologia, das Dinâmicas de Grupo, da Animação Comunitária, da Investigação em Educação e Intervenção Social, das Políticas Públicas, das Tecnologias da Informação e Comunicação e da Linguística e da Comunicação para a compreensão da realidade social, dos indivíduos e grupos numa perspectiva de intervenção psicossocial
- Conhecer-se e tomar consciência do modo como está nas interações, e como as suas características pessoais afectam as dinâmicas relacionais
- Analisar e compreender a realidade social de forma a identificar recursos e potencialidades nas estruturas sociais, nas comunidades, nos grupos e nos indivíduos, bem como as suas áreas de maior vulnerabilidade
- Dominar estratégias e técnicas de dinamização/acção socioeducativa e psicossocial, no âmbito da prevenção e com populações de maior fragilidade, tendo em conta o desenvolvimento dos indivíduos, grupos e comunidades

- Trabalhar em equipa: intencionalizando processos de organização, de diálogo, de liderança e de participação de todos
- Conceber, desenvolver e avaliar, de forma contínua e final, projectos de Educação Social, adequados ao contexto real
- Criar um clima que favoreça o desejo de aprender” (p. 12).

Com este perfil de competências pretende-se formar um profissional reflexivo e transformador, que parta das necessidades, aspirações e modos de vida dos indivíduos, grupos e comunidades, e que fomente a participação activa dos mesmos nos processos de transformação. Ao ser participada e protagonizada pelas pessoas, a intervenção desenhada e desenvolvida tem em conta as características particulares das mesmas e dos contextos em que ocorrem, e potencia a criação de espaços de desenvolvimento almejados e geridos por elas.

A definição gradual do perfil profissional, juntamente com os métodos de trabalho que o educador social utiliza, os princípios pelos quais se orienta e a postura que adopta, contribui para a consolidação de uma profissão, que embora recente e, como tal, ainda em construção, assume já um espaço significativo no âmbito das profissões sociais¹⁸.

6. O educador social enquanto pessoa

No âmago da acção do educador social estão as pessoas – com os seus diversos percursos de vida, sonhos, receios, vulnerabilidades, potencialidades, expectativas – e os seus projectos. A pluridimensionalidade das funções deste profissional exige que ele possua, para além das competências técnico-científicas, competências pessoais e uma enorme responsabilidade ética, reveladoras de um “perfil humano de grande excelência” (Serapicos, 2006).

¹⁸ Note-se que, em Portugal, constituiu-se, em 1999, o Conselho Nacional de Educadores Sociais tendo este sido substituído, em 2008, pela Associação Portuguesa de Educadores Sociais. Em 17 de Novembro de 2001 foi aprovado, no II Fórum Nacional de Educação Social, o Código Deontológico para a profissão de educador social em Portugal.

Como referimos já, o educador social apoia as suas intervenções no estabelecimento de relações com os sujeitos com quem interage e partilha a vida quotidiana, procurando ajudá-los a (r)estabelecer uma relação positiva consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida. Sem julgamentos de valor nem comportamentos de rotulação, o educador social procura ajudar os indivíduos a enfrentar os problemas - abrindo vias de superação e de emancipação nos itinerários de vida – e a desenvolver relações de cooperação, de solidariedade e de *empowerment*. Este exercício exige, assim, criatividade, pensamento alternativo, imaginação, espírito empreendedor, capacidade projectiva, abertura ao imprevisível e poder de decisão (Carvalho & Baptista, 2004).

Neste processo, não é apenas o saber que está em causa, mas o próprio educador enquanto pessoa, a sua personalidade, os seus sonhos, as suas expectativas, os seus receios, os seus conflitos, as suas crenças, as suas dúvidas, a sua história (Baptista, 1998). “A formação do educador social torna-se, pois, um processo de socialização profissional, para utilizar a expressão de J. Briciaux (2002), em que para além das estritas competências formais suportadas científica e tecnicamente, entram em jogo competências informais de natureza eminentemente relacional e afectiva” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 86). Como se percebe, as fronteiras que demarcam o Eu profissional, do Eu individual e do Eu social são ténues, entrelaçando-se, muitas vezes, de forma dinâmica e particular na pessoa de cada um.

6.1. Importância da pessoa do educador¹⁹

A situação educativa é intrinsecamente relacional e interactiva²⁰. Educador e educando(s) participam nela, influenciando-a e sendo influenciados por ela. Situando-se, de acordo com Franco (1999), no espaço relacional de forma dinâmica e estável, interagindo continuamente ao nível dos seus comportamentos e dos conteúdos do seu pensamento, educa-

¹⁹ Pela parca literatura relativamente à formação pessoal do educador social, socorremo-nos das referências relativas aos educadores, em geral.

²⁰ Segundo Postic (1990, p. 12) “A relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

dor e educando(s) estão presentes “na plenitude da sua subjectividade” (Field, 1989, cit. *in* Franco, 2004, p. 76). Mauco (1983) afirma mesmo que o diálogo entre eles, ao expressar-se sempre num plano inconsciente e noutra consciente, é, de facto, “um diálogo a quatro vozes.” (p. 191), em que o primeiro domina mais profundamente a natureza da relação vivida.

Enquanto pessoa, o educador traz consigo para a situação educativa a sua personalidade, história pessoal, temperamento, pensamentos e afectos. O tipo de relação que vai estabelecer com o(s) seu(s) interlocutor(es), o seu próprio desejo de educar e a sua escolha profissional são, muitas vezes, orientados e condicionados pelos seus desejos inconscientes, radicados na sua história pessoal. A título de exemplo, Mauco (1975, 1983) diz que o desejo de ajudar e de amar os educandos encobre, muitas vezes, a ânsia do educador satisfazer as suas próprias carências e necessidades afectivas.

Perceber a sua prática educativa como um trabalho relacional é, segundo Ferry (cit. *in* Postic, 1999, p. 186), “investi-la pessoalmente, vivê-la actualmente, aqui e agora, e assumir a dinâmica das interacções com as suas modalidades de reciprocidade, de domínio, de dependência, de conflito”. Daí que, como refere Postic (1999), a profissão do educador obrigue, aquele que a desempenha, a reconhecer o(s) outro(s), a procurar o reconhecimento de si próprio através do(s) outro(s), a descobrir-se na sua relação com o(s) outro(s), a questionar-se continuamente, apoiando a sua atitude reflexiva em competências éticas específicas ao nível da análise crítica do próprio exercício profissional.

Educar implica o estabelecimento de uma relação de respeito e de diálogo em que o educador, como pessoa, se envolve plenamente. Esta relação não se desenvolve meramente ao nível dos comportamentos visíveis, mas desenvolve-se ao nível dos afectos, dos fantasmas e, conseqüentemente, no registo do inconsciente (Mauco, 1975, 1983; Postic, 1990; Franco, 2004). Assim sendo, o valor educativo e a relação do educador com os seus interlocutores parecem estar fortemente dependentes não só do seu grau de maturidade afectiva e da sua experiência pessoal, como também do seu próprio inconsciente. Daí ser importante, como afirma Franco (2004), entender o educador na diversidade e complexidade dos processos internos e relacionais que o constituem.

Mauco (1975, 1983), abordando o grau de maturidade afectiva do educador e as suas reacções ao(s) comportamento(s) do(s) outro(s), conclui que apenas um educador emocionalmente maduro se revela capaz de dominar os seus afectos e de resolver as suas próprias dificuldades, podendo, conseqüentemente, ajudar os outros a gerir as suas, sem reagir afectivamente, contratransferencialmente²¹, às reacções de transferência²² deles. Só nesta situação o educador pode oferecer-se como modelo, como “ «objecto» seguro contra o qual se venham desdramatizar os fantasmas inconscientes que podem habitar” o outro (Mauco, 1983, p. 153). O valor educativo do educador reside menos, segundo o autor, no que ele diz ou faz do que naquilo que ele é. Se o educador não tiver maturidade, não poderá ajudar eficazmente os outros a alcançar a sua. Por falta de um domínio de si próprio, ele será levado a desempenhar um papel perante os outros que não é o seu. Não sendo ele próprio, os outros não se confrontarão com um interlocutor que lhes permita uma relação natural e construtiva. Este tipo de educador tem mesmo tendência, de acordo com Mauco, a reagir afectivamente aos comportamentos dos outros, ou seja, ele não consegue suportar objectivamente determinados comportamentos do(s) seu(s) interlocutor(es), como a agressividade ou o ódio nascidos de relações anteriores, por não perceber neles a parte transferencial.

Transferência e contratransferência estão, assim, continuamente presentes na situação educativa. Educador e educando(s) não se lembram, muitas vezes, do passado vivido, mas repetem-no, reproduzem-no e transferem-no para a sua relação presente. A influência do passado é, segundo Mauco (1975), tão importante como a do meio actual. É-lhes muito difícil defenderem-se “desta influência, tão intensa e contínua, em que se misturam estreitamente o objectivo e o subjectivo, o irracional e o racional” (p. 332). Uma pessoa pode experienciar simpatia ou antipatia, agressividade ou calma, pelo(s) outro(s) que

²¹ Para Dewald (1989, p. 269), a contratransferência “é baseada nas forças inconscientes do terapeuta, de acordo com as quais o mesmo reage ao paciente de maneira, em algum grau, inadequada, à realidade presente da relação terapêutica, sendo o deslocamento de relações e experiências primitivas da sua própria vida”.

²² “ (...) a transferência pode ser compreendida como uma forma de deslocamento na qual o indivíduo dirige para um objecto presente todos aqueles impulsos, defesas, atitudes, sentimentos e respostas que experimentou ou desenvolveu no relacionamento com os primeiros objectos da sua vida. Já que o protótipo de toda a relação objectal são as relações primitivas com os pais, elas servem de núcleo e origem das experiências psíquicas transferidas para o objecto presente. Contudo, a transferência pode implicar também o deslocamento de antigas experiências e relações com outros objectos que não os pais. Esse deslocamento ocorre inconscientemente; por esta razão, leva o indivíduo a experimentar reacções ante o objecto presente, derivadas não da realidade ou da situação e interacção do momento, mas da sua própria vida psíquica inconsciente” (Dewald, 1989, p. 213-214).

evoca(m) nela sentimentos inconscientes, análogos à sua própria experiência anterior. Os diferentes interlocutores podem tornar-se, então, objectos de projecção e reactivadores de vivências particulares uns dos outros, dos afectos a elas ligados, bem como dos seus impulsos mais profundos (Franco, 1999).

“Projectar o seu inconsciente no outro, substituir a imagem daquele que está presente pela imagem de um outro, modelado pelos seus desejos, submetê-lo, influenciando-o, é agir sobre o real julgando que o objecto latente se tornará o objecto presente” (Postic, 1990, p. 206-207). Criar, moldar um ser segundo o seu desejo, são fantasmas particularmente activos nos educadores que se julgam, muitas vezes, criadores. Criar um ser, educá-lo, é também querer dominá-lo, dirigir o seu destino, conservá-lo para si. Todavia, qualquer ser, depois de criado, tende a emancipar-se e a libertar-se progressivamente do seu criador, e este deverá deixá-lo partir e criar a sua própria independência e identidade. Este movimento está associado, como refere Bertão (1999), a momentos de sofrimento e requerem, para a sua resolução saudável, a elaboração dos processos de luto.

Para que haja crescimento e mudança é essencial a participação activa dos diferentes interlocutores e a constituição de uma aliança entre eles. O educador usa-se a si próprio como instrumento para estimular a participação activa dos educandos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Usa-se a si mesmo como um todo em que a sua formação académica e científica não passa de uma fracção cuja importância é difícil de quantificar. Tal concepção coloca-o em posição de evidência perante os outros, de tal forma que o respeito, a autenticidade, a compreensão empática, a tolerância, a simpatia e o carinho se tornam qualidades profissionais fundamentais, afectando significativamente o estabelecimento da relação educativa, os percursos, os resultados e a satisfação das pessoas no processo de mudança e de desenvolvimento (Mauco, 1975; Postic, 1990; Rogers, 1961/1985). A forma como o educador percebe os educandos, acolhe as suas iniciativas e assume os seus papéis, vai desencadear um processo activo e colaborativo ou, pelo contrário, bloquear qualquer cooperação e o funcionamento adequado das interacções (Postic, 1990). Segundo Mauco (1975), uma das qualidades essenciais do educador é a sua disponibilidade afectiva positiva, ou seja, a disponibilidade e os sentimentos positivos em relação aos outros. A confiança e o interesse do educador por estes e a sua constância de humor – designadamente a calma, a firmeza, o domínio e a segurança – são sentidos como uma força pelos seus interlocutores, conferindo-lhe uma autoridade natu-

ral e espontânea, própria da maturidade, que lhes dá segurança, valoriza e abre o caminho para a identificação. A instabilidade e a insegurança, associadas pelo autor à falta de maturidade afectiva, são sentidas, por seu lado, como sinais de fragilidade do educador impeditivos do estabelecimento de relações seguras e construtivas.

No âmbito das múltiplas exigências que lhe coloca a situação relacional, o educador tem de desenvolver, então, qualidades e práticas que não sejam excessivamente imbuídas da sua subjectividade emocional nem frias, passando ao lado das necessidades, capacidades e características dos seus interlocutores. Estar atento e compreender o outro implica uma “dupla atitude: ser capaz de se pôr no seu lugar e ao mesmo tempo ser suficientemente desprendido para não se achar subjectivamente preso numa alienação recíproca” (Mauco, 1983, p. 180). Colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo significa manter a distância que facilita a compreensão objectiva dele e que permite que se veja a si próprio a agir, apreendendo as suas reacções transferenciais ou projectivas com o intuito de controlá-las. É uma distanciação que, longe de ser a da indiferença, permite “assumir plenamente a intersubjectividade da interacção educativa e (...) aumentar a compreensão de si próprio” (Franco, 2004, p. 77). Esta distanciação permite, ainda, segundo Mauco (1983), que os outros tenham a autonomia e a liberdade de serem eles mesmos nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, recorrendo, se necessário, ao educador que mantém uma presença disponível.

Neste processo, a auto-imagem do educador, a sua auto-estima, o seu Ideal do Eu e os seus mecanismos de defesa assumem também papel decisivo. Segundo Postic (1990), a forma como o educador assume o seu papel profissional depende não só das directivas e referenciais institucionais, mas sobretudo das suas atitudes relacionais, da sua forma de ser, de estabelecer relações com o mundo social e com os seus interlocutores. Saber acolher as solicitações destes, escutá-los, vislumbrar o sentido da sua procura e do seu desejo, ler os sinais da sua vida interior, são condições essenciais para uma caminhada educativa. Quando o educador deseja agir sobre o seu próprio comportamento na relação educativa, para controlar, designadamente, as suas reacções e as emoções desencadeadas no outro e em si próprio, e introduzir outros modos de comunicação e de interacção, ele necessita de conhecer como é que os seus actos são acolhidos e como é percebido pelos seus interlocutores, e ter em conta os referenciais sociais a que ambos estão ligados e os objectivos escolhidos para orientar o fim da acção educativa. Consoante o educador e os

seus interlocutores se envolvem na situação educativa, confiam nos seus recursos recíprocos e revelam exactidão perceptiva, assim a transacção relacional se faz melhor ou pior.

Vários autores têm-se dedicado a perceber o que determina a eficiência da relação educativa, centrando-se ora nas características específicas do educador, ora na interacção dinâmica educador-educandos. Segundo Abraham (1982, cit *in* Franco, 1999) e Mauco (1975, 1983), por exemplo, um educador eficiente é aquele que conhece e compreende as etapas que os seus interlocutores estão a vivenciar, que tem consciência dos seus estereótipos e preconceitos e procura controlá-los²³, que distingue autoridade de coacção e liberdade de deixar fazer, e que sujeita as suas escolhas metodológicas aos contextos, aos indivíduos e ao seu estilo pessoal. Uma relação educativa eficaz exige, ainda, que as diferentes formas de acção e de interacção sejam equacionadas em função dos papéis assumidos por cada um, de acordo com as expectativas mútuas dos parceiros que, em conjunto, analisam e decidem o que fazer e como fazer para resolverem conflitos e alcançarem objectivos educativos e sociais, comuns e pessoais. Assim sendo, é importante, como expusemos, que os parceiros da relação conheçam a percepção que cada um deles tem das aspirações, comportamentos e recursos recíprocos. Talvez esta seja, segundo Postic (1990), a condição de uma verdadeira relação educativa. Estar atento aos desejos, às necessidades e às solicitações das pessoas, suprimir toda a coacção, procurar o ponto de encontro com elas e questionar continuamente a sua postura relacional, deveriam ser preocupações sempre presentes. Quando emerge um conflito, o educador deve percebê-lo como um indício que desencadeia a necessidade de arquitectar novos rumos e de conceber formas alternativas de diálogo e de acção, e não como uma demonstração negativa e destrutiva. Abordando abertamente a situação conflitual, reconhecendo que os outros possam ser e pensar diferente de si, o educador permite que cada um construa a sua identidade pessoal e faça o seu percurso. A acção educativa assim vivida é sentida, muitas

²³ Tajfel (1969, *in* Garcia Marques & Garcia Marques, 2003) diz que os estereótipos se ligam estritamente aos valores sociais, pelo que o seu conteúdo é determinado pela assimilação dos valores sociais vigentes, assimilação essa que ocorre naturalmente durante a socialização de um indivíduo a uma cultura. Apesar das várias perspectivas teóricas (Sócio-cultural, Sócio-dinâmica e Cognitivista) advogarem a inevitabilidade dos estereótipos, Garcia Marques e Garcia Marques (2003) referem que, através de uma atenção particular aos estereótipos e aos seus efeitos contaminadores (nas interacções e nas decisões), é possível controlá-los. Há que “Tomar os estereótipos como **objecto** crítico da nossa análise e não apenas como **instrumento** invisível a que recorremos acriticamente” (p. 22).

vezes, como terapêutica, já que viabiliza a libertação do outro e a mudança social. Bertão (2008), num sentido similar e remetendo especificamente para os profissionais da Educação Social, afirma que estes, consoante a sua formação, capacidade intuitiva e disponibilidade interna, têm a oportunidade de realizar uma intervenção psicossocial que, dependendo dos objectivos desta, pode ser meramente educativa ou, então, muito próxima da terapêutica.

Segundo Postic (1990), o educador pode, no entanto, cair em alguns erros, designadamente, recusar assumir a sua função ou desvirtuá-la por excesso de poder, prolongá-la quando ela já não é necessária, ou contaminá-la por uma leitura errónea dos seus interlocutores e da realidade educativa. Por temer que o outro se possa tornar tão poderoso quanto ele ou o “abandone”, o educador, para manter o poder e/ou a relação, é levado, por vezes, de forma inconsciente, a negar parte do seu saber e a manter uma área de ignorância. Também quando ele tem uma visão estereotipada de certas pessoas ou grupos, a aprendizagem, a mudança ou a cooperação ficam comprometidas. Para o autor, categorizar uma pessoa é recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado para além daquele em que é encerrado, já que as interacções entre o educador e os seus interlocutores resultam de um jogo, muitas vezes inconsciente, de confirmação dos juízos e das expectativas iniciais. Como vimos anteriormente, o acto educativo pede, da parte do educador, optimismo nos recursos das pessoas e confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento. Compreender o potencial das pessoas, descobrir a força que se pode desenvolver nelas, são os únicos procedimentos que, segundo o autor, provam que se tem fé nelas e na educação e que se respeita a sua liberdade. Mas mesmo quando o educador manifesta optimismo quanto às possibilidades dos outros, ele deve estar vigilante em relação a si mesmo e ao seu próprio comportamento. Observa-se, todavia, como refere Postic (1990), uma forte resistência, da parte dos educadores, em tomarem consciência dos seus comportamentos e reacções subjectivas. Procurando conservar uma imagem não questionada de si mesmos, estes apenas se centram nos defeitos do(s) educando(s). Esta omissão de si na relação educativa encobre, muitas vezes, o receio de (re)conhecer as partes menos positivas do seu Eu e de dá-las a conhecer aos outros.

Para poder desempenhar adequadamente as suas funções, o educador necessita de ter uma formação adequada e qualificada. A formação pessoal dos educadores tem sido vista, por vários autores, designadamente os da linha mais dinâmica (e.g., Freud,

1913/1976a, 1933; Pfister, 1921, 1954; Mauco, 1975, 1983; Postic, 1990; Franco, 1999, 2004), como uma condição essencial para que eles estejam “em condições de não colocar ao educando exigências supérfluas e abusivas que se relacionam com a realização dos desejos e ideais do educador” (Franco, 2004, p. 41).

O educador necessita, assim, de uma formação contínua para aprofundar o conhecimento de si, aprendendo, designadamente, a identificar os seus desejos, a detectar as suas motivações, a descobrir os seus conflitos interiores. Aprender a analisar e a compreender a sua vida interna, a dominar e a ultrapassar os obstáculos que advêm de si, e a ajustar a sua relação com os outros adquire-se, segundo Mauco (1975) e Postic (1990), não por conhecimentos técnicos, e ainda menos por receitas, mas por um aprofundamento pessoal das suas relações com os seus interlocutores no decurso da acção educativa.

Daí a importância de uma formação voltada para as necessidades de organização interna dos educadores que valorize, segundo Franco (1999), os aspectos relacionais e dinâmicos da situação educativa, dirigida directamente à pessoa do educador como um todo: ao sujeito que não se esgota no momento educativo “mas nele actualiza as suas emoções, afectos e representações. Tal tipo de formação não pode privilegiar a componente intelectual, mas deve tornar-se promotor de autoconhecimento e de maior compreensão de si mesmo. Deve promover a ligação do educador, enquanto profissional, à sua história pessoal. Tanto o passado, a sua própria experiência do que é crescer e aprender, como o presente, a família, a escola e a comunidade, são peças importantes que se articulam com as perspectivas de futuro e de mudança que qualquer formação pressupõe. Não deve ainda passar ao lado da conflitualidade e das antinomias que, como vimos, caracterizam os dinamismos fundamentais do ser professor: a permissão-proibição; gostar-não gostar; agressividade-contenção; palavra-corpo total (Hannoun, 1989)” (Franco, 1999, p. 165).

Com este intuito têm sido equacionadas e perspectivadas diversas abordagens de formação, entre as quais a Psicodramática e a Sociodramática, para ajudar o educador a conhecer-se a si mesmo, a perceber o que se passa entre si e os outros, a (re)conciliar o seu Eu pessoal com o Eu grupal e o Eu profissional. Fortalecendo o educador a partir do seu interior, torna-o capaz de se transformar num sujeito activo e promotor do desenvolvimento dos outros. Os princípios básicos deste tipo de práticas formativas são, segundo Franco (1999), um clima tolerante (despojado de deveres, juízos ou ameaças); a esponta-

neidade da situação (permitida pelo debate livre dos temas em jogo) e a auto-experimentação. O autor defende a necessidade de participação dos elementos do grupo para que estas abordagens resultem, o que implica uma certa exposição pessoal e implicação vivencial.

Uma formação deste tipo não pode ter, segundo o referido autor, um *curriculum* definido *a priori*. O conteúdo de cada sessão decorre essencialmente das preocupações, questões, experiências e dificuldades sentidas por cada participante e das problemáticas identificadas pelo próprio grupo, embora se possam antever algumas temáticas presentes, em geral, nestes processos formativos. Esta vivência, permitida por um clima de liberdade, abertura, respeito, aceitação e confidencialidade, promove a abordagem de qualquer temática emergente e potencia o desenvolvimento da espontaneidade essencial a uma acção consentânea com a realidade interna de cada um.

Quando as abordagens formativas recorrem a dramatizações e a jogos dramáticos – que permitem passar do discurso verbal para o domínio do vivido – é mais fácil, segundo Franco (1999), abordar as inquietações e os temores que emergem em determinadas situações quotidianas, visualizar os modos habituais de relação e de reacção, e trabalhar a compreensão da dimensão afectiva e emocional das situações relacionais.

O recurso a metodologias mais activas e “expressivas” potencia o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão e a superação da racionalização; facilita a reactualização de vivências problemáticas; aumenta a capacidade para perceber outras perspectivas. Uma metodologia mais inspirada pelo Sociodrama e/ou Psicodrama permite um claro aprofundamento do significado dinâmico e afectivo das experiências relacionais vividas no próprio grupo. “O grupo de psicodrama faz nascer entre os participantes relações afectivas, quer por projecção sobre o outro quer por identificação (...) estabelece-se assim uma dinâmica de grupo. Por projecção e por identificação dos sentimentos mais profundos. Surgem mecanismos de defesa do Eu, revelando agressividade, angústia, desejos de amor e simpatia e, de uma forma geral, as pulsões inconscientes dos companheiros” (Mauco, 1983, p.182).

Enquanto profissional de relação, o educador reflecte e age num universo intersubjectivo e complexo que o envolve e percorre. Para se afirmar, ele necessita de procurar conhecer-

se, conhecer os outros, negociar, influenciar, pensar, construir consensos, decidir e assumir responsabilidades. Deste modo se depreende a importância da formação pessoal, social e profissional deste profissional, não só na sua formação inicial, mas igualmente na sua formação contínua, e da criação de espaços promotores de laços sociais, onde se entrecruzam histórias e projectos de vida.

6.2. Formação psicológica dos educadores sociais da E.S.E.P.

O currículo do curso de Educação Social da E.S.E.P. agrega um conjunto de unidades curriculares que, tendo como suporte teórico a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social, a Psicologia Clínica e a Psicologia Comunitária, contribuem para a formação psicológica dos alunos²⁴.

Como estes formandos, futuros profissionais de relação e de proximidade, irão exercer a sua acção junto de pessoas, sendo eles próprios pessoas, necessitam de conhecer-se a si próprios, aprender a gerir as suas emoções, resolver as tarefas desenvolvimentais com sucesso e desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam exercer com competência a sua profissão. Partindo do pressuposto de que não se adquire a capacidade de escuta empática ou de distanciamento afectivo porque se tem conhecimentos teóricos sobre o assunto e que algumas competências só se adquirem quando existe um espaço para as desenvolver, foram perspectivados, desde o início do curso, espaços formativos e relacionais, onde fosse possível, de acordo com os tempos e os processos individuais e colectivos, aprofundar o conhecimento sobre si e sobre os outros; analisar, experienciar e elaborar afectos, cognições e comportamentos; desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais (Bertão & Moita, 1998). Foi com este intuito que se introduziu no plano curricular as unidades curriculares de:

- *Seminário de Dinâmica de Grupo*, no 1º ano. Esta tem como objectivos promover o auto-conhecimento e o hetero-conhecimento; facilitar a integração do indivíduo no grupo; facilitar a identificação de áreas de maior

²⁴ Ver Plano Curricular da Licenciatura Bi-etápica em Educação Social, em anexo I.

fragilidade no contacto com os indivíduos, os grupos e as organizações, no sentido de desenvolver a auto-confiança e a segurança; reflectir sobre o Eu e os Outros e desenvolver competências interactivas; analisar as interacções nos grupos; desenvolver competências de orientação de grupos.

- *Formação Pessoal e Social*, no 2º ano. Além dos objectivos enunciados anteriormente, esta unidade curricular visa promover a construção, a interiorização e consciencialização de valores pessoais e profissionais, a análise da dinâmica da turma e a resolução de conflitos a partir da análise das interacções²⁵.
- *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, no 3º ano. O enfoque desta unidade curricular incide na análise das situações vividas em meio institucional, nos centros de Prática Integrada e na E.S.E.P., e no treino do papel do educador social²⁶.

Nas três unidades curriculares são privilegiadas estratégias educativas que implicam a participação activa dos formandos, o que exige um número máximo de vinte e cinco alunos por turma. Enquanto no *Seminário de Dinâmica de Grupo* são privilegiados os exercícios de dinâmica de grupo, nas unidades curriculares do 2º e do 3º ano é mobilizado o Sociodrama como metodologia favorecedora do crescimento individual e grupal. De acordo com Bertão e Moita (1998) e a *Resposta ao Fax Nº 342/2007 da DGES/Proposta de Criação de Ciclo de Estudos – 2º Ciclo – Em Educação Social*²⁷, com a mobilização desta metodologia pretende-se constituir espaços formativos e interactivos que facilitem a integração dos saberes de forma significativa para os educandos; que promovam o desenvolvimento de competências de índole pessoal e social; que facultem uma reflexão centrada nas práticas e nas vivências profissionais dos alunos, com vista à descoberta, à aprendizagem e ao desenvolvimento do papel de educador social e dos seus papéis complementares; que potenciem o desenvolvimento da espontaneidade, essencial para abrir novos horizontes de análise e de sentido sobre a realidade social e para equacionar

²⁵ Ver Programa da unidade curricular, em anexo II.

²⁶ Ver Programa da unidade curricular, em anexo III.

²⁷ Documento não publicado, gentilmente cedido pela Coordenação do Curso de Educação Social.

opções variadas e criativas, fundamentais para a resolução dos problemas; que proporcionem, através de um processo de modelagem, um método de trabalho com grupos; favoreçam a análise das dinâmicas grupais e potenciem a coesão grupal.

Segundo Bertão (2004) o grupo sociodramático constitui-se como um espaço particularmente privilegiado para o crescimento pessoal e a construção da identidade profissional. Com os pares e o apoio da unidade funcional, cada aluno e o grupo na sua globalidade, podem perspectivar-se na profissão e desenvolverem um leque de competências necessárias ao exercício da mesma. “É um espaço, tal como Moreno o definiu, para o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade e do sonho (Akoun, 1979:207). Neste espaço, confrontam-se olhares e sentires diferentes, reactualizam-se os momentos significativos das vivências, individuais e grupais, aprende-se a pensar no outro porque o sujeito se pode pensar. Além de que a observação de sujeitos em interacção, bem como a construção de hipóteses interpretativas, postas em cena, são momentos privilegiados de aprendizagem em cenário protegido, onde o falar, o pensar e o sentir se encontram sob um mesmo contexto” (p. 1-2)

De acordo com o relatório da *Proposta de Mestrado na Especialidade de Educação Social*²⁸ e a perspectiva das autoras supracitadas, esta metodologia possibilita, ainda, a aquisição e o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais em futuras relações de ajuda ou de apoio, desenvolvidas de forma individual ou grupal e, essencialmente, em contextos comunitários e educativos. Capacidades como respeitar o outro, observar e compreender, escutar empaticamente, metacomunicar, expressar sentimentos e emoções, são natural e intencionalmente desenvolvidas através do Sociodrama.

Esta metodologia tem sido avaliada, em diversos momentos, como pertinente para a formação dos alunos enquanto pessoas e profissionais, e para a construção da sua identidade profissional. Daí a sua manutenção nos diversos planos curriculares.

Nas unidades curriculares leccionadas em metodologia sociodramática, o *currículum* é aberto e flexível, podendo ser abordados todos os temas que os participantes, e o grupo, sintam como pertinentes para a sua formação. Estes emergem gradualmente na fase do

²⁸ Documento não publicado, gentilmente cedido pela Coordenação do Curso de Educação Social.

aquecimento” e no decurso do processo sociodramático. “Embora o director se focalize nas necessidades de formação dos alunos no contexto de determinadas disciplinas, a verdade é que sendo estes também pessoas, não é fácil diferenciar-se as suas dificuldades enquanto alunos ou profissionais em aprendizagem das suas dificuldades enquanto pessoas, quer no contexto de formação quer em todos os outros contextos onde experimentam os outros papéis: profissionais, durante os estágios. A transferência está lá, no lugar do outro, na troca de papel, no desempenho de novos papéis em situações novas, nos afectos que acordam outros de outros lugares” (Bertão, 2004, p.3).

A autora advoga que neste contexto formativo as projecções ocorrem naturalmente. Até porque, como refere Mauco (1983), quando ingressam no Ensino Superior os alunos trazem já consigo toda uma experiência relacional anteriormente adquirida nos seus múltiplos contextos de socialização. Portadores inconscientes de um conjunto de frustrações e de recalcamientos dos seus dramas interiores, vão transferir naturalmente para os professores e os colegas, que evocam neles imagens de figuras previamente vivenciadas (e.g., filho, mãe, pai, amigo, empregado), os sentimentos que as ligam a elas. É, então, inevitável que ao partilharem como se sentem no grupo, no curso e na profissão, acabem por falar de si como pessoas. “As expectativas ligam-se ao auto-conceito e à auto-estima, e os temas aparentemente mais objectivos despertam experiências e emoções que são partilhadas no contexto grupal” (Bertão, 2004, p. 4).

Embora o director não procure, na fase do aquecimento ou mesmo na fase da dramatização, centrar-se em questões de índole mais interna, Bertão (2004) defende que, se o grupo estiver ciente dos riscos que corre, se confiar e estiver disponível para se expor, deverá haver espaço para fazê-lo. Em algumas sessões podem, então, trabalhar-se questões mais pessoais. Mas mesmo quando se centra no papel de aluno, emergem naturalmente outros papéis – os quais se encontram intrincadamente vinculados ao primeiro – que, muitas vezes, não podem deixar de ser abordados. E quando se trabalha o grupo e em grupo, os significados do trabalho comum são muitas vezes vivenciados de forma diferenciada por cada um. “Do grupo ao indivíduo, e do indivíduo ao grupo, parece que a

²⁹ Na fase do aquecimento, a primeira da sessão sociodramática, procede-se a um diálogo inicial com vista à emergência do protagonista e à criação das tensões necessárias à dramatização. Para uma informação mais pormenorizada ver ponto 5.2.

metodologia sociodramática vai permitindo, pelo menos neste contexto, uma dança constante, centrando-se mais num ou noutra pólo, em função das características do grupo, da formação do director e do material que surge a ser trabalhado” (p.5).

O espaço sociodramático proporcionado é, assim, usado pelos alunos de acordo com as suas necessidades, características pessoais e funcionamento mental. Embora seja um espaço em que se procure trabalhar as questões que são significativas para o grupo, no seu todo, não se restringe “a possibilidade de cada um ir até onde sente ser necessário, dentro de si, na busca de significações, desde que se enquadre no contexto proposto” (p. 5).

Pelo exposto se percebe que os alunos, futuros educadores sociais, são actores e autores do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Eles actuam através das suas atitudes e dos seus actos, fazem opções e tomam decisões que afectam a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em interacção e comunicação. Consideramos que a construção do saber e a formação do aluno, enquanto pessoa e profissional, faz-se na e pela relação estabelecida entre os diversos interlocutores. No âmbito das unidades curriculares de *Formação Pessoal e Social e Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, esta relação constrói-se essencialmente em grupo. Como os grupos têm especificidades que os caracterizam, dedicaremos o capítulo seguinte à abordagem das mesmas.

CAPÍTULO II – Os Grupos

O indivíduo desenvolve-se com os outros e, essencialmente, no seio de grupos. Perspectivar o ser humano implica reconhecê-lo na sua dimensão individual mas, também, como membro de grupos nos quais aprende a significar e a compreender as suas emoções, os seus pensamentos e as suas acções.

É com os outros e, frequentemente, em contexto de grupo que a identidade pessoal se vai construindo e desenvolvendo. Como referia já Freud (1921/1976b, p. 163) “Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais — as de sua raça, classe, credo, nacionalidade, etc. — podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade”. Mesmo antes de nascer e de se afirmar como ser independente, o ser humano encontra-se já envolvido em expectativas, temores e desejos do seu grupo de pertença. Enquanto membro de numerosos grupos, o indivíduo estabelece vínculos, interage afectiva e instrumentalmente, aufere suporte e protecção, reconhece diferenças e similitudes, faz aprendizagens e integra-se na sociedade. Os grupos assumem-se, assim, como espaços de pertença, lugares de encontro, de troca, de aprendizagem, de cooperação, de confronto, de contenção, de significação e de transformação.

A afiliação a um ou a vários grupos, independentemente de qualquer necessidade temporária ou específica, é, então, essencial para a harmonia, o equilíbrio e a realização da vida mental do indivíduo. “O ser e o grupo são, pois, duas entidades, simultaneamente, unas e separadas” (Pinto, 2006, p. 101).

Há vários séculos que os grupos e os fenómenos grupais despertam a atenção de diversos pensadores³⁰. Mas é fundamentalmente com a emergência das ciências sociais e humanas que um conhecimento sistematizado sobre o tema ganha corpo e coerência. Com as mudanças socioculturais que têm ocorrido, nas últimas décadas, nas sociedades mais desenvolvidas, as quais têm trazido problemas e desafios que obrigam a repensar as estratégias antigas e a mobilizar novas formas de lidar com os desafios actuais, tem-se observado um progressivo reconhecimento da utilidade dos grupos e a sua mobilização num campo vasto de áreas sociais e humanas. Como razões apontadas para a crescente popularidade dos grupos pode-se destacar a maior eficácia da intervenção grupal, em certas situações, relativamente às intervenções de tipo individual; e a melhor gestão de recursos financeiros, materiais e humanos (Corey, 1995; Maisonneuve, 1984; Rogers, 1970/1986; Yalom, 2000).

Várias perspectivas teóricas têm norteado e firmado o estudo dos grupos, o que permitiu a emergência de variadas metodologias de investigação, análise e intervenção grupal, e de múltiplos quadros conceptuais. Em relação às metodologias de investigação, McGrath, Arrow e Berdahl (2000) referem que estas estão a integrar progressivamente aspectos que eram anteriormente considerados ameaças. De acordo com o paradigma positivista, variáveis como a história e a maturidade dos grupos deveriam ser controladas e eliminadas, uma vez que a falta de consistência interna das mesmas contaminava os resultados da investigação. Nos últimos anos, porém, tem-se assistido a uma substituição destas abordagens por *designs* de investigação que privilegiam a descrição e a construção de significado. De acordo com os autores, os grandes desafios metodológicos de uma investigação qualitativa neste âmbito são: o estudo de grupos naturais durante períodos de tempo prolongados; a modificação do objecto de análise, evitando a utilização exclusiva dos métodos quantitativo-comparativos e recorrendo a uma observação prolongada da trajectória das variáveis em análise; a adopção de uma estratégia metodológica baseada numa teoria compreensiva dos grupos e numa pesquisa empírica flexível e eclética, que implique a construção de novos modelos de compreensão. Entre

³⁰ Platão e Aristóteles, por exemplo, nas suas obras, *República* e *A Política*, respectivamente, abordam já um conjunto de hipóteses e de análises de grande acuidade sobre os fenómenos grupais, suas estruturas e transformações (Maisonneuve, 1984).

os referenciais teóricos mais importantes destacam-se: a Dinâmica de Grupo de Kurt Lewin, a Abordagem Não Directiva de Carl Rogers, as Perspectivas Cognitiva e Psicanalítica e, por fim, as Abordagens Morenianas que serão desenvolvidas no capítulo seguinte considerando as suas principais contribuições.

1. Conceitos e tipos de grupo

Não basta observar que, por se referir a um conjunto de indivíduos em presença, os fenómenos de grupo se distinguem dos fenómenos psíquicos individuais. Nos grupos, há fenómenos e processos particulares que, no entanto, podem variar consoante o tipo de grupo em causa. Devemos, então, clarificar o conceito de grupo.

Efectuando uma resenha bibliográfica, rapidamente se percebe que este conceito tem sofrido alterações ao longo do tempo. A própria etimologia da palavra grupo, fruto das múltiplas influências recebidas, propicia, segundo Anzieu e Martin (1976, cit. *in* Pinto, 2006), diferentes perspectivas relativas à concepção de grupo – a ligação/laço e o círculo – que reenviam, respectivamente, para a coesão grupal e para a reunião de pessoas, tendencialmente organizada em círculo. Também na linguagem comum há termos que expressam simbolicamente o conceito de grupo. Maisonneuve (1984, p. 6-7) diz que o “termo «membros», aplicado espontaneamente aos indivíduos que compõem um grupo, evoca a imagem de um «corpo» do qual eles seriam as partes, ao mesmo tempo dependentes e destacáveis; evoca ainda o facto de pessoas distintas poderem ter algo em comum e constituírem um conjunto. Por outro lado, o grupo está associado à ideia de «força»: a expressão «agrupar-se» exprime a intenção de reforço mútuo de indivíduos que, isoladamente, se sentem impotentes”. Ainda segundo este autor, a palavra «equipa», associada na sua origem à ideia de embarque (a equipagem de um navio) e de trabalho de grupo, evoca imagens de ligação, de esforço colectivo e de solidariedade.

Das concepções actuais de grupo, será dada, inicialmente, uma definição mais abrangente, recorrendo, então, à proposta sistémica de McGrath, Arrow e Berdahl (2000). Para estes autores, os grupos são sistemas dinâmicos e complexos, organizados em níveis hie-

rárquicos e caracterizados por relações múltiplas e não lineares. Estão inseridos em contextos sociais alargados, têm e fazem história. Desenvolvem-se ao longo do tempo e mudam em função das condições do meio. Neste sentido, os grupos, podendo ser mais ou menos amplos, são sistemas abertos que interagem com outros sistemas e subsistemas. Têm fronteiras fluidas que os distinguem e os aproximam de outros grupos, formando, entre si, “redes”.

O presente trabalho insere-se na categoria de “pequeno grupo” ou de “grupo restrito”. Segundo a definição proposta por Anzieu e Martin (1994, cit. *in* Sá, 2003, p. 50), este tipo de grupo caracteriza-se por um “número restrito de membros, de forma que cada um possa ter uma percepção individualizada de cada um dos outros (...) com comunhão activa de objectivos (...) onde as relações afectivas possam tornar-se intensas entre os membros (...) com diferenciação de papéis entre os membros (...) com normas, signos e rituais próprios do grupo”. Arrow, McGrath e Berdahl (2000) afirmam, por seu lado, não ser o número de elementos que distingue um grande grupo de um pequeno grupo. É antes o processo identificatório dos seus membros e a missão do grupo que pauta esta diferenciação. Para estes autores a definição de pequeno grupo baseia-se nos seguintes critérios: (a) se uma pessoa se considera membro de um dado grupo em análise; (b) se essa pessoa reconhece os membros do seu grupo e os distingue de elementos não-membros; (c) se os diferentes membros se sentem ligados entre si e ao projecto do grupo; (d) se os membros coordenam o seu comportamento no sentido de atingir os objectivos propostos; (e) se os membros partilham os resultados, reconhecendo que o produto final foi baseado em múltiplas actividades interdependentes.

Dentro dos grupos restritos há diversos tipos de grupo consoante os critérios utilizados (e.g., natureza, finalidade, processo, orientação, programação e duração). Não havendo uma classificação consensual e única, proceder-se-á à análise das propostas de alguns autores sobre este assunto.

O esquema que se segue, baseado em Douglas (1995) e proposto por Guerra e Lima (2005), cobre alguns dos critérios presentes nos grupos.

Quadro 1. Critérios para classificação de grupos (Guerra & Lima, 2005, p. 29)

Critérios	Classificação	Características
Natureza	Naturais/artificiais	Familiaridade/novidade
Membros	Critérios de selecção: homogéneos/ heterogéneos	Principais características dos membros: idade, sexo, problema
Finalidade	Objectivo do grupo: grupos de trabalho, terapêuticos, de desenvolvimento	Exemplo: aprendizagem, suporte, mudança
Número	Tamanho dos grupos: grandes/pequenos	Efeitos diferentes
Processo	Abertos/fechados	O grupo mantém os mesmos elementos na vida do grupo ou estes variam
Orientação	Teoria subjacente: humanista, comportamental	Características diferentes segundo o modelo
Programação	Escolha de actividades e de técnicas	Verbal/não verbal, discussão, trabalho
Duração	Factor tempo	Duração das sessões de grupo ou do próprio grupo

Como se depreende, a mobilização de um ou mais critérios pode presidir à organização e orientação de um dado grupo, com repercussões diferenciais no seu funcionamento e eficácia. Como exemplo, poder-se-á evidenciar o tamanho do grupo e os critérios de selecção dos membros. Como é evidente, o número de elementos interfere, entre outros aspectos, na dinâmica relacional estabelecida. Num grupo com um número reduzido de elementos é possível um conhecimento (mais) profundo dos seus elementos; enquanto num grupo com um número elevado de elementos, o conhecimento entre eles será menor e haverá uma tendência para a emergência de subgrupos (Muchielli, 1979). Bales *et al.* (1951, cit. *in* Jesuíno, 1997) evidenciaram que quanto maior é a dimensão do grupo maior é a diferenciação na participação relativa dos membros, ou seja, maior é a tendência de domínio de uma minoria e a percentagem de comunicações dirigidas ao grupo na sua globalidade. A probabilidade de emergência de um líder no grupo e de comportamentos de conformidade aumenta também com a dimensão do grupo. Em relação à influência do tamanho na eficácia do grupo, esta é, segundo Jesuíno (1997), mais complexa e mediada pelo tipo de tarefa em jogo.

A composição do grupo, ou seja, a sua homogeneidade ou heterogeneidade, é outro critério que afecta a dinâmica relacional e o tipo de trabalho realizado. De acordo com Shaw (1981, cit. *in* Jesuíno, 1997), os grupos compatíveis quanto a necessidades e característi-

cas de personalidade dos seus membros despendem menos energia para manter o grupo, atingem com maior eficácia os objectivos almejados e produzem um clima de maior satisfação do que os grupos incompatíveis. Quanto ao género, Wheelan (1993) advoga que a pesquisa tem revelado a influência das diferenças de género no funcionamento de pequenos grupos. Jesuíno (1997) refere que em contexto grupal as mulheres são menos afirmativas e menos competitivas do que os homens e utilizam mais contacto visual, falam mais e são mais conformistas. A heterogeneidade quanto às qualificações dos membros do grupo leva, em geral, a melhores resultados, enquanto a heterogeneidade social tende a despertar tensões interpessoais que se reflectem nos sentimentos e comportamentos dos elementos do grupo.

Maisonneuve (1984) propõe uma outra classificação dos grupos restritos que se revela igualmente relevante. A sua proposta tem em conta quatro critérios fundamentais: a relação com a organização social, com as normas vigentes, com os fins colectivos e com o próprio projecto colectivo. Assim, o grupo pode depender directamente da organização social – grupos institucionais – ou proceder da confluência dos projectos particulares dos indivíduos – grupos espontâneos. As normas seguidas pelos elementos do grupo podem pré-existir ao grupo – grupo formal – ou emergir, progressivamente, das suas interações – grupo informal. Quando os elementos procuram essencialmente a companhia uns dos outros e há uma predominância dos factores afectivos, designa-se grupo de base. Quando os elementos se juntam para executar uma acção ou tomar uma decisão, guiados por uma dada finalidade, designa-se grupo de trabalho. Por último, há os grupos naturais e os grupos de laboratório. Estas distinções não são, todavia, estanques. Assim, por exemplo, um grupo de trabalho institucional pode comportar importantes dimensões afectivas e ser a base de relações informais.

Outro critério frequentemente exposto na literatura tem a ver com o tipo de liderança e a formação do líder. Consoante a natureza do grupo, a liderança pode emergir naturalmente ou ser instituída formalmente (Lourenço, 2000); o líder pode ter uma orientação mais ou menos directiva e pode necessitar de ter, ou não, formação no campo da saúde mental (Elizalde, 1997; Rosenberg, 1998).

Muitos outros critérios têm sido enunciados. A classificação tem sido, sobretudo, aflorada de acordo com a natureza e com a constituição dos grupos, a sua linha de acção e/ou intervenção dominante, e as principais correntes teóricas que as orientam.

2. Funções, processos e mecanismos dos grupos

Como referimos no início deste capítulo, o grupo pode constituir-se como um sistema de protecção, de defesa, de suporte, de conforto, de convivialidade, de regulação social, de enlace e de trocas afectivas e informativas, capaz de potenciar o crescimento e de transformar as angústias, as ansiedades e os medos dos seus membros. Mas a influência do grupo pode também ser ambígua ou negativa, quando acentua diferenças, dependências, medos, comportamentos de risco, fragilidades (físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais). Segundo Maisonneuve (1984, p. 6), consoante a personalidade do indivíduo, este pode desejar o acolhimento e o apoio do grupo ou pode temer “ser esmagado, despossuído, devorado por ele”. Idêntica ambivalência pode ser observada na forma como a situação de proximidade é vivenciada no seio do grupo. A pessoa pode integrar-se num grupo para aproximar-se, comunicar e interagir com os outros e para, de alguma forma, se reconfortar e satisfazer as suas diversas necessidades. Contudo, pode acontecer que, independentemente dela encontrar outros elementos para interagir e partilhar, experiencie um intenso sentimento de solidão.

Independentemente do tipo de grupo, neste espaço de pertença fazem-se aprendizagens, ensaiam-se papéis, (re)definem-se projectos, experimentam-se danças relacionais e comunicacionais, revelam-se sentires, constroem-se símbolos e despontam novos significados, avaliam-se alternativas, tomam-se decisões e alcançam-se objectivos permitidos pelo esforço comum.

É com os outros e no seio de grupos que muitas necessidades pessoais dos indivíduos são satisfeitas. Krech, Crutchfield e Ballachey (1973), centrando a sua análise neste aspecto, afirmam que os vários membros do grupo podem satisfazer necessidades distintas, sendo, designadamente, a necessidade de participação e de pertença satisfeitas pela maioria dos

elementos enquanto a necessidade de poder apenas é colmatada por uma minoria. Porque tem maior influência e poder dentro do grupo, esta minoria tem maior probabilidade de satisfazer as suas necessidades e desejos relativamente aos outros elementos. Os autores defendem, ainda, que necessidades aparentes ou confessadas pelos membros do grupo nem sempre são necessidades reais, conseqüentemente as funções aparentes ou confessadas de um grupo podem não ser as suas funções reais. Por fim, necessidades satisfeitas num determinado momento podem ser diferentes daquela que o grupo satisfaz ou satisfará noutro período, já que a participação no grupo, ao proporcionar novas experiências aos seus membros, pode criar-lhes novas necessidades.

À semelhança dos autores supracitados, Maisonneuve (1984), Mucchielli (1980) e Schutz (1974), defendem que os grupos permitem a satisfação de múltiplas necessidades, cuja intensidade varia substancialmente de acordo com os indivíduos e com o próprio grupo. Enquanto na sua abordagem Schutz refere-se às três necessidades interpessoais comuns a todos os indivíduos – inclusão, controlo e afeição – os outros autores listam um conjunto mais amplo de necessidades que os grupos podem satisfazer, como ser aceite, ser reconhecido, sentir-se seguro, exercer domínio ou depender, ter prestígio, compartilhar experiências, emoções e sentimentos, amar e ser amado, conhecer e aprender, actualizar as suas potencialidades, são referidas pelos autores. Estes alertam, contudo, para o facto da viabilidade e eficiência de um grupo poderem ficar comprometidas se os seus membros se preocuparem apenas com a satisfação das suas tendências ou interesses pessoais, descuidando os objectivos e as necessidades comuns.

Independentemente do tipo de necessidades, consensual parece ser a ideia de que o ser humano, para satisfazer as suas múltiplas necessidades, tem de pertencer a vários grupos, sendo que a sua inserção em cada um deles e a sua identificação com os mesmos, deve ser entendida em termos de grau e nunca numa lógica de tudo ou nada (Arrow *et al.*, 2000). Por vezes, porém, as vivências e experiências no âmbito de um grupo podem ser úteis ou potencialmente ameaçadoras para (os) outro(s) grupo(s). Assim sendo, quando surgem conflitos decorrentes da pertença a grupos distintos, o indivíduo opta, em geral, pelo grupo mais importante para si, adoptando o papel que lhe é mais favorável (Wheeler, 1994).

Os elementos dos vários grupos aos quais o indivíduo pertence podem (ou não) conhecer-se entre si e formar redes intergrupais mais ou menos coesas. A este respeito Sluzky (1996, cit. in Pinto, 2006), diz que a densidade das redes revela o tipo de ligação e de relação existente entre os elementos que as constituem. Uma elevada densidade parece favorecer o conformismo, aumentando a probabilidade de exclusão quando o desvio acontece e se mantém; uma baixa densidade, por seu lado, parece reduzir a eficácia do suporte social, dado que o efeito potenciador da ligação é, neste caso, lacunar. Santos (2006, p. 201) refere, neste sentido, que “o isolamento e a existência de redes dispersas e fragilizadas dificultam o bem-estar e o sentimento de segurança como membro de uma sociedade”. Sluzky defende, ainda, que as redes muito localizadas são menos flexíveis e eficazes, permitindo um menor leque de opções do que as redes de distribuição mais ampla. Segundo Pinto (2006), a constituição de múltiplos pares permite uma comunicação mais variada e fluida e uma oportunidade mais ampla de vivência comuns. Um número relativamente elevado de pares parece estar associado a uma boa adaptação emocional e a um sentimento de bem-estar e de entendimento entre os seus membros, enquanto um número relativamente escasso de pares parece decorrer de uma certa desadequação emocional e desarmonia relacional. Consensual parece ser a ideia de que a qualidade das redes sociais condiciona muito a qualidade da vida das pessoas, dos grupos e das comunidades.

Nos grupos há um conjunto de processos e de mecanismos, imbricados entre si, que afectam a sua dinâmica e desenvolvimento, bem como a satisfação das necessidades, o bem-estar e o crescimento de todos e de cada membro em particular. Entre eles destacam-se a interacção e a comunicação, a coesão, a pressão, o *feedback* e a liderança.

2.1. Interacção e comunicação

Um grupo inicia-se e mantém-se graças à interacção dos seus membros e tendo em conta os objectivos e o tipo de abordagem grupal eleita. “A interacção é uma reacção recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (Postic, 1999, p. 139). A interacção grupal implica a influência mútua, consciente

ou inconscientemente³¹, dos comportamentos dos vários indivíduos, gerando ideologias, condutas e expressões linguísticas particulares que adquirem dimensão no grupo e que, muitas vezes, o distinguem de outros.

Para conhecer as interacções grupais e compreender o modo como as mesmas se estruturam e contribuem para o desenvolvimento grupal e individual, é relevante apreender a sua estrutura comunicacional bem como os processos de comunicação, enquanto conjunto de regras implícitas e tacitamente respeitadas pelos membros do grupo.

A estrutura da comunicação é variável consoante o grupo e a tarefa em jogo. Pode, designadamente, observar-se uma comunicação livre entre todos os membros de um grupo ou a centralização da comunicação num elemento particular. O fluxo comunicacional dá, assim, origem, a diferentes redes comunicacionais (e.g., cadeia, roda, rede em Y, homogénea e círculo) que têm repercussões diferenciadas no funcionamento e na dinâmica dos grupos (Mucchielli, 1980; Neto, 2000b).

Em relação aos processos de comunicação, centrar-nos-emos nos contributos da escola de Palo Alto, já que consideramos que a sua abordagem – ao entender o indivíduo como sujeito activo que cria com os outros e com o próprio contexto, a comunicação – é rica e significativa para compreensão das múltiplas interacções comunicacionais presentes num grupo. Assim, segundo Watzlawick, Beavin e Jackson (1993), a interacção pode ser definida como a permuta de uma série de mensagens entre as pessoas e a comunicação refere-se a todo e qualquer comportamento verbal, não verbal e para-verbal. Partindo do pressuposto de que todo o comportamento é comunicação, os autores definiram cinco regras ou axiomas da pragmática da comunicação humana:

1º - **“Não se pode não comunicar”** (p. 47). Uma vez que uma pessoa não pode não se comportar e dado que todo o comportamento, num contexto interaccional,

³¹ Como exemplo de um fenómeno de influência social fundamentalmente inconsciente, temos o contágio social. Le Bon, na sua obra *A Psicologia das Massas*, publicada em 1895, fala, pela primeira vez, da presença de fenómenos afectivos colectivos, inconscientes, nos quais todos os membros estão comprometidos. O autor considera que, no interior dos sistemas sociais, as emoções e as opiniões comunicam entre si, multiplicando-se e reforçando-se. Sugere, então, o conceito de *unidade mental das multidões*, para significar a vida mental das multidões resultante do contágio de sentimentos, a partir de um processo de sugestibilidade (Leyens, 1979; Sá, 2003).

tem valor de mensagem, então se conclui da impossibilidade de não se comunicar. As palavras, o silêncio, a actividade ou a imobilidade são portadores de mensagens que influenciam os outros e, estes outros, por sua vez, não podem deixar de responder a essas comunicações. Pelo que se percebe, a comunicação não pode ficar restringida ao acto intencional, consciente ou bem-sucedido de comunicar.

2º - **“Toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação tais que o segundo classifica o primeiro e é, portanto, uma metacomunicação”** (p. 50). Qualquer comunicação veicula informação e impõe um comportamento, ou seja, define uma relação. É através do conteúdo (“relato”) da mensagem que é transmitida a informação, seja esta falsa ou verdadeira, válida ou inválida. Já as relações entre os interlocutores, raramente definidas com ponderação e total consciência, são determinadas pelo tipo de mensagem veiculada e pela forma como esta deve ser considerada. Constituindo uma comunicação sobre a comunicação, é, por isso mesmo, considerada uma metacomunicação. Quanto mais espontânea e saudável for uma relação, mais o aspecto relacional da comunicação se encontra em pano de fundo. Numa relação patológica, pelo contrário, observa-se uma luta constante pela definição da relação, passando o aspecto do conteúdo para segundo plano.

3º - **“A natureza de uma relação está na contingência da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicadores”** (p. 54), ou seja, a pontuação organiza os eventos comportamentais e, portanto, é vital para as interacções em curso. Os indivíduos compartilham culturalmente múltiplas convenções de pontuação que permitem dar uma organização comum às sequências interaccionais, independentemente de serem mais ou menos rigorosas ou válidas do que outras concepções acerca dos mesmos eventos. Quando há divergências na forma de pontuar a sequência de eventos e os interlocutores se mostram incapazes de metacomunicarem sobre os padrões da sua interacção, observa-se frequentemente uma luta em torno da relação³².

³² No mesmo sentido, Soeiro (2003) afiança que uma das maiores dificuldades da comunicação humana é a propensão das pessoas distorcerem os factos e os argumentos em seu próprio benefício. Para tornear esse problema, há que apon-

4º - **“Os seres humanos comunicam digital e analogicamente”** (p. 61). A comunicação digital submete-se às leis da sintaxe e da semântica e serve-se de códigos arbitrários. As palavras são signos arbitrários que se mobilizam de acordo com a sintaxe lógica da linguagem. A comunicação analógica, que corresponde a toda a comunicação não-verbal, expressa-se recorrendo à simbolização, de tal modo que o significante tem uma relação analógica com o significado. Os dois modos de comunicação existem lado-a-lado e complementam-se em todas as mensagens. O conteúdo da mensagem é, em geral, transmitido digitalmente, enquanto o aspecto relacional é predominantemente analógico. Numa interacção comunicacional, os interlocutores procuram constantemente combinar e traduzir essas duas linguagens, deparando-se frequentemente com dificuldades, já que esta tradução é difícil, qualquer que seja o sentido. Na tradução do modo digital para o analógico perde-se frequentemente muita informação, enquanto falar sobre as relações exige uma tradução adequada do modo analógico para o digital.

5º - **“Todas as permutas comunicacionais são simétricas ou complementares, segundo se baseiam na igualdade ou na diferença”** (p. 64). A interacção simétrica ocorre, então, quando os dois parceiros da relação se comportam de modo semelhante, minimizando as diferenças. A interacção complementar ocorre quando o comportamento de um complementa o comportamento do outro e há uma maximização da diferença. Nesta situação os dois interlocutores ocupam posições diferentes: um assume uma posição superior, enquanto o outro assume a respectiva posição inferior. A relação complementar pode ser determinada pelo contexto social ou cultural, ou pode ser o padrão de relação idiossincrática de uma dada díade. Os autores evidenciam ainda a existência de um terceiro tipo de relações: a “metacomplementaridade”, em que uma pessoa deixa ou força o seu interlocutor a encarregar-se dela; e a “pseudo-simetria”, em que a pessoa força o outro a ser simétrico.

tar novas formas de análise das situações sociais, levando as pessoas a ver-se como parte de um conjunto em que o centro, dos conflitos e das soluções, está na interacção entre as pessoas e não apenas dentro de si.

Na comunicação interpessoal e grupal, verbal e não verbal, corpo e palavra andam juntos. Nos grupos os aspectos não-verbais da linguagem (tom, timbre, intensidade vocal, pausas, expressão facial, postura, gestos, contacto corporal, distância, orientação, entre outros) ganham particular relevância, pois, enquanto a palavra é assumida, em geral, por um conjunto limitado de elementos, através do corpo todos podem expressar as suas posições e/ou os seus sentimentos acerca dos conteúdos ou das relações em presença³³.

Além da escola de Palo Alto, vários outros autores de diversas escolas, nomeadamente Minicucci (2002), Moreno (1946/1997), Perls (1974) e Schutz (1974), têm estudado a inter-relação entre aspectos verbais e não verbais da comunicação e seu impacto na interacção comunicativa. Na década de setenta, Schutz referia já que à medida que o ser humano cresce e se desenvolve vai aprendendo socialmente a usar uma máscara que o impede de sentir e de agir livremente. A máscara, colocada pelas palavras, encobre muitas vezes os verdadeiros sentimentos que os indivíduos experimentam na vivência corporal, não verbal. É através de uma leitura mais atenta dos indícios não verbais, mais autênticos, que os interlocutores e os próprios sujeitos se apercebem, muitas das vezes, da falsidade e da incongruência do verbal (Guerra & Lima, 2005). Também na mesma altura, Perls afirmava que o corpo, ao reagir e sentir sem “preconceitos” e sem “intelectualizações”, é o melhor aliado para uma verdadeira descoberta de si e do outro (Guerra & Lima, 2005). Minicucci (2002) defende, no mesmo sentido, que os interlocutores sabem, em geral, as palavras que utilizam ou que retêm, o que não acontece em relação ao que o corpo comunica. Quando se observa uma dissonância entre estas formas de comunicação, a componente não verbal denuncia “o Eu íntimo” que a linguagem verbal tenta dissimular. Moreno estando consciente da complexidade da comunicação humana e das potencialidades da linguagem corporal, propõe, como veremos, uma teoria e uma *praxis* baseada na acção. À semelhança dos autores referidos, este autor e os seus seguidores, defendem que o controlo habitualmente exercido sobre a linguagem verbal é, muitas vezes, traído pela linguagem corporal que, por ser menos consciente e voluntária, dificulta o uso da palavra como defesa ou dissimulação da verdade. “A observação da coerência

³³ Apesar da componente lexical da comunicação humana ser o conjunto das unidades menores das mensagens transmitidas (O’Heame, 1998) ela assume um papel relevante na interacção interpessoal e grupal, pelo que não deve ser desvalorizada.

palavra/acção adquire, assim, uma importância central, já que a realidade se manifesta também pela dissociação entre o discurso verbal e a expressão emocional inscrita na acção corporal” (Ribeiro, 2003, p. 57).

2.2. Coesão

Por coesão é designado o conjunto dos factores que contribuem para que os membros de um grupo desejem pertencer ao mesmo. Vários autores consideram a coesão como sendo o factor isolado mais importante para o sucesso de um grupo (Kaplan & Sadock, 1990; Yalom, 2000).

Qualquer grupo é marcado por um certo grau de coesão. É esta coesão que permite que os elementos do grupo experimentem uma certa unidade entre si, um sentimento de identidade e de pertença; de comprometimento com o grupo e com os seus objectivos. A valorização do grupo gera um sentimento de lealdade, de harmonia e de solidariedade, bem como o desejo dos seus membros trabalharem juntos e de assumirem responsabilidades, riscos e um certo nível de frustração, designadamente o adiamento ou não satisfação (imediate) de algumas necessidades pessoais, em prol da consecução de fins colectivos e da manutenção da integridade e bem-estar comuns.

Um grupo é tanto mais coeso quanto maior for o número de factores que mantenham os seus membros juntos e menor for o número de factores que os levem a deixá-lo (Guerra & Lima, 2005; Maisonneuve, 1984; Neto, 2000b). Dos vários factores responsáveis pela maior ou menor coesão grupal destacam-se: a atracção interpessoal; a avaliação que os membros fazem do grupo como fonte de identidade social; os valores e os objectivos partilhados; o sucesso na consecução de objectivos ou no progresso em relação aos mesmos; o sentimento de ameaça oriundo do exterior; a competitividade com outro grupo; a proximidade física; a homogeneidade dos membros (e.g., características sócio-demográficas, atitudes, valores e problemas vividos); a comunicação aberta em que predomina a troca de *feedback* positivo.

A atracção interpessoal, intensa num grupo coeso, pode emergir espontaneamente por afinidades e identificações existentes entre os seus membros, aquando da formação do

grupo, ou pode ser estimulada para dar unidade ao mesmo. Em geral, a coesão só emerge quando os elementos se abrem e ficam disponíveis para correrem riscos conjuntos, sendo potenciada e reforçada quando o grupo se sente ameaçado pelo exterior. Mesmo sem qualquer ameaça, o grupo pode expressar a sua solidariedade atacando outros (indivíduos ou grupos) ou procurando situações de competição. Os grupos apresentam, assim, uma agressividade potencial para com o exterior, observando-se uma espécie de correlação entre o reforçar da coesão intragrupo e a virtualidade de tensões intergrupos. Maisonneuve (1984, p. 47) baseando-se nas experiências de Sherif, afirma que é possível, todavia, “fugir a esta espécie de fatalidade psicossocial: a emergência de fins e de aspirações comuns aos adversários que se pretende ver reunidos é a única susceptível de ser eficaz”.

Podendo começar a desenvolver-se logo nos momentos iniciais do grupo, é nas fases mais avançadas que a coesão se torna um processo fundamental para a vida do grupo (Corey, 1995, cit. *in* Guerra & Lima, 2005). A existência de coesão grupal leva, naturalmente, a uma maior participação dos seus membros nas actividades comuns, a uma maior cooperação e comunicação entre si, ao estabelecimento de laços significativos e à emergência do sentimento do “nós”; gera uma moral de grupo mais elevada e aumenta o sentimento de aceitação e de segurança dos seus membros ao reforçar positivamente a opinião que eles têm acerca de si próprios. Neri (1999, cit. *in* Pinto, 2006) defende que a estruturação de uma base grupal segura torna o grupo e os seus elementos mais flexíveis e capazes de partilharem as diferenças.

Um excesso de coesão pode, todavia, ter efeitos perniciosos, tais como dificultar a comunicação dos elementos do grupo com o exterior, diminuir a abertura à entrada de novos elementos, aumentar a agressividade e a competitividade para com terceiros e gerar situações indesejáveis no funcionamento do grupo, designadamente o fenómeno denominado por Irving Janis, em 1972/1982, “pensamento grupal”. De acordo com o autor, o pensamento grupal consiste numa “Certa forma de pensar que surge quando, dentro de um grupo coeso, a procura de consenso chega a ser tão importante que faz passar para segundo plano a avaliação realista de formas alternativas de acção” (cit. *in* Morales, 1999, p. 206). Emergindo em grupos muitos coesos, com fortes laços interpessoais e com uma imagem muito positiva, o pensamento grupal caracteriza-se por uma percepção exagerada da “correção” e da “rectidão moral” dos valores do grupo e uma visão estereotipada, homogénea, excessivamente uniforme e habitualmente pejorativa dos membros de

outros grupos. Caracteriza-se, ainda, por ilusões – “ilusão de invulnerabilidade” e “ilusão de unanimidade” – partilhadas em relação à capacidade que o grupo tem para enfrentar determinados problemas. Estes processos são reforçados por uma forte “pressão para a unanimidade”, o que impede ou dificulta o debate e uma avaliação mais profunda, podendo dar origem a decisões extremas e irracionais, no sentido da óptica maioritária. Moscovici e Zavalloni (1969) designam este efeito “polarização de grupo”. Para evitar os perigos dos efeitos identificados, o grupo deve aceitar as divergências e os conflitos e estimular o exame de várias alternativas, a emergência de argumentos novos e de soluções originais.

2.3. Pressão

Os grupos, como vimos, exercem forças poderosas e influências, positivas ou negativas, nos seus membros. Um grupo pode encetar movimentos no sentido de pressionar os seus membros a alterarem as suas atitudes, os seus comportamentos, pensamentos e sentimentos. O grau de susceptibilidade de cada elemento a estas pressões depende de quão atraído se sente pelos outros membros e de quanto os valoriza e, conseqüentemente, do seu desejo de pertença ao grupo.

Quando a pertença ao grupo é significativa, os sujeitos, porque temem conseqüências negativas, tendem a conformar-se à posição maioritária, modificando o seu comportamento para responder às pressões (reais ou simbólicas) do mesmo. A adopção das normas que lhes são propostas ou impostas pelo grupo, leva os sujeitos, muitas vezes, a inibirem a expressão das suas posições pessoais e a assumpção de comportamentos mais espontâneos. Este fenómeno, designado conformidade, foi particularmente estudado por Ash, nas décadas de quarenta e de cinquenta do século passado (Garcia-Marques, 1997; Leyens & Yzerbyt, 1999; Neto, 2000). A partir de uma experiência realizada, em 1951, com o intuito de estudar a independência do julgamento do indivíduo face às pressões sociais, este investigador observou a presença de um duplo conflito. É a propósito deste duplo conflito que Deutsch e Gerard (1955) referem dois tipos de dependência, influência ou pressão: informativa e normativa. A dependência normativa decorre do conflito motivacional, na medida em que a presença, real ou simbólica, no grupo, está subordinada à

adesão às normas do mesmo. Com esta proposta os autores aproximam-se, segundo Leyens e Yzerbyt (1999), de Festinger (1950), quando este postula, na sua *Teoria das Pressões para a Uniformidade*, que os grupos exercem pressões para a uniformidade de modo a alcançarem os objectivos que se propuseram atingir. Em relação à dependência informativa, esta decorre do conflito cognitivo. Quando tem dados diferentes, o indivíduo procura reunir as informações pertinentes que lhe permitam resolver a tarefa em causa. Quanto mais ambígua for a mesma, mais a pessoa se mostra indecisa sobre a resposta a dar, maior será a tendência a tomar a maioria como modelo e a probabilidade de se conformar. Também neste caso, os autores supracitados referem que Deutsch e Gerard se aproximam de Festinger (1954) quando este advoga, na sua *Teoria da Comparação Social*, que existe em cada indivíduo uma necessidade de comparar, avaliar e validar, junto dos outros, as suas opiniões, percepções e aptidões pessoais. Gilbert, Giesler e Morris (1995) e Morales (1999) defendem que esta comparação é um processo espontâneo que emerge com vários fins (e.g., aumento da auto-estima e da auto-confiança, avaliação de leituras e de alternativas de acção possíveis, avaliação dos próprios padrões de pensar, sentir e agir) e que permite que cada um se defina como sujeito ao mesmo tempo único e semelhante ao outro. Ora, o grupo propicia um meio privilegiado para os indivíduos exporem e submeterem à prova as suas percepções, os seus pontos de vista sobre determinadas experiências vivenciadas e sobre as suas visões de si e da realidade. Por vezes apercebem-se que as situações vividas ou percebidas de uma dada forma podem ser percebidas de outro modo por outros membros do grupo, o que pode levar designadamente ao alargamento da leitura da realidade ou mesmo à correcção de percepções distorcidas.

Embora os indivíduos se deixem influenciar pela maioria, tal não significa que façam seus os juízos da mesma. O hiato frequentemente existente entre a aceitação pública e a aceitação privada confirma o aspecto da dependência normativa. Ou seja, verifica-se uma maior conformidade em situação pública pois o indivíduo sabe que a sua submissão à norma maioritária produz aprovação e integração social, enquanto a sua desobediência pode levar à sua exclusão do grupo.

O comportamento conformista depende de vários factores, entre os quais os mais referidos na literatura são a dimensão do grupo, a sua importância para o indivíduo, o grau de

unanimidade de opiniões e de posturas no seio do mesmo e a personalidade do próprio do sujeito (Leyens, 1979; Leyens & Yzerbyt, 1999; Neto, 2000).

Apesar das pressões sofridas, nem todos os indivíduos se conformam às normas maioritárias. Observa-se, então, a emergência de comportamentos desviantes, ou seja, comportamentos que se situam fora do campo das condutas toleradas correntemente pelo grupo. Uma vez que estes comportamentos são sentidos como uma ameaça à integridade do grupo, a maioria tende a exercer uma pressão extremamente forte para reintegrar o desviante na norma comum, aceitando, eventualmente, alguns compromissos. Quando estes rejeitam qualquer concessão, acabam por ser isolados, hostilizados e, por fim, rejeitados e excluídos (Leyens & Yzerbyt, 1999; Maisonneuve, 1984). É por esta razão que muitos indivíduos se inibem de propor, implementar ou acolher mudanças no padrão comportamental instituído.

Maisonneuve (1984), abordando especificamente a resistência à mudança nas abordagens grupais, afirma que esta pode resultar das pressões colectivas já referidas; do carácter coercivo que frequentemente envolve esta mudança, já que os elementos do grupo sentem muitas vezes que a mesma é imposta por uma entidade superior, sem ter havido previamente qualquer auscultação ou negociação; do receio de perder prestígio ou benefícios em caso de fracasso; de uma certa inércia e rigidez que tendem a embotar as diligências necessárias para efectivar uma nova adaptação.

Não obstante as resistências presentes, a mudança acontece nos grupos. Maisonneuve (1984) defende que o processo de evolução é facilitado quando alguns membros do grupo começam, em conjunto, a questionar as normas e comportamentos habituais. Moscovici investiga esta questão, chamando a atenção para a pressão dos grupos minoritários. No seu *Modelo Genético de Influência*, datado de 1976, Moscovici coloca o conflito no centro do processo de influência minoritário. Na medida em que resiste e até acentua o conflito, a minoria pode mudar o rumo dos acontecimentos. Para que a mudança possa ocorrer é necessário que a minoria adopte um estilo comportamental que evite o seu descrédito e sugira que a solução do conflito passa pela análise da sua mensagem, ou seja, o comportamento consistente e confiante da minoria gera dúvida quanto à perspectiva maioritária, atrai a atenção, indica a existência de um ponto de vista alternativo e anuncia que o único meio de sair do conflito consiste em tomar em consideração o seu ponto de

vista. Apesar de ter uma forte influência no plano informativo, é essencial que a minoria apresente uma atitude flexível e uma vontade clara de negociação. Neste processo, muitos elementos da maioria podem desenvolver um estado de espírito favorável à conversão ainda que o seu comportamento pouco traduza a influência minoritária, ou seja, em privado os sujeitos sentem-se afectados pelo ponto de vista minoritário enquanto em público resistem (Moscovici, 1980, 1985, cit. in Leyens & Yzerbyt, 1999). Segundo Nemeth (1986, 1995), a virtude da minoria não está tanto em conseguir questionar a direcção eleita pela maioria, mas essencialmente em compelir o grupo a apreciar as opções alternativas e a alicerçar melhor as suas resoluções.

2.4. Conflito

O conflito é um fenómeno inevitável na vida dos grupos, podendo emergir nas relações entre indivíduos de um mesmo grupo e entre grupos. Pode emergir pontualmente e abruptamente, ou pode decorrer, como refere Chiavenato (2005), de um processo mais ou menos longo e complexo.

Baseando-se em diferentes definições, Dimas, Lourenço e Miguez (2005) definem conflito como consistindo numa discordância de perspectivas, percebida, por pelo menos uma das partes compreendidas no processo conflitual, como causadora de tensão e que pode ou não manifestar-se numa incompatibilidade de objectivos e de interesses.

A existência de conflitos é frequentemente entendida como algo de negativo para o desenvolvimento e *performance* dos grupos. Todavia, a sua presença, como vimos, tem as suas vantagens e o seu evitamento tem os seus perigos. De acordo com os autores supracitados, o seu carácter positivo ou negativo depende do momento em que ocorrem, das suas características e do modo como são vivenciados e geridos no(s) e pelo(s) grupo(s).

Relativamente aos aspectos negativos usualmente ligados aos conflitos, Deutch (1973, cit. in Dimas *et al.*, 2005) lista os seguintes: a resolução do conflito é entendida como uma questão de força, o que leva a que os intervenientes lutem pelo poder, gastando muita da sua energia na vivência do conflito; a comunicação diminui e revela-se, muitas

vezes, ineficaz; a sensibilidade às diferenças é elevada e a consciência das similaridades é diminuída o que leva à emergência de juízos que prejudicam os relacionamentos, põem em causa a coesão grupal e, como afirma Chiavenato (2005), o próprio desempenho das tarefas. Além destes aspectos, Krieger (2001) evidencia que estes conflitos se traduzem em atitudes confrontativas e não cooperativas que provocam, geralmente, sentimentos de hostilidade e distorção de opiniões e perspectivas resultantes de estereótipos e preconceitos.

Em relação aos aspectos positivos, vários autores (e.g., Bradford, Stringfellow, & Weitz, 2004; Chiavenato, 2005; Dreu, 1997; Jehn, 1995; Putman, 1994) defendem que a situação conflitual, ao potenciar o confronto e a discussão de diferentes ideias e perspectivas sobre situações passadas, presentes e/ou futuras, ao fomentar a curiosidade e a emergência de soluções criativas e inovadoras para os problemas, pode promover mudanças individuais e grupais, e evitar o excesso de confiança nas decisões de grupo que pode levar aos já referidos fenómenos de “pensamento e polarização grupal”. Ou seja, a existência de conflitos nos grupos pode favorecer a qualidade das decisões e a eficácia grupal, bem como a emergência de soluções que integrem os diversos interesses dos interlocutores em jogo. Krieger (2001) aponta, ainda, três outras consequências positivas decorrentes de um conflito: um aumento da coesão grupal, traduzida pelo reforço dos vínculos e pela semelhança de opiniões; uma maior concentração e determinação nos objectivos a serem atingidos; a possibilidade de emergir um líder que oriente mais adequadamente o grupo perante situações adversas.

Pesquisas recentes sugerem que o conflito é um constructo multidimensional (Amason, Thompson, Hochwarter, & Harrison, 1995; Jenh, 1995; Pearson, Ensley, & Amanson, 2002). Pode observar-se a existência de dois tipos ou dimensões de conflito: a dimensão cognitiva ou de tarefa e a dimensão afectiva ou interpessoal. O conflito de tarefa, de acordo com as abordagens mais recentes (Bradford, Stringfellow, & Weitz, 2004; Dimas *et al.*, 2005), é considerado um desacordo entre os membros do grupo acerca dos objectivos comuns e/ou das actividades delineadas e seu modo de implementação com vista ao alcance dos objectivos definidos. Este conflito advém das diferentes culturas organizacionais e societais a que pertencem os membros do(s) grupo(s) bem como dos seus diversos recursos e capacidades. Este conflito pode ser funcional já que pode melhorar a qualidade da tomada de decisões, elevar a identificação de cada um com os resultados colec-

tivos e aumentar os níveis de satisfação dos seus membros. Já o conflito afectivo é definido, segundo Bradford, Stringfellow e Weitz (2004), como desacordos entre os membros, baseados em incompatibilidades pessoais, que geram suspeição, desconfiança e hostilidade. É considerado disfuncional, uma vez que coloca em causa as relações entre os elementos do(s) grupo(s), baixa a qualidade das interações existentes, limita o processamento de novas informações, reduz a receptividade às ideias defendidas pelos membros menos apreciados, diminui a vontade de tolerar perspectivas diferentes, perturba a comunicação, a cooperação e o desempenho comum.

Várias estratégias e estilos de gestão de conflitos podem ser mobilizados. Krieger (2001), designadamente, sublinha a importância de colocar os envolvidos num conflito a comunicar, para que se possam partilhar percepções e pontos de vista e clarificar mal-entendidos. Esta comunicação deve, também, permitir que ambas as partes tomem conhecimento e compreendam melhor os objectivos e os interesses de cada um. O autor defende ainda a importância de se procurarem objectivos comuns aos elementos envolvidos, de se definirem com clareza as tarefas e de se evitarem as condições em que surja um vencedor e um perdedor. Quanto aos estilos de gestão, as perspectivas actuais advogam que o uso concomitante e/ou sequencial de diversos estilos está relacionado positivamente com a eficácia da resolução do conflito (Vliert, Euwema, & Huisman, 1995; Vliert, Nauta, Giebels, & Janssen, 1999).

2.5. Liderança

A liderança é um dos factores que mais afecta o desenvolvimento do grupo e o alcance dos seus objectivos. É um processo multidimensional de influência que surge e acontece nos grupos o qual permite aos indivíduos que a exercem influenciar os outros no sentido de um gradual desenvolvimento da sua maturidade. É, em geral, assumida por um elemento que ocupa uma posição central, capaz de interpretar as necessidades comuns e particulares de cada membro e de influenciar, dirigir e coordenar a actividade colectiva com vista à realização dos objectivos grupais.

Na literatura científica, não há consenso acerca da natureza da liderança, variando o seu entendimento de acordo com as perspectivas teóricas que estudam este fenómeno (Lou-

renço, 2000; Parreira, 1990). Consensual parece ser o facto de não existir um estilo único de liderança, mas diferentes estilos que variam consoante a personalidade do líder e as suas características pessoais; o tipo de grupo, suas características e necessidades; o momento e a situação. Estilos diferenciais de liderança geram tipos de líder distintos, atitudes diversas no seio dos grupos e comportamentos individuais particulares.

A liderança formal, relacionada com a posição na estrutura de poder formal, tem definido os comportamentos dos indivíduos que ocupam essa posição oficialmente reconhecida. Segundo vários autores (e.g., Cloninger, 2003; Elizalde, 1997; Kaplan & Sadock, 1990; Maisonneuve, 1984; Rogers, 1970/1986; Rosenberg, 1998), o líder formal é geralmente um especialista com um saber teórico amplo sobre os processos, os mecanismos e as dinâmicas grupais, que mobiliza um conjunto de técnicas de intervenção. É um elemento que exerce influência e funciona como modelo para outros membros do grupo, o que pressupõe, da sua parte, a assumpção de uma postura suficientemente flexível, genuína e empática para ir ao encontro das necessidades, dos objectivos e dos recursos do grupo e de cada membro. Um mesmo líder tem, assim, de se mover continuamente, com agilidade e espontaneidade por uma multiplicidade de papéis (e.g., pode ser mais directivo e assumir o poder de decisão num determinado momento e funcionar como “catalisador”, facilitando a tomada de posição colectiva, noutra momento).

Nas abordagens de grupo com fins terapêuticos ou desenvolvimentais, o líder deve ser um profissional treinado, com formação na área da saúde mental, que conhece a eficácia diferencial das várias intervenções terapêuticas e técnicas que utiliza (Vasco, 1995) e possui um conhecimento profundo das dinâmicas individuais e da forma como estas se entrecruzam com as forças grupais (Rosenberg, 1998).

A personalidade do líder do grupo constitui um forte agente de mudança, o que leva vários autores (e.g., Rogers, 1970/1986; Rosenberg, 1998; Vasco, 1995) a afirmar a necessidade dele se conhecer bem e perceber as mudanças pelas quais vai passando. Só assim conseguirá mobilizar os aspectos da sua personalidade que lhe permitem ser um profissional mais livre, flexível e autêntico. Rogers (1970/1986) refere mesmo que se o líder está, num dado momento, preocupado com algo da sua vida particular, pode eventualmente partilhar esta sua preocupação com o grupo. Contudo, isso deve ser feito

com muito cuidado. Como facilitador, deve resolver os seus problemas pessoais em contexto próprio em vez de tirar tempo ao grupo ou de não o escutar eficazmente.

Zimmerman (1997, 2000), considerando o líder o indivíduo mais responsável pelos valores e características do grupo, defende que este deve ter um conjunto de atributos para desempenhar adequadamente o seu papel: gostar e acreditar em grupos, pois o grupo capta o que o coordenador pensa ou sente; ter amor à verdade, fundamento da confiança, da criatividade e da liberdade; ser coerente, pois incoerências sistemáticas enfraquecem a confiança do grupo no coordenador; ter sentido ético, procurando não impor os seus valores e expectativas ao grupo e cuidar da questão do sigilo; respeitar as características dos participantes, procurando desligar-se de rótulos ou de papéis que lhes são habitualmente adjudicados; ser paciente, respeitando os ritmos dos vários elementos e dando-lhes o tempo necessário para adquirirem confiança; ser continente, ou seja, ser capaz de acolher e conter as necessidades e angústias dos membros do grupo; ser empático; exercer a função de ego auxiliar, ou seja, perceber, conhecer, discriminar, sentir emoções e cognições que ainda não estão suficientemente desenvolvidas nos elementos do grupo; exercer a função de pensar, que consiste em perceber se os participantes são capazes de pensar as ideias, os sentimentos e as posições que são verbalizadas; ter capacidade de discriminação, que permite estabelecer uma diferenciação entre fantasia e realidade, presente e passado, desejável e possível, verdade e mentira, entre outros aspectos; ser capaz de comunicar verbal e não verbalmente, assumindo em particular a função interpretativa; ser capaz de efectuar sínteses e integrações, deduzindo o denominador comum a todas as comunicações presentes; ser um modelo de identificação; conhecer os seus traços caracterológicos, ou seja, os seus valores, as suas idiossincrasias e as suas características de personalidade predominantes; ser capaz de conter as suas próprias angústias; ter sentido de humor.

Embora os aspectos apontados sejam relevantes, Andaló (2001) defende que Zimmerman não aprofunda a discussão em termos teóricos, o que faz com que as suas considerações se aproximem das pesquisas acerca das características de personalidade dos líderes. A autora vai, então, buscar os contributos de outros autores, especialmente os de linha rogeriana e gestáltica que associam o papel do líder ao de facilitador. Defende que o líder, enquanto catalisador, deve agir com naturalidade e espontaneidade, mas com cientificidade, tecnicidade, criatividade, sensibilidade e poder de entrega.

2.6. Feedback

Por *feedback* entenda-se o “processo pelo qual, numa cadeia causal, um elemento age sobre uma etapa anterior do processo modificando-lhe o curso ou a estrutura. A retroacção é, então, um mecanismo de ligação dos elementos do sistema (que não é somativo nem unilateral – modelo de causalidade circular). A retroacção negativa refere-se aos mecanismos que permitem ao sistema auto-corriger-se de modo a manter a sua estabilidade. A retroacção positiva diz respeito aos mecanismos que permitem ao sistema desorganizar-se e promover mudanças” (Alarcão, 2002, p. 355).

Este conceito, oriundo da engenharia electrotécnica, foi mobilizado pela primeira vez nas ciências comportamentais por Kurt Lewin. Para este autor o *feedback* é um dos instrumentos de trabalho privilegiado dos *T-group*, já que é através dele que os membros são expostos à influência dos outros (Guerra & Lima, 2005; Minicucci, 2002). Rogers (1970/1986, p. 19) afirma, no mesmo sentido, que fornecer *feedback* “é exprimir a outro o modo como o estou a perceber e a ser afectado por ele”. Podendo ocorrer espontaneamente, o *feedback* pode ser treinado, tanto no dar como no receber, de modo a melhorar-se a comunicação e a relação interpessoal³⁴. Neste processo é necessária uma reciprocidade de funções entre as pessoas envolvidas, ou seja, é tão importante saber partilhar, tanto em qualidade como em quantidade, como saber ouvir. Fritzen (1988) advoga que um indivíduo para ser bom ouvinte deve, nomeadamente, escutar a mensagem até ao fim, fixar-se nos objectivos da comunicação que lhe é transmitida e suspender os juízos de valor. Para efectuar uma partilha adequada, o autor enuncia um conjunto de condições. Diz, então, que o *feedback* deve ser objectivo, oportuno, directo, específico e não de carácter geral, neutro, comprovado, aplicável, solicitado e não imposto.

³⁴ Luft e Ingham desenvolveram, nos anos cinquenta do século passado, um modelo – *A Janela de Johari* – para ilustrar o processo de dar e receber *feedback* num grupo. Este modelo evidencia que é natural, numa fase inicial do grupo, que a *Arena* – a área em que a informação é de acesso livre – seja diminuta, já que as pessoas pouco sabem umas das outras. À medida que as interacções se vão sucedendo e a confiança se vai sedimentando é esperado que esta área aumente. Um grupo eficaz apresenta uma *Arena* maior relativamente ao tamanho dos outros quadrantes (*Fachada*, *Mancha Cega*, *Desconhecido*) o que significa que há uma comunicação clara e abundante em *feedback*, e que os indivíduos não precisam de usar máscaras (Fritzen, 1988).

3. Evolução dos grupos

Os grupos nascem, crescem, atingem a maturidade e, em alguns casos, morrem. São entidades dinâmicas e mutáveis, inseridas num determinado contexto temporal e espacial que as influencia e que é, por elas, influenciado. Não é, então, possível identificar e compreender os fenómenos grupais sem atender à história de vida de cada grupo.

Quando um grupo se constitui, inicia um percurso e constrói uma história colectiva, de acordo com as vivências particulares dos seus membros e as vivências comuns entretanto partilhadas e co-construídas. Os objectivos de um grupo, bem como os múltiplos processos que acontecem no seu seio, sofrem mutações ao longo do tempo. No decorrer da sua existência, um grupo atravessa diferentes fases de desenvolvimento, marcados por características particulares que influenciam o seu funcionamento, a sua eficácia, a satisfação e o bem-estar dos seus elementos. A extinção de um grupo acontece, em geral, quando os objectivos que ligavam os seus membros deixaram de existir, como é o caso dos grupos temporários, ou quando estes deixaram de se perceber e de serem percebidos enquanto grupo (Dimas *et al.*, 2005).

Na literatura científica, o conceito de desenvolvimento e evolução grupal não reúne consenso. Segundo Lourenço (2002) podem observar-se desde modelos lineares até aos cíclicos ou em espiral, assumindo-se a existência de fases ou optando-se, em alternativa, por designações como clima de grupo ou momentos de vida grupal. Acima de tudo as diferenças parecem, segundo o autor, reflectir as múltiplas perspectivas acerca do modo como se processa o desenvolvimento grupal. Na óptica de Guerra e Lima (2005), a diversidade observada não significa incoerência na análise da evolução dos grupos, mas multiplicidade de modelos teóricos que são mobilizados na leitura dos fenómenos grupais e na orientação dos grupos. Assim, por exemplo, quando a orientação é mais directiva, a progressão do grupo é mais linear em relação às fases previsíveis; se a orientação é menos directiva, é possível que o próprio grupo possa evoluir para fases particulares. Ambas as situações foram, segundo as referidas autoras, observadas pela investigação e estão descritas nos distintos referenciais teóricos. Como exemplos de conceptualizações ou teorias acerca da evolução e desenvolvimento dos pequenos grupos, podem eviden-

ciar-se as propostas de Bennis e Shepard (1956), Bion (1961), Zenger (1970), Schutz (1958), Tuckman (1977) e Wheelan (1994).

Das conceptualizações presentes na literatura, focar-se-á apenas a proposta de Tuckman que, segundo Guerra e Lima (2005), apresenta uma classificação, mais ou menos consensual, das fases que normalmente ocorrem em qualquer tipo de grupo pequeno. Tuckman, num artigo que data de 1965, fez uma revisão de cinquenta artigos sobre os processos e a evolução de vários tipos de grupos e em diferentes *settings*, verificando que existia uma sucessão comumente citada como sendo a sequência normal ou típica da vida dos pequenos grupos. Na discussão do seu artigo, Tuckman reconhece, todavia, haver uma sobre-representação dos artigos analisados em contextos terapêuticos, e uma sub-representação dos artigos em contextos naturais e laboratoriais. Na sua proposta inicial, o autor propôs quatro estádios. Posteriormente, faz, juntamente com Jensen, uma revisão de vinte e dois estudos que emergiram desde a publicação original, e, em 1977, adiciona um quinto estádio, que descreve a fase terminal do grupo. A perspectiva de Tuckman centra-se nos processos de grupo mais característicos em cada etapa e abrange a área sócio-operatória e a área sócio-emocional.

1ª Fase: Formação

Nesta fase inicial, o grupo procura estabelecer aquilo que vai ser a sua tarefa e como a vai desempenhar. O grupo procura ainda estabelecer regras de funcionamento, havendo a expressão de ideias, de opiniões e a definição de metodologias. A nível afectivo, o sentimento predominante é a ansiedade. Há uma filtragem daquilo que cada um vai mostrar ao outro, ou seja, aferem-se os comportamentos que serão aceites no grupo, projecta-se uma imagem do Eu desejado, estabelecem-se papéis e adquirem-se impressões sobre os outros. A questão da dependência coloca-se quando existe um líder que funciona como fonte de segurança.

2ª Fase: Tempestade

É o momento decisivo em que se testa a viabilidade do grupo. Por isso, é considerado o momento mais complicado do grupo. É o momento de menor produtividade, devido à forte expressão de emoções, à polarização de posições e aos conflitos de valores. Em termos afectivos, o sentimento reinante é a hostilidade. Observa-se a emergência de con-

flitos interpessoais e intergrupais e o despotar de uma competição para a liderança, consequência da rebelião e resistência às pressões exercidas pelo grupo e/ou pelo líder. Um dos maiores desafios do líder é gerir a hostilidade.

3ª Fase: Estabelecimento de normas

Surge uma maior afectividade, simpatia, partilha. Dá-se o desenvolvimento da coesão, o que permite a expressão de apoio mútuo e o estabelecimento de normas fundamentais para a criação da cultura do grupo. Começa a haver maior disponibilidade para a tarefa do grupo: há troca aberta de ideias, avaliação de alternativas, organização de recursos, observando-se, em geral, concordância relativamente a objectivos e a procedimentos.

4ª Fase: Desempenho

Ocorre quando o grupo está a trabalhar em pleno, é a fase mais produtiva dado que emergem soluções para os problemas e, através do consenso, o grupo coloca-as em prática para uma acção efectiva. É uma fase em que se verifica um certo comprometimento, o que implica o estabelecimento de papéis funcionais e flexíveis e de uma estrutura inter-pessoal que apoia o desempenho.

5ª Fase: Luto/despida

É quando se dá por concluída a tarefa do grupo e se esclarecem assuntos não resolvidos. Há tomada de decisões-chave. Em termos afectivos, há um sentimento de ambivalência, isto é, os membros do grupo sentem-se felizes pelos objectivos atingidos mas simultaneamente sentem-se tristes, já que o grupo e o investimento que foi feito nas relações vão terminar. Observam-se, frequentemente, rituais de despedida.

4. Contextos grupais e mudança

Como mencionámos anteriormente, os indivíduos podem, nos grupos, mudar e crescer. Através do *feedback* e da avaliação colectiva partilhada, o grupo espelha os comportamentos, os mecanismos de defesa e os modos de relacionamento dos seus membros; ofe-

rece a cada um a possibilidade de reflectir sobre as suas formas de estar, sentir e actuar; e potencia um contexto de mudança (Foulkes, 1964; Kaplan & Sadock, 1990). Ao estabelecer uma zona de encontro, de ressonância emocional, possibilita ainda compreender a complexidade e as diferenças que se encontram nos outros.

Na literatura científica da especialidade pode encontrar-se um conjunto de factores promotores ou inibidores da mudança, variável, todavia, consoantes os autores (e.g., Kaplan & Sadock, 1990; Rogers, 1970/1986; Yalom, 2000). Embora definidos no âmbito dos grupos terapêuticos, muitos destes factores podem ser encontrados nos mais variados contextos grupais.

4.1. Factores potenciadores da mudança pessoal e grupal

Dos vários autores que defendem a existência de um conjunto de factores que afecta e potencia a mudança dos indivíduos nos grupos, Yalom é quem mais atenção tem dado a este aspecto. Influenciado pelos princípios humanistas e existenciais, bem como por alguns fundamentos da Teoria Lewiniana, ele perspectiva a mudança terapêutica como um processo complexo que acontece através de uma intrincada partilha de experiências humanas. Yalom (2000) propõe, então, um conjunto de “factores terapêuticos ou curativos”, interligados entre si, que sustentam o poder e a eficiência do grupo:

- a) **Infundir ou manter esperança** é crucial para que a mudança possa acontecer. O líder deve fomentar as expectativas positivas e a confiança dos elementos do grupo no poder terapêutico do mesmo. Este factor tem subjacente o pressuposto de que os grupos são constituídos por pessoas que se encontram em diferentes fases do processo de ultrapassar as suas dificuldades. Assim sendo, cada pessoa tem a oportunidade de observar outros elementos que, tendo tido problemas análogos aos seus, os ultrapassaram. Neste processo é fundamental que o líder acredite em si mesmo e na eficácia do grupo.
- b) **Universalidade.** Há sempre um denominador comum na diversidade dos problemas, pelo que os indivíduos podem, em grupo, reconhecer que não estão sós ou não são os únicos a vivenciarem e a sentirem um determinado problema, conflito,

impulso, dúvida ou angústia. Esta percepção constitui uma poderosa fonte de alívio e de força. Por outro lado, a simples observação de uma intervenção com elementos que possuem uma situação ou preocupações semelhantes pode permitir que o sujeito alargue ou redefina a sua visão da situação em causa e as suas estratégias de acção. Kaplan e Sadock (1990) falam também deste processo, designando-o “generalização”, e consideram-no um dos processos mais importantes em qualquer abordagem grupal.

- c) **Informação participada.** No grupo são fornecidas, muitas vezes, informações e instruções didácticas, conselhos, sugestões e/ou orientações, quer pelo líder quer pelos seus membros. Estas informações reportam-se a algo que um ou vários elementos do grupo desconhecem e que poderiam ou deveriam conhecer, designadamente aspectos do(s) seu(s) problema(s), da estrutura e do processo grupal e do mundo exterior. As informações e os esclarecimentos dados ajudam, muitas vezes, os indivíduos a entenderem a lógica de uma dada situação, a integrarem saberes e a perspectivarem mudanças e cimentam o processo terapêutico uma vez que permite a expressão do interesse e da atenção mútuos.
- d) **Aprendizagem interpessoal.** A aprendizagem interpessoal desempenha um papel importante em todos os tipos de grupo, mas principalmente naqueles em que, para além do alívio de um sintoma, há também a preocupação em mudar padrões de comunicação, de comportamento e de relacionamento interpessoal. Quando os indivíduos se sentem aceites e respeitados pelos outros, adquirem a segurança necessária para serem eles próprios e agirem coerentemente com os seus princípios e valores. O sentimento de ser aceite por outros membros do grupo e a existência de tolerância no seio do grupo, potencia a curiosidade, a descoberta, o conhecimento e, acima de tudo, a auto-aceitação. Sentir-se aceite, suportado pelo grupo, permite que a pessoa reorganize novas representações – de si, dos outros e do mundo – e se sinta progressivamente mais forte e confiante, podendo, então, mais facilmente encetar algumas mudanças internas.
- e) **Coesão.** É uma pré-condição fundamental para que funcionem de forma óptima todos os outros factores terapêuticos, que são interdependentes. Quanto maior for o sentido do “nós”, maior é a valorização do grupo e maior é a probabilidade de

os seus membros o defenderem contra ameaças internas e externas. Os grupos mais coesos têm uma taxa mais elevada de assistência, participação e apoio mútuos e defendem mais aguerridamente as normas comuns. Os seus membros experimentam cordialidade e consolo no seio grupal, sentem que pertencem ao grupo e são aceites, valorizados e apoiados incondicionalmente pelos outros membros, mesmo quando expressam afectos mais negativos. A qualidade de membro de grupo, a aceitação e a aprovação são de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, o que o torna susceptível às pressões grupais. Esta susceptibilidade é tanto maior quanto maior é a atracção do indivíduo pelo grupo e pelos seus elementos. Assim sendo, quando um indivíduo anuncia ou apresenta uma alteração no seu comportamento, sentimentos e pensamentos, esta mudança pode ser reforçada pelos outros membros do grupo, o que pode motivá-lo a continuar a dar os passos necessários à transformação almejada. Por outro lado, a expectativa de obter um determinado reforço pode funcionar como um incentivo à acção e à transformação.

- f) **Altruísmo.** Dar conselhos e ajudar os outros é importante e comum nos relacionamentos interpessoais e numa abordagem terapêutica grupal. É, muitas vezes, a melhor forma da pessoa se ajudar a si própria, já que ao sentir-se útil fortalece a sua auto-estima. Nos grupos terapêuticos, os indivíduos recebem quando dão, não só como parte da sequência recíproca de dar e de receber, mas também pelo próprio acto de dar. Apoio, consolo, sugestões, compreensão e partilha de problemas similares são naturalmente partilhados. Por vezes, os indivíduos aceitam mais facilmente as observações e as sugestões dos outros elementos do grupo do que do próprio terapeuta. Outro benefício subjacente ao acto altruísta é a oportunidade de descentração, ou seja, enquanto se preocupa com os outros, o indivíduo distrai-se dos seus próprios problemas.
- g) **Recapitulação correctiva do grupo familiar primário.** Muitas pessoas têm, na sua história de vida, experiências insatisfatórias com a sua família. A vivência grupal ao reproduzir a experiência familiar em muitos aspectos – há figuras parentais de autoridade, irmãos ou iguais, profundas revelações pessoais, emoções fortes como intimidade, hostilidade e competição – permite recapitular, reviver e resolver alguns conflitos. Yalom defende que as abordagens grupais são

mais eficazes do que as abordagens individuais no tratamento destes aspectos, dado que os elementos presentes propiciam naturalmente essa experiência.

- h) **Desenvolvimento de técnicas de socialização.** As abordagens grupais potencializam, em geral, a aprendizagem social, ou seja, o desenvolvimento de papéis e de competências sociais básicas. Nos grupos em que o *feedback* é particularmente rico, os indivíduos obtêm informações preciosas acerca das suas condutas socialmente (in)adaptadas. A necessidade dos elementos se interessarem e relacionarem com os outros faz com que desenvolvam naturalmente competências sociais como a empatia, a escuta activa, o suporte e a gestão de conflitos. Sendo um factor terapêutico que opera em qualquer grupo, a natureza das competências ensinadas e a explicitação dos processos varia muito com o tipo de grupo.
- i) **Comportamento imitativo.** No contexto grupal há uma diversidade de modelos à disposição e cada elemento do grupo pode identificar-se com certas qualidades dos outros membros. Quanto mais numerosos e significativos são os traços comuns, mais intensos são os laços que unem os indivíduos e a coesão necessária ao desenvolvimento grupal. Já em 1921 Freud considerava a identificação o mecanismo base do funcionamento dos grupos, a essência da vinculação recíproca entre os membros do grupo bem como destes com o líder. Da escolha do(s) modelo(s) identificatório(s) vai depender a forma como esta identificação influencia (construtivamente ou não) a mudança e o desenvolvimento da pessoa. Neste processo, é importante que o líder do grupo seja um modelo adequado; os outros elementos do grupo podem funcionar igualmente como modelos, facilitando, como afirma Bandura (1971), a aprendizagem, a inibição ou a desinibição de determinados comportamentos.
- j) **Catarse.** Sendo a libertação de emoções reprimidas vital para o processo terapêutico do grupo, ela é insuficiente para que a mudança aconteça, necessitando de estar ligada a outros factores. A catarse faz parte de um processo interpessoal, ou seja, os membros do grupo expressam as suas emoções num determinado contexto social, e está intimamente relacionada com a coesão grupal, ou seja, é tanto mais útil quantos mais vínculos de apoio existirem. A própria expressão intensa de emoções, variável de indivíduo para indivíduo, fomenta o desenvolvimento da

coesão, já que os membros, quando expressam fortes sentimentos face aos outros e agem de acordo com os mesmos, desenvolvem vínculos íntimos entre si.

- k) **Factores existenciais.** Os aspectos existenciais são essenciais no desenvolvimento pessoal do indivíduo. Este deve perceber que, independentemente da orientação e do apoio que possa obter junto dos outros, cabe-lhe a ele assumir a responsabilidade da escolha pelo modo como gere a sua vida. Outros princípios existenciais decorrem deste último e afirmam que o indivíduo deve encarar a sua vida sem esquecer que o nascimento e a morte são experiências pessoais e que para enfrentá-las deve ser o mais genuíno possível, estabelecendo diferentes prioridades de acordo com o que tem valor para si.
- l) **O grupo como microcosmos social.** Com o decorrer do tempo, os membros do grupo começam a funcionar no contexto grupal de forma mais autêntica e espontânea, o que não acontece numa fase inicial em que se encontram ainda a testar os outros elementos. Criam no grupo o universo interpessoal em que sempre viveram e recriam e exibem no grupo a sua patologia de uma forma natural. Tal dá ao terapeuta, e ao grupo, a oportunidade única de entender as dinâmicas da conduta de cada indivíduo e de corrigi-las.

Na literatura científica pode, ainda, encontrar-se um conjunto de outros factores responsáveis pela mudança nas abordagens grupais, entre os quais se destacam:

- a) **Feedback.** O indivíduo necessita de ter, de acordo com Kaplan e Sadock (1990), uma consciência cognitiva de si próprio, dos outros e das variadas experiências vitais responsáveis pelo seu funcionamento actual. O *feedback*, ao permitir que cada elemento confronte e seja confrontado com as perspectivas dos outros sobre si, envolve auto-revelação, exposição e comparação, potenciando o auto-conhecimento e a mudança comportamental. Segundo Guerra e Lima (2005), é importante que exista um equilíbrio entre *feedback* positivo e *feedback* correctivo. A maioria das pessoas tem tendência a pensar que o *feedback* positivo, para além de mais agradável, leva mais facilmente à mudança. No entanto, o *feedback* correctivo é igualmente importante no processo de mudança, só que é mais facilmente aceite numa fase posterior do grupo. Se as pessoas partilham umas com as

outras as suas percepções e reacções de uma forma autêntica e cautelosa, todos se tornam capazes de ouvir o impacto que têm junto dos outros e decidir se querem fazer alguma mudança.

b) **Interpretação.** O *feedback*, por si só, não leva necessariamente à mudança. Para Kaplan e Sadock (1990), há que acrescentar factores da experiência e, acima de tudo, uma leitura compreensiva e interpretativa da realidade que permita ao indivíduo conhecer-se e perceber-se melhor a si próprio. Esta leitura é essencialmente efectuada pelo líder ou pela equipa de profissionais responsável pelo grupo, tendo em conta o referencial teórico que o(s) orienta(m). A interpretação, de acordo com Etchegoyen (1989), refere-se sempre a algo que pertence à pessoa mas de que ela não tem conhecimento. É a partir do que a pessoa diz, no aqui-e-agora, que a interpretação é feita, devendo esta ser uma informação (ou conhecimento) veraz, desinteressada e pertinente. Para Loewenstein (cit. in Etchegoyen, 1989) a interpretação desperta, ainda, as mudanças que levam ao *insight*. Etchegoyen, baseando-se em Sandler *et al.* (1973), defende, porém, que a definição de Loewenstein seria mais adequada se afirmasse que a interpretação tem intenção de gerar *insight* e não que tem de produzi-lo³⁵. Acima de tudo, a interpretação é o acto de dar sentido ao material proveniente da pessoa, é uma nova relação de significado e possui um carácter hipotético, podendo, conseqüentemente, ser confirmada ou refutada pela pessoa. Enquanto nova relação de significado, a interpretação informa e dá à pessoa a oportunidade de organizar um novo modo de pensamento (Bion, 1963, cit. in Etchegoyen, 1989). De acordo com o referencial teórico em presença, a leitura analítica e interpretativa efectuada pelo líder é mais ou menos preponderante. Para os modelos psicodinâmicos é essencialmente pela devolução e interpretação dos ditos e dos não ditos que as pessoas podem alcançar o *insight* necessário e, conseqüentemente, proceder a mudanças no sentido de um maior ajustamento pessoal e crescimento mental. Dias (2001, p. 5) defende que a interpretação ao revelar “os modelos teóricos e os recursos conceptuais de quem interpreta e como interpreta” cunha o seu autor. Para que a interpretação

³⁵ O *insight* é, como esclarece o autor, um processo muito específico, o culminar de uma série de momentos de elaboração através de um longo trabalho interpretativo.

aconteça, Dias (2001), baseando-se em Bion, afirma ser necessário ter paciência – como condição de tolerância à dispersão – e segurança – como garantia do encontro. Outras abordagens, nomeadamente as de cariz mais humanista, defendem que a leitura interpretativa efectuada pelo profissional é tão válida quanto as leituras vivenciais efectuadas pelos membros do grupo. Se no grupo emerge uma situação crítica, os membros do grupo podem ser tão ou mais terapêuticos ou formativos do que o próprio líder. Referindo-se ao contexto terapêutico, Rogers (1970/1986) refere que os profissionais ficam, muitas vezes, presos aos rótulos e se afastam da pessoa, enquanto os elementos do grupo continuam a lidar com a pessoa perturbada como pessoa, “e isto é, de acordo com a minha experiência, muito mais terapêutico (...) Leva-me a pensar no inacreditável potencial de ajuda que reside, habitualmente, na pessoa não treinada, desde que tenha a liberdade de o usar” (p. 69).

4.2. Resistência à mudança pessoal e grupal

Nos grupos também se podem observar fenómenos que impedem ou dificultam o crescimento psicológico dos seus membros e do próprio grupo. Quer se trate de alterar posturas ou de, simplesmente, promover novos métodos de trabalho, observa-se frequentemente uma certa resistência à introdução da mudança.

Este fenómeno foi inicialmente analisado pela abordagem psicanalítica. Freud, em 1900, defendia já a inevitabilidade da resistência, que ele definia como tudo aquilo que se opõe ao progresso do trabalho analítico. Na 19ª Conferência Introdutória estuda este fenómeno a fundo. Refere então que, durante a análise, o paciente pode assumir, sem reconhecê-lo, uma resistência intensa e persistente, e que a simples tomada de consciência desta resistência e sua consideração no processo de tratamento é já muito significativa. A resistência do paciente pode ser, segundo o autor, de diferentes tipos, ter múltiplas intensidades e revelar-se de diversas formas, questionando e fugindo, nomeadamente, das exigências da técnica psicanalítica. Em 1926, na publicação “Inibição, Sintoma e Angústia”, categoriza cinco tipos básicos de resistência, tendo em conta a origem da estrutura mental: oposição proveniente do Eu a recordar e a verbalizar material significativo emocionalmente; resis-

tência por benefício secundário, em que o Eu manipula para obter ou reter qualquer tipo de vantagem decorrente da doença; resistência do Super-Eu, caracterizada por um sentimento de culpa ou de vergonha e uma necessidade de castigo; resistência por compulsão-repetição que advém do Id e que se expressa numa luta por alguma forma de ação, seja agressiva ou sexual; resistência de transferência. Segundo Spotitz (1952, cit. in Rosenthal, 1998) estes cinco tipos de resistência podem ser observados igualmente nos grupos, assumindo, todavia, características particulares.

Segundo Weiner (1998), Rosenthal (1998) e Zimmerman (2000), as resistências grupais mais habituais são: o silêncio; a conversa banal; as intrigas; a monopolização; a rotulagem; a emergência de sub-grupos que rivalizam e pouco comunicam entre si; a busca de bodes expiatórios; as faltas e os atrasos sucessivos; a manutenção de segredos ou a fixação num único plano emocional, como dar conselhos; os acordos, inconscientes, por parte de todos, em não abordar certos assuntos angustiantes, em ignorar ou, pelo contrário, concentrar-se apenas no líder, desvalorizando os contributos dos outros participantes; o *acting-out* e a transferência.

Os autores alertam para a necessidade do líder perceber o tipo de resistência em jogo, já que, muitas vezes, uma aparente resistência individual pode estar a camuflar uma verdadeira resistência grupal.

No quadro grupal, a resistência é mais difícil de gerir e de resolver quando o orientador não consegue mobilizar a ajuda do grupo para lidar com a resistência de alguns dos seus membros³⁶. Uma das situações mais delicadas nas abordagens grupais é aquela em que a maior parte dos elementos do grupo partilha do mesmo modelo de resistência, ou seja, quando tendem a interagir e a lidarem com o líder da mesma forma, libidinal ou agressivamente. Rosenthal (1992, cit. in Kaplan & Sadock, 1998) observou que a principal causa que concorre para a emergência deste fenómeno é uma deficiente ou errada selecção e preparação dos membros do grupo.

³⁶ Spotitz (1952, cit. in Rosenthal, 1998) observou que num grupo há, em geral, elementos que têm uma tendência natural para abordarem e gerirem as resistências de outros elementos.

Um grupo em plena resistência pode fazer silêncios duradouros e incómodos, mostrar indecisão face aos temas propostos e insistir na mudança de direcção por parte do líder. A tarefa do líder é reconhecer a presença das resistências, a sua intensidade e o seu significado para o funcionamento grupal, assim como identificar o conflito que está a ser mantido fora da consciência com a instalação da resistência. Quando estes comportamentos emergem, o líder deverá, segundo Dewald (1989), centrar-se neles e trabalhá-los, ajudando os sujeitos a reconhecer o material ou os conflitos contra os quais a resistência foi instalada e mantida. Outra estratégia pode passar pela sensibilização dos membros do grupo para a importância de se exporem e partilharem.

Cientes da importância do grupo na formação pessoal e social e na construção da identidade profissional do indivíduo, foram equacionadas, desde a concepção do curso de Educação Social, metodologias de ensino-aprendizagem que, usando o grupo, se apoiassem numa participação activa dos alunos na construção dos saberes, no desenvolvimento de atitudes críticas e na edificação de uma postura profissional interventora e reflexiva. O Sociodrama, equacionado por Jacob Levy Moreno, foi, então, perspectivado como estratégia pedagógica de eleição no âmbito das unidades curriculares de *Formação Pessoal e Social* e *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*. No capítulo seguinte procuramos, então, enquadrar a referida abordagem no que respeita aos principais fundamentos, conceitos, práticas e âmbitos de aplicação, não nos circunscrevendo, todavia, à mesma, uma vez que as diferentes propostas de Moreno – todas elas relacionadas com a investigação-acção no e em grupo – se encontram intrinsecamente associadas.

CAPÍTULO III – O Sociodrama

A história das propostas morenianas, designadamente do Sociodrama, está profundamente ligada à vida do seu fundador, pelo que se inicia este capítulo com a apresentação de alguns dados biográficos que marcaram o seu percurso.

1. Biografia de Moreno

Jacob Levy Moreno nasceu em Bucareste, na Roménia, em finais do século XIX, havendo dúvidas em relação à data concreta do seu nascimento. Uns autores referem ter nascido a 06 de Maio de 1889 (Gonçalves, Wolff, & Almeida, 1988), outros a 18 de Maio de 1889 (Duric & Veljkovic, 2005), enquanto outros ainda a 19 de Maio de 1892 (Soeiro, 1991). Procedente de uma família religiosa, este aspecto marcou de forma significativa a vida e a obra do autor.

Entre 1907 e 1910, Moreno formou, em conjunto com alguns amigos, a “Religião do Encontro”. Questionando os costumes da época, usava barbas e vagueava pelas ruas como os mais desfavorecidos. Neste período frequentava os jardins de Viena, cidade onde a sua família se radicara desde 1895, e aí promovia jogos de improviso junto das crianças, com o intuito de ajudá-las na aquisição de conhecimentos e, essencialmente, no desenvolvimento da sua espontaneidade e criatividade (Gonçalves *et al.*, 1988; Puttini & Lima, 1997).

Em 1912, quando estudava medicina, Moreno encontrou Sigmund Freud, com o qual estabeleceu o seguinte diálogo, descrito nas suas próprias palavras: “Bom, Dr. Freud, eu começo onde o senhor deixa as coisas. O senhor vê as pessoas no ambiente artificial do seu gabinete, eu vejo-as na rua e em casa delas, no seu ambiente natural. O senhor analisa os sonhos das pessoas. Eu procuro dar-lhes coragem para que sonhem de novo” (Moreno, 1946/1997, p. 54). Este momento parece marcar uma posição muito presente no pensa-

mento e na obra do autor: uma contestação activa da perspectiva psicanalítica, a corrente teórica dominante na sua época³⁷. Nos últimos anos de vida, algumas das suas críticas à Psicanálise parecem ter, no entato, esmorecido (Gonçalves *et al.*, 1988; Ribeiro, 2004).

Em 1913, Moreno desenvolveu um trabalho com prostitutas da zona boémia vienense. Mobilizando técnicas grupais, procurou consciencialisá-las da sua situação marginal, levando-as a organizarem-se num tipo de sindicato (Lima & Liske, 2004). Durante a Primeira Guerra Mundial, mais concretamente em 1916, trabalhou num campo de refugiados tirolezes. Nas suas análises acerca das interacções psicológicas existentes no grupo de refugiados podem observar-se os primórdios da sua teoria sociométrica.

Dedicou os seus trabalhos iniciais à filosofia e à poesia, mais do que ao campo psicológico. De acordo com Marineau, citado por Sacks (1998), entre 1918 e 1920³⁸ colaborou na revista *Daímon* que incluía, para além dos seus artigos, escritos de vários intelectuais da sua época, entre os quais o filósofo Martin Buber, a quem foi buscar a ideia do encontro, do diálogo e das relações Eu-Tu. Nesta fase, as concepções e reflexões de Moreno giravam à volta do complexo espontaneidade-criatividade. Para ele o ser humano tem, na sua essência, uma capacidade ilimitada para a acção criativa e espontânea, sendo a espontaneidade concebida como uma combinação intrínseca entre a novidade e a adequação. A novidade é o que diferencia a conduta espontânea da imitação, enquanto a adequação é o que diferencia a espontaneidade da impulsividade. Pelo que se depreende, uma conduta original mas ineficaz não é espontânea, já que falha na prova da adequação.

A intensa actividade cultural na Viena dos primórdios do século passado e, em particular, o estúdio experimental de teatro de Stanislavski e o teatro psicológico de Pirandello sedimentaram o interesse já revelado de Moreno pelas artes teatrais (Moreno, 1946/1997; Ribeiro, 2004). A sua crença de que no teatro existiam oportunidades infinitas para a investigação da espontaneidade no plano experimental, levou-o a utilizar esta forma de

³⁷ Nas suas várias obras (e.g., *Psicodrama, Fundamentos de Psicodrama*) são questionados vários conceitos e princípios estruturantes da Psicanálise – como a transferência, a contra-transferência, a catarse de ab-reacção e o inconsciente – e a sua *praxis*. Ele considerava a Psicanálise insípida pela falta de interesse no tratamento em grupo, pelo seu *locus* terapêutico se circunscrever ao divã e pela sua ênfase nos aspectos verbais da comunicação (Fox, 1987).

³⁸ Uma vez mais foram encontradas divergências entre os diversos autores sobre a cronologia da biografia de Moreno. Em relação à colaboração de Moreno na revista *Daimon*, Gonçalves *et al.* (1988), por exemplo, referem que esta ocorreu entre 1917 e 1920.

expressão como meio de abordar as questões e problemas quotidianos. Fundou, em 1921, o Teatro Vienense da Espontaneidade, experiência que constituiu a base das suas concepções sobre a Psicoterapia de Grupo e o Psicodrama (Gonçalves *et al.*, 1988). A primeira sessão psicodramática oficial ocorreu, no *Komoedien Haus*, no dia 1 de Abril de 1921, numa época de grande tensão, em que não havia líder nem estabilidade governamental. No palco havia apenas uma cadeira de veludo vermelho, espaldar alto e armação em talha dourada, sobre a qual se encontrava uma coroa; o público era constituído maioritariamente por habitantes da Viena pós Primeira Guerra Mundial e por representantes de estados e de organizações religiosas, políticas e culturais. Estes foram convidados a sentarem-se na cadeira, assumindo a liderança de uma nova ordem social. Ninguém aceitou. “Quando o espectáculo terminou, verificou-se que ninguém se havia considerado digno de tornar-se rei e o mundo continuou sem líderes” (Moreno, 1946/1997, p. 50).

O Teatro Espontâneo, despertando curiosidades e críticas, esmoreceu aos poucos. Moreno criou, então, o *Jornal Vivo*, considerado o precursor do Sociodrama, em que os actores improvisavam uma apresentação dramática das notícias do quotidiano. “Quando um autor teatral escreve uma peça sobre notícias, estas já perderam a viva excitação causada pelo seu carácter imediato e real. Mas, na Improvisação, ambos os pólos se encontram: o Momento na Vida e o Momento no íntimo do criador” (Moreno, 1946/1997, p. 92). Mas, segundo Gonçalves *et al.* (1988), Moreno ainda não estava satisfeito com as suas propostas. Resolveu, então, fazer Teatro Espontâneo com doentes psiquiátricos, usando actores profissionais como egos auxiliares, isto é, como extensões do Eu dos sujeitos. Foi durante este trabalho que surgiu, em 1923, o caso de Bárbara e Jorge, que marcou o início do Teatro Terapêutico. Eis a descrição feita por Moreno, em 1959, do referido caso: “... tínhamos entre nós uma jovem actriz particularmente bem sucedida na representação de santas, heroínas e de criaturas ternas e românticas. Um dos seus admiradores era um jovem teatrólogo que não perdia nenhuma das suas apresentações. Apaixonaram-se e casaram. Ela permaneceu como nossa actriz principal e ele, por assim dizer, como principal espectador. Um dia ele procurou-me muito deprimido e revelou que o seu casamento estava insuportável. A sua mulher, que todos consideravam um anjo, transformava-se no quarto, quando sozinha com ele. Não tinha qualquer controlo, discutia, usava expressões mais vulgares e, quando ele lhe respondia irritado, tornava-se violenta. Eu convidei-o a vir naquela noite ao teatro com ela, como habitualmente. Tinha uma ideia de como



poderia ajudá-los. Quando a atriz apareceu, sugeri-lhe que deveria oferecer ao público algo de novo, que não deveria limitar-se a representar apenas papéis de mulheres honradas (...) Ela acolheu entusiasmada a proposição e improvisou, com uma colega, uma cena na qual representava uma mulher de rua. Desempenhou o papel com uma vulgaridade tão autêntica que ficou irreconhecível. O público estava fascinado e o êxito foi grande. Seguiu muito feliz para casa com o seu marido. Desde então representou de preferência tais papéis. O marido compreendeu imediatamente que isto era uma terapia. Procurava-me todos os dias para trazer informações. “Produziu-se uma transformação”, disse-me alguns dias depois. “É certo que ainda tem alguns acessos de cólera, mas perderam a intensidade. São também, de menor duração, e às vezes começa a rir subitamente porque se lembra de cenas do mesmo tipo que representou no teatro. Rio com ela pelo mesmo motivo. É como se nos víssemos um ao outro num espelho psicológico”. (...) Continuei o “tratamento”, conferindo-lhe papéis que se adaptavam cuidadosamente à situação conflituosa pessoal. O seu marido informou-me que, através das cenas que eu a fiz representar, havia chegado a compreendê-la melhor e se tornara mais paciente com ela. Uma noite perguntei aos dois se não queriam representar juntos e começar uma espécie de terapia interpessoal. Concordaram, e os diálogos improvisados que se tornaram cada vez mais semelhantes às suas cenas caseiras, converteram-se num elemento constante do programa. As famílias de ambos, seus sonhos e planos para o futuro foram ali retratados. Depois de cada representação, visitavam-me alguns espectadores e relatavam que as representações deste casal os haviam impressionado mais profundamente que todas as outras representações. Era uma catarse do público” (cit. in Abreu, 1992, p. 70-72).

O acompanhamento deste casal permitiu a passagem do Teatro Terapêutico para o Psicodrama Terapêutico. De acordo com Soeiro (1991), foi a partir da descoberta de que podia modificar o comportamento das pessoas através do teatro, que Moreno começou a estruturar uma teoria e a criar os fundamentos para expor, de um modo mais científico, a cura de Bárbara.

Por dificuldades de aceitação das suas ideias na Europa e por motivos pessoais, Moreno acabou por emigrar para os Estados Unidos da América, em 1925, emergindo numa nova cultura social e científica, impregnada das concepções do behaviorismo e da necessidade de medir. Continuando a desenvolver o trabalho iniciado em Viena, introduziu, em 1931, o termo Psicoterapia de Grupo e dirigiu a revista *Impromptu*, a primeira sobre este tipo

de abordagem. Influenciado pela tendência da época, a sua atenção voltou-se para a investigação e mensuração das relações interpessoais. A partir de estudos realizados junto de jovens delinquentes da Comunidade de Hudson, Moreno criou os métodos Sociométricos, os quais vieram a ser utilizados durante a Segunda Guerra Mundial para a seriação de oficiais americanos.

Em 1936 mudou-se para *Beacon House* onde edificou o primeiro teatro terapêutico. Nos anos seguintes ocupou-se da publicação de jornais e de artigos de outros investigadores nos campos da Psicologia, da Sociologia e da Educação. Fundou, em 1937, a revista *Sociometry* e, em 1942, *The American Society of Group Psychotherapy and Psychodrama* e o *Moreno Institute*; em 1973 foi um dos fundadores da *International Association of Group Psychotherapy* (Fox, 1987; Gonçalves *et al.*, 1988; Lima & Liske, 2004).

A última fase da sua vida até à sua morte, em 14 de Maio de 1974, foi pautada pelo diálogo com terapeutas de outras abordagens, com o intuito de clarificar os fundamentos e as aplicações das suas propostas, a Psicoterapia de Grupos, o Psicodrama (Grupal, Individual e Público), o Sociodrama (de Casal, Familiar, Educativo, Institucional, entre outros) e a Sociometria. Moreno, estimulado por outras formas de arte e de expressão, procurou, como ele próprio diz na sua obra *Psicodrama*, mobilizar de forma análoga os princípios e os procedimentos psicodramáticos noutros campos, designadamente no âmbito da música (Psicomúsica), da dança (Psicodança), do Cinema (Cinedrama) e do sonho (Onirodrama)³⁹.

Percebidos o potencial e a pertinência dos princípios, das técnicas e procedimentos psicodramáticos, vários psicodramatistas, sociodramatistas e investigadores de diversas linhas⁴⁰ têm-nos mobilizado e recriado, em diversas áreas e campos de intervenção, e com diversas populações, pelo mundo inteiro. Como exemplos, pode-se evidenciar a sua apli-

³⁹ Desde então os princípios e os procedimentos do Psicodrama têm sido mobilizados e integrados por múltiplas formas de expressão, dando origem, nomeadamente, ao Souldrama, ao Psicograma, ao Videopsicodrama, ao Tantadrama, ao Sambadrama, ao Historiodrama e ao Bibliodrama.

⁴⁰ As técnicas psicodramáticas têm sido mobilizadas por diversas abordagens teóricas, das quais se destacam a psicodinâmica (e.g., Anzieu, 1981; Bouquet *et al.*, 1975; Bustos *et al.*, 1982; Garnier, 1981; Gómez, 1995; Kestenberg & Jeammet, 1987; Weil, 1970), a cognitiva (e.g., Camerini, 2000), a comportamental (e.g., Saraiva, 1994c) e a humanista (e.g., Teixeira, 1989). Vários autores (e.g., Dias, 1993; Torres, 1995) advogam que a riqueza e o potencial do Psicodrama possibilitam variadas explorações que mais do que se atacarem e de inibirem o diálogo entre si, se complementam e se enriquecem.

cação na área organizacional (e.g., Carnot *et al.*, 1994; Schutzenberger, 1975), na comunidade (e.g., Valcarce, 1997), em contextos de saúde (e.g., Câmara, 1995; Cleber *et al.*, 1990; Marchant *et al.*, 1987; Massaro, 1990; Miranda & Moura, 1994; Reznik, 1989; Sanchez, 1981; Saraiva, 1994a; Saraiva, 1994b; Schutzenberger, 1975; Teixeira *et al.*, 1990; Vasconcelos, 1995; Vicente, 1994; Vieira, 1999; Watson, 1988; Wood, 1979), em contextos educativos (e.g., Bertão & Moita, 1998; Bustos, 1982; Diniz, 1995; Fernández, 2001; Lima & Liske, 2004; Monteiro & Carvalho, 1990; Moraes, 1984; Puttini & Lima, 1997; Romaña, 1985; Romaña, 1996; Silva & Hozman, 1980; Schutzenberger, 1975), junto de populações infantis (e.g., Alegre, 1982; Fernández, 2001; Gonçalves, 1988; Oliveira, 1994; Moreno, 1975; Ramos, 1994; Soeiro, 1991), juvenis (e.g., Calvente, 1982; Ferronha, 1996; Sassom, 1990; Soeiro, 1991; Wolff, 1986), adultas (e.g., Soeiro, 1991) e idosas (e.g., Costa, 1998), em abordagens familiares (e.g., Féo, 1990; Valcarce, 1995a; Valcarce, 1995b), entre outros.

Também em Portugal as suas ideias foram acolhidas tendo sido fundada, em 1986, a Sociedade Portuguesa de Psicodrama. Esta, uma associação científica sem fins lucrativos, tem como objectivos promover e publicitar actividades, estudos e pesquisas em Psicodrama e Sociodrama e organizar e coordenar cursos de formação de profissionais qualificados para a prática destas abordagens. Actualmente organiza uma formação pós-graduada de directores de Psicodrama e de egos auxiliares, à qual têm acesso apenas psiquiatras e psicólogos com experiência clínica; e uma formação pós-graduada de directores de Sociodrama e de egos auxiliares, à qual podem concorrer técnicos que trabalhem em áreas de intervenção social⁴¹ e ⁴².

As duas grandes áreas de intervenção do Psicodrama, na realidade portuguesa actual, são, segundo Sousa (2004), a terapêutica e a social/institucional⁴³.

⁴¹ Informação retirada a 05 de Maio de 2006 de <http://members.tripod.com/~portaroma/spppt.htm>

⁴² Mais tarde foi fundada a Sociedade Portuguesa de Psicodrama Psicanalítico de Grupo. Apesar dos contactos encetados, não nos foi possível obter informações acerca desta Sociedade.

⁴³ Sousa, J. (2004). Entrevista incluída no Dossier do Jornal *O Primeiro de Janeiro*, de 25 de Novembro, dedicado ao VII Congresso Português de Psicodrama. 20 Anos de Psicodrama em Portugal, p. 3.

2. Princípios e conceitos da teoria Moreniana

“O percurso existencial do Homem, movido por um projecto que começa sempre por ser irrealista e megalómano, deverá conduzir com a maturidade, mas através do sonho, ao reconhecimento dos seus limites. Limites do desejo, limites das certezas, limites da sua existência. Mas este percurso, acompanhado ou não por uma ajuda psicoterapêutica, para ser saudável tem de ser criativo, tem de ser alimentado pelo sonho, tem de ser feito de dramatizações e de conflitos, é sempre um palco, externo/interno, onde cada um de nós consegue mais ou menos ser protagonista/director da sua própria existência” (Malpique, 1995, p. 85)

Também o percurso existencial de Moreno foi movido por um sonho: “Todos os nossos esforços devem ser envidados no tratamento das comunidades normais, ao invés de serem devotados a uma atenção exclusiva dada a pacientes em hospitais mentais” (Moreno, 1959/1983, p. 121). Guiado pela utopia de uma cura dos indivíduos, dos grupos e da sociedade, (re)criou conceitos e desenvolveu um conjunto de instrumentos específicos e métodos peculiares de acção. Neste trabalho foi muito influenciado pelas correntes filosóficas da sua época e, em particular, pelo movimento da fenomenologia existencial, ao qual foi buscar as noções de momento, liberdade, acção, intersubjectividade, corporeidade e encontro Eu-Tu, muito presentes na sua obra (Moreno, 1959/1983; Couto, 2004).

De seguida, apresentaremos os pressupostos e conceitos da teoria do autor em apreço, iniciando esta incursão pelos princípios estruturantes da sua obra, seguidos dos conceitos originais por si introduzidos e concluindo com os conceitos que emergiram da reformulação de outras concepções em vigor no seu tempo.

Para Moreno (cit. *in* Fox, 1987), o objectivo do Psicodrama era instituir um espaço que usasse a vida como modelo e onde fossem integrados os princípios universais do tempo, do espaço, da realidade e do cosmos. Como princípios estruturantes presentes no seu trabalho, salientam-se: “a importância de vivenciar a verdade de uma pessoa por meio da acção; o valor da realidade subjectiva; a premissa de um encontro vivo no aqui-e-agora entre as pessoas (...); e um profundo igualitarismo” (p. 31).

A ideia de que o homem é um ser eminentemente social, um ser em inter-relação, subjaz aos princípios e pressupostos das propostas morenianas. Para ele, o homem, como ser inacabado e em constante processo de desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas e emocionais, está cercado e cerca-se, desde o seu nascimento e ao longo da sua vida, por outros indivíduos que, ao serem conduzidos pela mesma espécie de motivos, funcionam como extensões do seu Eu (egos auxiliares), ampliando ou diminuindo a sua força e bem-estar. Um dos corolários subjacentes a este princípio é a concepção de que os problemas psicológicos têm frequentemente uma base interaccional, pelo que a cura passa pelo encontro vivo, no aqui-e-agora, entre as pessoas. Ao aperceber-se de que a expressão corporal dificulta o uso da palavra como ocultação ou distorção da verdade, Moreno propõe uma ciência da encenação e da acção⁴⁴, onde o corpo ganha “corpo” na história que conta e vive, e nas mudanças que acontecem. Propõe também que o *locus* terapêutico passe a ser o grupo, já que este tem, segundo o autor, a força necessária para efectuar certas transformações que, isoladamente, o indivíduo não conseguiria operar. “Assim como Deus criou o Homem para ser seu sócio na criação, o homem precisa também do grupo para a sua realização e crescimento (dele e do grupo)” (Nudel, 1995, p. 59). Apesar do enfoque no pequeno grupo, Moreno revela uma grande preocupação e consideração pelo indivíduo.

Os conceitos originais desenvolvidos pelo pai do Psicodrama serão, seguidamente, nomeados e desenvolvidos.

2.1. Espontaneidade e criatividade

Como já mencionámos, Moreno acreditava que o que caracteriza a natureza humana é uma capacidade inata e ilimitada para a acção criativa e espontânea. Na sua obra *As palavras do Pai*, Moreno escreve como se fosse Deus a falar. Para ele, o Homem, à semelhança de Deus, é criador e é-o permanentemente. Cada um precisa de desenvolver

⁴⁴ Segundo Fox (1987), Moreno considerava que a cura “pela acção” permitida pelo Psicodrama superava a cura “pela palavra” advogada pela Psicanálise.

o seu lado criador e ter uma reacção espontânea, sendo que a espontaneidade não é apenas o que permite a criatividade, mas resume igualmente o seu conceito de saúde mental.

Espontaneidade, ou “factor e”, é, então, uma capacidade que, actuando no presente, no aqui-e-agora, leva o indivíduo a dar respostas adequadas a situações novas ou respostas novas e adequadas a situações antigas (Moreno, 1946/1997). Podendo ser treinada, permite que o indivíduo aja e reaja com prontidão, coerência e sem rigidez aos acontecimentos; saiba avaliar; esteja atento às alternativas e represente os seus papéis com desenvoltura⁴⁵.

De acordo com Diniz (1995), a espontaneidade é considerada, por Moreno, mais antiga em termos universais e em termos evolutivos do que a sexualidade, a memória e a inteligência. Paradoxalmente, é a força menos desenvolvida nos indivíduos e é, frequentemente, inibida pelas mudanças e desequilíbrios emocionais gerados pelo viver do dia-a-dia e pelos valores instituídos, as designadas “conservas culturais”. Note-se, no entanto, que para Moreno (1946/1997) a espontaneidade e a conserva cultural “não existem em forma pura: uma é função, é parasita da outra” (p. 156).

Soeiro (1994) refere que se o sujeito for suficientemente espontâneo, consegue lidar de forma adaptativa e criativa com estas demandas e o seu equilíbrio interno e relacional mantém-se. Se a sua espontaneidade for insuficiente, verificar-se-á um desequilíbrio, que poderá levar a um distúrbio mental, cuja maior expressão surgirá nas relações interpessoais. Estes (des)equilíbrios têm efeitos recíprocos, isto é, (des)equilibram simultaneamente outras pessoas e a sua resolução passa pelo envolvimento de todos. A espontaneidade só é devolvida, em determinados casos, pelo tratamento terapêutico, ao potenciar uma catarse activa e libertadora de emoções e de sentimentos genuínos.

A espontaneidade é uma característica fundamental do acto criativo, tal como o são a sensação de surpresa – o aspecto inesperado do acto –, a componente de irrealidade – que permite quebrar, no “como se”, o vínculo causal do processo vital da pessoa real – e a actuação *sui generis*. “Para que o momento seja *sui generis* tem que ocorrer uma mudan-

⁴⁵ Rogers (1970/1986) refere que a espontaneidade é o elemento mais precioso e fugidio que conhece. “Quando faço qualquer coisa espontaneamente, ela é altamente eficaz” (p. 68).

ça na situação que proporcione a sensação de novidade, e que a novidade percebida envolva actividade por parte do sujeito enquanto agente da acção, seu criador” (Ribeiro, 2003, p. 23-24).

2.2. Encontro

Moreno (1946/1997, p. 9) advogava que, subjacente à acção humana, está sempre um encontro humano: “Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face. E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos e colocá-los-ei no lugar dos meus; E arrancarei meus olhos para colocá-los no lugar dos teus; Então ver-te-ei com os teus olhos e tu ver-me-ás com os meus”. Nesta forma poética de Moreno falar do Encontro, como diz Bertão (2008), observa-se a importância do relacionamento interpessoal intenso, do encontro vivo, no aqui-e-agora, entre as pessoas, que permite descobrir os olhares e as perspectivas multifacetados sobre um dado objecto e “apela a um resultado final livre de ruídos, de ângulos não considerados. E este processo afirma a leitura polissémica do sujeito” (p. 12). O convite moreniano ao encontro é, segundo Gonçalves (1988) e Ribeiro (2003), uma espécie de convocação, de apelo à sensibilidade do próximo. É uma oportunidade para uma relação eu-tu verdadeira e espontânea, onde a inversão de papéis se torna possível. O encontro é um fenómeno *télico*, uma vivência de mútua empatia, um intercâmbio criativo, no aqui-e-agora, que remete para o conceito de momento.

2.3. Momento

De acordo com Sacks (1998), Moreno introduziu este conceito na terapia pois estava fascinado com o tempo psicológico e acreditava que a mudança só podia efectivar-se nas relações presentes e imediatas. Criticava a postura dos psicanalistas ortodoxos que se centravam quase exclusivamente nos aspectos do passado, numa busca das causas de factos de particular interesse, negligenciando e distorcendo a influência global que as outras vertentes do tempo têm sobre o psiquismo. Quanto a ele, a pessoa, para encontrar o seu verdadeiro caminho, tem de experimentar o momento presente na sua integridade corporal. Moreno, integrando as três dimensões temporais, dá, então, particular ênfase ao

momento presente, ao encontro no aqui-e-agora. O “como se sente”, “como é o seu comportamento neste momento”, “fale com ele...” são mais importantes do que a mera recordação e a descoberta do porquê causal, que só raramente são utilizados. A preocupação com o presente não deixa, todavia, excluídos os problemas passados ou os temores futuros que podem angustiar o indivíduo. Só que estes são vividos com a intensidade que o incomodam, no momento actual, e não na altura em que eventualmente ocorreram ou ocorrerão. Fabregas (1995) afirma ser por esta razão que Moreno considera o Psicodrama a-histórico e intemporal, referindo ser seu objectivo considerar o Momento não como parte da História, mas a História como parte do Momento.

2.4. Nascimento

Para Moreno o nascimento era considerado um momento natural e libertador – e não uma experiência angustiante ou traumática – que qualquer ser tem de vivenciar e em que tem de participar activamente. Segundo Abreu (1992), quando o feto alcança um determinado desenvolvimento, o útero, até então protector, coarcta o seu crescimento. É então iniciado o trabalho de parto, sendo o aquecimento preparatório da criança para o novo ambiente a primeira manifestação básica da espontaneidade. Contudo, o bebé, protagonista da cena do seu nascimento, “não teria êxito nesse seu esforço se não acudissem em sua ajuda os dispositivos de *arranque mental* dos egos auxiliares – mães, parteiras, amas – nesse meio, isto é, cuidando dele e alimentando-o” (Moreno, 1946/1997, p. 105). Se este acto não ocorrer com espontaneidade, a saúde da criança ou a sua sobrevivência podem ficar em causa.

De acordo com Abreu (1992) e Ribeiro (2003), a concepção de Moreno acerca da situação de nascimento vai determinar o seu conceito de saúde mental e a sua proposta terapêutica. Para os autores, a cura psicodramática, à semelhança do nascimento, é um acto criativo e espontâneo, onde o sujeito, de uma forma activa e coadjuvado pelo terapeuta, aprende a gerir e a lidar com os diversos obstáculos que dificultam ou impedem a sua maturação e seu o desenvolvimento.

2.5. Papel

O conceito de papel, definido como o conjunto das formas tangíveis e concretas assumidas pelo Eu, é central na Teoria da Personalidade Moreniana e imprescindível para a compreensão da técnica psicodramática.

Para Moreno (1946/1997, p. 25), os papéis “não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis”, ou seja, o desempenho de papéis precede o surgimento do Eu. Todos os papéis são, exteriormente, formados por um leque de normas implícitas ou explícitas que todo o indivíduo tem de aprender para realizar certa actividade. Para além deste leque de normas é preciso existir um papel complementar, exterior ao indivíduo, com o qual ele estabelece um vínculo. O papel é, assim, uma experiência interpessoal, na qual vários actores se encontram implicados e se influenciam mutuamente. É esta relação que assegura a ligação do indivíduo aos outros e à sociedade.

O seu conceito de saúde mental baseia-se na ideia de uma personalidade com múltiplos papéis, isto é, com um amplo repertório e flexibilidade para agir de forma adequada e na hora certa. Moreno constatou que um indivíduo pode comportar-se de forma desequilibrada num determinado papel, com uma dada pessoa, e comportar-se de modo equilibrado no mesmo papel com outra pessoa, o que o levou a defender que a psicopatologia deve centrar-se sempre na interacção e nos vínculos entre as pessoas (Soeiro, 2003).

Para aprender e desenvolver os papéis, a pessoa treina-os inicialmente e só depois os assume perante a sociedade. Cada novo papel requer, segundo Soeiro (2003), a procura de uma (nova) plateia⁴⁶. Depois de assumidos os papéis, a pessoa pode e deve recriá-los, imbuindo de espontaneidade e de originalidade o seu desempenho. Neste processo, o indivíduo torna-se espectador de si mesmo e crítico atento dos seus actos. Soeiro (2003) designa esta atitude “auto-plateia” ou “plateia interna”⁴⁷.

⁴⁶ Soeiro (2003) usando o conceito de plateia, originalmente utilizado no teatro, e associando-o à noção de instinto, fala-nos de um importante fenómeno presente nos seres humanos e noutras espécies de animais: a influência exercida pela simples presença de outrem (indivíduos ou grupos) e a necessidade que os seres têm de ser observados e de observar outros da sua espécie.

⁴⁷ Esta decorre das plateias externas, as primeiras a serem formadas e a estimularem a inteligência e a criatividade, e constitui-se como factor de estabilização do psiquismo humano, uma “bússola, um sistema de coordenadas para as

Todo o papel tem um certo tempo de vida – um início, um amadurecimento e um término –, um grau de desenvolvimento – rudimentar, normal ou super desenvolvido – e pode emergir instantaneamente, como consequência de uma situação que é, de certa forma, nova e original para o indivíduo, ou a partir de um outro papel⁴⁸. Cada desempenho de um novo papel pode retirar a força e a adequação, ou a espontaneidade, de papéis anteriores mais ou menos compatíveis. Quando os vários papéis solicitados à pessoa não se harmonizam, o seu desempenho mostra-se estereotipado, forçado, difícil e, acima de tudo, não é realizado com prazer nem leva ao sentimento de realização pessoal. Quanto maior for o número de papéis desempenhados pelo indivíduo, em qualquer sociedade, maior é a probabilidade dele se envolver em conflitos (Fox, 1987).

Em comparação com as teorias do papel, psicossociais e sociológicas, a teoria psicodramática não se limita aos papéis sociais, mas compreende, segundo Leutz (1996), todos os sectores da vida humana. A proposta moreniana compreende três classes de papéis: psicossomáticos, psicodramáticos e sociais. Inicialmente estes papéis encontram-se separados, sendo considerados “Eus Parciais”. À medida que o indivíduo se vai desenvolvendo e firmando vínculos, estes “Eus Parciais” vão-se fundindo gradualmente dando lugar ao “Eu Inteiro e Integrado”.

Papéis psicossomáticos ou fisiológicos

Nas primeiras fases da vida, é através das actividades fisiológicas – às quais correspondem os papéis psicossomáticos – que a criança se relaciona com os outros, com o ambiente físico, consigo próprio (desdobramento do Eu) ou com o seu corpo (Soeiro, 1995).

atitudes do indivíduo” (Soeiro, 2003, p. 115), a partir do qual o indivíduo escolhe caminhos adequados. Mesmo quando o indivíduo assume um novo papel que o coloca face a uma nova plateia, cuja referência cultural precisa de ser compreendida, ele pode mostrar-se seguro e confiante, porque tem um padrão referencial por onde se guiar.

⁴⁸ Quando um papel desaparece da vida activa do indivíduo pode manter-se como factor dinâmico da sua vida interior, tornando-se uma matriz da qual um novo papel pode retirar força e apoio, primeiro por imitação e depois por contraste, até que o novo papel se afirme autonomamente dentro do seu próprio âmbito. Apesar de haver uma interdependência dinâmica entre um conjunto de papéis na dimensão temporal, Moreno (1939, *cit. in* Fox, 1987) refere que a prática psicodramática lhe permite recusar a perspectiva psicanalítica de que um papel adquirido no início da infância actua compulsivamente e domina os papéis posteriores, controlando-os e submetendo-os ao seu próprio padrão.

Rojas-Bermúdez (1978), na sua *Teoria do Núcleo do Eu*, fala de três papéis psicossomáticos – ingeridor, defecador e urinador – os quais vão formar o “núcleo do Eu”, isto é, o centro da personalidade, o espaço mais íntimo, profundo e impenetrável, a partir do qual todas as projecções e papéis emergem. O autor defende que este núcleo define a “criança espontânea” que funciona para seu prazer. Para além deste núcleo, e como que protegendo-o da sua invasão, pode-se perceber uma barreira defensiva que limita um outro espaço denominado de “si-mesmo”.

A personalidade estabelece contacto com o exterior por meio dos papéis desenvolvidos para além da barreira do “si-mesmo”. Consoante a tensão do campo, que é determinada pelo estado de necessidade do sujeito, esta barreira pode ser alterada. Assim, por exemplo, em situações de ameaça, a barreira como que dilata, encobrendo a maioria dos papéis. O sujeito limita-se então a utilizar os papéis mais desenvolvidos, caso os tenha. Nestas situações pode ainda observar-se o indivíduo a agir de uma forma estereotipada, ou artificial, com um comportamento social feito à custa do contexto que o circunda e das suas próprias defesas. Diz-se então que se trata de um “pseudo-papel” ou “falso papel”, de realização dolorosa e patológica, constituído a partir da carapaça defensiva do “si-mesmo” e sem vínculo com o “núcleo do Eu”. O “falso papel”, sendo memorizado mas não aprendido, apoia-se, comumente, sobre um papel pouco desenvolvido.

Soeiro (1991) afirma que num contexto relaxado, que na sessão de Psicodrama é, geralmente, conseguida pelo aquecimento, as defesas do “si-mesmo” podem diminuir, possibilitando o contacto com o “núcleo do Eu”. Aqui são deixados a descoberto todos os papéis de forma a possibilitar um contacto mais flexível, adequado e verdadeiro com o exterior. Os papéis menos desenvolvidos podem nestes contextos criar vínculos com os papéis complementares e desenvolver-se mais.

Quando os papéis procedentes do “núcleo do Eu” não conseguem transpor a barreira do “si-mesmo”, não estabelecem vínculos e mantêm-se atrofiados e inibidos pelas defesas pessoais.

Papéis psicodramáticos ou psicológicos

Estes papéis existem em embrião na cultura social, assumindo, todavia, contornos vagos. Segundo Abreu (1992), são continuamente apreendidos, recriados e definidos por cada

indivíduo, fazendo parte da sua personalidade. Não sendo sempre assumidos, podem ser percebidos pelos outros no processo interaccional. Correspondem à dimensão pessoal da vida psíquica, à dimensão psicológica do Eu, livre das resistências exteriores. Manifestam-se na personalidade do sujeito e dão força ou, nas palavras de Moreno, espontaneidade, à realização das suas actividades no desempenho de outros papéis. Mesmo quando encobertos, estes papéis emergem prontamente desde que estejam criadas as circunstâncias para tal, como por exemplo, se aparecer um papel complementar.

Para Moreno (1946/1997), nestes papéis entra essencialmente a função da fantasia e da imaginação da pessoa, que se mescla com a função da realidade. Quando esta função começa a impor-se à criança⁴⁹, dá-se uma fissura entre a realidade e a fantasia e a diferenciação entre papéis psicodramáticos e sociais.

Papéis sociais

Estes papéis desenvolvem-se numa fase posterior e apoiam-se nos papéis psicossomáticos e psicodramáticos. É através deles que o indivíduo vai assimilando ou é inserido no mundo da cultura, dos padrões de conduta, dos valores e dos deveres da sua realidade social (Moreno, 1946/1997).

Para funcionar, a sociedade possui um leque de papéis que vão sendo assumidos pelas mais diversas pessoas. Muitos destes papéis são treinados desde a infância, através dos jogos infantis. Com a formação e a escolarização diferenciada – em que é recebida informação e são exercitados os meios para um desempenho eficaz do papel – é efectuado um treino mais específico que permitirá ao sujeito assumir, posteriormente, o papel de forma espontânea. São os papéis complementares, com que o indivíduo cria vínculos, que vão despertar a actividade do mesmo. Se o novo papel for adequadamente desempenhado, é porque tem algo de original e de criativo; enriquece e é enriquecido pela personalidade do protagonista. Se assim for, é passível de transformar-se num papel psicodramático (Abreu, 1992).

⁴⁹ Segundo Ribeiro (2003) esta imposição é operada através da interpolação de resistências que os outros, as suas relações, as coisas, os actos, as distâncias no tempo e no espaço, activam.

Pelo exposto se percebe que no processo de desenvolvimento infantil, os papéis psicossomáticos auxiliam a criança a experimentar o seu corpo (dimensão fisiológica/corporal). Já os papéis psicodramáticos vão viabilizar as condições para a criança experimentar e desenvolver a sua mente (dimensão psicológica do Eu). Por fim, os papéis sociais vão permitir o desenvolvimento da dimensão da realidade social. Corpo, psique e sociedade são, de acordo com Rojas-Bermúdez (1980), as partes intermediárias e integrantes do “Eu Integral”.

2.6. Matriz

Por Matriz designa-se o conjunto das diferentes redes relacionais da pessoa, sobretudo as afectivas. Segundo Ribeiro (2004), as suas principais funções são a protecção do indivíduo e o fornecimento de papéis para serem desempenhados ou recriados.

Quando nasce, a criança insere-se num determinado ambiente físico e relacional, que vai sendo preparado, pela sua família, ao longo da sua vida intra-uterina. “Forma-se, uma placenta social para receber o bebé e é a essa placenta social que Moreno chama de Matriz de Identidade” (Soeiro, 1991, p. 24). Após o seu nascimento, a criança é envolvida nesta e por esta placenta social para crescer e se desenvolver, sendo que, ao longo do tempo, ela vai criando e desenvolvendo diversas matrizes.

Moreno dividiu a Matriz da Identidade em três fases que decorrem das etapas do desenvolvimento fisiológico, psicológico e social e da herança sócio-cultural da realidade envolvente da criança⁵⁰. Segundo Lima e Liske (2003), é nesta Matriz que a criança estabelece vínculos, passa por processos de aquecimento preparatório para os seus actos, assimila e desenvolve os vários papéis que entrarão em acção ao longo da sua vida.

⁵⁰ Com esta proposta Moreno não tinha como fim, segundo Jardim (1988), criar uma nova teoria do desenvolvimento infantil.

Fase da Identidade do Eu ou Matriz da Identidade Total Indiferenciada

Logo que nasce e durante as primeiras semanas de vida a criança não diferencia o Eu do não Eu, a fantasia da realidade, ou seja, há uma identidade total indiferenciada. Para ela existe apenas o tempo presente e todas as relações são de proximidade. Das interações que estabelece com os outros, em particular com a mãe (ou seu substituto) de quem depende totalmente para a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, vão emergir os papéis psicossomáticos (Soeiro, 1995). A esta fase de crescimento Moreno chama “Matriz de Identidade”, sendo a Identidade o estado do bebé em que ele e os outros formam um todo único. A “Matriz de Identidade” 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” (Moreno, 1946/1997, p. 25). É aqui que o fenómeno do duplo é activado pela primeira vez, quando a mãe, funcionando como ego auxiliar do seu filho, reproduz os seus padrões emocionais, comportamentais e interactivos. A matriz de identidade sugere que a unidade e a integração precedem a diferenciação.

Fase do Reconhecimento do Eu ou Matriz da Identidade Total Diferenciada

Nesta fase a criança consegue distinguir diferentes elementos do seu universo (objectos, pessoas, animais e ela própria), mas atribui a tudo o que percebe o mesmo grau de realidade, não separando, assim, o real da fantasia. É a fase da identidade total diferenciada ou da realidade total diferenciada. Durante o processo de diferenciação ocorrem dois movimentos mesclados: a criança ora concentra a atenção no outro, esquecendo-se ou estranhando-se a si mesma, ora ignora o outro, concentrando-se e ficando atenta a si própria. É a fase do espelho. Quando olha pela primeira vez para um espelho, a criança não se reconhece, pois pensa tratar-se de um estranho e assusta-se. Progressivamente, vai se apercebendo de que a imagem no espelho é o seu reflexo e apresenta uma mudança nas suas expressões e gestos. Ao tomar consciência da sua individualidade, dá-se uma mudança significativa no seu conceito de pessoa. De acordo com Filho (1980), citado por Lima e Liske (2003), nesta fase a criança identifica múltiplas sensações – como a dor, o frio e a fome – e começa a perceber padrões como distância-proximidade, carinho-agressividade, relação-solidão.

A compreensão teórica desta fase vai enquadrar, segundo Moreno, a técnica psicodramática do espelho e, segundo Filho, citado pelas referidas autoras, a técnica do solilóquio, já que agora a criança consegue distanciar-se e reflectir sobre o seu relacionamento com o outro ou sobre o outro.

As duas fases descritas correspondem ao que Moreno designou “Primeiro Universo”. Este termina quando a percepção de um mundo em que tudo é real começa a decompor-se entre fantasia e realidade. O “Segundo Universo” começa quando a criança discrimina a fantasia e a realidade e corresponde à fase da Matriz que se segue.

Fase do Reconhecimento do Outro ou Matriz da Identidade da Brecha entre Fantasia e Realidade

Esta fase surge numa etapa posterior do desenvolvimento da criança. Enquanto na fase anterior, esta aprendia progressivamente a reconhecer-se como um ser diferente dos outros, nesta fase já consegue separar-se dos indivíduos que o cercam. “A matriz de identidade foi superada, veio o espelho. A criança pode, agora, mover-se dentro do espelho e fazer o papel da criança do espelho; a criança do espelho pode sair do espelho e fazer o papel da criança real. Esse é o passo seguinte na génese da técnica. Primeiro vem a matriz de identidade, com o duplo; em seguida, o espelho, com o *self*. E agora a inversão de papéis, com o outro *self*” (Moreno, 1952, *cit in* Fox, 1987, p. 227).

Segundo Filho (1980), citado por Lima e Liske (2003), a distinção entre esta fase e a antecedente é meramente didáctica, já que quando a criança começa a reconhecer-se como indivíduo reconhece igualmente os outros como entidades autónomas. Agora, porém, é evidente a capacidade da criança se colocar no papel do outro, perceber que há diferenças entre ela e o seu interlocutor e que este tem sentimentos e comportamentos que o afectam e são afectados por si. Este processo de aprendizagem revela-se muito significativo para o estabelecimento futuro de relações saudáveis.

Esta fase, em que se observam os primeiros ensaios da inversão de papéis, vai enquadrar a técnica com o referido nome. Ocorrendo no “Segundo Universo Infantil”, esta fase representa o culminar do processo de desenvolvimento do Eu e constitui a base psicológica para todos os processos de desempenho de papéis e para fenómenos como a imitação, a identificação, a projecção e a transferência. Inverter e desempenhar o papel do

outro não emerge de modo repentino, mas vai sendo ensaiado e consolidado ao longo do tempo. A chegada a esta fase é, segundo Filho (1980, cit. *in* Lima & Liske, 2003), um sinal de maturidade e de saúde psicológica.

Dos vários conceitos desenvolvidos em contraposição às concepções defendidas pela Psicanálise dar-se-á apenas evidência àqueles relevantes para esta investigação.

2.7. *Tele*

Oliveira (1999, cit. *in* Ribeiro, 2004) entende que Moreno ao mesmo tempo que procurou definir rigorosamente o conceito de *tele*, contribuiu para alguma confusão em torno do mesmo, dado que nele inclui uma variedade de fenómenos interpessoais: empatia, reciprocidade mútua, *rapport*.

Nos escritos do autor o conceito de *tele* surge como contraposição às noções de transferência e de contratransferência. Na transferência, o paciente transfere para o terapeuta certos sentimentos, atitudes, respostas que experienciou em relação a outras pessoas; enquanto na contra-transferência, é o terapeuta que é influenciado pelo paciente. “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” (Soeiro, 1991, p. 23). *Tele* é, assim, a capacidade de perceber adequadamente os outros. É uma área de encontro, de mutualidade e de vinculação entre membros de um grupo, a partir do qual emergem as comunicações grupais mais profundas e importantes (Moreno, 1959/1983). É a totalidade das diversas dinâmicas comunicacionais, conscientes, inconscientes, cognitivas e emocionais, que se geram em qualquer encontro ou contacto genuinamente humano no relacionamento com os outros (Sacks, 1998). “Por meio da *tele* compreendemos os pensamentos e os sentimentos dos outros e somos levados para mais perto deles. É a conexão, o elo, o vínculo. O nível de precisão das nossas percepções e dos nossos julgamentos nas relações télicas entre nós e os outros, será um índice de adequação, do nosso êxito, da nossa felicidade numa determinada situação de grupo” (Loomis, *in* Moreno, 1959/1983, p. 34). Neste sentido, *tele* é o sentir recíproco de um no outro (atração, repulsa...), é o fundamento de todas as relações interpessoais sadias e relaciona-se com uma faceta realista da percepção decorrente dos *insights*. A transferência é, desta forma,

considerada por vários autores (e.g., Soeiro, 1991; Valcarce, 1995a) uma patologia da *tele*. Assim sendo, no Psicodrama é esperado alcançar-se uma boa relação télica e não transferencial.

2.8. *Acting-out* e catarse de integração

Com a introdução do conceito de *acting-out*, Moreno quis enfatizar a importância de fazer agir os pensamentos e as experiências internas. A passagem do material intrapsíquico para o contexto dramático e grupal é, por si só, terapêutica (Soeiro, 1994). Moreno falava em dois tipos de *acting out*: o irracional e o terapêutico. Enquanto o primeiro decorre da própria existência do indivíduo e, como tal, emerge, em geral, fora da sessão; o segundo ocorre na sessão terapêutica e permite exteriorizar e representar o drama interno do protagonista. Como é posta em acção, a catarse induzida no Psicodrama é física em vez de verbal. O *clímax* do tratamento verifica-se, normalmente, durante a dramatização, quando o protagonista percebe o que o impede de desenvolver os seus papéis e vislumbra novas oportunidades existenciais. “Neste momento privilegiado, o Eu tem a oportunidade de reencontrar-se, reestruturar-se e reorganizar os elementos que podem ter ficado dispersos, de modo a integrá-los e assim conseguir um sentimento de força e de alívio – uma catarse de integração, de «purificação pela complementação» (Moreno, 1972)” (Ribeiro, 2004, p. 32). A verdadeira transformação pode ocorrer num Momento específico, muitas vezes de difícil averiguação, ou decorrer de uma sequência de Momentos. Ou seja, a catarse pode emergir como o culminar de um processo gradativo que é, frequentemente, lento e insidioso, mas que permite que o sujeito adquira um conjunto de conhecimentos e de percepções que, a dado momento, lhe permitem transformar-se numa nova pessoa (Kelleman, 1992; Vieira, 1994).

Em termos conclusivos pode referenciar-se Malpique (1995), quando diz que o Psicodrama – porque permite elaborar, compreender, significar ou tornar consciente o comportamento – não aceita que o *acting out* seja uma simples descarga nem que a catarse seja apenas ab-reacção. O Psicodrama obriga a um *acting out* terapêutico e a uma catarse de integração.

3. Psicodrama, Sociodrama e Psicoterapia de Grupo

Para Moreno a terapia era uma noção ampla, não se reduzindo ao trabalho psicoterapêutico. Foi já aludido que o seu sonho era a cura da sociedade que, na sua perspectiva, era exequível através do tratamento das relações grupais, mobilizando como métodos a Psicoterapia de Grupo, o Psicodrama e o Sociodrama (Gonçalves *et al.*, 1988).

A Psicoterapia de Grupo dá prioridade, segundo Gonçalves *et al.* (1988), ao tratamento das relações interpessoais inseridas na dinâmica grupal e baseia-se essencialmente no método analítico e verbal. Moreno, tendo-se apercebido das limitações desta abordagem mais verbal, converteu a psicoterapia de grupo em psicoterapia da acção e em Psicodrama (Moreno, 1946/1997, 1959/1983).

Já a diferenciação entre Psicodrama e Sociodrama não é, em Moreno, muito clara. Em alguns escritos estes conceitos aparecem claramente diferenciados; enquanto noutros surgem mesclados. Soeiro (1991) refere mesmo que há uma certa confusão ligada ao conceito de Sociodrama, sendo este entendido ora como uma fase anterior do Psicodrama ora como uma abordagem mais social do Psicodrama. A definição do que é o Sociodrama e se existe ou não distinção em relação ao Psicodrama é, ainda hoje, uma questão debatida entre os teóricos e praticantes de ambas as abordagens⁵¹.

Há, assim, quem defenda que estas abordagens não podem ser efectivamente diferenciadas quando se está na perspectiva da matriz social, uma vez que tanto o privado como o colectivo podem ser trabalhados, funcionando o Sociodrama e o Psicodrama de forma complementar. Podem ser tratadas cenas pessoais dos membros do grupo, assim como a relação dessas histórias com cenas traumáticas e da história da sua própria matriz social. À medida que o grupo se desenvolve os membros começam a aperceber-se e a compreender que o seu drama pessoal faz também parte do(s) drama(s) da humanidade e muitos dos dramas da humanidade fazem parte do seu drama pessoal. Zuretti (2001), citada por Kellermann (2007), uma das defensoras desta perspectiva, desenvolve mesmo

⁵¹ Esta confusão observa-se mesmo na literatura, quando se vê, para as mesmas abordagens, diferentes designações: Psicodrama e Sociodrama de casal; Psicodrama e Sociodrama pedagógico, entre outros.

um método - o “Sociopsicodrama” - que trabalha, em diferentes fases do processo grupal, tanto o privado como o colectivo. Bertão, numa linha similar, tem vindo a defender que, quando se trabalha com grupos naturais, a definição dos limites do que é grupal e do que é individual, do que é Psicodrama e do que é Sociodrama, é, na prática, difusa, visto que “também no sujeito, o social se confunde com o pessoal, um não existindo sem o outro” (Bertão, 2004, p. 3) e a “catarse colectiva não impede em alguns momentos o aparecimento da catarse individual e o grupo entendido enquanto protagonista não impede o surgimento de protagonistas individuais” (Bertão, 2008, p. 17).

Centrar-nos-emos, de seguida, nas principais diferenças que Moreno e seus seguidores têm salientado em relação às duas abordagens, quer em termos dos seus objectivos quer em termos dos seus procedimentos.

Moreno (1946/1997, 1959/1983) define Psicodrama como a ciência que busca a “verdade” através de métodos dramáticos, trabalhando com relações interpessoais e mundos privados. No Psicodrama todos os papéis do indivíduo podem ser trabalhados. Já o Sociodrama foi definido como um método profundo de acção para a abordagem de relações intergrupais e de ideologias colectivas, sendo o seu foco o grupo ou o tema. Tendo em conta as propostas iniciais de Moreno, emergem, segundo Wittinger (2005) citado por Kellermann (2007), duas escolas diferentes que apresentam leituras particulares do que é o Sociodrama. Uma advoga que o Sociodrama deve lidar apenas com o grupo como um todo; enquanto a outra inclui, igualmente, uma abordagem centrada num protagonista (ou num grupo-protagonista), desde que esse(s) elemento(s) seja(m) representativo(s) do homem colectivo, ou centrada num tema comum aos vários elementos do grupo.

Em termos de procedimentos, numa sessão psicodramática as atenções do director e da sua equipa estão centradas no indivíduo, paciente, e nos seus problemas pessoais. Consoante os vínculos existentes entre o contexto de papel do protagonista e o contexto de papéis dos restantes elementos do grupo, estes são mais ou menos afectados pelos problemas apresentados e pelos actos psicodramáticos.

Os grupos de Psicodrama são, em geral, abertos e a sua constituição é cuidada. Procura-se que sejam formados por cerca de dez elementos, para que se ofereça uma maior variedade de personalidades e de papéis e se assegure a existência de uma audiência perante a

qual o protagonista age (Sacks, 1998). Podendo haver variação neste número, procura-se, todavia, que o grupo não seja demasiado grande o que obrigaria os sujeitos a esperar demasiado tempo para poderem (voltar a) ser protagonistas. A heterogeneidade, nomeadamente de sexo, idade, tipologia e problemáticas, apesar de desejada, tem de ser, segundo Coutinho e Veiga (2006), acautelada. Se os elementos do grupo são muito diferentes entre si, os dramas que são representados podem não ser suficientemente universais para que o grupo se identifique com o protagonista. Todavia, as pequenas diferenças ajudam a ampliar o repertório de papéis dos indivíduos, dada a variedade de modelos de papéis.

O Sociodrama consiste, de acordo com Soeiro (1991) e Valcarce (1995), numa terapêutica de grupos naturais, isto é, de grupos que interagem habitualmente entre si, como é o caso das turmas escolares e baseia-se no pressuposto de que os diversos indivíduos partilham, em certo grau, determinados papéis culturais e sociais⁵². Nesta abordagem o protagonista é, em geral, o próprio grupo, pelo que todos os elementos devem ser colocados no palco com o intuito de resolver conflitos interpessoais ou de agir sobre problemas comuns. Contudo, pode ser escolhido um indivíduo para protagonizar, podendo esta escolha ser feita por todos utilizando o método de votação. Nesta situação mais importante do que a pessoa individual do protagonista é o que ele representa como homem colectivo. Assim sendo, quando uma pessoa propõe um tema pode dramatizá-lo, mas todos devem ser envolvidos na medida do possível. Como se centra na abordagem de grupos naturais, os seus elementos têm, em geral, uma história conjunta, ou seja, conhecem já muitos factos e antecipam muitas situações que se vão sucedendo durante a interacção. Deste modo, identificam, por vezes, aspectos para além daquilo que o director e o ego auxiliar conseguem perceber. Soeiro (1991) defende, então, que o trabalho do director deve ser, essencialmente, “aquecer” o grupo para que os seus participantes interajam o mais livremente possível; montar as cenas, na fase da dramatização e favorecer a integração na fase dos comentários. De acordo com o referido autor, o Sociodrama revela-se um dos instrumentos mais importantes na teoria moreniana dada a eficácia da sua acção preventiva e interventiva.

⁵² Segundo Soeiro (1991), com este método trabalha-se essencialmente o papel profissional e/ou o papel de colega de grupo natural, devendo o director cingir-se aos mesmos. Os grupos são geralmente fechados e a sua constituição é particular, de acordo com o grupo natural em causa.

Embora vários autores, designadamente Soeiro (1991), defendam esta prática como sendo sociodramática, outros há, designadamente Kellermann (2007), que a consideram psicodramática, referindo-se, neste caso, a Psicodramas Temáticos ou a Psicodramas Centrados em Grupos. Este autor, procurando clarificar a diferença entre Psicodrama e Sociodrama, recorre a um excerto de uma obra de 1969 de Moreno e Moreno: “A diferença entre o Psicodrama e o Sociodrama encontra-se na sua estrutura e objectivos. O Psicodrama lida com um problema privado que envolve simplesmente um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Enquanto que o Sociodrama lida com problemas em que o seu aspecto colectivo é colocado em primeiro plano e o aspecto mais privado da relação individual é colocado em segundo plano. As duas não podem, é claro, ser nitidamente separadas” (p.15). Seguindo esta concepção, o autor defende que o Sociodrama tem por objectivo a exploração de acontecimentos sociais – que transcendem os indivíduos particulares – e a transformação de conflitos intergrupais, visando uma catarse social. O Sociodrama assim concebido foi, segundo o autor, desenvolvido por Moreno, durante e após a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de promover a coexistência de vários grupos na sociedade pós-guerra. Com a dramatização de conflitos intergrupais e, designadamente, com a possibilidade de os representantes de diferentes grupos inverterem os seus papéis entre si, Moreno esperava que novos olhares e alternativas fossem equacionados de modo a alcançar uma nova ordem social e uma compreensão e paz mais profundas e duradouras. Através da condução de sessões de Sociodrama Público, que poderiam ser gravadas e transmitidas através dos meios de comunicação social a milhões de pessoas, Moreno ambicionava uma melhoria das relações interculturais no mundo⁵³. O Sociodrama assim perspectivado é, segundo Kellermann (1998, 2007), uma espécie de “socioterapia”. Estruturado e orientado para a acção e para o trabalho com grandes grupos (cuja constituição e dimensão são irrelevantes), é particularmente útil para o enfoque de eventos traumáticos concretos e crises sociais, mudanças políticas e desintegração social; e diversidade social geradora de conflitos e de preconceitos intergrupais⁵⁴.

⁵³ Esta estratégia já foi mobilizada por alguns psicodramatistas e sociodramatistas. Veja-se como exemplo o artigo de Costa (1998).

⁵⁴ De acordo com os objectivos específicos em jogo, Kellermann (2007) refere cinco tipos de Sociodrama. Por dificuldades de uma tradução rigorosa, utilizar-se-á a designação na língua de origem: “Crisis Sociodrama”, “Political Sociodrama”, “Diversity Sociodrama”, “Conflict Transformation in Sociodrama” e “Postwar Healing and Reconciliation”.

O Sociodrama com fins de transformação social tem vindo a ser utilizado por múltiplos sociodramatistas, em diferentes partes do mundo. O autor afirma que nos tempos actuais, caracterizados por múltiplos conflitos, desastres e genocídios, a sua prática é de particular relevância já que pode facilitar a resolução de conflitos intergrupais e a promoção da paz, numa escala política mais global. “Como comunidade global, precisamos de ser mais capazes de responder adequadamente às novas situações catastróficas e de responder de novas formas aos velhos desastres” (Kellermann, 2007, p. 166).

Independentemente da perspectiva em jogo, para que se torne efectivo, o Sociodrama deve mobilizar métodos de acção profundos, mas em que as ferramentas de trabalho sejam tipos representativos de uma determinada cultura e não de indivíduos particulares.

Triandis *et al.* (1988), citados por Kellermann (2007), afirmam que em culturas mais colectivas – como as presentes em regiões do Pacífico, África, Ásia e América do Sul – se observa uma maior abertura ao Sociodrama; enquanto em culturas mais individualistas – como as presentes na Europa Ocidental e na América do Norte – se observa uma maior receptividade ao Psicodrama.

4. Sociometria

A sociometria, uma sofisticada teoria dos processos grupais, desenvolvida progressivamente a partir da Primeira Guerra Mundial, procura determinar objectivamente a estrutura básica dos grupos e das sociedades humanas. A sua essência repousa no pressuposto de que os grupos têm uma vida interna própria e dinâmica, que pode ser compreendida pelo exame das escolhas que os seus membros efectuam entre si, num dado momento. O teste sociométrico, instrumento desenvolvido por Moreno, permite a compreensão da rede de vínculos que configuram a estrutura dos grupos⁵⁵. Ao permitir aceder à posição de

⁵⁵ De acordo com Mucchielli (1980), este teste permite distinguir o que Moreno denominou *psicogrupo* e *sóciogrupo*. O primeiro, concebido a partir de critérios psicotéticos, é constituído pelas relações afectivas interpessoais propriamente ditas (simpatia-antipatia); o segundo, como envolve a referência a trabalhos de grupo (critérios sociotéticos), é cons-

cada indivíduo, revelando, de acordo com o critério definido, quem são os elementos rejeitados, populares, isolados e controversos, o director pode melhor orientar a sua acção com vista à transformação individual e grupal (Vieira, 1994).

Moreno chama a atenção para o facto de um procedimento sociométrico adequado não poder ser nem mais nem menos diferenciado do que a estrutura social que se pretende medir. Assim sendo, o método sociométrico não deve ser um conjunto rígido de regras, mas deve modificar-se e adaptar-se a qualquer situação grupal, à medida que ela surge, devendo ser moldado consoante as potencialidades imediatas dos sujeitos, de forma a despertar neles o máximo de participação espontânea e o máximo de expressão. Caso o método sociométrico não se adequa à estrutura do momento de um determinado grupo, o conhecimento que dele pode advir fica limitado ou mesmo distorcido. Daí ser extremamente importante a escolha do(s) critério(s).

Observando a estrutura de um dado grupo ou comunidade, pode-se definir a posição exacta que cada indivíduo assume dentro dela bem como o seu núcleo de relações, ou seja, o seu o “átomo social”. Este é constituído por inúmeras estruturas *tele* e faz parte de um todo ainda maior, as “redes psicológicas”. Estas são, segundo Moreno (cit. in Parlebas, 1992, p. 101), “um conjunto de ligações que ligam os elementos dum conjunto de objectos ou de pessoas” que estabelecem entre si mapas de relação, linhas de força que originam “mapas de geografia psicológica”. Estas redes de interacção revelam os fluxos comunicacionais, preferências e resistências. “O pensamento sociométrico faz do universo humano a imagem de uma teia de inter-relações na qual alguns fios são mais fortes do que outros, alguns são unidireccionais, outros bidireccionais” (Northway, cit. in Moreno, 1959/1983, p. 35). Para além da conexão entre elementos, as redes implicam uma partilha de afectos sempre que duas ou mais pessoas estão juntas. Um número relativamente elevado de pares possibilita, através do factor *tele*, maior diversidade e fluidez comunicacional, maior oportunidade de vivências recíprocas e uma boa adaptação emocional.

Na prática sociométrica podem observar-se, por vezes, algumas resistências que se devem, segundo Fox (1987), a limitações psicológicas e educacionais, as quais devem ser

tituído pelas relações que envolvem escolhas que resultam tanto da estima e da confiança atribuídas ao outro (competência, ajuda eficaz esperada), como da simpatia (garantia de cooperação) ou da antipatia (previsão de não cooperação).

devidamente analisadas e geridas pelo sociometrista. A falta de informação acerca deste método é um dos factores que contribui para a emergência de resistências. Nesta situação, uma apresentação clara e completa do que é o método sociométrico, os seus objectivos e procedimentos, permite desvanecer muitas dúvidas e resistências. Outro factor relaciona-se com o medo e a resistência, não tanto em relação ao método, mas às suas consequências. Com base nas respostas espontâneas dos indivíduos, é possível compreender e intervir nas causas subjacentes a estas resistências e medos (de saber que posição ocupa no grupo; de mostrar aos outros elementos de quem gosta e de quem não gosta; de expressar a posição que gostaria de ocupar no grupo). O medo que uma pessoa tem em exprimir os seus sentimentos preferenciais em relação aos outros é, efectivamente, o medo dos sentimentos que os outros nutrem por si. Neste palco, o sociometrista deve, então, quebrar progressivamente as incompreensões e os medos que existam ou que estão emergentes no grupo que está a ser trabalhado, sensibilizando-o para as vantagens que o método sociométrico oferece – permite uma organização mais harmoniosa do grupo e uma situação mais confortável de cada elemento no mesmo – e “aquecendo-o” para a tarefa em causa. A colaboração espontânea e plena dos indivíduos é, para o referido autor, essencial para o trabalho de investigação e de intervenção sociométrica.

Moreno (1959/1983) dedica, ainda, uma particular atenção às distorções da percepção do *status* sociométrico e suas consequências. Assim, as pessoas que depreciam o seu próprio *status* sociométrico terão tendência a apresentar expectativas inferiores a respeito de si próprias e a qualificar como superiores os outros elementos do grupo. Pelo contrário, as pessoas que sobrestimam o seu *status* sociométrico terão tendência a apresentar expectativas elevadas a respeito de si próprias e a perceber os outros como menos optimistas do que elas quanto à avaliação dos pares.

Para a visualização gráfica da localização concreta de cada indivíduo num dado grupo, ou comunidade, e de todas as suas inter-relações, Moreno concebeu o sociograma. Este, mais do que um método de apresentação, é um método de exploração, tornando possível a investigação de factos sociométricos. A utilização de testes sociométricos na avaliação da evolução dos grupos é reconhecida por vários autores, designadamente por Bustos (1979, cit. in Vieira, 1994), que aconselha a sua aplicação de seis em seis meses.

5. *Praxis* Psicodramática e Sociodramática⁵⁶

No enquadramento psicodramático e sociodramático, o grupo é o porto de encontro, de proximidade intersubjectiva; e o palco, o *locus* da interacção psicodramática (Leutz, 1996).

As sessões de Psicodrama não são nunca preconcebidas, mas as sessões de Sociodrama podem, em determinadas situações e circunstâncias, sê-lo. Em ambas as situações, as sessões são alimentadas pela espontaneidade do protagonista e moldadas pela empatia, espontaneidade e criatividade do director. Num processo terapêutico, a sua periodicidade é, em geral, semanal, e a sua duração tende a ser entre uma hora e trinta minutos a duas horas. O limite das duas horas aproxima-se do que os dramaturgos e directores de cinema consideram ser o espaço de tempo de atenção natural para uma produção dramática. Duas horas permitem que os membros da audiência e os actores que representam um papel auxiliar possam participar activamente nas discussões antes e depois do drama (Sacks, 1998). Acima de tudo, é esperado que o trabalho dramático seja iniciado e concluído dentro do tempo e do espaço a ele destinado, o que permite dar à vida do protagonista uma unidade e completude nunca antes visualizada. Mais do que corrigir traumatismos do passado, as sessões de Psicodrama e de Sociodrama permitem que os indivíduos equacionem e experimentem novas possibilidades.

Fundamentando-se na ligação entre a mente e a acção, a prática psicodramática e sociodramática inscrevem-se no trinómio Instrumentos – Etapas – Contextos, e jogam-se de acordo com um conjunto de técnicas. Nesta estrutura básica falta, segundo Soeiro (1994), o conceito de momento ou situação no conteúdo do material a ser dramatizado.

⁵⁶ Apesar da *praxis* psicodramática ser similar à sociodramática e haver autores (Gonçalves *et al.*, 1988) que defendam que o trabalho do director (na Psicoterapia de Grupo, no Psicodrama ou no Sociodrama) seja referido, de modo genérico, como Psicodrama, optar-se-á por utilizar, em geral, ambas as designações.

5.1. Instrumentos

Os instrumentos usados para demarcar a interacção terapêutica da interacção pessoal na vida real, são abordados por Moreno, em várias das suas obras (Introdução à 4ª edição de *Psicodrama; Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*, 1950/1974, p. 106; *Fundamentos da Sociometria*, 1953/1962, p. 75), numa ordem sequencial.

Palco

O palco é um espaço vivencial, multidimensional e adaptável onde se desenrola a acção, comandada pelo protagonista e pelo director. “ O espaço vivencial da realidade da vida é amiúde demasiado exíguo e restritivo, de modo que o indivíduo pode facilmente perder o seu equilíbrio. No palco, ele poderá encontrá-lo, devido à metodologia da Liberdade – liberdade em relação às tensões insuportáveis e liberdade de experiência e expressão” (Moreno, 1946/1997, p. 17). No palco, o sujeito pode vivenciar uma realidade diferente: às vezes mais simples, outras, mais rica, mas, para ele, é tão ou mais real que o mundo lá fora. Nas palavras de Abreu (1992), no palco “Tudo, desde as vivências banais às fantasias mais escondidas, se pode representar nesse espaço, e tudo aí é reversível. O tempo pode avançar e recuar. Uma acção pode ser repetida e modificada conforme as suas consequências. Não se pedem contas pelo que cada elemento faz no cenário, contando que o director pode sempre cortar a cena ou intervir de outro modo” (p. 14-15).

Sendo o espaço nobre do Psicodrama, é semelhante ao palco teatral, embora se encontre numa posição central e seja de dimensões mais reduzidas. Moreno (1946/1997), apesar de referir que o *locus* do Psicodrama pode ser, se necessário, qualquer local onde estejam os indivíduos, defende que para a resolução definitiva de conflitos mentais profundos deve ser utilizado o teatro terapêutico. Na dramatização, o palco pode, se necessário, ser enriquecido com móveis e objectos que se encontrem na sala.

Protagonista

Moreno só introduz, segundo Fox (1987), a designação de protagonista por volta de 1950, sendo que até então a terminologia utilizada era a de sujeito, paciente ou actor.

O protagonista é o elemento que, durante a fase do aquecimento, sobressai do grupo pela pertinência das vivências que traz à discussão e é, em geral, convidado a representá-las no palco. “É solicitado a ser ele mesmo no palco, a retratar o seu próprio mundo privado. É instruído para ser ele mesmo (...) Uma vez “aquecido” para a tarefa, é comparativamente fácil ao paciente fazer um relato de sua vida quotidiana em acção, pois ninguém possui mais autoridade sobre ele mesmo do que ele mesmo. Ele tem de actuar livremente, à medida que as coisas lhe acodem à mente; é por isso que tem de lhe ser concedida liberdade de expressão, espontaneidade” (Moreno, 1946/1997, p. 18). Como tal, o protagonista é, na dramatização, simultaneamente, actor e seu próprio director (Vieira, 1995).

A escolha do protagonista, tarefa do director, é essencial para que a sessão resulte. É comum, nas sessões iniciais, ninguém desejar protagonizar. Todavia, à medida que a confiança no grupo se firma, podem evidenciar-se vários candidatos, sendo que os critérios para a selecção do protagonista são a veracidade e a premência do problema ou da questão trazida bem como a ressonância afectiva que estes têm para o mesmo e para os outros elementos do grupo. Além dos critérios supracitados, Coutinho e Veiga (2006) referenciam, ainda, o desejo de envolvimento do protagonista e a frequência com que os elementos têm sido protagonistas. Sacks (1998) diz que o tema, particularmente valorizado por Moreno no Sociodrama, pode influenciar igualmente a escolha do protagonista, já que é mais útil que o grupo trabalhe com alguém cujo problema está relacionado com situações partilhadas pela maioria dos elementos.

Pode haver sessões em que, por atitude defensiva dos elementos do grupo, não exista qualquer protagonista; ou que o próprio grupo sinta que é mais importante conversar do que passar à dramatização; ou que o director perceba como pertinente trabalhar uma questão comum ao grupo (Abreu, 1992).

Como vimos anteriormente, no Sociodrama o protagonista é, em geral, o grupo, podendo, em determinadas situações, ser um indivíduo que simbolize o problema comum. Uma vez que os sujeitos partilham vivências, problemas, interesses comuns, o director pode optar por substituir a dramatização por jogos com o objectivo de tratar temas colectivos, fortalecer a coesão grupal ou obter elementos diagnósticos, podendo, no decorrer deste processo, evidenciar-se um protagonista em particular.

Director

“O terceiro instrumento é o director. Ele tem três funções: produtor, terapeuta e analista” (Moreno, 1946/1997, p. 19).

No Psicodrama, “o terapeuta principal não toma propriamente parte da produção. É mais como maestro de uma orquestra; ele mesmo não toca instrumento algum mas supervisiona, dirige e observa” (Moreno, 1959/1983, p. 245). Tal como um maestro que dirige os músicos para que os diversos instrumentos produzam um dado som, também o director conduz as diferentes personalidades dos membros do grupo para que, juntos, alcancem um maior grau de consciência e de cura do que conseguiriam individualmente.

Enquanto produtor, ele tem de estar atento para transformar em acção dramática as pistas que o protagonista dá. Como terapeuta, é-lhe permitido, quando necessário, atacar e chocar o sujeito bem como rir e brincar com ele. Já como analista social, faz a leitura interpretativa dos significados e funções da sessão para o protagonista e para o grupo. Kaplan e Sadock (1990) sublinham, ainda, a sua função de catalisador, já que procura, acima de tudo, encorajar os membros do grupo a expressarem os seus sentimentos e pensamentos, e a serem espontâneos.

Em termos práticos, o director é o responsável por todo o processo sociodramático e o êxito deste processo depende, em grande parte, da qualidade do manejo terapêutico – ressonância das cenas propostas, “dança” entre protagonista e personagens dos papéis complementares, técnicas seleccionadas e momento e circunstâncias em que estas são mobilizadas – e da qualidade da relação terapêutica – assente no respeito, na autenticidade e na compreensão empática veiculados pelos princípios humanistas (Coutinho & Veiga, 2006).

O director deve ter algumas características pessoais e profissionais, de que destacam ter um interesse presente e autêntico por cada membro e pelo grupo como um todo, actuar como modelo em termos de comportamento e de valores, estar atento e disponível para satisfazer e trabalhar as necessidades do protagonista e/ou do grupo. “A regra geral de direcção consiste, principalmente, em depender dos protagonistas para o fornecimento de *pistas* sobre o modo como a produção deve ser encaminhada” (Moreno, 1946/1997, p. 40), ou seja, o director deve proporcionar as condições para que o protagonista se desen-

volva a si próprio, desenvolva a sua catarse e atinja o *status nascendi*. Neste processo é essencial que o director apresente uma boa capacidade de observação e de escuta⁵⁷. Segundo Pavlovsky, citado por Fernández (2001), escutar “(...) é não estar tão atento à boa comunicação com o protagonista, mas a outros ruídos imperceptíveis, a suas opacidades, interferências, à sua falsa transparência, a seus ritmos e movimentos involuntários. Não só aos movimentos prolixamente desenhados da cena pelo protagonista, mas também aos movimentos travados pelo desenho que escapam permanentemente criando novas linhas de fuga, novas desterritorializações e cartografias do desejo. Sempre chegando ao cume. Essa é a criativa tarefa do director da cena” (p. 49).

O director precisa de possuir conhecimentos especializados, havendo neste aspecto uma diferenciação entre o director de Psicodrama e de Sociodrama. Um director de Sociodrama não necessita de ter conhecimentos na área da psicopatologia, mas tem de encontrar uma resposta sociodramática eficaz para o grupo, de acordo com o contrato que foi feito com o mesmo⁵⁸. Já um director de Psicodrama deve dominar a psicopatologia e ser um bom psicoterapeuta. Vieira (1999) defende, porém, que o director não deve estar na relação terapêutica como técnico que diagnostica e cura, mas sim como pessoa, valorizando o crescimento, a maturação e o encontro. É esta a razão pela qual, segundo o autor, muitos terapeutas que utilizam esta metodologia se sentem desconfortáveis quando se fala em sistemas nosológicos *stantard*. Em geral, estes terapeutas não diferenciam as sessões, conduzindo-as da mesma maneira, independentemente do diagnóstico do indivíduo, e consideram os sintomas como uma forma dramática de expressar os sentimentos, que ressoará no grupo como um todo. Também Kellermannn (1992) afirma que o diagnóstico é sempre uma avaliação que impede de ver a pessoa como um todo e que é incompatível com a visão positiva incondicional, condição válida quer para os Rogerianos quer para os terapeutas de Psicodrama moreniano.

⁵⁷ Também Rogers (1970/1986) enfatiza esta competência. O autor afirma que se revela interesse pelo outro quando ele é escutado cuidadosamente: “Para mim, o indivíduo que fala é importante, merece compreensão; conseqüentemente, ele é importante por ter exprimido qualquer coisa. Alguns colegas dizem que, deste modo, eu «valido» a pessoa” (p. 59).

⁵⁸ Note-se que o contrato no Sociodrama e no Psicodrama é diferente. Enquanto no primeiro o contrato é feito com todo o grupo, no segundo ele é individual (o sujeito sabe que vai fazer uma psicoterapia individual em grupo).

Em termos de funções, cabe ao director iniciar e terminar as sessões e cada uma das fases da sessão, escolher o protagonista, elaborar as estratégias terapêuticas tendo em conta as hipóteses terapêuticas que formula, desbloquear situações mais complexas e analisar o material relevante. Segundo Abreu (1992), nas fases do aquecimento e dos comentários apresenta uma postura mais activa e directiva, dialogando directamente com o protagonista e o auditório, enquanto na fase da dramatização, o seu papel deverá ser mais discreto.

De particular relevância no trabalho do director é a hipótese terapêutica. Esta, enquanto “*organizador psicodramático (...)* é a condição necessária de legibilidade de contextos (sociais, grupais e dramáticos) onde o protagonista narra ou age (...) é condição *sine qua non* da passagem do material anedótico ao material do «aqui e agora» vivencial” (Dias, 1993, p. 17). O material necessário à elaboração da hipótese terapêutica advém do encontro que ocorre entre o protagonista e o director na fase do aquecimento específico. Esta elaboração, porque se baseia no aparelho psíquico deste, “bebe nele o que ele é capaz de digerir, de transformar e de significar” (Dias, 1993, p. 20). Sendo, de seguida, colocada em acção, no palco, o director deverá, através da observação do aqui-e-agora do drama vivencial, reavaliá-la constantemente. “São as sistemáticas avaliações efectuadas pelo director que lhe permitem equacionar hipóteses terapêuticas que imediatamente testa a partir das intervenções que propõe, numa dinâmica que se repete” (Coutinho & Veiga, 2006, p. 197). Como se depreende, a hipótese terapêutica deve ser sempre refutável, pois, quando o não é, gera dramatizações e/ou comentários “fechados” e, conseqüentemente, condutas sugestivas em vez de condutas que promovam o *insight*, a *tele* e a catarse de integração. Dias (1993) chama, por fim, a atenção para a relação entre a hipótese terapêutica e os comentários, referindo que é no comentário final que o director verbaliza o que foi capaz de congrega e unificar dentro de si, tendo em conta a dinâmica do grupo e do protagonista.

Do exposto se percebe que o director de Psicodrama e de Sociodrama tem de ser ágil, arguto e espontâneo para conseguir, no aqui-e-agora das sessões, desenvolver ciclos constantes de avaliação-acção promotores de mudança e com significado vivencial para todos. O êxito desta prática depende, assim, em larga medida da personalidade, da arte e da competência do director, sendo “extremamente difícil, se não impossível, separar a sua habilidade da sua personalidade. Aqui, habilidade e personalidade são, pelo menos

no acto do trabalho, inseparáveis. Pode-se dizer de forma crua: a personalidade do terapeuta é a sua habilidade” (Moreno, 1959/1983, p. 54). Percebe-se, assim, a importância de uma formação rigorosa nestas abordagens para se evitar um mau manejo que pode, como afirma Abreu (1992), descompensar mais do que equilibrar os participantes, com efeitos prejudiciais para estes e para a credibilidade do próprio método. Daí, à semelhança de outras formações em terapias de grupo (Pinney, 1998; Torres, 1994), um candidato a director de Psicodrama ou de Sociodrama deve ser obrigado, pela Sociedade Portuguesa de Psicodrama, a fazer uma terapia pessoal psicodramática com um Membro Titular Didacta; a efectuar uma formação teórica; e por fim, a fazer parte de um grupo de supervisão. Esta formação integrada permite que, além de ter conhecimentos sobre estas abordagens e sobre o funcionamento dos grupos, o director tenha também ele próprio vivenciado um processo terapêutico e experienciado as técnicas mobilizadas nas mesmas, apercebendo-se das potencialidades e dos constrangimentos que elas podem suscitar. “O papel de Director de Psicodrama, tal como os outros papéis é aprendido, assumido e finalmente recriado (...). A passagem pela terapia implica pois a necessária inversão de papel, jogando-se o Papel do Doente, necessários para o desenvolvimento do Papel do Director” (Vieira, 1996, p. 52).

Apesar do director ser o principal responsável pelo tratamento, ele não está sozinho nesta tarefa. Colaboram com ele, um ou vários assistentes terapêuticos, os egos auxiliares profissionais, que, com ele, formam a **unidade funcional**, ou seja, a equipa terapêutica.

Egos Auxiliares

“O quarto instrumento é um *staff* de egos auxiliares. Estes egos auxiliares ou actores terapêuticos têm um duplo significado. São extensões do director, exploratórias e terapêuticas, mas também são extensões do paciente, retratando as *personae* reais ou imaginadas do seu drama vital. As funções do ego auxiliar são triplas: função do actor, retratando papéis requeridos pelo mundo do paciente; a função do agente terapêutico, guiando o sujeito; e a função do investigador social” (Moreno, 1946/1997, p. 19). Ligada a esta, Saraiva (1994c) especifica a função de observador, na perspectiva etológica.

Segundo Moreno (1946/1997), o director deve escolher cuidadosamente os seus egos auxiliares profissionais e conhecer as suas personalidades, o seu conjunto de papéis e as

suas dificuldades pessoais. Consoante o tipo de abordagem em jogo, pode ser obrigatória a presença de múltiplos egos, como no Psicodrama Individual, ou ser suficiente a presença de apenas um ego, como no Psicodrama de Grupo ou no Sociodrama. O director deve acompanhar-se, sempre que possível, de um ou mais egos auxiliares com formação específica no modelo.

Nas propostas dramáticas, o protagonista interage com o(s) ego(s) auxiliar(es), que podem ser escolhido(s) por si, de entre os presentes – egos auxiliares “naturais” - com o intuito de encarnarem os papéis significativos da sua vida. Embora qualquer membro do grupo possa desempenhar este papel, o director pode, iniciada a cena a dramatizar, substituí-lo por um ego profissional com o intuito de este executar técnicas mais delicadas e colaborar com o director em toda a sessão (Moreno, 1959/1983; Sacks, 1998). Moreno (1946/1997) afirma que, embora o protagonista possa, em geral, escolher ou rejeitar os egos, quando o director deseja, de acordo com a sua hipótese terapêutica, confrontar o mesmo com um dado ego que assume um determinado papel, esta opção não se coloca.

Como expusemos anteriormente, embora o director seja o principal responsável pela sessão, o ego auxiliar profissional assume um papel importante pois permite que o director não se envolva nas cenas, garantindo uma maior objectividade e neutralidade da parte deste; funciona como testemunha qualificada; e, dependendo da sua formação, pode assumir-se como co-terapeuta que compartilha percepções e responsabilidades com o director (Rojas-Bermúdez, 1984; Torres, 1994; Weiner, 1998).

Moreno (1946/1997) refere que “Ao desempenhar o papel, espera-se que o ego se identifique intimamente consigo mesmo o mais que puder, não só para representar e simular mas para “sê-lo” (...) Quanto mais afectuoso, íntimo e sincero for o contacto, maiores serão as vantagens que o paciente poderá derivar do episódio psicodramático” (p. 43). O autor adverte, no entanto, que ser ego auxiliar pode ser uma tarefa árdua quando a pessoa é instruída para assumir um papel que receia retratar, podendo observar-se uma certa resistência da sua parte em seguir a instrução dada. Mas pode ser, como advoga Abreu (1992), terapêutico e formativo ao permitir que o ego compare a sua representação com papéis análogos que adopta na sua vida real e retirar daí um maior enriquecimento e auto-conhecimento.

Auditório

O auditório, inicialmente designado público, é formado pelos elementos do grupo que se mantêm sentados, em semi-círculo, aquando da dramatização. Esta disposição permite activar aquilo que Soeiro designa, como referimos anteriormente, “Instinto de Plateia”.

O auditório “reveste-se de uma dupla finalidade. Pode servir para ajudar o paciente ou, sendo ele próprio ajudado pelo sujeito no palco, converte-se, então, em paciente” (Moreno, 1946/1997, p. 19). Testemunhando as situações dramatizadas pelo(s) protagonista(s), estes elementos podem aceder a outras realidades, outras perspectivas, outras formas de pensar, sentir e gerir dada situação, concepção ou realidade interaccional. Porque ampliam as situações dramatizadas com as suas próprias emoções, as reacções do auditório, verbais ou não verbais, são uma constante fonte de informação para o protagonista, que deste modo se vai apercebendo da sua acção. No final da dramatização, o auditório é convidado, caso o protagonista deseje, a expressar as suas emoções e opiniões. Poderá partilhar então o que viu e sentiu a partir da vivência do outro, bem como o que viu e sentiu da sua própria vivência interna. Esta vivência poderá ser terapêutica para si e para o protagonista, no momento da partilha, possibilitando a abertura de novas perspectivas para o futuro. A partilha grupal revela-se de particular riqueza ao permitir que qualquer elemento possa, numa sessão, ser protagonista, no palco externo ou no seu palco interno, e terapeuta, já que “O agente terapêutico na psicoterapia de grupo não precisa ser uma pessoa dotada de um status profissional (...) o agente terapêutico para um membro do grupo pode ser um elemento do grupo ou uma combinação de vários deles” (Moreno, 1959/1983, p. 24).

5.2. Fases ou etapas

A sessão pode iniciar-se logo que se encontre presente a maioria dos membros do grupo e processa-se segundo três fases sequenciais: aquecimento, dramatização e comentários. Há um conjunto de rituais que evidenciam a passagem destas três fases e clarificam as funções de cada instrumento em jogo. Rojas-Bermúdez (1994) aborda especificamente estes rituais e sua simbologia na sessão psicodramática. A sessão inicia-se com a distribuição, em (semi) círculo, dos elementos do grupo à volta do palco, ficando o ego auxi-

liar junto destes mas próximo do director, o qual se coloca atrás das cadeiras, símbolo do encontro, situadas num dos extremos do palco. Com esta simples distribuição formal, assinala-se a existência de diferentes funções e poderes dos participantes. O director, ao ocupar o centro, assume, inicialmente, os poderes e a gestão do Círculo. Contudo, este poder vai ser gradualmente devolvido e assumido pelo grupo, pelo Círculo, quando este descobre que o poder está nele, nos seus vínculos, nas vivências compartilhadas.

Aquecimento

Bustos e seus colaboradores (1982b), utilizando uma analogia, elucidam que da mesma forma que os músicos de uma orquestra precisam de afinar os seus instrumentos antes de interpretarem uma peça musical, também os elementos do grupo necessitam de um aquecimento inicial necessário ao trabalho dramático. Esta fase tem, em geral, um primeiro momento, o “aquecimento inespecífico”, que sendo um tempo de relaxamento ou de expectativa, convida os elementos do grupo à participação e à interacção livre. Quando nesta “dança” interactiva emerge uma questão que desperta o interesse do grupo, o director passa ao “aquecimento específico”. Note-se que quando fica previamente agendada a discussão de uma questão ou tema de uma sessão para a outra, ou quando a unidade funcional equaciona a necessidade de se trabalhar algum assunto ou problema em particular, pode observar-se um aquecimento específico desde o início da sessão. O director lança, então, algumas perguntas no sentido de clarificar a situação, o problema ou o tema em presença e de aumentar a tensão emocional necessária à acção. De acordo com Abreu (1992), quando o director percebe que a questão trazida à discussão não é autêntica, que o grupo se desinteressa da mesma ou que o possível protagonista se recusa a continuar, há que retomar o aquecimento inespecífico. Se a questão trazida é autêntica e pertinente, a exploração efectuada permite clarificar alguns elementos concretos e o contexto da situação, e a dramatização começa a vislumbrar-se. Segundo Sacks (1998), os momentos de silêncio, por vezes observados, apresentam-se frequentemente como pontos cruciais de decisão em que os elementos estão a pesar a importância de introduzir um tema carregado de ansiedade.

O aquecimento funciona, para Dias (1993), como um trampolim para a acção ao preparar o clima emocional – já que não é possível criar uma sessão com valor de transformação sem que exista alguma tensão emocional – e viabilizar o “emergente grupal”. A qualida-

de do aquecimento vai determinar a escolha do(s) protagonista(s), a conceptualização inicial da(s) hipótese(s) terapêutica(s) e, conseqüentemente, a fluidez com que a dramatização vai decorrer.

Sacks (1998) defende que, para iniciar o aquecimento, o director deve fazer ele próprio um aquecimento para o papel que vai desempenhar, podendo este aquecimento, por contágio, ser transmitido ao protagonista.

Dramatização

A dramatização, momento por excelência do Psicodrama Moreniano, aspira ao desenvolvimento da espontaneidade do protagonista e do próprio grupo. Esta inicia-se com a abertura das cadeiras-símbolo, que representam a atitude receptiva do director face ao protagonista assim como a focalização da sua atenção nele. O símbolo do encontro dá lugar, segundo Rojas-Bermúdez (1994), ao encontro em si mesmo e concentra sobre o protagonista todas as expectativas do auditório. Pode dar-se uma mudança de luz de modo a ficar nítido que se está num tempo e num espaço onde tudo é “a fingir” e reversível. Segundo Coutinho e Veiga (2007), “Podendo o sujeito vivenciar uma patologia relacionada com o momento presente, passado ou futuro, a dramatização permite transportar, ao aqui-e-agora, estas três dimensões do tempo. A dramatização possibilita, ainda, trazer àquele tempo as dimensões do seu espaço, os objectos e as pessoas nele existentes, a distância e o relacionamento entre eles. Este procedimento possibilita que, no cosmos psicodramático, livre da prisão dos factos e da realidade, o sujeito se vá posicionando mentalmente na situação apresentada – real ou imaginária – facilitando o seu aquecimento interno”.

Neste contexto, o protagonista exprime-se essencialmente através da acção, ganhando o corpo supremacia. Cardoso (1995), referindo-se ao Corpo, sublinha que este é a fronteira (a primeira e a última) do sentir, da cognição, do carácter, da consciência, da criatividade. “Só o Corpo, e o Corpo do Outro, em expressão e interacção, comprometem irredutivelmente o Ser na Acção (...) No Corpo se processa a mudança e, uma vez elaborada, no Corpo se reflecte e exprime a mudança” (p. 12). A narração, no Psicodrama e no Sociodrama, passa, assim, a ser mostrada e representada dramaticamente. Nesta, não interessa tanto o rigor dos factos, mas o significado que as experiências vivenciadas têm para o protagonista no momento em presença, e os sentimentos que lhe despertam. A posição, a

postura, bem como a distância a que o protagonista se posiciona relativamente a objectos e aos seus interlocutores, são alguns dos aspectos não verbais que revelam a realidade vivencial e psicológica do sujeito, mesmo quando o discurso consciente ocorre noutra sentença. A visualização e a compreensão empática destes aspectos, pelo auditório e pela unidade funcional, serão elementos de reflexão vivencial e de partilha que permitirão ao protagonista conhecer-se melhor.

Na dramatização o protagonista e os egos auxiliares experimentam as situações retratadas sob um aspecto de semi-realidade (Leutz, 1996). “A experiência, por exemplo, do protagonista presente com pessoas de referência não presentes actuaes é, por um lado, real, como na realidade, e, por outro lado, acompanha-se de um conhecimento latente de que os actores não são as pessoas reais e que a situação representada termina com o jogo” (p. 13). Soeiro (1999) observou que muitas vezes o protagonista está tão envolvido, durante a dramatização, no enredo em jogo, que o vivencia *como se fosse real*. O autor designou esta sensação de realidade “realidade reversível”.

Quando o protagonista está emocionalmente envolvido na dramatização, esta desenvolve-se espontaneamente e, mesmo que o director proponha, através dos egos, alterações no desenvolvimento da cena, a espontaneidade não é perdida e pode alcançar-se um *clímax* revelador. Abreu (1992) afirma que neste momento podem ser introduzidas novas cenas ou é dada por terminada a dramatização. O director pede ao(s) protagonista(s) e ao(s) ego(s) auxiliar(es) que voltem aos seus sítios e às suas verdadeiras identidades (Sacks, 1998).

Nesta fase, os elementos do auditório testemunham as situações dramatizadas e ampliam-nas com as suas próprias emoções e vivências, já que, ao mesmo tempo que o protagonista dramatiza no palco, cada um dos restantes elementos do grupo poderá ser protagonista no seu palco interior. O carácter privado e anónimo do Psicodrama e do Sociodrama faz de cada elemento do auditório um cúmplice silencioso de quem está no palco, independentemente do que esteja ali a ser revelado.

Rojas-Bermúdez (1994) refere que a disposição em círculo dos elementos do auditório condiciona e facilita a identificação do grupo com a situação dramatizada, ao ponto de vibrarem intensamente com o protagonista e, em muitos casos, acabarem por ficar mais

implicados afectivamente do que ele. Com este fenómeno de ressonância e de identificação “o Círculo funde-se com o Centro, e a experiência deixa de ser individual para converter-se em colectiva. Os «poderes» chegaram a todos, e todos se sentem protagonistas de uma experiência vivida em comum, que os une e lhes dá identidade. É o «ligar», o momento da máxima união e cooperação” (p. 26)⁵⁹.

Leutz (1996) afirma também que esta ressonância emocional dos membros do grupo, transmite ao protagonista a sensação e a segurança de que é aceite, no aqui-e-agora, por outros seres humanos, o que aumenta a sua confiança e a possibilidade de mudança.

Comentários

A última fase procura proceder à avaliação e à síntese das etapas anteriores, com destaque para o vivido na dramatização. O comentário psicodramático – sendo fundamentalmente uma partilha do sentir, expresso verbal ou não verbalmente – deverá ajudar o protagonista a conhecer-se melhor – já que no discurso dos outros o sujeito vê-se a si mesmo – a alargar e a flexibilizar as suas concepções sobre a realidade em causa, e a perspectivar opções futuras.

A palavra é primeiramente dada ao protagonista, permitindo-se que este expresse os sentimentos e cognições associados à sua vivência dramática. De seguida, é convidado a ouvir em silêncio os comentários do grupo e do(s) ego(s)-auxiliar(es). “Este procedimento técnico, *favorece a integração* e sobretudo *inibe o confronto* no contexto grupal e *as consequências projectivas* e disruptivas daí advenientes” (Dias, 1993, p. 41).

A partilha dos elementos do auditório deve focalizar-se no protagonista e nos sentimentos que este e a dramatização despertaram em si, transformando esta fase fundamentalmente numa partilha de vivências e de sentires. Geralmente as recordações partilhadas baseiam-se em identificações com o protagonista, mas também em contra identificações ou identificações com os outros personagens⁶⁰ em jogo (Sacks, 1998)⁶¹. A partilha efec-

⁵⁹ Tradução livre.

⁶⁰ Embora “personagem” em português padrão seja um nome do género feminino, optamos por utilizar o género masculino mais divulgado na literatura literária psicodramática.

tuada poderá ser terapêutica tanto para o elemento que a fez como para os outros (protagonista e restantes membros do grupo), facilitando aceitação da crítica⁶² e a criação de cenários alternativos para o futuro. Nesta troca reside uma das riquezas das terapias de grupo, ao permitir que todos os seus elementos possam ser numa sessão terapeutas e protagonistas.

Os comentários deverão ser expressos num ambiente de tolerância e centrar-se no aqui-e-agora, isto é, no que pôde observar-se durante a dramatização, deixando ao protagonista a liberdade de os transferir para a vida real (Abreu, 1992). Os comentários do auditório podem ainda fornecer elementos de avaliação para o director perspectivar futuras sessões, com outros protagonistas, uma vez que reflectem outros sentires, vivências e conflitos. Depois do auditório e dos egos auxiliares comentarem, o protagonista pode ainda expressar o que sentiu da partilha efectuada pelos outros.

Fazendo a ponte com os comentários dos egos-auxiliares profissionais, o director encerra a sessão, integrando os conteúdos e a dinâmica da mesma. O seu comentário reflecte o que sentiu e a avaliação da função terapêutica desta, tanto para o protagonista como para os restantes elementos do grupo, levantando alternativas, tendo em conta a linha de coerência vivencial do indivíduo e do grupo.

5.3. Contextos

Segundo Gonçalves *et al.* (1988, p. 97) por contexto entende-se “o encadeamento, de vivências privadas e colectivas, de sujeitos que se inter-relacionam numa contingência espaço-temporal”. Numa sessão de Psicodrama e de Sociodrama podem ser identificados e delimitados claramente três contextos: social, grupal e dramático.

⁶¹ Vieira (1995) menciona que a identificação é o que permite que a pessoa se reconheça no outro. Contudo, para que possa haver identificação, ela tem de ter a sua identidade própria e não se diluir na do outro. É muito neste jogo das identificações que se fundamenta o Psicodrama.

⁶² Saraiva e Albuquerque (1996), referem ser a empatia que, ao permitir uma comunicação afectiva e intuitiva, possibilita a aceitação da crítica.

Contexto Social

É constituído pela realidade social tal como ela é, a partir da qual emergem os conteúdos a trabalhar na sessão. Corresponde ao extra-grupo, à estrutura social do indivíduo ou à designada “realidade social” de Moreno (Ribeiro, 2004). É o contexto onde os sujeitos vivem e interagem e onde regressam após cada sessão. Nos momentos iniciais da sessão, imperam as características do contexto social – com as suas regras e os seus liames – que, progressivamente, vai sendo suprimido pelo contexto grupal.

Contexto Grupal

É constituído pela realidade do grupo em si, num espaço e num tempo próprios. Este contexto é específico de cada grupo e vai-se desenvolvendo através das inter-relações que os elementos estabelecem entre si. É neste contexto, pautado por um clima de tolerância e de cumplicidade, que emerge o protagonista e o tema a trabalhar, funcionando então como suporte do contexto dramático.

Contexto Dramático

É constituído pela realidade dramática, do “como se” da relação, do espaço e do tempo. Aqui tudo é possível acontecer e tudo é passível de mudança. O protagonista pode encarnar qualquer ser imaginário ou real, tal não sendo visto como uma forma de regressão, mas como um envolvimento criativo e espontâneo. Também no campo relaxado do contexto dramático, porque as defesas do “si-mesmo” diminuem, o protagonista pode treinar a sua espontaneidade e aperceber-se de quanto ela lhe pode ser útil para encontrar alternativas – dilatando papéis pouco desenvolvidos, eliminando ou transformando os “pseudo-papéis”... – às situações geradoras de sofrimento interno. Ou seja, no ambiente protegido do contexto dramático, o protagonista pode vivenciar dada situação geradora de angústia ou de dor e experimentar, sem riscos, várias alternativas para a mesma, o que lhe permite aprofundar, alargar e flexibilizar conceitos e visões, e desenvolver a sua criatividade e espontaneidade, necessárias ao desenvolvimento e harmonização dos seus papéis e ao seu bem-estar pessoal.

Como se percebe, “A dinâmica que se gera entre o contexto social, grupal e dramático, por intermédio dos indivíduos, é do tipo espiral: os indivíduos procedentes do contexto

social trazem consigo os problemas gerados nesse meio, expõem-nos no grupal e tratam-nos no dramático; retornam ao contexto grupal e daí ao social. Assim as mudanças produzidas no contexto dramático e elaboradas no grupal introduzem mudanças progressivas no social” (Rojas-Bermúdez, 1997, p. 37).

5.4. Técnicas

Como referimos anteriormente, a acção terapêutica do Psicodrama e do Sociodrama resulta, em grande parte, da dança entre protagonista e egos auxiliares, comandada pelo director e possibilitada por técnicas que poderão e deverão ser mobilizadas em momentos e circunstâncias específicas, até se alcançar, segundo Abreu (1992), um *clímax* clarificador. De acordo com Coutinho e Veiga (2007), umas técnicas favorecem mais a expressão dos sentimentos, como o duplo; outras a manifestação dos pensamentos, como o solilóquio; outras possibilitam a demonstração da acção, como o espelho. As técnicas são instrumentos ao dispor do director, os quais devem ser mobilizados de uma forma flexível, subtil, judiciosa e não rígida. A sua selecção deve ter sempre em conta os objectivos da intervenção, o protagonista em causa e o estágio de desenvolvimento do próprio grupo. Gonçalves *et al.* (1988) e Liske (2004) afirmam que das três técnicas básicas – duplo, espelho e inversão – emergem todas as outras, já criadas ou por criar. No seu livro *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*, Moreno fala em trezentas e cinquenta e uma técnicas psicodramáticas e, provavelmente, outras tantas foram já criadas pelos psicodramatistas e sociodramatistas seus seguidores. Havendo um leque vasto de técnicas, serão descritas as de uso mais generalizado na prática destas abordagens.

Duplo

No decorrer da acção, o ego auxiliar, colocando-se ao lado ou atrás do protagonista, desdobra o seu Eu, sussurrando o seu sentir implícito, isto é, os verdadeiros receios, motivações ou intenções escondidos por detrás do seu discurso ou comportamento interaccional explícito. A representação do duplo nem sempre é verbal. Ela pode ser mesmo mais eficaz se a demonstração dos sentimentos for mímica e analógica, deixando assim uma margem para a livre interpretação do protagonista (Abreu, 1992).

A aplicação desta técnica obriga o ego auxiliar, ou o membro do grupo que a executa, a mobilizar a sua empatia a um ponto tal que a fronteira entre ego e não ego parece temporariamente ausente (Leutz, 1996).

Espelho

“Na técnica do espelho, o protagonista é um espectador, um observador, ele olha para o espelho psicológico e vê-se a si mesmo” (Moreno, 1959/1983, p. 67)

O director solicita a um dos egos auxiliares que se coloque diante do protagonista e o imite em espelho, para que este se dê conta de certos aspectos da sua conduta ou postura, que para os outros são evidentes. Esta auto-observação pode ser sentida, pelo protagonista, como incómoda, levando-o a corrigir o seu comportamento, ou como provocatória, suscitando nele intensas reacções emocionais. Segundo Abreu (1992), em qualquer dos casos, visto esta técnica ser delicada, não deve ser realizada senão por um ego auxiliar com experiência clínica e com uma relação positiva com o protagonista.

Inversão de Papéis

À ordem do director, o protagonista troca de lugar com o ego auxiliar com quem está a interagir. Este repete as últimas palavras proferidas pelo protagonista que, por sua vez, prossegue a acção como se fosse o personagem que o ego desempenhava.

Esta técnica possibilita que o protagonista demonstre sozinho a sequência completa das acções ao colocar-se, em termos psicológicos, no lugar da pessoa com quem está a interagir, permitindo-lhe uma maior compreensão das motivações do outro e da situação relacional na sua globalidade; possibilitando-lhe, ao ocupar o lugar do outro, encontrar o seu. Este jogo de troca de papéis permite aclarar as interacções usuais do protagonista e o modo como ele joga, assume e integra os seus papéis. Com esta dinâmica é, ainda, facilitada a apreensão, por parte do ego auxiliar, do papel que lhe foi destinado. De acordo com Fonseca Filho, citado por Liske (2004), “dentro desta técnica repousa grande força da teoria moreniana. Nela se inclui quase toda a base teórica de Moreno: encontro, momento, tele, vínculo, papéis, espontaneidade, etc.” (p. 43).

Segundo Sacks (1998), com esta técnica o director está mais interessado em representar a percepção que o protagonista tem dos outros, do que em descobrir como é efectivamente

a realidade. Bertão (2008) esclarece, ainda, que quando o sujeito não consegue ocupar o lugar do outro, pela incapacidade de se auto-descentrar, revela uma parte de si: “revela a impossibilidade de ser espontâneo, de olhar as coisas de forma inovadora, a prisão em que se encontra e a circularidade do seu pensamento” (p. 13).

De acordo com Moreno (1959/1983), esta técnica é tanto mais eficaz quanto mais próximas forem duas pessoas em termos psicológicos, sociais e étnicos.

Solilóquio

Ocorre quando no decorrer da acção, o director congela a cena e pede ao protagonista que “pense alto” ou “diga em voz alta o que está a sentir”, permitindo-lhe exprimir pensamentos, sentimentos e intenções e clarificar aspectos não ditos no decorrer da acção. A primeira directriz referida remete mais para um nível cognitivo, enquanto a segunda reenvia para um nível mais afectivo.

Esta técnica permite corrigir eventuais deturpações da cena, sendo valiosa para a adequação dos egos e a orientação do director. Quando a dramatização finda deste modo, pode obter-se o *insight* do protagonista.

Interpolação de Resistências

O director solicita aos egos auxiliares que ajam de forma completamente diferente daquela que o protagonista indicou e espera, permitindo-lhe que se aperceba do jogo das acções e reacções estereotipadas e treine a sua flexibilidade para encontrar alternativas numa relação que sente desfavorável.

Estátua

Surge quando o director pede ao protagonista que represente de uma forma estática o modo como vê determinada pessoa, ideia ou relação. Esta técnica associa a audácia da comunicação sincera e criativa, que nem sempre é verbal, à liberdade de interpretação (Abreu, 1992).

Átomo Social

Utilizando os egos auxiliares ou objectos, o protagonista representa as pessoas para si mais significativas, dispondo-as no palco. As distâncias, posições e posturas são elementos significativos de que o protagonista e o auditório se tornam conscientes. Nesta técnica o discurso verbal é também importante, já que o protagonista deve trocar à vez com cada um dos outros personagens e, uma vez no seu lugar, exprimir, como se fosse o outro a falar, o que esse personagem pensa dele próprio. Ao regressar ao seu lugar, verbalizará então o que pensa dessa pessoa, para de seguida fazer a próxima inversão. Há, assim, uma troca de papéis com as pessoas mais significativas do seu ambiente, o que permite explicitar as suas interações habituais. Considera-se, então, esta técnica uma extensão da inversão de papéis, já que revela a forma como o protagonista vê a relação que tem com as pessoas que lhe são significativas (Abreu, 1992).

Role-Playing

“O *role playing* pode ser usado como técnica para a exploração e para a expansão do eu num universo desconhecido” (Moreno, 1959/1983, p. 157).

Consiste em desempenhar um papel cuja execução se teme ou um papel em desenvolvimento ou habitualmente mal desempenhado. No contexto dramático, o protagonista é livre para experimentar e falhar num papel, pois sabe que lhe será permitido experimentar outra alternativa, e outras mais até que aprenda novas abordagens às situações que teme, abordagens essas que poderá aplicar na vida real (Fox, 1987). Esta técnica, ao colocar a pessoa face a reacções muito semelhantes às reais, permite treiná-la a agir de forma mais efectiva, espontânea e criativa os seus papéis na realidade. Esta vivência do papel numa situação mais protegida, associada aos *feedbacks* positivos e correctivos fornecidos pelo grupo, possibilita o desenvolvimento desse papel mais rapidamente do que na situação real. Soeiro (1991) refere que, no início, o protagonista pode sentir a dramatização como irreal, mas depois esta situação modifica-se e ele comporta-se como o faria na vida real. Segundo Moreno (1959/1983) e muitos dos seus seguidores, esta é uma técnica muito utilizada no treino do papel profissional (Moreno, 1959/1983; Gonçalves *et al.*, 1988; Soeiro, 1991; Kaufman, 1988). Allport, na discussão da Primeira Palestra de Moreno, refere que o principal valor do *role-playing* é o facto de promover *tele*, no senti-

do de aumentar a percepção dos sujeitos acerca da “estrutura real” do outro, e permitir que a pessoa possa apreciar o seu papel formal (Moreno, 1959/1983).

Urge, por fim, fazer uma distinção entre *role-playing*, *role-taking* e *role-creating*. De acordo com Bertão e Moita (1988) e Kaufman (1988), denomina-se *role-playing* o processo de tomar ou de aceitar um papel, desempenhando-o de modo convencional, sem lhe dar um toque pessoal. O *role-taking* permite já o desempenho do papel com um certo grau de liberdade. Por fim, designa-se *role-creating* quando um dado papel social é recriado com grande espontaneidade pelo sujeito.

Projecção Futura

Consiste em explorar previamente no tempo, um desejo, um temor, uma expectativa. É pedido ao protagonista que imagine e explore como seria a situação em jogo naquele momento, numa determinada data, projectando-a num futuro relativamente próximo ou distante (Sacks, 1998; Liske, 2004).

Jogos

Podendo ter diversos objectivos (coesão grupal, revelação de papéis, emergência do protagonista, negociação e gestão de conflitos, entre outros) e ser propostos durante uma discussão ou apenas para aquecimento, o jogo permite, em geral, que o grupo se apresente mais participativo e criativo verificando-se, frequentemente, segundo Abreu (1992), um salto qualitativo no processo terapêutico.

Os jogos de confiança e de coesão grupal implicam, em geral, interacção e contacto corporal entre os seus membros e pressupõem uma definição clara de regras e de limites. De acordo com o mesmo autor, a introdução de uma imagem visual que defina o contexto do jogo é, muitas vezes, desejável.

Os jogos de diferenciação de papéis permitem ver como os papéis se diferenciam dentro do grupo, como por exemplo, representar as peças de um carro que se compõe no palco. Estes jogos permitem aceder ao papel e ao estatuto ocupado por cada um no seio do grupo e identificar aspectos importantes como características pessoais dos intervenientes, suas funções e interligações.

De acordo com Abreu (1992), os jogos, um recurso inesgotável para o director, servem, no Psicodrama, para introduzir temáticas que não tenham emergido naturalmente no grupo e que sejam significativas para os seus membros. Não obstante, a mobilização deste tipo de jogos deve ser feita com cuidado e com uma elevada intuição terapêutica. Já no Sociodrama, porque se baseia frequentemente no tratamento de temas, os jogos temáticos, e todos os jogos em geral, ganham particular relevância nesta abordagem. É claro que o seu uso deve ser intencional e cuidado, tendo em conta os objectivos de intervenção em causa.

6. Resistências

Uma vez que este fenómeno já foi abordado no capítulo sobre os grupos, serão tecidas apenas algumas considerações acerca do mesmo no modelo psicodramático.

O termo resistência é usado, para Moreno, num sentido operacional. “Significa, meramente, que o protagonista não quer participar na produção” (1946/1997, p. 32), pelo papel em jogo, pelas pessoas que o representam ou pelas cenas veiculadas. Gonçalves *et al.* (1988) listam um conjunto de resistências que podem surgir na sessão psicodramática: contradições ou exclusões na busca do tema comum; dificuldades dos indivíduos agirem e de interagirem não verbalmente com o outro; dificuldade em encarnar criativa e espontaneamente os papéis concedidos, fixando-se em “tipos” de “conserva cultural”; dificuldades provenientes dos elementos do auditório que, por omissão ou intromissão, não facilitam o curso do trabalho; dificuldades intrínsecas à própria personalidade do indivíduo. Ligados a esta última resistência, Abreu e Oliveira (1996) referem que há elementos que, pelas características da sua personalidade, em particular a sua passividade, podem agastar o auditório e dificultar o trabalho do director. A timidez ou a onnipotência são as características mais encontradas nestes elementos que nada querem, dizem ou fazem. “Por serem tímidos, ou seja, sentirem-se vulneráveis como um objecto à mercê de todos os outros sujeitos. São pessoas que se reconhecem bem como objectos mas que se desconhecem enquanto sujeitos. Temem ser invadidos pelos outros e podem temer as suas próprias reacções e desconhecer as suas iniciativas. Por isso tentam passar despercebidos a

um canto. Neste caso, um duplo que exprima os seus sentimentos e pratique as acções que podem nascer desses sentimentos, interagindo com os outros em vez deles, pode levá-los a tornarem-se mais confiantes e participativos (...) Por serem orgulhosos, sujeitos autoconfiantes, senhores de si e superiores aos outros tristes que «estão ali a fazer aquelas palhaçadas». A técnica então mais eficaz será o espelho. Bem executada, esta técnica levará o protagonista a pensar, inicialmente, que está ali mais um «palhaço»; o problema colocar-se-á quando ele descobrir (...) que aquele palhaço é a imagem dele próprio. A reacção pode ser violenta, mas um bom enquadramento que leve a cena até ao fim e que saiba manter o contexto dramático até se mudar para o contexto grupal pode ajudá-lo a elaborar as emoções de momento” (Abreu & Oliveira, 1996, p. 23-24). Apesar da sua passividade, os autores têm notado que a mera observação e vivência das dramatizações dos outros é, frequentemente, benéfica para estes indivíduos. Rogers (1970/1986) faz uma leitura destes elementos, no seu caso, nos *Grupos de Encontro*, que nos parece interessante, complementar ou questionadora em relação às ideias referidas. Ele diz que a aceitação da pessoa passa por permitir que ela se comprometa ou não com o grupo. Se uma pessoa deseja permanecer psicologicamente à margem, pode fazê-lo. O grupo em si pode ou não permitir-lhe que continue nessa posição, mas o director deve permiti-lo. Defende, à semelhança dos autores citados, que há pessoas que ganham e mudam mesmo com a sua aparente não participação no grupo. Diz, no entanto, que o silêncio ou a mudez só são aceitáveis, desde que não signifiquem sofrimento inexpressivo ou resistência. Também Moreno (1946/1997) parece concordar com esta leitura, quando afirma que o director ao observar resistência deve intervir, mobilizando técnicas variadas, como o duplo ou o espelho, com o intuito de impedir que o protagonista não se envolva e utilize a própria situação psicodramática como forma de não cooperação. Moreno parece, progressivamente, reconhecer, segundo Gonçalves *et al.* (1988) e Calvente (1998), a importância do aquecimento para a superação das resistências. Assim, um aquecimento adequado, no tempo e na qualidade, e uma oportuna intervenção do director no ritmo da acção, parecem reduzir ou eliminar as resistências observadas.

Calvente (1998) defende, ainda, que as resistências podem provir do próprio director, quando, por exemplo, as suas expectativas e os seus preconceitos condicionam a sua forma de agir, impedindo-o, designadamente, de trabalhar a realidade e a verdade tal como elas são representadas pelas pessoas. Segundo o autor, este processo é designado

genericamente por Moreno “contra-espontaneidade”. Moreno (1946/1997) refere-se ainda à resistência do ego auxiliar, quando, como aludimos já, este é confrontado com um papel que o incomoda ou lhe desagrada encarnar, o que reitera a importância do director conhecer o seu ego profissional, evitando colocá-lo em situações nas quais ele se sente desconfortável. A possibilidade de ter uma equipa de egos permite que o director mobilize a pessoa que sente estar mais capaz e ser a mais adequada ao papel a desenvolver, o que permite um desenrolar da acção com maior desenvoltura e espontaneidade.

7. Evolução dos grupos

A investigação da evolução dos grupos de Psicodrama e de Sociodrama está praticamente ausente da literatura científica. Não foi encontrada qualquer referência conceptual à evolução dos grupos de Sociodrama. Já em relação aos grupos de Psicodrama foi encontrada uma única alusão, citada por Torres (1996). Para este autor, o facto de os grupos de Psicodrama serem, em geral, abertos, faz com que uma teoria do processo do grupo seja pouco profícua nesta realidade. Torres recorda mesmo que o próprio Moreno “desenvolveu mais uma teoria do momento terapêutico do que uma teoria do processo terapêutico, embora a descontinuidade em que se baseia iluda de certa maneira a continuidade que um grupo terapêutico pressupõe” (p. 79).

De acordo com Torres (1996), Dias propôs, a partir da *Teoria do Núcleo do Eu* de Rojas-Bermúdez, três fases sequenciais: ingeridor, defecador e urinador. Torres propõe antes, e em conformidade com a proposta de Moreno, que se liguem as etapas aos momentos grupais. Poder-se-á, então, considerar o momento do:

- **Urinador:** momento em que a interacção é mais explícita dentro do próprio grupo e não em relação ao director. Há um clima favorável ao aparecimento de um protagonista e o sequente manuseamento terapêutico. É o momento óptimo da terapia uma vez que o papel psicossomático do urinador está relacionado com a acção.

- **Ingeridor:** emerge quando a passividade e a dependência do grupo face ao director é evidente. “É um momento em que parece haver uma certa pressa, em que surgem muitas questões, mas frequentemente formuladas em termos de sintomas ou de reclamações em relação aos outros personagens do átomo social” (p. 80). Quando o director identifica um momento grupal do tipo ingeridor, deve propor jogos que obriguem os sujeitos a serem elementos activos, procurando soluções que passem pela iniciativa dos seus elementos.
- **Defecador:** habitualmente polariza-se no comportamento depressivo/inibitório ou no comportamento transgressor/desorganizador/desafiante. Seja qual for a situação, o clima sentido será sempre conflitual.

O autor afirma que o director, embora procure trabalhar sempre que possível num registo que leve a dramatizações centradas num protagonista, deverá estar atento a determinados momentos – em geral à entrada ou saída de elementos, ao reinício das sessões após uma paragem significativa ou outra razão não identificável – em que é a situação de dependência ou de conflito que está a atrair a atenção do grupo e que, obrigatoriamente, necessita de ser trabalhada, sob pena de lesar ou boicotar o processo psicodramático.

Coutinho e Veiga (2006) fazem referência não às fases do grupo, mas às fases vivenciadas pelos membros do grupo: integração no grupo, desenvolvimento psicossociodramático e término do processo terapêutico.

8. Psicodrama e Sociodrama em contextos educativos

As primeiras experiências que Moreno teve com crianças nos jardins de Viena são consideradas por diversos autores (e.g., Diniz, 1995), precursoras do Psicodrama Pedagógico. Até 1923, no já descrito caso de “Bárbara e Jorge”, as suas actividades eram essencialmente pedagógicas. Só nesta altura é que ele descobriu as possibilidades terapêuticas do Psicodrama, transformando o até então *Teatro da Espontaneidade* em *Teatro Terapêutico*. A partir dessa altura, a terapia passa a caracterizar as técnicas psicodramáticas e a aplicação pedagógica ficou numa espécie de limbo. Só em meados do século XX é que o

Psicodrama com finalidades pedagógicas voltou a ser desenvolvido, devido essencialmente aos trabalhos de psicodramatistas argentinos e brasileiros.

A mobilização do Psicodrama no plano pedagógico foi pensada, no entanto, por Moreno. Na sua perspectiva, a aplicação do seu método à educação, formal e informal, é fundamental, já que considera que a principal tarefa da escola do futuro, e dos educadores, é a de despertar e fortificar a criatividade e a espontaneidade dos alunos (Moreno, 1946/1997). Defende, assim, que “Toda a escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de Psicodrama como laboratório de orientação que trace directrizes para os seus problemas quotidianos. Muitos dos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula, podem ser apresentados e ajustados ante o *forum* psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas” (p. 197).

O termo Psicodrama Pedagógico é cunhado, em 1969, por Romaña, uma psicodramatista argentina que havia iniciado, na década de sessenta do século passado, algumas experiências em sala de aula com alunos de várias faixas etárias, desenvolvendo posteriormente as suas concepções relativas a esta abordagem. Desde então, vários investigadores e educadores se têm interessado por esta abordagem educacional que permite, como referem Puttini e Lima (1997), o cultivo da espontaneidade e da criatividade como ponto nodal do desenvolvimento pessoal e da relação grupal. No mesmo sentido, Monteiro, citada por Diniz (1995), afirma que o “educador que utiliza o Psicodrama Pedagógico encontra-se com Moreno, pois ambos compartilham a mesma visão do homem como ser espontâneo que, através dessa espontaneidade, cria inesgotavelmente” (p. 51).

Os vários autores consultados defendem que este tipo de Psicodrama, embora de carácter eminentemente pedagógico, proporciona efeitos terapêuticos em si mesmo. Schutzenberger, por exemplo, diz que o Psicodrama é simultaneamente terapêutico e pedagógico, sendo que é a ênfase colocada na terapia profunda ou na pedagogia, aquilo que permite distinguir o Psicodrama terapêutico do pedagógico (Diniz, 1995). O Psicodrama, ao dinamizar o psiquismo, “permite tanto uma terapia pelo degelo e a libertação dos sentimentos recalçados ou inibidos... quanto uma pedagogia das relações interpessoais por um treinamento para a espontaneidade, para a boa percepção de outrem e a relação com o

outro” (p. 47)⁶³. Bustos e colaboradores (1982b) e Fernández (2001), por seu lado, embora considerem que toda a aprendizagem constitui, no fundo, uma terapia – pois permite a transformação da pessoa e o encontro consigo própria – defendem que no Psicodrama Pedagógico só se devem tratar os papéis de educador e de aluno, excluindo os restantes papéis do indivíduo. Os autores defendem mesmo que é indispensável que um professor psicodramático interiorize estes limites; “desconhecê-los seria invadir aspectos que não competem à actividade educativa” (Bustos *et al.*, 1982b, p. 131). Garcia, citado por Diniz (1995), e Lima (2004), referindo-se igualmente aos limites exigidos pelo Psicodrama Pedagógico, alertam para o cuidado na escolha dos temas de modo a que os formandos não sejam levados a situações terapêuticas, o que pode gerar conjunturas desagradáveis ou mesmo negativas. Diniz (1995) conclui, assim, que o professor-psicodramatista deve “estar atento, ter capacidade de vigilância e sensatez para saber até que ponto pode permitir aos participantes prosseguirem na sua busca. O grupo, por muito livre e permissivo que seja, pode, às vezes, ter dificuldades em suportar o peso de um drama demasiado pessoal, muito íntimo, sem correr riscos. Este trabalho clínico é próprio do Psicodrama Terapêutico” (p. 53). A autora defende, ainda, que o Psicodrama Pedagógico se enquadre dentro de um amplo esquema de Teatro e Educação e se distinga do Psicodrama Terapêutico pelos seus objectivos (educativos e não terapêuticos), pela formação do director (professor e não terapeuta) e pelo contrato com os participantes (alunos e não pacientes).

Como se depreende, a *praxis* do Psicodrama Pedagógico tem algumas particularidades. Como funciona, em geral, nas salas de aulas, as dimensões e a própria forma do palco são variáveis e o jogo de luzes raramente está presente. A detecção do aluno-protagonista nem sempre é fácil. De acordo com Bustos e colaboradores (1982b) e Romaña, citada pelos referidos autores, este é geralmente aquele indivíduo que, através das suas intervenções verbais ou corporais, congrega as expectativas do grupo. Já a unidade funcional, de acordo com os mesmos autores, é composta por papéis com a mesma hierarquia e importância. É tão importante o papel do director, que tem a visão global da dramatização, como o papel do ego

⁶³ Bustos (1982a) aduz, mesmo, que a educação e a terapia estão apartadas porque houve uma falha no processo formativo, mas o seu objectivo é comum: que o homem se encontre a si mesmo. Assim sendo, a educação pode ser a melhor terapia, tal como a terapia pode ser considerada uma forma de educação.

auxiliar, que executa as ordens do mesmo e que interage criativamente com os outros papéis em acção. Fernández (2001) salienta, no entanto, que o director deve ter uma formação psicodramática que lhe permita desenvolver o seu papel de forma ágil, consciente e competente, e deve possuir conhecimentos acerca dos temas a abordar. Em relação às técnicas mobilizadas, alguns autores defendem que, num contexto de formação e/ou aprendizagem, deve privilegiar-se a mobilização de jogos dramáticos e de exercícios lúdicos (Fernández, 2001), enquanto outros autores equacionam a possibilidade de se utilizar qualquer técnica psicodramática (Blatner, 2007; Liske, 2004). É neste sentido que Garcia, citado por Kaufman (1998), se posiciona. Este diz que a utilização do Psicodrama no ensino passa, essencialmente, pela mobilização de:

- **Técnicas psicodramáticas**, visando a compreensão ou o aprofundamento de conceitos ou conteúdos programáticos. Vários autores defendem que, no âmbito das mais diversas disciplinas, os professores podem mobilizar nas suas aulas, as referidas técnicas, tornando o ensino vivenciado, activo, participado, o que vai ao encontro das mais recentes propostas pedagógicas (Bustos *et al.*, 1982b; Diniz, 1995; Mendes, 1994; Kaufman, 1998).
- **Técnicas de *role-playing***, visando o desempenho criativo do papel e, mais particularmente, procurando desenvolver a percepção ajustada dos sentimentos e das atitudes dos outros complementares e a resposta mais adequada à situação em causa.

Independentemente da visão, mais estrita ou alargada, do que é o Psicodrama Pedagógico e das suas especificidades, consensual parece ser a ideia de que a sua mobilização é, por múltiplos motivos, uma mais valia no campo da educação. Romaña (1991, cit. in Haidar *et al.*, 1997) advoga que com esta abordagem são garantidos espaços de liberdade necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento global dos formandos. “A verdade é que grande parte do ensino não respeita ou considera os componentes afectivos e, com isso, atrofia qualquer desenvolvimento nesse sentido e hipervaloriza o desenvolvimento intelectual, criando pessoas informadas, porém imaturas afectivamente” (p. 54). De acordo com a mesma autora, citada por Sousa *et al.* (1994), a mobilização do Psicodrama no contexto pedagógico garante, ainda, a aquisição de conhecimentos a nível intuitivo e intelectual, leva a uma maior participação do aluno e à utilização do seu corpo. Para

Kaufman (1998), as técnicas dramáticas são particularmente úteis para o desenvolvimento de uma comunicação mais efectiva e plena entre educador e educando. O autor afirma que uma comunicação exclusivamente verbal propicia apenas uma aprendizagem conceptual, individualizada, sem preocupação com a integração social do formando. “É esta não-integração faz com que os alunos fiquem, de certa forma, isolados no tempo e no espaço, ligados a um ensino em que têm primazia a imitação e a reprodução” (p. 151). Numa postura similar, Bustos *et al.* (1982b) e Puttini e Lima (1997) advogam que a realidade social actual – em que há uma grande preocupação com a adaptação e a integração social do ser humano, com o seu juízo crítico e com a sua criatividade – não se coaduna com um ensino onde a palavra, como conserva cultural primária, ainda tem primazia. A mobilização de metodologias ou de técnicas psicodramáticas no contexto educativo, ao harmonizar o conhecimento com a experiência viva e vivida, mostra uma alternativa ao ensino marcadamente verbal; e ao permitir que os alunos se tornem agentes activos, conscientes e críticos, potencia a própria transformação social.

Diniz (1995), Lima (2004) e Romaña (cit. *in* Diniz, 1995) afirmam que, de acordo com as suas experiências, o Psicodrama Pedagógico é essencialmente indicado para a transmissão de novos conhecimentos ou a revisão de conceitos já esquecidos; a compreensão ou aprofundamento de conceitos e de assuntos anteriormente adquiridos através de métodos mais tradicionais; o desenvolvimento da comunicação humana (intra e interpessoal); o treino da espontaneidade; a melhoria das relações sociais, através da investigação e da intervenção sobre os vínculos existentes entre os membros de um grupo; o desenvolvimento ou estruturação de papéis.

Apesar da mobilização do Psicodrama no campo pedagógico há muito existir⁶⁴, esta tem-se centrado em experiências pontuais ou formações específicas de curta duração. No Ensino Superior, o Psicodrama tem sido integrado, desde a década de setenta do século passado, nos *curricula* de vários cursos de Psicologia de diferentes universidades. Mas esta integração não é exclusiva destes cursos. Outras formações, designadamente os cursos de Educação Social, Serviço Social, Medicina, Enfermagem, entre outros, têm mobi-

⁶⁴ Na literatura científica emergem experiências tanto em contextos de ensino regular (Costa, 1980; Lee, 1991; Mathis *et al.*, 1980) como especial (Amaral, 1980; Simeonsson, Monson, & Blacher-Dixon, 1979)

lizado o Psicodrama ou técnicas psicodramáticas na sua formação. Observa-se, contudo, uma grande variedade no número de horas, objectivos e metodologias de ensino. Segundo Verhofstadt-Denève (2004), pode observar-se desde uma breve oficina introdutória de algumas horas a algumas disciplinas totalmente estruturadas de sessões de Psicodrama. A autora apresenta alguns exemplos de directores que mobilizaram, ou ainda mobilizam, o Psicodrama ou algumas das suas técnicas com os seus estudantes. A esta lista acrescentamos alguns nomes de directores que, entretanto, também se têm revelado nesta área: Abraham (Universidade de Hebrew, Jerusalém), Ancelin-Schützenberger (Universidade de Nice), Anzieu (Universidade de Nanterre, Paris); Bertão, Moita e Veiga (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto); Fontaine (Universidade Católica de Lovaine), Guldner (Universidade de Guelph, Canadá), Kranz e Houser (Eckerd College, Florida), Lima e Liske (Centro Universitário Salusiano – Americana, São Paulo), Marinneau (Universidade do Quebec, Trois-Rivières), Monteiro e Carvalho (Universidade de Brasília), Remer (Universidade de Kentucky). A maioria destes autores participou numa edição de 1990 do *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, dedicada à aplicação pedagógica do Psicodrama no Ensino Superior.

Guldner (1990a), no artigo introdutório desta revista, narra uma conversa estabelecida com Moreno, em que abordavam a necessidade de transformação do ensino, uma vez que, na sua perspectiva, os métodos tradicionais, em que os professores falam e os alunos se limitam a assimilar passivamente o que o eles dizem, levam à morte da criatividade. O autor revela que, na perspectiva de Moreno, o ensino assim feito não é educação mas endoutrinação⁶⁵. Concordando com a perspectiva moreniana, Guldner relata a sua própria experiência docente. Quando inicia a sua carreira académica, em 1979, assume inicialmente métodos de ensino tradicional, mas a sua insatisfação perante os mesmos levam-no a mobilizar técnicas psicodramáticas e sociométricas na abordagem dos conteúdos programáticos. Esta experiência devolveu-lhe a possibilidade de ensinar de uma forma viva e criativa, tendo passado a mobilizar, nos cursos que em que leccionou, o

⁶⁵ Nos autores emerge uma associação algo simplista entre métodos tradicionais e exposição e assimilação passiva de conhecimentos. Note-se, porém, que a exposição não é exclusiva do método tradicional. Além disso a sua legitimidade não pode ser posta em causa de forma simplista, sobretudo na formação de adultos, uma vez que os alunos não se devem limitar a assimilar passivamente os conteúdos leccionados. A escuta deve ser activa e a aquisição de conhecimentos percorrida por argumentos pessoais.

Psicodrama, as dinâmicas de grupo e outros métodos de acção. Apesar desta riqueza e das múltiplas possibilidades permitidas pela mobilização do Psicodrama no Ensino Superior, Guldner evidencia que poucas experiências e reflexões têm sido relatadas na literatura científica, daí a importância desta edição especial do *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry* que de seguida será apresentada.

Logo após à nota introdutória já referida, Drew (1990) faz uma reflexão sobre o uso do Psicodrama no ensino da Psiquiatria no curso de Enfermagem, focalizando-se nas principais dificuldades encontradas na sua implementação. Declara que, apesar da maioria dos alunos apreciar esta metodologia de ensino e a sua própria experiência de cinco anos validar a sua mobilização, a sua implementação inicial não é fácil. Aponta, como principais constrangimentos, a dificuldade de o director “aquecer” um grupo de formandos pouco habituados a revelarem-se aos seus pares e a terem uma participação activa; a dificuldade de os mesmos serem espontâneos, participar na acção e aprenderem, mobilizando simultaneamente a mente e o corpo. Estas dificuldades são, segundo a autora, devidas ao facto de os alunos não terem a oportunidade de escolher o professor, o grupo ou a própria metodologia de ensino. Para lidar com as mesmas é importante a mobilização de algumas estratégias facilitadoras do aquecimento do grupo, utilizando designadamente exercícios de grupos que promovam o hetero-conhecimento e a confiança interpessoal. Ao longo do processo a autora refere ter mobilizado várias técnicas psicodramáticas (*role-playing*, inversão de papéis, entre outras) que permitiram trabalhar aspectos importantes para a sua profissão, designadamente desenvolver competências para lidar com os pacientes, as suas famílias e com os outros colegas de trabalho. Na avaliação final realizada pelos alunos, a maioria valoriza a mobilização do Psicodrama como método de ensino. Há, contudo, alguns elementos que não partilham desta opinião. Apesar de não justificarem o seu posicionamento, a autora crê que o mesmo advém do facto de poderem ter sido expostos a uma experiência emocional intensa, pouco confortável. Como psicodramatista e educadora, a autora defende que não pode nem deve forçar a participação de quem não deseje envolver-se, mas a todos deve ser prestada a atenção devida. A autora conclui referindo que a experiência psicodramática pode ser enriquecedora mesmo para estes alunos, pois eles também aprendem através da observação do comportamento dos seus pares.

No artigo que se segue, Guldner (1990b) refere uma experiência de integração de duas formações – uma licenciatura em *Funcionamento Familiar e Grupal* e uma pós-licenciatura em *Facilitação Familiar* – através do Psicodrama e do uso de Dinâmicas de Grupo. Na sua conclusão alude a que a integração de alunos de ambas as formações potencia aprendizagens significativas para todos. Os estudantes da pós-licenciatura, em formação na abordagem psicodramática e dinâmicas de grupo, orientam os grupos de alunos da formação inicial, sendo supervisionados pelo autor, professor e responsável por ambos os grupos. As sessões grupais têm conteúdos relativamente definidos, mas os métodos mobilizados para abordá-los dependem da escolha criativa de cada orientador. Com esta metodologia, os alunos-orientadores podem, num contexto protegido, arriscar a utilização de diferentes métodos, sem o temor de experimentá-los, em primeira-mão, na população real. Se algo correr de uma forma menos adequada, o supervisor tem de imediato acesso ao *feedback* dos alunos que vivenciaram a sessão, o que não acontece com as populações reais. Os alunos da formação inicial, por seu lado, têm a oportunidade de tratar os temas de uma forma activa, nomeadamente realizando simulações e encarnando diversos personagens. Guldner finda, referindo que apesar de ensinar estes alunos da formação inicial há onze anos e os conteúdos serem, ano após ano, similares, nunca se cansa do seu papel, pois cada turma oferece um novo contexto proporcionado pelas histórias de vida particulares dos seus elementos.

Remer (1990) começa por enquadrar, no seu artigo *Family Therapy Inside Out*, os contributos morenianos para a intervenção familiar e para o desenvolvimento de competências profissionais. De seguida, narra a sua experiência no curso de pós-graduação em *Teorias e Métodos em Terapia Familiar e Conjugal*.

Os alunos deste curso estão em processo de mestrado ou doutoramento, possuem competências clínicas e alguma experiência prática. Na sua formação e treino profissional são mobilizadas simulações psicodramáticas. O grupo, constituído por cerca de vinte elementos, forma, então, sub-grupos de quatro elementos, representando cada elemento um dado papel numa família encarnada. Os papéis familiares são assumidos ao longo de cinco sessões que simulam um processo terapêutico. Estes momentos são gravados e posteriormente analisados. No final da sua formação, os alunos realizam uma avaliação. A autora dá conta dos resultados das avaliações realizadas. Em geral, os alunos afirmam a pertinência das situações simuladas. Mesmo aqueles que as consideravam, inicialmente,

uma farsa acabam por admitir as suas vantagens formativas. Apenas os alunos que manifestaram o desejo de uma estrutura e uma orientação mais directiva do orientador (aprendizagem tradicional) tiveram mais dificuldade em perceber as vantagens deste tipo de simulações (aprendizagem inovadora). A autora conclui, defendendo a riqueza e o potencial do Psicodrama como ferramenta de ensino. Na formação em questão, a simulação de diversas formas de relacionamento e de interacção familiares permite que os alunos observem, experienciem e compreendam estas interacções de um modo tal que dificilmente seria exequível com o mero recurso a explicações ou descrições verbais. Os alunos podem, ainda, experienciar ou reexperienciar as suas “realidades” familiares e outras realidades com as quais não estão tão familiarizados ou que dificilmente irão ter a oportunidade de se confrontar, o que contribui para o seu desenvolvimento enquanto terapeutas. A visualização das *performances* uns dos outros pode ser, segundo Remer, mais útil do que os ensinamentos do próprio professor, particularmente se este se limitar aos métodos mais expositivos. Por fim, o uso de simulações psicodramáticas permite um controlo das situações (tipo de estrutura familiar, de problema a abordar ou de variáveis terapêuticas a mobilizar) e a gravação, alteração *in situ*, análise e comparação das interacções, o que não seria viável com famílias reais. Apesar de estas situações serem controladas, elas obrigam, pela sua aproximação às situações reais, ao desenvolvimento de uma prática espontânea e flexível. As próprias simulações podem ser, em si, ferramentas a utilizar posteriormente em situações de intervenção reais. Remer conclui, assim, que a simulação tanto das interacções familiares como das terapias familiares pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem.

Thompson (1990) narra, no seu artigo, uma aula do segundo ano do curso de Francês, onde utilizou as seguintes técnicas de acção: projecção no futuro, fantasia guiada e teste situacional. A autora defende que a mobilização destas e de outras técnicas, como o *role-playing*, favorece a aprendizagem das línguas estrangeiras e dá aos professores informações importantes acerca dos alunos, como pessoas e como membros do grupo-turma.

Monteiro e Carvalho (1990) relatam as suas experiências em dois cursos de Psicodrama na Universidade de Brasília, no Brasil. Nestes cursos os alunos têm a oportunidade de entrar em contacto com as ideias de Moreno, na parte teórica, e de trabalharem aspectos decorrente das necessidades do próprio grupo, na parte prática. O ensino do Psicodrama, que decorre nesta universidade desde 1977, ocorre no âmbito de um curso, opcional e

semestral, oferecido aos alunos da formação inicial em Psicologia. Com uma carga lectiva de noventa horas, tem como fins familiarizar os estudantes com o Psicodrama e a Sociometria, os métodos de acção e o *role-playing*. Uma das experiências relatadas neste artigo mostra a mobilização do *role-playing* na abordagem de situações profissionais temidas. A segunda experiência relata a vivência de um Conto de Fadas, a simulação do Jornal Vivo e a realização de um trabalho terapêutico a partir das escolhas sociométricas.

Por fim, Kranz e Lund (1990), no seu artigo, apresentam um conjunto de linhas orientadoras e de estratégias para o desenvolvimento de cursos de Psicodrama nos *curricula* dos cursos de formação inicial.

Para além desta edição especial do *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, encontram-se na literatura experiências e/ou reflexões dispersas, em contextos de Ensino Superior ou noutros contextos de formação que, pelo seu interesse pedagógico, serão, de seguida, abordadas.

Kaufman (1998), tendo em conta a sua experiência na formação de alunos de Medicina, sistematiza aquelas que são, para si, as principais vantagens do uso do Psicodrama ou de técnicas dramáticas no contexto pedagógico:

- Facilita a interacção entre os alunos, dando-lhes a oportunidade de romper reputações cristalizadas e/ou estigmatizantes atribuídas pelo grupo a um dado elemento.
- Potencia a aprendizagem do trabalho em grupo e a mobilização dos recursos individuais e grupais.
- Permite que o professor analise a estrutura e a dinâmica do grupo, e introduza as mudanças necessárias a um ajustamento mais adequado das expectativas individuais e grupais aos vários papéis em jogo.
- Permite a aquisição de habilidades que motivam o aluno a buscar novos papéis para a sua vida quotidiana.
- Possibilita a ruptura de condutas estereotipadas, abrindo a possibilidade de uma nova aprendizagem baseada no binómio espontaneidade/criatividade.

- Promove um maior ajustamento do comportamento relacional (no contexto grupal e no contexto social) e o treino do papel profissional. Através do *role-playing* é possível a aprendizagem criativa de tarefas e de papéis e a explicitação de conflitos de papel e de condutas inapropriadas.

O *role-playing* é particularmente valorizado, por este e por outros autores (Lima, 2004), no que concerne à aprendizagem, à estruturação e à optimização do papel profissional. Kaufman refere que uma das vantagens da mobilização do *role-playing* é permitir a inter-relação entre o saber e o desempenho do papel profissional. Ao funcionar no “como se” e ao mobilizar os personagens que representam os papéis complementares, permite que o aluno jogue todos os aspectos que o seu papel profissional exige e que a sua capacidade criadora deixa; permite, ainda, regular as diferenças entre o papel real e o idealizado, delimitando com clareza as funções do papel operativo. Navarro, citado por Kaufman (1998), sugere, no entanto, que qualquer trabalho de treino de papéis valorize a dinâmica do grupo para que a emergência do protagonista aconteça com o empenho de todos os alunos e a elaboração das situações advenha da vivência compartilhada por todos. O autor acresce, ainda, que, neste processo, é essencialmente importante ajudar os alunos-protagonistas a verem que não são os seus erros ou falhas que têm a primazia neste trabalho, mas antes a possibilidade de aprenderem a efectuar uma leitura empática do outro. Assim sendo, para o autor não é significativo ensinar-se a atitude mais adequada na situação em jogo, mas é essencial a partilha efectuada por todos na fase dos comentários. Aqui, o grupo de alunos deve, numa postura de tolerância, (aprender a) partilhar com o protagonista o que viu e sentiu, partilhando igualmente as suas dificuldades em situações análogas e a forma como as resolveram (ou não). A unidade funcional pode também apresentar as suas experiências pessoais. Segundo o autor, é esta partilha que permite o alargamento da visão conjunta e a configuração de uma solução que está latente em todos.

Bertão e Moita (1998), Bertão (2004) e Veiga (2008) partilham a mobilização da metodologia sociodramática como estratégia de formação no âmbito do curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Bertão e Moita (1998) narram, como vimos no 1º Capítulo, a sua experiência de dois anos na orientação da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*. Após o enquadramento e justificação da utilização da referida metodologia como estratégia pedagógica, as autoras clarifi-

Verhofstadt-Denève (2004) narra a experiência no curso de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia e Ciências Pedagógicas da Universidade de Ghent, onde é feita uma introdução teórica ao Psicodrama nas disciplinas de *Psicologia Clínica*, do 3º ano, e de *Psicoterapia do Desenvolvimento*, do 4º ano. As horas dedicadas a esta abordagem são de 7h30m e 15h, respectivamente. No último ano, ocorre um seminário totalmente prático na disciplina opcional de *Psicoterapia do Desenvolvimento*, com a duração de 45 horas. Este carácter opcional é, segundo a autora, um dos garantes da motivação dos alunos. O objectivo desta formação não é que os alunos ajam como psicodramatistas, mas que experienciem alguns aspectos do Psicodrama de modo a que, estabelecendo uma ligação com os aspectos teóricos anteriormente abordados, percebam os seus principais métodos e técnicas, e avaliem a sua premência, equacionando a possibilidade de realizar uma formação mais aprofundada após a conclusão da sua licenciatura.

A constituição das turmas variou, ao longo dos anos, entre os dez e os vinte alunos; as sessões, de seis horas cada, ocorreram ao longo de sete semanas consecutivas. Iniciado o processo, era apresentado e firmado o contrato grupal, tendo em conta os objectivos de formação, o tempo e a duração das sessões, bem como os valores presentes nesta abordagem (liberdade, participação voluntária e respeito incondicional pelo outro). Por fim, era esclarecida que não seria feita uma avaliação do que se passaria durante as sessões “ninguém deve sentir-se como tendo de atingir o que quer que seja” (p. 78). O trabalho psicodramático realizado foi avaliado pela docente e pelos alunos. A primeira reiterou a riqueza e a importância desta abordagem na formação dos seus alunos; estes, por sua vez, valorizaram não só os aspectos pedagógicos mas também, e de forma significativa, a importância da “aprendizagem-terapia” e o crescimento pessoal de particular valor na sua formação enquanto psicólogos clínicos. Enfatizaram, ainda, que a relação com os seus pares, com quem conviviam diariamente, foi enriquecida, tendo-se tornado mais honestos, respeitadores e compreensivos uns para com os outros. Em relação ao facto de o director ser também seu professor não foi sentido, pelos alunos, como um factor inibidor tendo vários referido esta situação como uma vantagem. Como sugestão, a maioria dos alunos exprimiu o desejo de um número maior de sessões. Verhofstadt-Denève conclui, defendendo que é possível um trabalho psicodramático no Ensino Superior, desde que se acautelem certas condições, designadamente a criação de um clima seguro e contentor. Para isso, o director deve ser capaz de se mostrar disponível e de evidenciar uma atitude

amigável, mas firme. Deve ser capaz de garantir um clima de segurança e de confiar no poder construtivo do grupo, encarando todos os participantes como importantes “co-terapeutas”⁶⁶. Deve fomentar-se o respeito incondicional por todos, não sendo ninguém forçado a expor-se ou a fazer algo que não deseje. Não deve haver confronto pessoal nem pronunciamentos normativos ou avaliativos⁶⁷.

Mendes (1994) declara que a descoberta do Psicodrama lhe abriu novas perspectivas do ponto de vista clínico e pedagógico, tendo mobilizado técnicas psicodramáticas, nomeadamente na formação de enfermeiros e de outros profissionais de saúde mental. Após ter utilizado o Psicodrama Pedagógico nas aulas de Psiquiatria com os alunos de enfermagem, a autora refere que o seu uso foi particularmente relevante no ensino da *Sexologia Clínica* e nas *Sessões Clínicas* para clínicos e enfermeiros de Centros de Saúde. Esta estratégia de ensino permitiu o treino do papel profissional, a observação do nível dos conhecimentos adquiridos nas aulas e a cedência de informações sobre conteúdos específicos. Este último aspecto foi particularmente assumido pela professora-directora que, no seu comentário final, teve um papel mais activo e esclarecedor dos conteúdos científicos e técnicos abordados. Em termos de conclusão, a autora afirma ter comprovado, no seu exercício profissional, as vantagens que a mobilização do Psicodrama Pedagógico tem em relação às metodologias de ensino mais clássicas assentes, quanto a ela, na comunicação verbal: “Ao longo deste período, e à medida que fui possibilitando aos alunos darem livre curso aos seus conhecimentos na interacção psicodramática, as aulas foram adquirindo um sentido diferente do habitual. Lentamente fui dando conta que facilitar e incentivar os alunos a «aprender a aprender» era mais importante que debitar conhecimentos. Dessa forma, acabei por constatar que, tal como o paciente deve ser protagonista da sua própria cura (Bermúdez, 1980), o aluno deve ser um agente activo na sua aprendizagem, e ao Professor caberá a importante tarefa de lhe proporcionar a aprendizagem desse papel” (p. 121).

⁶⁶ Esta expressão parece evidenciar a valorização, dada pela autora, da função terapêutica destes grupos formativos. Sem querermos desvalorizar esta função, parece-nos que, no contexto educativo, seria também, ou acima de tudo, de valorizar a função “co-educativa” dos vários elementos do grupo.

⁶⁷ A autora não clarifica, todavia, como procede à avaliação da unidade curricular de *Psicoterapia do Desenvolvimento*, onde ocorre a experiência vivencial em Psicodrama, da qual é docente responsável.

Sousa, Moita e Carlos (1994) utilizaram o Psicodrama numa formação de formadores em *Sexualidade Humana* e em *Sexologia Clínica*. A mobilização de técnicas psicodramáticas na área da sexualidade permite, segundo os autores, trabalhar as atitudes e os valores dos formandos, confrontando os sujeitos consigo próprios e consciencializando-os sobre os seus posicionamentos mais espontâneos. Através do confronto com diferentes situações práticas, construídas artificialmente, os formandos podem desenvolver a sua espontaneidade, essencial para incrementar a sua flexibilidade e a tolerância tão importantes no trabalho de questões imbuídas de valores pessoais e sociais. Simultaneamente, os formandos podem ir trabalhando os seus próprios medos, inseguranças e dificuldades, presentes ou futuras, e, através da vivência do Psicodrama, incorporarem um método de trabalho.

Da revisão científica efectuada, apenas Blatner (2007) fala do Sociodrama aplicado à educação. Remetendo o Psicodrama para a intervenção psicoterapêutica, defende que a mobilização do Sociodrama em contextos educativos permite uma aprendizagem mais efectiva. No seu artigo *Enacting the New Academy: Sociodrama as a Powerful Tool in Higher Education* aborda as potencialidades desta abordagem no Ensino Superior. Baseando-se na sua experiência no curso de *Comunicação Intercultural*, diz que o Sociodrama, ao oferecer um “laboratório vivo”, permite que os alunos se apercebam mais rapidamente e aprofundadamente das situações e das alterações sócio-político-culturais. Designadamente, o *role-playing* de situações ou estereótipos socioculturais, em que os alunos encarnam diferentes papéis, permite a vivência de algumas tensões específicas, as quais serão posteriormente compartilhadas e objecto de reflexão, na fase dos comentários, de acordo com as experiências de cada um. À semelhança de outros autores já referidos, Blatner defende que não deve ser alimentada uma exploração mais privada de cariz psicodramática, quer porque os alunos devem ser protegidos de uma exposição excessiva quer porque o próprio professor não tem, em geral, a formação nem o treino psicoterapêutico necessários a uma abordagem mais profunda.

Na perspectiva do autor, o Sociodrama envolve quatro fases. Na primeira, o grupo decide um tópico e começa a “aquecer-se” para a sua abordagem. Neste processo aquecem-se simultaneamente uns aos outros. Na segunda, dá-se a exploração dramática do tema. Na terceira fase inicia-se a partilha. Os alunos compartilham os seus pensamentos, sentimentos e ideias experienciados, quer no desempenho do seu papel, quer enquanto alunos. A última fase pode incluir uma discussão mais geral, dependendo do tema em debate. O

tema pode ser escolhido antecipadamente, pelo líder ou pelo próprio grupo, e, neste caso, é esperado que os estudantes procedam a uma investigação prévia sobre a situação em causa e os papéis em jogo. Quando o tema é sugerido pelo líder, na própria sessão, os membros devem ser envolvidos, partilhando experiências e exemplos relevantes para a abordagem do mesmo. O professor deve ajudá-los a identificar e a explorar todos os papéis possíveis, mobilizando para tal as técnicas derivadas do Psicodrama. Com o “duplo”, designadamente, é possível fazer emergir visões ou motivos geralmente ausentes do discurso habitual das pessoas e dos grupos. A exploração sociodramática de algumas questões permite que os alunos se apercebam, nos papéis desempenhados, de alguns aspectos não reconhecidos até então em si. A inversão de papéis é igualmente muito importante no Sociodrama já que permite desenvolver a flexibilidade mental. Ao aprenderem a colocar-se no lugar do outro, os alunos desenvolvem a sua capacidade empática, aprendem a imaginar as situações de diferentes perspectivas e diminuem o seu egocentrismo (componente essencial à verdadeira maturidade).

Blatner afirma que o Sociodrama aplicado à educação tem, ainda, como vantagens, permitir uma educação individualizada, ao tomar em consideração o estilo de aprendizagem particular de cada aluno e as suas próprias capacidades; sublimar a tendência natural, nesta fase, à rebelião, ao facilitar a reavaliação das normas gerais; diminuir a manifestação de posições extremadas, já que é dado espaço para se explorarem múltiplas posições e alternativas; permitir a tomada de consciência dos princípios de cada um e aumentar a tolerância pela diferença e pela diversidade, o que habilita os alunos a melhor lidarem com um mundo cada vez mais complexo e em constante mudança.

O autor aduz, ainda, que muitos dos factores terapêuticos presentes num grupo terapêutico, designadamente os definidos por Yalom, podem observar-se igualmente nos grupos de aprendizagem.

Quanto às implicações para a educação, o autor defende que numa época Pós-Moderna, a educação tem de ser transformada de modo a evocar níveis óptimos de criatividade. O Sociodrama ao tomar em consideração as perspectivas e as potencialidades dos alunos, e ao mobilizar os princípios oriundos da Psicologia e da Psicoterapia para promover níveis mais profundos de compreensão, improvisação, significação e comunicação efectiva, potencia esta mudança. Potencia, ainda, o

cultivo da literacia psicológica, favorecendo a comunicação, a resolução de problemas e a tomada de consciência; a identificação dos valores, convicções e perspectivas pessoais, e seu desenvolvimento; a emergência das capacidades de improvisação, de expressão e de criatividade, essenciais num mundo em mudança; e uma maior compreensão de si, dos outros e das múltiplas realidades humanas.

Como conclusão podemos referir que as abordagens morenianas auxiliam os sujeitos a (re)descobrirem o(s) sentido(s) da(s) sua(s) conduta(s) e da sua vida, e a assumi-lo(s) plenamente, mobilizando a sua capacidade criativa e a sua espontaneidade. Como vimos, também no contexto educativo, no âmbito do Ensino Superior, os sujeitos - formandos inseridos num determinado grupo, de um determinado curso, de uma dada instituição – podem perceber, co-adjuvados pelos outros, os múltiplos significados da sua conduta pessoal, da sua formação académica e identidade profissional.

Da resenha teórica efectuada, percebemos a riqueza das propostas morenianas, designadamente os seus conceitos e a sua *praxis* para a promoção do desenvolvimento dos alunos. Permanece, todavia, uma indefinição sobre o modelo adequado a ser mobilizado no contexto educativo. Uns autores advogam a utilização do Psicodrama – Pedagógico e não Terapêutico – enquanto outros defendem o uso do Sociodrama. À semelhança de Blatner, também nós consideramos que, no ensino, deve ser mobilizado o Sociodrama, pois defendemos que a intervenção deve centrar-se na descoberta e desenvolvimento de papéis comuns e deve evitar uma exploração mais privada, de cariz psicodramático, que possa expor em demasia os alunos. Contudo, em determinados momentos e circunstâncias, pela relação imbricada entre privado e colectivo, pode efectuar-se um trabalho de índole mais psicodramático, desde que o protagonista e o próprio grupo estejam disponíveis e capazes de o fazer e o professor seja director de Psicodrama, com formação e treino psicoterapêutico.

PARTE II – Estudo Empírico

CAPÍTULO IV – Método

A pertinência de um dado estudo, em termos científicos, deve-se à sua capacidade de contribuir para a produção de teoria(s), descrição ou compreensão de fenómenos (Bogdan & Biklen, 1994). Para que se seja capaz de fazê-lo, têm de definir-se claramente as opções metodológicas que configuram o acesso à informação e a edificação do conhecimento.

No âmbito da investigação, em geral, observa-se uma amplitude de opções, sobretudo no contexto dos métodos e técnicas a mobilizar na recolha e análise da informação. Actualmente há uma preocupação crescente, na Psicologia e na Educação, em efectuar opções que permitam aceder e perceber “as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento (Simões, 1990)” (Almeida & Freire, 2003, p. 101). As nossas escolhas metodológicas, dada a finalidade e os objectivos do estudo, foram, igualmente, guiadas por estas opções.

1. Enquadramento metodológico

Esta investigação visou compreender de que forma a metodologia sociodramática, mobilizada no âmbito das unidades curriculares de *Formação Pessoal e Social* e de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, contribui, ao longo de dois anos, para o desenvolvimento pessoal e social e para a construção da identidade profissional dos alunos de Educação Social, e como se caracterizam e desenvolvem estes grupos sociodramáticos.

Mais especificamente, este trabalho teve como objectivos:

1. Perceber como a metodologia sociodramática contribui para a promoção do desenvolvimento pessoal dos formandos. Ou seja, pretendemos conhecer de que modo é promovido o auto-conhecimento de cada indivíduo e a sua mudança interna, de forma a facilitar o crescimento pessoal de cada um.
2. Perceber como a metodologia sociodramática contribui para a promoção do desenvolvimento social dos formandos. Isto é, pretendemos entender de que modo a metodologia sociodramática potencia as competências interactivas de forma a facilitar os relacionamentos interpessoais, intra e intergrupais.
3. Perceber como a metodologia sociodramática contribui para a promoção do desenvolvimento profissional dos formandos. Ou seja, pretendemos entender de que forma esta metodologia potencia a descoberta e a assumpção do papel de educador social e, mais especificamente, de que modo permite a construção e o desenvolvimento da identidade profissional.
4. Compreender como se desenvolve o ciclo vital destes grupos sociodramáticos e se as fases deste ciclo são vividas de forma diferenciada no 1º e no 2º ano de formação sociodramática.

A primeira opção metodológica centrou-se na escolha do paradigma de investigação. Uma vez que procurávamos obter “um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo (...)” (Santos, 1999, p. 22) da realidade em investigação, decidimo-nos por uma investigação de carácter qualitativo. Esta pressupõe a identificação de um campo específico e pertinente de estudo para nele procurar, captar e interpretar os sentidos e os significados atribuídos pelos actores “através de uma escuta activa e atenta, sem qualquer a priori (Bourdieu, 1993; Poirier, et al., 1999), na qual as dinâmicas de interacção (entre os sujeitos em presença, investigador e investigados) se revelam importantes (Guba e Lincoln, 1994) (...)” (Silva, 2005, p. 55).

Este de tipo investigação possui, segundo Bogdan e Biklen (1994), um conjunto de características, também presente no nosso estudo. Os dados emergem directamente do ambiente natural – que, no nosso caso, foi o contexto de sala de aula no âmbito das duas unidades curriculares já referidas – e são colhidos com o pressuposto de que nada é tri-

vial, ou seja, que toda a informação (verbal e não verbal) tem potencial para constituir um indício que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. Nesta abordagem, o processo e os significados assumem grande relevância e o material tende a ser analisado de forma indutiva, ou seja, as abstrações são erigidas à medida que a informação recolhida vai sendo agrupada.

Na mobilização deste tipo de investigação podem observar-se alguns problemas e limitações. Segundo Fernandes (1991), a questão da objectividade é, na opinião de grande parte dos autores, o maior problema, uma vez que existe uma intensa componente de observação que, inevitavelmente, reflecte as atitudes, as crenças, a experiência e a sensibilidade do próprio observador-investigador. Com o intuito de controlar este problema, optou-se por ter presente nas sessões sociodramáticas a co-orientadora deste trabalho, compartilhando e analisando com ela a realidade vivida e observada. Além disso, foi possível realizar-se uma leitura mais distanciada da realidade em estudo quer com o outro orientador, pelo seu não envolvimento na situação, quer com o grupo de supervisão ao qual a investigadora pertencia no âmbito da Sociedade Portuguesa de Psicodrama.

Note-se, porém, que o que se espera nos estudos qualitativos não é, como referem Lüdke e André (1986, p 52), “que os observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis, sendo que o importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites”.

De entre as metodologias classificadas como qualitativas, optámos pela Investigação-acção que, pelas suas características metodológicas e rigor em que assenta, nos parece aquela que melhor se adequa à presente investigação que tem como dupla finalidade a produção de mudança e a construção de saberes (Almeida & Freire, 2003; Cunha & Figueiredo, 2001; Lima, 2003; Ribeiro, 2004).

Exposto o paradigma de investigação privilegiado, houve que fazer nova opção metodológica: o modo de investigação. Uma vez que consideramos mais relevante a profundidade do que a extensão do objecto e do conhecimento, decidimo-nos pelo estudo

de caso. Esta decisão sedimentou-se nas potencialidades de exploração, descrição e compreensão que o estudo de caso proporciona. Segundo Coutinho e Chaves (2002), as suas principais contribuições situam-se a três níveis: viabiliza, pela profundidade do seu trabalho, a compreensão de aspectos significativos de áreas de investigação problemáticas, complexas e/ou novas; permite aprender com aquilo que é único num caso; combinado com outras abordagens metodológicas, permite dar visibilidade a determinados aspectos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Na literatura científica pode encontrar-se uma variedade de estudos de caso, dada a multiplicidade de “casos” e objectivos almejados. A proposta mais citada é a divisão básica entre “estudo de caso único” e “estudo de caso múltiplo ou comparativo ou multicasos” (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Enquanto o primeiro visa a análise e a compreensão aprofundada de um único caso, o segundo visa descobrir convergências entre diversos casos. Comparativamente ao estudo de um caso singular, o estudo multicasos pressupõe um maior controlo do campo de investigação no que diz respeito à determinação das categorias de observação e à selecção dos casos a estudar. Continua, todavia, relativamente aberto ao real tal como ele se apresenta, visto que a comparação se baseia no estudo aprofundado de cada um dos casos.

Optámos, então, por estudar intensiva e detalhadamente quatro “casos”: duas turmas da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social* e duas turmas da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*. Fizeram-se algumas opções de modo a alcançarem-se os objectivos definidos: decidiram-se os critérios de selecção das turmas, o período em que se realizaria a recolha do material, e os métodos e as técnicas utilizados na recolha e análise do mesmo.

As principais críticas que são feitas aos estudos de caso centram-se na falta de precisão, de objectividade e de rigor, que pode comprometer a credibilidade – que inclui validade externa, fiabilidade e validade interna – do trabalho de investigação e das conclusões a que conduz⁶⁸. Com o intuito de aumentar a credibilidade do estudo realizado efectuou-se,

⁶⁸ De acordo com Almeida e Freire (2003), apesar da validade externa dos resultados e da validade interna das conclusões deste tipo de estudos serem baixas, este método parece ser particularmente importante na avaliação de metodologias de intervenção.

como sugerem Coutinho e Chaves (2002), uma descrição o mais rigorosa, pormenorizada e abundante possível de todo o processo da investigação – distinguindo, todavia, o essencial do acessório – que permitisse a realização de “um juízo informado acerca das conclusões do estudo” (Schofield, 1993, cit. *in* Coutinho & Chaves, 2002, p. 236).

Apresentada a metodologia de investigação, passaremos, de seguida, a situar o seu percurso, caracterizando o contexto de intervenção e as turmas estudadas.

2. Percurso da investigação

O material empírico foi proveniente das sessões sociodramáticas realizadas no âmbito de quatro turmas de duas unidades curriculares.

No 2º ano do 1º Ciclo, das noventa horas da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, quarenta horas eram leccionadas em metodologia sociodramática, em blocos de duas horas semanais. No ano lectivo de 2004-05, a abordagem sociodramática funcionou em dois períodos do ano lectivo: de Outubro a Janeiro (dez aulas) e de Março a Junho (dez aulas). Embora considerássemos desejável que estas aulas decorressem ininterruptamente ao longo do ano, tal não foi possível devido a condicionantes curriculares. Procurou-se, então, que este espaço de formação acompanhasse os alunos nos momentos de maior ansiedade e crise (início e final do ano lectivo). No ano lectivo seguinte, a unidade curricular decorreu de Novembro de 2005 a Maio de 2006.

No 3º ano do 1º Ciclo, das noventa horas da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, quarenta e cinco horas eram leccionadas em metodologia sociodramática, em blocos de uma hora e trinta minutos semanais ao longo de todo o período lectivo.

A presença nestas aulas era obrigatória, para os estudantes e para os estudantes-trabalhadores, segundo o Regime de Frequência e Avaliação em vigor na E.S.E.P.

2.1. O contexto de intervenção

Dada a especificidade da prática sociodramática no contexto institucional da E.S.E.P., abordaremos de seguida alguns aspectos que a caracterizaram.

2.1.1. Unidade funcional

As sessões de Sociodrama foram dirigidas por dois docentes da E.S.E.P. com formação no modelo, tal como é defendido pela Sociedade Portuguesa de Psicodrama. Na unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, o papel de director de Sociodrama foi assumido pela investigadora e o papel de ego auxiliar foi assumido pela co-orientadora deste trabalho, Professora Doutora Ana Bertão. Na unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, os papéis foram trocados.

Os sujeitos deste estudo foram informados, logo no primeiro contacto, acerca do triplo papel assumido por cada um dos elementos da unidade funcional: professoras, directora/ego-auxiliar e investigadora/co-orientadora.

2.1.2. Salas de Sociodrama

As sessões sociodramáticas eram realizadas em salas de aula amplas, organizadas de modo a constituir-se o *setting* mais próximo do proposto por Moreno. O palco era um espaço imaginário e no auditório eram colocadas tantas cadeiras quanto o número de elementos da turma, deixando-se as da ponta livres para os elementos que chegassem, por ventura, atrasados.

2.1.3. Aspectos éticos

Este tipo de estudos, que exige um intenso envolvimento dos participantes e uma relação de grande proximidade entre estes e o investigador, deve ter sempre em atenção alguns procedimentos de ordem ética.

Na presente investigação tivemos em conta alguns dos princípios de índole deontológica editados pela *American Psychological Association* (A.P.A., 2002), designadamente a importância do “consentimento informado” dado pelos participantes. Esta anuência deve derivar de uma informação clara por parte do investigador quanto aos objectivos que

almeja alcançar e aos processos que pensa utilizar. Deste princípio sucede que todos os processos de recolha de material sejam do conhecimento dos participantes e tenham obtido a sua autorização prévia. Assim, no primeiro contacto com os sujeitos deste estudo, tivemos o cuidado de informá-los sobre o Projecto de Investigação em curso, as suas especificidades e condicionalismos. Neste primeiro contacto, garantimos a voluntariedade da sua participação no Projecto de Investigação, obtivemos a autorização, por escrito, para efectuar a gravação áudio das aulas, reassegurámo-los do compromisso do sigilo profissional e comprometemo-nos a colocar sempre em primeiro lugar a sua formação e o seu bem-estar pessoal e grupal. Na primeira aula da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, voltámos a abordar estes procedimentos éticos, não só para enquadrar os novos alunos na investigação em curso mas também para reassegurar os outros participantes que os referidos procedimentos continuariam a presidir à nossa prática. Saliente-se, ainda, que a realização desta investigação havia sido previamente autorizada pelo Conselho Científico da E.S.E.P., tendo o Conselho Directivo e a Coordenação do Curso de Educação Social tido conhecimento da mesma.

Com o intuito de se minimizarem possíveis riscos e implicações para os participantes subsequentes da publicação do estudo, recorremos ao anonimato dos sujeitos, feito através do uso de pseudónimos, e alteramos ou omitimos alguns detalhes relativos aos mesmos ou à situação em jogo.

2.2. As turmas em estudo

A selecção das turmas seguiu alguns critérios. Na definição destes tivemos em conta as sugestões dadas por vários autores (e.g., Yin, 1989; Stake, 2003, cit. *in* Silva, 2005), como a acessibilidade e a relevância das turmas escolhidas para o estudo a realizar, a aceitação e a receptividade do contexto e as condições do próprio investigador. Tivemos, ainda, a preocupação de seleccionar turmas que partilhassem a mesma unidade funcional, ou seja, os mesmos director e ego auxiliar.

Assim, no ano lectivo de 2004-05, decidiu-se que das três turmas práticas existentes na unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*⁶⁹, seria escolhida uma turma aleatoriamente, uma vez que todas tinham a mesma unidade funcional e todos os alunos haviam aceitado participar na investigação. No ano lectivo de 2005-06, o critério de selecção da segunda turma da referida disciplina, foi a unidade funcional. Das três turmas práticas, a turma C era a única que mantinha a unidade funcional da turma A. No âmbito da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, procurámos acompanhar as turmas que mantinham a referida unidade funcional e que tinham um maior número de alunos das turmas do segundo ano seleccionadas. Assim, no ano lectivo de 2005-06 foi seleccionada a turma B que integrava doze alunos da turma A, enquanto no ano lectivo de 2006-07 foi seleccionada a turma D que integrava oito elementos da turma C.

Quadro 1. Organização das turmas em estudo.

Ano lectivo \ Unidade Curricular	<i>Formação Pessoal e Social</i> <i>(2º Ano/ 1º Ciclo)</i>		<i>Psicologia Social e Dinâmica de Grupo</i> <i>(3º Ano/1º Ciclo)</i>	
2004-05	Turma A			
2005-06		Turma C	Turma B	
2006-07				Turma D

No quadro que se segue caracterizamos cada uma das turmas, baseada num conjunto de perguntas demográficas⁷⁰, bem como no conhecimento entretanto adquirido ao longo do período de contacto⁷¹.

⁶⁹ Os alunos do 2º ano, tal como os alunos do 3º ano, são divididos em três turmas práticas que procuram ter um número equivalente de formandos, nunca superior a vinte e cinco elementos.

⁷⁰ Ver anexo IV.

⁷¹ Para uma caracterização mais detalhada e abrangente das turmas consultar anexos V, VI, VII e VIII.

Quadro 2. Caracterização das turmas em estudo

		Turmas			
		A	B	C	D
Número de Elementos		19	20	21	20
Sexo	Feminino	17	17	21	20
	Masculino	2	3	0	0
Idade	18-20 Anos	13	5	19	1
	21-23 Anos	4	11	1	17
	24-26 Anos	0	1	0	1
	> 26 Anos	2	3	1	1
Estado Civil	Solteiro	18	19	20	19
	Casado	1	1	1	0
	Divorciado	0	0	0	1
Grupo étnico	Branco	18	18	21	20
	Negro	1	1	0	0
	Maubere	0	1	0	0
Naturalidade	Distrito do Porto	11	10	13	14
	Outras localidades de Portugal Continental	5	5	8	4
	Portugal Insular	1	2	0	0
	Outros países	2	3	0	2
Residência actual	A da família nuclear	10	11	18	18
	Outra	9	9	3	2
Opção de Entrada no Curso de Educação Social	1ª Opção	12	14	18	14
	2ª Opção	3	2	2	5
	3ª Opção	2	1	1	0
	Outra	2	3	0	1
Frequência anterior de outro curso		4	4	3	6
Ocupação profissional actual	Estudante	16	20	21	16
	Trabalhador-Estudante	3	0	0	4

Como se pode observar no Quadro 2., as quatro turmas estudadas eram constituídas maioritariamente ou exclusivamente por sujeitos: do sexo feminino, solteiros, brancos e com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos. Grande parte deles era natural da cidade ou do distrito do Porto e residia no momento com a família nuclear.

Para a maioria dos participantes a Educação Social foi o primeiro curso frequentado e a sua primeira opção de entrada no Ensino Superior. Todos expressaram que a sua escolha se deveu, essencialmente, ao seu interesse pela área social e pelo trabalho directo com as pessoas.

Mais especificamente:

- a) A **turma A** era constituída por dezanove elementos, sendo que dezassete eram do género feminino e dois do género masculino. Treze alunos estavam na faixa etária dos 18-20 anos; quatro, na faixa etária dos 21-23 anos e dois na faixa etária acima dos 27 anos (30 e 60 anos). Dezoito sujeitos eram brancos e um era negro. Apenas um elemento era casado e existiam três trabalhadores estudantes.

Em termos de opção de entrada, doze elementos escolheram o curso de Educação Social como primeira opção; três, como segunda; dois, como terceira e dois, como outra opção. A Educação Social foi, para quinze elementos, o primeiro curso frequentado. Os restantes elementos haviam já frequentado, mas não concluído, outras formações, que não se situavam na área social.

A maioria dos elementos era natural da cidade ou do distrito do Porto, havendo um elemento natural de Portugal Insular e dois naturais de um país estrangeiro. Dez sujeitos residiam com a sua família nuclear; dois residiam numa residência universitária e seis residiam num apartamento partilhado com colegas.

- b) A **turma B** era constituída por vinte elementos, integrando dois novos alunos na turma do 3º ano. Dezassete elementos eram do género feminino e três do género masculino. Cinco dos elementos estavam na faixa etária dos 18-20 anos; onze, na faixa etária dos 21-23 anos; um, na faixa etária dos 24-26 e três na faixa etária acima dos 27 anos (28, 31, 36 anos). Dezoito elementos eram brancos, um era

negro e outro maubere. Apenas um elemento era casado. Não existiam trabalhadores estudantes.

Em termos de opção de entrada no curso de Educação Social, catorze elementos escolheram o curso de Educação Social como primeira opção; dois, como segunda; um, como terceira e três como outra opção. Apenas quatro elementos haviam já frequentado outro curso, sendo que nestes casos as formações frequentadas não se situavam na área social.

A maioria dos elementos era natural de Portugal Continental, havendo dois alunos oriundos de Portugal Insular e três de outros países. Onze alunos residiam com a sua família nuclear; três, numa residência de estudantes; cinco, num apartamento partilhado com colegas e um numa outra situação não especificada.

- c) A **turma C** era constituída por vinte e um elementos do género feminino, brancos, sendo que dezanove deles estavam na faixa etária dos 18-20 anos de idade. Havia um elemento na faixa etária dos 21-23 anos e outro na faixa etária acima dos 27 anos (32 anos). Apenas este elemento era casado. Não existiam trabalhadores estudantes.

Em termos de opção de entrada no curso de Educação Social, dezoito elementos escolheram o curso de Educação Social como primeira opção; dois, como segunda; e um, como terceira. Três elementos haviam já frequentado outro curso, sendo que nestes casos as formações frequentadas não se situavam na área social. Apenas um destes elementos concluiu a sua licenciatura.

As formandas eram naturais de Portugal Continental, tendo a maioria nascido na cidade ou no distrito do Porto. Dezoito delas residiam com a sua família nuclear e três num apartamento partilhado com colegas.

- d) A **turma D** era constituída por vinte elementos do género feminino, brancos. Dezassete alunas estavam na faixa etária dos 21-23 anos de idade. Havia apenas um elemento em cada uma das restantes categorias etárias (20, 24 e 33 anos). Todas eram solteiras, à excepção de uma aluna que era divorciada. Existiam quatro trabalhadoras estudantes.

Em termos de opção de entrada no curso de Educação Social, catorze elementos escolheram o curso de Educação Social como primeira opção; cinco, como segunda e um como uma outra opção. Seis haviam frequentado anteriormente outro curso, que não se situava na área social.

A maioria das alunas era natural da cidade ou do distrito do Porto, havendo duas oriundas de outros países. Dezanove alunas residiam com a família nuclear e duas residiam com outros familiares.

Efectuada a caracterização das turmas que fizeram parte da nossa investigação, fundamental para a compreensão dos dados e para a interpretação que deles resultou, passamos a descrever o processo de recolha e análise de dados.

3. Recolha e análise do material: Procedimentos e instrumentos

O processo de recolha de dados decorreu entre Outubro de 2004 e Junho de 2007.

3.1. Sessões de Sociodrama

Após cada sessão de Sociodrama procedeu-se ao registo descritivo da mesma, apoiada na observação participante e na gravação áudio realizada. O uso da gravação áudio é, como referem Lüdke e André (1986) e Ives (1974, cit. *in* Bogdan & Biklen, 1994), fundamental para efectuar um registo descritivo rigoroso e tem a vantagem de registar imediatamente toda a comunicação oral, deixando o investigador livre para prestar a sua atenção aos sujeitos/turma. Por outro lado, como só regista a comunicação oral, deixando de lado a comunicação não verbal como as expressões faciais, os gestos, as posturas, entre outros, o investigador é obrigado a completar estes registos com dados da sua observação, que se revelem fundamentais para a compreensão e validação do que foi efectivamente comuni-

cado. Por questões de sigilo, os registos das sessões, por nós transcritos na íntegra, não se encontram em anexo.

Todavia, não basta, como afirma Monteiro (2006), a mera descrição sequencial para que o trabalho de pesquisa finalize. Foi então realizada uma análise de conteúdo às sessões e ao processo sociodramático de cada turma estudada. Analisar o material significa interpretar e dar sentido ao mesmo. Segundo Bogdan e Biklen (1982) e Sampieri, Collado e Lucio (2006), esta análise pressupõe diversas actividades, como organizar e subdividir as informações, sintetizá-las, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai dizer aos outros. Posteriormente foi efectuada uma discussão geral em que se colocaram em evidência os resultados coincidentes e/ou divergentes nas quatro turmas estudadas, tendo por base os objetivos que nortearam a investigação e os referenciais teóricos apresentados.

No âmbito do estudo realizado, foram aplicados, ainda, três instrumentos que nos permitiram complementar o conhecimento e a evolução dos sujeitos e das turmas.

3.2. Questionário Sociométrico

Uma vez que esta caminhada formativa é feita em grupo, procurou-se perceber a configuração socioafectiva das turmas e os relacionamentos entre colegas. Foi, então, aplicado, no início⁷² e no final de cada ano lectivo, um questionário sociométrico a todos os sujeitos participantes (cf. anexo IX). A análise deste instrumento, concebido por Moreno, permite definir a posição de cada elemento dentro do grupo a que pertence e as relações de atracção e de repulsa que ocorrem entre os seus membros. O seu uso tem mostrado, segundo vários autores (e.g., Bastin, 1980; Oliveira, 1999), que:

⁷² Embora tivéssemos a intenção de aplicar o questionário no período inicial da intervenção sociodramática, tal não foi viável na turma A, visto a constituição definitiva das turmas só ter sido alcançada em Dezembro de 2004. No ano lectivo de 2004-05, a não definição prévia, pelos Serviços Académicos da E.S.E.P., da turma à qual cada aluno pertencia, potenciou um desequilíbrio entre o número de elementos das três turmas práticas, tendo sido, então, necessário proceder-se a reajustamentos.

- A estrutura psicológica subjacente a um grupo diverge das suas manifestações sociais.
- Critérios distintos podem originar diferentes agrupamentos.
- Os grupos com funções distintas tendem a estruturar-se de modos diferentes.
- Os indivíduos, se pudessem, agrupar-se-iam de modo diferente.
- A função que as pessoas exercem, ou desejam exercer dentro dos grupos, influencia o comportamento de cada pessoa e do grupo em geral.
- As relações escolhidas e as relações reais nem sempre são coincidentes e a posição de um indivíduo não pode ser totalmente compreendida se não se tiver em conta todos os indivíduos e grupos aos quais se encontra emocionalmente vinculado.
- A organização de um grupo não pode ser estudada a fundo se não forem incluídos todos os indivíduos ou grupos que estão em relação.

A nossa opção por este instrumento baseou-se na capacidade de ele discriminar o estado dos relacionamentos interpessoais num grupo e na simplicidade da sua aplicação. A elaboração do questionário seguiu os cuidados metodológicos enunciados por Treadwell *et al.* (1997, cit. in Oliveira, 1999). Assim, tendo em conta o nível de maturidade dos alunos do Ensino Superior e as actividades onde estes costumam envolver-se, definiram-se três critérios – “Fim-de-Semana”, “Cinema” e “Trabalho de Grupo” – que permitiam a emergência de diferentes agrupamentos. Com o objectivo de avaliar rigorosamente o grau de expansividade ou de isolamento social dos indivíduos, possibilitou-se um número ilimitado de nomeações.

Utilizámos, ainda, como extensão do teste sociométrico, o teste de percepção sociométrica e de escolhas recíprocas, com o fim de sabermos o grau de percepção que cada indivíduo possuía em relação à sua posição sociométrica na turma. Este processo social bidireccional baseia-se, segundo Oliveira (1999), no conceito de *tele* que, como vimos, se refere ao processo que atrai ou repele um indivíduo do outro numa dada situação e na sua percepção exacta.

Posteriormente foram elaborados, para cada critério, os Sociogramas de cada turma. Para gerar as Matrizes e os Sociogramas foi utilizado o Programa *SociometryPro* (versão 2.3), desenvolvido pelo Le Dis Group. Este é um programa informático, desenhado para psicólogos, professores e gestores de recursos humanos, que fornece resultados de testes sociométricos e que possibilita a realização de matrizes, sociogramas e gráficos que permitem uma leitura clara dos dados sociométricos⁷³. Em relação ao teste de percepção sociométrica, a análise dos dados resultantes foi apenas efectuada em relação a alguns elementos alvo de uma investigação mais aprofundada. Este permitiu-nos avaliar a capacidade de estes elementos perceberem as mensagens dos outros (de preferência e de rejeição) e a sua própria capacidade de emitir escolhas ajustadas a essa percepção.

3.3. Questionários de avaliação das experiências sociodramáticas

Com o intuito de avaliar o impacto das experiências sociodramáticas foram construídos e aplicados dois questionários anónimos:

- a) O Questionário de Avaliação das Unidades Curriculares (cf. anexo X), aplicado a todos os participantes no final de cada processo sociodramático, é constituído por um conjunto de perguntas abertas e fechadas através das quais se procura averiguar a percepção dos alunos acerca da importância que estas unidades curriculares assumem no curso de Educação Social e, mais especificamente, na sua formação pessoal e profissional. Visa, ainda, perceber como os alunos sentiram este espaço formativo, a turma na qual estavam inseridos e o seu percurso pessoal nos mesmos. Por fim, tenta-se auscultar as sugestões de cada um no sentido de melhorar a qualidade deste espaço de formação.
- b) O Questionário de Avaliação da Experiência Sociodramática (cf. anexo XI) foi aplicado após um ano e oito meses da conclusão da vivência sociodramática, no caso dos alunos pertencentes às turmas A e B, e oito meses, no caso dos alunos per-

⁷³ <http://www.ledisgroup.com/eng/>

tencentes às turmas C e D. É constituído por cinco perguntas abertas através das quais se procurara explorar a percepção dos alunos acerca dos benefícios das aulas de Sociodrama, seus aspectos positivos e negativos, e situações mais marcantes. Dos vinte e sete participantes, no caso das turmas A e B, apenas responderam dezasseis; enquanto dos trinta e um sujeitos das turmas C e D, responderam dezoi- to. Este desfasamento deveu-se ao facto de alguns não terem continuado os seus estudos e outros simplesmente não estarem presentes no momento da administração do instrumento de avaliação.

Para o tratamento da informação dos questionários de avaliação das unidades curriculares e das experiências sociodramáticas recorreu-se à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995) e Vala (1999), este método é particularmente útil no tratamento das respostas a questões abertas de questionários, pois permite a apreensão dos significados. Após ter sido recolhido e codificado o material, procedeu-se à concepção das categorias de análise e, posteriormente, à sua interpretação.

CAPÍTULO V – Apresentação e Análise dos Dados

A metodologia sociodramática, centrando a sua atenção no grupo, não deixa de se preocupar com cada um dos seus elementos, procurando potenciar o desenvolvimento dos mesmos. Num grupo que se está a iniciar é, então, essencial a criação de dinâmicas relacionais que permitam o estabelecimento e o estreitamento de relações interpessoais, a promoção da confiança e da coesão grupal.

Uma vez que a metodologia sociodramática implica um envolvimento e uma exposição pessoal e grupal, na primeira aula das quatro turmas foram imediatamente explicitadas e negociadas as regras deste espaço e estabeleceu-se o contrato grupal. Sensibilizados para a especificidade destas aulas, foi acordado, nas turmas A e C, que os alunos utilizariam os primeiros quinze minutos para a organização do espaço de acordo com o *setting* sociodramático. Como a duração das aulas das turmas B e D era de apenas uma hora e trinta minutos, resolveu-se que as mesmas iniciariam pontualmente à hora marcada, sendo previamente organizado o espaço. Saliente-se que os alunos foram alertados para o impacto negativo da sua entrada após o início da sessão, uma vez que podia perturbar o fluir natural do diálogo encetado e a criação de um clima favorecedor da partilha e da exposição pessoal e/ou grupal. Por fim, os participantes foram sensibilizados para o respeito de duas regras particulares – nada do que se passa no palco deve ser utilizado como retaliação na realidade, pois trata-se de uma situação *não real* e cada elemento pode no contexto social comentar o que quiser a seu respeito mas deve manter a confidencialidade das manifestações dos outros elementos – uma vez que o seu (in)cumprimento afectaria a postura dos elementos e a dinâmica das aulas.

Após a abordagem das regras, da apresentação dos objectivos da investigação e dos múltiplos papéis assumidos pelos elementos da unidade funcional, sensibilizaram-se os alunos para a importância de cada um, e da turma, na sua globalidade, assumir(em) uma postura activa e interventiva nestas aulas, propondo temas, questões ou problemas para serem debatidos; participando activamente nas discussões em curso; envolvendo-se nas

dramatizações propostas; e partilhando, na fase dos comentários, as suas experiências, reflexões e sentimentos. Os alunos foram elucidados que, em termos de procedimentos, as atenções do director e da sua equipa estavam, na sessão de Sociodrama, centradas na turma e nos problemas, necessidades e questões comuns.

1. Turma A

A turma A, da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, iniciou o processo sociodramático em 28 de Outubro de 2004.

1.1. Processo sociodramático

Após a fase inicial acima descrita, a primeira aula centrou-se na apresentação dos membros desta turma e na exploração do conhecimento que os alunos tinham uns dos outros.

Na fase do aquecimento, os elementos disseram conhecer essencialmente, ou mais profundamente, os colegas que haviam pertencido, no ano anterior, à mesma turma de *Seminário de Dinâmica de Grupo*. Na fase da dramatização e no primeiro exercício realizado, foi solicitado que cada elemento atirasse o pano recebido – simbolicamente denominado “pano do conhecimento” – a um colega seu e o apresentasse. Este pano, que teria obrigatoriamente de passar por todos os elementos, foi dado tendencialmente aos elementos que haviam pertencido à mesma turma da unidade curricular de *Seminário*, mostrando a presença de três subgrupos. Porém, desde logo se evidenciaram alguns elementos que, embora mais próximos da sua anterior turma de *Seminário*, mantinham ligações estreitas com elementos de outras turmas. Eram estes elementos que faziam naturalmente a ponte entre grupos.

As apresentações realizadas não se limitaram a um conhecimento factual (idade, área de residência, opção de entrada, gostos), característico das apresentações efectuadas num 1º ano curricular, mas num conhecimento relacional, baseado nas experiências vivenciadas

em conjunto. Na apresentação dos colegas, a maioria dos elementos destacou característica(s) do seu par sentida(s) como mais positiva(s) (por exemplo, simpatia, disponibilidade, atenção); apenas dois elementos verbalizaram características sentidas como menos positivas ou mesmo negativas (teimosia) que, no entanto, eram toleradas e contidas pela sua relação de amizade.

Parece-nos que estas apresentações, marcadamente positivas, potenciam a formação de um grupo de trabalho e a criação de um contexto de abertura favorável ao conhecimento e a um relacionamento interpessoal mais profundo. Esta mesma ideia foi verbalizada, na fase dos comentários, quando vários elementos expressaram o seu agrado pela apresentação feita e se disseram abertos e disponíveis para integrar e ser integrados nos diversos grupos e na turma A, na sua globalidade.

No seguimento deste primeiro jogo sociodramático, foi utilizado um novo pano, que simbolicamente foi denominado “pano do desconhecimento”. Foi então pedido que cada elemento o atirasse a um colega menos conhecido de quem desejasse aproximar-se, justificando os seus motivos. Também nesta situação o pano deveria passar por todos os elementos. O conhecimento superficial e/ou circunscrito a alguns elementos aparece de forma evidente, bem como o desejo e a disponibilidade de se conhecerem e de se abrirem aos outros. Nesta aula, ficou patente a necessidade de se promover o heteroconhecimento e o estabelecimento ou estreitamento de relações.

À segunda aula compareceram vários elementos novos, pelo que foi efectuada uma apresentação rápida das regras do espaço e dos membros da turma. Quando se passou ao aquecimento propriamente dito, este fez-se com custo, pontuado de silêncios.

Parece-nos que o silêncio sentido na fase do aquecimento desta aula pode ter tido diversos sentidos. Por um lado, a constituição do grupo, nesta aula, era significativamente diferente da da aula anterior, o que pode ter levado muitos dos alunos a sentirem esta sessão como se fosse a primeira. Por outro lado, a liberdade e imprevisibilidade que caracterizam o espaço sociodramático e das quais os alunos se tornaram cientes na aula anterior podem ter causado uma certa ansiedade e algum receio de que possam confrontar ou ser confrontados com temas, questões, problemas – levantados por si, pelos colegas

ou pela unidade funcional – que lhes desagradem, os angustiem e/ou que possam tornar manifestos problemas ou conflitos latentes.

Procurando “aquecer” a turma, a directora procurou a explorar as relações téticas entre os elementos da turma A e destes com os restantes membros da turma do 2º ano, bem como o percurso comum. Aos poucos, alguns elementos começaram a expôr-se, falando da sua transição para o Ensino Superior e das relações que se foram estabelecendo ao longo do primeiro ano. Parecia haver um sentimento comum de que, no início do ano anterior, estavam mais abertos e disponíveis para se conhecerem uns aos outros. Contudo, à medida que o ano decorria – com a vivência dos trabalhos de grupo, o progressivo conhecimento interpessoal e as opções que academicamente foram obrigados a fazer⁷⁴ – as relações mudaram e a competitividade entre colegas e entre grupos instalou-se. Neste ano foi valorizado o facto de terem encetado relações mais profundas com alguns elementos com quem sentiam mais empatia e afinidade e que pareciam satisfazer as suas necessidades pessoais e académicas. Emergiram de forma clara diversos subgrupos na turma do 2º ano, visíveis até na distribuição dos mesmos pelas salas, nas aulas teóricas, mas também na aula de Sociodrama.

Passando à fase da dramatização, a directora solicita aos alunos a realização da escultura da turma A. Estes começam a discutir como vêm as relações entre as pessoas desta turma em formação e vão ensaiando diversas esculturas, chegando a uma representação consensual⁷⁵:

⁷⁴ A escolha que tiveram de realizar no final do ano entre a opção de Educação Social e a opção de Acção Social Escolar, que condicionaria o seu percurso académico e profissional, foi um dos motivos mais apontados para a instalação da rivalidade sentida, já que um dos critérios para a selecção dos alunos é a nota final do 1º ano.

⁷⁵ A fotografia que se segue, bem como as restantes que se encontram nas análises dos processos das turmas estudadas foram realizadas *a posteriori*, utilizando sujeitos voluntários não participantes neste estudo.



Explicando a escultura, o interlocutor da turma explicita que as pessoas de frente e de costas correspondem às relações de maior ou menor proximidade; a abertura representa a disponibilidade da turma em acolher novos elementos e a possibilidade de um dia estarem todos de frente uns para os outros. Foi pedido, de seguida, que representasse a turma ideal. Os elementos são colocados num grande círculo, de mãos dadas, virados uns para os outros. “Se tal acontecesse, significava que nos conhecíamos e estabelecíamos pelo menos um contacto mínimo com todos (...) Tal devia acontecer não só nesta turma, mas na turma inteira do 2º ano”, diz o porta-voz da turma. Para que a primeira escultura dê lugar à segunda, é apontada a importância da partilha e do hetero-conhecimento, possibilitados essencialmente, segundo os alunos, pelas aulas de Sociodrama. Esta partilha é muito valorizada pela turma, já que permite aprender a conhecer, a respeitar e a lidar com opiniões e posturas diferentes⁷⁶.

Na dramatização, a turma, ciente dos subgrupos existentes e da superficialidade das suas relações, pareceu evidenciar o desejo de desenvolver relações de maior proximidade e compreensão entre todos. Consciente da necessidade de trabalhar os aspectos relacionais interpessoais e intergrupais, a unidade funcional teve, desde o início do processo sociodramático, a preocupação de ir sugerindo questões, propondo exercícios, facilitando partilhas e efectuando reflexões que favorecessem este trabalho.

⁷⁶ Este texto bem como os seguintes com idêntica formatação são extractos das sessões que estão a ser narradas.

Porque, desde a fase do aquecimento desta segunda sessão, estavam patentes expectativas e receios relativamente a este espaço e a esta aula que, se não fossem trabalhados, poderiam afectar negativamente o processo de formação do grupo e a dinâmica das aulas, foi montada uma última cena em que a turma foi convidada, no palco, a conversar sobre a aula em apreço com uma aluna do mesmo curso (ego auxiliar) recém-chegada de uma outra escola. O ego auxiliar começou por colocar uma questão aberta – “O que fazem nesta unidade curricular?” – que permitiu compreender a percepção que os alunos tinham da mesma. Alguns elementos falaram de imediato na liberdade deste espaço e na possibilidade de se abordarem questões de índole mais pessoal. Nas intervenções dos discentes, eram visíveis expectativas e receios diversos que urgia serem clarificados.

O ego auxiliar, no papel de aluna recém-chegada, questiona, em tom provocatório, a pertinência e a legitimidade da unidade curricular. Vários elementos afirmam a sua importância para o desenvolvimento de competências pessoais – como a capacidade de escutar activamente, de estar e de se comportar em grupo – essenciais na prática do educador social. O ego auxiliar vai questionando o papel dos professores, a necessidade de se exporem (...) Os alunos que assumem a palavra respondem com alguma segurança às questões levantadas. Porque parece estar latente o receio de uma exposição não desejada (há alunos que se escudam atrás de um silêncio protector, enquanto outros, designadamente Mafalda, expressa claramente esse receio), o ego formula esse mesmo receio. De imediato, vários elementos se reasseguram a si próprios e à colega-ego, manifestando que só se expõe quem desejar e como desejar. Referem que inicialmente, porque ainda se conhecem mal e não há grande confiança entre eles, podem controlar mais o seu comportamento verbal e não-verbal; com o à-vontade e a confiança que se vai firmando, pensam que as partilhas serão progressivamente mais espontâneas e significativas. Esta partilha é muito valorizada, pois permite aprender a conhecer, a respeitar e a lidar com opiniões e posturas diferentes. Afirmam que não é objectivo desta unidade curricular que todos sejam amigos íntimos, mas que consigam estar adequadamente uns com os outros, abordando e discutindo temas ou questões que sejam, para si, significativas e resolvendo problemas e conflitos que lhes são comuns, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, social e profissional. O ego, dando voz aos elementos que se mantêm calados, profere que não está convencida. Mafalda diz, de imediato: “Eu também não”. É montada nova cena, na qual Mafalda é convidada a dar três passos para a frente, aos quais correspondem três certezas, e três passos para trás, aos quais correspondem três incertezas relativas a esta unidade curricular. Apesar de exprimir como certezas a mais-valia de conhecer outras pessoas e de vir a realizar aprendizagens, expressa, nas suas incertezas, os seus temores: que esta unidade curricular contribua para afastá-la de outros grupos e de nunca se sentir suficientemente segura para se expor com espontaneidade e liberdade.

Nos comentários finais, foi-lhe dito que não precisava de temer este espaço, já que ninguém iria obrigá-la a partilhar aquilo que ela não desejasse nem a deixar de lado as defesas que a caracterizavam. Foi-lhe reassegurado que a unidade funcional a protegeria, tal como a todos os elementos da turma. Por fim, foi-lhes lembrado que, embora este espaço pudesse ser utilizado, por cada um deles, de acordo com o seu desejo, o seu crescimento, pessoal e grupal, dependeria do seu grau de envolvimento no mesmo e da vontade de cada um olhar para si e para os outros.

A abordagem destas questões relativas à legitimidade, à pertinência e aos riscos deste espaço parece ter correspondido a algo de muito premente para alguns dos alunos. Assim, na aula seguinte este assunto voltou a ser abordado. Alguns alunos partilharam que, tal como a personagem encarnada pelo ego auxiliar, também eles estavam cheios de dúvidas e de inseguranças; outros afirmaram que percebiam os objectivos e a importância da unidade curricular, tendo grandes expectativas em relação à mesma. Sentia-se, no entanto, um ambiente de grande tensão. Tendo em conta o que acontecera na sessão anterior, o facto de o grupo ainda se estar a formar, de que voltaria a sofrer alterações na sua estrutura⁷⁷, e que o tema emergente – os conflitos relacionais presentes na turma do 2º ano – era difícil e doloroso de abordar, era compreensível que o aquecimento se fizesse com custo. Foi João – que estava sentado a meio do semicírculo, mas separado dos colegas mais próximos por uma cadeira, de um lado, e duas, do outro – quem quebrou definitivamente o silêncio.

Partilha com os presentes as suas expectativas relativamente a esta aula – “que fomenta o espírito de corpo e promova o conhecimento e o relacionamento interpessoal” – e a esta turma – “Espero deste grupo uma relação de maior proximidade e intimidade”.

João expressou, assim, o seu desejo de ter relações afectivas com elementos da turma. Apesar das suas dúvidas e receios, expressos anteriormente, parecia sentir que as aulas de Sociodrama, além de possibilitarem aprendizagens mais de índole profissional, podem assumir-se como espaços de revelação, de conhecimento do outro, de proximidade e de vinculação.

⁷⁷ Com o intuito de equilibrar as três turmas práticas, três dos elementos presentes nesta sessão passaram a frequentar outra turma.

Pese embora este seu desejo, referia sentir que os colegas não queriam estabelecer relações de amizade dada a competição instalada entre eles: “Nota-se uma certa repulsa à ideia de fazer amizade. É cada um por si e vamos mas é competir entre nós”. Não se identificava nestes aspectos com os colegas, uma vez que, por ser muito mais velho do que eles, não ambicionava o real exercício da profissão.

João, porque mais distanciado afectivamente destes problemas, pôde apresentá-los. O assunto parecia, no entanto, ser incomodativo para a turma. Eram poucos os elementos que intervinham; a maioria dos alunos resguardava-se atrás de um silêncio que os protegia de se exporem, perante todos. João, pelo contrário, afirmava que gostava de expressar, mas não de impor, a sua opinião. Parecia dar voz ao sentimento do grupo.

“No ano passado, o que acabou por falar mais alto foi a competição e este ano as pessoas estão na defesa, para não se exporem ou não dizerem aquilo que não querem”. Concordando com João, Gabriela afiança que a importância destas aulas é aprenderem a ouvirem as outras pessoas e a respeitarem a sua opinião, mesmo que não concordem com ela. João revela, todavia, que a competitividade instaurada no ano anterior está a condicionar as relações entre todos. Refere mesmo que por vezes sai com dúvidas das aulas e não sabe se as mesmas são partilhadas pelos colegas: “Mas, por vezes, falta-me o à-vontade para perguntar e, do outro lado, a sinceridade para responder”.

A inexistência ou a escassez de partilha e solidariedade entre colegas aparecia muito presente no discurso de João. Uma vez que parecia incomodado com a presente situação e desejoso que a mesma se alterasse, a directora perguntou-lhe o que havia feito nesse sentido. Falando das suas diferenças claras relativamente aos seus colegas – é homem, mais velho, trabalhador-estudante e esteve afastado do sistema de ensino por longos anos – pôs em evidência o seu problema pessoal: a sua não integração na turma.

Dada a pertinência do problema trazido por este aluno e já que se estava a promover a integração dos alunos e a formação do grupo, foi convidado a vir para o palco. Poderíamos ter trabalhado a questão da competição, mas, dado o seu carácter ameaçador, optámos por não o fazer nesta sessão, sendo a mesma retomada noutras.

A pedido da directora, João, o protagonista da sessão, faz uma escultura em que se representa na turma.



Colocando-o no seu lugar, assumido anteriormente pelo ego auxiliar, procede a um solilóquio: “Eu não me sinto mal. Estou rodeado por caras bonitas e não tenho aqui nenhuma inimiga. E como não entro em competição com nenhuma delas e espero não entrar, só posso considerar gente amiga. Só não gostava de ter nenhuma de costas”. Quando lhe é solicitado que faça a escultura de como gostaria de estar nesta turma, coloca as colegas de mãos dadas e, a si, mais próximo das colegas que conhece melhor. Para que tal aconteça, João mostra, pela acção, que ambas as partes têm de dar passos de aproximação.

Na fase dos comentários, João disse tentar dar estes passos. Incomodados, alguns elementos centraram o problema no facto de o colega se sentir diferente deles, pela idade que tem. Referiram que o viam como um elemento da turma, apesar de o tratarem de forma diferente “por uma questão de respeito”. No seu comentário, o ego auxiliar devolveu-lhe que, enquanto ele se sentisse diferente dos colegas, ia estar sempre mais atento à leitura da realidade que reforçasse esse seu sentimento. Dado que o processo de integração é sempre biunívoco, o ego auxiliar envolveu o restante grupo neste problema:

“Se vocês ouvem um colega dizer que ainda não se sente integrado, que está a fazer um esforço, mas nem sempre ele é compensador, que é diferente e isso é inevitável, é porque ele lê realmente mensagens dos colegas que reforçam também essa ideia. Cada um tem de olhar para si e pensar: ‘O que é que eu fiz, o que é que eu faço que possa ser lido por este colega como sendo diferente?’ (...) E depois é homem, é mais velho. Há coisas que são a realidade. O que temos de pensar é se estas variáveis que o diferenciam dos outros são obstáculo para as relações ou não são. E se são obstáculos às relações, como é que nós podemos lidar com esses obstáculos e tentar ultrapassá-los”.

João parece ter tomado consciência de que para se integrar e ser integrado precisava de dar alguns passos. O mesmo aconteceu com os seus pares. Foram vários os pequenos

passos que um e outros deram ao longo do ano, umas vezes espontaneamente, outras vezes incentivados pela unidade funcional. Na aula seguinte (quarta aula), por exemplo, a turma estava espontaneamente a falar acerca dos lugares onde estavam sentados. João proferiu, em tom de brincadeira, que estava na ponta e nesse lugar se sentia um pouco deslocado. Filipa convidou-o, de imediato, a ir para junto de si. Era também esta aluna que defendia que em vez de senhor o colega deveria ser chamado pelo seu nome, como qualquer outro. Os elementos que não conseguiam fazê-lo, expressaram, como motivos, questões valorativas e culturais.

Quando questionado sobre a forma como gostaria de ser tratado, João expressa inicialmente que lhe é indiferente; porém, logo de seguida, diz: “Como gostava que houvesse menos distância entre mim e os colegas, talvez sem o senhor”. Partilha com o grupo que o facto de Filipa o ter tratado desde sempre pelo nome também os aproximou. A turma é, então, sensibilizada, pelo ego auxiliar, a fazer um esforço neste sentido, tal como João deverá lembrar os pares, quando estes se esquecerem de fazê-lo. “Se cada um tratar o outro pelo seu nome, estão numa condição de igualdade, entre pares”, conclui.

O facto de se ter trabalhado, na terceira aula, um problema do grupo através do elemento que se mostrava mais capaz e mais disponível para o fazer – porque desejoso de mudar a sua situação na turma –, foi preponderante para a mudança na dinâmica deste grupo. Observou-se, a partir da quarta aula, um envolvimento progressivo dos elementos na sessão e no processo sociodramático. Propunham temas, questões, problemas pertinentes e significativos para o seu desenvolvimento e formação pessoal, social e profissional. Tal não significa que os momentos de silêncio, que nas aulas anteriores persistiram em emergir, não tivessem ocorrido, por diversas razões, numa ou noutra sessão. Contudo, foi notório o seu desvanecimento. A coesão e a confiança grupal, por sua vez, aconteceram gradualmente, mas consistentemente, no grupo.

Na quarta aula, após a fase inicial descrita, o aquecimento centrou-se na responsabilidade pessoal – gestão das faltas às aulas – e na responsabilidade do grupo na resolução de problemas do curso e da turma frequentada. Os alunos pareciam assumir uma postura pouco implicada, resguardando-se atrás das tentativas de mudança goradas. A (não) resolução dos problemas presentes no curso era atribuída a outros, que lhes eram exteriores e superiores, restando-lhes uma atitude de resignação ou de “revolta contida” às decisões tomadas. Gabriela, muito envolvida e revoltada, trouxe à sessão um problema concreto: o mal-

estar e a não integração sentidas no âmbito de uma unidade curricular. A aluna, apoiada pelas colegas que frequentavam a mesma unidade, responsabilizou a instituição – que permitiu que alunos de dois anos curriculares diferentes frequentassem a mesma turma – e a professora – que utilizava, na perspectiva delas, metodologias e critérios de avaliação inadequados – pelo seu estado e sentimento actual. A sua postura – e a dos seus pares – era passiva e vitimizante. Só Mafalda parecia assumir uma atitude mais activa, afirmando não se importar de falar com a professora para clarificar e resolver os problemas sentidos. A situação exposta parecia estar a ser vivenciada com grande angústia e ansiedade pelos elementos envolvidos, pelo que estes foram convidados a ir para o palco. Sentando-se em círculo, a directora convidou-as a falarem sobre o que se passava nessas aulas e o que gostariam que fosse diferente nas mesmas.

Ao constituir a continuação da fase do aquecimento específico, este procedimento permite uma maior clarificação e aprofundamento da situação problemática exposta, assim como possibilita, num contexto mais estrito, que todos possam expressar o que pensam e sentem⁷⁸. Ao permitir o aquecimento emocional de todos os envolvidos, necessário ao trabalho dramático, esta estratégia permite ainda que o director vá percebendo o cerne do problema, o que lhe permitirá montar novas cenas que levem não só à explicitação do mesmo, mas que, acima de tudo, abra caminhos para a sua resolução.

Nesta primeira cena, foram evidentes os sentimentos de não integração, de inferioridade (conhecimentos e experiência) e de competitividade destas alunas em relação aos colegas do ano curricular subsequente. Sentiam que a professora não promovia a integração de todos, não lhes dava espaço para falarem e não as escutava. As alunas revelavam, no seu discurso verbal e não verbal, uma perspectiva única da situação – a sua – mostrando-se incapazes de pensar na perspectiva do outro.

É, então, montada nova cena, em que, mobilizando a técnica da inversão de papéis, lhes é dada a oportunidade de conversarem com a professora da unidade curricular, aqui representada pelo ego auxiliar. Dado que seria complexo ou mesmo inviável que todos os elementos do grupo invertessem de papel, sempre que necessário, com

⁷⁸ Note-se que há elementos que, em grande grupo, e no contexto grupal em particular, têm dificuldade em expressar as suas opiniões e/ou posições. Nesta aula, dos elementos que frequentavam esta unidade curricular, apenas metade havia exposto as suas posições.

o ego auxiliar, é solicitado que elejam um porta-voz. De imediato, escolhem Gabriela. Esta demonstra então a sequência completa das acções. No seu papel, expõe os problemas colocando a ênfase da mudança na pessoa da docente; encarnando o papel desta, assume uma postura muito conciliadora e disposta a proceder às mudanças necessárias. Nesta troca de papéis, parece emergir sobretudo a professora do desejo de Gabriela⁷⁹. Isto mesmo torna-se evidente quando é dado, de seguida, tempo para que o grupo possa falar sobre a reunião efectuada. Desejando que a professora aqui representada fosse a professora real, expressam, contudo, o seu descrédito na mudança da mesma. A directora diz-lhes então: “Passou um mês. Falem sobre o que está a acontecer nas aulas”. Resistindo inicialmente em projectar-se no futuro, incentivadas, acabam por fazê-lo. Revelam não acreditar em mudanças efectivas da postura da docente (“Por mais que a professora nos tenha dito que ia estar mais atenta a nós, os outros participam mais e têm um maior nível de conhecimento”⁸⁰) e dos seus sentimentos (“Vamos sentir-nos sempre inferiores”). No discurso das alunas, o problema colocado parece situar-se a três níveis – na relação estabelecida entre elas e a docente, na relação estabelecida com os colegas do ano curricular superior, e na sua (in)segurança interna perante os conhecimentos destes. Todavia, a ênfase é claramente dada à relação professora-alunas e à postura pouco adequada daquela. A directora diz-lhes, então, que foi marcada nova reunião com a professora. O ego auxiliar, vestindo o papel desta, assume agora uma postura mais agressiva e de confronto, colocando as alunas como elementos co-responsáveis pelos problemas apresentados.

Utilizou-se como manejo técnico a interpolação de resistências com o intuito de permitir que as protagonistas se apercebessem da rigidez das suas perspectivas e posturas. Gabriela deu-se conta, de imediato, de que o problema também era delas⁸¹. Aos poucos, cada elemento percebeu que a situação exposta era mais complexa e que a sua própria postura na aula reforçava o seu mal-estar e sentimento de inferioridade. Contudo, observava-se um desfasamento entre perceber e predispor-se a assumir uma atitude diferente. Apesar de tomarem consciência de que a mudança também devia passar por si, era ao exterior (professora, condições institucionais) que imputavam este movimento.

⁷⁹ Nesta cena, o discurso verbal e não verbal era importante, já que o protagonista, no seu papel ou invertendo com o seu interlocutor, pôde exprimir o que sentia pelo outro bem como o que pensava que o outro sentia por si. Este jogo de troca de papéis permitiu aclarar as suas interacções habituais e/ou as expectativas que tinha relativamente a interacções a ocorrer.

⁸⁰ Parece-nos que estas alunas, por serem competitivas, preferiam calar-se, a revelar a sua ignorância perante os colegas do ano curricular subsequente, seus rivais. A rivalidade e a competitividade denunciadas por João na aula anterior eram, assim, viveis não só entre elementos do mesmo ano como entre colegas de anos curriculares diferentes.

⁸¹ Veja-se o comentário feito pela aluna na fase final: “A dramatização fez-nos pensar sobre o outro lado da questão. Se calhar, a mudança parte também de nós”.

Esta reunião termina com a docente a afirmar que irá pensar em estratégias pedagógicas que ajudem a resolver o problema em causa. Acrescenta, todavia: “Se vocês não pensarem no assunto e se nada mudarem em vós, posso dar-vos todo o espaço do mundo que vocês não o utilizarão e sentir-se-ão sempre não valorizadas”.

Convidadas, novamente, a falar sobre a reunião encetada, expressaram ter sentido que se estavam a colocar numa posição de vitimização, o que parecia revelar uma mudança ao nível das suas representações mentais.

Com o intuito de implicá-las na resolução desta situação, é solicitado que cada elemento dê pequenos passos e que, ao fazê-lo, expresse o que pode fazer para melhorar a sua postura na aula. Nas verbalizações efectuadas – “Podemos participar mais (...)”; “Devemos aceitar que os alunos do outro ano têm mais conhecimentos, mas que nós também temos os nossos próprios conhecimentos (...)”; “Podemos conversar mais com os alunos do outro ano e perceber como é que também eles se sentem e a sua posição em relação a nós” – Gabriela, Eva e Mafalda parecem reconhecer que a mudança também parte delas. Matilde mantém-se, todavia, imóvel, em silêncio. A directora pede-lhe que, em voz alta, explicita a sua posição. Pensativa, afirma: “é fácil dizer isto aqui, mas na prática é pior”.

É como se Matilde dissesse temer não conseguir, e não acreditar que as colegas consigam mobilizar-se de facto para a mudança. Sentia-se um clima de grande tensão e de envolvimento emocional. Na fase final, os comentários foram múltiplos e ricos. Observou-se, porém, um desfasamento entre as posições e os sentimentos expressos pelas protagonistas e os referidos pela maioria dos elementos do auditório.

As protagonistas pareciam ter sentido e tomado consciência de que há diversas leituras possíveis para a mesma realidade (“Esta situação - a coexistência, na mesma aula, de dois grupos de anos curriculares diferentes - também não deve ser fácil para a professora”) e que a mudança também parte delas, apresentando um discurso e uma postura muito menos agressivos (“Se calhar já vamos melhor preparadas para falar com a docente (...); Mas agora vamos ter mais cuidado com o que vamos e não vamos dizer”).

A maioria dos elementos do auditório expressou sentir-se incomodada com a dramatização e os comentários tecidos pelas protagonistas. Atribuindo a responsabilidade única à professora, negou a rivalidade e a competitividade existente entre grupos e indivíduos. Alguns dos elementos revelaram mesmo ter-se sentido ameaçados pelo facto de as colegas terem assumido a sua co-responsabilização no problema. Daniela e Sónia, zangadas, reafirmaram e confinaram a responsabilidade à professora pela situação em causa. Parece

que o problema abordado e dramatizado os reenvia para situações congêneres e os obriga a colocarem-se, no seu palco interior, como protagonistas do seu drama pessoal. Isso mesmo foi-lhes devolvido, pela directora, no comentário final:

“O problema que hoje foi vivenciado não foi um problema apenas deste grupo. Foi um problema de cada um de vocês noutros contextos e que vos obriga a reflectirem sobre as vossas atitudes na definição do vosso percurso e do vosso curso, na forma como as coisas são ou não resolvidas”.

A zanga e o incómodo sentidos pareciam evidenciar a dificuldade destes alunos se assumirem como interlocutores activos e responsáveis. Por isso, a responsabilidade pelos problemas ou insucessos pessoais era atribuída ao exterior. Isto veio a ser visível em várias sessões desse ano em que esta temática, assumindo diferentes contornos, continuou a emergir e a ser trabalhada.

Com o intuito de corrigir possíveis distorções, facilitar a flexibilização e o alargamento das perspectivas dos alunos acerca do problema em questão, o ego auxiliar, no seu comentário, pontuou a situação exposta de forma diferente:

“Houve aqui imensas coisas que os outros ouviram e que eu não ouvi. Ouvi várias pessoas afirmarem que o defeito tem de estar na professora, porque faz um programa para o 4º ano. Eu ouvi-vos dizer que a professora explorou as expectativas. Ouvi as expectativas dos alunos do 4º ano e disse que ia fazer o programa em função das mesmas. Ora, eu não interpreto esta frase da mesma forma que vocês. A minha interpretação é esta: ‘Sou professor de um grupo. Tenho vários alunos. Não vos conheço. Não sei quem é do 4º ano e quem é do 2º ano. Explorei as expectativas dos alunos. Não obriguei ninguém a falar porque não tenho de exigir que os mais tímidos, que demoram mais tempo a arranjar espaço, falem. Vou construir um programa a partir, por um lado, do enquadramento teórico necessário à unidade curricular (...) e por outro, das expectativas dos alunos. Eu não disse que só os alunos do 4º ano podiam falar das expectativas, nem saí de lá a saber que só esses alunos tinham falado das mesmas’. Nós às vezes dizemos umas coisas e interpretamos outra, porque construímos o discurso em função daquilo que nós achamos que naquele momento é o mais útil”.

Esta nova pontuação permitiu que as alunas olhassem para a situação em causa de um outro modo, contribuindo para a mudança de atitudes das mesmas, para a redefinição dos seus papéis de alunas e de colegas, e para o reequacionar da relação com os seus interlocutores. Foi disto mesmo que, na aula seguinte, Gabriela deu conta. Partilhou com a tur-

ma o quanto esta sessão foi importante para si e para as colegas, pois permitiu-lhes mudar as suas posturas e comportamentos⁸² e esta mudança teve, na sua perspectiva, eco no comportamento da docente, que passou a valorizar a participação e as respostas delas. Parece que simular, no espaço cénico, a realidade sentida como dolorosa e de difícil mudança, experienciando outras formas de lidar com a mesma, sem o risco de ter consequências negativas sérias, permitiu às protagonistas flexibilizar posturas e sentimentos, abrindo caminhos para mudanças efectivas. O espaço e o tempo do cosmos sociodramático facilitaram a expressão de sentimentos, a colocação no lugar do outro, a flexibilização das atitudes, a gestão dos afectos, a avaliação de alternativas, a tomada de decisão e a capacidade de projecção no futuro.

Porque tomou consciência da injustiça das atribuições por si feitas na semana anterior, Gabriela expôs o seu mal mal-estar: “Dei uma imagem da professora que, sinto agora, não corresponder à verdade”. Procurando conter a angústia da aluna, foi-lhe dito que a visão e o sentimento transmitidos em relação à situação vivida eram referentes a um momento particular.

Note-se que na dramatização não é avaliada a veracidade do acontecimento em si, mas antes a repercussão que esse acontecimento tem no(s) sentir(es) do(s) protagonista(s), ou seja, nesta abordagem é mais importante perceber como o(s) protagonistas(s) vê(em) e sente(m) a relação com os outros, do que perceber se aquilo que representa(m) corresponde à realidade factual. Foi evidente, contudo, que as vivências e reflexões feitas, dentro e fora da aula, permitiram que as alunas tivessem redefinido a situação apresentada e se tivessem reposicionado em relação à mesma.

Com o intuito de conter e de transformar o sentimento de culpa de Gabriela, o ego auxiliar⁸³ diz-lhe então: “É importante que sintas que tens sempre a oportunidade de voltar a falar do assunto, porque não te foste embora da turma, não desapareceste, não tiveste nada que te impedisse de voltar ao encontro. Portanto, se este encontro é

⁸² A postura passiva deu lugar, na aula seguinte, a uma postura marcadamente mais interventiva. As alunas passaram a questionar activamente a docente, no espaço da unidade curricular em causa, e a expressar a sua opinião.

⁸³ O ego auxiliar, enquanto membro da unidade funcional, intervém sempre que acha oportuno. Pensamos que esta liberdade é possível, e mesmo desejável, uma vez que os elementos da unidade funcional trabalham, há bastante tempo, em conjunto, conhecendo e respeitando as características pessoais e as competências profissionais de cada um, bem como os respectivos papéis.

regular e semanal, temos sempre a oportunidade de revelar as mudanças das nossas perspectivas”.

A possibilidade de reparar parece acalmá-la interiormente. Esta aluna foi um dos elementos que mais participou nestas aulas, em todas as fases da sessão e do processo sociodramático, propondo espontaneamente temas à discussão, de âmbito mais pessoal ou grupal, tomando a palavra e procurando envolver os pares numa discussão conjunta.

A abordagem de questões ou problemas concretos é de extrema importância para o processo de formação dos alunos e para a mobilização dos mesmos na resolução de problemas e de causas comuns. Permitindo-lhes clarificar e analisar as situações expostas, tomar consciência dos seus argumentos e posicionamentos, confrontar-se com os argumentos e posicionamentos vindos do(s) outro(s) complementares, testar alternativas... os alunos vão-se apercebendo da complexidade das realidades em causa, bem como das fragilidades e potencialidades pessoais e grupais para a resolução de problemas individuais e colectivos.

Entre a quarta e a décima aula, os alunos foram assumindo uma posição mais activa na resolução dos seus problemas, revelando uma maior autonomia e responsabilidade pessoal e grupal. Na décima aula foi colocado um problema similar ao abordado na quarta aula: sentiam que a docente de uma determinada unidade curricular era pouco clara na exposição da matéria e que as indicações dadas para a elaboração do trabalho final eram pouco precisas e diferentes em cada turma prática. Convidados a continuarem, no palco, a debaterem o que estava a preocupá-los em relação a essa unidade, os alunos não se limitaram a apresentar os problemas sentidos. Uns e outros foram partilhando algumas estratégias mobilizadas para a resolução de algumas situações concretas. Como pareciam sentir que nem tudo tinha sido feito, e que podiam e deviam ter um papel mais activo e interventivo na resolução dos problemas em discussão, emergiu espontaneamente a necessidade de falarem com a docente. Houve claramente uma mudança de postura dos vários elementos e da turma em relação à gestão destas situações. Se, na quarta aula, os alunos apresentavam uma perspectiva muito egocêntrica, remetendo para o exterior – docente, colegas, condições institucionais – a necessidade de mudança, nesta aula, os alunos apareceram desde logo como elementos co-responsáveis pela situação e implicados na resolução da mesma.

É montada nova cena. A directora diz-lhes que é quinta-feira antes da aula teórica iniciar. Falam uma vez mais das suas dúvidas em relação à matéria e ao trabalho a desenvolver. A directora informa que a professora não pôde ir à aula e mandou, em sua substituição, uma colega, encarnada pelo ego auxiliar. Esta apresenta-se e explica que a professora não veio por motivos de saúde e, como tal, pediu-lhe que recolhesse os trabalhos e conversasse com eles sobre as suas dúvidas.

Este procedimento permitiu ao ego desenvolver o seu papel com criatividade, dirigindo a conversa e explorando aspectos que se revelassem significativos para a formação dos alunos. De uma forma orientada, os alunos sistematizaram as suas dúvidas, partilharam estratégias mobilizadas para ultrapassarem algumas dificuldades, clarificaram certos conceitos e tomaram consciência de inconsistências nas suas posições. Tendo-lhes sido dada, por fim, a oportunidade de falarem com a docente da unidade curricular, Teresa ofereceu-se para ser a interlocutora da turma. Se, inicialmente, na conversa encetada, centrava o problema decorrente do ensino da professora, progressivamente, com as devoluções e questionamentos feitos pela professora-ego, Teresa acabou por reconhecer, igualmente, algumas dificuldades no seu processo de aprendizagem. Note-se que não mobilizámos, nesta cena, a técnica da inversão de papéis, já que o ego auxiliar havia apreendido, através dos discursos expressos nos exercícios anteriores, a forma de funcionamento e de relação desta professora com os seus alunos. Encarnando a personagem descrita pelos alunos, pôde, contudo, proceder a alguns questionamentos e devoluções que permitiram a catarse de Teresa e dos outros elementos.

Na fase dos comentários, Francisco reconheceu a importância de clarificarem algumas situações com a docente e a necessidade de fundamentarem previamente as suas posições. Ciente da baixa coesão e solidariedade existentes no âmbito da turma do 2º ano, referiu, ainda, temer que apenas alguns elementos da turma se predispuessem a agir, podendo recair sobre estes algum tipo de retaliação. O ego auxiliar, nos seus comentários, disse-lhes, então:

“(…) para controlar o medo de retaliação, é importante que não haja um porta-voz da turma, sobre o qual toda a retaliação possa recair ou que faça parecer uma voz isolada dentro da mesma. Sempre que possível, deve ser a turma na sua globalidade a colocar as questões e a assumir o seu posicionamento. Se não se consegue mobilizar toda a turma, é possível pelo menos a intervenção activa de alguns elementos no auditório (por exemplo, os elementos aqui presentes), sendo a mesma percebida/lida pela professora como uma questão do grupo”.

No comentário final a directora apelou, à semelhança de outras sessões, a que mantivessem um papel activo e responsável em todo o seu processo de formação, uma vez que esta postura se coadunava com a de um educador social.

Enquanto, na quarta e na décima aulas, a discussão centrou-se na abordagem de situações de âmbito mais particular, que buscavam uma resolução imediata, na quinta e na sexta aulas, as situações apresentadas eram de âmbito mais generalista, mas com repercussão na postura e definição do percurso académico de cada um.

Na quinta aula, a fase do aquecimento específico centrou-se no binómio frequência-avaliação. Os alunos colocavam em causa o Regime de Frequência e Avaliação em vigor na instituição, o qual criava, na sua perspectiva, dependência e permitia injustiças.

“Quando cheguei à E.S.E.P. disseram-me que esta funciona como uma escola secundária: faltas, assiduidade, pontualidade, participação, avaliação contínua...”

Muitos contestaram o regime de faltas que, para além de infantilizar os alunos, não servia o seu real propósito: possibilitar uma efectiva avaliação contínua⁸⁴. Havia, contudo, elementos que defendiam este regime que coibia as faltas às aulas.

Evidente parece ser a associação da assiduidade e participação nas aulas ao processo avaliativo, e não ao processo formativo. No discurso dos alunos, ficou bem patente uma postura passiva, pouco comprometida e vitimizante.

A turma é convidada a dramatizar. É-lhe dito: “O regulamento de frequência e avaliação da E.S.E.P. vai ser revisto e os alunos foram convidados a fazerem uma proposta. Elaborem, em grupo, a vossa proposta”. Discutem afincadamente várias propostas.

Este procedimento permite que os sujeitos desenvolvam as suas capacidades pessoais e competências profissionais, nomeadamente, expor e defender os seus argumentos, comunicar de modo claro e convincente, escutar activamente e respeitar as perspectivas dos outros, e negociar.

⁸⁴ Os alunos referiam sentir que, independentemente da sua assiduidade e participação, o que contava para a sua avaliação eram os resultados nos testes e nos exames. Assim sendo, consideravam que, na prática, a avaliação praticada na E.S.E.P. era a média das classificações obtidas na avaliação de progresso e/ou a classificação do exame.

Correm argumentos a favor e contra o regime de frequência obrigatória e o sistema de avaliação contínua e/ou sumativa, mas os alunos não conseguem chegar a uma deliberação. A directora diz-lhes, então, que terão de chegar pelo menos a uma decisão em relação à obrigatoriedade, ou não, de frequência às aulas. A discussão continua animada, mas não chegam a uma solução única. O consenso encontrado situa-se em duas alternativas: se houver faltas, a avaliação deve ser contínua; se não houver faltas, a avaliação deve ser periódica⁸⁵.

Visto que era difícil chegar a um consenso grupal único, foi montada nova cena com o intuito de permitir o posicionamento individual. Foi solicitado que se colocassem, de um lado, os elementos que eram a favor do sistema de faltas num regime de avaliação contínua; do outro lado, aqueles que concordavam com a abolição das faltas e uma avaliação periódica. Este procedimento obrigou a que cada sujeito reflectisse acerca dos seus valores e atitudes em relação a esta dimensão do processo de formação.

Situa-se cerca de metade em cada lado. Três elementos (Gabriela, Matilde e Eva) não conseguem posicionar-se, afirmando concordar com ambas as posições. Matilde diz, ainda, que, se inicialmente estava a favor da abolição das faltas, agora tem consciência de que, se tal acontecesse, iria faltar mais, o que seria complicado porque ia estar sempre dependente dos apontamentos das colegas: “E se eles faltassem?”

Uma vez que o comentário de Matilde – consentâneo com algumas posições de outros elementos expressas durante a fase do aquecimento e mesmo noutras aulas⁸⁶ – revelava uma postura muito auto-centrada e pouco preocupada com os outros, a directora colocou o ego auxiliar a fazer de duplo dos alunos que costumavam ir às aulas:

“Eu venho sempre às aulas. É uma chatice, porque os outros podem dormir durante a manhã e eu também adoraria dormir durante a manhã... Mas sei que é importante ouvir os professores, tirar os apontamentos (...) Pedem-me os apontamentos e a

⁸⁵ Na análise final, o ego auxiliar diz-lhe que: “Se num grupo tão pequeno como este não conseguem chegar a um entendimento, não é de estranhar que as regras e os regulamentos não agradem a todos. Contudo, é importante que estejam cientes que, concordando ou não com os regulamentos da instituição, são regidos por eles”.

⁸⁶ Fonte de conflitos, a questão do empréstimo dos apontamentos foi uma temática trazida e abordada nas três turmas de Sociodrama. Os elementos que se enquadravam no grupo que ia às aulas e tomava notas queixavam-se daqueles colegas que, por fazerem outras opções de vida, lhes pediam, com displicência, os seus apontamentos sem perceberem o esforço tantas vezes feito para os terem e os organizarem. Referiam achar injusto poder tirar as mesmas notas sem nada fazerem. Distinguiam, todavia, os alunos que faltavam, porque iam trabalhar, daqueles que faltavam para poderem ficar no bar, junto dos amigos, ou em casa, a descansar. Os elementos que se enquadravam no grupo que faltava com alguma frequência às aulas e que pedia apontamentos a terceiros, atribuía ao mal-estar instalado, não as suas atitudes e comportamentos, mas o individualismo, a inveja e a competitividade presente nas colegas que se recusavam a emprestar os apontamentos.



mim apetecia-me poder dizer que não! Mas não posso, porque depois dizem que sou competitiva, que quero tirar boas notas, que escondo os apontamentos e, portanto, acabo por emprestá-los. E ninguém percebe como eu também faço um esforço por vir às aulas (...).”

Identificados com as palavras do ego auxiliar, alguns elementos expressaram igualmente o seu incómodo por terem de emprestar indiscriminadamente os apontamentos. Outros, centrando-se na questão da responsabilidade pessoal, defenderam que todos são adultos e responsáveis:

“Temos de pensar que somos adultos e que sabemos o que queremos. Eu venho às aulas porque quero vir, quero ter os meus apontamentos. Para mim ter ou não faltas, não é significativo”.

Alguns alunos, não se identificando com esta perspectiva, deram outro testemunho:

“A responsabilidade é ótima. Mas, se fôssemos todos responsáveis, ninguém reprovava, toda a gente se esforçava... Mas não somos todos responsáveis, nem todos vimos às aulas, porque queremos, porque gostamos muito de estudar. Somos todos diferentes e, por isso, para uns, é melhor haver faltas e para outros não. (...) O regime de faltas é importante para alguns elementos se sentirem obrigados a vir”.

Era essencialmente de si que estes elementos falavam. Pareciam sentir que o investimento escolar e/ou o exercício da responsabilidade neste âmbito era parco, repercutindo-se no sucesso do seu percurso escolar. De facto, para dois destes alunos esta era a sua primeira aula. Um deles compareceu apenas neste momento, desconhecendo a unidade funcional e os colegas os motivos da sua posterior desistência do curso. O outro aluno desistiu de frequentar, no segundo semestre, algumas unidades curriculares, entre as quais esta, por não conseguir conciliar o seu trabalho com todas as obrigações escolares. Enquanto esteve presente, este aluno – Francisco – foi um dos elementos mais participativos em todos os momentos da sessão.

Falando cada um de si, parece-nos que a partilha realizada foi deveras pertinente para estes alunos, já que abalou certezas absolutas e perspectivas unilaterais. Estes alunos, futuros educadores sociais que podem trabalhar em contextos e com populações de meios sócio-económico-culturais diferentes dos seus, deverão perceber que há outros sentimentos, outros olhares, outros significados perante as mesmas situações. É crucial compreenderem que a vivência da realidade é sempre subjectiva e multisignificada, e que a mesma

deve ser olhada, analisada e abordada na sua complexidade. A compreensão empática da(s) realidade(s) e da(s) vivência(s) do(s) outro(s) é essencial para o exercício profissional do educador social.

Uma vez que são estudantes e o processo de formação é o cerne de qualquer abordagem pedagógica, a unidade funcional não deixou de pôr em evidência a visão estrita dos alunos, já que estes se limitaram a associar a assiduidade à avaliação e não ao processo de ensino-aprendizagem. Embora a questão da avaliação continuasse a ser muito enfatizada e valorizada, os aspectos relativos à qualidade da sua formação começaram a ganhar progressivamente terreno.

Na sexta aula, após o aquecimento inespecífico, os aspectos que condicionavam a formação dos alunos e o seu bem-estar no contexto escolar foram acolhidos pela atenção da turma. Parecendo desconhecer os seus direitos e obrigações enquanto alunos, bem como as atribuições dos diversos órgãos da escola, imputavam, impulsivamente, a responsabilidade ao exterior pelos “males” vividos e sentidos, apresentando posturas e argumentos pouco sustentados e mesmo contraditórios. A turma foi, então, convidada a continuar a discussão encetada, agora no palco, listando por escrito os aspectos que, na sua perspectiva, careciam de mudança.

Muito animados, e liderados por Sónia, falam da questão dos horários e da organização das turmas, do início precoce das aulas, do excesso de burocracia, entre outros aspectos. Quando questionados, declaram que gostariam de entregar o documento produzido ao presidente do I.P.P. e à coordenadora do curso. Antes de entregarem o referido documento, a directora dá-lhes a oportunidade de falarem com uma pessoa que conhece bem a escola. Eles aceitam, encetando um diálogo com a Dr.^a Rita (ego auxiliar) que pertence a um Órgão desta escola e se encontra ligada ao curso de Educação Social.

Encarnando um personagem fictício, o ego auxiliar pode desenvolver o seu papel com mais liberdade, direccionando a conversa e explorando aspectos que se mostrem relevantes para o trabalho em questão. Se o ego assumisse o papel de um dos personagens indicados pela turma, poder-se-ia, apenas, através da técnica da inversão de papéis, perceber as representações que o porta-voz daquela teria acerca da postura desses elementos em relação aos temas em debate. Ora, como os alunos revelavam desconhecer os motivos e pressupostos institucionais subjacentes aos aspectos apontados, este manejo técnico seria inútil.

Os aspectos anteriormente discutidos são desmontados e enquadrados pelo ego. A postura efervescente e contestatária assumida inicialmente pela turma dá lugar a uma postura de contenção. Os elementos parecem esmagados pela percepção da fragilidade e inconsistência das suas posições e fundamentações. Na fase dos comentários, apenas Francisco e Sónia partilham. Dando voz ao sentimento da turma, dizem reconhecer a pouca credibilidade e sustentabilidade dos seus argumentos e posicionamentos, e reforçam a necessidade de se informarem adequadamente antes de agirem. Numa atitude contentora e formativa, a unidade funcional apela a que a acção dos alunos seja fundamentada e colocada em prática no momento certo.

No diálogo encetado com a personagem encarnada pelo ego auxiliar, os alunos pareciam tomar consciência da sua ignorância em relação a aspectos formais e funcionais da Instituição que os acolhe. A necessidade de mudarem as suas atitudes, assumindo-se como interlocutores informados e fundamentados, apareceu presente nas verbalizações expressas. Contudo, esta mudança não foi imediata. Os alunos estavam habituados a assumir uma postura passiva e vitimizante. Perspectivarem-se e agirem como interlocutores activos e responsáveis não era fácil. Todavia, alguns passos foram dados neste sentido⁸⁷.

Os processos de autonomização e de responsabilização, até agora ligados ao contexto escolar, estiveram, na sétima aula, centrados na realidade mais pessoal dos alunos. Pensamos que a vivência deste espaço – percebidas as potencialidades do mesmo – e o progressivo sentimento de pertença ao grupo – fomentado pelas últimas aulas, em que o grupo-protagonista interagiu e abordou questões que eram significativas para ele – permitiram que se criasse um contexto mais propício a um trabalho em profundidade. Como estava a aproximar-se a época natalícia, avizinhandos-se a interrupção das aulas, tiveram lugar algumas partilhas mais pessoais, ganhando a problemática da separação um particular relevo. A separação, em geral, e a separação familiar, em particular, era sentida como um processo doloroso, sobretudo para os elementos que, para continuarem os seus estudos, tiveram de deixar de habitar com a família.

No exercício de grupo proposto, na fase da dramatização, cada elemento tem de escrever, numa ou em duas palavras, a continuação da expressão: “Para mim a separação é...”. Surgem palavras diversas, como conflito, dor e independência. A mais significativa para a turma é a palavra Saudade, assumida por Sónia e Mafalda.

⁸⁷ Veja-se a décima aula, já narrada.

Agora protagonistas em nome da turma⁸⁸, a directora pede-lhes que andem livremente pelo palco, enquanto pensam no que significa, para si, a saudade.

Convidadas a representarem uma história da saudade, as duas falaram da sua realidade pessoal, permitindo um trabalho que se aproxima mais da linha psicodramática. Não se defendendo atrás de uma história inventada, as alunas expuseram-se, falando e reflectindo sobre si. Esculpiram, então, cada uma delas, a sua escultura da saudade, mostrando as distâncias, as posições e as posturas existentes entre si e os entes que têm mais significado para si. De seguida, num jogo de troca de papéis, exprimiram o que sentiam por estes e o que pensavam que estes sentiam por si. Ambas as esculturas representavam a saudade ligada às relações de vinculação, no seio das suas famílias nucleares.

Sónia ligou a saudade à dor da distância física. Na aula seguinte, numa postura mais racional, permitida por uma semana de distância, partilhou com o grupo que a sessão anterior a marcara e a tinha feito pensar na sua vida. Apesar da separação e da saudade estar presentes no seu dia-a-dia, percebeu que, ao contrário do ano anterior, era naquele momento capaz de gerir os afectos negativos associados às mesmas. Esta tomada de consciência permitiu-lhe falar então dos aspectos positivos associados a este processo: a separação da família e a saída de casa permitiram-lhe crescer e assumir novas responsabilidades.

Mafalda falou igualmente da saudade ligada à dor da distância física. Contudo, era a separação provocada pela quebra de vínculos que mais a marcava e lhe provocava sofrimento. Chorando, porque emocionalmente muito envolvida, não conseguia inverter o seu lugar com a sua irmã e exprimir o que pensava que ela sentia por si. Note-se que, embora este contexto não seja terapêutico, é possível fazer-se uma intervenção mais profunda, desde que o director tenha formação adequada e se assegure de que o protagonista deseja efectuar um trabalho mais interno e pessoal. Desejando prosseguir, Mafalda foi uma vez mais convidada a colocar-se no lugar da irmã. Como não conseguia fazê-lo, foi-lhe pedi-

⁸⁸ Neste exercício, após cada elemento ter pensado numa palavra, escreveu-a numa folha. As folhas foram dobradas e baralhadas, tendo tirado, cada elemento, uma. Formando grupos de quatro pessoas, os elementos discutiram o tema, tendo em conta as palavras em jogo. Após alguns minutos, cada grupo seleccionou a palavra que para si fora mais significativa. Os portadores das palavras seleccionadas dispuseram-se em linha e os restantes elementos colocaram-se em frente do elemento-palavra que mais associavam à separação. A palavra saudade, representada por Mafalda e Sónia, foi a mais escolhida.

do que, no seu papel, falasse desta. Contou como sentia que ela gostava de si, mas como tinha dificuldade de, perante si, reconhecer os seus afectos. De seguida, foi-lhe proposto que conversasse com ela. Na troca de papéis, perceberam-se os ciúmes não geridos desta irmã. Mafalda, assumindo uma postura conciliadora, acabou por dizer à irmã o quanto gostava dela. Parecendo acalmar internamente, colocou-se, por fim, no lugar da irmã, revelando os afectos que sentia que esta nutria por si.

Gostaríamos de salientar a mudança ocorrida em Mafalda. Tendo sido um dos elementos que, na segunda aula, havia exprimido a sua desconfiança relativamente à metodologia sociodramática, verbalizando temer nunca se sentir suficientemente segura para se expor com espontaneidade e liberdade, apareceu neste momento com uma postura completamente diferente. Parecia ter percebido as potencialidades deste espaço e ter aprendido a confiar na turma, mostrando-se disponível para se revelar aos outros e efectuar um trabalho interno de maior profundidade. Mafalda mostrar-se-ia, a partir desta aula, mais activa neste contexto, sendo um dos elementos que, ao longo dos dois anos lectivos de formação nesta metodologia, mais se exporia, aproveitando para trabalhar aspectos das suas áreas pessoal, social e profissional. A postura segura e interventiva de Mafalda parecia ser reconhecida e apreciada pelos colegas, já que era dos elementos mais escolhidos em todos os questionários sociométricos realizados⁸⁹. No 3º ano, quando numa sessão foi feito o exercício do “carro” (cf. aula nº 10 da turma B), reconheceu-se e foi reconhecida pelos colegas como um dos motores da turma.

Mafalda não compareceu à aula seguinte. Temos constatado que os alunos utilizam, por vezes, as faltas como mecanismo de controlo do seu desejo de maior ou menor envolvimento pessoal neste contexto. Parece-nos compreensível que, após uma aula de grande envolvimento e exposição pessoal, a aluna necessitasse de um certo tempo para que pudesse elaborar a experiência vivenciada⁹⁰. O respeito pelos tempos e processos indivi-

⁸⁹ No 2º ano, não foi alvo de qualquer rejeição em nenhum dos dois momentos de aplicação do questionário sociométrico. Já em relação às escolhas, saliente-se o aumento significativo das mesmas, da primeira aplicação para a segunda, feitas em seu favor. Mafalda, por seu lado, parecia estar aberta a uma relação com todos os elementos em situações que não implicassem intimidade e trabalho, como é o caso de uma ida ao cinema. Nas outras situações, as suas escolhas espontâneas eram muito mais limitadas – apenas escolheu dois elementos – e, no caso da formação de um grupo de trabalho, rejeitou mesmo dois colegas da turma (cf. anexo XII).

⁹⁰ Contudo, esta é apenas uma hipótese, já que Mafalda não voltou a partilhar nada sobre o sucedido neste espaço. Entre a aula em que foi protagonista e a aula seguinte a que foi, passou quase um mês, já que, para além da semana em

duais, conquistados por cada um, à medida que as relações simbólico-afectivo-cognitivas se vão desenvolvendo, é essencial para que se consiga proporcionar um contexto facilitador do crescimento de cada aluno e da turma em geral.

Após a partilha dos sentimentos e reflexões procedentes da sessão anterior, o aquecimento inespecífico da oitava aula, última antes das férias de Natal, centrou-se na vivência e nos planos para esta época. Todos partilharam que iam passar a noite de Natal com a respectiva família, à excepção de João, que ia para fora do país com a sua companheira. Num discurso muito estereotipado, começou a revelar o tipo de relacionamento que mantinha com a companheira, característico, segundo o aluno, dos casais da sua época. Os colegas pareciam indignar-se a cada partilha feita, começando, progressivamente e com grande envolvimento, a discutir acerca dos papéis do homem e da mulher na relação de casal e na sociedade em geral, proferindo cada um os seus valores e (pré)conceitos acerca da questão em debate.

Encontrando-se muito aquecida, a turma acolhe com entusiasmo a proposta de dramatização: “Façam uma representação do homem e da mulher e seus papéis”. Todos discutem e se envolvem activamente na construção das esculturas, revelando aos outros as suas concepções e valores acerca do tema em causa.

A primeira cena montada tornou visível a representação que os alunos têm dos papéis de género. Apesar da turma ter feito várias esculturas, em todas elas se observou o mesmo simbolismo: relações de casais mediadas pelas tarefas domésticas. Parece que neste momento o que os preocupa em termos do papel masculino e feminino, se centra essencialmente no desenvolvimento das tarefas domésticas. Nos diversos solilóquios efectuados, tornou-se também evidente a exclusividade de dois modelos relacionais. Se há tarefas domésticas, estas são assumidas pela mulher. Aqui a relação assume uma estrutura complementar rígida, estando o homem, feliz, numa posição *up* (“Quando chego a casa gosto de ter a mesa posta (...) O papel da mulher é tratar do homem”) e a mulher, infeliz, numa posição *down* (“Estou a passar a ferro e neste papel sinto-me mal paga. Trabalho fora e quando chego a casa, enquanto o meu marido está a ver televisão, eu estou a fazer

que faltou, se seguiram outras duas semanas sem aulas devido às férias do Natal. Na primeira aula a que compareceu, a primeira de Janeiro de 2005, nenhum aluno quis partilhar nada sobre o sucedido na(s) última(s) aulas, referindo ter decorrido já muito tempo.

as tarefas domésticas sozinha”). Se nenhum dos elementos tem de assumir tarefas domésticas, estabelecem entre si uma relação simétrica e sentem-se bem. Apesar de haver uma escultura que representava uma relação de casal baseada na partilha igualitária de tarefas, a forma como o elemento que fez de homem assumiu o papel, ou saiu dele, revelava a sua descrença na possibilidade de haver simetria relacional.

Apesar de os colegas terem, na fase do aquecimento, lamentado a posição de João, também eles reproduziram, na fase da dramatização, a relação de desigualdade homem-mulher. Na fase dos comentários, foram devolvidas, pela unidade funcional, estas leituras, reveladoras de uma visão estrita e estereotipada dos papéis assumidos por ambos os sexos.

Com o intuito de se trabalharem as representações sociais dos alunos e, simultaneamente, se treinarem e desenvolverem as suas competências profissionais, foi montada nova cena. Tendo sido colocadas duas cadeiras no centro do palco, a directora perguntou quem, na sua prática profissional, gostaria de trabalhar nesta área. Filipa saltou de imediato. Colocada a trabalhar como educadora social num Gabinete de Atendimento, foi-lhe apresentada uma mulher (ego auxiliar) enviada pela Assistente Social por ter problemas familiares e económicos.

As situações de *role-playing* são particularmente usadas no treino do papel profissional. No 2º ano curricular, os alunos ciosos de terem contacto com as populações e contextos de intervenção acolhem com interesse e entusiasmo, embora com muito receio de serem pouco adequados no desempenho do papel, as propostas de acção que impliquem situações de treino de papel. O experienciar, num contexto protegido, o “como se”, permite treinar os formandos a agir de forma mais efectiva os seus papéis profissionais na realidade, contribuindo para a construção da sua identidade profissional.

Filipa começa por explorar como é a família da senhora. Contudo, face à atitude passiva e à sua resposta – “É tudo normal!” – fica perdida e, saindo do papel, diz, angustiada, não saber o que há-de fazer. Parece esmagada pela percepção da sua incapacidade. Com o intuito de desbloquear a situação, a directora pergunta-lhe se gostaria de ter a ajuda de um colega. Aceita, referindo aceitar o auxílio de um qualquer elemento. (...) Gabriela, muito envolvida, oferece-se de imediato. Filipa deixa que Gabriela assuma por completo a orientação da entrevista, resguardando-se de voltar a expor-se.

No seu comentário, Filipa partilhou ter aceitado o desafio porque gostaria de trabalhar nesta área. Ao dramatizar, apercebeu-se, contudo, de quão frágil é ainda a sua preparação. Procurando conter o sofrimento de Filipa, os comentários finais tecidos pela unidade funcional procuraram ainda ser formativos para todos os alunos. O ego auxiliar, colocando-se no papel da mulher, devolveu-lhe as dificuldades apresentadas:

“Como mulher, não senti que a Filipa conseguisse pôr-me a falar. Senti uma Filipa cheia de vontade de fazer coisas, mas que espera que seja eu a dar-lhas (...)”.

Este tipo de *feedback* – que indica o sentir, aponta as falhas mas também mostra alternativas de acção – permite que a protagonista, e os outros, vão desenvolvendo e adequando o seu papel, neste caso o papel de educador social, numa relação de ajuda. Foi-lhe(s), de seguida, recomendado que não tema(m) o treino de novos papéis – “Se são novos, não têm que provar a ninguém se são, ou não, capazes, pois ainda não são educadores sociais, nem sequer passaram pela Prática Integrada” – até porque, neste contexto protegido, livre(s) para experimentar e falhar, podia(m) ensaiar outras abordagens, de forma a ser(em) mais espontâneo(s) no seu agir profissional. Filipa parecia, contudo, não aceitar o ensaio da sua *performance* profissional vivida no espaço dramático. Após ouvir os colegas e o ego auxiliar, voltou a comentar. Enfatizou que esta era uma situação não real, simulada no contexto de sala de aula. Reiterou que, numa situação real, o seu desempenho seria muito diferente. O ego auxiliar devolveu-lhe que não se sabia como agiria numa situação real, dado que nunca a vivenciara.

“Mantenha a sua expectativa de que seria muito diferente, mas não sabe se o será. Só sabe como é que lida aqui, porque aqui já experimentou. Tem é que acreditar mais vezes aqui, para acreditar que lá fora poderá fazer de maneira diferente”.

Temos observado, nesta e noutras situações de treino do papel profissional, que quando o protagonista não se sente satisfeito com o seu desempenho de papel, atribui frequentemente ao “como se” do contexto e da situação a responsabilidade pelo seu “insucesso”. Nestas situações, procura-se valorizar os alunos pela coragem de se exporem e de experienciarem novos papéis, circunscrevendo as vivências e os comentários tecidos à situação ocorrida no contexto dramático.

Gabriela, como expusemos, encontrava-se muito aquecida. Quando ouviu Filipa desabafar não saber o que fazer, não se conteve e soprou algumas sugestões à colega. Aceitando o desafio, também ela experimentou assumir o papel profissional.

Adoptando uma postura activa e empática, Gabriela conduz a entrevista. Explora a realidade pessoal e familiar da mulher e disponibiliza-se a ajudá-la incondicionalmente na resolução dos seus problemas, tentando arranjar-lhe um emprego em *part-time*, conseguir a autorização do marido para começar a trabalhar e ajudar os seus filhos nas questões escolares. A mulher, grata, diz-lhe: “A menina foi o melhor anjo que me apareceu”. Gabriela, surpresa com o comentário, faz espontaneamente um solilóquio: “Eu sou um espectáculo! Acho mesmo que conseguiria fazer isto tudo se estivesse com uma mulher assim!” Nos comentários reitera esta ideia, embora diga que esta estratégia de acção seria pouco adequada, se tivesse de apoiar várias pessoas na mesma situação.

A acção e a partilha de Gabriela suscitaram muitos comentários por parte do auditório. Uns partilharam o que viram e sentiram a partir da(s) vivência(s) da(s) protagonista(s); outros, o que sentiram da sua própria vivência interna. Em relação a Gabriela, falaram sobretudo da utopia da sua postura de ajuda incondicional e alertaram-na para os perigos que uma postura deste tipo poderia ter. Bárbara lembrou ainda um dos princípios da Educação Social: a busca da autonomia dos indivíduos e não a sua dependência. Falando de si, enquanto protagonistas do seu palco interior, alguns elementos sugeriram rumos alternativos que a entrevista poderia ter tido; outros partilharam ter sentido que ainda não adquiriram as competências necessárias para ajudar adequadamente outras pessoas. Nestas partilhas, era notória a elaboração interna efectuada pelos elementos do auditório, concomitante com o trabalho dramático realizado pelas protagonistas. Parece ter-se dado um aumento da tomada de consciência das capacidades, fragilidades e limites de cada um, e dos outros, numa relação de ajuda. Esta vivência dramática e as partilhas por todos efectuadas contribuíram, ainda, para esclarecer acerca de uma das áreas em que o educador social pode intervir e dos seus papéis, funções e posturas. Numa relação de ajuda, é importante que o educador social perceba a importância de desenvolver uma escuta empática, centrada na vivência e no sentir do outro, de mobilizar uma grelha de leitura que lhe permita significar os comportamentos em causa e de mobilizar as estratégias de intervenção mais adequadas a cada caso e situação.

Na nona aula, primeira aula do ano de 2005, voltou a abordar-se a questão do desempenho profissional, agora ligado à intervenção do educador social em situações de crise.

Marcados pelos acontecimentos sucedidos durante as férias – o *Tsunami* no sudoeste asiático – o aquecimento desde cedo se centrou na partilha e discussão das suas reflexões e dos seus sentimentos acerca do referido fenómeno. Foi veiculada a questão do educador social ter, ou não, espaço nas intervenções de crise. Todos pareciam defender a pertinência da sua inserção numa equipa multidisciplinar. Reflectiam, em grupo, sobre possíveis áreas em que o educador social poderia intervir: “Se tivermos conhecimento das leis, dos direitos e das obrigações das pessoas que vamos ajudar, podemos orientá-las na reconstrução das suas vidas (...) Podemos ajudar outros profissionais (...) Podemos ser importantes numa relação de ajuda (...)”. Procurando um envolvimento progressivo dos elementos na situação, a directora pediu para imaginarem que tinham sido convidados a integrar uma equipa que ia trabalhar para o sudoeste asiático: “O que fariam?”. Francisco, o elemento que havia desencadeado esta discussão, afirmou prontamente que aceitaria, embora receasse as epidemias. Patrícia aceitaria igualmente, embora temesse o sofrimento com que iria ser confrontada. Alguns elementos falaram de algumas características pessoais que poderiam constranger, prejudicar ou mesmo inibir o desempenho do seu papel profissional numa situação desta natureza.

Convidados a vir para o palco, a directora diz-lhes que têm a oportunidade de integrar uma equipa multidisciplinar que irá actuar no sudoeste asiático. “Colocam-se de um lado os elementos que aceitariam ir e do outro os elementos que não aceitariam ir”. Em alta voz, os elementos que não aceitariam ir revelam, emocionados, não se sentirem preparados, como pessoas e como profissionais, para lidar com a situação. Os outros elementos expressam, no seu solilóquio, a sua vontade de ajudar, enquanto pessoas e/ou profissionais, e a sua capacidade interna para lidar com o sofrimento e a desolação com que irão ser defrontados.

Nesta fase urge optar por trabalhar um dos grupos. Da escolha acertada do grupo-protagonista depende a qualidade e a fluidez com que a dramatização decorre. Assim, através de uma escuta empática e de uma sintonia afectiva, o director deverá avaliar a veracidade e a intensidade do sentir dos sujeitos bem como a pertinência da partilha efectuada através dos solilóquios. Em ambos os grupos havia elementos envolvidos emocionalmente, e poder-se-ia trabalhar tanto os motivos que impediam como os que impeliam os sujeitos a aceitar intervir directamente numa situação de crise desta índole. Visto pretender trabalhar-se o papel do educador social em situações de crise, optámos por traba-

lhar com o grupo que desejava partir⁹¹. Contudo, fomos nos apercebendo, ao longo da dramatização e na fase dos comentários, de que esta poderia não ter sido a escolha mais adequada. Os elementos que se encontravam no auditório pareciam estar mais envolvidos emocionalmente na dramatização do que a maioria dos elementos do grupo protagonista. A sua vivência, como protagonistas do seu palco interior, parecia estar a ser intensa. Mafalda pediu mesmo, no decorrer da dramatização, para discorrer sobre o assunto. Não tendo sido permitido que o fizesse naquele momento, fê-lo quando teve oportunidade de comentar. Quase todos estes elementos comentaram de forma sentida e implicada. cremos, contudo, que a dinâmica da própria dramatização, como veremos de seguida, permitiu que os verdadeiros protagonistas desta turma emergissem e fossem trabalhados, permitindo igualmente o trabalho interno dos restantes colegas.

Escolhido o grupo, os seus elementos são informados da oportunidade de ingressarem numa equipa que vai em missão para o sudoeste asiático. “Estão reunidos no dia anterior à vossa partida”. A conversa centra-se apenas na necessidade de se vacinarem por causa das epidemias. A maioria dos elementos está pouco envolvida e evita colocar-se no papel. Parecem proteger-se de se projectarem na situação. É, então, introduzido o ego auxiliar como coordenador da equipa de profissionais. Este vai orientando a conversa, procurando que todos os elementos assumam o papel em jogo. O ego vai introduzindo pormenores desta realidade virtual – “(...) é importante que tenham consciência de que ao irem têm de ficar pelo menos uma semana lá, pois só há voos semanais (...) neste momento já estão equipas em acção, embora o trabalho de coordenação entre as mesmas nem sempre seja fácil (...) estão a actuar em diversas áreas: limpeza dos territórios, reconstrução de edifícios (...). Neste momento já não há tanto a necessidade de enterrar os mortos, mas ajudar os sobreviventes na reconstrução das suas vidas (...) Pensamos nos educadores sociais, uma vez que vocês têm uma formação psicossocial que vos prepara para ajudarem pessoas que estão em situação de fragilidade” – o que permite que os elementos a vão visualizando, ficando progressivamente aquecidos. Nesta reunião, é dado espaço para que os elementos possam falar das suas expectativas e temores. O medo de ficarem emocionalmente muito fragilizados e de não controlarem as suas emoções, está muito presente. O ego diz-lhes então: “Parece que alguns de vocês têm algumas dúvidas quanto às vossas capacidades de lidar com a situação. Pensem bem no que querem fazer, pois têm de lá ficar pelo menos uma semana, altura em que têm voo de regresso”. Teresa, envolvida, expressa que “pior é ficarem cá sem poderem ajudar”. O ego explora, junto do grupo, formas de ajudar, ficando cá. A entrevista é finalizada com

⁹¹ Nos comentários finais, ambas as opções foram valorizadas e ligadas ao exercício da responsabilidade individual.

a informação de que a equipa multidisciplinar é constituída apenas por dez pessoas. “Só podem ir dois educadores sociais agora, podendo seguir depois mais elementos para substituir um dos elementos iniciais, devendo pelo menos um destes manter-se para dar continuidade ao trabalho iniciado. Será dada a vacinação apenas aos dois elementos que forem escolhidos, pois os custos deste serviço são avultados”.

Ficando novamente sozinhos, cada elemento do grupo expôs as razões por que gostaria de ir. Por haver motivos muito semelhantes, o grupo decidiu votar. Francisco e Teresa foram os membros mais votados, o que revelou que, independentemente dos interesses pessoais, cada elemento esteve atento aos outros – ao seu envolvimento emocional na situação e à motivação para a acção – ponderando e decidindo sobre a escolha mais justa e adequada.

Colocadas algumas cadeiras no palco, os dois elementos escolhidos foram informados de que deveriam agir como se estivessem no avião. Este procedimento, ao trazer a este tempo um espaço, permitiu que os sujeitos se fossem posicionando mentalmente na situação apresentada. Os restantes colegas estavam no aeroporto a vê-los partir. Estes, efectuando um solilóquio, disseram que ficavam à espera, disponíveis para partir, se necessário. Patrícia acrescentou, no entanto, com voz desolada, ter ficado desiludida por não ter partido.

Enquanto os solilóquios decorriam, foi sentada atrás dos educadores sociais uma passageira (ego auxiliar) que chorava baixinho. Teresa virou-se espontaneamente para trás e começou a falar com a senhora, perguntando-lhe os motivos da sua ida e da sua dor. A passageira explicou que estava a fazer esta viagem porque uma sua amiga havia morrido no *Tsunami* e outra havia desaparecido. Francisco introduzindo-se na conversa, colocou, desde logo, uma “máscara sorridente”, que o protegia, como ele próprio acabou por afirmar mais tarde, do sofrimento suscitado pela situação. Este seu comportamento não-verbal foi, porém, sentido, pelo ego auxiliar e pelos elementos do auditório, como provocatório e pouco adequado ao contexto. Nunca saindo do papel, ambos os elementos procuraram de diferentes formas apoiar esta mulher. Contudo, porque pareciam temer o sofrimento da mesma, encobriram-se num discurso envolto de esperança que foi, igualmente, sentido por todos como inadequado, não dando espaço à elaboração do sofrimento. Eis o testemunho do ego auxiliar na fase dos comentários, acerca da ajuda recebida:

“(...) eu, naquele papel, a dada altura senti-me reconfortada (...) a diminuição do choro foi acontecendo, não foi imediata. Deixo de me sentir reconfortada quando me pedem que me acalme. É como se não houvesse lugar para o sofrimento. Eu estava a chorar a morte de um amigo e tinha todo o direito de o fazer. Senti que vocês preferiam ter uma pessoa calma atrás, uma vez que isso apaziguava a vossa angústia e a vossa necessidade de ajudar”.

Face à preocupação com a formação dos alunos, sempre presente, o ego expressou não só o seu sentimento, mas procurou ainda evidenciar aspectos para uma abordagem mais consentânea com as exigências da situação:

“No que estiveram inadequados (...) Senti que o sorriso foi de incompreensão. Era como se dissessem que não havia razão para chorar. E havia. Eu estava a chorar a morte de uma pessoa e o desaparecimento de outra que provavelmente estava também morta. Dêem lugar ao sofrimento. Se choramos a morte de alguém, é porque gostamos dessa pessoa. Pôr a senhora a falar sobre a pessoa que morreu, sobre o que é que a prendia a ela, sobre os outros vínculos. É uma forma de a ajudar a elaborar o sofrimento pela morte de alguém”.

A gestão das emoções (por exemplo, dor, alegria, tristeza, cólera e ira) é uma aprendizagem fulcral na prática do educador social. Cada pessoa, de acordo com a sua personalidade, a sua história de vida, a sua situação sócio-cultural, entre outros aspectos, reage de diferentes modos às diversas emoções que dada situação desperta em si e nos outros. Os comentários proferidos pelos elementos do auditório foram disso exemplo. Centrando-se na última cena, os vários elementos identificando-se, ora com os colegas que encarnaram o papel de educador social, ora com a mulher, falaram do seu sentimento e das emoções suscitadas pela situação em causa. Tal como acontecera na fase do aquecimento, vários expressaram a dificuldade que tinham em gerir algumas emoções e agir em determinadas situações. Ainda muito envolvida emocionalmente, Teresa defendeu que “esta questão de que as pessoas estão a sofrer e nós não estamos preparados para lidar com isso, não podemos pensar assim. Se calhar ninguém está preparado para encarar o sofrimento dos outros, mas mesmo assim há pessoas que se solidarizam e ajudam os outros”. Uma vez que parecia partilhar destes valores, tão caros à Educação Social, e dado que parecia conseguir gerir emocionalmente as emoções activadas por estas situações, Teresa implicou-se e apelou à mobilização dos outros.

Na décima primeira aula, o enfoque nas questões da identidade de género ocorreu novamente quando João referiu não gostar de perturbar as conversas das colegas. Gerou-se

uma discussão acerca da existência ou não de conversas típicas de mulheres e de homens, sendo que a posição de vários elementos foi de que dicotomias desta índole estavam impregnadas de estereótipos. Todavia, não deixaram de marcar as diferenças entre homens e mulheres e de serem corporativistas: os homens defendiam os homens e as mulheres defendiam as mulheres. As representações do homem e da mulher esculpidas com panos durante a fase da dramatização pareciam evidenciar uma figura bissexual. Era de pessoas que falavam e, por isso, as mesmas características – alegria, racionalidade, pureza, amor, depressão, sensualidade, fantasia/sonho, sensibilidade, esperança – foram atribuídas ao homem e à mulher. Não obstante, alguns estereótipos ligados à identidade de género evidenciaram-se nos ditos espontâneos – “O homem tem mais verticalidade. É o sexo forte.” –, nas associações feitas entre algumas características e algumas partes do corpo – “A cabeça tem o lado racional, a paixão está no coração, a sensualidade está da cinta para baixo” – e nos pesos diferenciados que algumas características assumiram no homem e na mulher, vistos pelas mulheres ou pelos dois homens do grupo – “A racionalidade tem um maior peso no homem, enquanto a sensibilidade tem maior peso na mulher”. Nos comentários feitos, tecidos com a mesma espontaneidade e entusiasmo com que fizeram o exercício proposto, vários elementos reconheceram, em si e nos colegas, preconceitos e estereótipos relativos às questões da identidade de género. Cientes de que têm de ter cuidado com as generalizações abusivas, valorizaram as diferenças entre os indivíduos, sejam eles de sexos diferentes ou não. Esta consciência e este discurso, evidenciando já uma mudança em relação ao comportamento, verbal e não verbal, verificado na oitava aula, são contudo incipientes, já que são ainda visíveis generalizações abusivas. O ego auxiliar, no seu comentário, reforçou a ideia da diversidade das pessoas e da singularidade de cada um; e salientou que a identidade pessoal é determinada mais pela personalidade do que pelo género. A directora, complementando o comentário tecido pelo ego, evidenciou o facto de características e papéis até há poucas décadas considerados exclusivos de um género serem, na sociedade ocidental actual, atribuídos e assumidos por elementos de ambos os sexos.

Apesar de os estereótipos serem inevitáveis na nossa sociedade pelas funções heurística e defensiva que desempenham, as consequências particulares dos mesmos podem ser evitáveis desde que sejam analisados criticamente. Estes alunos, futuros profissionais da relação, deverão perceber que, no exercício da sua actividade, é com pessoas que lidam, e

não com categorias sociais, e, como tal, deverão procurar identificar e compreender as especificidades dos seus interlocutores. Deste modo, é fundamental que tomem consciência das suas concepções, dos seus valores e dos seus estereótipos. Só então estarão capazes de agir com maior espontaneidade e, se necessário, encetar mudanças internas que lhes permitam tornarem-se pessoas mais abertas e flexíveis a outras concepções, valores, posturas e realidades.

A décima segunda aula, realizada após dois meses de interregno da unidade curricular⁹², que até aí se desenvolvia semanalmente, voltou a centrar-se nos processos de autonomia, então ligados à gestão dos tempos. Falando cada um de si, rapidamente se percebeu que as preocupações e os sentimentos eram comuns a todos: muito cansados e *stressados* com as obrigações escolares, os alunos falavam, com uma certa angústia, na dificuldade que tinham em conseguir fazer as outras coisas que lhes dão satisfação e prazer. Apenas Marta apresentava um discurso diferente. Esta partilhou com o grupo que, após ter vivido uma situação marcante da sua vida, percebera que tem de definir prioridades, relativizar obrigações e conciliar pequenos prazeres.

Visto que continuam a lastimar-se do peso esmagador do estudo, é pedido a cada elemento, na fase da dramatização, que termine a seguinte frase: “Eu hoje tenho de...”. A maioria dos elementos afirma que tem de realizar uma ou mais tarefas escolares; alguns acrescentam ainda uma ou outra tarefa doméstica. De seguida, cada elemento termina a frase: “Eu hoje gostaria de (...)”. Cada um expressa o seu desejo, como ir jantar fora, ir à Foz, fazer uma aula de *yoga*, entre outros. Cada elemento diz, então, como pode aproximar, servindo-se simbolicamente de dois panos, obrigação e desejo.

Observou-se um grande movimento introspectivo, mantendo-se, no entanto, os alunos atentos aos seus pares. Terminado o exercício, foi proposto a Patrícia que trouxesse a sua aula de *yoga* para o aqui-e-agora⁹³, permitindo que todos pudessem ter uns momentos de maior relaxamento. Embora tenha resistido de início, porque temia, de algum modo, falhar, acedeu à proposta feita, revelando uma certa segurança nas suas competências.

⁹² Durante este período foram leccionadas as cinco aulas dedicadas à abordagem teórica do modelo moreniano.

⁹³ Esta aluna, no exercício anterior, referiu que fez, durante vários anos, *yoga*, tendo interrompido a sua prática por falta de tempo. Contou, com saudade, como esta arte a relaxava, como desejava reiniciá-la e talvez, poder dedicar-se a ela profissionalmente. Os colegas, de imediato, comentaram que era de uma aula de *yoga* que necessitavam, nesse momento, para conseguirem relaxar.

Com uma voz muito calma e suave, orientou o relaxamento, notando-se um envolvimento e uma acalmia grupal. Na partilha efectuada, visivelmente mais relaxados, vários elementos valorizaram a sessão/dramatização, já que se aperceberam da sua rigidez cognitiva e comportamental – “Nós somos muito rígidos a pensar nas coisas e é preciso aprendermos a flexibilizar as nossas posturas, passando este processo por uma organização, muitas vezes, diferente das coisas” – e da possibilidade de, através de uma gestão criativa e responsável dos seus tempos, conjugarem prazer e obrigação. O facto de terem conseguido fazê-lo no espaço cénico, fê-los acreditar que é possível melhorarem a sua situação actual. Todos os elementos da turma agradeceram, ainda, a Patrícia o momento proporcionado, incentivando-a a aprofundar os seus conhecimentos nesta área. A oportunidade dos alunos mobilizarem, neste espaço, algumas competências adquiridas noutros contextos e formações pode ser importante para o reforço narcísico da sua personalidade; bem como para tomarem consciência da utilidade e pertinência destes conhecimentos e competências no exercício da sua profissão.

Na décima terceira aula, o tema foi desencadeado pela directora. Num grupo de formação, nem sempre emergem espontaneamente temas de interesse colectivo para serem abordados e trabalhados. O director, devendo ser espontâneo e criativo, poderá utilizar alguns jogos que permitam “aquecer” o grupo, lançar algumas questões e/ou propor temas cuja abordagem pode ser importante para a formação dos alunos. O tema ou questão a explorar com maior profundidade será aquele que o director, através de uma escuta empática e de uma sintonia afectiva, sentir que provoca maior ressonância afectiva ou suscita maior curiosidade e interesse por parte do grupo. Foi neste contexto, despertado por um comentário efectuada pela directora a um trabalho sobre a (falta de) água, realizado por um grupo de alunos de outro ano, numa época em que se assistiam a diversas campanhas de preservação dos recursos naturais, que o tema da água e da reciclagem foi abordado. Tocava, com efeito, os alunos enquanto cidadãos e futuros educadores sociais, pelo que foi, desde logo, acolhido e discutido. Falaram das suas concepções sobre o tema em debate e partilharam as suas práticas enquanto cidadãos. Quando questionados, afirmaram que o educador social poderá intervir neste domínio, junto de diversas populações e em vários contextos. No discurso mobilizado, os alunos pareciam revelar já um conhecimento teórico dos princípios de acção do educador social que, todavia, precisava ainda de ser aprofundado e alargado, como referiu a unidade funcional nos comentários reali-

zados. Na fase da dramatização, tendo-lhes sido pedido que pensassem em intervenções passíveis de serem realizadas em diferentes contextos e com diferentes populações, centraram o seu enfoque nas acções “destinadas” às crianças. Este procedimento permitiu que a turma fosse realizando um aquecimento cada vez mais específico, acatando com agrado a proposta que se seguiu: a possibilidade de pensarem e de concretizarem, no aqui-e- agora, uma intervenção específica com um grupo de crianças.

Assumindo papéis à sua escolha, uns fazem de crianças, enquanto outros vestem os personagens que integram a equipa de intervenção (educadores sociais, mãe, condutor do carro do lixo, auxiliar de acção educativa e duas professoras). Após os papéis estarem definidos, são dados uns minutos para que a equipa possa delinear a sua acção. Enquanto isso, a directora propõe aos elementos que fazem de crianças que desenvolvam, com criatividade, os seus papéis. A dois elementos, dá-lhes indicações particulares para o desempenho do seu papel (um assume uma postura muito questionadora, enquanto o outro não tem água potável em casa).

A assumpção do papel de educador social e dos papéis complementares é particularmente formativo. Uns e outros vão apreendendo o papel que encarnaram e ajustando-se ao papel do outro. Para os elementos que assumem o papel de educador social, estes exercícios permitem-lhes desenvolver o seu papel profissional e aperceber-se de como este papel se joga na relação com os outros complementares. Já os elementos que assumem os papéis complementares, ao colocarem-se na pele dos personagens que encarnaram, desenvolvem uma atitude compreensiva do outro e uma flexibilização das suas posturas em relação aos mesmos, enquanto pessoas e enquanto “profissionais”.

Na encenação, os alunos desempenharam, com criatividade, os seus papéis que encarnaram. A equipa revelou ter uma linha condutora de acção, já que este aspecto havia sido minimamente combinado anteriormente. O que parecia falhar, desde o início, eram os aspectos comunicacionais ligados a esta acção-intervenção. Por não terem sido previamente pensados e trabalhados, emergiram de uma forma bruta, revelando naturalmente as fragilidades comunicacionais presentes nestes alunos, as quais lhes foram devolvidas na fase dos comentários.

Note-se que o modelo sociodramático é particularmente rico na abordagem dos aspectos comunicacionais, já que integra conteúdos verbais e não verbais, sendo a estes últimos dada particular atenção na fase da dramatização. A observação e análise dos aspectos comunicacionais não deve esgotar-se no(s) protagonista(s) da sessão. Também aos ele-

mentos do auditório deverá ser dada atenção, já que o comportamento adoptado pelos mesmos, aquando da dramatização, revela o impacto que a situação dramatizada está a ter neles. Pelo exposto, percebe-se que qualquer sessão sociodramática é passível de ser analisada e comentada do ponto de vista comunicacional⁹⁴.

Como narrámos, na intervenção encetada junto das crianças o que parecia falhar, desde o início, eram os aspectos comunicacionais. Esta evidência foi verificada pelo grupo-protagonista e pela unidade funcional. Os primeiros referiram mesmo ter percebido que ainda estão “muito crus” para desempenharem adequadamente o papel profissional. Procurando ser formativos, os comentários tecidos pela unidade funcional centraram-se na análise dos comportamentos comunicacionais, verbais e não verbais, presentes aquando da dramatização. A nível não verbal, foi salientada essencialmente a divisão espacial entre as crianças e os adultos, estando estes de pé, como se também assim manifestassem o seu estatuto superior e o seu poder. Em relação à comunicação verbal, foram enfatizados os seguintes aspectos, os quais precisavam de ser trabalhados e alterados: a) A comunicação complementar revelou-se rígida, já que eram os adultos que colocavam as questões e propunham as acções. A abertura a um trabalho conjunto não passou de aparente, já que toda a situação foi conduzida pelos adultos; b) Algumas expressões utilizadas pautaram-se por uma linguagem infantilizada e/ou inscreveram-se num código restrito característico de alguns meios sócio-culturais; c) Algumas práticas e comportamentos presentes nas realidades de algumas crianças foram generalizados para as realidades de todas as crianças presentes. Os alunos foram, assim, sensibilizados para a necessidade de estarem atentos à individualidade de cada pessoa e às particularidades de cada situação, bem como aos aspectos projectivos que a situação pode despertar: “Cuidado! A vossa realidade não identifica a realidade dos outros!”.

Para além dos aspectos já mencionados, a metodologia sociodramática permite, por si só ou através de uma acção intencional, desenvolver um vasto repertório de competências comunicacionais. As capacidades de observação e de escuta activa, tão necessárias na

⁹⁴ Apesar de começarem a emergir alguns estudos relacionados com os aspectos comunicacionais na abordagem psicodramática – nomeadamente a Dissertação de Mestrado de Margarida Ribeiro, de 2004, relativa à expressão corporal em contexto psicodramático (ver bibliografia geral) – parece-nos que um estudo mais aprofundado sobre a temática da comunicação na metodologia psico e sociodramática seria de contemplar em futuras pesquisas.

profissão do educador social, são competências constantemente trabalhadas e desenvolvidas através desta metodologia. A capacidade de escuta é promovida quando se ouvem as propostas e as opiniões dos colegas e da unidade funcional na fase do aquecimento; quando se escuta a dor do outro numa relação de ajuda ou se está atento aos argumentos dos outros num debate encetado, na fase da dramatização; quando se atende aos comentários partilhados. Mas, em cada sessão, sempre que se revela pertinente, são evidenciados aspectos comunicacionais relevantes para a situação em causa.

Na décima quarta aula, o tema foi introduzido por um conjunto de alunos que, por estar muito absorvido numa discussão, chegara mais tarde à aula. O facto de virem aquecidos, levou-os a falarem espontaneamente e com grande envolvimento emocional da sua preocupação actual: elementos de outras turmas já haviam escolhido os locais e os grupos de Prática Integrada e eles ainda não o haviam feito⁹⁵. Quando a directora explorou a situação, tornou-se perceptível que as informações veiculadas pelos alunos eram infundadas e que, subjacentes a este alvoroço, estavam essencialmente questões relacionais e a grande competitividade existente entre alunos e entre grupos.

Note-se que as preocupações relativas às relações e aos conflitos entre colegas e entre grupos, presentes no início da formação do grupo, estavam “adormecidas”. A partir da quarta sessão, a turma envolveu-se em discussões e debates sobre problemas comuns. Colocando o enfoque dos problemas no exterior – instituição, professores, regulamentos, entre outros –, os alunos uniram-se para pensar e “lutar” pelas causas partilhadas, o que permitiu trabalhar a coesão grupal e, de seguida, abordar outras preocupações e questões comuns, nomeadamente o desenvolvimento do papel e da identidade profissionais. Em finais de Abril, desencadeados por rumores relativos à Prática Integrada do ano seguinte, os conflitos e a competição intra e intergrupos irromperam com nova força⁹⁶.

⁹⁵ A unidade curricular de *Prática Integrada e Seminário de Acompanhamento*, do 3º ano do 1º ciclo, permite que os alunos, futuros educadores sociais, realizem a sua primeira intervenção no campo social. Os formandos são integrados em pequenos grupos, realizando a sua prática numa instituição ou num Projecto com potencialidades formativas na área da Educação Social. Na primeira aula de *Seminário de Acompanhamento*, os alunos são informados das instituições parceiras, nesse ano lectivo, e das variáveis que determinam a constituição dos grupos de *Prática Integrada*. Neste *Seminário*, os alunos podem sugerir, ainda, outras instituições do seu interesse, dependendo a sua aceitação da análise das suas condições e das suas disponibilidades.

⁹⁶ Este assunto surgiu espontaneamente nas três turmas práticas. Contudo, cada turma, numa atitude de auto-preservação, atribuía aos (elementos dos) outros grupos, a responsabilidade pelo mal-estar sentido. Porque percebiam

Temendo ser obrigados a realizar a Prática Integrada com elementos com os quais não se identificavam e não desejavam trabalhar, enfatizaram a importância do grupo, mais do que do contexto, nesta sua primeira experiência “profissional”. Isto mesmo foi visível na fase da dramatização, quando, após terem circulado livremente pelo palco enquanto pensavam nos contextos onde gostariam de realizar a Prática Integrada do 3º ano, lhes foi pedido que se posicionassem, de um lado, os elementos que consideravam mais importante a escolha do contexto de intervenção e, do outro lado, os elementos que consideravam mais importante a escolha do grupo. Apenas quatro elementos – João, Bárbara, Teresa e Matilde – escolheram o contexto, evidenciando, no seu solilóquio, o desejo de terem experiências em certos contextos e a abertura para trabalharem com pessoas diferentes. cremos, porém, que os motivos subjacentes a esta escolha foram diferentes nos quatro elementos. Cientes dos seus constrangimentos pessoais e académicos, João⁹⁷ e Bárbara⁹⁸ pareciam acatar, com resignação, ser integrados num qualquer grupo de trabalho que os aceitasse. No ano seguinte, de facto, o seu grupo de Prática Integrada foi constituído por elementos de outras turmas que os acolheram⁹⁹. Já Teresa e Matilde, que pareciam ter nos seus grupos de pares um “porto seguro” e acreditar nas suas capacidades, pareciam revelar uma verdadeira flexibilidade para trabalhar com diferentes pessoas, o que lhes permitiu definir como prioritária a escolha de um contexto de intervenção do seu interesse.

Todos os outros elementos proferiram que na sua primeira experiência de Prática Integrada desejavam estar acompanhados por pessoas com quem partilhavam afinidades pes-

ter grandes dificuldades em gerir os conflitos e em resolver os problemas na “grande turma”, e porque sentiam que a metodologia sociodramática favorecia a discussão e a resolução de conflitos, em duas turmas foi pedido, pelos alunos, que se fizesse uma sessão sociodramática com todos os elementos do 2º ano. Nunca acedemos a esta solicitação, uma vez que acreditamos que estas situações podem ser trabalhadas e geridas, de forma continuada, em cada uma das turmas, num contexto mais protegido e contentor. As competências de relacionamento interpessoal e de gestão de conflitos desenvolvidas neste espaço mais estrito podem ser, progressivamente, mobilizadas em contextos mais alargados e adversos.

⁹⁷ João reconheceu ter várias dificuldades (por exemplo, de compreensão de alguns conteúdos, de disponibilidade para a realização dos trabalhos de grupo), que justificava pelo seu afastamento prolongado do sistema de ensino e pelo facto de ser trabalhador-estudante.

⁹⁸ Bárbara era um elemento que assumia uma postura de pouco envolvimento e comprometimento nas tarefas e na vida escolar. Este tipo de postura, sendo criticada pelos seus colegas, poderia comprometer a sua inserção num grupo de Prática Integrada constituído por elementos da sua escolha.

⁹⁹ Bárbara, no questionário sociométrico realizado no final do ano lectivo, foi alvo de uma escolha e três rejeições no critério “Grupo de Trabalho”, enquanto João não foi escolhido por ninguém e foi rejeitado por cinco elementos (cf. anexo XII).

soais e laborais. Nas Práticas Integradas seguintes poderiam, então, escolher um contexto mais almejado. Apenas duas alunas – Marta e Gabriela – admitiram que embora o grupo fosse a sua prioridade, o contexto de intervenção poderia vir a condicionar a sua escolha. As vivências dos trabalhos em grupo pareciam, assim, estar a pautar as opções dos alunos.

É então montada nova cena e dada nova directriz: “Vão andando pelo palco e param quando definirem dentro de vocês, numa ou duas palavras: Para mim, o trabalho de grupo é...”. Das palavras emergentes – trabalho, enriquecedor, entreatajuda, companheirismo, experimentação, união, entendimento, essencial, cooperação, importante, interajuda, responsabilidade e motivação, bom ambiente, óptimo ou péssimo, cooperação, bom ambiente de trabalho com amizade – a mais significativa para a turma é a palavra *Respeito*, assumida por Bárbara¹⁰⁰.

Note-se que as palavras escritas, marcadamente positivas, parecem negar os problemas e conflitos do momento, e remeter para o trabalho de grupo ideal. A escultura do *Respeito* no trabalho de grupo, esculpida por Bárbara, foi disso reveladora.

Ela mostra e verbaliza que: “Isto é o que eu gostaria que fosse: paz, harmonia e calma”. É-lhe atirado, então, um pano preto, o qual ela de imediato associa aos conflitos e à desarmonia. Devolvendo-o à directora, diz: “Se há respeito, este pano não cabe nesta escultura”. Há vários elementos do auditório que expressam, através da sua postura não verbal, a sua discordância com a escultura feita. Averigua-se, então, se alguém gostaria de fazer uma representação diferente. Sónia, Mafalda e Teresa prontificam-se a actuar. Todas elas, nas suas realizações, colocam o pano preto. As duas primeiras referem que num grupo os conflitos existem sempre, mas, se há respeito, eles são geridos e não aumentados. Já Teresa defende que o conflito impede a harmonia e o respeito, interfere no trabalho e põe em causa a alegria.

Finda a dramatização, deu-se início à fase dos comentários. Graças ao grau de envolvimento emocional da turma, estes sucederam-se. Foram partilhadas diversas perspectivas e sentimentos acerca dos conflitos no trabalho de grupo.

Filipa revela, por exemplo, achar curioso que Teresa pense que os conflitos possam acabar com o respeito e a harmonia, pois ela não os sente assim. Patrícia, por seu lado, partilha ter-se identificado mais com a escultura de Mafalda, já que as diferentes personalidades das pessoas são frequentemente geradoras de conflitos; acrescenta, no entanto, que, se houver respeito, não só o conflito é resolvido, como

¹⁰⁰ O procedimento técnico para chegar a esta palavra-protagonista foi o mesmo utilizado na sétima aula.

pode mesmo ser enriquecedor. Sónia, fazendo a ligação com o exercício inicial e a própria fase do aquecimento, defende que: “Se há respeito, nós temos que respeitar as diferenças. E as pessoas que estavam deste lado por causa da importância que atribuíram ao grupo também poderiam estar daquele”. Teresa refere ter sentido que as pessoas têm muito medo da mudança. Acrescenta que é importante aprenderem a adaptar-se a diferentes pessoas e defende que o sucesso de um grupo de trabalho depende do facto de todos trabalharem para um fim comum. A directora, após fazer uma análise da dinâmica da sessão, clarifica que: “Os conflitos existem sempre. Um dos indicadores que nos leva a perceber se o grupo é coeso e funciona bem é a capacidade que os seus membros têm para manifestar as suas discordâncias, as suas dissonâncias. Porém, ao passo que umas pessoas aguentam fazê-lo e ouvi-lo dos outros, outras temem que as mesmas coloquem em causa a sua própria pessoa e o trabalho no grupo. Mas nós crescemos com a variedade de personalidades, de posturas, de opiniões. E o consenso, de que vocês tanto falam, nem sempre é sinónimo de respeito e de crescimento”. Em tom provocatório, afirma ter ficado a pensar: “Se na vossa opinião o trabalho de grupo é tão positivo e os conflitos quando emergem são sempre tão construtivos e tão bem geridos, por que é que vocês estão tão preocupados com a formação do grupo de Prática Integrada?”. Por fim, menciona a importância de irem pensando com quem e onde querem fazer a sua Prática Integrada, mas sugere que o façam com flexibilidade, espontaneidade e no tempo certo.

Pese embora os alunos perceberem e advogarem que os conflitos e a diversidade de posturas e de opiniões podem contribuir para o crescimento do grupo e de cada indivíduo em particular – já que obriga cada um a expor os seus argumentos e a defender as suas posições; a escutar as opiniões dos outros, acedendo a outras perspectivas e visões; a negociar – o facto é que temem não conseguir, na realidade, gerir emocionalmente estas situações e não levar a “bom porto” a tarefa que têm em mãos. Daí, o desejo de se manterem junto das pessoas conhecidas, com quem sentem que é possível fazer esta gestão.

Note-se que, desde o início do processo sociodramático, perpassam, nesta turma, sentimentos de partilha e de cumplicidade entre os elementos pertencentes ao mesmo grupo de trabalho e/ou amizade. Visível tem sido, ainda, a disponibilidade que os vários elementos têm revelado em alargar e aprofundar os seus relacionamentos com os pares da turma A. As oportunidades criadas pela metodologia adoptada de se revelarem aos outros, de os conhecerem e de alargarem e aprofundarem a sua rede de relações não foi aproveitada da mesma forma por todos. Contudo, foi evidente um sentimento de que nesta turma houve um caminho percorrido nesse sentido.

A décima quinta aula centrou-se, como a anterior, na questão dos grupos de trabalho e dos seus conflitos. Marta e Mafalda, que na aula anterior haviam declarado a inevitabilidade dos conflitos dentro dos grupos, partilharam e valorizaram, nesta aula, a mudança em si ocorrida no que concerne à forma como passaram a olhar e a lidar com os mesmos: se antes se calavam porque temiam o conflito, naquele momento expressaram a sua opinião sem recear divergências e conflitos.

Como a gestão das relações e dos diferentes investimentos nos trabalhos de grupo está muito patente nos discursos dos alunos, cada elemento presente é convidado, no palco, a pensar nas suas características e competências pessoais que podem favorecer o trabalho de grupo. Nos solilóquios identificam as seguintes características: ser capaz de questionar e problematizar, ter uma boa capacidade de escuta, respeitar os diferentes pontos de vista, ter iniciativa, ser responsável, ser calmo. Formados, de seguida, dois grupos, a directora pede-lhes que “olhem para os elementos do outro grupo e, sem mencionarem nomes, identifiquem as suas características que podem afectar o trabalho de grupo”. Muito envolvidos, todos os elementos participam activamente e falam baixo para que os outros não os ouçam. Antes de iniciar a partilha, é-lhes dito que, se algum elemento de um grupo se identificar com alguma das características proferidas pelo outro grupo, poderá dizer: “Eu identifico-me com esta característica, porque...”.

Esta sequência de exercícios – “como eu me vejo”; “como eu acho que os outros me vêem” – permite que os sujeitos confrontem a sua perspectiva com a visão dos outros. Tal permite-lhes confirmar a sua percepção, quando se reconhecem nas palavras dos outros; ampliar ou redefinir o conhecimento que têm de si, quando os outros lhe revelam aspectos do seu Eu que desconheciam ou dos quais estavam pouco conscientes; tomar consciência do impacto que algumas características e comportamentos pessoais têm nos seus interlocutores.

Teresa, a porta-voz de um dos dois grupos, diz que no outro grupo há três elementos com mais iniciativa e três mais calmos. Atribui a estes últimos a fonte de maior conflito, já que, na sua perspectiva, são em geral pessoas mais desleixadas e que trabalham menos. Os elementos que se identificam com esta característica reagem fortemente. Luísa explica que: “Não é por ser mais calma que demoro mais tempo nem que me baldo aos trabalhos. A minha calma dá muitas vezes estabilidade e rumo aos outros elementos do grupo”. Como último exercício, é solicitado que cada um pense como está no(s) seu(s) grupo(s) de trabalho. “Dão um passo à frente os elementos que sentem que há aspectos em si que precisam de modificar para melhorarem a sua participação num grupo de trabalho”. Apenas seis elementos se movem: Mafalda (“comunicar melhor”), Patrícia e Maria (“ter mais

disponibilidade”), Paula (“ser mais activa”), Daniela e Filipa (“fazer os trabalhos atempadamente”). Quatro destes elementos sentem que dali a um ano algumas destas mudanças terão acontecido.

Apenas Filipa e Paula reconheceram, perante a turma, ter aspectos internos que necessitavam de mudar, mas que não estavam capazes de o fazer. Porque não se sentiam capazes de mobilizar os seus recursos internos, ou porque não reconheciam tê-los, poderiam estar em risco de perpetuarem ou mesmo tornarem rígidas posturas, estados e situações que impeçam o seu desenvolvimento pessoal. A unidade funcional, ciente deste risco, convidou estas alunas a aproveitarem as aulas para poderem fazer o trabalho interno necessário à mudança.

Os elementos que não deram um passo à frente pareciam sentir que as suas características pessoais têm funcionado nos diferentes grupos a que têm pertencido. Contudo, foram alguns destes elementos que, no exercício anterior, se sentiram atacados, o que parece revelar que não se reconheceram nos aspectos denunciados pelos seus pares.

Na fase dos comentários, Luísa, ainda visivelmente incomodada, reforçou a ideia de que ser calmo não é sinónimo de ser “balda” e acrescentou que esta característica tem sido muito positiva para si e para os grupos onde tem trabalhado. Numa atitude conciliadora, Teresa referiu haver diferentes posturas dentro do padrão comportamental “calmo”¹⁰¹, enquanto João e Mafalda valorizaram a diversidade das características e papéis assumidos pelos diferentes elementos do grupo. No comentário final, a directora, retomando a analogia dos forçados utilizada por João, valorizou não só a diversidade das características, dos papéis e das funções dos diferentes elementos que constituem um grupo, mas, acima de tudo, alertou para a necessidade de, enquanto grupo, trabalharem para um fim comum, sem perderem de vista os interesses e as necessidades particulares dos seus membros. Em relação ao segundo exercício sociodramático, todos os elementos foram sensibilizados para a possibilidade de poderem sempre melhorar as suas posturas e comportamentos, numa atitude continuada de desenvolvimento pessoal e social.

¹⁰¹ O ego auxiliar, no seu comentário, propôs um outro modo de olhar os “baldas” e convidou o grupo a pensar se estes não são, muitas vezes, as pessoas mais enérgicas, com múltiplos interesses e actividades extra-académicas.

Na décima sexta aula, ocorrida a 12 de Maio, abordam-se uma vez mais as questões relacionais entre grupos. Os alunos afirmam e mostram, na dramatização, ter conseguido construir, na turma A, uma relação de afinidade e de confiança entre todos, o que não acontece com alguns colegas do 2º ano. Na aula seguinte (décima sétima aula), estando a falar-se de um evento académico em que alguns dos elementos do 2º ano vão participar como grupo, surge a ideia de poderem organizar uma viagem. Com o intuito de se explorar as relações na turma alargada do 2º ano e de se perceber quem desempenha alguns dos papéis mediadores na mesma, é solicitado, na dramatização, que em grupo decidam quem levariam consigo nesta viagem. Discutem animadamente e dizem, consensualmente, que levariam todos os elementos da turma A, evidenciando assim a cumplicidade e a atracção interpessoal instaurada entre eles, mais alguns colegas das duas outras turmas. A abertura a outros elementos é clara, mas selectiva.

De seguida, e atirando-se um pano à Bárbara, é-lhe perguntado quem não levaria. Identifica de imediato uma colega por manter uma postura individualista e pouco implicada na relação com os colegas. Quando lhe é perguntado como é que a mesma reagiria, afirma que ela não se importaria, já que mantém poucos vínculos com os pares: “Para ela, os colegas são-lhe indiferentes”. Outros elementos querem participar. Identificam, de imediato, um grupo de colegas, ao qual o elemento anteriormente referido pertence, que tem um conjunto de características comuns: “são prepotentes, só pensam em si, nas notas, são extremamente competitivas. Se fossem na viagem, levariam, com certeza, os livros atrás”.

Os sentimentos associados a esta competitividade – inveja e inferioridade, por um lado; e prepotência e superioridade, pelo outro – parecem condicionar, ou mesmo minar, as relações entre os elementos da grande turma. Pelo facto de não criarem outras oportunidades para se revelarem mais profundamente uns aos outros e para desconstruírem representações erróneas – significando posturas, mostrando aspectos que possam ser partilhados e valorizados por todos – as imagens construídas e o padrão de interacção estabelecido tendem a firmar-se. Tornam-se, assim, menos permeáveis a olharem o outro na sua globalidade, a comunicarem e a interagirem de outras formas. A vivência conjunta permitida pelo contexto sociodramático permite, por seu lado, que as pessoas se mostrem, revelem partes de si, signifiquem e enquadrem algumas atitudes e comportamentos, entre outros aspectos, o que cria a possibilidade de serem olhadas, pelo menos no pequeno grupo, de outras formas e de serem melhor compreendidas.

De seguida, é atirado o pano a Daniela e é-lhe perguntado quem sente que ficaria aborrecido por não ter sido convidado para a viagem. Após alguma hesitação, e com a ajuda das colegas, identifica duas colegas.

Este tipo de exercício, ao obrigar os alunos a colocarem-se na pele dos outros, procurando perceber como eles se sentem, agem e reagem face às decisões que tomam e que os implicam, promove o desenvolvimento da capacidade empática e permite que os sujeitos estejam mais atentos às necessidades dos outros e às consequências das suas decisões.

Continuando o exercício anterior, os elementos identificam rapidamente os alunos do 2º ano, e desta turma, que desempenham determinados papéis e/ou funções (representante dos alunos; organizador de festas e eventos; quem tira melhores apontamentos; quem empresta apontamentos). Teresa aparece neste exercício como o elemento unificador desta turma: é a representante desta perante professores e alunos¹⁰² e é quem se responsabiliza pela organização de eventos.

Este exercício, ao ser realizado perto do término do ano lectivo, permitiu que os alunos se apercebessem de algumas características, suas e dos outros, que têm determinado e afectado os relacionamentos interpessoais e intergrupais. Tendo em conta a linha vivencial das últimas sessões, a directora, no seu comentário final, sugeriu que reflectissem sobre o que precisavam de mudar em si e nas suas relações com os outros, e como poderiam usar algumas das suas características e alguns dos seus papéis para que, no ano lectivo seguinte, pudessem desenvolver interacções mais adequadas entre todos.

Após uma fase de resistência inicial, observou-se um envolvimento gradual da maioria dos alunos na dinâmica destas aulas, o que permitiu que o grupo fosse crescendo e os seus membros se fossem desenvolvendo. A desconfiança inicial foi dando progressivamente lugar à confiança; e as palavras contidas abriram-se a uma comunicação mais livre e espontânea. Foi de facto evidente a mudança presente nesta turma que pareceu, no final do ano, ter-se transformado na turma do desejo destes elementos.

Como última cena, é pedido aos alunos que façam a escultura da turma A actual. Eles colocam-se inicialmente num círculo homogéneo com os braços dados uns aos outros, significando que estão todos juntos, em comunicação recíproca. Alguns elementos, não se identificando totalmente com esta escultura, reagem e ensaiam no

¹⁰² Teresa, tal como Mafalda, seria no 3º ano identificada como um dos motores da turma a que pertencera.

palco as suas ideias. (...) A escultura de Teresa¹⁰³, porque colhe as ideias das esculturas anteriores, parece agradar a todos os elementos. Não sendo negada a existência de diversos subgrupos, a aluna reafirma, no entanto, a existência de afinidades, respeito e interação entre todos.

Este procedimento, em que se ensaiam diferentes alternativas, permite que os alunos, e a própria turma, desenvolvam a sua flexibilidade, criatividade e ajustamento à realidade.

A última aula, ocorrida a 9 de Junho, ocorreu em ambiente de confraternização, já que na penúltima sessão os alunos haviam proposto e combinado concluir esta viagem, com um piquenique no Teatro Romano da escola. O aquecimento fez-se espontaneamente nas escadas do Teatro, enquanto se “petiscava”. Já no palco central, foi realizada a avaliação da unidade curricular e o percurso de cada um na mesma, mobilizando-se técnicas sociométricas.

1.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático

Na avaliação escrita¹⁰⁴ e vivencial da unidade curricular, os alunos consideraram que a metodologia sociodramática contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, potenciando a tomada de consciência de algumas características e fragilidades internas, o desenvolvimento de algumas competências importantes para o seu bem-estar pessoal, para o relacionamento interpessoal e para o exercício da sua futura profissão.

As dramatizações propostas, as informações e os *feedbacks* partilhados nas fases do aquecimento e dos comentários permitiram que cada elemento da turma aumentasse o conhecimento sobre si próprio, tomasse consciência de algumas dinâmicas relacionais e comunicacionais, e perspectivasse algumas mudanças internas necessárias a uma vivên-

¹⁰³ A escultura desta aluna era constituída por dois círculos concêntricos. No círculo interno estavam Mafalda, João e Filipa, já que não pertenciam a um grupo em particular, mas moviam-se por todos. O círculo externo representava os restantes elementos que, embora tivessem os seus subgrupos, estavam em comunicação com todos. Os elementos de cada subgrupo estavam mais próximos entre si.

¹⁰⁴ Neste primeiro ano, foi simplesmente pedido aos alunos que fizessem, anonimamente, a avaliação da unidade curricular e das aprendizagens realizadas no âmbito da mesma. Não tendo sido dados quaisquer indicadores, as respostas emergentes foram as mais significativas para os mesmos (cf. anexo XIII). Estas respostas permitiram construir um questionário de avaliação que passou a ser utilizado, a partir do ano seguinte, em todos os grupos e no âmbito das duas unidades curriculares.

cia mais harmoniosa dos seus papéis. Este conhecimento ocorreu naturalmente numa dialéctica entre o dar-se a conhecer e o estar disponível a conhecer-se através dos olhos dos outros. Tal como Fernández (2001) advoga, os encontros com essas partes “estranhas” de cada um constituíram momentos significativos do processo sociodramático. Reconhecer-se nesse “estrangeiro” que os habita, é também reconhecer como próprias as suas intuições, para poder pensá-las e, posteriormente, aceitá-las ou descartá-las.

O carácter das cenas e o recurso que as mesmas faziam a uma maior acção ou a uma maior verbalização-racionalização pareciam condicionar a exposição pessoal e a interacção interpessoal. Observámos que quando a turma se confrontava com uma tarefa que envolvia apenas a discussão sem acção – como, por exemplo, a elaboração de um Regulamento de Frequência e Avaliação (aula nº 5) –, havia uma grande tendência a que os elementos mantivessem, no contexto dramático, os lugares ocupados no contexto grupal e os papéis até então assumidos. Pelo contrário, quando os alunos se confrontavam com uma tarefa que exigia acção – como, por exemplo, a realização da escultura da turma (aula nº 2) ou a representação dos papéis femininos e masculinos (aula nº 8) – verificava-se um grande envolvimento e cooperação de todos, ou pelo menos da grande maioria, assumindo, por vezes, um elemento a liderança com vista à execução da tarefa comum. Nestes casos, havia um fluir natural da comunicação e da negociação: os vários elementos expressavam com tranquilidade as suas próprias ideias e opiniões e escutavam as dos outros, avaliavam alternativas, faziam opções, organizavam os recursos da turma. Mesmo aqueles que se revelavam extremamente defensivos e que evitavam expor-se e dar-se a conhecer, assumiam, neste tipo de exercícios, uma postura muito mais activa.

Os elementos que mais se expuseram (Gabriela, João, Mafalda) tiveram mais oportunidades de se mostrar e de vivenciar dramaticamente as suas preocupações e, naturalmente, puderam obter mais *feedback*, o que lhes possibilitou, designadamente, dar e receber informações pertinentes sobre os seus comportamentos e encetar – eles e os outros – mudanças que se evidenciassem relevantes para o bem-estar e crescimento pessoal e para a melhoria dos relacionamentos interpessoais. Veja-se, a título de exemplo, a décima quinta aula ou o processo formativo de João. Como vimos, este aluno, consideravelmente mais velho do que os seus colegas, sentia-se pouco integrado na turma. Após a exposição da sua situação, na terceira aula, observaram-se alguns passos em relação à mudança almejada, o que fez com que ele reconhecesse ter, nesta turma, espaço e condições para

se integrar, expor e crescer. No final do ano era evidente o seu bem-estar na turma. Na avaliação final, João, tendo-se colocado nos 80% em relação ao seu aproveitamento nesta unidade curricular, disse: “(...) Elas habituaram-se a calar quando eu falava e eu a ouvi-las. Foi uma experiência nova, não estava habituado!”. Se bem que não tenha conseguido fazer desaparecer todas as diferenças existentes entre ele e os outros, era notória a sua maior inserção no grupo¹⁰⁵ e os afectos positivos que nutria em relação à maioria dos elementos. Na décima sexta aula, afirmou que gostaria de continuar a trabalhar com estas pessoas no ano lectivo seguinte, embora não soubesse se tal seria possível, já que era trabalhador-estudante e tinha restrições de horários: “Ao longo deste ano e essencialmente devido a estas aulas em que se cria um ambiente de partilha e de cumplicidade, fui sentindo que elas são como uma família”. No final da aula, João solicitou se poderia trazer uma máquina fotográfica, na aula seguinte, para ficar com uma recordação deste grupo “de afectos”. Para além da sua maior inserção na turma, João foi manifestando concepções e posturas mais flexíveis e consentâneas com os princípios da Educação Social. Como exemplo, podemos referir-nos às questões da identidade de género. Se inicialmente apresentava um discurso muito estereotipado e rígido em relação aos papéis do homem e da mulher, provocando acesas discussões no seio da turma, na décima primeira aula afirmava já, com os pares, que também os homens podiam ser, como as mulheres, sensíveis, sensuais e apaixonados. Pensamos que as vivências dramáticas e as partilhas efectuadas pelos outros, sobre si e sobre os temas em debate, lhe permitiram aceder a outras visões e leituras da realidade, e assumir um comportamento (verbal e não verbal) um pouco mais flexível.

A necessidade de os alunos conhecerem e se relacionarem com os seus pares potenciou, como referiram na avaliação final, o desenvolvimento de competências sociais como a

¹⁰⁵ Em ambas as aplicações do teste sociométrico, este aluno aparecia no grupo como o elemento mais rejeitado em todos os critérios. Contudo, da primeira para a segunda aplicação, o número de escolhas aumentou e o número de rejeições diminuiu, nos critérios “Fim-de-semana” (na primeira aplicação não foi alvo de nenhuma escolha e foi rejeitado por cinco elementos; na segunda passagem, foi alvo de três escolhas e quatro rejeições) e “Cinema” (na primeira aplicação foi alvo de uma escolha e de cinco rejeições; na segunda, foi alvo de cinco escolhas e de quatro rejeições), o que evidenciava a melhoria do seu estatuto sociométrico nestes critérios. Note-se que, nestes critérios, ele e Filipa, se escolheram reciprocamente. Já em relação ao critério “Grupo de trabalho”, João não foi alvo de qualquer escolha em nenhum dos momentos, mas o número de rejeições diminuiu no final do ano (recebeu seis rejeições, no início do ano, e cinco, no final). Gostaríamos, ainda, de salientar que o aluno, tendo a percepção de que era pouco escolhido, não tinha, todavia, a percepção de ser tão rejeitado.

empatia, a escuta activa, a observação participante, o suporte e a gestão de conflitos. As cenas criadas e as técnicas mobilizadas, na fase da dramatização, contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento de algumas destas competências. A inversão de papéis, por exemplo, ao permitir que os alunos se colocassem na pele dos seus personagens complementares, potenciou, de acordo com os testemunhos dos alunos na avaliação final, o desenvolvimento da capacidade empática, a compreensão e o respeito pelas perspectivas e sentimentos dos outros, e o ajustamento dos seus próprios comportamentos em função dos comportamentos dos seus interlocutores (cf., por exemplo, aula nº 4).

À medida que os alunos se foram sentindo (mais) aceites e respeitados pelos pares, e que a confiança e a tolerância neste espaço foi acontecendo, puderam expor-se com maior segurança, sentir e agir com maior espontaneidade e veracidade. A partilha vivencial efectuada na fase dos comentários, ao permitir ampliar as emoções experienciadas, alargar perspectivas e abrir alternativas para o futuro, foi, muitas vezes, sentida como terapêutica e formativa para o(s) protagonista(s) e para os restantes elementos. Apesar de nem sempre se observar uma partilha verbal por parte dos elementos da turma, devido, em geral, à tensão emocional experienciada por todos, houve sempre a preocupação, por parte da unidade funcional, em efectuar uma leitura interpretativa e contentora do vivido na sessão e, em particular, da dramatização.

As partilhas e reflexões em torno dos valores e estereótipos pessoais e sociais, particularmente os relativos às questões de género, foram alvo de grande interesse e discussão, tendo despertado um trabalho em maior profundidade em duas sessões (cf. aulas nºs 8 e 11). Nos discursos inflamados, na fase do aquecimento e durante a dramatização, os alunos tomaram consciência de alguns valores e estereótipos, presentes em si e nos outros, e da necessidade de encetarem algumas mudanças nos seus discursos e práticas, enquanto cidadãos e futuros educadores sociais. Da oitava para a décima primeira aula, observaram-se já, por parte de alguns elementos, algumas mudanças emergentes.

O (re)conhecimento e a compreensão de diferentes emoções, dos próprios e dos outros, são particularmente trabalhados nesta metodologia, uma vez que é dada grande importância à exteriorização e compreensão do sentir, em qualquer fase da sessão sociodramática (cf. aula nº 9). Muitas das interacções verbais, cenas e técnicas convocadas, designadamente quando se pedia no solilóquio “Diga alto o que está a sentir”, possibilitaram a

tomada de consciência de algumas emoções e da (in)adequação da sua expressão e/ou gestão. Pôr em comum os seus sentimentos e observar variadas estratégias de gestão emocional, permitiram ampliar a paleta emocional dos alunos e perspectivar posturas relacionais mais adequadas. Por outro lado, a constatação, em algumas situações, de que não eram os únicos a sentir determinado problema ou situação de uma dada forma, parecia reconfortar e acalmar os sujeitos.

A metodologia sociodramática permitiu, ainda, abordar alguns aspectos e tarefas desenvolvimentais comuns. A transição para o Ensino Superior e o processo de autonomização em relação às suas famílias de origem foram aspectos abordados em diversos momentos do processo sociodramático. Esta questão, especialmente sentida pelos estudantes deslocados, foi trabalhada em particular na sétima aula. Para a maioria dos alunos, a separação, e a separação familiar em particular, aparecia intrinsecamente associada à dor. Nas partilhas que tiveram lugar, os alunos aperceberam-se de um percurso emocional muito similar: se a dor sentida era particularmente intensa no 1º ano curricular, pela impossibilidade de aceder presencialmente às pessoas mais significativas sempre que delas necessitavam, pelas exigências de adaptação a uma nova realidade contextual e pela adopção de novas responsabilidades; no 2º ano curricular, ela parecia ser mais tolerada. A obtenção de uma maior autonomia e responsabilidade pessoal aparecia mais valorizada nos seus discursos actuais, e mostravam-se mais disponíveis para reflectir e equacionar novos padrões relacionais com as famílias de origem ou com os novos relacionamentos entretanto encetados.

Em relação à turma, a inibição e os constrangimentos iniciais, decorrentes do desconhecimento da metodologia sociodramática e do parco conhecimento de muitos dos seus elementos constituintes, pareciam ter dado progressivamente lugar a um sentimento de bem-estar e de cumplicidade partilhados por todos. Na avaliação vivencial, os alunos evidenciaram ter sentido esta turma como um espaço de partilha, de acolhimento e de conhecimento, permitido pelo sentimento de aceitação, de amizade, de confiança e de coesão criado e cimentado ao longo do ano. Por ser muito valorizada, a maioria dos elementos manifestou o desejo de manter a mesma turma no âmbito da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica e Grupo*. Apesar do bem-estar sentido neste grupo, alguns elementos expressaram, nos seus solilóquios ou nos comentários finais, que a

relevância da unidade curricular perpassava a constituição da turma e da própria unidade funcional.

Também nos questionários sociométricos (cf. anexo XII), foi perceptível, da primeira para a segunda aplicação, uma maior integração de todos os elementos e o alargamento das teias relacionais. Embora presentes vários subgrupos houve muitas escolhas para além dos mesmos. Em todos os critérios observou-se um aumento das escolhas efectuadas, um aumento do número de elementos que não fez qualquer rejeição, e uma diminuição do número de rejeições de que foi alvo. No critério “Grupo de Trabalho”, as escolhas e as rejeições efectuadas foram mais ponderadas, tendo-se observado um grupo de alunos menos escolhido e alvo das maiores rejeições.

A observação participante e a escuta activa presentes em todas as fases da sessão permitiram a cada elemento aceder às perspectivas, sentimentos e comportamentos dos outros, aprofundando o conhecimento interpessoal e grupal, e favorecendo o desenvolvimento social. A progressiva coesão grupal permitiu, como evidenciaram na avaliação final, uma maior participação e exposição da maioria dos membros nas actividades da turma, uma maior cooperação e comunicação entre eles, o alargamento e o aprofundamento de laços relacionais e a emergência do sentimento do “nós”. Observou-se a emergência de uma moral de grupo positiva e o aumento do sentimento de aceitação e de segurança.

Tendo em conta a dinâmica ocorrida ao longo do ano, parece que esta turma se transformou, gradualmente, no grupo do desejo dos seus elementos. A escultura da turma realizada na décima sexta aula é disso característica. Se bem que esta evolução tenha sido importante pelos motivos anteriormente expressos, pensamos que esta atracção e coesão grupal podem ter tido ou ter, como referimos na abordagem teórica sobre os grupos, efeitos perniciosos. Podem, nomeadamente, ter dificultado ou dificultar a comunicação e a interacção dos elementos da turma A com outros elementos da grande turma, diminuir a abertura à entrada de novos elementos ou aumentar a resistência à mudança. João foi um dos elementos que, no ano seguinte, mudou de grupo. No novo grupo, este aluno expressava frequentemente um sentimento de nostalgia em relação à turma A, o que dificultou a sua inserção neste novo grupo e o seu percurso pessoal no mesmo.

Quanto ao desenvolvimento profissional, foram várias as oportunidades, ao longo do processo sociodramático, de discussão, análise e reflexão acerca dos fundamentos, valores, práticas e âmbitos de intervenção em Educação Social. Sempre que possível foram estabelecidas conexões entre a Educação Social e os temas discutidos e/ou questões abordadas e dramatizadas.

Uma vez que os participantes partilhavam o papel de formandos do curso de Educação Social, a emergência de questões referentes à identidade e ao exercício profissional, abordadas teoricamente no âmbito de outras unidades curriculares¹⁰⁶, foram também trabalhadas nas aulas. Estas questões surgiram naturalmente trazidas por alguns dos formandos ou estimuladas pela unidade funcional, já que um dos objectivos da disciplina é promover a construção da identidade profissional. A sua abordagem foi, em alguns momentos, pontual mas significativa, pois facilitou a desconstrução de determinadas perspectivas e ideias, bem como o aprofundamento e o alargamento de certos conceitos. Noutras situações, a sua abordagem constituiu o cerne de toda ou de grande parte da sessão (cf. aulas n^{os} 8, 9 e 13). As situações de *role-playing* vivenciadas na fase da dramatização foram particularmente ricas para o aumento da tomada de consciência dos fundamentos e valores que subjazem a prática do educador social, o maior reconhecimento dos campos e contextos de intervenção da Educação Social e o aumento da tomada de consciência e desenvolvimento do papel de educador social e dos seus papéis complementares. O treino do papel profissional foi, particularmente, valorizado pelos alunos, na avaliação final, tendo estes exprimido o desejo e a importância de dar continuidade ao mesmo no próximo ano lectivo.

Este treino de papel permitiu, ainda, que os protagonistas e os restantes participantes, no seu palco interno, reflectissem acerca das suas características pessoais (capacidade empática, competências e fragilidades comunicacionais, gestão emocional, entre outras) que podem beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, tomando ou aumentando a sua consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas. A observação do

¹⁰⁶ As várias unidades curriculares teóricas contribuem para uma clarificação e fundamentação do que é a Educação Social: seus princípios, valores e âmbitos de acção-intervenção.

comportamento do outro, ou de outros, permitiu, ainda, uma reflexão acerca das práticas mais ajustadas ao seu perfil profissional

Ao longo do processo sociodramático, os alunos puderam, assim, abordar, reflectir e trabalhar algumas competências profissionais. A própria metodologia potencia o desenvolvimento de algumas competências pessoais e interactivas essenciais à prática do educador social, como a capacidade de observação, de escuta activa, de comunicação, nas três fases da sessão; a capacidade criativa, de negociação, de cooperação, de resolução de problemas, entre outras, na fase da dramatização.

Tendo em conta o ocorrido no processo sociodramático e as próprias avaliações dos alunos, podemos concluir que esta foi uma unidade curricular em que ocorreu o (re)conhecimento dos fundamentos, valores e práticas da Educação Social, das características pessoais que podem beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, facilitador da construção da identidade profissional dos alunos.

Relativamente ao ciclo vital desta turma, podemos afirmar que o início do processo sociodramático centrou-se na formação do grupo – conhecimento e abertura aos outros e criação de um contexto de integração para todos –, na compreensão dos objectivos da unidade curricular e na apreensão da metodologia sociodramática. Esta primeira fase foi vivida com uma certa ansiedade, angústia e desconfiança pelos membros da turma. O incómodo resultante da ausência de assuntos pré-definidos, a ocorrência de momentos de silêncio (que os protegiam de se revelarem), o questionamento aberto deste espaço e a dependência em relação à directora, foram especialmente perceptíveis nesta etapa.

Percebidas as potencialidades e pertinência da unidade curricular, e criadas as condições para o estabelecimento e aprofundamento da confiança e da coesão grupal, a turma começou a propor naturalmente temas que lhe interessava abordar. Na maioria das situações, os temas apresentados relacionavam-se com questões ou problemas que, naquele momento ou período em particular, estavam a marcar e/ou a condicionar a sua formação académica, o desenvolvimento de laços relacionais e a sua postura como cidadãos. As últimas aulas, preparando a turma para o término deste percurso em comum, permitiram espelhar a vivência desta caminhada e perspectivar e/ou preparar os desafios pessoais e grupais que poderiam ser vivenciados no âmbito da unidade curricular *Psicologia Social*

e Dinâmica de Grupo. O término das aulas foi marcado por uma certa ambivalência afetiva, como expressaram na última aula dedicada à avaliação vivencial da disciplina. Se, por um lado, a maioria dos elementos expressou o desejo de manutenção, no ano lectivo seguinte, da mesma unidade funcional e da mesma turma, permitido pelo sentimento de bem-estar e de crescimento grupal percebido por todos; por outro lado, reconheceram, no discurso proferido pelos elementos que almejavam uma possível mudança, a importância de conhecerem (mais profundamente) outros elementos da turma, de alargarem as suas redes pessoais e de terem outras experiências relacionais.

As temáticas sugeridas e abordadas ao longo do ano foram sentidas, pelos alunos, como pertinentes para a sua formação. Alguns elementos afirmaram, na avaliação final, que gostariam de ter abordado uma maior variedade de temas e de ter feito mais simulações do papel do profissional. As questões e os problemas abordados tiveram a ver com:

- A fase do ciclo vital da turma.
- As necessidades emergentes em cada momento da formação académica dos alunos. No início do ano lectivo, os alunos colocaram questões que se prendiam essencialmente com o funcionamento de algumas unidades curriculares e com o funcionamento e os regulamentos das instituições que os acolhe, que sentiam estar a condicionar a sua formação e o seu bem-estar no contexto escolar. Progressivamente, emergiram e foram trabalhadas questões relativas à identidade e ao exercício profissional. No segundo período, como os alunos começavam a pensar e a perspectivar a Prática Integrada do 3º ano curricular, observou-se o ressurgir de questões ligadas às relações interpessoais e aos grupos de trabalho, em particular.
- As realidades e/ou acontecimentos sociais que marcaram os alunos enquanto indivíduos e cidadãos. Na sétima aula, por exemplo, ocorrida a 09 de Dezembro de 2004, foi abordada a vivência da época natalícia, emergindo naturalmente uma temática de âmbito mais pessoal. Já a nona aula, ocorrida a 06 de Janeiro de 2005, foi marcada pelo fenómeno do *Tsunami* ocorrido durante as férias do Natal.

Pelo exposto, percebe-se que os conteúdos emergentes reflectiram, não só, os diferentes momentos referentes ao ciclo vital da turma e à vivência académica e social dos alunos, bem como o progressivo envolvimento e comprometimento destes no seu processo de formação. Esta evolução coaduna-se com uma das finalidades da formação destes alunos: ajudá-los a tornarem-se sujeitos activos, participantes e co-responsáveis pelos processos de desenvolvimento pessoal, social e profissional, próprios e dos outros.

2. Turma B

A turma B, da unidade curricular do 3º ano de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, iniciou o processo sociodramático em 10 de Outubro de 2005. Nesta turma estavam presentes seis grupos de Prática Integrada¹⁰⁷.

2.1. Processo sociodramático

Após uma breve referência às normas das aulas de Sociodrama, a fase do aquecimento inespecífico da primeira aula iniciou-se com um diálogo sobre as expectativas dos alunos relativamente às mesmas. Nesta breve interacção, os alunos evidenciaram expectativas positivas em relação à unidade curricular e à turma. Como nem todos se conheciam e porque há muito não se viam, o aquecimento específico centrou-se nas vivências e nas mudanças ocorridas durante o período de férias bem como nas expectativas em relação ao ano lectivo que se iniciava.

A exploração das mudanças foi aprofundada dramaticamente. No palco, estando todos sentados em círculo, cada elemento disse o que significava para si a mudança, simbolicamente representada por um pano que passava de membro em membro. Uma vez que na fase do aquecimento alguns elementos haviam valorizado mudanças ocorridas noutros períodos, a directora clarificou, antes do exercício se iniciar, que “Esta mudança pode ser em relação ao ano passado ou a um momento particular das vossas vidas”. A maioria das partilhas referiu-se a mudanças recentes que tinham a ver com um aumento da responsabilidade e da capacidade de gerir as emoções. Miguel, um dos dois alunos novos da tur-

¹⁰⁷ No âmbito da unidade curricular de *Prática Integrada e Seminário de Acompanhamento*, os alunos, integrados em pequenos grupos, realizam a sua primeira intervenção no campo psicossocial. Tendo em conta os objectivos desta unidade curricular, os alunos do mesmo grupo de Prática Integrada são orientados para pertencerem à mesma turma de Sociodrama.

ma do 3º ano e desta turma¹⁰⁸, falou de um sentimento e de uma postura seus diferentes neste ano que se iniciava:

“No ano passado estava muito desmotivado. Este ano, quero acabar o curso e vou lutar por isso”.

Os alunos deslocados, aqueles que tiveram de se afastar do seu contexto familiar aquando do ingresso no Ensino Superior, situaram no período de transição a sua grande mudança. Expressaram que a autonomia adquirida, a que se associaram desafios e responsabilidades, estimulava o desenvolvimento da maturidade emocional e da responsabilidade pessoal. Apesar de reconhecerem que este crescimento não fora feito sem dor, valorizaram as mudanças internas entretanto efectuadas.

Apenas Luís, o segundo elemento novo na turma do 3º ano¹⁰⁹, apresentou um sentir e um discurso diferentes. Na fase do aquecimento, havia já falado das transformações decorrentes de uma mudança de país e das dificuldades de adaptação à nova realidade cultural e linguística.

Quando recebe o pano da mudança, fica a olhar para o mesmo, pensativo. Aparentemente emocionado, diz, procurando encontrar as palavras certas: “Não faço a mínima ideia. Mudei de curso, de língua. Mas ainda preciso de mudar muito”.

Luís fala-nos de uma mudança – transição para o Ensino Superior num país diferente do seu – que implicou muitas mudanças – de língua, de costumes, de amigos – e adaptações na sua vida. Visto que este processo parecia continuar a ser vivido com dificuldade e sofrimento, em particular no que respeita à aprendizagem da língua portuguesa, a unidade funcional e os colegas disponibilizaram-se para o ajudar, sempre que necessário, designadamente, clarificando alguns conceitos e reformulando algumas questões enunciadas e directrizes dadas.

É montada nova cena com o intuito de se explorar as expectativas dos alunos relativamente a este ano lectivo e de promover um contexto favorável ao

¹⁰⁸ Por questões pessoais, este aluno havia parado de estudar a meio do ano anterior.

¹⁰⁹ Este aluno, oriundo de um país asiático, com uma cultura e uma língua diferentes, frequentava e fazia, com sucesso, apenas algumas unidades curriculares por ano. Como consequência, teve, desde o início da sua formação, diferentes colegas e pertenceu a diferentes turmas.

crescimento de todos e de cada um. A directora, entregando um pano rosa a Elsa, diz-lhe que refira as suas expectativas para este ano e o que tem para dar aos outros, passando, de seguida, o pano a um colega que seguirá a mesma directriz.

Este ano é, por todos, sentido como um grande desafio. As principais expectativas e receios estão centrados na Prática Integrada que irão realizar. Não emergiram espontaneamente quaisquer preocupações com a turma e com a metodologia, como aconteceu no início do primeiro ano de formação sociodramática. Pelo contrário, os alunos declararam sentir que estas aulas seriam, para si e para os outros, um espaço de crescimento, mostrando-se todos disponíveis para dar algo de si (por exemplo, apontamentos, amizade, atenção, disponibilidade para ajudar). Luís e Miguel receberam uma atenção particular, o que parecia revelar estar a turma atenta às necessidades de integração e de formação destes elementos.

Com o intuito de fomentar a coesão grupal em torno de um objectivo comum, foi montada uma última cena.

A directora atira um pano vermelho para o meio da turma e diz: “Este pano é o sonho desta turma. Dêem um nome ao mesmo, sabendo que todos têm que perceber o nome e identificar-se com o mesmo”. Os elementos envolvem-se de forma cooperativa na tarefa. Por associação de ideias, chegam rapidamente a um consenso: o pano chama-se “Realização”. Clarificam, todavia, que este pano pode ter um significado particular para cada um.

Nesta primeira aula, ficaram claras algumas potencialidades e necessidades desta turma. A maioria dos elementos parecia satisfeita em pertencer a este grupo e disponível para acolher e integrar os novos elementos na turma, em particular Miguel e Luís que, como expusemos, eram novos na turma do 3º ano. Os seus comportamentos nas diferentes fases da sessão demonstraram claramente terem interiorizado as regras e os objectivos deste espaço de formação, bem como a necessidade de terem uma atitude activa e comprometida. Parecia terem percebido e acreditarem que este espaço podia potenciar a formação, o bem-estar, o crescimento, a realização de cada um e da turma, no seu todo.

Na aula seguinte, a segunda, Miguel partilhou espontaneamente estar a sentir-se integrado e aceite pelos colegas, deixando transparecer o receio de que tal pudesse não suceder. Quando foram questionados sobre este receio, apenas Miguel e Luís aludiram a esse sentimento, tendo revelado, de imediato, acreditar num percurso positivo e construtivo na

turma, uma vez que já foram iniciados movimentos de aproximação. Os restantes elementos, reforçando estes testemunhos, consideraram que esta turma, à semelhança do que havia acontecido no ano anterior, tem condições para crescer e para se desenvolver, de acordo com os interesses de todos e de cada um em particular. Este diálogo inicial parece ter criado um clima de abertura, convidativo à abordagem de assuntos mais íntimos e pessoais. Nessa fase do ano, em que tudo era passível de acontecer, os alunos começaram a falar das suas inseguranças e, em particular, da sua insegurança interior. A maioria dos elementos afirmou-se insegura e partilhou, emocionada, o quanto esta característica tem afectado as suas relações, acções ou expectativas futuras.

Na fase da dramatização, a directora solicita que os elementos se coloquem em fila e fechem os olhos, indicando a realização de um exercício individual. Calmamente, procurando ajudar os elementos a iniciar um movimento introspectivo, vai lançando algumas questões: “Sou ou não sou uma pessoa segura de mim? Tenho problemas como todos os outros, mas problemas haverá sempre e ultrapassarei esses problemas ou pelo contrário nunca sei o que me vai acontecer a seguir? A mudança é sentida como muito ameaçadora, vivida com alguma ansiedade?”. Após uns momentos em silêncio, a directora diz: “Aqueles elementos que no pólo da segurança-insegurança se consideram pessoas inseguras dão um passo atrás. Os que se consideram pessoas seguras dão um passo à frente”. Apenas Rosa, Judite e Matilde dão um passo à frente. Lília oscila, mas acaba por dar um passo atrás.

De seguida, foi pedido aos elementos de cada grupo que fizessem a respectiva escultura. Em cada grupo assistiu-se a uma partilha espontânea do que significava, para cada um, insegurança. Observou-se a emergência de pontos comuns entre os sentimentos expressos pelos vários elementos, que permitiu a edificação de uma escultura em que todos se disseram reconhecer.

Na escultura, os elementos estão em círculo, voltados para fora, com um pé levantado, em posição de desequilíbrio. Elsa, explicando-a, diz: “O pé levantado significa a indecisão. Não sabemos se devemos avançar, se devemos continuar, se podemos tomar uma decisão”. A directora pede, então, que cada elemento se coloque numa posição mais cómoda – mais segura – e diga o que tem de acontecer para que a primeira dê lugar à segunda.

A maioria dos elementos colocou-se numa posição de maior conforto, que era, no entanto, variável de elemento para elemento, consoante o grau de segurança que cada um sentia que seria capaz de vir a alcançar. Nos solilóquios realizados, os elementos falaram da importância de confiarem (mais) nos outros, solicitar-lhes ajuda e apoio quando necessá-

rio, dar-se a conhecer e entregar-se (mais) à relação, para conquistarem uma maior segurança.

A directora relembra que a turma, na aula anterior, havia definido como objectivo comum a “Realização”. Diz então: “Dão um passo em direcção à realização (simbolicamente representada por um pano) aqueles que sentem que, apesar de se terem colocado no pólo da insegurança, esta não os impede de caminhar e/ou atingir o pano branco. A realização pode ter significados diferentes para cada um”.

Todos deram um passo à frente, revelando que a insegurança sentida não era bloqueadora do seu desejo de acção ou do seu desenvolvimento pessoal. Os solilóquios efectuados pareciam evidenciar que os alunos acreditavam ser possível estabelecer com outros relações mais seguras ou suficientemente seguras e contentoras para com eles caminharem no sentido da sua realização pessoal.

Matilde, Rosa e Judite modelaram, com os panos, a escultura da segurança. Unidas entre si e abertas ao(s) outro(s), falaram do seu optimismo - representado pelas cores alegres dos panos - e da sua força interior, da confiança e da segurança permitidas e desenvolvidas pelos vínculos que as unem, simbolicamente representados pelos nós que entrelaçavam os panos. Com o intuito de perceber a firmeza desta segurança, a directora desatou os panos e disse:

“O pano amarelo afasta-se por razões profissionais. Uma de vocês vai para junto do pano amarelo”. Judite, de imediato, coloca-se no mesmo. É-lhe perguntado como é que fica a sua segurança quando está longe. Judite revela continuar a ser segura, visto que a força interior não se apaga de um momento para o outro, e porque “Quem me transmite segurança continua lá e quando voltar as pessoas estarão lá para me acolher”. A directora devolve, então, que estes nós não são físicos. Ela confirma¹¹⁰. Voltando a sua atenção de novo para o subgrupo, a directora questiona se todas elas sentem ter competências e segurança interna para irem para qualquer lado. Matilde, de imediato, diz: “Também não é assim. Não é tudo ou nada”.

Matilde parecia dizer que a segurança que anunciava dependia das circunstâncias, isto é, da oportunidade de activar fisicamente os seus vínculos afectivos mais significativos.

¹¹⁰ Na partilha efectuada na fase dos comentários, Judite disse ter percebido ser mais segura do que anteriormente pensava. Afirmou que foi a sua segurança interna, suportada e reforçada pelos seus vínculos, que lhe permitiu dar alguns grandes passos na sua vida, nomeadamente ingressar no Ensino Superior após vários anos de paragem no seu percurso escolar.

A directora atira outro pano a Matilde e informa-a que vai trabalhar para o Algarve num Projecto de Luta contra a Pobreza. A postura corporal e a expressão facial da aluna revelam um certo incómodo. A directora declara: “Estás no Algarve, acabada de chegar, não conheces nada. Fala-me da tua segurança”. A aluna revela que a sua segurança aqui não é plena: “Tenho receio de não ser aceite. Ainda não tenho amigos. Mesmo em relação ao trabalho (...)”. A directora questiona se ela está insegura. Matilde clarifica que não é insegurança, mas receio (...). A directora solicita-lhe que, no Algarve, fale dos seus receios. Diz recear não ser aceite e não desempenhar bem o trabalho. “Estás lá há um mês.” – diz-lhe a directora. Aflita, revela a sua insegurança, logo restaurada numa projecção positiva: “Não sei (...) Consegui estabelecer relações, vínculos. Já consegui desenvolver algum trabalho”. Quando questionada sobre se os outros gostam dela, diz: “Por mim, gostam. É possível encontrar pessoas que gostem e outras que não gostem”. Por fim, é-lhe perguntado se precisa que todos gostem dela. Expressando ser esse o seu desejo, a aluna reconhece todavia a sua inviabilidade.

Nos comentários efectuados pelos elementos que falaram, foi valorizado o facto de se poder falar sem medo sobre as suas (in)seguranças e a importância que os vínculos assumiam no seu sentimento de bem-estar. Sentia-se uma grande emoção no ar, destacando-se Matilde que estava visivelmente emocionada. Numa atitude provocatória, o ego auxiliar expressou ter ficado a pensar porque é que Matilde, sendo uma pessoa tão segura, ficou tão insegura, fragilizada mesmo, com a situação dramatizada. O comentário do director, mais contendor e integrador, procedeu a uma análise vivencial da sessão e, em particular, da dramatização. Dirigindo um comentário específico a Matilde e a Judite, disse, por fim, não ser possível alguém afirmar-se totalmente seguro ou inseguro.

“São dois pólos que coabitam dentro de nós ao longo da nossa vida. Depende das circunstâncias, das situações, das relações, de como nos sentimos no momento (...) Acima de tudo o que vimos nas duas esculturas é que ninguém acha que se pode sentir seguro sem os outros. Para nos realizarmos, temos de nos sentir amados, estar integrados num grupo e sermos reconhecidos no próprio grupo (...). Aqui são um grupo. Façam deste grupo um espaço de segurança.”

Nesta sessão é perceptível a importância que os outros e os grupos assumem no equilíbrio e bem-estar dos alunos. Só com os outros reconhecem ser capazes de colmatar algumas das suas necessidades básicas, como a necessidade de segurança e de aceitação, e proceder a mudanças necessárias a um desenvolvimento mais adequado e harmonioso.

Visto que estava muito emocionada, Matilde ficou, no final da sessão, a conversar com a directora, procurando numa relação mais íntima e profissional a ajuda necessária no momento.

Uma vez que não é esperado que no Sociodrama se trabalhem todos os papéis conflituais dos alunos, a unidade funcional, quando percebe que algum aluno está a ter dificuldades em gerir o seu sofrimento interno ou em resolver adequadamente as tarefas desenvolvimentais, pode fazer um acompanhamento individual pontual ou então orientar o aluno para um processo psicoterapêutico individual ou grupal. Os próprios alunos procuram, igualmente, a unidade funcional, solicitando conselhos e orientação neste sentido. Reconhecemos assim, com Soeiro (1991), que o Sociodrama permite uma psicoterapia preventiva ao detectar situações de indivíduos que estão em sofrimento ou apresentam um comportamento desajustado e que necessitam de um acompanhamento psicológico mais adaptado¹¹¹.

À semelhança do que fizera na aula anterior, na aula seguinte, Miguel partilhou como foi importante para si perceber que todos têm medos e inseguranças, referindo que, embora se sentisse mais confiante, as suas inseguranças continuavam a ser, por vezes, bloqueadoras da sua acção. A tomada de consciência de que não é o único a sentir medos e insegurança, parece tê-lo ajudado a melhor compreender e aceitar esta vivência, dando-lhe ainda acesso, através da escuta da vivência dos outros, a outras formas de lidar com estes sentimentos.

Após esta partilha, o aquecimento da terceira aula, efectuando-se com custo, começou progressivamente a centrar-se nas Práticas Integradas que se estavam a iniciar. Elsa assumia claramente uma postura questionadora, pelo que foi convidada a experienciar o papel de directora, orientando a turma.

Estes alunos, futuros educadores sociais, irão, na sua prática profissional, trabalhar com grupos diversos, nomeadamente com grupos de risco. Assim sendo, é objectivo da uni-

¹¹¹ De facto, temos observado que alguns formandos recorrem à terapia individual ou de grupo durante, ou a seguir, à sua experiência sociodramática. Porque temos acompanhado alguns casos em psicoterapia individual, cremos que, na maioria das situações, os alunos encetaram um processo de conhecimento e de mudança pessoal que desejam continuar num espaço próprio.

dade curricular em análise que, aqui, possam treinar algumas competências de orientação e de dinamização de grupos, de análise das interações verbais e não verbais, de gestão de situações de conflito e de resistência, entre outros aspectos, tendo em vista o crescimento do grupo e a satisfação das necessidades dos seus membros. Para estes alunos é, ainda, importante que se permitam ser supervisionados e criticados pelos outros com vista à sua formação e crescimento pessoal e profissional. É com os outros e através dos outros que se podem (re)ver, (re)experimentar e crescer. Este tipo de experiência potencia, por fim, a tomada de consciência da importância de espaços e momentos de partilha, de reflexão conjunta e/ou de supervisão na sua futura prática profissional.

Resistindo inicialmente ao desafio lançado, Elsa acabou por aceitá-lo dizendo, no entanto, querer orientar o grupo a partir do lugar que ocupava. Tal foi permitido visto a aluna ser invisual. Como a própria explicou ao grupo, na fase dos comentários: “No sítio onde estava já sabia onde se encontrava a maioria dos colegas; se mudasse de local, isso afectaria a percepção que tinha do grupo e iria desorganizar-me durante algum tempo”. Moreno defendia que o seu modelo deveria ser utilizado com espontaneidade, sem rigidez. Daí esta adaptação técnica.

No seu lugar, Elsa encarna o papel assumido e faz o aquecimento específico. Sónia que havia já revelado ter conhecido o seu contexto de intervenção, partilha a sua preocupação: foi-lhes dito que os sujeitos com quem vão trabalhar pouco aderem às actividades propostas. Após explorar mais profundamente a situação exposta, a aluna-directora propõe que o grupo de Prática Integrada de Sónia oriente um grupo de jovens, papel assumido pelos restantes elementos da turma. Mantendo-se atenta, Elsa opta por deixar as protagonistas agir com liberdade, dando todavia instruções ao ego auxiliar profissional para que, enquanto jovem, coloque algumas questões que ajude o grupo-protagonista a orientar a sua intervenção. Quando este consegue colher os interesses dos seus interlocutores, Elsa termina a dramatização e, no contexto grupal, dá início aos comentários, seguindo a ordem indicada neste modelo. A sua maior dificuldade surge quando tem de assumir, enquanto directora, a função de analista social. O seu comentário reflecte apenas o seu sentimento. A avaliação da função formativa e/ou terapêutica da sessão, tanto para o protagonista como para os restantes elementos do grupo, não foi feita.

Fazer uma leitura interpretativa exige, da parte dos alunos, uma formação e uma competência que estes estavam a adquirir. Pensamos, tal como Moreno defendia, que o grupo não ficou lesado pela ausência de um comentário mais analítico, uma vez que também o ego auxiliar e o grupo compartilharam os seus sentimentos e as suas visões da vivência

dramática. A “verdade” de um director profissional é tão válida como a “verdade” dos elementos do grupo, sendo todos co-responsáveis pelas funções, terapêutica e educativa, presentes no grupo.

Uma vez que se está num contexto formativo, foi dada, à directora-protagonista, a oportunidade de reflectir sobre o papel desempenhado e de receber os *feedbacks* do grupo. Este procedimento permite que a aluna reflecta sobre a sua *performance* e confronte a sua análise e sentir com as análises e sentires dos outros. Pode, assim, (re)ver-se através dos olhos dos outros, apercebendo-se dos aspectos mais frágeis e mais fortes da sua orientação, e, se necessário, (re)equacionar outras formas de agir mais ajustadas ao desempenho adequado do papel.

Saindo do papel que encarnava, Elsa partilha, enquanto protagonista, ter gostado desta nova experiência, não descartando a hipótese de voltar a repeti-la. O grupo é consensual na partilha efectuada: elogiam a orientação da colega, evidenciando o seu apreço pela dramatização proposta. O ego auxiliar partilha, ainda, ter sentido que a aluna foi precisa nas instruções que lhe dava, transmitindo-lhe segurança. Elsa, manifestamente agradada, agradece o feedback recebido. Por fim, a directora diz-lhe ter sido visível a sua interiorização e compreensão da técnica sociodramática. Desafia-a, no entanto, a desenvolver a sua capacidade analítica e interpretativa, a área visivelmente mais frágil da sua orientação.

Na fase inicial da quarta aula, a turma contava, entusiasmada, já ter iniciado a sua Prática Integrada. Porque os alunos realizam a sua primeira experiência na área profissional, em contexto protegido, as questões relativas à mesma e à construção da identidade profissional ganham particular corpo este ano.

Os alunos puseram em comum que a aula anterior os sensibilizara para, no seu processo de integração, procurarem adequar as suas posturas à realidade encontrada, e narraram as primeiras experiências nos locais, em particular no contacto com as pessoas. Discutia-se se o trabalho do educador social era um trabalho diferenciado e os modos como podiam tratar e relacionar-se com os outros que assumiam os papéis complementares. Nesta discussão, os elementos traziam os seus sentimentos, as suas preocupações e as suas reflexões decorrentes das suas vivências no terreno. A toxicodependência emergiu como uma problemática presente em vários contextos e uma realidade com a qual muitos se confrontavam pela primeira vez. Eram visíveis alguns estereótipos e uma não valorização

dos percursos, estilos e histórias de vida dos indivíduos que consomem drogas, o que levou a directora a fazer a seguinte proposta de dramatização:

“Puxem um pouco as cadeiras para o centro e fechem o círculo”. A directora mostra um pano que simbolicamente representa um charro: “O charro vai passar por todos e cada um terá de falar com ele. Ninguém tem de revelar se consome”. Com o intuito de ajudá-los a entrar na directriz, diz-lhes que podem iniciar a tarefa com a seguinte expressão: “Para mim tu és...”. O primeiro elemento que recebe o pano fica aflito e mostra-se incomodado. Sem nada dizer, atira-o de imediato para um outro colega, que expressa, então, verbalmente, o que pensa e sente em relação ao charro.

A maioria dos elementos manifestou uma visão unilateral e moralista, como se pode ver nos extractos seguintes:

“És droga, fazes mal à saúde, causas muita destruição na família e nos lares” (...); “Eu acho que és má. Não é por falta de informação que as pessoas consomem. As pessoas sabem qual é o teu lado bom e o teu lado mau” (...); “És um vício, crias dependência. Por vezes começa-se na brincadeira e depois passa-se a coisas mais fortes. Significas destruição”.

Alguns, poucos, mobilizaram, no seu discurso, os conhecimentos teóricos entretanto adquiridos, como a função, o tipo e a periodicidade dos consumos.

“Substância tóxica considerada das mais leves, mais usada por jovens em contexto de convívio, grupo de pares. A frequência do uso pode levar ao abuso. Pode levar ou não a outras drogas” (...); “És uma droga. O teu uso depende de quem consome e da forma como o faz. Há pessoas que consomem para pertencer a um grupo, para se socializar; outras consomem por gosto, o que não significa que vás obrigar as pessoas a consumirem depois outras drogas”.

Rosa trouxe claramente a sua vivência pessoal desta realidade:

“Para mim és uma realidade que eu desconheço completamente. Nunca vieste à minha beira, nunca fui à tua beira. Não sei nada de ti. Já ouvi mil coisas sobre ti, mas não sei se é verdade. Nunca te experimentei. Mas sei que, devido às escolhas que fiz na minha vida, tu vais entrar na minha realidade quase todos os dias, em particular este ano. Vou ter de lidar contigo e ajudar algumas pessoas a fazer outras escolhas para a vida”.

Embora vários elementos tivessem afirmado que esta substância podia ter funções psicológicas e sociais, como facilitar o processo de integração no grupo de pares, apenas Elsa, despida de preconceitos, trouxe a outra face e função dos consumos:

“Estou de férias. É bom fumar um charro. Pões-me relaxada.”.

Como a sua afirmação se perdeu na imensidão dos testemunhos consonânticos, o ego auxiliar, no papel de aluna, reforçou a leitura anteriormente feita:

“Olá companheira. Tens estado comigo nos meus momentos bons e menos bons. Tens estado comigo na minha relação com o meu namorado, com os meus amigos. Ajudas-me a relaxar, a conversar, a estudar, a estar mais concentrada. Nem imagino a minha vida sem ti.”.

Concluída a cena, passou-se à fase dos comentários. Os alunos demoram alguns segundos a iniciar a fase do comentário, como se necessitassem de algum tempo para se recomporem e distanciarem do exercício realizado. Assistiu-se, de seguida, a um jorrar de testemunhos muito diversos entre si, revelando a repercussão que esta dramatização teve para cada um. Uns mencionaram a dificuldade em perceberem, na sua plenitude, esta problemática; outros partilharam a sua ambivalência em relação às pessoas que consomem drogas; outros falaram dos seus medos e das suas angústias no caso de serem confrontados, no papel profissional, com algumas situações particulares relacionadas com o consumo e o tráfico de droga. Um aspecto muito valorizado por vários alunos foi a sua tomada de consciência de que a leitura feita desta problemática era ainda muito estrita e, em alguns casos, preconceituosa. Porque permite o alargamento e/ou a ruptura de condutas e leituras estereotipadas, este tipo de situações abre a possibilidade de uma nova aprendizagem baseada no binómio espontaneidade-criatividade. Gabriela disse mesmo:

“É muito importante percebermos o que significa a droga para cada um. O discurso muda quando chega à Filipa (ego profissional). Estávamos todos com um género de discurso muito coincidente (...). É importante tentarmos ver o significado para cada pessoa (...). Temos de ouvir primeiro, para depois percebermos os significados (...) Até que ponto temos o direito de chegar à beira da outra pessoa e dizer-lhe que aquilo é mau? (...) E o que para uns é normal, para outros pode não o ser. Há que ter muito cuidado com a forma como abordamos as coisas e com as pessoas”.

Parece que na vivência dramática sobressaíram essencialmente os valores pessoais, ou aqueles considerados socialmente adequados. Todavia, na fase dos comentários, observou-se, em muitos dos testemunhos partilhados, uma tomada de consciência da necessidade de mudarem os seus discursos, alargando-os ou redefinindo-os, bem como as suas práticas. No seu comentário, a directora recordou que a Educação Social tem subjacentes princípios que devem pautar a prática dos seus profissionais:

“(…) O educador social tem de ter cuidado para que os seus próprios valores, se não forem coincidentes com os da Educação Social, não intoxiquem a sua prática”.

A abordagem deste tipo de problemáticas revela-se muito importante para a formação destes alunos, visto que, enquanto profissionais, irão trabalhar essencialmente em contextos de risco onde questões desta natureza estão, frequentemente, presentes. Daí a necessidade de os alunos reflectirem sobre as mesmas e, acima de tudo, pelo confronto no aqui-e- agora das situações trazidas à vivência dramática, assumirem posturas mais compreensivas, abertas e flexíveis. Em termos pedagógicos, esta sessão permitiu que se trabalhassem aspectos valorativos (valores pessoais e profissionais) e competências profissionais (busca de diferentes leituras e significados para os consumos de droga); permitiu, ainda, que se observasse o tipo e o nível de conhecimentos adquiridos sobre esta problemática noutras unidades curriculares e nas próprias vivências pessoais; se desconstruíssem alguns preconceitos e se cedessem algumas informações sobre conteúdos específicos. Estes últimos aspectos foram particularmente assumidos pela directora que, no seu comentário final, teve um papel mais activo e esclarecedor relativamente aos conteúdos científicos e técnicos abordados.

Nas aulas seguintes, os alunos partilharam, naturalmente, as suas experiências na Prática Integrada, as primeiras conquistas no conhecimento da realidade, as primeiras contrariedades e dificuldades enfrentadas, as estratégias mobilizadas para as ultrapassar, os sucessos e os insucessos tidos neste percurso. Embora a directora procurasse abrir a possibilidade de se falar de outros assuntos que não a Prática Integrada, o facto é que as questões trazidas que revelavam maior ressonância no grupo e maior premência de serem tratadas eram efectivamente as que decorriam da mesma.

A quinta e a sexta aulas centraram-se na abordagem de problemas concretos emergentes nas realidades de diferentes grupos de Prática Integrada. Na quinta aula, porque a duração da sessão era mais limitada, pois o início da aula havia sido ocupado com a aplicação do questionário sociométrico, e como a turma compartilhava espontaneamente as primeiras experiências no terreno, estando praticamente em auto-gestão, a directora optou por não passar à fase da dramatização, deixando o diálogo fluir naturalmente, e apenas interferindo pontualmente para aprofundar ou orientar a conversa de modo a torná-la significativa para todos os elementos. No diálogo encetado, foram partilhadas posturas e estratégias assumidas no contacto com a população e no conhecimento da realidade institucional,

observando-se uma preocupação em justificar as diferentes opções de acordo com os princípios da Educação Social. A importância de estabelecerem uma relação de proximidade com as pessoas para conseguirem criar uma relação empática e para melhor conhecerem a sua realidade pessoal e social (por exemplo, gostos, interesses, horários, limites, relacionamentos) foi um dos aspectos mais apontado e valorizado pelos alunos, tal como a tomada de consciência de que o conhecimento tem de ser progressivamente construído e de que os vários interlocutores podem ter diferentes sentimentos e diversas leituras sobre a realidade em questão, algumas delas muito estritas e estereotipadas, que é necessário aferir para se ir erigindo um quadro de leitura próprio. No diálogo estabelecido, observou-se que alguns alunos evidenciavam já uma postura crítica e reflexiva acerca da sua realidade institucional; enquanto outros elementos se limitavam a reproduzir discursos ouvidos, muito estereotipados, que os colegas logo procuravam questionar e desmontar.

A partilha das primeiras dificuldades sentidas e das estratégias mobilizadas foi extremamente importante, não só porque permitiu que cada grupo de Prática Integrada percebesse que os outros também enfrentam ou enfrentaram adversidades, mas, e acima de tudo, porque lhes deu a oportunidade de escutarem outras leituras e de assistirem a outras formas de gerir as mesmas. Nos casos em que as dificuldades eram próximas das suas, foi importante partilhar o que foi feito por uns e por outros; nos casos em que as dificuldades eram mais específicas da sua realidade, puderam beneficiar de um olhar mais distanciado e, por isso mesmo, de outras visões e estratégias ainda não equacionadas. Como exemplo, gostaríamos de referir a forma como foi abordada a dificuldade de um grupo de Prática Integrada. Angustiado com a dificuldade em entrar em contacto com os jovens de um Conjunto Habitacional da cidade do Porto onde estava a realizar a sua Prática Integrada, os colegas procuraram explorar, junto do grupo, os diversos conjuntos populacionais existentes no seu contexto de intervenção, os recursos físicos, materiais e humanos existentes, as opções tomadas e as estratégias mobilizadas. Após este diálogo exploratório, que permitiu ao grupo em causa sistematizar o trabalho já feito, foram partilhadas e reflectidas algumas sugestões para acções seguintes.

Teresa sugere que podem ir ter com os jovens à rua. (...) O grupo conta que uns jovens estudam e, como tal, estão na escola; os que trabalham, também não estão no Bairro (...) Elsa sugere que podem ir às escolas destes jovens (...). Pedro lembra

que podem perguntar aos idosos com quem já contactaram se têm netos (...). Mafalda aconselha a encontrarem parcerias na Junta de Freguesia. Teresa aponta o contacto porta a porta. Mafalda sugere, ainda, que coloquem uns panfletos por baixo de cada porta.

É notória a criação de um clima empático, em que surgem naturalmente soluções para o problema identificado. A função formativa aparece, assim, claramente distribuída por todos os elementos do grupo. Houve um alargamento dos olhares sobre as realidades aqui expostas e uma abertura de alternativas de acção que devolveu a esperança, ao grupo em dificuldades, de que o percurso, agora iniciado, seja feito de forma positiva e construtiva.

A aula seguinte, sexta do processo sociodramático, centrou-se, desde logo, numa dificuldade concreta trazida por Gabriela:

“Como é que nós conseguimos usar argumentos que sejam válidos para uma pessoa e não para nós?”. Situando a sua preocupação, a aluna conta que no seu contexto de intervenção há um jovem repetente, de quinze anos, com quem estabeleceu uma relação privilegiada: “Este jovem fuma charros e falta constantemente às aulas, não querendo saber da escola para nada. Por muito que eu tente sensibilizá-lo, sinto que o meu discurso não leva à mudança. Numa situação destas gostaria de arranjar argumentos, utilizar as palavras certas para pô-lo a pensar nas coisas”. A directora devolve a questão à turma. Pedro, aparecendo desde logo muito comprometido, faz a sua análise da situação sugerindo linhas de acção. Aos poucos, outros elementos envolvem-se na discussão, afirmando a importância de se compreender as razões do comportamento do jovem e o seu historial de vida. Gabriela está muito envolvida, dando esclarecimentos e questionando as sugestões entretanto dadas. Uma vez que esta questão comunicacional e relacional é igualmente sentida em vários contextos, observando-se uma grande ressonância emocional, a directora dá início à fase da dramatização, solicitando um educador social. Como ninguém se oferece, a directora convida Pedro que, sem qualquer resistência, aceita.

Temos observado que os alunos temem desempenhar, no aqui-e-agora, o papel de educador social. Receiam falhar, não estar à altura das suas expectativas e, por isso, protegem-se, evitando o treino do papel profissional. Contudo, sentem que este treino é importante, já que permite desenvolver competências necessárias a uma aprendizagem, assumpção e construção do papel profissional. Assim, quando os elementos não se voluntariam, é importante uma escolha adequada daquele(s) que pode(m) desempenhar este papel. Pedro estava “aquecido” para o papel. Foi o primeiro a envolver-se na discussão em jogo, parece ter algumas competências para gerir a situação e, também ele, na sua realidade institucional, tem um problema congénere.

A directora diz-lhe que é um educador social e que vai para a mesma instituição, tendo ouvido falar deste jovem. Pergunta-lhe onde ia falar com ele. Pedro diz que num espaço qualquer. A directora, procurando recriar o espaço, pergunta a Gabriela onde costuma encontrá-lo. “Em qualquer espaço fora da sala de aula”, afirma a aluna. A directora indica a Pedro que encontrou o jovem no portão da instituição. De seguida, convida Gabriela para fazer de jovem, “pois só ela, ou um dos seus colegas de grupo de Prática Integrada, o conhecem”. Diz-lhe para ser o mais próxima possível deste jovem, clarificando que o que vai ser trabalhado é o papel do educador social.

Escudada pelo protagonismo do papel de educador social assumido por Pedro, Gabriela pôde trazer naturalmente a representação do jovem que a desafiava e a preocupava e, simultaneamente, pôde, na pele do outro, melhor senti-lo e entendê-lo.

A directora pergunta ao Pedro onde poderia conversar com o seu interlocutor. Por sugestão de Gabriela indica uns bancos existentes no adro da instituição. Pedro organiza o espaço, colocando as cadeiras frente a frente.

Saliente-se que a introdução de uma realidade espacial permite que os sujeitos se vão progressivamente colocando na cena em acção. Pedro iniciou, enquanto educador social, uma conversa intencional¹¹² com o jovem assumido pela colega. Os momentos iniciais foram dedicados a uma subtil exploração dos interesses do jovem, das suas vivências na realidade escolar, das suas expectativas presentes e futuras, entre outros aspectos. Era perceptível a adequação de Pedro ao seu interlocutor, revelando boas competências interactivas e relacionais. Gabriela, por seu lado, apresentava um discurso e uma postura que pareciam indiciar a construção de um personagem coerente. A conversa fluía naturalmente, tendo sido interrompida quando Pedro, a certa altura, falou da importância do jovem ser mais assíduo às aulas. Este mostrou-se logo fugidio, proferindo mesmo que estava

¹¹² As conversas intencionais são, para o educador social, uma das estratégias mais utilizadas na sua prática profissional. Frequentemente estas conversas constituem momentos de grande intencionalidade e pertinência, já que é, muitas vezes, a partir delas, que se consegue estabelecer relações de proximidade e de abertura com os outros, e aceder ao conhecimento e à compreensão de aspectos da realidade em jogo, alguns deles pouco claros e visíveis. Percebe-se, assim, que estes contactos intencionalmente informais e formalmente intencionais são uma mais valia na estruturação de relações de confiança e de empatia e assumem-se como basilares no conhecimento da realidade e na promoção das mudanças desejáveis.

uma funcionária a chamá-lo para ir à aula. Calmamente, Pedro incentivou-o a ir, disponibilizando-se para falar com ele posteriormente.

Nesta altura a cena é cortada e a directora questiona Gabriela como se sente. “Sinto-me o jovem (...) Acho que, no fundo, as coisas que o Pedro diz têm sentido, mas daqui a algumas horas (...)”. Não conseguindo dar mais voz aos pensamentos e sentimentos do jovem, é colocado, por detrás de Gabriela, o ego auxiliar a fazer de duplo do jovem. “Sinto-me bem aqui”. A directora pergunta-lhe se é verdade. Gabriela confirma, referindo que, apesar de tudo, está ali alguém a falar com ele, a tentar compreendê-lo, a tentar perceber o seu ponto de vista. “Não vale a pena ir às aulas. Eu não consigo ser bom aluno”, continua o ego auxiliar. Gabriela revela que ele pode sentir isso. “Ninguém acredita em mim. Vou desiludir uma vez mais as pessoas”, diz por fim o ego como duplo do jovem. Gabriela volta a confirmar que o jovem pode ter estes pensamentos e sentimentos. A directora indica que tocou para irem para as aulas. Pedro não faz nenhum movimento para levar o jovem para a aula, continuando a conversa. “Tocou. Não posso obrigar-te a ir à aula. Posso ficar aqui a conversar contigo, embora fosse importante ires à aula”. O jovem acaba por anunciar que vai a esta aula, embora falte à seguinte. Pedro sugere que vá às duas. Depois de se reassegurar de que poderá voltar a encontrar o educador social, o jovem vai à aula, evidenciando, no aqui-e-agora, uma mudança de comportamento. Parando a cena, a directora questiona sobre os motivos que levaram este jovem a mudar de comportamento. Gabriela diz que foi ter ficado a pensar no que o ego auxiliar dissera¹¹³.

Para Gabriela foi importante experienciar o papel do outro, como ela própria afirmou, ajudando-a a melhor compreender este jovem e, conseqüentemente, a melhor lidar com ele na sua realidade vivencial. Vestindo a pele do jovem, pôde sentir, nesta relação, o que provavelmente ele sentiria. Não conseguia, contudo, dar um significado a este sentimento. Por isso foi introduzido o ego auxiliar que verbalizou o que é, hipoteticamente, percebido como o discurso e o sentimento implícitos deste jovem. Gabriela, escutando a voz do seu duplo, pôde olhar para o(s) comportamento(s) do jovem de uma forma nova. Foi, ainda, importante ter contracenado com Pedro, no papel de educador social. Neste faz-de-conta, em que Gabriela jogou o papel complementar, ela pôde apreender, de uma outra forma, o papel profissional.

¹¹³ Ciente de que o processo de crescimento e de mudança psicológica é permitido pelo enriquecimento da capacidade de pensar e de sentir, a directora, no seu comentário, deixa no ar a seguinte reflexão: “A quem compete ter estes pensamentos, se há um jovem que não os verbaliza? Se há pensamentos ainda não pensados? (...), mas parece que foram aqueles pensamentos que o levaram a mudar”. Os alunos são, assim, sensibilizados para a importância de tentarem perceber o que motiva os comportamentos.

Foi montada nova cena, sendo agora Gabriela convidada a assumir o papel de educadora social numa outra escola. Foi-lhe pedido que conversasse com uma mãe, por impossibilidade de a directora de turma estar presente. Do aluno sabia apenas que: faltava muito às aulas, ficando no recinto da escola a jogar futebol; o seu grupo de pares era composto por colegas de 15-16 anos; era muito provocador; já se havia envolvido em situações de roubo; e suspeitava-se de consumos de droga. Gabriela, sem dar espaço para apresentações nem enquadrar a sua presença nesta reunião, começou logo por relatar os problemas do jovem e, em tom acusativo, questionou se os pais o acompanhavam. A mãe (ego auxiliar) assumiu uma postura constrangida.

Como o comportamento e o discurso de Gabriela assumiam uma posição pouco construtiva, a directora interrompeu a cena e pediu que o ego auxiliar trocasse de papel com Gabriela, iniciando-se de novo a entrevista. Esta troca de papel permitiu que, de forma vivenciada e imediata, Gabriela e os seus pares se apercebessem das fragilidades da entrevista encetada por esta. Como veremos, este foi o comentário tecido pela aluna.

Servindo de modelo¹⁴, o ego auxiliar inicia, por indicação da directora, a entrevista. Apresenta-se (nome e profissão), justifica porque está a substituir a directora de turma e o motivo da reunião. Começa a explorar, através de questões essencialmente abertas, a visão que a mãe tem sobre o comportamento e as percepções do filho acerca da escola, as suas expectativas acerca do percurso escolar e profissional do mesmo, o percurso escolar dos próprios pais. A conversa flui naturalmente.

Dado que, nesta sessão, o desafio lançado à turma foi treinar formas de desenvolver uma conversa e/ou entrevista, a directora convidou alguém do auditório a substituir o ego auxiliar, e a dar continuidade à investigação da dinâmica familiar.

Matilde oferece-se, começando por explorar os horários e as profissões dos pais. Quando questiona se a relação que tem com o marido e com o filho é uma relação estável ou se têm muitos conflitos, a mãe tenta fugir e, numa atitude culpabilizante, Matilde logo diz: “O ambiente familiar influencia o comportamento e o rendimento dos miúdos”. A partir deste momento observa-se uma relação de tensão, assumindo a educadora social uma posição de autoridade à qual a senhora tenta, mas não consegue, fugir.

Foi montada uma última cena. A directora convidou os elementos do auditório a levarem a sua cadeira para o palco e a formarem um círculo.

¹⁴ Por haver perigo de os alunos copiarem ou se colarem ao(s) modelo(s), a directora sensibilizou-os para o facto de cada um deles ter a sua forma de organizar a conversa, a relação, chamando a atenção para as características individuais de cada um, bem como para os aspectos de contexto a ter em consideração.

“Imaginem que todas as conversas ocorreram numa sala com espelho unidireccional. Terão agora uma reunião em que vão analisar o que observaram e como é que este educador social, desempenhado por várias pessoas, esteve: tipo de perguntas, tipo de exploração, tipo de postura. É como se fizessem uma reunião de equipa para analisarem o comportamento do educador social. Os elementos que foram protagonistas podem iniciar, fazendo uma autocrítica”.

Gabriela partilhou de imediato que só se apercebeu que tinha começado mal a entrevista após ter trocado de papel com o ego auxiliar. Com a ajuda do grupo, foi analisado o que falhou nesta conversa. Para além do uso de alguns termos ambíguos, acima de tudo foi-lhe dito que assumiu, verbal e não verbalmente, uma postura de alguém que detém o saber e que está ali para qualificar e informar. Gabriela mantinha-se muito atenta, parecendo perceber e acatar as críticas recebidas.

Já Matilde, numa postura defensiva, explicou logo que nunca havia contactado com mães. A directora, numa atitude reasseguradora, disse-lhe(s) que não se justificassem, pois ali estavam todos em processo de aprendizagem. Sem conseguir fazer uma auto-análise, a aluna atribuiu as dificuldades sentidas à inexperiência profissional. Foi solicitado ao grupo que, independentemente do estilo de perguntas realizadas, analisasse que representação surgira naquela conversa de Matilde com a mãe. Vários alunos disseram que a colega situara, desde logo, o problema na família. Matilde reagiu, incomodada. Sem auto-crítica e numa postura rígida e arrogante, afirmou não ter sido isso que dissera, contradizendo-se, de seguida, quando afirmou que essa é uma ideia veiculada pelos teóricos. Foram analisados, mais pormenorizadamente, a postura e o discurso da aluna, nomeadamente a necessidade de, através de perguntas abertas, ter explorado mais a realidade desta família. Matilde mantinha, todavia, uma atitude pouco aberta às críticas recebidas¹¹⁵.

Já Pedro disse ter tentado privilegiar o estabelecimento de uma relação empática com o jovem, aproveitando para explorar alguns aspectos da sua realidade diária. Tinha consciência de que não havia explorado aspectos importantes, designadamente a questão dos consumos de droga, mas percebeu que poderia fazê-lo num próximo encontro. Os cole-

¹¹⁵ Na aula seguinte, porém, reconheceu e apontou a sua dificuldade em adequar a sua linguagem aos outros, como uma das suas principais fragilidades.

gas valorizaram o desempenho e as opções de Pedro, já que reconheceram que a primeira etapa do trabalho do educador social é procurar estabelecer uma relação empática e de proximidade com os seus interlocutores.

Nesta última cena, os vários elementos foram naturalmente fazendo os seus comentários. Dado o adiantado da hora, a directora optou por concluir a sessão com uma breve sistematização da função formativa da mesma. Enfatizou o facto de, através da vivência pessoal ou através da visualização do comportamento dos outros, todos poderem aprender. Sintetizou os principais aspectos da intervenção de cada protagonista (posturas assumidas, adequação ao seu papel complementar, tipo de questões realizadas), analisou o movimento que, no aqui-e-agora, permitira que o jovem que Gabriela encarnara tivesse ido à aula e alertou para o facto de alguns discursos moralistas pouco mobilizarem para a mudança. Neste *feedback*, procurou deixar algumas indicações que, tendo em conta os comportamentos e os conhecimentos observados, ajudassem os elementos a melhor se ajustarem comunicacionalmente ao outro e aos objectivos da sua entrevista. Porque estes alunos são futuros educadores sociais, concluiu enfatizando a importância de se construir uma relação empática, de escutar e de tentar perceber o outro, de procurar interpretar a realidade para além dos seus quadros de referência, de adequar-se ao outro.

Nesta sessão, três alunos puderam treinar o papel profissional e os vários elementos puderam presenciar quatro formas de conduzir uma entrevista livre. A análise dos aspectos verbais e não verbais presentes em cada desempenho permitiu que uns e outros se posicionassem e reflectissem sobre as competências de atendimento e de relacionamento interpessoal observadas, visando o desempenho criativo do papel, o desenvolvimento da percepção ajustada dos sentimentos e das atitudes dos outros complementares e uma resposta o mais adequada possível às situações em causa.

Nestas simulações de treino do papel profissional, os alunos, no palco externo ou no seu palco interno, tiveram a oportunidade de desenvolver algumas competências profissionais e, simultaneamente, trabalhar algumas características individuais que as podem facilitar. Continuando a abordagem desta questão, a aula seguinte, a sétima, centrada inicialmente na situação particular de Elsa, rapidamente se focalizou nos limites e potencialidades de cada um. Discutia-se se algumas fragilidades, limitações e/ou deficiências eram mais visíveis do que outras e se estavam sempre presentes ou emergiam em

momentos particulares. Os alunos advogavam que a tomada de consciência das fragilidades e deficiências, próprias e dos outros, nomeadamente no campo profissional, lhes permitia conhecer os seus limites, otimizar outras características presentes e solicitar apoios específicos, de forma a melhor se adequarem às diferentes situações e relações.

Encontrado o tema comum, a directora convida os elementos a andarem livremente pelo palco enquanto pensam: “Quem sou eu? Quem gostaria de ser? Quando sentiram que já pensaram o suficiente para no lugar em que terminaram a vossa reflexão”. Quando todos param, solicita que dêem um passo em frente, as pessoas que sentem que são muito diferentes da pessoa que gostariam de ser. Clarifica que este sentimento é medido apenas pela percepção de cada um. Ninguém dá o passo. Pede, de seguida, para fecharem os olhos: “Vão tentar, dentro de vós, procurar as vossas competências. Aquilo que vocês sentem que sendo características vossas, e se bem desenvolvidas, vos permitirá um bom exercício profissional”. Colocando a mão no ombro de cada elemento, solicita que cada um entre em solilóquio, acedendo, assim, ao pensamento e ao sentimento dos sujeitos. As competências referidas foram: extroversão, rigor, persistência, flexibilidade na análise das situações, capacidade empática, capacidade de escuta e de relacionamento interpessoal. Estas últimas proferidas pela maioria dos elementos. Seguindo o mesmo procedimento do exercício anterior, a directora pede agora que pensem nas características pessoais que se podem transformar em limitações no exercício da Educação Social e o que podem fazer para que essas limitações não sejam impeditivas da prática profissional.

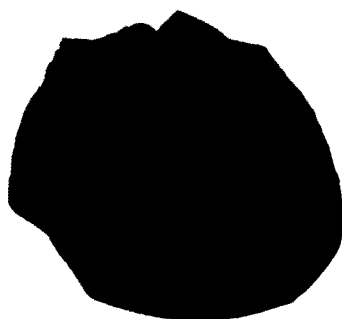
As limitações abordadas foram mais específicas de cada um. Surgiram aspectos como ter dificuldade no estabelecimento dos primeiros contactos, em resolver os problemas de forma serena, ansiedade. Nesta partilha, sobressaíram três elementos: Luís falou das suas dificuldades de compreensão e de expressão da língua portuguesa; Ana, que não havia conseguido fazer o exercício anterior¹¹⁶, disse, neste exercício, que os seus maiores defeitos eram “a falta de responsabilidade e dar muito pouco de mim”; Miguel, sentindo ter muitas áreas de fragilidade, proferiu, em tom jocoso, como que a defender-se do sofrimento que esta consciência lhe provocava: “Vamos estar aqui o dia todo”. Acabou, contudo, por admitir que uma das suas grandes limitações era ter medo de se expor às opiniões das outras pessoas.

¹¹⁶ Porque ficou presa, desde a fase do aquecimento, às suas dificuldades e “deficiências”, que pareciam ter no momento grande peso para si, não ouviu e não respondeu à primeira directriz da directora.

Por questões de tempo, a directora não trabalhou intencionalmente com Luís nesta sessão, aproveitando a oportunidade seguinte para o fazer. Além disso, Ana e Miguel apareciam, claramente, mais envolvidos e dispostos, pela primeira vez a falar das suas fragilidades e limitações. Foi montada, assim, uma última cena, numa linha mais psicodramática, protagonizada por estes dois elementos.

A directora solicita a cada um deles que, utilizando os panos, faça uma representação das suas limitações. Miguel, resistindo, exprime que não é fácil. A directora, concordando com a dificuldade da tarefa, diz, provocatoriamente, que, como ele é um jovem criativo e se adequa aos contextos, tem a certeza de que conseguirá realizá-la; reassegura-o, ainda, de que “fará aquilo que conseguir. Nós não estamos aqui para o avaliar”. Enquanto Ana modela rapidamente a sua escultura, Miguel continua perdido. É, então, introduzido o ego auxiliar com o intuito de ajudá-lo a explicitar como vê e sente as suas limitações. No diálogo encetado, é visível o seu temor e a sua ansiedade em se expor perante os outros. Receia os seus juízos de valor, o que o leva a fechar-se ao exterior. A directora questiona, então, se um pano pode representar a ansiedade; outro, os juízos de valor dos outros e o terceiro, os seus atributos e características positivas. Com a ajuda da directora, executa a sua representação. Observa-se uma grande mancha amarela que são os juízos de valor; a despontar, por baixo, o pano vermelho da ansiedade e, por fim, o pano preto dos atributos, abafado pelos dois anteriores. Miguel explica: “Posso ter alguns atributos, mas a minha ansiedade limita a sua expressão, esconde-os. E esta ansiedade é, por sua vez, aumentada pelos juízos de valor”.

Após ter ouvido Miguel, a directora pediu a Ana que explicasse a sua representação.



Ana explica que o pano rosa representa a sua falta de responsabilidade; o pano azul, o facto de se dar pouco aos outros e o verde, que envolve os outros dois, representa a esperança de que esta situação possa vir a alterar-se. Ao ser solicitada a falar em discurso directo para a sua falta de responsabilidade, a aluna revela grandes dificuldades em aceder a um nível mais simbólico. É, então, introduzido o ego que, fazendo de seu duplo, diz: “Tenho medo do fracasso! Tenho medo de falhar! Tenho medo de me envolver!”

É importante que os alunos percebam que a mudança só pode ocorrer se a pessoa compreender o significado do que se passa dentro de si. Ana, que não havia conseguido exprimir a simbologia do pano rosa, disse, naquele momento, que representava a sua preguiça e a falta de cumprimento dos seus compromissos. Foi-lhe pedido, ainda, que desse um nome à “esperança”, de modo a que as coisas pudessem mudar. Pensativa, acabou por falar do término do curso.

Como a preguiça representa a necessidade de ser “empurrada” pelos outros, a directora questiona quem, do auditório, estaria disposto a assumir essa função. Após uns segundos de hesitação, Sónia levanta-se e, simbolicamente, empurra-a. Ana salta a escultura, pelo que a directora lhe pergunta o que aconteceu, o que a fez saltar. A aluna esclarece que já estava a saltar mesmo antes de a empurrarem, o que leva a directora a devolver-lhe que parece que ela necessita apenas de saber que o “empurrão” está lá. Ana parece evidenciar, assim, uma certa dependência de outrem para proceder às mudanças ansiadas. Dirigindo-se agora a Sónia, pergunta-lhe o que pode representar o empurrão que deu à colega. Sem conseguir sentir e pensar pela colega, Sónia divaga. Com a ajuda da directora, no diálogo exploratório estabelecido, diz que precisa de confiança (em si e nos outros) e de incentivo. Por fim, a directora pergunta à protagonista como estará esta representação daqui a dois anos, convidando-a a fazer as mudanças desejadas. Ana retira o pano rosa, revelando sentir que neste momento é mais fácil, para si, mexer no rosa do que no azul.

Ana conseguiu perceber que tinha recursos, internos e externos, que lhe permitiam ultrapassar a sua falta de responsabilidade e alcançar a meta almejada (término do curso). Parecia perceber, também, que mexer no pano azul, o qual remetia para questões mais profundas (confiança básica em si e nos outros), era mais complexo e a mudança era mais morosa e difícil. No aqui-e-agora, conseguiu estabelecer prioridades nos seus investimentos, tendo em conta os seus recursos e capacidades do momento.

A directora, voltando a dirigir-se a Miguel, questionou-o acerca dos atributos que ficaram abafados pelos outros dois panos. O aluno disse que se numa aula não temesse tanto os juízos negativos, poderia, quando o questionassem, dar uma resposta muito mais positiva daquela que efectivamente dá.

Procurando precisar a fonte da sua ansiedade, a directora convida-o a representar, utilizando “barro humano” ou panos, as pessoas, grupos de pessoas ou contextos cujos juízos de valor o afectam. Resistindo inicialmente ao pedido, acaba por anuir ao mesmo, após a directora lhe lembrar que havia dito estar melhor em pequeno grupo do que em grande grupo e de lhe dizer que os juízos de valores têm, dentro

dele, representações diferentes. Coloca, então, em cena, o espaço do auditório, a aula de Sociodrama e os professores.

Os solilóquios realizados em cada um dos três grupos, enriquecidos pelo questionamento da directora, evidenciaram que eram as questões provenientes das pessoas que detinham o poder (os professores), de quem ele gostaria de se aproximar, que mais o incomodavam. O medo de falhar parecia invadi-lo e inibi-lo de agir em determinados contextos e relações. É como se os seus atributos fossem medidos e avaliados pelos juízos de valor, que eram sentidos, em geral, como negativos. cremos que se estes fossem sentidos de forma positiva, não abafariam os atributos; pelo contrário, potenciá-los-iam.

Por fim, a directora, pedindo-lhe que se coloque a meio dos três panos, diz-lhe que se dirija para o grupo-contexto onde gostaria de ver a sua prestação mais alterada. Escolhe o auditório.

Torna-se visível a importância que os outros (professores e pares) e que os contextos têm no seu sentimento de bem-estar e na sua percepção de competência. Porque parecia confiar pouco em si, os contextos em que se sentia mais exposto e desprotegido, não só perante os professores mas igualmente perante os colegas, aumentavam a sua ansiedade e as hipóteses de fracassar, dando ou reforçando uma imagem, de si, negativa. Daí a sua inibição comportamental. Inibindo a expressão das suas posições e opiniões, protegia-se de se expor e de ser avaliado, negativamente, pelos outros.

Apesar de no primeiro exercício realizado vários elementos terem dito, por contágio social ou não, possuir uma boa capacidade de escuta e de atenção ao outro, no aqui-e-agora, esta capacidade não se observou. Enquanto Ana e Miguel dramatizavam, parte dos elementos do auditório encontravam-se alheados¹¹⁷.

Encerrada a fase da dramatização, deu-se início à última etapa. Na partilha que teve lugar, Ana declarou não ter sido tão difícil ser protagonista como pensava. É como se dissesse que a acção e a exposição que tanto temia e evitava podiam libertar-se se algumas condições exteriores fossem reunidas. Num contexto protegido, Ana parecia reco-

¹¹⁷ Pensamos que este comportamento teve uma função protectora, uma vez que, como explicitou a directora, no seu comentário final: “Se eu achar que aquilo que se passa ali no meio só tem a ver com as pessoas que estão no meio, então, dentro de mim, fica tudo igual, fica tudo protegido. Não tenho de aprender a interpretar a realidade, não tenho de aprender a agir sobre ela e, acima de tudo, não tenho de perceber que, o que outro diz, é tão próximo de mim”.

nhecer que, com os outros, era possível iniciar um processo de conhecimento e de mudança. Miguel, por seu lado, reiterou que, nestas aulas, consegue emitir as suas opiniões, embora fique ansioso quando o questionam. Parece que, quando participa espontaneamente, sente que tem algo de importante a dizer e acredita nas suas competências para fazê-lo. Pelo contrário, quando é questionado, parece sentir aumentar as suas possibilidades de falhar e de ser avaliado negativamente pelos outros, o que lhe provoca grande ansiedade e inibição comportamental.

Enquanto Miguel comentava, Luís ria-se, o que levou a directora a dizer-lhe, provocatoriamente, que, na semana seguinte, seria ele o protagonista. A directora, preparava, deste modo, Luís, para uma possível abordagem das suas questões, o que de facto veio a acontecer.

Na aula seguinte, após um breve aquecimento em que, a partir de uma partilha efectuada por Pedro, se fala das situações que os incomodam, os sujeitos são convidados a andarem livremente enquanto pensam em situações que os afectam e o que fazem perante as mesmas. Iniciando um movimento introspectivo, começam a deambular pelo palco. A pouco e pouco, vão parando, revelando ter “concluído” a tarefa pedida. Nos solilóquios efectuados, todos expressam situações que, para si, são incomodativas e o que fazem quando são confrontadas com as mesmas.

Nesta partilha, o denominador comum é a existência de um outro (por exemplo, pai, professor, outros com um dado padrão comportamental) que afecta o seu bem-estar. A forma como reagem a estes outros e às situações “incomodativas” é que varia consoante os elementos: uns mobilizam-se no sentido da resolução das mesmas; outros ficam passivos, aguardando que a situação se resolva por si ou não acreditando na sua resolução.

Luís voltou a falar do seu problema de compreensão da língua portuguesa e da sua dificuldade em pedir ajuda. A directora convidou-o, então, a sentar-se numa extremidade do palco, de costas voltadas para os colegas. Protegido do olhar dos outros, pôde mais facilmente iniciar o movimento introspectivo que o pedido recebido obrigava.

A directora pede-lhe que pense o que significou, para si, a vinda e a estadia em Portugal. Luís, apresentando uma expressão séria e pensativa, procura responder à solicitação. Revela muitas dificuldades em encontrar as palavras certas, o que gera longos períodos de silêncio, permitidos pela directora e por ela cortados quando sente o pedido de auxílio ou a perda de Luís. Parece dizer mais no silêncio do diálogo corporal do que nas palavras, revelando as dificuldades da sua transição e

adaptação à(s) nova(s) realidade(s). Ao fim de algum tempo, acaba por explicar o quanto é difícil, para si, perceber as aulas, os professores, os colegas. Revela que, muitas vezes, nada diz porque não quer estar sempre a incomodar os outros. A directora pergunta-lhe se há contextos em que ele se sente mais à-vontade. Com muito custo, acaba por afirmar que está melhor em contextos mais pequenos e protegidos (pequeno grupo) do que em contextos mais abertos e expostos (sala auditório).

Enquanto esta cena decorria, Lília, não se contendo, dizia que, em pequeno grupo, o colega era muito diferente. Foi, então, montada nova cena. Lília e Rosa, os elementos do seu grupo de Prática Integrada, foram convidadas a juntarem-se a Luís e a dialogarem com ele sobre as suas dificuldades.

Ambas, falando muito depressa, contam que ele é totalmente diferente em pequeno grupo: fala muito, ri-se, diz piadas, tem um sentido de humor aguçado, pergunta quando tem dificuldades, tem uma postura activa. E elas estão lá, para o ajudarem no que for necessário. Quando este “monólogo” termina, a directora pergunta a Luís se percebeu tudo o que as colegas lhe disseram. Ri-se, simplesmente, evidenciando na sua postura alguma falta de compreensão.

Apesar da aparente disponibilidade, expressa nesta pequena cena e posteriormente na partilha que teve lugar, Lília e Rosa revelaram dificuldades em adequar-se às necessidades de Luís. Pareciam estar mais preocupadas em mostrar aos outros as características positivas do colega, desconhecidas de muitos, do que em falarem com ele, dando-lhe espaço para expressar as suas reais dificuldades e/ou necessidades e escutando-o activamente. Esta cena parece revelar uma falsa integração de Luís no grupo de Prática Integrada e uma certa desvalorização, por parte de Lília e Rosa, das capacidades e posições do colega¹¹⁸.

Na cena seguinte foi pedido a Luís que representasse, numa escultura, como é que ele se sentia na turma e, seguidamente, como é que ele gostaria de se sentir na mesma. Na escultura que modelou para representar o seu sentimento, naquela altura, no grupo e no solilóquio efectuado, Luís evidenciou que, apesar de haver movimentos de integração por parte dos elementos da turma, estes eram, todavia, sentidos, por si, como insuficientes.

¹¹⁸ Note-se que na segunda aplicação e em todos os critérios do questionário sociométrico, Lília e Rosa escolheram-se reciprocamente, como primeira opção, e não escolheram nem rejeitaram Luís. Este, por seu lado, escolheu sempre as duas colegas. Esta leitura parece revelar que Luís estava mais disponível para interagir com as colegas e formar grupo com elas do que elas com ele.

Na escultura do seu desejo – em que estavam todos em círculo, voltados para dentro – ele era um no meio dos outros. Aqui sim, disse sentir-se bem. Parece que esbater as diferenças, sentir-se igual aos outros, são condições essenciais para que Luís se sinta efectivamente um membro do grupo.

Enquanto a cena anterior decorria, a directora fez passar uma folha pelo grupo em que solicitava o registo dos elementos que estivessem disponíveis para ajudar Luís na aprendizagem da língua portuguesa. Todos assinaram e expressaram oralmente, perante o colega e perante todos, a sua disponibilidade. A directora prescreveu, então, uma tarefa, que exigia um movimento biunívoco, com o intuito de facilitar o processo de integração de Luís na turma. Assim, enquanto este tinha de aprender uma coisa nova sobre Portugal, os outros tinham de aprender algo sobre o país de origem do colega. Na aula seguinte, a maioria dos elementos presentes disse ter cumprido a tarefa. Esta pequena prescrição permitiu, assim, que os movimentos de mudança iniciados durante a aula pudessem ser continuados no contexto social.

Na primeira aula do ano de 2005, a décima, após ter estimado como correram as férias de Natal dos alunos e como estes perspectivavam o período escolar que se iniciava, a directora orientou a fase do aquecimento específico em torno das relações grupais e dos papéis que cada elemento assumia ou podia assumir dentro de um grupo.

Em geral, o director de Sociodrama está aberto ao que o grupo traz e trabalha o emergente grupal. Todavia, pode, num ou noutro momento do processo sociodramático, sentir a necessidade de trabalhar mais especificamente alguns aspectos grupais ou abordar algum tema em particular. Uma vez que o segundo trimestre se estava a iniciar, após um período de interrupção lectiva, era importante perceber a posição ocupada por cada elemento na turma e a sua posição desejada, e, sobretudo, reforçar-se a coesão grupal. Com estes objectivos, a directora solicitou que construíssem o “carro”¹¹⁹ desta turma de Sociodrama, clarificando que este devia, no final, andar.

¹¹⁹ Neste exercício, os elementos do grupo devem organizar-se de modo a que, em grupo, construam um carro, definindo e assumindo as peças que o constituem.

Este tipo de jogos, designados “jogos de diferenciação de papéis”, permitem aceder ao papel e ao estatuto assumido por cada membro dentro do grupo e identificar aspectos relevantes como características pessoais dos participantes, suas funções e interligações.

Na realização do “carro”, Miguel, Renata e Teresa estiveram particularmente envolvidos, dando diversas sugestões. As posições de cada um foram, todavia, uma escolha essencialmente individual, pouco pensada e fantasiada em grupo.

Concluída a representação, a directora solicita que cada um, no seu lugar, feche os olhos: “Qual é o vosso papel nesse lugar do carro (...) Vão pensando também no vosso papel nesta turma (...) Por exemplo ‘Sou uma roda’. O que representa uma roda neste grupo?”. Após possibilitar uns segundos de reflexão, pede a cada aluno que entre em solilóquio, explorando, sempre que necessário, as opções e as justificações expressas.

Nesta escultura e nos solilóquios produzidos, tornou-se evidente que, para colocarem o carro a andar, muitos elementos haviam assumido uma parte do carro com a qual não se identificavam. Face ao desfasamento observado, a directora disse-lhes:

“Sem se preocuparem se há duas peças idênticas, quem quiser movimenta-se para a parte do carro que mais se assemelha às suas funções nesta turma. Os que acham que estão bem, podem ficar no seu lugar”. Os elementos que se movem, optam por ser bancos ou passageiros, afirmando que são mais levados pelos outros e que dão conforto, quando necessário. Paula, não consegue decidir a sua posição e função no grupo. Dando-lhe uma função mais activa, a directora diz-lhe que coloque este carro a andar, mexendo, como desejar, nos colegas presentes. Passados uns segundos, Paula explica que “para este carro andar qualquer um pode fazer qualquer coisa, pois na turma estamos todos no mesmo nível. Ninguém é melhor que ninguém; nem ninguém tem uma função mais importante”.

Negando as diferenças existentes entre os membros, Paula foi buscar alguns dos elementos mais passivos da turma e colocou-os num papel activo, apontando, a pedido da directora, as características pessoais desses elementos que lhes permitiam assumir a função atribuída (motor, condutor, roda). Apesar de reconhecerem, em si, essas características, parte destes elementos disseram não se sentir bem nas posições-funções atribuídas, já que se percepcionavam como mais passivos na turma. Dirigindo-se ao grupo, a directora perguntou quem poderia ser o motor desta turma. Matilde, que havia ocupado espontanea-

mente esta posição, foi sugerida por Ana, mas foram Mafalda e Teresa quem receberam a aprovação geral¹²⁰.

Nos comentários gerais, vários elementos referiram sentir que, neste grupo, todos poderiam desempenhar qualquer função, embora reconhecessem em alguns elementos um perfil mais adequado para o desempenho de determinadas funções. O ego auxiliar explicitou que a posição-função mais desejada fora a de passageiros, assumindo uma postura mais passiva: “Também nesta turma, muitos elementos são levados e conduzidos pelos elementos que se assumem como motores ou elementos mais activos”.

A décima segunda aula centrou-se no pôr em comum as apresentações orais das caracterizações dos contextos de Prática Integrada realizadas na semana anterior no âmbito de uma unidade curricular do curso. A identificação de falhas ou erros, pelos outros (professores e colegas) e por si próprios, era geradora de insatisfação e de frustração, para alguns; para outros, era sentida, todavia, como uma oportunidade de formação e, consequentemente, de crescimento pessoal e profissional. Alguns expressaram que, ao longo do curso e com os outros, foram mudando e contavam ainda modificar-se mais, relativizando e aprendendo com as falhas de todos, percebendo (outras) oportunidades de aprendizagem, reconhecendo novas capacidades, mas também novas fragilidades (em si e nos outros).

No aqui-e-agora da dramatização, foi dada a oportunidade de, jogando com o corpo, se aprofundarem as questões em debate. A directora convidou os alunos a andarem livremente pelo palco e a pensarem no que havia acontecido dentro de cada um, desde que chegaram à E.S.E.P. Quando todos pararam, após uns momentos de recolha introspectiva, pediu que formassem uma linha no meio do palco e que fechassem os olhos. Dado que era um trabalho individual feito em grupo, este procedimento permitiu acautelar o contágio social que muitas vezes ocorre com a observação do comportamento dos outros.

¹²⁰ As próprias alunas reconheceram, em si, esta função e assumiram-na espontaneamente ou por solicitação da directora em diferentes situações. Estas alunas foram, juntamente com Sónia, os elementos mais escolhidos e menos rejeitados – as “estrelas” do grupo – nos três critérios do questionário sociométrico (cf. anexo XIV).

“Dá um passo atrás quem sentir que há 3-4-5 anos era uma pessoa diferente (...) Que tinha algumas características que foram, entretanto, mudando”. Todos se movem.

Nos solilóquios realizados, observou-se, tal como na primeira aula em que a questão da mudança fora abordada, que os alunos reconheciam em si mudanças, conseqüentes do afastamento da realidade familiar e/ou da sua formação académica. A assumpção de responsabilidades e o exercício de uma autonomia responsável foram particularmente enfatizados pelos alunos deslocados de casa. Já o desenvolvimento de algumas características (por exemplo, capacidade de escuta, de tolerância e de aceitação do outro; capacidade de reflexão; paciência; segurança; responsabilidade) e a “inibição” ou o controlo de outras (por exemplo, comportamento defensivo, impulsividade), decorrentes da tomada de consciência das competências necessárias ao exercício profissional da Educação Social, foram apontados pela maioria dos elementos como tendo sido potenciadas pelo curso frequentado.

Num exercício projectivo, a directora lançou o seguinte desafio:

“Passou mais um ano. Vocês estão no 4º ano ou num outro ano e num outro sítio que queiram (...) O que é que aconteceu este ano no interior de cada um de vós?”

Este tipo de exercícios permite, acima de tudo, que os indivíduos, projectando-se no futuro, perspectivem a ocorrência (ou não) de mudanças acalentadas. Nos solilóquios de cada um, devidamente explorados pelo director, os vários elementos falaram de características transformadas (por exemplo, mais optimista e confiante; mais calmo) e de sonhos realizados ou em realização (por exemplo, continuar a estudar; trabalhar; conciliar trabalho com os estudos; conquistar autonomia financeira). Como muitos se perspectivavam diferentes e aspiravam começar a trabalhar (na sua área profissional ou noutra, continuando ou interrompendo os seus estudos), a directora colocou, na última cena montada, uma cadeira que representava o educador social competente, que definiu como aquele que conhece as suas competências, que é capaz de reconhecer as suas fragilidades e dificuldades reais no terreno, mas que sabe como lidar com elas e ultrapassá-las.

“Senta-se nesta cadeira quem sente que, com as aprendizagens feitas ao longo destes três anos e as que pode, eventualmente, fazer ao longo da sua formação, pode vir a ser um educador social competente”.

Teresa, Lília, Rosa e Pedro sentaram-se na cadeira. Os quatro projectaram-se no final do 2º ano do 2º ciclo, com um conjunto de conhecimentos adquiridos e de competências desenvolvidas que os faziam perspectivar-se como bons educadores sociais. Pareciam sentir ter recursos internos e externos que lhes permitiam proceder às transformações necessárias ao desempenho competente do papel profissional. Já os restantes elementos, pareciam sentir um qualquer tipo de fragilidade (interna ou externa) que, de alguma forma, poderia condicionar ou impedir a assumpção “plena” do papel profissional.

Na fase dos comentários, alguns elementos fizeram alusão à importância deste tipo de exercício, pois ajudava-os a reflectir sobre si, sobre a sua formação e preparação, os seus projectos futuros e as mudanças a encetar. Pedro disse mesmo que, embora estas reflexões devessem ser continuamente feitas, tinham pouco tempo e disponibilidade mental para as fazerem fora deste contexto.

No decorrer da dramatização, houve dois elementos que, em tempos diferentes, quiseram sair da sala. Passados uns segundos, o ego auxiliar foi ter com eles, tendo, num contexto mais protegido, falado sobre os motivos que, no momento, lhes estavam a causar sofrimento. Acalmando-se progressivamente, retornaram à sala e reintegraram o grupo, não tendo sido, porém, forçados a participar. Na fase dos comentários, a directora deu-lhes a oportunidade de partilharem com a turma os motivos da sua saída. A dor da separação, presente, e a esperança do reencontro, futuro, permitida pela concretização de projectos profissionais, foi a questão emocional partilhada por Judite. O outro elemento preferiu não partilhar nada com o grupo.

Poder-se-á questionar a legitimidade deste procedimento: permitir que um elemento do grupo saia, em sofrimento, do contexto grupal ou dramático. Ora, não sendo este um espaço psicoterapêutico, embora possa ter funções terapêuticas, defendemos que, se por algum motivo, algo (escutado ou vivido dramaticamente) despertou, num qualquer aluno, um sofrimento que ele não quer partilhar em grupo, porque não deseja devassar a sua vivência privada, é-lhe permitido que o faça e saia, sendo, em geral, acompanhado pelo ego auxiliar que, junto dele, procura conter e, se possível, transformar o sofrimento despertado. Temos observado que, com este procedimento, os alunos se sentem seguros para, se necessitarem, poderem proteger-se dos olhares dos outros em relação a assuntos que são do seu foro mais íntimo. Embora a abordagem sociodramática procure, como

expusemos na abordagem teórica, trabalhar questões de âmbito colectivo, é impossível apartar o drama grupal do drama pessoal de cada um. Aqui se observa, pensamos nós, a ténue diferenciação entre Psicodrama e Sociodrama, o que nos leva a questionar se não seria mais adequado falarmos, neste contexto, de um Sociodrama Psicodramático.

A décima terceira aula, dando naturalmente seguimento à aula anterior, centrou-se nas competências do educador social e nas questões identitárias da profissão. Como este processo ainda estava em construção, a directora suscitou, na fase da dramatização, que o grupo fizesse uma representação, com os panos ou outros materiais disponíveis na sala, das competências do educador social. Após uns momentos de diálogo e de reflexão conjunta, em que expuseram os seus argumentos e as suas sugestões e deram contributos às sugestões dos outros, ampliando e aprofundando ideias e conceitos relativos ao assunto debatido, observou-se a definição de uma representação consensual: a base, que representava o educador social, tinha três panos, separados entre si, que simbolizavam o “saber-estar”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”.

Estes conceitos, abordados por vários autores e desenvolvidos pelos docentes em diferentes unidades curriculares, foram aqui mobilizados, debatidos e experienciados vivencialmente. O contexto dramático assume-se, assim, uma forma privilegiada de, no aqui-e- agora, dar corpo e vida a alguns conceitos e temas abstractamente abordados, significando-os na realidade de cada um.

Após terem justificado teoricamente a premência de desenvolverem estas três áreas, que afirmavam estar intrinsecamente ligadas, a directora solicitou que cada um se colocasse em cima do pano que sentia ser a sua área de maior fragilidade. Quase todos se colocaram sobre o pano que simbolizava o “saber-fazer”. Sem desvalorizarem o “saber-estar” e o “saber-ser”, disseram que, no ano em curso, como estavam a vivenciar a sua primeira experiência no terreno psicossocial, notavam uma maior necessidade de investirem e de se aperfeiçoarem ao nível do “saber-fazer”. Apenas Luís se colocou sobre o pano do “saber-ser”. Parecia sentir que antes de aprender a “saber-fazer”, ele precisava de aprender a “saber-ser” numa realidade e numa cultura muito diferente do seu contexto sócio-cultural de origem. Luís percebia ser este o seu grande desafio para se sentir efectivamente um cidadão inserido na sociedade e um profissional capaz de lidar com os desafios que a profissão lhe poderia colocar. No grupo e com o grupo, Luís foi dando pequeninos pas-

sos, pois teve espaço e tempo para se exprimir, para ser escutado, para ser notado e valorizado na sua diferença, mas também para ser ajudado e orientado a perceber, um pouco melhor, a língua e os costumes que lhe permitiam uma melhor inserção na realidade portuguesa, como cidadão e como profissional.

A décima quarta aula, ocorrida após três semanas de paragem lectiva, foi a primeira, de duas, dedicada às questões relacionais existentes. Os conflitos e as rivalidades intra e intergrupos, muito presentes no primeiro ano de metodologia sociodramática, pareciam, no ano em curso, esmorecidas, ofuscadas pelas preocupações relativas à prática profissional.

A agitação sentiu-se desde os primeiros momentos da aula, o que levou a directora a questionar a turma sobre os motivos subjacentes à mesma. Muito excitados e zangados, contaram um conflito ocorrido, pela manhã, entre alunos da turma do 3º ano. O motivo relacionava-se com as datas da entrega de um trabalho escrito e sua apresentação, acusando, desde logo, o ressurgimento dos comportamentos de rivalidade e de competitividade existente entre pares. Procurando clarificar a situação, a directora foi colocando um conjunto de questões e dando *feedback* de algumas ideias, posturas e sentimentos. Na zanga colectiva, eram perceptíveis os conflitos e as rivalidades existentes entre grupos e com um pequeno grupo de alunos, em particular.

Gabriela clarifica que houve uma confusão com as datas de entrega do trabalho. “Pelos vistos, todos os grupos deveriam entregar o trabalho hoje, mas houve grupos que perceberam que deveriam fazê-lo no seu dia da apresentação. Daí que hoje não tenham o trabalho pronto”. Gabriela continua, esclarecendo que falaram com uma das professoras e esta disse-lhes que poderiam entregar o trabalho na próxima semana. Só que alguns elementos disseram não concordar. “Porque é que isso causa um conflito?”, pergunta a directora. Renata diz que a postura dos colegas cria mau ambiente na turma. Questionados se sentem que todos têm de pensar da mesma maneira, Gabriela, apoiada pelos pares, explica que o problema foi esses elementos terem dito que tudo fariam para interferir junto dos professores para que os colegas que, por lapso, estão em falta, não tenham outra oportunidade.

Era perceptível uma desadequação comportamental e comunicacional dos interlocutores envolvidos, geradora de tensão e de agressividade. Rosa, um dos interlocutores neste processo, contou, muito emocionada, que, perante a situação, ficou “tão desiludida”, que nada fez. Esta aluna e os restantes elementos do grupo pareciam sentir que, perante um

grupo de colegas com uma postura tão altiva e uma elevada capacidade de argumentação, ficavam desarmados emocionalmente e inibidos de reagir racionalmente.

Falando do comportamento conflitual desta turma do 3º ano, recordaram a vivência de um percurso conjunto. Gabriela lembrou a proximidade e a interacção existentes entre todos no primeiro ano curricular, permitida pela superficialidade dos seus relacionamentos e do seu conhecimento. À medida que o conhecimento se foi aprofundando, os alunos formaram subgrupos, tendo em conta as afinidades partilhadas, e afastaram-se dos colegas e dos subgrupos com quem sentiam ter poucas afinidades e/ou interesses comuns. Pontuando a normatividade da evolução grupal, a directora situou o problema desta turma na intensa rivalidade existente intra e inter-grupos desde o primeiro ano e na dificuldade de gerirem, da melhor forma, estas situações. Evidenciando um forte sentimento de coesão grupal, os elementos presentes disseram que, nesta turma, todos se ajudavam e tinham boas relações: não havia competitividade, emprestavam facilmente apontamentos, pediam informações.

Teresa diz que os elementos desta turma são mais abertos do que os das outras turmas. A directora pergunta-lhe como sabe, se não está nas mesmas. Ela afirma que não sabe explicar, mas que se nota: “Há pessoas das outras turmas que se fecham nos seus grupos e não dão a oportunidade de nos envolvermos com elas”.

No discurso de Teresa e dos seus pares, podemos observar alguns dos factores identificados como responsáveis pela coesão grupal: a atracção interpessoal entre os seus membros; o partilhar de valores, objectivos e sentimentos; a sensação de ameaça proveniente do exterior e de competitividade com outro(s) grupo(s); e a existência de comunicação aberta em que predomina a troca de *feedback* positivo.

A directora, provocatoriamente, diz que, na perspectiva de Teresa, o problema é sempre dos outros. Teresa, apoiada pelos colegas, revela que o problema se cinge a um pequeno grupo de colegas, o que leva a directora a comentar que esse grupo deve ter uma força enorme. Na continuação do trabalho exploratório, a directora coloca um conjunto de questões – “Porque é que as coisas que eles dizem vos afectam tanto? Porque lhes dão tanta importância? Porque lhes dão tanto poder? (...)” – que permite ir clarificando a situação conflitual em causa. Veiculando o direito de cada parte defender a sua noção de justiça, a sensação que paira, explicitada pela directora, é que, neste processo, a balança se desequilibra. Voltando a questionar o grupo, Pedro acaba por afirmar que são eles que dão o poder a esses colegas.

O envolvimento emocional parece turvar a capacidade de perceber o cerne da questão, pelo que a directora convidou o grupo a ir para o palco, onde a expressão verbal do que se sente e do que se pensa é substituída pelo sentir e pensar através da vivência corporal.

Na primeira cena, os elementos do grupo são convidados a trazer a cadeira para o palco e a fechar o círculo. A directora diz: “Dentro de 3-4 meses, vocês vão ser educadores sociais (...) Há neste momento um problema grave numa turma do 2º ano de um curso de Engenharia. Esta turma é altamente competitiva e isto traz alguns conflitos nas relações. Pediram a colaboração de educadores sociais para os ajudar a pensar o que fazer com essa turma. Pensem em estratégias e na constituição do grupo de educadores sociais que vai intervir naquela turma”.

Esta situação-espelho permite que os alunos, debruçando-se sobre uma situação análoga num cenário diferente, consigam o distanciamento necessário a uma análise mais racional e a uma busca de estratégias de mudança mais adequadas ao problema em causa.

Gabriela sugere de imediato que mobilizem a técnica da inversão de papéis, justificando que esta permite que cada grupo tente perceber o lado do(s) outro(s). Sendo introduzidas pequenas variações pelos colegas, esta estratégia parece colher a aprovação de todos. Como parecem ficar satisfeitos com esta única estratégia, é introduzido o ego auxiliar como coordenadora deste curso de Engenharia. Orientados por esta, os elementos vão sugerindo outras estratégias e aferindo a viabilidade das mesmas, tendo em conta as características do grupo alvo de intervenção. Gabriela sugere que, após se conhecerem os subgrupos, se procure encontrar um projecto de Engenharia conjunto que os una. O ego, numa procura de aproximação à realidade desta turma, diz-lhes: “Para me ajudarem a compreender melhor o vosso ponto de vista, podiam dar um exemplo da vossa realidade?”. Os alunos fogem à questão e o ego exprime que não sabe se a concretização deste tipo de projecto será possível na sua instituição: “Não haverá outro tipo de projectos ou acções que possa unir estes alunos?”. Um elemento sugere uma actividade extracurricular. À semelhança da realidade do grupo, o ego refere que, em tempos, já fizeram um jantar e poucos aderiram. Dando conta da falha ocorrida na realidade deles, Gabriela sugere que, em vez de passarem uma folha de inscrição, as pessoas se juntem e projectem o evento (...) Sónia sugere que os trabalhos sejam feitos com pessoas diferentes (...) Teresa sugere a existência de um espaço comum onde pudessem dialogar: “Se houver Dinâmicas de Grupo, onde se trabalhe a interacção e a coesão grupal, talvez ajude”. Gabriela acresce que: “O objectivo da intervenção não é que todos sejam amigos, mas que se consigam ouvir uns aos outros e respeitar-se, levando as coisas para a frente”. O ego auxiliar reforça esta ideia e, após revelar que leva desta reunião algumas ideias, sai.

Com um olhar distanciado, o grupo conseguiu alargar as suas estratégias de gestão das situações conflituais. Acima de tudo, como concluiu Gabriela, pareceram perceber que,

numa turma com cerca de sessenta alunos, não se consegue estabelecer relações de amizade com todos; apenas com os elementos com quem compartilham mais identificações e afinidades. O grande desafio é cada um ser capaz de expressar as suas próprias opiniões e escutar, numa atitude de abertura e de respeito, as opiniões dos outros, tentando negociar e chegar a um compromisso com vista ao objectivo comum. Foi, ainda, visível, na voz de Teresa, a valorização que estes alunos dão a este tipo de aulas, promotoras, em sua opinião, da interacção e da coesão grupal, e de momentos comuns de diálogo e de partilha.

Na cena seguinte, a directora recorda que uma das sugestões visava trabalhar a percepção que os grupos têm uns dos outros: “Usem os panos para representarem os grupos que existem no 3º ano de Educação Social. Cada pano representa um grupo. Não têm que dar nome ao grupo, mas têm de saber o que ele representa”.

Note-se que as representações e as esculturas são um excelente meio de enriquecer a capacidade geral de simbolização, tão necessária na vida de cada um e no exercício profissional do educador social. Daí ser uma das técnicas mais mobilizadas nas aulas das unidades curriculares em estudo.

Matilde e Renata, assumindo a liderança, iniciaram e orientaram a conversa e o movimento de realização da representação.



Questionados e orientados pela directora, os vários elementos falaram das características (presentes e ausentes) de cada subgrupo (representados pelas diferentes cores) da turma do 3º ano (pano branco). No pano rosa e no pano roxo encontravam-se todos os elementos desta turma. Identificaram como características destes elementos a solidariedade, a compreensão, a cumplicidade, a amizade, o diálogo, o respeito, a competição “saudável”, a interajuda, o *stress* e a desilusão. Disseram não existir inveja entre elementos desta turma. Nesta altura, ouviu-se um sussurro de Miguel: “Que platónico!”. Este elemento

evidenciava, assim, a presença desta característica também nesta turma. Parecia reconhecer a existência de elementos que, por inveja, competitividade ou parca abertura em relação a outros elementos, também eram pouco solidários, pouco compreensivos, pouco disponíveis para ajudar os seus pares. Pela análise dos questionários sociométricos (cf. anexo XIV) e pela disposição ocupada pelos elementos no auditório, esta situação parecia ser sentida por Miguel relativamente aos elementos do seu grupo de Prática Integrada¹²¹. Relativamente à turma B, disseram, ainda, não haver arrogância. Todavia, Matilde reconheceu ser ela própria, por vezes, arrogante, pelo que esta característica passou a estar presente no grupo.

No pano preto estavam os elementos que compartilhavam as seguintes características: amizade, dinamismo, alegria, dedicação, coesão, descontração, leveza e união que implicava o fechamento do grupo. Neste grupo não se observava competitividade, inveja e/ou arrogância. Já no pano laranja estavam os elementos que compartilhavam as seguintes características: amizade entre si, coesão (apesar de parecerem um grupo coeso, observava-se um grande individualismo e competição entre eles), falsidade (em relação aos outros grupos e entre os elementos do próprio grupo), competitividade, submissão (havia elementos desse grupo que se submetiam ao que um ou dois elementos diziam), credibilidade, capacidade de argumentação, falta de respeito. Referiram como característica ausente a compreensão. Porém, como reconheciam a sua presença entre os membros do grupo, passaram a considerá-la característica do mesmo.

Com o intuito de perceber a representatividade numérica destes grupos na turma e a presença dos líderes na mesma, a directora solicitou que atribuíssem um número a cada pano (sendo que o rosa e o roxo, por partilharem características comuns, formariam um só grupo) e questionou onde estavam os líderes. Descreveram o pano rosa/roxo como sendo constituído por cerca de cinquenta elementos e, aqui, os líderes vão rodando; o pano

¹²¹No auditório, Miguel ficava sempre sentado num lugar afastado das suas colegas de grupo de Prática Integrada, evidenciando a baixa cumplicidade existente entre eles. Também nas duas aplicações do questionário sociométrico esta relação era bem visível. Não foi escolhido, em nenhum dos critérios, pelos elementos do seu grupo, tendo sido mesmo rejeitado, em todos os critérios e nas duas aplicações, por Matilde e Renata. Gabriela, que na primeira aplicação do instrumento não havia escolhido nem rejeitado o colega, passou, no segundo momento, a rejeitá-lo. Miguel, por seu lado, também mudou. Enquanto na primeira aplicação tinha escolhido todos os elementos do grupo, na segunda aplicação rejeitou Matilde nos três critérios e Renata no critério “Cinema”. Esta análise parece evidenciar que Miguel nunca foi plenamente acolhido pelos restantes elementos do seu grupo de Prática Integrada, os quais mantinham, entre si, uma relação estreita desde o ano anterior, tendo mesmo desenvolvido uma relação conflitual com Matilde.

laranja é formado por seis elementos, sendo dominado por um elemento; o pano preto, constituído por quatro elementos, não tem líder.

Como atribuíam ao grupo laranja a origem dos conflitos e mal-estares sentidos, a directora questionou:

“Onde está a força da maioria? Ou será que apenas estes seis elementos têm força?”

A maioria quantitativa era, neste caso, subjugada por um grupo minoritário. Urgia, então, perceber as características de uns e de outros que faziam desequilibrar o “fiel da balança”, pendendo para os segundos.

Face à provocação da directora, Lília corrigiu o que anteriormente havia sido dito, clarificando que o grupo laranja era constituído por cerca de vinte elementos e o grupo rosa por cerca de trinta elementos. Os outros elementos, parecendo concordar, clarificaram, todavia, que, apesar de serem cerca de vinte, eram seis os sujeitos que apresentavam uma elevada confiança e capacidade de argumentação. Uma vez que perpassava alguma incerteza e discordância, a directora questionou cada um sobre o número de elementos da turma perante os quais sentiam que o seu poder de argumentação diminuía e o sentimento de injustiça aumentava. Obrigados a concretizar, cada aluno deu o seu parecer. As opiniões oscilaram entre zero, proferida por Matilde, e sete, proferido por Pedro, sendo a média de cinco.

Centrando a atenção no impacto que este pequeno grupo tem na turma, a directora questiona: “Porque é que cinco ou seis pessoas da turma fazem tanta confusão? Como é que a turma se pode organizar de modo a melhorar as relações com essas pessoas? Que características têm essas pessoas que mais vos incomodam?”

Os quatro elementos que se pronunciaram (Matilde, Renata, Gabriela e Paula), falaram da arrogância, da auto-estima elevada, do egoísmo, da falta de cooperação e do baixo respeito pelos outros. As primeiras características pareciam ser as mais temidas, já que reforçavam a sua insegurança e transmitiam a sensação de que a relação estava desequilibrada, estando o poder do lado desses elementos. Parecia que, centrados na definição da relação, estes alunos deixavam de conseguir debater o conteúdo em causa, o que aumentava cada vez mais o fosso sentido entre os interlocutores. A característica positiva identificada – “São um grupo muito forte, quando lhes interessa” – parecia ser tão admirada quanto temida.

Dado o adiantado da hora¹²², não foram realizados comentários, tendo a directora dito que, na sessão seguinte, seria reservado um tempo para se comentar e, se necessário, dar continuidade a esta sessão. Como conclusão, deixou no ar a seguinte reflexão:

“São vocês que dão poder e valor às pessoas quando ficam incapazes de lutar contra elas”.

Na sessão seguinte, orientada por Mafalda, deu-se, efectivamente, continuidade ao trabalho iniciado. Rosa, voltando a lembrar que podia perceber os argumentos das colegas, mas não a sua atitude, foi convidada a vir à cena.

Apesar do problema ser partilhado por todos os membros do grupo, Rosa corporizou os pares na acção. Vestiu o papel de uma aluna que acabava de saber do engano sobre a data de entrega de um trabalho e se sente muito injustiçada pelo facto de outros elementos terem mais tempo para concluírem o mesmo. Neste faz-de-conta, Rosa encarnou o papel dos seus interlocutores, sendo o seu papel real assumido por Judite, um elemento não directamente envolvido na situação já narrada.

Rosa encarna “de corpo e alma” a personagem dada. O ego auxiliar profissional é introduzido pontualmente para, no papel de professora, apoiar a posição defendida pela personagem encarnada pela aluna. Na conversa encetada, Judite procura, calmamente e sem entrar em escalada de agressividade, contra argumentar e negociar de modo a que se chegue a uma situação de compromisso (...). Assumindo uma postura comportamental e comunicacional ajustada, consegue propor e negociar uma situação satisfatória para ambas.

A escolha de Judite como ego auxiliar foi pertinente, já que, com a sua actuação, mostrou outro padrão comportamental e relacional possível neste tipo de situações conflituais, que se afigura mais ajustado e construtivo. A aluna revelou-se capaz de escutar a posição e os argumentos do seu interlocutor e, porque não estava presa aos aspectos relacionais, não se sentiu intimidada pela arrogância e agressividade apresentadas por Rosa, conseguiu expor igualmente a sua posição e defender-se dos argumentos proferidos pela outra parte. A serenidade mantida por Judite, permitiu que Rosa “acalmasse” e ouvisse igualmente os seus argumentos, possibilitando a solução de compromisso alcançada.

¹²² Recorde-se que estas aulas tinham a duração de 1h30m.

Na fase dos comentários, a protagonista declara que apesar de ter assumido completamente aquela personagem, tal não significa que tenha mudado efectivamente de opinião. Reitera que o problema se centra na forma e não no conteúdo.

Ao colocar-se na pele do seu papel complementar, Rosa conseguiu pensar nos argumentos e sentimentos do outro, o que lhe permitiu ter uma atitude mais compreensiva (que não significa que seja de aceitação) para com os mesmos. Porém, como não se vislumbrava neste processo como um elemento igualmente activo, que influencia e é influenciado pelo comportamento do outro, continuava a atribuir exclusivamente ao seu interlocutor a responsabilidade pelo padrão comunicacional presente. Aperceber-se do seu contributo pessoal para a manutenção ou agravamento das situações conflituais foi o trabalho pessoal que Rosa foi convidada a fazer. Judite, procurando envolver todos no problema vivido, reforçou a necessidade de manterem a calma e o controlo nas situações:

“Temos de aprender a relacionarmo-nos e a comunicarmos até porque vamos ser futuros educadores sociais”.

Na décima nona aula, os alunos confidenciaram espontaneamente que, exceptuando situações pontuais como a narrada anteriormente, se sentiam mais capazes de gerir, na grande turma, problemas e assuntos comuns, identificando uma mudança relacional e comunicacional em relação ao comportamento manifestado no ano anterior. Como não emergiu qualquer situação relevante ao nível do grande grupo, as questões relacionais intergrupos não voltaram a surgir neste contexto.

A décima sexta aula voltou a centrar-se, após um período inicial exploratório, nas questões relativas à prática e ao perfil do educador social, mais concretamente na designada neutralidade profissional. Procurando clarificar e definir este conceito, os alunos associavam-no ao respeito, à empatia, à abertura ao outro, à racionalidade e ao distanciamento emocional. Tendo-se observado posições discordantes, a directora, no seu papel de formadora, discorreu um pouco sobre o assunto, concluindo que “temos de controlar o nosso sentir para que este não invada a relação profissional com o outro”.

Como vários elementos manifestaram sentir necessidade de trabalhar esta questão, foram chamados ao espaço dramático. A directriz veiculada pela directora foi permitindo um aquecimento mais profundo no assunto em foco:

“Fechem os olhos. Vão pensando o que é isto da neutralidade do educador social (...) Se é, ou não, desejável que o educador social seja neutro em todos os contextos profissionais (...) O que significa o controlo das minhas emoções? (...) Trabalhar com crianças é o mesmo que trabalhar com adultos? (...) Trabalhar individualmente é o mesmo que trabalhar com grupos? (...) Quando tiverem pensado, basta darem um pequenino passo em frente”. Após pararem, a directora volta a dizer: “Dão um passo atrás, os que sentem que precisam de trabalhar dentro de si a neutralidade”. Dão todos, menos Teresa, Mafalda e Sónia que, nos seus solilóquios afirmam sentir que têm competências neste domínio.

Especificando um pouco mais, a directora solicitou que desse um passo atrás quem sentisse que não conseguia deixar de projectar no outro, numa relação de ajuda, as suas representações, estereótipos, concepções de vida, valores. Os movimentos foram similares ao exercício anterior. Nos solilóquios que tiveram lugar, os três elementos anteriores revelaram, no plano discursivo, possuir a neutralidade necessária ao exercício profissional. Veja-se, como exemplo, o “pensar alto” de Teresa:

“Eu acho que todos nós, antes de sermos educadores sociais, somos actores sociais. E, como tal, temos e somos bombardeados com estereótipos. Penso, contudo, que tenho vindo a desconstruir muitos deles e a olhar para as pessoas de uma forma diferente, porque sei que as pessoas são todas diferentes. Acho que uma coisa que aconteceu em nós, foi termos começado a questionarmo-nos sobre os nossos valores, os nossos preconceitos. Acho que consigo gerir isto”.

Teresa, no aqui-e-agora, revela-nos a importância que a formação académica tem tido na sua formação pessoal, social e profissional. Olhar para cada indivíduo como um ser único, cada grupo como uma entidade própria, com uma dada história e realidade de vida, permite que Teresa questione a adequação dos seus (pré) conceitos e a relatividade dos seus valores.

Possuir olhares múltiplos e diferenciados habilita o educador social a ajustar-se, com maior neutralidade, ao(s) outro(s), sem projectar nele a(s) sua(s) “realidade(s)” e “verdade(s)”.

Colocada uma cadeira no palco, de costas voltadas para o auditório, foi lançado o convite para nela se sentar quem desejasse trabalhar a questão da neutralidade numa relação de ajuda. Gabriela, que na fase do aquecimento havia já partilhado a sua dificuldade em se descentrar do seu ponto de vista, do que sentia e da sua representação sobre as coisas, para se centrar no ponto de vista do outro, ofereceu-se de imediato.

Na nova cena montada, é apresentada uma mulher (ego auxiliar) que veio, a pedido da médica de família, falar com a educadora social do Centro Comunitário. Após efectuar as devidas apresentações, Gabriela começa por perguntar o motivo deste encontro. Nesta altura, sai do papel e refere que os profissionais sabem habitualmente o motivo.

Trazer à cena situações que possam fugir dos procedimentos habituais, é permitir que os alunos testem e desenvolvam a sua espontaneidade. Cada nova situação é uma oportunidade para os alunos aferirem e treinarem a espontaneidade, flexibilidade e desenvoltura com que desempenham o seu papel “profissional”.

Com o intuito de recolocá-la em cena, é-lhe dito que está numa relação de ajuda e que tem à sua frente uma mulher que a procurou. Gabriela entra novamente no papel, mantendo-se no mesmo até ao fim. Recomeça a entrevista do início. Numa atitude empática, Gabriela inicia uma entrevista exploratória, formulando questões inicialmente mais abertas e, sempre que necessário, outras mais fechadas. Porque “as coisas não correm bem em casa”, Gabriela explora a sua realidade familiar, a história deste mal-estar e as estratégias mobilizadas para o eliminar. O suicídio é veiculado pela mulher como uma das alternativas a utilizar para colmatar a sua dor. Mantendo-se calma, a protagonista explora o impacto desta alternativa na sua realidade familiar e procura abrir outras alternativas, sem as impor. Dada a insistência da senhora na tentativa suicidária e o mal-estar evidenciado por Gabriela, é-lhe pedido que fale em solilóquio. Numa atitude compreensiva diz: “Por um lado, ela tem o direito, a vida é dela (...) Eu estou aqui para ajudá-la, só que não estou a conseguir arranjar os argumentos certos (...) Pelo menos queria fazê-la pensar noutras saídas que não esta”.

Finda a entrevista, foi proposta uma reunião de equipa para analisar o momento anterior. Desta equipa fazem parte Gabriela, uma supervisora (ego auxiliar) e duas colegas – Matilde e Sónia – que voluntariamente se ofereceram para este papel. Orientada pela supervisora, Gabriela falou da sua percepção e do seu sentimento acerca da entrevista efectuada. Evidenciou, nesta reflexão, uma atitude crítica em relação à sua própria prestação e escutou, com atenção, as falhas identificadas pelos seus interlocutores. As críticas e sugestões ouvidas pareciam despertar em Gabriela mais ideias alternativas de exploração da situação (por exemplo, interesses, necessidades) e de ajuda desta mulher.

Entusiasmada, Gabriela partilha, no seu comentário, a vontade que tem de saltar para o palco e de experimentar: “Mas, depois, começo a aperceber-me dos erros e das falhas (...) Às vezes, acho-me mais capaz do que aquilo que, se calhar, sou (...) Quando dramatizo, vejo que é complicado. Sinto-me perdida. Sinto que ainda tenho tanto para aprender, que não sei se vão chegar os cinco anos do curso. Se calhar,

não vai chegar uma vida. Cada pessoa é uma pessoa, é sempre diferente. Dá-me medo! Deixa-me insegura, apesar da vontade de aprender e de encarar essas falhas com naturalidade. Mas hei-de chegar lá!”.

Gabriela tem sido um dos elementos que mais se tem exposto nas aulas, desde o primeiro ano de metodologia sociodramática. Traz questões a debate, participa activamente nas dramatizações, oferece-se quando é solicitado um elemento para desempenhar o papel do educador social, faz partilhas vivenciais. Porque se foi experimentando em diversos papéis e situações e esteve atenta aos *feedbacks* recebidos, Gabriela pôde aperceber-se das suas fragilidades e competências. Porque parecia confiar nas suas capacidades e tolerar a dor da frustração causada pelos erros cometidos, acedia a cada novo desafio e (re)experimentava-se, procurando adequar-se com espontaneidade ao papel desempenhado. Nesta dramatização, evidenciou ter interiorizado as críticas tecidas anteriormente (cf. aula nº 6), adoptando uma postura corporal e verbal mais ajustada ao contexto e à situação. Independentemente dos seus valores, ela conseguiu assumir, nesta relação de ajuda, uma postura empática e compreensiva, necessária à neutralidade profissional. Apesar desta evolução, percebida por todos, Gabriela parecia perceber que a aprendizagem do papel de educador social era exigente, mas dela dependia, em grande parte, a sua capacidade de, no futuro, assumir o seu papel profissional de forma criativa e espontânea. Por isso, aceitava, com agrado, experienciar-se no papel profissional, a cada nova oportunidade.

A décima oitava aula centrou-se nas questões comunicacionais. Matilde expressou, desde logo, as suas dificuldades neste domínio. Apresentando uma situação concreta do seu contexto de intervenção, rapidamente se percebeu que era uma dificuldade do seu grupo de Prática Integrada e partilhada, igualmente, por outros grupos, em particular, por aqueles que estavam a fazer a sua intervenção junto de populações juvenis. Como personificava os temores partilhados por todos, este grupo de Prática Integrada foi convidado a vir ao palco.

Para montar a cena, a directora pede ao grupo-protagonista que prepare o seu papel fora da sala. Comunica aos elementos que vão ter de orientar uma sessão numa turma de 6º ano do Ensino Básico e dá-lhes uns minutos para que se possam organizar. Os restantes elementos da turma encarnam o papel de alunos do 6º ano, tendo-lhes sido dada liberdade para desenvolverem o mesmo como desejassem.

mente. Todavia, face à confusão instalada, também ela passou, sem se dar conta, a agir como os seus pares. Esta partilha vivencial é muito significativa, pois permite uma melhor compreensão dos fenómenos e processos grupais, nomeadamente os referentes ao contágio e a imitação sociais, particularmente presentes nos grupos de jovens.

Os egos devolveram, ainda, algumas falhas sentidas na relação estabelecida (falta de definição das regras e objectivos do espaço e dos papéis). Este *feedback* correctivo permite que os protagonistas e os restantes elementos do grupo tomem consciência de alguns princípios essenciais para o desenrolar adequado da interacção grupal. Por solicitação da directora, cada aluno disse se voltaria, ou não, a estar com o grupo de educadores sociais, caso houvesse essa possibilidade. Mais de metade dos elementos assentiu no reencontro, o que parece indiciar que a interacção estabelecida, apesar de complexa, foi suficientemente gratificante para permitir novas possibilidades de criação de uma relação e de um trabalho mais profícuos.

Alguns elementos, identificando o drama aqui retratado com situações da sua realidade de intervenção, referiram compartilhar as dificuldades e as angústias sentidas pelos protagonistas e puseram em comum algumas estratégias mobilizadas nas suas realidades particulares. Esta partilha possibilita que uns e outros percebam que não são os únicos a vivenciar determinadas dificuldades e angústias, o que lhes permite relativizar o problema sentido e olhá-lo de outros ângulos; perspectivar-se como agentes activos e influentes na definição do comportamento do outro e na relação estabelecida; (re)pensar as estratégias utilizadas e alargar as suas possibilidades de acção.

A directora, numa postura contentora e educativa, efectuou a sua análise interpretativa da realidade aqui vivida. Valorizou, desde logo, a prestação do grupo-protagonista e os papéis desempenhados por cada um. Como trabalham em grupo e vão trabalhar com grupos, é importante que os alunos percebam e aceitem que neste contexto não têm todos que desempenhar o mesmo papel. (Re)Conhecendo e respeitando as características e os recursos de cada elemento, podem diferenciar-se na sua acção em prol dos objectivos e bem-estar comuns.

Por fim, a directora, apontando as falhas presentes na orientação – a ausência de uma estratégia ou de um tema condutor; a morosidade e falta de criatividade das apresenta-

ções iniciais; a inconsistência comportamental que impediu a definição clara das regras do espaço e da relação; a postura corporal assumida, muito assimétrica, que condicionou a aproximação aos jovens e o estabelecimento de uma relação mais construtiva –, explicitou os conflitos de papel e condutas inapropriadas, com vista à aprendizagem criativa de tarefas e de papéis.

Na aula seguinte, a décima nona, Matilde confidenciou não se reconhecer no papel dramatizado, daí os seus incómodo e mal-estar. A aluna teve necessidade de afirmar, perante todos, que na realidade do seu contexto de intervenção ela era muito diferente. Parecia que o confronto com as suas dificuldades, fragilidades ou falta de espontaneidade continuava a ser muito doloroso para Matilde.

Após esta partilha e uma exploração sobre o estado do grupo, o aquecimento centrou-se na preparação do final do ano, no término do bacharelato e na auscultação do futuro próximo. Gabriela e Renata, muito entusiasmadas, contaram a proposta de trabalho recebida no dia anterior. Os colegas valorizaram a oportunidade de estes elementos começarem a trabalhar na sua área profissional e discorreram sobre o que fariam numa situação congénere. Começar a trabalhar ou limitar-se a continuar a formação académica eram os aspectos mais discutidos

A directora coloca duas cadeiras nas extremidades do palco: “uma é a ‘cadeira do emprego’ na área da Educação Social, podendo haver continuidade, ou não, da formação; a outra é a ‘cadeira da formação’, sem possibilidade de emprego”. Os alunos são convidados a situarem-se, numa ou noutra, consoante o seu sentimento actual.

A maioria dos elementos colocou-se na “cadeira do emprego”. Na exploração dos solilóquios, foi investigada a possibilidade de: trabalharem em qualquer área profissional, dando ou não continuidade à sua formação académica; trabalharem apenas na sua área profissional, dando ou não continuidade à sua formação; continuarem apenas a sua formação académica; não trabalharem nem estudarem. A maioria dos elementos mencionou que gostaria de começar a trabalhar na área e, se possível, dar continuidade à sua formação. Como competências pessoais que lhes permitiriam aceitar este desafio apontaram: a coragem, a força de vontade, a ambição, o desejo de experienciar novos desafios, a capacidade de escuta, a compreensão empática, o dinamismo, as aprendizagens já feitas e a disponibilidade de realizar uma aprendizagem contínua. Neste pensar alto, alguns evi-

denciaram a mudança que sentem ter ocorrido em si, em particular desde a sua entrada na E.S.E.P. Miguel, por exemplo, disse:

“Tenho força de vontade para aceitar o emprego. Acho que estou muito mais seguro do que anteriormente (...) Sou capaz de escutar mais os outros (...) Acima de tudo porque, neste momento, identifico-me muito mais com o curso do que me identificava há uns tempos atrás”.

Visto que a maioria dos alunos aspirava a continuar a sua formação, conjugando a realidade laboral com a realidade académica, a transição para o mundo do trabalho não era perspectivada com angústia, mas como uma oportunidade de adquirirem a sua independência económica, de investirem na consolidação da sua identidade profissional e na construção de projectos de vida.

Na “cadeira do não-emprego” sentaram-se seis elementos. Sónia, Paula, Bárbara, Joana, Luís e Lília declararam já ter ponderado a possibilidade do emprego, mas não o faziam de momento. O motivo apontado por Lília era de ordem diferente dos motivos aludidos pelos seus pares. Como actriz, assumiu outros compromissos que a impediam de principiar a trabalhar na área. Se não os tivesse assumido, colocar-se-ia na cadeira do emprego, pelo que foi convidada a passar para o outro grupo. Já os outros elementos mencionaram não se sentirem suficientemente preparados ou capazes para aceitar este desafio. Afirmaram que, no ciclo curricular seguinte, para além da preciosa formação teórica, iriam ter acesso a outros contextos de intervenção psicossocial e, como tal, poderiam experimentar, ainda em contexto protegido, outros desafios e oportunidades de aprendizagem e de assumpção do papel profissional. Identificaram, em si, como principais fragilidades pessoais: a insegurança, a falta de dinamismo, a baixa espontaneidade e a falta de criatividade. Luís apontou, ainda, as suas dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Voltando ao grupo situado na “cadeira do emprego”, a directora entrega um pano a Carla: “Este pano simboliza uma fragilidade sua, actual, que precisa de ser trabalhada para uma adopção mais adequado do papel profissional”. Passando o pano de mão em mão, todos os elementos reconhecem, em si, aspectos que necessitam de ser “limados” ou mais profundamente trabalhados, como: dificuldades comunicacionais; dificuldade em se distanciar afectivamente; dificuldade em adoptar uma postura neutra.

Ao segundo grupo foi dado um outro pano que simbolizava as competências que sentiam já possuir para o exercício da profissão. Bárbara revelou mais dificuldade em fazer o

exercício proposto. Parecia não reconhecer, em si, competências que a habilitassem para esta profissão¹²⁴.

Olhando e sentindo o pano das competências, Bárbara acaba por apontar a sua disponibilidade relacional. Os outros alunos falam essencialmente da sua capacidade de escuta. Por fim, cada elemento pega nos dois panos (fragilidades e potencialidades) e, como se de uma balança de pratos se tratasse, pondera o peso de cada um. Observa-se um maior peso das potencialidades no grupo situado na “cadeira do emprego” e um maior peso das fragilidades no grupo situado na “cadeira do não-emprego”. Em ambos os grupos observam-se graus diferentes de desfasamento entre estes dois aspectos.

Gabriela, Renata e Rosa, porque se perspectivavam a principiar a trabalhar na área, deram particular relevância às suas potencialidades. Observe-se o que Gabriela partilha no seu comentário:

“Esta sessão veio confirmar aquilo que penso neste momento. Não sei se é por estar em estado de euforia, mas neste momento sinto-me motivada, confiante, com vontade de andar para a frente. Em relação às minhas fragilidades, ao meu receio de não corresponder às minhas expectativas e às dos outros, sinto-me confiante, vou ultrapassá-las (...)”.

Os comentários dos restantes elementos foram dominados e contagiados pelo entusiasmo destas alunas. A directora, elogiando estes elementos e todos aqueles que revelaram sentir a confiança e a segurança necessárias à aceitação de um trabalho na sua área profissional, não deixou, todavia, de valorizar a coragem e a segurança que os outros elementos tiveram de, perante si e perante os outros, reconhecerem que, para assumirem compromissos de maior responsabilidade, precisavam de desenvolver alguns aspectos ainda frágeis em si. Disse-lhes, ainda:

“É importante que vão pensando no que precisam de desenvolver, de aprender, de mobilizar. Pois se não forem fazendo este trabalho interno, podem chegar ao final da vossa formação e continuarem a sentir as fragilidades que reconhecem actualmente”. Como todos reconhecem, em si, fragilidades, este desafio é lançado ao grupo e a cada um, em particular. Continuando a sua análise social, diz que a diferença entre os grupos ficou manifesta no peso dado por uns e por outros às

¹²⁴ Esta aluna evidenciava, desde o 1º ano de abordagem sociodramática, algumas dificuldades, problemas e conflitos pessoais e relacionais relativos à sua orientação vocacional e profissional e à assumpção de responsabilidades e compromissos pessoais e académicos.

fragilidades e às potencialidades, comuns aos dois grupos. “É a forma como cada elemento lida com as mesmas, de acordo com a sua estrutura de personalidade, experiências de vida, expectativas, entre outros aspectos, que vai determinar o peso e o significado dados (...)”.

Potencializada pela relação que se tem com os outros e pelos movimentos de análise, a tomada de consciência das características, das fragilidades e das potencialidades de cada um revela-se de crucial importância para o bem-estar e para a formação destes alunos, já que os desafios da sua profissão, exercida junto de pessoas e em contextos frequentemente de risco, são constantes. A continuação de um trabalho mais interno e individual foi, espontaneamente, solicitada por uma aluna, na última aula efectuada em metodologia sociodramática (a vigésima terceira). Parecendo querer aproveitar a última oportunidade de debater um tema do seu interesse e do interesse comum, Teresa propôs uma discussão em torno da questão da insegurança. Como todos pareciam sentir-se inseguros em alguns contextos, momentos e/ou relações, o tema colheu a atenção do grupo e foi com interesse que ouviram a proposta de dramatização.

Recorde-se que este tema já havia sido tratado na segunda aula. Dado que houve um ano de percurso conjunto, a directora, retomando a proposta apresentada, trabalhou-a, como veremos de seguida, de uma forma completamente diferente.

Passada à fase da dramatização, a directora convida os elementos do auditório a trazerem a sua cadeira para o palco e a formarem um círculo. Mostrando dois panos, diz: “O pano branco é o pano da segurança, a que se liga a auto-confiança, a capacidade de lidar com as situações (...) Está ligado às características das pessoas que lhes permitem viver e lidar com as situações. O pano vermelho é o pano da insegurança, que está associado às áreas de maior fragilidade de cada um”. Dando os panos a Pedro, pede-lhe que os ofereça a uma pessoa: “Diz-lhe quais são as partes dela que descobres serem suficientemente seguras e quais são as marcas da sua insegurança. Este não é um exercício fácil, mas é importante e devem tentar fazê-lo (...) A pessoa que recebe dará, de seguida, ambos os panos ao colega que desejar, seguindo o mesmo procedimento. Todos terão de dar e receber os panos”.

A oportunidade de, em grupo, ser (re)visto e (re)conhecido pelos olhos dos outros, deu grande força ao exercício. Com grande envolvimento e emoção, com frontalidade e sem medo, revelaram o que pensam acerca dos outros e de si próprios. Vários elementos choraram quando receberam os panos, reconhecendo, em si, os aspectos apontados pelos colegas. Falaram da importância dos vínculos afectivos (família, grupo de Prática Inte-

grada, amigos) para o seu bem-estar e segurança pessoal; de alguns papéis (aluno, colega) assumidos com maior ou menor segurança e de algumas características internas geradoras de segurança (por exemplo, optimismo) e de insegurança (por exemplo, distração, insatisfação). Vários elementos evidenciaram, ainda, a repercussão e a importância do comportamento do outro no seu próprio comportamento.

Como cena final, a directora coloca um pano no meio do círculo e diz: “Isto é uma fonte de segurança. Só um pode tê-la”. Saltam, de imediato, vários alunos para o meio, sendo Rosa a alcançar o objecto ambicionado. Numa atitude contentora, a directora indica, por fim: “Esta é uma fonte que dá para todos. Quem quiser vai até ela”. Todos vão reconhecendo, desde modo, as suas inseguranças e a aspiração a um estado de maior segurança.

Parece-nos que Rosa lutou pelo objecto não porque se sentia muito insegura – recorde-se que, na segunda aula, foi um dos três elementos que se situou no pólo da segurança – mas porque é uma aluna competitiva. De facto, nas suas atitudes, Rosa foi-se revelando sempre um elemento muito competitivo. Não foi por acaso que, quando surgiram os conflitos grupais já descritos, este foi o elemento que ficou mais agitado e perturbado com a situação e, quando teve de encarnar o papel do seu interlocutor, vestiu-o na perfeição. Não reconhecendo em si as características apontadas aos colegas, no dia-a-dia elas pareciam ser evidentes e reconhecidas pelos seus pares. Não foi, por isso, de estranhar, que Rosa tivesse sido, em Junho, o elemento mais rejeitado no âmbito dos três critérios¹²⁵.

A fase da dramatização foi encerrada, pois aproximava-se o término da aula. Todavia, no seu comentário, a directora disse que, se tivessem mais tempo, o exercício seguinte seria:

“Quais pesam mais dentro de mim, as seguranças ou as inseguranças? Que recursos possuo para que, daqui a um ano, possam estar equilibradas¹²⁶? (...)”.

Os comentários tecidos, ainda em tom de grande emoção, valorizaram a confiança adquirida neste grupo e nas aulas de Sociodrama as quais permitiram que se fossem revelando

¹²⁵ Rosa não era, todavia, um elemento rejeitado, pois foi alvo igualmente de um número considerável de escolhas (dos elementos mais abertos do grupo). Parece-nos mais um elemento controverso que, pela sua competitividade e o seu fechamento na sua relação com Lília, dava pouco espaço para o estabelecimento de outras interações e relações. Lília era a sua companheira de trabalho e sua amiga desde o ano anterior. As duas escolheram-se reciprocamente, como primeira opção, nos três critérios, e, para Rosa, Lília foi a sua única escolha no âmbito de dois critérios, o que vem confirmar o seu fechamento relacional e a relação estreita com a colega.

¹²⁶ Recorde-se que estes alunos têm mais dois anos de formação, caso sigam para o 2º ciclo de formação.

e conhecendo, mais ou menos profundamente, uns aos outros. Teresa, centrando-se no tema da sua eleição, disse que era importante terem tempos para reflectirem e falarem sobre as questões em apreço para que pudessem perceber o valor simbólico das situações e, assim, se tornarem mais fortes. No mesmo sentido, Judite apontou a importância da sessão, pois “percebi que algumas fragilidades não são só minhas, mas de todos (...) E tenho consciência de que só venço as minhas inseguranças se for capaz de ouvir falar delas”.

Esta última sessão parece-nos evidenciar a confiança, a segurança e a coesão adquiridas neste grupo. Como disse a directora, no seu comentário final: “Só num grupo coeso é possível falar-se espontânea e abertamente das suas inseguranças e expressar, sem medos, o que pensam uns dos outros”. Parece que neste grupo se conseguiu alcançar aquilo que Gabriela dizia, na décima quarta aula, ser o grande desafio de qualquer grupo: cada um ser capaz de expressar as suas próprias opiniões e escutar, numa atitude de abertura, de tolerância e de respeito, as opiniões dos outros.

A última aula do ano lectivo, dedicada à avaliação sociodramática da unidade curricular, não se realizou por falta de comparência dos alunos. Como nos foi relatado pelos próprios, nessa semana tinham de entregar o relatório final de Prática Integrada, tendo as suas disponibilidades e prioridades temporais sido orientadas para a conclusão deste trabalho.

2.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático

Uma vez que os investimentos relacionais estavam, ao longo da semana, bastante confinados ao grupo de Prática Integrada, muitos alunos expressaram, no decorrer do processo sociodramático, sentir estas aulas como um ponto de encontro e um espaço privilegiado de partilha e de (re)conhecimento, próprio e dos outros. De facto, na avaliação final da unidade curricular (cf. anexo XV), a maioria dos alunos revelou ter sentido a vivência sociodramática como uma experiência de desenvolvimento pessoal, social e profissional profundamente positiva.

Ao longo do processo sociodramático e na avaliação final, os vários elementos deram conta de uma mudança pessoal ocorrida nas aulas em estudo e neste grupo¹²⁷. Consideraram ter crescido enquanto pessoas e enquanto alunos de Educação Social, pois:

- Aumentaram o conhecimento sobre si e sobre os outros. Designadamente, tornaram-se mais cientes das suas potencialidades, fragilidades e limites (pessoais e profissionais) e dos seus recursos (internos e externos) necessários a uma mudança aspirada.
- Desconstruíram algumas ideias e conceitos erróneos e alargaram a sua visão sobre determinados temas, questões e problemas.
- Desenvolveram competências pessoais, sociais e profissionais, designadamente: escuta activa; capacidade empática; tomada de consciência e respeito pelas posições e perspectivas dos outros; maior competência e ajustamento nos relacionamentos interpessoais; desenvolvimento da confidencialidade, da capacidade de reflexão e do espírito crítico.

Comparativamente ao ano transacto, houve mais alunos a exporem-se espontaneamente e a trazerem as suas preocupações e conflitos para o grupo, bem como a fornecer *feedbacks* aos outros, o que lhes permitiu uma maior tomada de consciência acerca do ajustamento dos seus comportamentos verbais e não verbais, e da necessidade de proceder a mudanças. O grau de confiança e o grau de coesão adquiridos no grupo permitiu, nomeadamente, que vários alunos procurassem efectuar um trabalho de índole mais interno. Houve mesmo alguns elementos que reconheceram a importância de continuarem este trabalho de descoberta e de mudança pessoal, procurando uma ajuda mais especializada.

O desejo de os alunos aprofundarem o conhecimento e o relacionamento com os seus pares e a vivência da própria metodologia potenciou, naturalmente, o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais como a empatia, a escuta activa, a observação participante e a gestão de conflitos. A partilha vivencial efectuada na fase dos comentários –

¹²⁷ Houve um elemento que, na avaliação escrita da unidade curricular, considerou não se ter operado qualquer transformação em si. Mais tarde, em resposta ao mesmo questionário, esse aluno referenciou que a mesma contribuiu para a sua formação pessoal, social e profissional. Pelo que consideramos ter havido, pelo menos, uma ténue mudança pessoal.

que permite ampliar as emoções experienciadas, alargar perspectivas e abrir alternativas para o futuro – decorrera, este ano, comparativamente ao ano anterior, de uma forma mais fluida e espontânea. Apesar de os alunos terem valorizado, em particular, os comentários da unidade funcional – os quais afirmaram, na avaliação final, terem sido ricos e transformadores – não descuraram a importância das partilhas efectuadas pelos seus pares. Nestas aperceberam-se que muitas das suas dúvidas, angústias e preocupações eram comuns a outros elementos, sentindo-se, então, menos sós, mais compreendidos e acompanhados na busca de alternativas.

Os valores e estereótipos pessoais, sociais e profissionais foram continuamente trabalhados ao longo do ano. Os diálogos encetados, as vivências dramáticas e os *feedbacks* partilhados, permitiram que os alunos tomassem consciência ou aumentassem o seu conhecimento sobre os valores presentes em si, nos outros e na Educação Social, e perspectivassem mudanças necessárias a uma vivência mais harmoniosa dos valores pessoais, sociais e profissionais. No palco, especificamente, os elementos puderam aperceber-se das suas posturas valorativas e experimentar outras mais consonantes com as da sua prática profissional. A observação das dramatizações dos outros e a partilha das vivências grupais permitiram-lhes também aceder a outras formas de perspectivar e de compreender esta questão valorativa. Despertados pela situação de Elsa e de Luís, os valores relativos à diversidade (física, cultural, linguística) foram particularmente abordados.

Elsa, apesar da sua cegueira, procurou ter sempre uma postura activa nas três fases das sessões. Alguns dos seus comentários eram de particular interesse pois traziam à cena uma outra forma de ver e sentir as coisas. Porque não via, os seus outros sentidos ganhavam nestas aulas e para os outros, uma particular “vivacidade”.

Elsa revelava sentir-se, nesta unidade curricular, um elemento igual aos outros. O espaço em si nunca se mostrou um obstáculo para ela. Apoiada por um qualquer colega adequava o seu comportamento e a sua postura às exigências decorrentes de cada situação e de cada contexto. Enquanto aguardava o início da aula, no contexto social, ia identificando, pelo olfacto e pela audição, os elementos que se aproximavam e os lugares em que se posicionavam. No contexto grupal mantinha-se, em geral, numa ponta do semi-círculo, frequentemente junto do ego auxiliar ou de um elemento do seu grupo de Prática Integrada. Apresentava uma certa imobilidade corporal que lhe permitia ter a audição mais aler-

ta. Este sentido ajudava-a, por exemplo, a localizar os colegas no auditório e a orientar-se em relação aos mesmos. No contexto dramático, quando a tarefa em causa implicava que os elementos se movimentassem livremente pela sala, a aluna era de imediato apoiada por um colega, caminhando os dois, a par, respeitando ritmos e andamentos mútuos.

Elsa revelava e indicava naturalmente aos outros como é que eles se podiam ajustar melhor a si ou adequar o espaço ou o contexto de forma a torná-lo mais seguro e formativo. No primeiro ano de metodologia sociodramática, por exemplo, quando foram dados panos ao grupo para efectuarem uma representação das relações do grupo, de imediato expressou a sua dificuldade em fazer a tarefa, pois não distinguia as cores dos panos, sugerindo a existência de panos com texturas diferentes. Neste e noutros exercícios semelhantes, nunca adoptou uma postura passiva, questionando sempre os colegas acerca das cores e dos espaços ocupados pelos panos, pessoas e/ou outros materiais no palco, não deixando de dar contributos para a tarefa em questão.

Ao longo dos dois anos de metodologia sociodramática, Elsa mostrou-se sempre disponível para falar da sua cegueira e motivada para vivenciar activamente este espaço. Pensamos que o facto de estar integrada num grupo heterogéneo de pessoas sem esta deficiência, mas sensíveis à mesma, facilitou a sua vivência das aulas de Sociodrama¹²⁸.

Para os restantes elementos do grupo a presença desta aluna foi muito positiva, uma vez que permitiu quebrar alguns estereótipos em relação à cegueira, designadamente, o de que os cegos são pouco autónomos¹²⁹ e que o exercício da sua actividade diária e profissional é muito limitado¹³⁰. Ao longo dos dois anos, foram diversos os testemunhos – ver-

¹²⁸ O facto de ser um grupo heterogéneo levou a que alguns dos constrangimentos observados por Silva (1994) no trabalho dramático desenvolvido com cegos (por exemplo, elevada ansiedade, atenção dispersa, tendência para a indisciplina, falta de limites nos toques corporais), não se revelassem em Elsa.

¹²⁹ Neste 3º ano curricular, Elsa foi estudar durante três meses para um outro país europeu, acompanhada por uma colega da grande turma.

¹³⁰ Na quinta aula deste ano, a aluna partilhou com o grupo que esta era a visão da orientadora do seu local de Prática Integrada. Adoptando uma postura activa, Elsa foi revelando à mesma, e aos seus colegas da ESEP, que podia assumir, com alguns ajustamentos, o seu papel profissional. Para exemplificar, narrou alguns episódios que marcaram este percurso de desmistificação. Nos contactos iniciais, a sua orientadora não se tinha apercebido de que ela era cega. A dada altura, pediu-lhe que ajudasse os idosos a transportar uns tabuleiros e ela, em tom jocoso, respondeu-lhe que não poderia levá-los sozinha, mas, se um idoso a guiasse, ela poderia fazê-lo. A técnica ficou surpresa com a atitude da aluna (...) Num outro momento, estavam a falar da documentação e pôs-se a questão da digitalização. A orientadora disse, então, que essa seria a tarefa de Elsa no âmbito da Prática Integrada, tendo esta de imediato dito que esperava que este não fosse o seu único contributo. Estas e outras intervenções produziram uma mudança de atitudes na sua orientadora. Também junto dos idosos, a sua presença foi sendo progressivamente valorizada. Apoiada por Teresa,

bais e não verbais – dados pela aluna, que ajudaram todos a ter uma visão mais alargada e realista desta realidade.

Luís, por seu lado, era proveniente de um país com uma cultura e uma língua diferentes da portuguesa. Sendo um elemento novo na turma do 3º ano, e apresentando grandes dificuldades de compreensão e expressão oral, a sua integração na turma, nesta aula e na realidade escolar, não era fácil. Com o intuito de facilitar o processo de integração e de aprendizagem de Luís, a directora procurava interpelar frequentemente o aluno, o que lhe permitia aperceber-se se ele estava ou não a compreender o assunto em discussão, clarificar algumas falhas, (des)construir alguns conceitos e, acima de tudo, dar-lhe voz. Já o ego auxiliar e os colegas da turma procuravam apoiá-lo, clarificando algumas expressões linguísticas de modo a permitir-lhe apreender o que estava a ocorrer a cada momento. As aulas de Sociodrama e a turma surgiram, assim, desde o início do processo sociodramático, como elementos de integração e de interligação. No contexto grupal, Luís procurava responder, sempre que solicitado, às questões ou indicações que lhe eram dirigidas mas, espontaneamente, não pedia a palavra. Todavia, ao longo do processo sociodramático, Luís foi-se mostrando e revelando aos outros, tal como foi conhecendo os colegas e estreitando relações com alguns elementos. Deste efectivo conhecimento são reveladoras as respostas dadas e recebidas nas duas aplicações do questionário sociométrico (cf. anexo XIV). Enquanto que na primeira aplicação, Luís não respondeu ao questionário, pois dizia nada conhecer dos colegas, na segunda, fez claramente as suas escolhas. Miguel surgiu nitidamente como o elemento de maior proximidade, tendo sido a primeira escolha recíproca no critério “Fim-de-Semana”. Os outros elementos tiveram também a oportunidade de conhecer mais profundamente Luís. O número de rejeições de que foi alvo aumentou ligeiramente, em particular no critério “Grupo de Trabalho”, o que parece revelar que as fragilidades (académicas) deste aluno marcaram as representações que os outros têm dele. Pensamos que a barreira comunicacional, as características de personalidade de Luís e o facto de os alunos neste ano estarem particularmente centrados nas tarefas académicas, condicionaram o processo de integração dele. Luís foi-se mostrando pro-

conta, nomeadamente, a importância de um diálogo estabelecido com uma senhora que está a cegar. Elsa explorou, junto da mesma, o grau de perda de visão e a repercussão no seu dia-a-dia, partilhando com ela outras formas de “olhar” e de “ver” (com os outros sentidos), outras estratégias de lidar com algumas situações mais difíceis e a importância de prosseguir.

gressivamente mais activo, mais interactivo com os outros, em particular no contexto dramático. Neste, o seu comportamento era mais livre e espontâneo, mas sempre constrangido pela mediação da palavra. Embora no Sociodrama a acção se deva sobrepor à palavra, pensamos que esta é fundamental para guiar, suportar e fundamentar a acção. Luís tinha um acesso restrito ao léxico português, o que dificultava a apreensão imediata de tudo o que se passava durante a aula.

As características de personalidade de Luís – a sua grande timidez, vergonha e inibição – e as limitações por ele apresentadas, nomeadamente a sua dificuldade em aceder a uma linguagem verbal mais simbólica e analógica, limitaram a vivência plena das aulas de Sociodrama. No entanto, cremos que este foi um espaço de desenvolvimento, de crescimento pessoal para o aluno e que a sua presença assídua foi, igualmente, uma mais valia para os restantes elementos, pois tiveram a oportunidade de, em conjunto, observar, experienciar e reflectir como se pode aprender e crescer com a diversidade. Muitos perceberam que, para integrar e serem integrados, não basta tomar consciência da diferença e da não integração. Uns e outros têm de agir no sentido da mudança da situação, em prol de um bem-estar e crescimento comuns.

Aprender na e com a diferença, seja ela qual for, é factor de crescimento para todos. Esta aprendizagem vivencial é extremamente importante na Educação Social, já que um dos seus princípios fundamentais é a preocupação com a inserção de todos na sociedade. Foi importante que estes alunos, futuros educadores sociais, sentissem este princípio e percebessem que enquanto as “Elsas” e os “Luíses” de diferentes realidades forem, pela insensibilidade dos outros, colocados à margem, há que intervir, não ficando a sua acção circunscrita aos indivíduos excluídos, mas alargando-se a todos aquele que, por não permitirem ou por inviabilizarem a integração dos outros diferentes, sofrem, também eles, de uma certa forma de “cegueira” humana.

Outro aspecto observado no processo sociodramático foi o favorecimento do processo de identificação, de compreensão e de gestão emocional. Em muitas das partilhas ocorridas, cenas delineadas e técnicas convocadas, os alunos tiveram a oportunidade de (re)conhecer algumas emoções sentidas, muitas delas partilhadas pelos seus pares (cf., por exemplo, aulas nºs 2 e 23). A angústia despertada pelas suas inseguranças (internas e externas), o conforto sentido pelo reconhecimento das suas seguranças (internas e exter-

nas), a zanga e a inveja ligadas à rivalidade e à competitividade com os seus pares, o medo de poder não “saber-ser”, não “saber-estar” e não “saber-fazer”, foram alguns dos aspectos abordados. A partilha de diversas formas de sentir e a observação de diferentes estratégias para gerir emocionalmente determinado problema, situação ou questão, potenciaram o alargamento do leque emocional dos alunos e o reequacionamento das suas posturas afectivas e relacionais (cf. aulas nº 14 e 15).

Quanto às tarefas desenvolvimentais, observámos que a vivência do processo de separação/ individuação em relação às suas famílias de origem aparecia, este ano, como uma oportunidade de crescimento pessoal. As suas preocupações centravam-se agora nas necessidades de autonomia e de independência – económica e afectiva – dos seus familiares e no equacionamento da continuidade, ou não, da formação e/ou do (re)iniciar, ou não, de uma actividade profissional (na área de formação ou noutra área). Com a perspectiva do término do bacharelato, os vários alunos começaram a (re)equacionar os seus projectos de vida pessoal e profissional, e a avaliar as suas competências e fragilidades pessoais e profissionais (cf., por exemplo, aulas nºs 9, 12 e 19). Perspectivando, em conjunto, várias alternativas futuras, partilhando e escutando diferentes vantagens e desvantagens de opções variadas, cada um pôde tomar, mais conscientemente, as suas próprias decisões.

No decorrer do ano lectivo, foi visível o empenho e o envolvimento da maioria dos alunos nestas aulas, o que permitiu que o grupo fosse crescendo e a coesão e a confiança grupal fossem acontecendo gradual e consistentemente. Um forte sentimento de pertença e o gosto pelo grupo foram expressados pela maioria dos elementos, na avaliação final. Apesar de visíveis diferentes subgrupos, constituídos, em geral, pelos elementos de cada grupo de Prática Integrada, a sua existência não confinava os alunos aos seus limites. Pelo contrário, observava-se uma certa mobilidade dos mesmos no contexto grupal e, acima de tudo, percebeu-se, através do questionário sociométrico, que as redes sociais de cada membro perpassaram estes limites. Fazendo-se uma leitura mais profunda dos resultados deste instrumento de avaliação, podemos afirmar que, em ambas as aplicações e relativamente aos três critérios, a maioria dos elementos fez e foi objecto de múltiplas

escolhas. Estas aconteceram entre membros do mesmo grupo de Prática Integrada¹³¹ e alargaram-se a outros pares, o que parece evidenciar uma certa abertura relacional presente neste grupo. O facto de ter havido vários elementos que não fizeram nem foram alvo de qualquer rejeição e do número de rejeições, feitas e sofridas, ter sido consideravelmente menor do que o número de escolhas, feitas e obtidas, vem corroborar a ideia anterior. Note-se, porém, que os elementos mais rejeitados foram aqueles que, no ano anterior, não fizeram parte da turma A, o que parece evidenciar que, entre os elementos desta turma se estreitaram laços que prevaleceram ao longo do 3º ano curricular, tendo como efeito perverso uma menor abertura ou aceitação de novos membros. Observaram-se algumas diferenças nos dados obtidos relativamente aos três critérios. O critério “Cinema” foi aquele em que mais escolhas foram feitas, tendo a maioria dos elementos sido alvo de quatro ou mais escolhas para além do seu grupo de Prática Integrada. Já o critério “Grupo de Trabalho” foi aquele em que as escolhas e as rejeições foram mais ponderadas e intencionalmente direccionadas. Luís foi o único elemento que, neste critério, não foi alvo de qualquer escolha e foi rejeitado, na segunda aplicação, fazendo emergir o lado competitivo de cada elemento e da turma em geral. Todos se mostravam disponíveis para ajudar Luís, desde que essa ajuda não interferisse com a sua aprendizagem, avaliação e sucesso académicos. À semelhança de Luís, os elementos que, pelo seu comportamento, evidenciavam um menor investimento escolar, no final do ano foram objecto de menos escolhas e de mais rejeições neste domínio.

Neste segundo ano, o processo sociodramático foi muito marcado pelas questões profissionais. Foram várias as aulas e as oportunidades de discussão, de análise e de reflexão acerca dos fundamentos, valores e práticas da Educação Social, decorrentes, maioritariamente, de situações emergentes nos contextos em que os alunos estavam a realizar a sua Prática Integrada.

¹³¹ Foi entre membros do mesmo grupo de Prática Integrada que se observaram as primeiras escolhas recíprocas. Algumas mantiveram-se em todos os critérios e ao longo do tempo (Sónia e Joana; Lília e Rosa); enquanto outras variaram consoante os critérios em presença e o momento da aplicação (Matilde e Gabriela; Gabriela e Renata; Mafalda e Teresa; Paula e Luísa; Dina e Bárbara; Carla e Paula). Excepção feita a Luís e a Miguel, que se escolheram reciprocamente no critério “Fim-de-Semana” e não foram escolhidos pelos elementos do seu grupo de Prática Integrada. Miguel foi mesmo rejeitado por estes, o que parece revelar que a sua integração neste grupo não foi desejada, não tendo esta situação sido alterada ao longo do ano. Apesar desta constatação, nenhum dos elementos do grupo fez transparecer, em algum momento, problemas ou conflitos intragrúpicos. Apesar de não terem sido escolhidos pelos elementos do seu grupo de Prática Integrada, Luís e Miguel foram escolhidos por outros elementos, havendo da primeira para a segunda aplicação um aumento das escolhas, mas também das rejeições.

As cenas propostas e as técnicas mobilizadas permitiram treinar o papel de educador social – designadamente, numa relação de ajuda e em orientação de grupos – alargar o manancial de estratégias de actuação, elucidar sobre algumas das áreas de intervenção do educador social e abordar temas relevantes para a Educação Social. As situações de *role-playing* vivenciadas na fase da dramatização foram particularmente ricas para o aumento da tomada de consciência e desenvolvimento do papel de educador social e seus papéis complementares (cf., por exemplo, aulas n^{os} 3, 4 e 6). Este treino de papel permitiu, também, que os protagonistas e os restantes participantes, no seu palco interno, tivessem reflectido acerca das suas características pessoais que podem beneficiar ou prejudicar o desempenho profissional, tomando ou aumentando a sua consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas (cf., por exemplo, aulas n^{os} 7 e 12). Ao longo do ano, os alunos puderam, ainda, abordar, reflectir e trabalhar sobre algumas competências profissionais. A abertura a múltiplas formas de pensar, sentir e agir e a busca criativa de soluções para gerir ou resolver as situações em causa, potenciaram o desenvolvimento da flexibilidade e da espontaneidade essenciais na prática do educador social.

O papel de orientadores de grupo(s) foi particularmente treinado este ano. Com esta experiência, os alunos puderam aperceber-se e conhecer melhor as dinâmicas e mecanismos de funcionamento dos grupos, e aprender a seleccionar e a usar os métodos e as técnicas mais adequados ao grupo em presença e aos objectivos da sua intervenção¹³². Os alunos foram sendo, designadamente, convidados e incentivados a assumirem os papéis de director e de ego auxiliar de Sociodrama¹³³. Encarnar o papel de director foi sentido, por vários elementos, como um desafio. Contudo, o seu medo de falhar, de não serem suficientemente ágeis e espontâneos – como sentiam ser a directora, seu modelo identificatório – foi, para muitos, impeditivo de aceitar o mesmo. Também o facto de o grupo a orientar ser constituído pelos seus pares, assumindo estes os seus próprios papéis, era um factor inibitório. Já encarnar o papel de orientador de um grupo simulado era vivenciado

¹³² Note-se que na parte teórica da unidade curricular – *Psicologia Social* – os alunos abordaram um capítulo específico dedicado aos grupos. Os conhecimentos adquiridos acerca das dinâmicas e mecanismos de funcionamento dos grupos deveriam ser mobilizados nestas aulas para que, enquanto membros pertencentes a grupos, e a esta turma em particular, pudessem perceber a dinâmica subjacente aos seus relacionamentos interpessoais e intergrupais, e pudessem adoptar atitudes e comportamentos que favorecessem o funcionamento adequado do grupo. Esses conhecimentos deveriam ser, ainda, mobilizados quando os alunos assumiam o papel de orientadores de grupos.

¹³³ Saliente-se, contudo, que os alunos estavam sensibilizados de que esta vivência dramática não os habilitava para, na sua prática profissional, serem directores ou egos auxiliares profissionais.

com menos temor e as oportunidades surgidas eram, em geral, bem acolhidas pelos protagonistas da sessão e pelos elementos que, enquanto egos auxiliares, tinham de encarnar os mais diversos personagens. Aqui, como todos representavam um papel – uns eram os orientadores do grupo; os outros vestiam as peles dos seus personagens complementares – agiam com mais liberdade e espontaneidade, e a sua tolerância à frustração – decorrente do sentimento de algo, na sua orientação, não estar a resultar como o desejado – parecia ser maior.

Em relação ao ciclo vital deste grupo, observámos que, este ano, não emergiram as preocupações, as angústias e as desconfianças presentes no início do primeiro ano de metodologia sociodramática. Pelo contrário, a maioria dos alunos expressou, desde logo, sentir que estas aulas iriam ser, para si e para os outros, um espaço de crescimento pessoal, social e profissional. Por isso, observou-se um à-vontade nas aulas e com o grupo que lhes permitiu trazer naturalmente as suas preocupações, dúvidas ou questões, tendo alguns elementos assumido, com espontaneidade e criatividade, o papel de ego auxiliar e de director de Sociodrama¹³⁴, revelando, deste modo, uma menor dependência da directora e da unidade funcional.

Este ano, os momentos de silêncio apenas surgiram em situações pontuais, essencialmente após uma sessão emocionalmente forte, como foi o caso da segunda aula, tendo uma função nitidamente protectora. Na maioria das sessões, a turma, ou alguns dos seus elementos, traziam espontaneamente material para ser abordado ou, quando tal não acontecia, rapidamente “aqueciam” e “agarravam” uma das várias questões ou desafios lançados pela directora. Com o intuito de mobilizar a palavra, foi combinado que, quando surgisse o silêncio, significava que queriam experienciar o papel de director e/ou de ego auxiliar. Esta estratégia, lembrada quando se vislumbra um aquecimento mais difícil, rapidamente mobilizava alguns elementos a falar, sendo também aproveitada, efectivamente, por alguns elementos, para experienciar estes dois novos papéis.

Embora presente em diferentes momentos, o silêncio nunca “intoxicou” a turma, tendo permitido sempre o trabalho sociodramático. Na décima sétima aula, foi mesmo aborda-

¹³⁴ Ao longo do ano, três alunas (Elsa, Mafalda e Sónia) aceitaram o desafio de encarnar o papel de director e uma, Joana, o papel de ego auxiliar.

da a função do silêncio neste espaço e nas suas vidas. Nos comentários tecidos, alguns elementos partilharam o seu mal-estar quanto ao silêncio, reconhecendo, todavia, a sua importância, já que permitia, designadamente, a emergência de temas a abordar. Mafalda referiu, por sua vez, que embora se sentisse confortável no silêncio, pois permitia o diálogo interno, tinha consciência de que precisava de sair dele para poder tratar de outras coisas. Parecia, assim, dizer que era preciso criar espaços de diálogo para que, ouvindo os outros, se pudessem ouvir e pensar de diferentes maneiras. É neste mesmo sentido que Rebelo (2002) advoga que o diálogo interno *per se* é, na maioria das vezes, redundante, já que a pessoa pensa, em geral, sempre na mesma coisa e da mesma forma. Este autor defende a criação de espaços de comunicação interpessoal que permitam que a pessoa se possa ouvir a si própria e sobretudo possa ser escutada por outrem que lhe devolve, alarga e enriquece a sua forma de pensar e de sentir as coisas.

Uma vez que a Prática Integrada foi sentida como o grande desafio deste ano curricular, as temáticas trazidas e abordadas ao longo do ano decorreram grandemente desta experiência académica e das preocupações relativas à construção da identidade profissional. Todavia, houve também espaço para se abordar questões mais individuais ou preocupações que, naquele momento ou período em particular, estavam a marcar e/ou a condicionar a sua formação académica e o desenvolvimento de laços relacionais (cf. aulas nºs 14 e 15). As aulas finais, preparando o grupo para a conclusão do processo sociodramático, permitiram reflectir a vivência do percurso comum e equacionar os reptos pessoais e grupais pós-bacharelato. Foi com prazer que viram concluído o caminho percorrido ao longo das aulas, que lhes possibilitava começar outros percursos, mas igualmente com pena que viram este espaço de partilha cessado. Alguns elementos declararam ter vontade de continuar a formação sociodramática, no 2º ciclo de formação, sugerindo a criação de um grupo de Sociodrama, extracurricular.

Da análise feita, percebe-se que os alunos investiram, desde o início do processo sociodramático, na metodologia e nas aulas e aproveitaram para trabalhar questões e preocupações, individuais e colectivas, relevantes.

3. Turma C

A turma C, da unidade curricular do 2º ano de *Formação Pessoal e Social*, iniciou o processo sociodramático em 09 de Novembro de 2005.

3.1. Processo sociodramático

Após ter sido realizada uma breve apresentação da metodologia sociodramática, das regras das aulas e da unidade funcional, a fase do aquecimento, da primeira aula, centrou-se na exploração do percurso escolar e relacional dos elementos desta turma. Nesta primeira abordagem, as alunas esclareceram que pertenciam todas à ala esquerda da sala-auditório e, como tal, conheciam-se minimamente umas às outras, embora tivessem uma relação mais próxima com os elementos que, no ano anterior, haviam pertencido à mesma turma da unidade curricular de *Seminário de Dinâmica de Grupo*.

Aquando da dramatização, tornou-se, de facto, evidente um conhecimento mais aprofundado entre os elementos pertencentes à mesma turma de *Seminário*. No exercício realizado, o mesmo da turma A, o “pano do conhecimento” passou espontaneamente pelos elementos pertencentes à mesma turma da referida unidade curricular, fechando o círculo. Como os elementos conhecidos estavam sentados lado a lado, o pano passou de mão em mão. A presença de dois subgrupos tornou-se, então, visível, bem como a existência de dois elementos que, por não terem pertencido a nenhuma das duas turmas de *Seminário* representadas, emergiram como “isolados”.

Tal como aconteceu na turma A, as apresentações realizadas não se limitaram a um conhecimento factual, mas centraram-se já num conhecimento relacional, baseado nas experiências vivenciadas em conjunto. O seu carácter marcadamente positivo parecia revelar o desejo de criação de um contexto de abertura favorável à interacção e ao relacionamento interpessoal.

O segundo exercício realizado – o “Pano do Desconhecimento” – revelou claramente que as alunas de um subgrupo conheciam mal as colegas do outro subgrupo, quer porque nunca haviam falado entre si, quer porque tinham mantido um contacto muito superficial. Vários elementos verbalizaram desconhecer o nome da colega a quem passavam o pano. Neste exercício, o pano “voou” dos elementos de um subgrupo para os do outro subgrupo, reforçando, por um lado, a ideia de um menor conhecimento entre elementos de diferentes subgrupos, mas, por outro lado, uma certa abertura ao conhecimento dos mesmos. Saliente-se que Beatriz, o novo elemento da turma do 2º ano, foi a pessoa que recebeu mais vezes o “Pano do Desconhecimento”, podendo tal significar um movimento da turma, ou de alguns dos seus elementos, para integrá-la no seu seio.

Nesta primeira aula ficou perceptível a divisão desta turma, a presença clara de subgrupos e o escasso conhecimento dos elementos dos outros grupos. Evidenciou-se, assim, a necessidade de se promover o hetero-conhecimento, de se fomentar atitudes de abertura aos outros e de se criar um espaço de integração para todos, em particular para Beatriz.

Na fase dos comentários, os elementos partilham espontaneamente uma certa tomada de consciência acerca do fechamento das suas redes relacionais e das relações supérfluas que ainda têm com muitos elementos desta turma, e questionam-se: “Se sabemos tão pouco destes elementos e pertencemos todos à mesma ala da sala-auditório, (...) o que diremos dos elementos que pertencem à outra ala?”

Tendo em conta o comentário final feito pelas alunas, a directora procurou, na fase do aquecimento da segunda sessão, explorar as relações télicas entre os elementos desta turma e destes com os outros membros da turma do 2º ano. Os discursos proferidos evidenciaram a divisão da grande turma, iniciada logo no primeiro ano e agravada no ano lectivo presente. Na perspectiva das alunas, houve, no 1º ano curricular, um conjunto de factores, alheios em parte à sua vontade, que estiveram na base da divisão sentida e que minaram as expectativas de uma relação mais profícua entre todos: a Praxe Académica: ponto de encontro e fonte de conversa e de união entre os “caloiros” aderentes, os momentos e as práticas praxistas criaram, desde logo, fossos entre estes e os membros não aderentes; a divisão dos alunos do 1º ano em três turmas práticas na unidade curricular de *Seminário de Dinâmica de Grupo*: o estabelecimento de relações mais estreitas entre membros de uma mesma turma condicionou as interações com elementos de outras turmas; as condições do auditório: único espaço onde a grande turma estava reuni-

da para as aulas teóricas, as suas características físicas não permitiam uma fácil circulação de pessoas e de comunicação, optando os alunos por ocupar os mesmos lugares, limitando, conseqüentemente, as interações efectivadas.

Ao contrário do que acontecera no ano anterior, em que as divisões observadas foram activadas por circunstâncias exteriores, mas os alunos estavam abertos e disponíveis para se darem a conhecer e a conhecerem os seus vários colegas, de modo a se integrarem na nova realidade escolar e a criarem condições favoráveis a um percurso académico positivo, neste 2º ano, com o conhecimento adquirido sobre os vários objectivos, interesses, necessidades e características de personalidade dos colegas, a divisão da turma e a afirmação dos subgrupos foram desejadas e fomentadas pelos próprios alunos.

A constituição de grupos compatíveis, como defende Shaw (1981, cit. *in* Jesuíno, 1997), facilita o alcance dos objectivos almejados e produz um clima de maior satisfação, do que nos grupos que congregam elementos pouco compatíveis ou incompatíveis entre si. Deste modo, os alunos impelidos a aproximarem-se dos colegas com quem se identificavam e junto de quem sentiam conseguir satisfazer tanto necessidades pessoais como laborais, afastavam-se intencionalmente daqueles elementos com quem não sentiam tantas afinidades ou com quem tinham mesmo rivalidades.

Esta cisão parecia ter um duplo significado e uma dupla consequência: porque reconheciam os elementos com quem menos se identificavam e se afastavam dos mesmos, fechavam a oportunidade de, pela interacção, desconstruírem alguns conceitos e ideias erróneas sobre eles e de se abrirem a novas relações; por outro lado, porque formavam um grupo onde existia pelo menos uma afinidade mínima entre os seus elementos, poder-se-ia, mais fácil e rapidamente, criar um contexto de abertura e de confiança necessário ao crescimento individual e grupal.

Após esta exploração dos relacionamentos interpessoais no percurso conjunto, o grupo foi convidado a fazer, no palco, a escultura da turma do 2º ano. O recurso às esculturas prende-se, nesta e noutras situações, com o facto de estas serem uma realização colectiva, impregnada de valor simbólico, que compele os sujeitos a expressarem as suas ideias e a ouvirem as dos outros, numa atitude de respeito pelas diferenças, negociando e enriquecendo criativamente cada proposta feita com o intuito de se atingir o objectivo comum.



estabelecimento de relações de amizade e de intimidade entre todos. Implica sim, sendo este um dos objectivos destas aulas, o estabelecimento de uma relação e de uma coesão grupal necessárias à abordagem e discussão de temas, questões e problemas comuns, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Após a exposição espontânea e entusiasta dos elementos da turma nas duas primeiras sessões, começou a observar-se uma mudança na dinâmica grupal. Parecendo perceber o potencial, mas também os riscos e a exigência da metodologia utilizada, as alunas começaram a escudar-se, surgindo, então, os primeiros momentos de silêncio e os primeiros questionamentos sobre a mesma e sobre o próprio grupo.

Na terceira aula, ninguém quis tecer qualquer comentário à aula anterior. A directora, procurando “aquecer” e estimar o estado da turma, foi questionando se queriam abordar, discutir ou trabalhar algum assunto, questão ou tema, em particular. Uma vez que nada traziam à discussão, a directora começou a formular algumas questões com vista ao aquecimento grupal. Observavam-se alguns momentos de silêncio que indiciavam uma certa resistência grupal. Como todo o comportamento tem valor de comunicação, podendo o silêncio ter, consoante as pessoas, os momentos e os contextos, diferentes funções e significados¹³⁶, a directora questionou o grupo sobre o significado do mesmo neste contexto.

(...) Sobre o silêncio, Tânia expressa que: “Aqui incomoda. É incomodativo estarmos a olhar umas para as outras sem nada falar, sem saber o que vai acontecer”. A directora diz, provocatoriamente: “Seria muito mais confortável se eu chegasse com temas ou com matéria para dar”. Várias acenam em sinal de concordância.

Estas alunas, e os alunos em geral, apesar de reivindicarem uma maior liberdade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, parecem não querer confrontar-se com as exigências e os custos que as mesmas acarretam. Júlia, que havia anteriormente valorizado esta aula como um espaço de liberdade, afirmava agora ser “complicado chegar aqui e

¹³⁶ De acordo com Zimerman (2000), o silêncio tanto pode, por exemplo, ser considerado inútil ou pernicioso, quando encobre ou significa uma resistência, ou útil, quando significa um direito de ser livre e respeitado no seu ritmo de participação ou quando representa uma pausa reflexiva ou mesmo elaborativa. O silêncio pode ser ainda mais polissémico. Há muitos estudos sobre ele em diversos âmbitos, no quadro amplo da comunicação humana.

começar a falar de um tema qualquer”. Mais do que o tema em si, difícil parecia ser, como explicou Tânia, propor um tema que agradasse a todas. Este receio de desiludir ou desagradar às colegas parecia revelar, por um lado, uma certa ânsia de que o percurso iniciado fosse vivenciado positivamente por todas; por outro lado, parecia esconder o receio de que tal pudesse não suceder. Porque ainda conheciam superficialmente muitas das colegas, pareciam recear expor-se ou exporem as outras a assuntos que não lhes interessasse, lhes desagradasse ou as angustiasse, temendo pôr em causa o bem-estar pessoal e grupal. Apesar de a directora ter procurado reassegurar as alunas que seria sua a tarefa de seleccionar o material a trabalhar, em função da sua ressonância no grupo, os receios mantinham-se.

A turma mostra-se cautelosa. Como o silêncio ganha espaço a cada palavra dita, a directora faz de duplo do grupo: “O que é que vai acontecer nesta aula? Do que vamos falar? Que grupo é este? Será que eu posso confiar neste espaço e neste grupo? Até onde posso expor-me?”. Os vários elementos parecem identificar-se com uma ou com a totalidade das questões formuladas, evidenciando os seus receios sobre o que pode acontecer neste contexto.

O aquecimento específico centrou-se, então, na exploração das expectativas dos elementos sobre o contexto ainda pouco conhecido. Foi visível o receio, presente ou subjacente nos discursos proferidos. Apesar de sentirem as aulas como importantes para a sua formação e para uma maior abertura em relação aos outros, defenderam que, para conseguirem falar e expor-se, teriam de aprofundar o conhecimento interpessoal e construir uma relação de confiança.

A directora convida as alunas a trazerem as suas cadeiras para o palco e a fecharem o círculo. Mostra dois panos que representam simbolicamente a “rosa” e “os espinhos”. Diz, então: “Têm de dar ambos os panos a uma colega da vossa escolha, referindo: ‘Dou-te uma rosa, porque (...) Dou-te um espinho, porque (...)’. Todas têm de dar e receber os panos. Podem repetir uma pessoa. Contudo, os panos terão de regressar à pessoa que os deu e esta terá de escolher, de seguida, uma pessoa que não os tenha, até então, recebido”.

Este jogo, apesar de ser mais usado em grupos cujos elementos já têm um percurso comum e um conhecimento mútuo “aprofundado”, foi acolhido e vivido com expectativa e entusiasmo pelos elementos da turma. Mais do que expressar o que pensavam acerca dos outros, era com curiosidade e expectativa que ouviam o que os outros revelavam sobre de si e também sobre os outros.

Note-se que este tipo de exercícios potencia o desenvolvimento da capacidade de observação e permite a comparação das percepções pessoais com as percepções veiculadas pelos seus pares, confirmando, alargando, aprofundando ou questionando o conhecimento adquirido sobre si e sobre os outros. Ser (re)visto e (re)ver, ser (re)conhecido e (re)conhecer é uma oportunidade sempre presente neste espaço de relação e de interacção que permite que cada um, e uns com os outros, possam conhecer-se, crescer e desenvolver-se.

Todas as alunas conseguiram dar uma “rosa” e um “espinho” à(s) colega(s) escolhida(s), sendo que os aspectos mais referenciados foram, para a rosa, a simpatia, a amizade, a alegria, a compreensão e a disponibilidade; para o espinho, o fecho no subgrupo e/ou em si própria, a teimosia e a parca disponibilidade de tempo.

Tal como no exercício efectuado na primeira aula, também neste as alunas passaram tendencialmente os panos aos elementos do seu subgrupo. Contudo, observou-se já uma maior abertura: houve elementos que entregaram espontaneamente os panos a mais do que uma pessoa; enquanto outros os entregaram de imediato a uma colega menos conhecida.

Procurando identificar a percepção das alunas sobre a principal potencialidade e fragilidade desta turma, a directora pediu-lhes que dessem, por fim, uma “rosa” e um “espinho” à turma C. Sem grande demora, evidenciaram, como espinho, a falta de união ainda presente; e, como rosa, o esforço feito por todas para se unirem e falarem mais entre si.

Na última fase, vários foram os elementos a comentar. A maioria disse ter-se reconhecido e identificado com os aspectos referenciados pelas colegas. Pilar e Clara valorizaram, à semelhança da última aula, o espaço sociodramático, na medida em que facilita a interacção grupal (dentro e fora da aula), promove a reflexão sobre o estado actual das pessoas e do(s) grupo(s) e sobre o que podem fazer para melhorar.

O comentário efectuado por Júlia foi particularmente pertinente, já que parecia dar voz a um receio latente do grupo. A aluna partilhou com os outros que, tendo falado com uma colega de outra turma e percebido que haviam realizado os mesmos exercícios nas aulas anteriores, se questionou: “Será que todos os grupos estão a fazer o mesmo?”. Esta inter-

venção parecia evidenciar a fantasia de que o que acontecia neste espaço pudesse não ser específico da turma e que algumas regras pudessem não estar a ser cumpridas.

Pensamos que a dinâmica da sessão e o comentário final feito pela directora – em que chamou a atenção para a questão do sigilo e da confidencialidade relativamente ao que ocorre nas aulas e clarificou que é pressuposto que, no início da formação dos grupos, se promova o conhecimento interpessoal e a coesão grupal, pelo que alguns exercícios podem ser comuns às várias turmas – permitiram, por um lado, que algumas fantasias e/ou dúvidas pudessem ser clarificadas; por outro lado, permitiram dar resposta ao emergente grupal: potenciar o conhecimento e a confiança interpessoal.

Na quinta aula, os medos e os receios ligados ao silêncio da solidão e à solidão do silêncio, despertados por situações de separação, emergiram de forma clara. A vivência ou a perspectivação de uma separação das suas famílias de origem eram sentidas pela maioria dos elementos e, sobretudo, pelas alunas deslocadas, como dolorosas¹³⁷. Algumas destas alunas puseram em comum terem conseguido superar os desafios que esta nova situação lhes impôs; outras referiram não ter aguentado a dor da separação física, o silêncio da solidão e o vazio da separação, tendo regressado ao seu contexto familiar e adiado os movimentos promotores da sua autonomização e individuação.

Alguns elementos mantinham-se em silêncio, mas atentos. Dora era, desta situação, exemplo, já que, ao ser-lhe dirigida a palavra, disse, com muita emoção, não querer falar deste assunto, parecendo incomodada. Estes elementos podiam sentir que nada de relevante tinham a dizer ou, pelo contrário, por terem muito a discorrer, preferiam não fazê-lo: porque tinham um sentimento e uma vivência diferentes que preferiam não partilhar ou porque preferiam esconder-se atrás de um silêncio que os protegia de se exporem perante todos e de abordar um assunto que os fragilizava.

Como referimos anteriormente, nesta abordagem procura-se respeitar sempre o desejo de envolvimento das pessoas e as defesas que as caracterizam. Sendo-lhes dada a oportuni-

¹³⁷ Note-se que a dor não significa, como refere Fleming (1995), desajustamento ou patologia. A maioria dos processos de autonomia e de separação carregam fantasias ou sentimentos de perda da pessoa ou pessoas de quem o indivíduo se separa. Para a autora, o modo como os indivíduos lidam com esses sentimentos é que vai determinar o sucesso ou fracasso destes processos.

dade de se expressarem e de participarem activamente, também lhes é dada a liberdade de não se comprometerem, até porque a aprendizagem e o crescimento pessoal podem acontecer não só quando a pessoa participa activamente – expressando, por palavras ou por acções, as suas opiniões, sentimentos e posições – mas também quando, pela escuta atenta e pela observação do comportamento dos outros, se identifica (pela semelhança ou pela diferença) com os discursos e com as vivências dramáticas dos demais.

Uma vez que se sente um clima de tensão e de emoção, que revela o aquecimento da turma quanto ao tema em discussão e a sua predisposição para a acção, dá-se início à fase da dramatização. No exercício inicial proposto, cada aluna é convidada a escrever, em uma ou em duas palavras: “Para mim a separação é (...)”. As palavras que surgem estão essencialmente ligadas ao sofrimento depressivo: perda, tristeza, dor, quebra. Há alguns elementos que podendo, ou não, sentir a separação como dolorosa, sentem-na como inevitável e perspectivam-na como um momento de mudança que, embora sempre temida, porque desconhecida, é desejada. Após terem escrito as palavras associadas à separação, as alunas atiram os papéis para o meio do palco, baralham-nos e tiram um à sorte, assumindo a palavra que lhes saiu.

Este procedimento, respeitando o desejo de não envolvimento pessoal, permite que as alunas, protegendo-se atrás do papel dos outros, abordem e reflectam sobre uma temática importante e fundamental na vida de qualquer ser humano e, como tal, presente na prática profissional do educador social.

Em pequenos grupos, discutem o significado da separação de acordo com a(s) palavra(s) assumidas e escolhem aquela que, para o grupo, é mais significativa. Os portadores das palavras seleccionadas (tristeza, perda, dolorosa e mudança) são colocados em linha e, os restantes elementos, são convidados a colocarem-se à frente do elemento-palavra que, para si, mais associa à separação. É a palavra “tristeza”, assumida por Júlia, a mais votada, tornando-se esta a representante grupal.

Recorde-se que Júlia foi a aluna que, na aula anterior, questionou abertamente a especificidade do espaço sociodramático e o cumprimento das suas regras. Mostrando-se, nesta sessão, visivelmente mais confiante no espaço e no grupo, o seu envolvimento e exposição surgiram naturalmente. Durante a etapa do aquecimento, ligou a solidão do silêncio à sua vinda para o Porto e à separação da família. Apesar da transição para o Ensino Superior ter sido dolorosa, parecia reconhecer recursos internos e/ou externos que lhe permitiam enfrentar a separação que sabia estar circunscrita no tempo e no espaço. Já enquanto protagonista, na fase da dramatização, a aluna optou por não se defender atrás de uma

história inventada e expor a sua realidade pessoal, permitindo um trabalho mais próximo da linha psicodramática.

Foi pedido a Júlia que, andando livremente pelo palco, fosse pensando alto sobre a tristeza associada à separação. No trabalho introspectivo encetado, afirma ter vivido já várias separações, tendo, todas elas, significado, para si, tristeza. Em relação à separação decorrente da transição para o Ensino Superior, apesar de sabê-la necessária para a sua formação académica e realização profissional, não deixa de senti-la de uma forma dolorosa: “Nos momentos em que estou mais sozinha fazem-me falta algumas pessoas, o que me faz ficar muito triste”. A directora questiona quem são essas pessoas (...). Diz serem o pai, a mãe, o irmão, o avô, o namorado e os amigos: “Não me sinto completamente afastada deles, porque sei que, quando regresso ao fim-de-semana, eles estão lá. Mas às vezes sinto que, pelo facto de não estarem próximos fisicamente, não tenho com quem partilhar alguns pensamentos e sentimentos”.

Júlia parecia viver na ânsia do fim-de-semana, que lhe permitia o reencontro com aqueles com quem tinha vínculos mais significativos. Com o intuito de perceber o tipo de relacionamento que a protagonista tinha com os elementos referidos, a directora propôs a realização de uma escultura. Procurando dar-lhe liberdade para agir e a possibilidade de observar a sua obra de diferentes ângulos, a directora disse-lhe que o ego auxiliar a simbolizaria.

De seguida, a directora pede-lhe que escolha, entre os elementos do auditório, as personagens referidas: “Com estas pessoas, faça uma escultura da tristeza ligada à separação”. Na escultura que faz, Júlia coloca-se, de costas para todos as pessoas, estando mais próxima do namorado. Seguem-se a mãe e os amigos, depois o pai e o irmão e, por fim, o avô. Nesta escultura, os pais aparecem separados e a mãe visivelmente mais próxima de Júlia.



Colocando-se no seu lugar, faz, a pedido da directora, um solilóquio sobre como se sente na escultura representada. Fala espontaneamente das distâncias representadas e sua simbologia. A distância física parece ser o denominador que marca as suas emoções. A directora diz-lhe, então: “Esta é a escultura da separação. Como seria esta escultura se não houvesse separação? Como era esta escultura antes de vir para o Porto, no 12º ano?”.

Júlia esculpiu, sem demora, a escultura pedida. Na representação feita encontra-se ladeada dos amigos e do namorado e próxima do irmão. A mãe, o avô e o pai são as figuras mais afastadas. Nesta escultura, significativamente diferente da primeira, observou-se uma diminuição da distância física entre Júlia e os vários elementos e uma reorganização da dinâmica familiar.



No solilóquio, no lugar ocupado por si na escultura, Júlia revela estar mais próxima da família, dos amigos e do namorado: “Os meus pais e o meu avô eram as pessoas com quem passava menos tempo (...) estava muito próxima do meu irmão (...) Coloquei-me, em círculo, junto dos amigos e do meu namorado, porque era com eles que costumava conviver muito”.

Com estes procedimentos técnicos, tornou-se evidente que a separação introduziu uma mudança na dinâmica familiar e na dinâmica relacional da protagonista com os seus personagens complementares. A separação física parece ter levado a um aumento do distanciamento e da diferenciação relacionais. Note-se, por exemplo, como a mãe, surge, na escultura da separação, afastada do marido e mais próxima de Júlia e o irmão, pelo contrário, aparece, na escultura da separação, mais próximo dos pais e afastado de Júlia.

Voltando à escultura da separação, Júlia coloca-se, a pedido, no lugar de cada um dos seus personagens. “Em discurso directo, expresse o que esta mãe diz à Júlia”, solicita a directora.

Este procedimento permite que a protagonista deixe de falar conceptualmente do que acha que os outros entes significativos pensam dela, para nos mostrar como, na sua percepção, eles falam dela.

Através da escultura e dos solilóquios realizados, percebeu-se que a separação estava a ser vivida com uma certa angústia pelos elementos do seu agregado familiar, particularmente pela sua mãe, que sentia, com a ida dos filhos para o Ensino Superior, estar a perdê-los. Foi, então, pedido que Júlia fizesse uma escultura que representasse a sua família cinco anos depois.

Nesta sucessão de cenas pôde observar-se como o presente, o passado e o futuro podem ser conjugados e trabalhados no sentido de dar um significado à vivência da situação actual. A dramatização permitiu transportar para o aqui-e-agora estas três dimensões do tempo, as pessoas neles existentes e, por fim, a distância e o relacionamento entre eles. Acreditamos, como advoga Ribeiro (2003), que há uma diferença entre falar do que se sente e do que se pensa, e senti-lo e pensá-lo através da vivência corporal. É esta diferença que permite que o Sociodrama, através da vivência dramática, edifique a sua intervenção e permita a catarse no e pelo corpo.

Colocando-se no seu lugar, na família do futuro, fala da dor da separação definitiva causada pela morte do seu avô, da dependência e proximidade física do seu irmão com os seus pais, de um maior afastamento dos amigos e da formação da sua própria família nuclear. Ocupando agora o lugar da mãe, expressa o contentamento com a maior proximidade aos filhos, a preocupação com o filho pouco emancipado e a satisfação por esta filha ter cumprido os sonhos de todos.

Como havia referido sentir-se bem neste novo enquadramento familiar – em que, apesar de mais próxima da família de origem, mantém um afastamento em relação à mesma, permitido, parece-nos, pelo regresso do irmão a casa, após conclusão do seu curso – o ego auxiliar, no papel de Júlia, realizou uma interpolação de resistências:

“Estou tranquila, porque o meu irmão está a tomar conta de vocês!”. Júlia reage de imediato, dizendo: “Sinceramente, este não seria o meu pensamento se eu estivesse aí”. Convidada a ocupar o lugar do irmão, não consegue exprimir como o mesmo se sente nesta representação familiar. Após uma “dica” inicial proferida pelo ego

auxiliar, agora no papel de mãe – “Porque voltaste para casa? (...)” – Júlia inicia um pequeno diálogo entre a mãe e o irmão.

Nesta troca de papel, a protagonista revelou o isolamento relacional e a dependência deste irmão em relação aos seus pais, que permitia manter uma configuração familiar mais fusional, desejada por estes elementos.

Por fim, a diretora pergunta a Júlia como ficariam as coisas se o seu irmão saísse de casa dos pais e pede-lhe que faça uma nova escultura, agora sem o irmão. Perante a ausência deste, Júlia faz, nesta última escultura, um movimento de aproximação aos pais. A distância que a separa dos pais diminui, nesta representação, sensivelmente para metade, sendo, mesmo assim, mediada pelo marido. Os amigos mantêm-se próximos.



Colocando-se no seu lugar, o seu solilóquio revela como se sente nesta nova configuração: “Os pais agora estão descansados, a viver a velhice deles juntos. Eu continuaria a viver a minha vida, mas perto deles. Teria contacto com os meus amigos e estaria ao lado do meu suposto marido”.

Parece que a presença do irmão no seio da família de origem dá a Júlia um maior espaço para o exercício da sua autonomia. A aluna nega, contudo, a leitura que lhe fora revelada.

Concluída a fase da dramatização, Júlia é convidada a comentar enquanto protagonista da sessão. A aluna diz ter achado muito interessante esta experiência dramática. Questiona, contudo, a importância e o sentido da mesma para os restantes colegas, já que esta foi uma vivência muito pessoal.

Este comentário de Júlia é muito pertinente e levanta uma questão central muito discutida entre psicodramatistas e sociodramatistas: se o protagonista em Sociodrama pode ser um indivíduo ou se tem de ser obrigatoriamente o grupo e se algumas temáticas que podem conduzir a um trabalho de índole mais interna devem ser, ou não, trabalhadas. Não havendo uma resposta única, parece-nos, todavia, que ao observar-se uma situação grupal em que um elemento propõe um tema ou se torna o representante grupal, essa pessoa pode dramatizá-lo, respeitando-se, todavia, o seu desejo de prosseguir, ou não, com esse trabalho mais pessoal. Na fase dos comentários, deve procurar-se, porém, que as partilhas em relação ao tema não se limitem à repercussão da vivência dramática do protagonista, mas envolvam e signifiquem as posturas e partilhas, verbais e não verbais, dos outros elementos do grupo e, se possível, dos possíveis significados destes grandes temas sociais ou tarefas desenvolvimentais. Em relação à segunda questão, defendemos que alguns temas e questões – comuns a todos os indivíduos, mas vividos de uma forma particular por cada um – podem e devem ser abordados se permitem que os sujeitos obtenham um maior conhecimento sobre as tarefas desenvolvimentais específicas do período de vida em que se encontram, e se os habilita, na sua prática profissional, a compreenderem e a lidarem mais adequadamente com estas questões.

Como é habitual na *praxis* sociodramática, Júlia foi questionada, após ter partilhado com o grupo a sua reacção à experiência como protagonista, se gostaria de ouvir o que os outros tinham para lhe dizer. Este procedimento, usual quando há um elemento ou um grupo-protagonista, permite que este se abra e acolha os *feedbacks* proporcionados pelos elementos do auditório. Nas partilhas que tiveram lugar, estes elementos, focalizando-se na protagonista e nas emoções que esta e a dramatização despertaram em si, revelaram uma certa estranheza por algo que Júlia manifestou, verbal ou não-verbalmente, durante a dramatização. Mónica, por exemplo, afirmou estranhar que Júlia tivesse colocado os amigos ao mesmo nível da família, já que para ela a sua família tem um valor superior. Neste tipo de revelações, as alunas desvendam uma parte do que são, uma vez que o *feedback* envolve sempre auto-revelação, exposição e confronto. Ou seja, na partilha, nunca é só da “realidade vivencial” do protagonista que se fala, mas das “realidades” de todas aquelas que, verbal ou não verbalmente, se pronunciam sobre a situação. Estes confrontos vivenciais são muito pertinentes para as alunas, pois ajudam-nas a perspectivar a

sua situação de outras formas, a compreender melhor outros modos de ver e de viver a mesma realidade, ampliando o seu quadro de leitura e de referência.

O ego auxiliar, no seu comentário, diz a Júlia que, quando lhe saiu o papel e lhe foi pedido que construísse uma narrativa sobre a tristeza na separação, podia tê-lo feito sem falar de si: “Poderia ter fugido da situação de uma forma habilidosa, mas não o fez, porque: não se lembrou, não quis ou não sabia como”. Sugere-lhe(s) que, quando não quiser(em) expor a(s) sua realidade(s) mais pessoal(ais) possa(m) construir uma história de vida inventada.

Uma vez que no contexto formativo se procura, essencialmente, que os discentes analisem e reflectam sobre grandes temas do desenvolvimento humano, a veracidade das histórias em si pode ser pouco significativa. O que importa é o que se faz com essas histórias para que seja um momento de aprendizagem significativo para todos. Acima de tudo, é fundamental que os alunos percebam que existem muitas realidades e muitas verdades sobre um dado tema, questão, situação ou relação. Se os alunos conseguirem desenvolver a capacidade de olharem e de lerem a mesma realidade de múltiplas perspectivas, terão mais flexibilidade para lidar com os desafios provenientes destas e de outras situações.

Porque os comentários nunca podem esquecer a protagonista, foram explicitados, pela unidade funcional, os sentidos da separação evidenciados nas suas esculturas e solilóquios. O ego auxiliar, tendo percebido a dor despertada pela iminente separação definitiva do seu avô, procurou conter afectivamente este sofrimento:

“Quando alguém nos morre, não desaparece. As pessoas nunca desaparecerão da sua memória a não ser que permita. Esteja sozinha no Porto, esteja o avô no hospital, tenha de ir trabalhar para Faro ou estudar para Londres, as pessoas nunca desaparecerão da sua memória a não ser que o permita. É necessário que a Júlia tenha segurança em si e nas pessoas que ama para não ter medo das separações”.

Numa atitude contentora, a directora valorizou, por fim, o facto de Júlia ter conseguido lidar e crescer com a separação, apesar da dor e do sofrimento que esta lhe provoca.

O processo de autonomização continuou a ser trabalhado nas aulas seguintes, mas agora ligado ao contexto escolar. Tal como expusemos anteriormente, o exercício da autonomia, apesar de muito reivindicado pelos alunos, é sentido como doloroso para alguns. Este factor, associado a outros emergentes, neste ano lectivo, parecia estar a determinar uma mudança motivacional face ao curso e ao percurso académico. Tentando perceber

esta mudança, a directora fez uma exploração mais profunda, nas aulas seguintes, do trajecto escolar das alunas desta turma. Nos diálogos encetados, estas indicaram a existência, no 1º ano curricular, de um conjunto de factores protectores e motivadores: 1) A curiosidade sentida por uma nova realidade de ensino, com múltiplos desafios; 2) As práticas praxistas, motivo de encontro, de conversa, de união e coesão do grupo dos “Caloiros” contra os “Doutores”; 3) As unidades curriculares, leccionadas de uma forma mais estruturada, que lhes permitia tirar “bons apontamentos”, os quais se mostravam suficientes para, sem grande ansiedade e angústia, terem sucesso na avaliação final das mesmas. Quando iniciaram o 2º ano curricular, as alunas sentiram-se confrontadas com várias mudanças e uma maior exigência do processo de ensino-aprendizagem, que as obrigou a um maior envolvimento e esforço pessoais, à assumpção de novas e maiores responsabilidades e à mudança das suas estratégias de aprendizagem. Daí o sentimento de perda, de angústia... de algumas.

O processo de formação e os sentimentos a ele associados foram particularmente trabalhados em diversas aulas. Na primeira aula dedicada ao tema, foi realizado um exercício mais grupal, enquanto nas outras foi feito um trabalho mais pessoal e profundo, emergindo como protagonistas os elementos que se mostraram mais disponíveis para reflectir sobre este tema.

Assim, a primeira aula dedicada a esta problemática, a sexta do processo sociodramático, cedo se centrou na discussão das mudanças ocorridas do 1º para o 2º ano curricular e na partilha de dificuldades, constrangimentos e (des)motivações sentidos no ano em curso.

A turma é convidada a continuar, no palco, a reflectir sobre as questões da sua formação. Alguns elementos que, na fase do aquecimento, se limitavam ao papel de observador, envolvem-se na discussão encetada, liderada agora pelos elementos mais activos. Visto que a discussão se desenrola de uma forma natural, mas pouco organizada e sistematizada, a directora diz: “Façam uma listagem dos aspectos positivos e menos positivos do vosso curso e da escola”. Após uns segundos de silêncio inicial, necessários para o processamento da directriz recebida, iniciam a tarefa proposta. São apontados vários aspectos, tanto positivos como negativos, referentes essencialmente ao curso. Como perpassa uma certa insatisfação em relação à sua formação actual, a directora convida-as a construir uma carta aberta aos professores do curso, onde podem listar as suas críticas e as respectivas sugestões. Perguntam se a carta vai ser entregue, na realidade, aos professores. A directora clarifica que: “Isso depende do que vocês, depois desta aula, quiserem fazer com a mesma”.

Esta resposta dá-lhes a liberdade de se limitarem a reflectir, neste contexto, sobre as questões da sua formação e do seu percurso escolar, ou, se desejarem, poderem ir mais além, mobilizando-se, individualmente ou em grupo, para uma acção concertada no sentido da mudança almejada.

A maioria dos elementos envolveu-se na tarefa, expressando efusivamente a sua opinião para o grande grupo. Uma vez que alguns elementos continuavam sem nada dizer, a directora solicitou-lhes que entrassem em solilóquio com o intuito de se perceber a sua opinião e o seu sentimento sobre o assunto em discussão.

Nos discursos proferidos, nos solilóquios ocorridos e na “Carta Aberta aos Professores”, evidenciaram-se os seguintes aspectos: 1) Havia elementos que se encontravam nitidamente desmotivados, enquanto outros se mantinham motivados; 2) A maioria das alunas atribuía ao exterior (por exemplo, conteúdos das unidades curriculares, metodologias de ensino, excesso de trabalho) a culpa pela sua desmotivação e possível insucesso. Foram poucas as alunas que reconheceram a sua co-responsabilidade por esta situação e a necessidade de mudarem; 3) A maioria das alunas defendia uma postura de dependência e de passividade, questionando os processos de ensino-aprendizagem mais activos e as posturas mais interventivas, que as comprometia e envolvia.

Na fase dos comentários, os elementos reforçaram como se sentiam, no presente ano, em relação ao curso e expressaram uma certa estranheza pelas posições divergentes das suas. Saliente-se que a maioria dos elementos de um subgrupo compartilhava as mesmas opiniões e sentimentos, opostas às partilhadas pelos elementos do outro subgrupo, o que parece revelar um certo contágio reforçador da identidade grupal.

Face aos comentários tecidos, a directora, no seu comentário final, alertou as alunas para o facto de haver, sobre a mesma realidade, múltiplos sentidos e intensidades. Assim sendo, quando falam de motivação ou de desmotivação, cada uma pode atribuir-lhes significados e pesos diferentes. Tendo em conta a linha vivencial da sessão, a directora sensibilizou-as, por fim, para a importância de adoptarem uma postura activa e de se implicarem na construção do seu percurso de formação.

“A assumpção de uma postura activa pode permitir-vos melhorar não só a vossa formação como treinar uma competência essencial no exercício da Educação Social”.

Apesar de pontuais, este tipo de comentários sensibiliza as alunas para as posturas que mais se coadunam com o seu perfil profissional. Desta forma, elas podem ir, progressiva e naturalmente, ajustando os seus valores e atitudes pessoais aos valores e atitudes profissionais.

Na sessão seguinte, a sétima aula, a questão da desmotivação ligada à formação e ao curso, mas também a outras áreas da sua vida pessoal, voltou a emergir de uma forma intensa, embora focalizada, mas não circunscrita, num pequeno grupo de alunas.

Já no palco, cada aluna é convidada a pensar em três certezas e em três incertezas na vida. Após uns momentos de cogitação, uma a uma avança e, em “alta voz”, partilha o resultado da sua reflexão individual.

De entre as partilhas que tiveram lugar, gostaríamos de destacar o gosto pelo curso e a incerteza de um emprego futuro, mencionados pela maioria dos elementos. Quanto às incertezas, assomaram a dúvida em relação ao término do curso, à aquisição de competências profissionais, à realização profissional e à concretização de projectos pessoais.

Procurando, a partir da vivência dramática, colocar em evidência os protagonistas da sessão, a directora diz: “Dá um passo em frente quem sente que as suas incertezas, ou as suas certezas, têm um peso tão grande que afectam o seu bem-estar actual”. Os cinco elementos que avançam – Júlia, Diana, Beatriz, Inês e Amélia – haviam já exposto, na fase inicial, o seu estado de desmotivação académica.

Com estes elementos foi feito, então, um trabalho de maior profundidade. Colocados de costas para o auditório, tinham, à sua frente, algumas cadeiras em linha que representavam simbolicamente os obstáculos que as impediam de se sentirem bem. Com o corpo em acção, cada um dos elementos mostrou a sua postura perante os obstáculos. Júlia ultrapassou-os abrindo caminho entre as cadeiras. Diana atirou-os simbolicamente pela janela fora, enquanto Amélia os colocou atrás das costas. Já Inês e Beatriz ficaram bloqueadas a olhar para os mesmos, nada fazendo para os ultrapassar.

Por fim, é perguntado a cada uma: “O que tem de acontecer dentro de ti, ou no exterior, para que os obstáculos possam ser ultrapassados?”. Júlia relativiza a

importância dos obstáculos; Diana revela que precisa de ter coragem para lidar com eles; Amélia diz que não os consegue ultrapassar: “Só faço de conta que não existem”; Inês e Beatriz referem não saber o que tem de acontecer.

Neste exercício, de cariz individual, tornou-se claro que Júlia e Diana reconheciam em si recursos internos que lhes permitiam ultrapassar os obstáculos temidos. Amélia sentia-se incapaz de ultrapassar os seus obstáculos mas tentava lidar com eles, desvalorizando-os¹³⁸. Beatriz e Inês sentiam-se perdidas, sem saber o que fazer para alcançar as mudanças almejadas. Parecendo reconhecer em si muitas fragilidades, Beatriz expressou, espontaneamente, necessitar de uma ajuda especializada.

Passada à fase dos comentários, foi dada a palavra primeiro às protagonistas da sessão e depois aos restantes elementos do grupo. Ninguém quis, todavia, falar.

Temos observado, nesta e noutras turmas, que, quando a vivência dramática é acompanhada de uma intensa carga emocional, poucos são os alunos disponíveis para comentar. Sentimos que os alunos precisam de tempo para elaborarem as suas emoções. Isto mesmo é sublinhado, pela directora, no seu comentário:

“Assistimos hoje a uma sessão emocionalmente muito intensa, que parece ter mexido bastante convosco. Tanto é que ninguém quer ou consegue comentar. Parece que ainda estão a elaborar mentalmente o que aqui viveram (...) Tendo apenas cinco elementos protagonizado, no palco, a segunda cena, todas vocês tiveram a oportunidade de, no vosso palco interior, pensarem igualmente nos obstáculos que dificultam o vosso bem-estar actual, o que necessitam de fazer para os ultrapassar e que recursos internos e externos vão necessitar de mobilizar neste processo”.

Como referimos na análise da turma A, ao mesmo tempo que o(s) protagonista(s) dramatiza(m) no palco, cada um dos elementos do auditório poderá ser protagonista no seu palco interior. É por isso que, na fase dos comentários, estes elementos poderão não só partilhar o que viram e sentiram a partir da vivência do(s) protagonista(s), mas também o que viram e sentiram da sua própria vivência interna. Estes *feedbacks* poderão ser formativos e terapêuticos para todos, já que permitem aceder a outras perspectivas, sentimentos,

¹³⁸ Na décima quarta aula, Amélia conseguiu identificar alguns recursos e características pessoais (capacidade de escuta e postura reflexiva), que, se mobilizadas e devidamente valorizados, poderiam ajudá-la a ultrapassar as suas fragilidades/obstáculos (medo de falhar, baixa auto-estima e baixo auto-conceito).

vivências e alternativas de acção. Nesta troca reside uma das riquezas das abordagens de grupo, pois permite que todos os elementos possam ser, numa sessão, aprendizes, formadores, terapeutas e protagonistas. Os *feedbacks*, são, ainda, relevantes, já que podem indiciar novos problemas ou questões passíveis de serem alvo de intervenção em futuras sessões.

Esta sessão pareceu, de facto, ter perturbado as alunas, pois quando, na aula seguinte, foi feita a usual pergunta: “Alguém gostaria de fazer algum comentário à última aula?”, vários elementos aproveitaram para expressar como se haviam sentido, como se a distância afectiva provocada por uma semana de afastamento, lhes permitisse verbalizar o que não conseguiram expressar na altura. Helena, nomeadamente, referiu que a última aula fora muito intensa e que pensara sobre a mesma ao longo da semana. Disse que tinha havido um comentário que lhe suscitara uma reflexão particular: apesar das incertezas referidas, a maioria dos elementos, tal como ela própria, nomeou e valorizou mais as suas certezas, o que a deixou feliz. A directora apesar de valorizar o seu comentário, chamou, todavia, a atenção para a subjectividade das manifestações presenciadas. Neste mesmo sentido, Vitória partilhou que o cunho das suas certezas era negativo e aproveitou para esclarecer que só não se moveu porque não entendeu adequadamente a directriz. Apesar do incómodo sentido na sessão anterior, a aluna só conseguiu clarificar o desentendimento ocorrido e partilhar os significados que a sessão e os exercícios realizados tiveram para si uma semana depois. Parece que este tempo de moratória foi necessário para que pudessem elaborar mental e afectivamente as emoções vivenciadas¹³⁹. A directora, procurando conter e atribuir sentido às partilhas das “Vitórias” desta turma, disse-lhes que embora elas não tenham sido protagonistas neste cenário, acabaram por sê-lo internamente e terão, sempre que desejarem, a oportunidade de propor este ou outros assuntos para a sessão. Vitória fá-lo-ia na décima oitava sessão.

É importante que estas alunas percebam e aprendam que os significados atribuídos são subjectivos e relativos. Como tal, há que sensibilizá-las para a necessidade de estarem atentas aos significados e sentimentos atribuídos e sentidos por si, bem como aos significados e sentimentos verbalizados pelos outros. Estar atento ao(s) outro(s), procurar per-

¹³⁹ No final da aula, a aluna solicitou ajuda profissional, iniciando posteriormente um processo terapêutico individual.

também outros profissionais. Colocando-se no papel da educadora social, diz estar a ter uma conversa informal com idosos, procurando, numa relação de proximidade, perceber, entre outros aspectos, o que os preocupa e o que os angustia. É-lhe pedido que fale, em discurso directo, com os idosos, o mesmo acontecendo quando troca de papel. Durante esta inversão, apercebe-se da importância que a família dos idosos tem neste contexto e, espontaneamente, vai buscar dois elementos ao auditório, colocando-os atrás dos idosos. Também estes conversam com a educadora social. Visivelmente mais satisfeita, afirma que o educador deve estabelecer uma relação de proximidade e fazer um trabalho conjunto com os idosos e respectivas famílias. No diálogo exploratório estabelecido entre a directora e a protagonista, esta clarifica que o educador social deve trabalhar igualmente com os outros profissionais.

Como na escultura feita, cada profissional parecia estar fechado no seu trabalho específico, foi-lhe pedido que representasse, de seguida, a relação entre todos os intervenientes. Colocando todos em interacção, o seu solilóquio revelou, contudo, um descrédito no trabalho em parceria, sendo este o desejo que marcou a escultura ideal. Desfeita esta cena, foi proposta uma situação de treino do papel profissional.

A directora diz à protagonista que, enquanto educadora social, vai para uma instituição de apoio à Terceira Idade: “Este é o seu primeiro contacto com a população”.

Vários elementos do auditório encarnaram o papel de idosas, assumindo-se como egos auxiliares nesta representação. Um ofereceu-se espontaneamente. Outras, habitualmente mais passivas, foram convidadas, pela directora, para que pudessem, no aqui-e- agora, assumir um protagonismo maior, experimentar papéis diferentes e desenvolver competências pessoais e profissionais.

Alexandra encarnando plenamente o papel proposto, surge, nesta situação de faz-de-conta, com uma boa capacidade relacional¹⁴⁰: indo de lugar em lugar, apresenta-se sorridente às idosas, pergunta-lhes o nome, inicia conversas. Consegue congregá-las à sua volta a maioria das idosas, excepção feita a um pequeno grupo, que afirma querer ficar no seu canto. Alexandra parece sentir esta decisão das idosas como uma falha pessoal. O seu solilóquio, quando simbolicamente regressa a casa no final do dia, é disso revelador. Alexandra parecia dar pouco espaço para que as

¹⁴⁰ Alexandra quando falou, em sessões posteriores, nas suas potencialidades, referiu a sua capacidade relacional: é uma pessoa simpática e gosta de estar com as outras pessoas. Também o grupo parecia reconhecer estas suas características já que, no questionário sociométrico, foi um dos elementos mais escolhidos, nos três critérios, tendo sido nos critérios psicotéticos o elemento objecto de um maior número de primeiras escolhas (cf. anexo XVI).

relações se fossem construindo. Como cena final, é-lhe dito que tem a oportunidade de se manter nesta instituição (um lado do palco) ou de ir para uma outra instituição (outro lado do palco). A aluna coloca-se de imediato no lugar da manutenção.

Parecia assim que, apesar os seus medos e receios em relação a uma experiência profissional nesta área, os mesmos não eram inibidores da sua acção. Ela parecia sentir que, com maior ou menor sofrimento, tinha recursos internos que lhe permitiam lidar com os desafios que esta realidade lhe podia trazer.

Na fase dos comentários, protagonista, elementos do auditório e egos auxiliares não profissionais, valorizaram a vivência dramática, em particular a situação de treino do papel do educador social, e reconheceram ter ainda um longo caminho a percorrer em termos de formação.

A directora procurou, no seu comentário final, conter, integrar, elaborar e transformar os ditos e os não ditos dos diversos intervenientes e da protagonista, em particular, nas três fases da sessão. Retomando o comentário tecido por Vitória – em que esta havia desvalorizado a formação teórica, referindo que o mais importante, na prática profissional, era darem-se como pessoas – a directora clarificou que a formação académica, além de permitir aos alunos adquirir conhecimentos fundamentais para analisarem e compreenderem as diversas realidades, permite-lhes tomar consciência das características próprias que podem favorecer ou prejudicar o seu desempenho profissional. A esta questão foi dedicada, em particular, a décima quarta aula.

Ao ser apoiada e enaltecida pelo grupo, Alexandra parece ter reorganizado novas representações acerca de si e destes contextos de intervenção, sentindo-se mais forte e capaz. Na sessão seguinte foi disso que a aluna falou quando partilhou, uma vez mais com a turma, o significado que a sessão tivera para si. A sessão permitira-lhe abordar uma situação a angustiava há algum tempo e ajudou-a a perspectivar o problema de outras formas. Abrir o ângulo de visão e o leque das possibilidades são funções relevantes desta metodologia.

Após a comunicação inicial de Alexandra, a fase do aquecimento inespecífico da nona sessão centrou-se na discussão da vivência da fase em presença: o trabalho exigido em tempos de testes; a gestão relativamente aos seus tempos e às opções tomadas tendo em conta o regime de frequência e avaliação em vigor na E.S.E.P. Laura evidenciou-se de

imediatamente como protagonista, partilhando, à semelhança do que havia acontecido já noutras aulas, a sua desmotivação pelo curso naquela altura. Afirmou, nomeadamente, que embora não concorde com o regime de faltas, é pelas faltas que vai às aulas, revelando, assim, a necessidade de um controlo externo que a faça cumprir algumas das suas obrigações e alcançar alguns dos seus objectivos.

Como referimos, Laura havia partilhado já a sua desmotivação em relação ao curso. No exercício das certezas/incertezas, já narrado, a aluna expôs como certeza o seu amor pela música e como incerteza a sua continuação no curso ou o exercício da Educação Social. Pareceu-nos que era este dilema – de continuar ou desistir do curso para poder lutar de “corpo e alma” pelo seu sonho – a razão da sua desmotivação e do seu sofrimento interno. A progressiva exposição do seu mal-estar em várias sessões pareceu aquecê-la, naturalmente, para o protagonismo assumido nesta sessão.

No aquecimento específico, Laura conta, num discurso arrastado e falando baixo, evidenciando um certo estado depressivo, ter entrado em Educação Social como primeira opção. No ano anterior, como tudo era novidade, estivera motivada. O problema está a ser este ano: já não tem a novidade da Praxe e as unidades curriculares são muito teóricas. Apesar de conseguir pensar em alternativas, como tem uma auto-estima baixa – “A minha auto-estima é baixa (...) Sinto-me pouco responsável e baldas” – parece não reconhecer em si capacidades nem energia suficientes para alterar a situação deixando, “como é do seu feitio”, as coisas correrem. A directora explora a percepção que as colegas têm de Laura. Os elementos que se manifestam referem não a considerar “baldas”. Apenas Vitória declara que o comportamento da colega depende das companhias com quem anda¹⁴¹.

Na fase final do aquecimento específico, Laura falou, ainda, de uma forma muito envolvida, do instrumento musical que pratica. Pela pertinência da situação e pela ressonância emocional apresentada, Laura foi convidada a ser protagonista.

¹⁴¹ No questionário sociométrico realizado em Novembro de 2005 (cf. anexo XVI), esta aluna, apesar de mostrar disponibilidade para fazer grupo de trabalho com várias pessoas (11), apenas foi escolhida por Vitória e Alexandra e foi rejeitada por sete elementos, tendo sido a pessoa mais rejeitada desta turma e com mais primeiras rejeições neste domínio (4). Parece ser, assim, perceptível que a imagem de “irresponsável e de baldas” não é sentida unicamente por si, mas também pelos seus pares. Em relação aos outros dois critérios – “Fim-de-semana” e “Cinema” – Laura foi mais escolhida (e as suas escolhas foram objecto de reciprocidade), embora continuasse a ser rejeitada por vários elementos. É de notar, contudo, que ela escolheu muito mais do que foi escolhida, o que parecia evidenciar uma maior disponibilidade da aluna para se relacionar com as colegas do que estas com ela.

Com a aluna já no palco, é traçado um quadrado imaginário: “Este lado representa o seu 12º ano; aquele representa o seu 1º ano; o outro, o seu 2º ano. Faça o percurso realizado no 12º ano, pensando alto e parando nos momentos mais significativos para si”. Laura inicia um movimento introspectivo. Parece estar a fazer um trabalho interno há muito almejado. Revela que a decisão de vir para este curso foi tomada no 9º ano. Centrando-se, todavia, no ano pedido, narra, à medida que vai dando pequenos passos, a importância do 12º ano e o prazer tido pelos resultados obtidos que lhe permitiram entrar na sua primeira opção. A directora pergunta-lhe o que lhe disseram os pais. Emocionada, diz ter sempre obtido o apoio dos mesmos: “Para eles a minha entrada na faculdade era muito importante, pois na minha família poucos tiveram esta oportunidade”.

Era nítida a importância que a frequência do Ensino Superior tinha para os seus entes mais importantes e o receio que ela tinha de, se falhasse, os desiludir. Era como se o seu sentimento de ser amada pelos outros passasse muito por ser e fazer aquilo que os outros esperavam de si.

Com o intuito de clarificar as expectativas e os sentimentos relativos à sua entrada no curso e no Ensino Superior, é-lhe dito: “Soube agora que entrou para o curso de Educação Social. Pense alto (...) Está na noite anterior. Diga como se sente”.

A satisfação e a expectativa do que poderia encontrar e vivenciar na realidade do Ensino Superior foram os sentimentos que perpassaram nos seus solilóquios. Note-se que a directriz do solilóquio – “Pense alto” ou “Diga o que sente” – pode remeter para níveis diferentes, ou seja, enquanto na primeira directiva se faz apelo a um discurso mais cognitivo; na segunda, a convocação discursiva é claramente mais afectiva.

Quando fez o percurso do 1º ano, Laura voltou a referir as vivências já partilhados na fase do aquecimento. Chegada ao 2º ano curricular, foi visível o seu desejo de saltar, no aqui-e-agora do cenário e da vida real, no que concerne ao contexto académico. As suas desmotivações tão presentes no seu discurso, estiveram então ausentes, como se essa fosse a forma que ela tinha de, reprimindo a sua dor, “agarrar-se” ao pouco de bom que esta realidade ainda lhe dava: os amigos e o sucesso escolar necessário à concretização do sonho familiar. Ao contrário do que acontecia com o curso frequentado, Laura declarou não ter dúvidas em relação à prática musical.

Foi-lhe pedido que se situasse um ano depois, em Janeiro de 2007. Afirmou estar a frequentar o curso, mas, se possível, mais motivada.

Quando refere desejar concluir o seu curso, Laura expressa, espontaneamente, a esperança de pertencer à orquestra nacional. Colocado um pano que representa a música neste 2º ano, é-lhe pedido que entre em solilóquio. Muito comovida, revela que a música é a sua grande paixão e partilha com o grupo as suas principais expectativas. É explorado brevemente o percurso musical da aluna com o intuito de se perceber os seus investimentos passados e futuros.

Por fim, foi colocada uma cadeira, que representa o ano de 2010, de costas para o auditório, para proteger a protagonista dos olhares dos outros. Foi-lhe pedido que se sentasse. Inicialmente, mostrou dificuldades em projectar-se e saiu do papel. Contudo, incentivada pela directora, veio a colocar-se na situação, dizendo:

“Vejo-me a tirar um outro curso em que esteja a animar as outras pessoas (...) E vejo-me, se possível, inserida na orquestra nacional como instrumentista”.

No aqui-e-agora, Laura mostrou não se perspectivar a exercer profissionalmente a Educação Social, mas a tirar um outro curso que, de algum modo, se aproxime mais dos seus interesses e da formação almejada. Como depende de si, a frequência de um outro curso surge como um projecto a concretizar; já a prática profissional da música, porque dependente das oportunidades entretanto surgidas, aparece como um projecto ambicionado, mas incerto.

Finda a fase da dramatização, Laura tem a oportunidade de a comentar. Com um ar mais leve, partilha não ter sido tão difícil, quanto julgava, ir para o palco e valoriza ter dramatizado, “porque obrigou-me a pensar sobre mim”¹⁴². Dos elementos do auditório, apenas Amélia faz um comentário.

Como abordámos anteriormente, pensamos que a escassez de comentários não se deveu a uma falta de interesse, por parte do auditório, pelo drama vivido mas, porque ainda se encontravam intensamente envolvido no mesmo, não conseguiu o distanciamento necessário à tarefa agora exigida. Noutras aulas, mais distanciados afectivamente, outros elementos expressaram espontaneamente o seu sentimento em relação à situação de Laura. Rita, por exemplo, identificando-se com Laura, pôs em comum, na décima quinta aula, a

¹⁴² Na décima sétima aula, Laura foi a única aluna a comparecer à sessão. Os restantes elementos preferiram ficar a estudar para o teste do dia seguinte. Na conversa encetada com a directora, reafirmou gostar deste espaço, que lhe permitia reflectir sobre várias questões e, acima de tudo, pensar-se. Este espaço parecia ser, assim, sentido, pela aluna, como um colo contentor, ao qual parecia gostar e/ou precisar de recorrer com regularidade.

sua experiência e a sua vivência no curso anteriormente frequentado com o intuito de apoiar e incentivar a colega a repensar a sua situação no curso de Educação Social:

“Este é um processo muito doloroso, em que a angústia e o mal-estar se vão intensificando e só a tomada de decisão de mudança de curso me devolveu a paz interior perdida”.

Este partilhar permitiu que Laura percebesse que também outros vivenciaram problemas, dúvidas e angústias congéneres. Permitiu-lhe, ainda, ouvir as alternativas pensadas e as decisões tomadas. Dos elementos que haviam frequentado anteriormente outro curso, Rita e Inês optaram por mudar de curso, enquanto Mónica optara por terminar a formação iniciada e só depois ingressar no curso desejado. Estes testemunhos permitiram que Laura alargasse ou redefinisse a sua visão acerca da situação em causa, e ponderasse melhor as suas opções e estratégias de acção.

O ego auxiliar, referindo terem sido visíveis as dúvidas e/ou a não identificação de Laura com o curso, no presente e no futuro, convidou-a a lutar pelo seu sonho. Tendo sido dada a possibilidade de a protagonista fazer um último comentário, Laura esclareceu que embora gostasse de se dedicar profissionalmente à música, com o instrumento que tocava dificilmente conseguiria sobreviver no contexto português: “Por isso, tenho de ser realista. Tenho de ter uma outra profissão que me sustente”.

A directora concluiu a sessão, fazendo uma súmula do percurso de Laura neste espaço e na sessão presente, procurando envolver todo o grupo no tema abordado. Recordando uma partilha anterior da protagonista, a directora lançou-lhe o seguinte desafio: “Será que num país estrangeiro não poderia transformar a sua paixão na sua profissão?”. Com um sorriso rasgado, Laura não se conteve e partilhou que esta ideia já lhe ocorrera. Foi convidada a ponderar os prós e os contras de cada uma das suas opções para, então, poder tomar, efectivamente, uma decisão dentro de si e não se limitar a “deixar as coisas correrem, como é do seu feitio”. A sessão foi encerrada com um apelo a que todas tenham coragem para lutar pelos seus sonhos.

Reconhecer que não se está só e que não se é o único a vivenciar e a sentir determinados conflitos, dúvidas e angústias; ouvir os testemunhos de pessoas que passaram por problemas semelhantes e que os ultrapassaram; fomentar e manter a esperança, são alguns dos factores que podem facilitar a mudança.

Descentrando-se das questões motivacionais, as duas aulas seguintes, a décima e a décima terceira, centraram-se na questão dos valores e das atitudes pessoais.

Na décima aula, alguns elementos mostraram-se desde logo disponíveis para falar e o aquecimento fluiu sem resistências. Falou-se do iminente período de interrupção lectiva e de como iriam ocupá-lo: a trabalhar. Abordaram-se os diferentes tipos de trabalho – académico e profissional – e seus significados – afirmação e valorização pessoal, autonomia financeira. A directora, tendo reparado em Eva, que de imediato desviou a cara e o olhar, disse-lhe que tinha notado, da sua parte, um certo evitamento em se envolver. Esta, negando, disse, de imediato, que o assunto em discussão não era algo que a preocupasse, uma vez que tinha um bom suporte familiar, tendo, no entanto, contado, com espontaneidade e júbilo, as incursões pela empresa familiar, o gosto que teria em poder geri-la e as resistências sentidas quando equacionava trabalhar neste contexto, marcadamente masculino. A directora, descendo o diálogo da realidade pessoal de Eva, colocou algumas perguntas com o intuito de facilitar o aquecimento da turma e de promover a reflexão sobre certas questões valorativas pertinentes na formação e na prática do educador social:

“Há trabalhos e/ou profissões específicos de homens e de mulheres? A reflexão sobre as questões da igualdade, dos direitos e das obrigações, entre homens e mulheres, nomeadamente no campo laboral, é importante para vocês, enquanto pessoas e alunas de Educação Social? Vocês sentem que podem ser agentes transformadores da realidade social?”

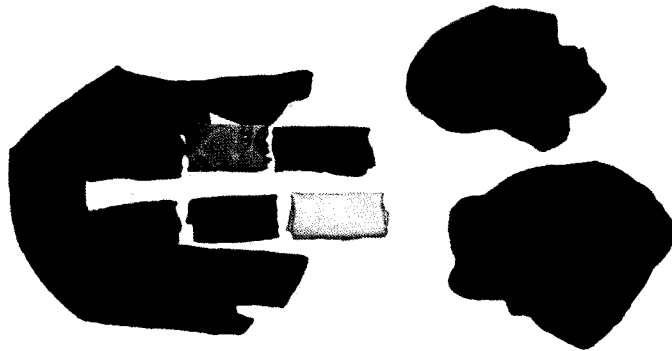
A turma acatou com interesse e entusiasmo esta proposta de discussão. Não havendo vozes discordantes, os elementos defenderam que, apesar de não haver trabalhos específicos de homens e de mulheres, o facto é que há profissões que são exercidas apenas ou maioritariamente por pessoas de um dos sexos. Justificaram esta situação essencialmente pelo facto de as opções e escolhas profissionais serem muito condicionadas socialmente. Evidenciaram, no entanto, que esta realidade está a mudar e situaram historicamente alguns momentos e movimentos sociais que geraram mudança, bem como algumas transformações vividas nos seus contextos particulares. Eva deu, como exemplo, a sua contribuição na empresa familiar, onde assume as mesmas obrigações e tem os mesmos direitos que os outros trabalhadores:

“E se a primeira impressão que transmito é de uma menininha, depois de me conhecerem verificam que não é assim e que trabalho como qualquer outro trabalhador”.

A directora questionou se existem características internas/externas e/ou psicológicas/físicas nos homens e nas mulheres, que determinam as suas opções e funções profissionais. As alunas advogaram que, apesar de haver diferenças entre os géneros, tal não deveria ser uma condicionante para o exercício de uma profissão, mas afirmaram sentir que há ainda muitos estereótipos ligados às profissões, à própria concepção do que é ser homem e ser mulher, às relações existentes entre ambos, que de algum modo justificam as desigualdades e injustiças sociais.

A turma está muito envolvida nesta discussão e é, com uma certa excitação, que recebem a proposta de dramatização: “Com os panos, façam uma representação do homem e da mulher. Lembrem-se que as cores podem ter diferentes significados, tal como as diferentes formas e tamanhos que os panos podem assumir”.

Observou-se uma troca aberta de ideias, avaliação das alternativas, selecção e organização dos recursos materiais. Entre risos, fizeram as seguintes representações, lado a lado:



Terminada a representação, Rita descreveu num discurso muito estereotipado a representação do homem e a mulher.

Da representação do homem, diz: “Os panos estão desalinhados, porque o homem é desarrumado por natureza. O pano azul representa a beleza. O homem é belo para as mulheres e elas também valorizam muito a beleza nas mulheres. O pano preto representa a junção de todas as cores. O homem sente tudo aquilo que a mulher sente, mas oculta, disfarça os seus sentimentos”. Quanto à representação da mulher, diz: “Os panos estão todos dobrados, porque as mulheres são muito mais organizadas, embora haja excepções. O pano amarelo é a amizade. O verde é a

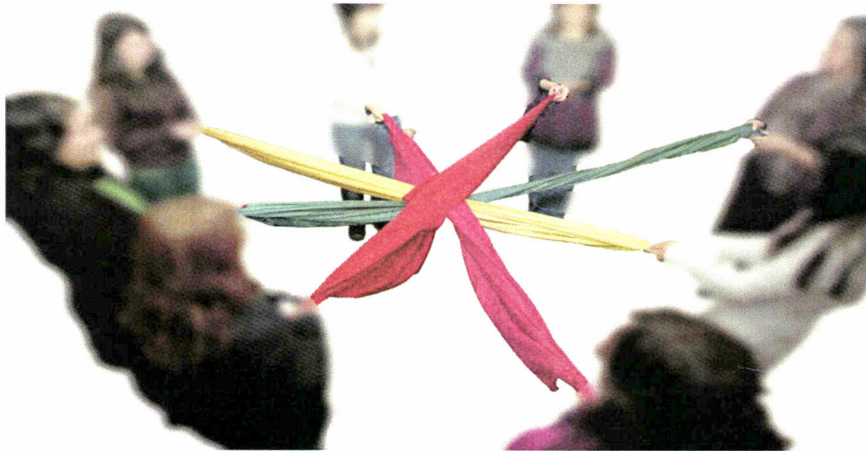
esperança, nomeadamente de vir a haver igualdade de direitos. O pano laranja representa o *stress*. O roxo é a tendência a falar mal das pessoas. O rosa é a sensibilidade e a tendência a ver o mundo muito cor-de-rosa. O branco representa a paz, já que a mulher tenta fomentar a paz entre todos. E o vermelho, a paixão”.

Apesar de marcadamente estereotipado, no discurso relativo às mulheres vislumbrava-se já alguma especificação pois, à medida que Rita ia expressando o significado das cores, ouviam-se vozes divergentes: “Nem todas as mulheres são organizadas (...). Nem todas as mulheres são amigas entre si”. Parece-nos que, pelo facto de esta turma ser constituída exclusivamente por elementos do sexo feminino, uma categorização social homogénea é menos aceite e tolerada; reivindicam, já que é também de si que falam, alguma diversidade e especificação.

Perante as vozes dissonantes, a directora questiona se alguém deseja fazer uma outra representação. Ninguém quer. Solicita, então, uma representação da relação homem-mulher actual: “Esta escultura deve ser a vossa visão”. Muito envolvidas, usam os panos e “barro humano”, fazendo múltiplas esculturas, mas todas elas ligadas à relação afectiva homem-mulher.

Nestas múltiplas esculturas e no solilóquio que cada uma foi dizendo do seu lugar, foram emergindo múltiplos estereótipos. Nomeadamente, a primeira escultura feita, sobre a qual se debruçaram mais tempo, era marcada pela traição, sendo que esta surgia sempre entre elementos do sexo oposto, revelando um certo fechamento das alunas à grande diversidade de relacionamentos sexuais e afectivos. Também nesta escultura, e na maioria das outras apresentadas, as alunas mostraram uma relação homem-mulher pautada essencialmente pelo sofrimento ou pela assimetria relacional, ocupando o homem uma posição *up* e a mulher uma posição *down*.

Como na fase do aquecimento expressaram vislumbrar mudanças sociais significativas, a directora pediu-lhes, então, que fizessem uma escultura de como gostariam que fosse a relação homem-mulher em 2025. Após um breve diálogo que lhes permitiu averiguar a sua concordância relativamente a objectivos e procedimentos, cumpriram, sem demora, a directriz recebida.



As alunas explicando a representação feita, disseram que a relação ideal é marcada sobretudo pela transparência, sendo que deveria existir amor (vermelho), amizade (amarelo), paixão (rosa) e uma partilha igualitária de tarefas e de dinheiro (verde). Na escultura do seu desejo, apesar da dimensão afectiva estar muito presente, não descuraram outras dimensões mais ligadas a uma divisão igualitária das tarefas e a uma maior simetria em termos de poder económico. Parece-nos, contudo, que esta representação é muito idealizada, acima de tudo porque nela a relação homem-mulher revela a negação das diferenças e das partes menos boas dessa mesma relação. Há como que uma clivagem – em que a escultura nos mostra as partes boas da relação – não se vislumbrando ainda uma integração das partes boas e menos boas da mesma. Parece-nos assim importante ajudar estas alunas a aproximar o seu ideal de um real mais tangível.

Para terminar, a directora convida as alunas a discutirem, sentadas em círculo, sobre o que o educador social pode fazer para ajudar a passar da primeira para a segunda representação. Debatem, mas centram a conversa apenas num aspecto: a sensibilização das pessoas, desde os mais novos aos mais velhos.

Os comentários foram numerosos nesta sessão. Algumas alunas referiram que as esculturas foram moldadas de acordo com o que se manifesta socialmente e não com a sua perspectiva pessoal, pois não se reviam nelas. Mónica, mais incisiva, mostrou-se estupefacta com a percepção das colegas acerca da relação homem-mulher. Sendo consideravelmente mais velha do que a maioria das alunas, e a única casada, comentou que, na sua geração, e tendo como referência a sua própria realidade e a das pessoas que lhe são próximas, a relação homem-mulher é baseada na confiança, no respeito mútuo, na partilha de responsabilidades e de tarefas: “Parece que a sociedade em vez de estar a evoluir, está a regressar”. Alguns elementos confidenciaram ter visto a sua realidade familiar espelhada em

algumas destas representações e expressaram a importância de, enquanto pessoas e futuras profissionais, agirem no sentido de uma situação mais justa e igualitária.

A directora encerrou a sessão procurando fazer um comentário elaborativo do vivido nas três fases ocorridas e seu significado formativo. Foram apreciados os valores e os estereótipos presentes nos discursos proferidos e nas esculturas realizadas, e a parca variabilidade destas.

“É curioso que, ao ser-vos pedido a representação da relação homem-mulher, se limitam a fazê-la apenas numa das dimensões possíveis: a relação afectiva entre eles. Durante a fase do aquecimento, a discussão centrou-se muito na questão das profissões e das formações que estão socialmente atribuídas aos homens e/ou às mulheres e na necessidade de mudança social. Contudo, no aqui-e-agora, esta relação laboral não aparece de forma evidente e na escultura em que emerge subtilmente, o homem, como trabalhador remunerado, aparece com uma postura de poder e a mulher, não remunerada, surge numa postura de submissão” (...). Dirigindo-se a Mónica, diz-lhe que se admira da sua surpresa, uma vez que ela participou activamente na construção das representações e assumiu a posição da maioria. Quando foi dada a oportunidade a quem não partilhasse da visão grupal de fazer a sua própria escultura, ela nada dissera e nada fizera. É-lhe sugerido que reflecta porque razão assumiu esta postura conformista.

Tendo em conta a dinâmica relacional desta turma, em que tudo parecia ser ponderado e controlado, a opinião e o sentimento da maioria que se fazia ouvir pareciam ganhar uma força significativa. Parece-nos, assim, que as alunas porque temiam ser questionadas ou mesmo rejeitadas pelo grupo¹⁴³, assumiam a posição da maioria, nem que para tal fosse necessário, como expressou Rita na aula seguinte, colocar-se “a máscara da pessoa que os outros desejam que nós sejamos”. É preciso ter uma certa segurança interna para poder assumir, com determinação, as posições individuais, quando o contexto é ou pode ser adverso. Parece, assim, evidente, que, pelo menos alguns elementos sentem que nesta turma não foram ainda alcançadas a confiança e a coesão necessárias a uma exposição mais genuína.

Como nota final, a directora, esclarece: “Enquanto pessoas, podem lutar para que a igualdade se vá construindo nos vários contextos por onde passam; enquanto alunos

¹⁴³ Recorde-se que esta turma foi “muito escolhida” por alguns elementos, que se afastavam propositadamente de alguns colegas da grande turma do 2º ano.

de Educação Social e futuros profissionais da área, acresce uma responsabilidade maior já que este profissional se preocupa com as questões de injustiça e desigualdade, buscando e incentivando uma maior igualdade e justiça sociais”.

A explicitação e a reflexão sobre os valores que orientam a prática do educador social são extremamente importantes para a formação dos alunos e para a construção da sua identidade profissional.

Na décima terceira aula, o aquecimento específico centrou-se no tema do Carnaval, período ocorrido nessa semana. As alunas falaram dos diferentes significados dos carnavais das suas terras e das suas vidas. No seguimento da conversa encetada, Rita propôs que se discutisse uma questão surgida numa conversa entre amigos. Ao constatarem que, na sua zona residencial, mais de metade dos homens estava mascarado de mulher, questionaram-se: “Com tantas máscaras possíveis, porque é que todos os homens querem experimentar ser mulher?”. De imediato, alguns elementos começaram a discorrer apaixonadamente sobre o tema em discussão, surgindo, desde o início, a associação entre o vestir-se de mulher ou o vestir o papel de mulher e a homossexualidade masculina.

As alunas dão alguns exemplos da sua realidade pessoal que revelam atitudes preconceituosas em relação à homossexualidade masculina. A directora diz-lhes, provocatoriamente: “Curioso! Vocês até agora só falaram da homossexualidade masculina” (...). Percebendo a sua falha, Rita expressa estar ciente que, enquanto educadoras sociais, elas têm a obrigação de desconstruir os seus estereótipos e os dos outros. Ligando ao que a aluna disse, a directora questiona agora os outros elementos: “Sentem que dentro de vocês há ainda percursos a fazer, estereótipos e preconceitos a desconstruir não só em relação à questão da homossexualidade como a outras realidades?”. Várias anuem.

Apesar de animada, a discussão estava centrada em poucos elementos que apresentavam uma mesma perspectiva acerca do tema em debate. A maioria dos elementos mantinha-se atenta mas calada, numa postura manifestamente defensiva. Parecia que alguns destes elementos preferiam nada dizer, a expressar opiniões, emoções e comportamentos diferentes dos expressos pela maioria que se fazia ouvir, que poderiam ser alvo de reparo por parte dos outros.

A directora pergunta, então, se é importante trabalhar-se estas questões. Anuem. Alargando-se um pouco o grupo de intervenientes, fala-se de alguns comportamentos e de algumas concepções que deixam transparecer alguns estereótipos nesta área: “Ninguém veste um menino de cor-de-rosa quando nasce

(...) Para haver relações sexuais tem de haver amor, paixão (...) Um homossexual não pode ter filhos (...)”.

Esta última concepção foi muito discutida. Mónica, a única casada e mãe de dois filhos, mostrou-se particularmente interessada no assunto. Confidenciou que não se importaria que o seu filho fosse homossexual se tal o fizesse feliz: “Só tinha pena de não poder ser avó”. Esta ideia, questionada pela unidade funcional, permitiu que se abordassem vários estereótipos relativos à homossexualidade. As alunas foram questionadas se conseguiam olhar para além da realidade valorativa em que cresceram e na qual se moviam, já que há, por exemplo, várias formas de vivenciar a sexualidade. Descentrando-se de si, os vários elementos da turma colocaram a tónica na sociedade e reiteraram a importância da intervenção do educador social no processo de desconstrução dos diferentes estereótipos.

Passando-se ao contexto dramático, é solicitado que, em grupo, façam um *puzzle*, com os panos, dos estereótipos presentes na nossa sociedade em relação à homossexualidade. Alguns elementos evidenciavam alguma imprecisão quanto ao entendimento do que é um estereótipo. Numa atitude de interajuda, os outros pares procuraram de imediato clarificar o conceito, partindo de alguns exemplos. Após o término do *puzzle* e explicação do mesmo, feita por Inês, foi pedido que cada elemento se colocasse em cima do estereótipo que era, para si, mais significativo. A maioria dos elementos colocou-se no pano azul – “Os homossexuais não podem ter filhos” – reconhecendo, no seu solilóquio, que precisavam de desconstruir e de trabalhar estas questões dentro de si. Como última cena, a directora, colocando uma cadeira no palco, indica: “Há uma pessoa que, neste momento, precisa de um apoio. Quem gostaria de dá-lo?”

Após alguns segundos de espera, Laura saltou para o palco. Foi colocada numa situação de ajuda a uma senhora (ego auxiliar) que tinha um filho com alguns comportamentos que a faziam temer que ele fosse homossexual. Nesta relação de ajuda, Laura evidenciou, desde logo, algumas dificuldades: não conseguia estabelecer uma relação empática com o seu interlocutor nem explorar o motivo do pedido de ajuda. Parecia sentir-se perdida, sem saber o que dizer nem o que fazer. Fugia, em diversos momentos, do olhar desta mulher e do papel que encarnava. Ia tacteando algumas palavras, algumas questões. Mas, em vez da atitude exploratória desejável, apareciam juízos de valor que iam condicionando e afectando negativamente o decorrer da entrevista.

Laura: “Porque veio cá? Qual é o seu problema?”; Ego: “Eu não sei se é um problema. O meu filho só anda com rapazes e descobri que gosta de experimentar a minha roupa interior”.

Laura: “Se calhar é um comportamento normal. Se calhar só está a explorar a sua sexualidade”; Ego: “O que é que a senhora doutora está a dizer (irritada e surpreendida)? Acha normal um rapaz vestir as meias-calças de seda da mãe? A senhora doutora já fez isso (confrontativa)?”

Laura: “Já tentou falar com ele?”; Ego: “Já, mas ele diz que não quer falar do assunto. Posso é trazê-lo para falar consigo. Não me dá pista nenhuma? É que eu acho que pode ser mesmo homossexual”.

Laura: “Podemos estar os três”; Ego: “Mas se ele não se abre comigo também não se abre consigo”.

Laura: “Já tentou falar com os amigos?”; Ego: “Acha (cada vez mais irritada)? Vou agora contar aos amigos como o vi!”

Laura: “Ele não tem um amigo que vá mais a casa?”; Ego: “Tem e agora até tenho medo desses amigos e como já disse ele só tem amigos rapazes”.

Laura: “É normal”; Ego: “Então o que é que não é normal? Quando é que me posso preocupar? É normal vestir a minha roupa interior. É normal descobrir a minha roupa interior nas gavetas dele. É normal... Quando é que eu posso preocupar-me?”

Laura: “Se calhar a senhora não tem uma relação suficientemente aberta para...”; Ego: “A relação com o meu filho sempre foi ótima: bom aluno, vai para medicina para o ano (muito irritada)”

Dadas as dificuldades manifestadas na entrevista com a senhora, a cena foi cortada. A directora perguntou a Laura se seria, para si, mais confortável conversar com o jovem. Tendo anuído, o ego auxiliar profissional assumiu, então, o papel do jovem, filho da senhora que anteriormente havia representado. Contudo, a postura e o discurso da aluna mantinham as características antes apontadas.

A aluna evidenciou, no aqui-e-agora, que os seus estereótipos condicionam a forma como vê e interage com os outros. Foi disso mesmo que Laura falou, na última etapa, quando expressou as dificuldades sentidas no desempenho dos papéis adoptados e reconheceu necessitar de fazer um trabalho interno que lhe permitisse ir desconstruindo os seus vários estereótipos. Neste mesmo sentido, Helena declarou ter percebido que há um grande percurso a ser percorrido, por todas e por cada uma.

Durante a dramatização de Laura, os risos, por parte do auditório, foram frequentes. Risos esses que evidenciavam alguma reacção a um certo desajustamento por parte da aluna, mas que revelavam também um certo nervosismo e tensão em relação à situação

vivida internamente por cada uma das pessoas do auditório. Foi neste sentido que Rita comentou:

“De facto nós, e eu em particular, temos muitos estereótipos que precisam de ser trabalhados. Se eu estivesse no lugar da Laura não sei se teria feito melhor, porque também eu, durante a dramatização, me questioneei: ‘E agora? O que é que eu poderia responder?’. É por isso que este tipo de exercícios é muito importante para a formação do educador social”.

As partilhas que tiveram lugar, apesar de pertinentes, foram escassas. No seu comentário, o ego auxiliar confidenciou que, como mãe e como jovem, nunca se sentira compreendida e ajudada. Numa atitude formativa, explicitou que as questões formuladas por Laura e os comentários tecidos pela mesma, reveladores dos estereótipos em si presentes, a impediram de entrar no papel e de se colocar verdadeiramente numa relação de ajuda. A directora, falando da inevitabilidade do processo de categorização social, sensibilizou, contudo, as alunas para a necessidade de elas tomarem consciência dos seus estereótipos e preconceitos, e perceberem os efeitos contaminadores dos mesmos nas suas decisões e acções, de forma a corrigi-los. Dirigindo, por fim, a palavra a Laura, valorizou a sua coragem em ter aceite o convite lançado a todas, e convidou-a a continuar o trabalho, já iniciado, de desconstrução dos seus estereótipos, de modo a adequar, enquanto pessoa e futura educadora social, as suas leituras da realidade, bem como a sua actuação no terreno social.

A décima quinta aula foi marcada, desde o início, por um intenso silêncio que parecia revelar uma resistência grupal ao trabalho a realizar.

Como expusemos na abordagem teórica, uma das situações mais delicadas nas abordagens grupais ocorre quando a maior parte dos elementos do grupo partilha do mesmo modelo de resistência. Nesta turma, emergiram, logo nas primeiras sessões e essencialmente na fase do aquecimento inespecífico, momentos de silêncio que se tornaram recorrentes ao longo do processo sociodramático, sendo umas vezes pouco percebidos, outras vezes marcadamente sentidos.

Um grupo em plena resistência pode, designadamente, fazer silêncios duradouros e incómodos, e mostrar indecisão face aos temas propostos. Era o que se estava a vivenciar na fase inicial da aula.

A directora, reconhecendo a presença da resistência e a sua intensidade, procurou abordá-la: “Qual os seus significados e funções para o funcionamento grupal? Que conflitos esconderá?”.

Recorde-se que Dewald (1989) e Rogers (1970/1986), designadamente, defendem que quando emerge um comportamento de resistência, este deve ser trabalhado, devendo o director ajudar os elementos a reconhecer o material ou os conflitos contra os quais a resistência foi instalada e mantida. Outra estratégia sugerida pelos autores é a de sensibilizar o grupo, desde o seu início, para a importância de falar. Esta estratégia fora mobilizada desde a primeira aula, tendo-se sempre incentivado as alunas à livre expressão, responsabilizando-as, igualmente, pelo funcionamento e dinâmica das sessões.

Face ao silêncio sentido, entrecortado por palavras soltas, gestos e risos pontuais, a directora questionou a turma se gostaria de fazer uma sessão sobre silêncio.

Eva, incomodada, expressa que, “neste espaço, o silêncio não faz sentido. Fazer silêncio é um desperdício de tempo, pois há assuntos mais interessantes para se abordar”. A aluna clarifica que, na sua perspectiva, ninguém quer o silêncio, mas também ninguém quer “puxar” um assunto (...) Procurando envolver os restantes elementos, a directora pergunta: “Qual o significado do silêncio neste espaço? Que pensamentos vos ocorrem?”. Ninguém responde e faz-se um longo período de silêncio. Cerca de dez minutos. A turma é convidada a vir para o palco e a sentar-se em círculo. Cada aluna é desafiada a exprimir todas as palavras que conteve durante o período de silêncio. Um referem cansaço, sono, relaxamento; outras expressam ter aproveitado esses momentos para planificarem a semana ou o trabalho; outras, afirmam estar na expectativa de ver quanto tempo o silêncio duraria. Como Clara havia reiterado que, neste espaço, o silêncio não fazia sentido, foi-lhe dito: “Porque é impossível não comunicarmos tal como é impossível não nos comportarmos, algum sentido o silêncio deve ter neste espaço (...). Procure o sentido do silêncio aqui. Quando acabar ofereça o pano à colega de quem quer ouvir a opinião e assim sucessivamente. Procure esse sentido dentro de si, porque também estive em silêncio”.

Das palavras proferidas emergiram essencialmente três sentidos: o desejo de não querer impor nada aos outros; a falta de iniciativa pessoal; e uma postura conformista. No sentido de pôr em evidência os elementos que gostariam de se assumir como motores da turma, a directora pediu que se pusessem de pé aqueles que gostariam de ter tomado ou de tomar a iniciativa, nesta ou noutras aulas.

Levantam-se Rita, Clara, Eva, Laura e Helena. Sentando-se num círculo mais pequeno, este pequeno grupo é convidado a pensar em como podem tomar a iniciativa. De seguida são apresentados dois panos – o “Pano dos temas que gostariam de abordar” e o “Pano dos temas que não gostariam de abordar” – sendo solicitada a opinião de cada elemento deste subgrupo. Desejando abordar temas da actualidade (por exemplo, as questões ambientais, os maus tratos e o aborto) ou banais (por exemplo, como é o dia-a-dia de cada uma, as idas ao cinema), acima de tudo evidenciam os assuntos que não querem abordar, aqueles passíveis de gerar angústia: testes, aulas e o que é a Educação Social. Deste pequeno grupo, apenas Helena expressou que gostaria de abordar alguns assuntos da actualidade à luz da Educação Social.

Apesar da abordagem de questões relativas à construção da identidade profissional e ao curso ser um dos objectivos da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, esta é, no entanto, sentida de forma angustiante e ameaçadora quando é feita de forma incisiva. Assim, quando se aborda directamente o que é a profissão de Educação Social e o perfil destes profissionais, as discentes recuam e resguardam-se atrás de um silêncio que parece protegê-las de revelarem a sua insegurança e/ou a sua ignorância em relação a temas tão significativos na sua formação.

Depois de estes elementos (Rita, Clara, Eva, Laura e Helena) terem sido reintegrados no grupo, foi colocada uma cadeira livre para quem desejasse experimentar orientar a sessão em curso. Eva aceitou, começando a auscultar a opinião das colegas sobre o tema a discutir. Clara rapidamente sugeriu as questões ambientais, monopolizando de imediato a discussão. Expressou as suas opiniões e posições, sendo pontualmente interceptada por Rita. Assumindo uma postura passiva, Eva nada fez para orientar a discussão e envolver os restantes elementos na mesma.

Na fase dos comentários, nenhuma aluna falou do silêncio presente nessa sessão. Limitaram-se a comentar a última cena, referindo a sua preocupação com o tema em causa. Em consonância com o que havia expresso anteriormente, Helena, valorizando o tema abordado, advogou que o mesmo deveria continuar a ser trabalhado, mas agora na perspectiva do educador social. Já no seu comentário final, a unidade funcional evidenciou a função protectora do silêncio e o paradoxo do seu desejo num contexto de formação. Percebendo a especificidade deste espaço de formação, Eva clarificou, na aula seguinte (décima sex-

ta), que a turma desejava abordar temas associados com a Educação Social, mas não queria falar sobre o que é a Educação Social, o que vem reforçar a leitura interpretativa anteriormente feita. Vários elementos referiram que se tivessem tido a oportunidade de observarem diferentes realidades, desde o primeiro ano, talvez tivessem menos dúvidas e mais certezas relativas ao curso e ao seu perfil profissional. Falaram com expectativa da Prática Integrada do ano seguinte. A directora perguntou, então, se já tinham começado a pensar nas áreas e/ou contextos em que gostariam de fazer a sua Prática Integrada, e se seria o contexto ou o grupo que determinariam a sua opção. Falaram com ânimo do assunto.

A directora pede que formem duas linhas. “Fechem os olhos. Dão um passo à frente os elementos que sentem que, na Prática Integrada do próximo ano, vão privilegiar o grupo em detrimento do contexto”. Todas se movem, à excepção de Rita, Vitória e Júlia.

Nos seus solilóquios, as alunas defenderam a importância de um bom relacionamento grupal para que esta primeira experiência possa ser positiva. Algumas disseram, ainda, que, como vão ter várias Práticas Integradas¹⁴⁴, terão outras oportunidades para privilegiarem o contexto de intervenção. Os três elementos que privilegiaram o contexto, referiram que, apesar de o grupo ser importante, é mais relevante, para se motivarem e manterem motivadas, desenvolverem a sua prática numa área de intervenção gratificante.

Na nova cena montada, a directora pede-lhes que andem à vontade pelo palco: “Cada uma vai pensar nas áreas ou contextos em que gostaria de realizar a sua Prática Integrada e naquelas em que não gostaria de fazê-lo. Param quando tiverem realizado mentalmente o exercício”. Quando todos os elementos param, cada aluna faz, a pedido, um solilóquio, sendo, simultaneamente exploradas as características pessoais (potencialidade e fragilidades) que subjazem às suas escolhas. As características evidenciadas para o exercício profissional nos contextos escolhidos foram: a paciência, a persistência, a criatividade, a responsabilidade, a crença na possibilidade de mudança e nos outros. Como fragilidades pessoais que impedem ou condicionam a escolha de determinados contextos surgem essencialmente: os estereótipos e os preconceitos, a falta de paciência, a intolerância e a extrema susceptibilidade.

¹⁴⁴ No plano curricular da licenciatura bietápica em Educação Social está consignada a existência de uma Prática Integrada no 3º ano do 1º ciclo; outra Prática Integrada no 1º ano do 2º ciclo e um Estágio no 2º ano do 2º ciclo.

Este tipo de exercícios, apesar de difícil para alguns elementos, é importante, como referiu Inês, para a tomada de consciência das opções e características próprias e das dos outros. Como foi dito pela directora, no seu comentário final, o confronto entre as opções individuais e as opções dos outros, permite averiguar a viabilidade das próprias escolhas. Embora a grande maioria tenha privilegiado o grupo, podem existir, entre elementos de um mesmo grupo, interesses tão divergentes que impeçam a realização de uma prática conjunta. Daí a necessidade de estarem atentos aos discursos de todos para poderem equacionar diferentes alternativas. A directora fechou a sessão, alertando para a necessidade de começarem a reflectir sobre a Prática Integrada que se aproxima, sobre as suas competências e as oportunidades que têm de ampliar aspectos menos desenvolvidos, sobre as suas opções e possíveis alternativas, caso não consigam conjugar o grupo e o contexto desejados.

A abertura de alternativas permite-lhes fazer opções com uma maior flexibilidade, o que poderá ajudá-las a evitar grandes angústias e ansiedades não só no momento em que têm de fazer as suas escolhas, mas também no decorrer da própria Prática Integrada.

A fase do aquecimento específico da décima oitava aula centrou-se numa questão conflitual ocorrida entre um docente e uma aluna. Após ter sido explorada a situação apresentada, em que se percebeu a solidariedade da maioria dos elementos para com a colega envolvida, a turma foi convidada a dramatizar.

No centro do palco é colocada uma cadeira que representa o docente em causa. “Façam uma representação da relação professor-alunos”, solicita a directora. Após uma breve troca de ideias, os elementos optam por um posicionamento individual. Todas, excepto três, que se colocaram viradas de frente para o professor, colocam-se de pé, viradas de lado para o mesmo. Parece, todavia, ter havido um certo contágio ou conformismo entre elas, já que inicialmente algumas haviam dito que se encontravam de costas para o docente, mas depois assumiram a postura da maioria. As alunas que se destacam expressam, nos seus solilóquios, ter com o seu interlocutor uma relação assimétrica, característica de uma relação professor-aluno. Já os outros elementos, afirmam que o seu posicionamento reflecte as dificuldades comunicacionais e relacionais existentes entre eles.

Nesta situação, a directora não pediu a todas as alunas que fizessem um solilóquio, mas deu a possibilidade de o fazer a quem desejasse. Expressaram a sua opinião quatro elementos, parecendo os restantes reconhecer-se nos discursos das colegas. Com este proce-

dimento evitou-se ouvir sucessivamente os mesmos argumentos, mantendo-se todos os elementos interessados e atentos.

Com o intuito de accionar mecanismos de mudança, foram solicitados a dar um passo em frente os elementos que sentiam ser ainda possível gerir ou resolver a situação descrita.

Movem-se sete dos vinte elementos presentes na aula. Nos solilóquios destes sete elementos, todos referem que, a ocorrer alguma mudança, não será a turma a beneficiar, mas os colegas vindouros (...) Apenas uma aluna revela sentir que o diálogo com o professor não foi esgotado. Como é veiculado, neste processo, a hipótese de falarem com este ou com um representante de um Órgão da E.S.E.P., a directora pede-lhes que, em grupo, listem os aspectos que gostariam de ver abordados numa reunião que tivesse como fim a resolução desta situação.

Embora fosse tecnicamente mais correcto montar esta cena final apenas com o pequeno grupo de elementos que acredita na melhoria ou na resolução da situação, optou-se por envolver todos nesta reflexão conjunta. Poderia emergir, assim, uma maior diversidade de contributos para a resolução da situação em causa e o grupo poder-se-ia mobilizar, em bloco, nesse sentido¹⁴⁵. Contudo, foram as pessoas que se mostraram, anteriormente disponíveis para agir, aquelas que assumiram uma intervenção mais activa, mas no sentido já posto em comum. A maioria dos restantes elementos manteve-se numa postura de observação. Quando, por fim, foi pedido a alguns destes elementos que fizessem um solilóquio, emergiram, pela primeira vez, sentimentos e percepções diferentes. Estas alunas acabaram por expressar que não sentiam este problema de forma tão grave, tendo mesmo revelado ter uma relação positiva com o professor.

Na fase dos comentários, Rita, o elemento que trouxera à discussão o problema trabalhado, afirmou a dificuldade de gestão desta situação. Como não acreditava na mudança pessoal do professor e numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ano lectivo em curso, a aluna disponibilizou-se a agir, mas após a sua aprovação na unidade curricular. A maioria dos outros comentários tecidos foi no mesmo sentido. Reconhecendo

¹⁴⁵ Note-se que na sexta aula, Rita narrou uma situação problemática ocorrida no 1º ano, entre a turma e um docente. Assumindo-se como porta-voz do grupo, expressou, perante o professor, o posicionamento do mesmo. Quando o professor contra-argumentou, ela ficou só, tendo se sentido abandonada e traída pelos colegas. Ressentida e magoada, Rita revelou a sua indisponibilidades para lutas conjuntas. Apesar deste seu sentimento e desejo de não envolvimento, esta aluna foi um dos elementos da turma que se assumiu com uma postura mais activa e interventiva.

uma leitura estrita da situação, Pilar verbalizou que os problemas se centravam essencialmente numa das duas turmas teórico-práticas, constituída pelos elementos mais tempestuosos e impulsivos do 2º ano, indiciando, assim, uma co-responsabilização no processo conflitual narrado.

Os comentários tecidos pelo ego auxiliar alertaram para vários aspectos presentes nos discursos e nas acções dos diversos elementos, designadamente, para a necessidade de circunscreverem os comportamentos aos momentos, aos contextos e às situações em que ocorrem. Na continuidade do comentário realizado pelo ego, a directora sensibilizou para a importância de as alunas reflectirem sobre as suas posturas e sobre a forma como comunicam com os outros, já que elas influenciam o processo interaccional, tendo-as, ainda, incentivado a lutar por uma formação melhor. Por fim, lembrou a regra do sigilo a que estão obrigados os alunos e a unidade funcional.

Tendo em conta os objectivos desta unidade curricular, percebe-se que a mesma implica um grande envolvimento e exposição pessoal e grupal só possível num contexto de confiança e de segurança. Para que este contexto contentor possa ser criado, é fundamental que os alunos confiem na unidade funcional, percebendo que as questões trazidas e trabalhadas ficam circunscritas às aulas de Sociodrama. Só em situações excepcionais e com a permissão de todos, alguns problemas ou questões abordados podem ser geridos e resolvidos nos locais e com as entidades competentes.

Na fase do aquecimento inespecífico da décima nona aula, as alunas apresentaram, espontaneamente, as suas preocupações relativas a este período de final de ano. Enquanto as colegas afirmavam a sua angústia face às múltiplas exigências deste período, Vitória dizia-se pouco incomodada com estas preocupações, “porque já perdi o barco há muito”. Convidada a esclarecer a analogia, disse que, no ano em curso, ao contrário do ano anterior, “porque me sinto muito desmotivada, limito-me a ir ao sabor da maré”. Era visível a sua postura resignada e deprimida.

Na fase da dramatização, foi solicitado à turma que fizesse um barco. A utilização de analogias bem como o uso figurativo de alguns objectos (por exemplo, cadeiras) e materiais (por exemplo, panos) são extremamente importantes para o desenvolvimento da capacidade simbólica. Trabalhar o plano do simbólico mostra-se essencial para que estes

sujeitos, futuros profissionais da relação, sejam capazes de compreender internamente o outro.

Cada elemento se coloca no lugar onde sente estar relativamente ao seu processo de formação. Nos solilóquios, os elementos revelam que o seu posicionamento depende do sentido de controlo do seu processo de formação. As alunas que se colocam mais à frente, na embarcação, sentem estar a controlar o seu percurso formativo; já as que se colocam mais atrás, expressam que, apesar de estarem dentro do barco, podem cair caso a ondulação aumente. Vitória representa-se, resignada, fora da embarcação. Espontaneamente, Tânia diz-lhe que tem uma bóia para lhe lançar. A directora comunica que a ondulação está a aumentar cada vez mais. Rita e Diana caem do barco. O grupo é convidado a sentar-se, excepto Rita, Diana e Vitória. De costas voltadas para o auditório, cada uma fala dos obstáculos presentes nesta fase e nos seus próprios recursos.

Rita e Diana, apesar de sentirem que estão num período de maior fragilidade e, como tal, poderem não conseguir cumprir, na íntegra, as suas expectativas, perceberam que têm recursos internos e/ou externos que lhes permitem chegar ao fim. No diálogo exploratório, orientado pela directora, estas alunas parecem aperceber-se da necessidade de flexibilizarem a sua exigência para consigo próprias, acabando por valorizar, face às condições do momento, a sua presença no barco. Já Vitória parece não identificar, em si ou no exterior, quaisquer recursos.

Na cena seguinte, quando Vitória é interrogada sobre quem poderia pedir ajuda, ela diz que não se sente à-vontade para fazê-lo. Vitória parece já não acreditar em si, desiste de investir e de lutar, indo ao sabor da maré. Como não acredita nem investe em si, parece também não acreditar e aceitar que os outros o façam.

A directora pede que todos os elementos cheguem a sua cadeira à frente, de modo a ficarem no palco: “A Vitória precisa de bóias. A Tânia, há pouco, lançou-lhe uma bóia. (...) O grupo não existe. As bóias são cada uma de vós que, com a vossa ajuda, auxiliam a colega a não perder o barco”.

Apenas Tânia, Diana e Júlia se disponibilizaram para ajudar a colega. Acima de tudo, estes elementos mostraram-se determinadas a ajudá-la a não “perder o barco” e a melhor lidar com este período da sua vida. Simbolicamente, tal foi notório na cena final em que foi solicitado aos três elementos que se dispuseram a ajudar Vitória que, numa analogia

ao jogo da corda¹⁴⁶, tentassem retirar a colega da cadeira – “ajudá-la” – enquanto ela tudo faria para se manter sentada – “recusa em ser ajudada”. Os três elementos agindo em conjunto, rapidamente conseguiram “arrancar” a colega, virando a cadeira. Vitória pareceu perceber a força e o empenho das colegas.

Na etapa dos comentários foi visível uma certa comoção. Vitória e Rita não conseguiram fazer qualquer comentário. Já Diana disse:

“Às vezes quando venho para a aula e acabo por falar, sinto que me faz bem, porque olho as coisas de uma maneira diferente. As coisas parecem-me mais fáceis e eu pareço ter mais força. Faz-me bem partilhar as coisas com os outros. Muitas vezes pensamos que só nós é que estamos mal e depois percebemos que há outros que também estão a sofrer e isso ajuda a flexibilizar a nossa dor”.

É visível, neste pôr em comum, a função terapêutica da sessão para esta aluna e, parecidos, para a turma em geral. (Com)Partilhar problemas com os outros, percebendo, muitas vezes pela primeira vez, que não estão sós ou não são os únicos a temer uma determinada realidade, pode, como refere Diana, aliviar o sofrimento pessoal e mesmo grupal. Além disso, a revelação de diversos olhares sobre a mesma realidade e de diferentes vias para lidar com o problema identificado permite que cada elemento valide ou reequacione as estratégias até então adoptadas.

Do auditório, apenas comentaram Eva e Clara. Apesar de sensibilizadas com a exposição das colegas, afirmaram não se identificar com elas, dado que se perspectivavam a concluir, com maior ou menor esforço e com a ajuda dos elementos do seu subgrupo, este 2º ano. O subgrupo aparece, no discurso destas alunas, como fonte de suporte e de identificações, e como garante de sucesso. Por se sentirem tão bem neste pequeno núcleo, estas alunas pareciam estar pouco abertas ao alargamento da sua rede relacional, dificultando ou impedindo um aprofundamento do conhecimento dos outros e uma possível entrada de outros elementos no seu.

No seu comentário final, o ego auxiliar referiu como é normal o cansaço sentido neste período do ano, como é importante aprenderem a gerir o seu tempo e a relativizarem os

¹⁴⁶ O jogo da corda é um jogo tradicional em que as equipas, mediadas por uma corda, procuram trazer os seus adversários para o seu território, ganhando a equipa que conseguir fazê-lo.

seus sonhos e os seus ideais. Por fim, dirigiu uma palavra a cada uma das três protagonistas. A Vitória disse-lhe:

“Apesar de não querer ser pesada para ninguém, teve aqui três propostas de ajuda que pode, ou não, aceitar. Não pode é deixar-se ir abaixo e dizer: ‘Ai se eu tivesse uma ajuda!’ (...). Se sente que essas ajudas não servem, compete-lhe agora revelar às colegas o que seria importante para si”.

Por fim, a directora referiu ter sentido que, com uma ondulação maior ou menor, o barco consegue chegar a bom porto. Partindo do que fora dito por duas alunas, explicitou a seguinte reflexão:

“Se eu no próximo ano quero estar no barco de uma forma confortável, o que é que eu preciso que aconteça dentro de mim e o que é que eu preciso de fazer para que daqui a um ano possa sentir-me de forma diferente?”.

Como as alunas têm, pelo menos, mais um ano de formação, caso se limitem ao bacharelato, ou mais três anos, se realizarem a licenciatura bietápica em Educação Social, é importante que elas tomem consciência das suas características e recursos (internos e externos) que lhes permitam ultrapassar as suas fragilidades e otimizar a sua formação.

O tema da Educação Social voltou a ser abordado na vigésima sessão. Como esta aula decorreu na semana anterior à da Queima das Fitas, foram abordados os diferentes significados que este período da vida académica tinha para cada uma das alunas. No diálogo encetado, o Cortejo, no qual a grande maioria dos alunos participava, parecia emergir como o momento por excelência da festa académica em apreço. A directora questionou a turma acerca da participação da E.S.E.P., e do curso de Educação Social em particular, no Cortejo. As alunas clarificaram que há apenas carros de escolas ou de faculdades.

“E se houvesse um carro da Educação Social?”, pergunta a directora. As alunas declaram que não seria fácil fazê-lo. Convidadas a vir para o palco, a directora diz-lhes que: “A Comissão Organizadora da Queima das Fitas vai possibilitar a participação de alguns carros alegóricos por curso. Terão assim a oportunidade de fazer o carro do curso de Educação Social. Representem-no, utilizando panos, cadeiras, barro humano ou outros materiais”.

Esta é uma representação difícil, pois obriga as alunas a mobilizarem as representações e as concepções que têm do curso de Educação Social. A turma ficou calada durante uns segundos e sem acção, parecendo perdida. Aos poucos, as alunas começaram a envolver-

se e a dar sugestões. Regina pegando no símbolo do Curso, guardado na sua pasta, sugeriu que fizessem a representação baseada no mesmo. As colegas aderiram à sugestão e a escultura foi rapidamente moldada. Foi, então, introduzida Helena como ego auxiliar. Encarnar outros personagens é, como mencionámos já, uma oportunidade dos alunos treinarem a sua capacidade de se colocarem na perspectiva do outro, descentrando-se da sua própria perspectiva.

Vestindo o papel de um transeunte, olha atentamente para o carro e vai levantando algumas questões e tecendo alguns comentários sobre o que vê. Por fim, diz: “Deve ser o carro dos educadores de infância ou dos professores (...) As crianças todas de mãos dadas (...) Aquelas são as cores da escola deles (...) Têm ali um símbolo: um mundo com pessoas à volta. O curso estará ligado à Unicef?”. Vários elementos revelam um certo incómodo, tentando justificar a sua representação. Afirmam que estão todos juntos a lutar por uma causa comum, que é a Educação Social. O ego auxiliar, encarnando agora o papel de um elemento da comissão organizadora, dirige-se ao grupo e informa que: “Dado que existe um número excessivo de carros, decidimos que só estarão presentes no Cortejo os que revelarem, sem grande ambiguidade, o curso que representam. Pelo que, se necessitarem de repensar o vosso carro, têm ainda tempo para fazê-lo”.

Tendo em conta esta informação e os comentários tecidos pelo transeunte, a turma resolveu refazer o carro. Discutiam, envolvidas, o que podiam fazer, procurando mobilizar os conhecimentos já adquiridos acerca do curso. Referiam que o educador social pode trabalhar com vários profissionais, com diferentes populações e problemáticas, e em variados contextos; e que é, essencialmente, um profissional de relação que trabalha com as pessoas e não para as pessoas. Revelavam, todavia, dificuldades em traduzir para o plano simbólico o que iam exprimindo oralmente. A escultura limitou-se a representar alguns dos grupos com os quais este profissional pode trabalhar. Os diversos personagens – prostituta, criança, idosa, toxicodependente – tal como a educadora social, estavam sentadas no mesmo plano e circundavam uma “rosa-dos-ventos”, símbolo do papel do educador social, pois, nas palavras das alunas, este profissional “ajuda as pessoas a encontrarem o seu norte”.

O ego auxiliar volta a entrar e, olhando para a escultura, comenta: “Será o carro do Serviço Social? Da Psicologia? De Educação Social? Se mantiver esta ambiguidade, o vosso carro não poderá entrar no cortejo”. Visivelmente irritadas, tentam explicar o seu carro. O ego mantém, porém, a sua perspectiva e a turma resolve melhorar a escultura. Utilizando simbolicamente as pessoas e os panos, as alunas fazem uma nova representação que simboliza o trabalho em rede entre

educador social – sujeitos – outros profissionais. Mantêm a “rosa-dos-ventos” no centro. Porém, o norte é agora uma busca e um encontro de todos os intervenientes. Entra, por fim, o elemento da comissão organizadora da Queima das Fitas (ego auxiliar) que, após observar a escultura e ouvir a explicação da sua simbologia, questiona o grupo se acha que o seu carro é merecedor de ingressar no Cortejo. Dizem, ainda irritadas, mas notoriamente mais confiantes, que sim.

Este procedimento – em que se ensaiam diferentes alternativas – permite que os sujeitos e o próprio grupo vão desenvolvendo a sua espontaneidade e criatividade, e, pela troca de saberes, vão aprofundado os conhecimentos sobre o assunto em discussão.

A tensão presente durante toda a dramatização foi claramente explicada por Clara, o primeiro elemento a comentar. Visivelmente irritada com o papel desempenhado pelo ego auxiliar, organizou o seu comentário à volta do mesmo. Disse que a colega desempenhou muito bem o seu papel, nunca saindo do mesmo, e fez exactamente aquelas perguntas que as pessoas lhes costumam fazer e às quais, como têm muitas dúvidas e poucas certezas, dão uma resposta rápida, esperando que o seu interlocutor não lhes coloque mais nenhuma questão. No mesmo sentido, o ego auxiliar não profissional confidenciou que os papéis atribuídos não foram difíceis de encarnar, pois eram-lhe, de certa forma, familiares. Disse que, como ego, fora sentindo uma progressiva irritação das colegas à medida que ia tecendo os seus comentários ou questões. Por fim, valorizou a oportunidade de encarnar este papel, porque lhe permitira, de uma outra perspectiva, aperceber-se das dificuldades que elas, alunas de Educação Social, têm em falar sobre o seu curso.

Apesar da angústia que este tema suscita nos alunos – daí a sua resistência em tratá-lo – a sua abordagem, como afirmámos anteriormente, afigura-se importante, pois contribui significativamente para a construção da sua identidade profissional. Num contexto protegido, junto dos colegas e dos professores, podem colocar as suas dúvidas, os seus temores, confrontar as suas certezas, trocar informações, procurando em conjunto aclarar e/ou fundamentar as suas concepções acerca da Educação Social bem como do perfil profissional do educador social. Nesta dramatização, este caminhar em conjunto revelou crescimento. Nas trocas verbais e nos carros alegóricos representados – o primeiro muito genérico e o terceiro apresentando já alguma especificação – foi evidente a busca, cada vez maior e mais fundamentada, do que é a Educação Social. A escultura aparece, todavia, ainda lacunar, muito colada ao que os alunos ouvem dos professores e estudam teoricamente, o que não é de estranhar já que a construção da identidade profissional está pra-

ticamente a iniciar-se e os alunos ainda não fizeram a aproximação ao contexto profissional através da Prática Integrada e/ou do Estágio.

A vigésima primeira aula, após a fase exploratória inicial centrada na partilha vivencial sobre a semana da Queima das Fitas, focalizou-se num ensaio avaliativo do percurso do ano curricular em curso e da unidade de *Formação Pessoal e Social* (abordagem sociodramática) em particular. A directora lançou um conjunto de questões com vista a orientar este ensaio e a preparar o término do processo sociodramático.

“Como sentiram este grupo e este espaço? Este espaço permitiu que conhecessem mais as colegas, ou pelo menos permitiu que alguns elementos se dessem mais a conhecer? (...)”

Após um silêncio inicial, Marina, disse ter então um conhecimento mais aprofundado dos elementos desta turma, em relação aos restantes colegas da turma do 2º ano, e dos elementos que mais se deram a conhecer. Quando questionada, afirmou ter-se dado pouco a conhecer e desconhecer a representação que os outros têm dela, particularmente daquelas pessoas de quem não é tão próxima. A maioria dos elementos parecia reconhecer-se nas palavras de Marina, emergindo o desejo de conhecerem a perspectiva das colegas sobre si.

Já no contexto dramático, é colada uma folha nas costas de cada aluna. “Escrevam, no papel colado em cada uma das vossas colegas, aquela(s) que considera(m) ser a(s) sua(s) principal(ais) característica(s)”, solicita a directora.

As alunas fizeram o exercício com grande animação, movimento e contacto físico. Quando acabaram de escrever e se sentaram, mostraram-se ansiosas e expectantes. Antes, porém, de ouvirem o que as colegas tinham escrito sobre si, a directora, tentando perceber a adequação da percepção à realidade, solicitou, a cada uma, que verbalizasse o que julgava estar escrito na respectiva folha. Resistindo inicialmente, todas acabaram por pôr em evidência duas ou três características, as quais coincidiram, em geral, com alguns aspectos apontados pelas colegas. Foi com agrado que perceberam ser conhecidas por um conjunto alargado de características, centradas essencialmente nos aspectos mais positivos das suas personalidades (por exemplo, meiga, divertida, inteligente, responsável), mas evidenciando igualmente alguns aspectos mais frágeis das mesmas (por exemplo, insegura, tímida, carente).

É feito um segundo exercício, seguindo o mesmo procedimento. Agora é-lhes pedido que escrevam um aspecto, ou uma característica, que gostariam de ver alterado nas pessoas das suas colegas. A reacção inicial dos membros do grupo ao exercício é dizer: “Vamos ficar aqui o dia todo. É complicado!”. Passados uns segundos, necessários para ultrapassarem esta resistência inicial, envolvem-se na tarefa. Apesar do exercício ser igualmente movimentado, nota-se um maior silêncio por parte dos diversos membros, como se estivessem a pensar e a ponderar bem o que queriam transmitir às colegas.

A cada elemento foram apontados aspectos que podiam ser importantes para o seu equilíbrio e bem-estar pessoal bem como para a melhoria da sua qualidade relacional. Em alguns casos foi visível a atenção prestada ao percurso individual das colegas nas aulas aqui em estudo e/ou no seu percurso académico. A Laura, por exemplo, foi-lhe dito: “Luta pelo que realmente queres e não adies os teus sonhos e objectivos na vida”.

Na fase dos comentários, as alunas expressaram a importância que os exercícios tiveram para si. Apesar de terem reconhecido a maioria das características apontadas pelas colegas, foi com estranheza que acolheram um ou outro aspecto por si não identificado. Algumas disseram, ainda, terem ficado admiradas com a ênfase colocada numa dada característica.

No comentário final, a directora afirma que “nós transmitimos sempre, através do nosso comportamento e da nossa linguagem verbal e não verbal, uma dada imagem aos outros (...). Se nós conhecemos, em geral, a opinião e/ou a perspectiva daqueles que nos são próximos, visto que estes nos dão continuamente um feedback sobre os nossos comportamentos e posturas, com os outros mais afastados, este conhecimento é mais difícil”. Como alguns elementos estranharam alguns aspectos apontados, a directora convida-os a reflectir sobre o que terão revelado de si que levou as colegas a lerem o seu comportamento nesse sentido. Por fim, enfatiza a importância do segundo exercício, já que este permite a tomada de consciência do que os outros sentem que elas “precisam” de mudar. “As relações fazem-se de ajustamentos e adequações contínuas. Quanto mais eu souber como é que o outro me vê, como é que ele me sente e o que ele quer de mim, mais eu poderei ajustar-me e adequar-me a ele, e vice-versa”.

O facto de todas as alunas terem conseguido caracterizar, num ou em mais aspectos, as pessoas das suas colegas, bem como apontar aspectos passíveis de mudança, parece evidenciar um conhecimento mais profundo e integral umas das outras, uma maior capacidade de expressar e de comunicar o que pensam e sentem das mesmas, e de escutarem o

que os outros pensam e sentem sobre si. Esta evidência foi reconhecida pelas alunas na avaliação final.

3.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático

Nas avaliações feitas, vivencialmente e por escrito (cf. anexo XVII), as alunas consideraram que a vivência sociodramática facilitou o seu desenvolvimento pessoal, potenciando o auto-conhecimento, o desenvolvimento de competências pessoais (por exemplo, espírito crítico e reflexivo, alargamento de perspectivas, capacidade de resolução de problemas) e a perspectivização de mudanças importantes para o seu equilíbrio pessoal e social e para o desempenho da sua futura profissão.

Amélia, Diana e Dora, no exercício sociométrico realizado na última aula dedicada à avaliação, valorizaram, em particular, a transformação interna sentida. Saliente-se que, enquanto Amélia e Diana foram protagonistas individuais em algumas aulas (cf. aulas n^{os} 7, 14, 19), Dora nunca foi protagonista individual, embora tivesse tido uma postura activa enquanto protagonista inserida no grupo ou enquanto ego auxiliar. Apesar de raramente ter verbalizado espontaneamente as suas posições, opiniões e sentimentos, esta aluna falou de uma transformação pessoal ocorrida no espaço sociodramático e das mudanças que urge iniciar ou continuar a realizar, o que parece corroborar a tese de que a mera observação das dramatizações dos outros, ou a vivência dramática no seu palco interno, é frequentemente benigna para estes indivíduos mais reservados.

A disposição em semi-círculo, as exigências e os desafios presentes nas diferentes fases da sessão sociodramática, potenciaram naturalmente a exposição verbal e/ou não verbal e o conhecimento pessoal e interpessoal. Não obstante, nesta turma, as alunas pareciam recear dar-se a conhecer ou temer que as suas opiniões não fossem compreendidas, valorizadas ou bem interpretadas. Por isso, na fase do aquecimento, em particular do aquecimento inespecífico, e na fase dos comentários, marcadas frequentemente por um certo clima de tensão, eram, em geral, poucos os elementos a revelar-se. Este clima de tensão marcou todo o percurso da turma C, tendo limitado mesmo os âmbitos de discussão e de acção nas aulas. Já na fase da dramatização, a maioria dos elementos expunha-se naturalmente. Recorde-se que vários autores defendem que o corpo é o melhor aliado para

uma verdadeira descoberta de si e do outro, uma vez que o controlo que habitualmente se exerce sobre a linguagem verbal não é possível ser exercido sobre a linguagem corporal, muito menos consciente e voluntária. Com o corpo em acção, a comunicação, verbal e não verbal, tendia a ser mais genuína e espontânea. Todavia, tal como referimos em relação às outras turmas, também nesta turma observámos que a mobilidade, a interacção e a relação entre os membros do grupo variavam de acordo com o tipo de cenas propostas. Quando o grupo se deparava com uma tarefa que implicava apenas a discussão sem acção – como por exemplo, a discussão em grupo auto-orientado acerca das questões da sua formação (cf. aula nº 6) – havia uma grande tendência a manter, no espaço cénico, os lugares ocupados no contexto grupal e a postura (mais participativa ou mais passiva) adoptada na fase do aquecimento. Pelo contrário, quando o grupo tinha em mãos uma tarefa que implicava acção – como, por exemplo, as esculturas do homem e da mulher e das suas relações (cf. aula nº 10) ou a representação do carro alegórico da Educação Social (cf. aula nº 20) – verificava-se que a maioria das alunas interagiu e cooperava com vista à realização da tarefa comum. Com o corpo em acção e escudados pelo anonimato do grupo, os vários elementos tendiam a arriscar mais, expressando com maior liberdade as suas próprias opiniões e escutando as dos outros. Em alguns destes jogos – como por exemplo, quando formaram filas indianas para escreverem nas costas de cada colega as suas características ou o que gostariam que cada uma delas alterasse (cf. aula nº 21) –, o toque e as interacções (físicas e verbais) emergiram naturalmente, criando-se um ambiente descontraído, informal e de grande intimidade relacional. Cada elemento pôde, assim, ceder aos outros *feedbacks*, bem como aceder às suas perspectivas, sentimentos e comportamentos, (re)conhecendo-se nos seus olhares e aprofundando o conhecimento interpessoal e grupal. Este foi um dos aspectos mais valorizados pelos elementos da turma e claramente observável ao longo do processo sociodramático.

Houve alguns elementos, designadamente Laura e Vitória, que tendo trazido, para as aulas, os seus conflitos mais internos, puderam trabalhá-los no palco, clarificando emoções e características pessoais, perspectivando percursos, recursos (internos e externos) e alternativas actuais e futuras. A possibilidade de sentirem e de perceberem o impacto do seu comportamento nos outros, de poderem ouvir partilhas de vivências similares, mas com percursos e consequências diversas, permitiu a alguns destes elementos alargar a visão da sua situação, (re)equacionar as suas opções e tomar com maior segurança as

suas decisões. A percepção de que algumas dúvidas, incertezas e mal-estares eram partilhados ou já tinham sido sentidos por outras colegas, designadamente no que se refere à desmotivação académica e à incerteza do (per)curso escolhido, permitiu-lhes sentir que não estavam sós na sua dor e angústia e identificar outras alternativas e recursos possíveis para a melhoria da(s) sua(s) realidade(s) presente(s). Laura, apesar da sua insatisfação perante o curso frequentado, acabou por decidir, face às alternativas equacionadas e à sua viabilidade, bem como aos testemunhos partilhados, concluir o bacharelato, revelando-se no final do ano mais satisfeita com a sua decisão e consigo própria.

Alguns aspectos do processo de separação-individação, designadamente a necessidade de assumir responsabilidades decorrentes de uma autonomia recém-adquirida, foram emergindo naturalmente. A separação era sentida pelos vários elementos deslocados, e perspectivada pela maioria dos outros elementos, como dolorosa. A adaptação a novas realidades, a gestão do silêncio e a assumpção de diferentes responsabilidades tinham sido e eram vivenciadas de diferentes formas pelas várias alunas. Algumas delas, como Diana e Marina, não tendo, no 1º ano curricular, conseguido gerir emocionalmente a dor decorrente deste processo, optaram, no 2º ano, por fazer viagens diárias morosas, mas que lhes permitiam aceder, presencialmente, às pessoas com quem tinham vínculos mais significativos. Outras alunas, como Júlia, reconheciam que a separação vivenciada era importante para o seu crescimento pessoal e para a sua formação profissional, tendo neste processo percebido e mobilizado novos recursos internos e externos. A partilha de diferentes sentimentos, experiências e opções permitiu que as alunas se apercebessem que estes processos são complexos e vividos de forma particular por cada um, e que equacionassem múltiplas opções e percursos com vista a uma progressiva autonomia e bem-estar pessoais.

A expressão, clarificação e gestão das emoções foram aspectos continuamente trabalhados com esta metodologia, não só nos elementos protagonistas como também nos elementos do auditório. Refira-se, a título de exemplo, as partilhas das alunas que vieram de outros cursos face à problemática trazida por Laura. A observação do sofrimento desta reacendeu, nessas alunas, emoções similares, por elas experienciadas, que as impulsionou a compartilharem o percurso por si efectuado e suas conseqüências no seu bem-estar pessoal e satisfação vocacional. Foi notório o incentivo destas colegas, e da turma em geral, para que Laura equacionasse diferentes alternativas, tomasse decisões conscientes e

reflectidas, e não deixasse de lutar pelos seus sonhos. Também Vitória, com o apoio e o incentivo de algumas colegas, acabou por perceber, em si e nos outros, recursos que lhe permitiram não desistir, “não perder o barco” e fazer, com sucesso, a sua travessia para o 3º ano curricular.

Os valores – pessoais e profissionais –, os estereótipos e os preconceitos – presentes em si, nos outros e na sociedade – foram igualmente aspectos continuamente abordados, com enfoque particular na décima e décima terceira aulas. As alunas tomaram consciência de alguns valores e estereótipos que podiam afectar significativamente a relação com os outros e a sua leitura da realidade. Reconheceram a importância de fazerem, com os outros, um trabalho interno que lhes permitisse desconstruir os seus vários estereótipos. Porque perceberam que este trabalho é moroso, alguns elementos expressaram, na décima sexta aula, não optar por alguns contextos de Prática Integrada no 3º ano curricular devido aos estereótipos em si presentes que condicionariam a sua relação com a população e a sua acção enquanto educadoras sociais. Cientes de que ainda têm um processo de formação pela frente e de que algumas mudanças podem entretanto ocorrer, as alunas equacionaram a possibilidade de arriscarem estes contextos temidos na Prática Integrada do 1º ano do 2º ciclo ou no Estágio do 2º ano do 2º ciclo.

A especificidade da *praxis* sociodramática e a riqueza das partilhas e vivências grupais, permitiram o desenvolvimento natural de diversas competências sociais, como a capacidade de observação e de escuta empática, a capacidade de argumentar, de negociar, de dar e de receber *feedback*, entre outras. Alguns elementos aperceberam-se de que algumas competências que achavam já adquiridas, como a capacidade de escuta activa, precisavam de ser mais desenvolvidas, particularmente em situações menos estimulantes para si.

Relativamente à coesão e à dinâmica grupais, a inibição e constrangimentos iniciais, decorrentes do desconhecimento da metodologia sociodramática e do parco conhecimento de muitos dos elementos constituintes da turma, não foram (completamente) ultrapassados ao longo do processo sociodramático. Embora muitos alunas tivessem, na avaliação final, valorizado a confiança e a abertura adquiridas no final do ano, bem como um sentimento de pertença e de gosto pelo grupo, pensamos que tal não é verdadeiramente sentido por todas aquelas que expressaram este sentimento, tendo em conta o sucedido ao

longo do processo sociodramático. Na vigésima primeira aula, por exemplo, foi pedido às alunas, como último exercício, que escrevessem uma característica desta turma e algo que gostariam de ver alterado na mesma. Tendo feito o exercício silenciosa e anonimamente, a expressão individual não foi condicionada e contaminada pela opinião dos outros. Despontaram, então, vários sentimentos acerca da turma, centrando-se estes essencialmente na coesão e na dinâmica grupal: enquanto umas alunas consideravam a turma C pouco coesa, dividida, reservada e silenciosa, outras consideravam-na unida, divertida e simpática. Houve quem afirmasse que esta foi evoluindo aos poucos, passando a haver maior ligação entre os seus membros. Apesar da aparente divergência destas perspectivas¹⁴⁷, foram relativamente consensuais os aspectos que as alunas gostariam de ver mudados na turma: aumento da comunicação, união, partilha, conhecimento, confiança e abertura grupal. As alunas pareceram evidenciar, deste modo, não ter conseguido criar a confiança e a coesão necessárias a uma exposição, participação, cooperação e comunicação mais significativas, profundas e autênticas. Houve mesmo momentos em que se observou que tudo parecia ser ponderado e controlado, e em que a opinião e o sentimento da maioria que se fazia ouvir parecia ganhar uma força significativa, obstando expressões individuais divergentes ou diferenciadas (cf. aula nº 10).

Embora, na avaliação final, várias alunas tivessem revelado que estavam mais atentas às colegas e mais disponíveis para interagir com elas, pensamos que o aprofundamento do conhecimento do(s) outro(s) não foi, nesta turma, suficiente ou suficientemente positivo para aumentar a tolerância, a compreensão e a coesão grupal necessárias a um trabalho pessoal e grupal mais profícuo. A parca disponibilidade que muitos dos elementos revelaram em se dar a conhecer e em crescer com os outros, para além dos seus subgrupos, parece ter coibido uma evolução significativa da turma e o alargamento significativo dos laços e das redes relacionais. A análise dos questionários sociométricos vem corroborar estas inferências, já que da primeira para a segunda aplicação observou-se a manutenção dos subgrupos evidenciados no início do ano. Pensamos mesmo ter-se dado um maior fechamento dos mesmos, já que o número de rejeições atribuídas a elementos do outro

¹⁴⁷ Dizemos aparente, uma vez que não houve tempo para analisar e/ou comentar este exercício. Assim sendo, podem ter sido atribuídos diferentes significados às mesmas expressões escritas ou significados semelhantes a expressões escritas diferentes.

subgrupo aumentou ligeiramente, nos três critérios, da primeira para a segunda aplicação (cf. anexo XVI).

Em relação ao desenvolvimento profissional, a sua abordagem limitou-se, em algumas aulas, a breves referências, estabelecendo ligações entre a Educação Social e as questões discutidas e/ou dramatizadas; enquanto noutras aulas a sua abordagem foi mais vincada, permitindo uma análise e reflexão mais profundas acerca dos fundamentos, valores, práticas e âmbitos de intervenção em Educação Social (cf. aulas n^{os} 8, 13 e 20). Apesar desta temática ter emergido naturalmente, esta foi sentida e aproveitada de forma diferenciada pelas alunas. Algumas, como vimos, sentiam a sua abordagem como um desafio construtivo, enquanto outras como uma tarefa angustiante e ameaçadora. Esta angústia ligava-se muito ao tipo de questões e propostas formuladas. Quando eram desafiadas a reflectir concreta e directamente sobre a profissão e o perfil dos educadores sociais, as alunas resguardavam-se atrás de um silêncio que as protegia de exporem a sua ignorância e de abordarem as dúvidas relacionadas com a sua identidade profissional. Clarificada, na décima quinta aula, estas funções do silêncio, as alunas, pela voz de Eva, acabaram por, na aula seguinte, reconhecer a importância de abordarem temas relacionados com a sua profissão e identidade profissional, o que foi acontecendo pontualmente e, na vigésima aula, de uma forma mais consistente. Nessa aula foi notória a evolução das sucessivas representações dos alunos acerca do curso de Educação Social.

As situações de *role-playing* vivenciadas na fase da dramatização, particularmente apreciadas pelas alunas, contribuíram para o aumento da tomada de consciência dos fundamentos e valores que subjazem à prática do educador social, o reconhecimento dos campos e contextos de intervenção psicossocial e o desenvolvimento do papel profissional e dos seus papéis complementares. A vivência dos papéis complementares do educador social foi enriquecedora, permitindo que as alunas adquirissem uma maior compreensão dos personagens que encarnaram e uma flexibilização das suas posturas em relação aos mesmos. Para alguns elementos foi, ainda, a oportunidade de assumirem um protagonismo maior, de experimentarem papéis pouco habituais em si e de desenvolverem competências pessoais e profissionais (por exemplo, criatividade, exposição pessoal, cooperação). O treino de papel profissional, um dos aspectos mais valorizados pelas alunas na avaliação final, permitiu que as protagonistas e os restantes participantes tivessem reflectido acerca das suas características e comportamentos pessoais que podem beneficiar ou

dificultar o desempenho profissional, tomando ou aumentando a sua consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas. A esta questão particular dedicaram-se as décima quarta e a décima sexta aulas. Nesta última, a reflexão acerca das características pessoais (potencialidades e fragilidades) emergiu associada às possíveis escolhas de contextos de intervenção, no âmbito da Prática Integrada do 3º ano curricular. Como aludimos anteriormente, este trabalho potencia a reflexão e a ponderação das diferentes opções pessoais e a tomada de consciência das opções dos outros, o que permite aos alunos ir equacionando com maior flexibilidade as escolhas futuras.

Relativamente ao ciclo vital da turma, a fase inicial – vivida com uma certa ansiedade, angústia e desconfiança pelos membros do grupo – centrou-se na formação do grupo, na compreensão dos objectivos da unidade curricular e na apreensão da *praxis* sociodramática. Percebidas as potencialidades mas igualmente os riscos e as exigências das aulas de Sociodrama, começaram a observar-se os primeiros momentos de silêncio, que pareciam evidenciar uma certa resistência dos elementos e da turma em se exporem e em tocarem em assuntos, problemas ou questões que os angustiassem, revelassem as suas fragilidades, pudessem pôr em causa a “aparente harmonia grupal” ou levassem a um trabalho de índole mais interno¹⁴⁸. Este padrão de resistência, particularmente presente na fase do aquecimento inespecífico, foi assumido pela turma, tendo condicionado o processo sociodramático e o crescimento grupal. Após a abordagem directa da resistência, na décima quinta aula, e clarificada a função protectora do silêncio, a turma pareceu ter percebido que as aulas de Sociodrama eram um espaço de formação, acabando por se mostrar mais disponível para abordar questões e temas mais diversificados e relevantes, mesmo que angustiantes.

Da análise do processo sociodramático, observámos que os assuntos abordados e trabalhados se relacionaram com a estádio do ciclo vital da turma, com as questões que estavam a marcar e/ou a condicionar, em cada momento, a sua formação académica, o seu bem-estar pessoal e as suas atitudes enquanto cidadãos. Após um período inicial dedicado mais especificamente à formação do grupo e à apreensão da metodologia sociodramática,

¹⁴⁸ Note-se que após uma sessão de grande exposição pessoal e de intenso envolvimento emocional, a turma parecia recuar e defender-se atrás de um silêncio protector. Nestas sessões, era mais difícil e morosa a fase do aquecimento, revelando o grupo uma grande dependência da directora.

a turma centrou-se na questão da (des)motivação escolar, visto que esta estava a condicionar o sentimento de bem-estar pessoal de vários elementos. Progressivamente, foram emergindo outros temas e questões, como os valores e os estereótipos presentes em si e nos outros. A emergência e a gestão do silêncio foram particularmente analisadas e trabalhadas, bem como as questões relativas à identidade e ao exercício profissional. No segundo período, porque as alunas começavam a pensar e a perspectivar a Prática Integrada do 3º ano curricular, reflectiu-se sobre as características pessoais de cada uma e foram perspectivados possíveis contextos de intervenção e grupos de trabalho. As últimas aulas, preparando a turma para o termo do percurso comum, reflectiram a vivência do processo sociodramático e os desafios pessoais e grupais futuros. A maioria dos elementos expressou, na aula dedicada à avaliação vivencial da unidade curricular, o desejo de manutenção, no próximo ano lectivo, da mesma unidade funcional e da mesma turma, tendo em conta o percurso já feito em comum. Não obstante, reconheceram, no discurso proferido pelos elementos que equacionavam uma possível mudança (Laura e Mónica), a importância de conhecerem (mais profundamente) outros elementos da grande turma, alargarem as suas redes pessoais e terem outras experiências relacionais. Mónica afirmou mesmo não necessitar de um grupo e de uma unidade funcional particulares tirar proveito das aulas de Sociodrama, legitimando, deste modo, o modelo de formação.

Apesar das dificuldades e dos constrangimentos observados, esta metodologia permitiu colocar em acção os vários elementos da turma, potenciou a mobilidade, a comunicação, a interacção interpessoal, a aprendizagem e a mudança pessoal. Na avaliação vivencial, as alunas fizeram um balanço positivo da vivência sociodramática, tendo expressado expectativas positivas em relação ao novo espaço sociodramático, no 3º ano curricular, o qual percepcionavam em estreita ligação com a Prática Integrada.

4. Turma D

A turma D, da unidade curricular do 3º ano de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*, iniciou o processo sociodramático em 04 de Outubro de 2007. Nesta turma estavam presentes sete grupos de Prática Integrada.

4.1. Processo sociodramático

Na primeira aula, com o *setting* sociodramático já organizado, a directora deu início à sessão, seguindo o ritual que caracteriza as aulas de Sociodrama. Após um breve aquecimento inespecífico durante o qual as alunas partilharam as vivências do período de férias, o grupo centrou-se num problema que a turma do 3º ano estava a enfrentar nesse momento. Foi Júlia quem introduziu a questão, tendo a mesma sido rapidamente acolhida pelas colegas.

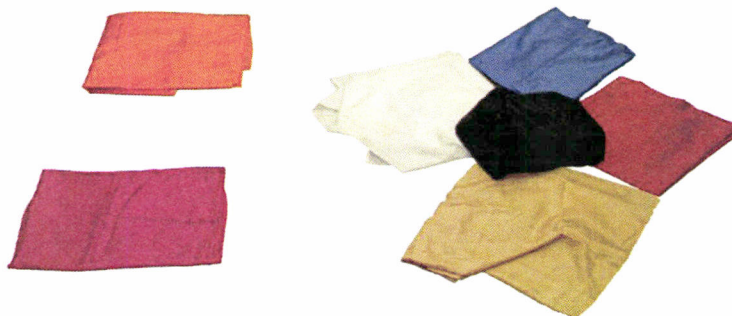
Muito envolvidas no assunto em discussão, as alunas contam que a organização dos grupos de Prática Integrada tem gerado intensos conflitos interpessoais e intergrupais. Rita acresce que o ambiente de tensão e de mal-estar sentido entre colegas se agravou devido a uma situação ocorrida com um elemento da turma do 3º ano, pertencente a outra turma de Sociodrama: este foi obrigado a deixar o seu subgrupo, visto os grupos de Prática Integrada serem constituídos apenas por três e não por quatro elementos. Perante a necessidade de reestruturação observada, os restantes elementos do grupo decidiram a exclusão deste elemento. Regina, um dos elementos directamente envolvidos no conflito, conta, muito emocionada, a situação ocorrida, as tentativas de resolução da mesma e as suas consequências: o conflito de um subgrupo tornou-se um problema de turma. Uns apoiavam a postura inconformada da colega excluída enquanto outros apoiavam a decisão e a postura dos outros três elementos do grupo. Quando questionadas sobre a forma como a turma do 3º ano costuma resolver os problemas com que vai sendo confrontada, as alunas, de imediato, dizem: “Simplesmente não resolvemos, porque não conseguimos dialogar adequadamente uns com os outros. Há pessoas na turma que só conseguem ver os seus interesses e perspectivas e é difícil chegar-se a acordos ou a consensos”. Como este conflito parece ter uma grande ressonância emocional na turma, as alunas são convidadas a passar à fase seguinte. Já no contexto dramático, a directora convida cada aluna a andar livremente pelo palco enquanto

pensa quem, nesta turma D, pode ter um papel mediador nas dinâmicas relacionais da turma do 3º ano. Após a directriz recebida, as alunas rapidamente colocam as mãos nos seus elementos eleitos: Vera e Rita são objecto de oito escolhas; Tânia, seis; Leonor e Helena, duas; e Diana, uma.

Com este procedimento foi possível identificar-se os elementos da turma D que, na perspectiva das alunas desta turma, tinham mais recursos para gerir e mediar as situações conflituais emergentes na grande turma. A directora solicitou que todas se sentassem no auditório, excepto os elementos escolhidos. Montou, então, nova cena:

“Estas são as pessoas que, com a ajuda de todas, podem mudar a dinâmica da turma. Com os panos, façam uma representação da turma, na qual têm de colocar o pano preto, que simboliza o mal-estar, o conflito. Que lugar ocupa, qual a sua dimensão e como afecta as dinâmicas da turma?”.

Numa atitude colaborativa, as alunas discutiam, entre si, confrontavam opiniões e visões e tomavam decisões com vista a uma representação consensual. Os elementos que se encontravam no auditório escutavam atentamente os argumentos, opções e decisões do grupo-protagonista. Os panos: branco, azul, vermelho e amarelo representavam quatro subgrupos da turma que viviam entre si conflitos (representados pelo pano preto). O pano laranja e o pano rosa simbolizavam dois subgrupos que se encontravam à margem deste conflito grupal.



A directora solicitou, de seguida, a cada elemento que se colocasse em cima do pano preto e assumisse o conflito. Cada uma expressou a simbologia das contendas na turma, resumindo, no fim, a sua ideia numa única palavra. Nos solilóquios proferidos, as alunas pareceram reconhecer, na pessoa de alguns colegas, algumas características (por exemplo, individualismo, egocentrismo, arrogância, incompetência relacional) que estavam a afectar negativamente todo o relacionamento interpessoal e grupal. Porque era importante

que elas procurassem perceber o significado dos comportamentos dos colegas, a directora deu-lhes um pano branco que representava simbolicamente o lado não visível do preto.

“Vão falar, agora, do pano branco, dessas mesmas pessoas”, diz a directora. Mantendo-se muito embrenhadas na tarefa, cada aluna, numa tentativa de compreensão dos interesses, das lógicas e dos sentimentos dos outros, fala do lado oculto dos comportamentos apresentados pelos colegas. Evidencia a insegurança, a fragilidade, a timidez, o mimo, o medo de ficar só e a luta exigida pela vida.

Com o intuito de alargar estas leituras, foi dada, ainda, a oportunidade, aos elementos do auditório, de enriquecerem esta panóplia de ideias. Todavia, porque se reviam nas palavras das colegas, nada mais acrescentaram.

Este tipo de exercícios ajuda as alunas a procurarem, com os pares, outros significados para os comportamentos presentes. Com os outros, é possível desfocarem-se da leitura estrita e linear das situações e dos problemas, encontrarem outras hipóteses explicativas e, conseqüentemente, visualizarem alternativas criativas para a compreensão mais profunda dos outros e para a resolução dos problemas que os envolvem.

Na fase dos comentários, os elementos da turma valorizaram significativamente a abordagem deste problema grupal. Defenderam que os problemas de grupo eram melhor equacionados, reflectidos e resolvidos dentro do grupo. A directora, centrando o seu comentário na representação feita, referiu ter percebido que é o conflito que liga os diferentes grupos da turma do 3º ano.

“Apenas dois grupos estão mais distanciados dos conflitos e dos problemas da turma. Têm de pensar o que querem fazer com o(s) conflito(s)”. Dado o adiantado da hora¹⁴⁹, a directora promete “guardar o conflito e cuidar dele até à próxima aula”.

Nesta aula, foi possível observar que as alunas não só apreenderam adequadamente as técnicas e os procedimentos específicos da abordagem sociodramática – já que respeitaram as características de cada fase e responderam com prontidão às directrizes da directora – mas, acima de tudo, pareciam reconhecer este contexto como um espaço de partilha e de escuta, onde podiam, com os outros, discutir problemas, confrontar perspectivas,

¹⁴⁹ Recorde-se que no 3º ano, as sessões sociodramáticas têm apenas 1h30m de duração. Daí a necessidade de se gerir cuidadosamente o tempo.

compartilhar responsabilidades. A forma como o problema, apresentado por Júlia, e “agarrado” de imediato pela turma, foi colocado e abordado, é indiciadora de que os vários elementos pareciam sentir confiança no grupo e no espaço sociodramático.

A segunda aula ocorreu duas semanas depois¹⁵⁰. A directora colocou os “panos do conflito” no meio do palco, reassegurando à turma que os havia guardado cuidadosamente, tal como havia prometido.

A directora inicia a fase do aquecimento inespecífico, questionando se alguém gostaria comentar a última sessão. Faz-se um silêncio pesado. Com o intuito de desbloquear a situação, a directora vai emitindo interpretações acerca dos possíveis significados do silêncio: “Este silêncio significa uma reflexão não feita? Uma reflexão feita, mas depois da qual se partiu para outra? Que continuam a reflectir?”. Uma vez que este “pensar alto” não altera o comportamento da turma, a directora propõe dar-lhes dez minutos para pensarem e reflectirem no que entenderem. Alguns elementos parecem ficar incomodados, mas contêm as palavras. Rita, mostrando-se aborrecida, diz que as colegas estão sempre à espera que ela comece a conversa. Sílvia revela que não pode comentar a aula anterior, pois não esteve presente. A directora, procurando desbloquear a situação, comunica: “Basta dizerem que não querem falar da última aula. Até retiramos os panos”. Após uns segundos em silêncio, as alunas (excepto Rita e Sílvia) são convidadas a sentarem-se, em círculo, no palco: “Fechem o círculo à volta dos panos. Vão conversar umas com as outras sobre o porquê do silêncio nesta aula”.

Como aludimos anteriormente, em relação à turma C, quando emerge um comportamento que parece evidenciar uma certa resistência ao trabalho a realizar e este é assumido em bloco pelo grupo, há que enfrentá-lo, procurando perceber o(s) seu(s) significado(s), a(s) sua(s) função(ões) e os modo(s) de ser superado.

Após alguns segundos de silêncio, Margarida disse: “Ninguém quer falar deste assunto já que o conflito grupal foi resolvido”. Parecendo concordar com a colega, Vera, tentando dar um rumo ao grupo, questionou se alguém tinha questões que gostaria de discutir.

A maioria dos elementos continuou, porém, muito contida, protegendo-se de se expor ou de expor o grupo a temas geradores de tensão e de angústia. Como Rita e Sílvia se

¹⁵⁰ A aula seguinte não aconteceu, visto as docentes estarem envolvidas numa tarefa institucional prioritária à actividade lectiva. Quando as alunas foram informadas, mostraram-se desiludidas por esta não suceder, o que parecia evidenciar um investimento nas aulas e na turma.

havam mostrado disponíveis para participar, a directora convidou-as, em privado, a experienciarem os papéis de director e de ego auxiliar. Tendo aceitado o desafio, a directora dirigiu-se aos restantes elementos e apresentou-as.

Já no papel de directora, Rita procura explorar a razão do comportamento das colegas. Regina acaba por expressar que não desejam falar do problema da aula anterior, “uma vez que o ambiente da turma está muito mais brando. Não vale a pena falarmos das rivalidades”.

As rivalidades e os conflitos interpessoais e intergrupais pareciam ser muito marcantes nesta turma do 3º ano e, provavelmente, nesta turma D. Como salientamos na abordagem teórica, a existência de conflitos é frequentemente entendida e sentida como algo de negativo para o desenvolvimento e a *performance* dos grupos. Todavia, a sua presença tem vantagens e o seu evitamento tem perigos. De acordo com Dimas e colaboradores (2005), o seu carácter positivo ou negativo depende do momento em que ocorrem, das suas características e do modo como são vivenciados e geridos no(s) e pelo(s) grupo(s).

Este conflito emergiu no início do ano em relação a uma questão muito delicada para todos os elementos – a constituição dos grupos de Prática Integrada –, que poderia vir a condicionar todo o percurso formativo dos alunos envolvidos directa e indirectamente no conflito bem como as relações interpessoais e grupais. Com a saída deste elemento do seu subgrupo inicial, a turma, e cada subgrupo em particular, viram-se obrigados a repensar a sua organização de modo a integrar este e/ou outros elementos que pudessem estar ou vir a estar numa condição similar. Esta situação poderia pôr em causa as escolhas previamente efectuadas. Assim se compreende a dimensão assumida pelo conflito em questão. Uma vez que, por imperativos externos, a situação teve, efectivamente, de se resolver, independentemente dos elementos envolvidos se sentirem mais ou menos satisfeitos com as opções encontradas e as decisões tomadas, os restantes elementos puderam relaxar, pois estavam libertos da ameaça de desagregação dos seus próprios grupos de Prática Integrada. Apesar de se ter resolvido este conflito grupal, as alunas pareciam estar cientes de que alguns problemas e rivalidades grupais se mantinham. Provavelmente, porque sentiam que a gestão eficaz e/ou harmoniosa destes problemas comuns era muito difícil, e a sua abordagem poderia ser prejudicial às interacções estabelecidas e ao desempenho de tarefas colectivas, tentavam evitar e/ou desvalorizar a sua abordagem. Não obstante, é importante as alunas perceberem que a emergência de conflitos e de problemas grupais,

ao potenciar o confronto e a discussão de diferentes ideias e perspectivas sobre situações passadas, presentes e/ou futuras, ao fomentar o surgimento de soluções criativas e inovadoras para os problemas, pode promover mudanças individuais e grupais, com consequente melhoria dos relacionamentos interpessoais e aumento da coesão grupal. A nona aula, como veremos, iria espelhar a evolução das alunas e a sua determinação na resolução de causas comuns.

A directora-Rita questiona, então: “O que vamos fazer aos panos?”. Dado que a visão destes parece estar a incomodar o grupo, Margarida sugere que os mesmos sejam colocados numa cadeira, desocupada, na ponta do auditório.

Parece-nos, assim, que o silêncio sentido no início da sessão foi circunstancial. A turma, não desejando continuar a abordar a questão discutida na aula anterior, mas sentindo-se, de certa forma, compelida a fazê-lo pela permanência, no palco, dos “panos do conflito”, resguardava-se atrás de um silêncio que a protegia. Quando Rita assumiu o papel de directora, as alunas pareciam sentir-se entre iguais e então, pelas vozes de Regina e de Margarida, conseguiram expressar o significado do comportamento adoptado e o seu desejo do momento.

Margarida, visivelmente aliviada, disse que não era preciso abordar concretamente este problema, “pois o branco e o preto estão nas nossas vidas”. Utilizando esta analogia, a directora-Rita sugeriu que a transpusessem para a Educação Social. Margarida e Helena, assumindo a palavra, disseram que em todos os contextos, nomeadamente num bairro social, podiam ser observadas ambas as partes. Uma vez que associavam estes conjuntos habitacionais à existência de conflitos, discutiram sobre os estereótipos que acompanhavam, muitas vezes, as práticas dos profissionais.

A directora-Rita convida a turma a ir para o palco, dividindo-a em três grupos presentes num conjunto habitacional: educadores sociais; outros profissionais da área social, sendo um destes presidente da instituição social que apoia a comunidade e emprega os profissionais referidos; e mulheres toxicodependentes e ex-reclusas. É dado um tempo para que cada grupo se organize e combine os papéis a encarnar.

Iniciado este “faz-de-conta”, cada grupo e cada elemento vestiu os respectivos papéis. A presidente da instituição, encarnada por Regina, assumiu-se com uma postura “eleitoralista”, tudo prometendo. Os elementos que “vestiam a pele” de toxicodependentes assu-

miram, de imediato, uma postura de grande dependência, tudo pedindo (por exemplo, dinheiro, emprego, casa, comida). A presidente apresentou a sua equipa de profissionais constituída por assistentes sociais e educadores sociais, responsável pela resolução dos problemas e pela satisfação das necessidades expressas pela população. Os elementos que encarnaram o papel dos primeiros adoptaram uma postura meramente assistencialista, enquanto os elementos que vestiram a pele dos segundos assumiram uma atitude compreensiva e de procura de estratégias com vista à autonomização e ao *empowerment* da população. Eram claras as representações das alunas acerca dos personagens assumidos.

A directora-Rita interrompe a cena anterior e sugere uma nova cena: uma reunião entre a Presidente e a equipa de profissionais. Nesta reunião, cada elemento assume, com um certo exagero, o comportamento e as práticas dos personagens encarnadas. Por fim, é feita uma reunião entre os profissionais e a população, na qual se faz uma tentativa de encontrar respostas às várias solicitações feitas: subsídios, formações, apoio psicossocial. Dado que os discursos e as respostas sugeridas pela equipa técnica apenas prevêm populações desfavorecidas e pouco instruídas, Leonor, encarnando o papel de toxicodependente, questiona, seguindo a indicação da directora: “O que é que eu faço com os cinco anos do curso de medicina?”.

Face a esta interpolação de resistências, Vera reagiu com espontaneidade, auscultando de imediato as necessidades e desejos desta mulher.

Finda a fase da dramatização, a directora-Rita deu início à fase dos comentários. Como os vários elementos continuavam muito envolvidos, os comentários fluíram naturalmente. Umhas alunas falaram da dificuldade do papel que encarnaram (particularmente as que se assumiram como assistentes sociais); outras valorizaram as sugestões dadas para responderem às necessidades daquela população; outras ainda falaram das especificidades e intersecções dos papéis dos vários trabalhadores sociais. Nestas simulações e nas partilhas que ocorreram, as alunas puderam confrontar e cruzar perspectivas sobre os papéis e as funções dos vários profissionais que actuam no campo psicossocial, o que lhes permitiu uma melhor definição do seu perfil profissional e do seu campo de acção.

Os diversos elementos, porque estavam muito aquecidos, não se limitavam a efectuar a sua partilha acerca das suas vivências pessoais na sessão, tentando também responder ou dar continuidade a algo dito anteriormente. Foi fundamental, nessa altura, direccionar a

partilha para o vivido e o sentido na sessão e, em particular, na dramatização, caso contrário poder-se-ia desencadear um novo ciclo de sessão. Recorde-se que a fase dos comentários é essencialmente uma partilha do que cada um sentiu, cabendo posteriormente a cada um tirar as ilações e as conclusões que, para si, são relevantes. Quando um elemento sente que o assunto não está completamente esgotado ou que tem outros contributos a dar, pode fazê-lo na aula seguinte, podendo o material trazido ser, então, mais profundamente explorado.

No papel de directora, Rita esqueceu-se de dar voz ao ego auxiliar e não comentou a sessão por si orientada, mas o papel que encarnou. A directora profissional assumindo, então, o seu papel, dirigiu-se à protagonista da sessão e disse-lhe:

“Estás no espaço dramático. Acabaste de dramatizar. Estás a olhar para o espelho à tua frente. Dá dois passos à esquerda e diz o que fizeste bem enquanto directora”. Rita, fazendo o movimento pedido, revela ter tentado impor respeito e dar as suas directrizes. “Dá dois passos à direita e diz o que fizeste mal”, solicita a directora. Rita diz que o espaço poderia ter sido organizado de forma diferente; poderia ter sugerido reuniões individuais; houve alturas em que queria ter sido mais directiva, mas, como o grupo estava entusiasmado, não conseguira impor-se.

Rita evidenciou uma certa postura crítica em relação a si. Percepcionando as suas falhas, mas também as suas competências, a aluna pôde equacionar posturas mais adequadas no futuro. Embora Rita não voltasse a assumir o papel de directora nas aulas partilhou, na vigésima terceira aula, que esta experiência a ajudara a posicionar-se e a agir melhor no seu contexto de intervenção.

Como última cena, a directora solicita que todo o grupo volte ao palco: “Caminhem livremente pelo palco enquanto pensam se durante a dramatização proposta pela Rita revelaram, pela vossa prestação, algumas ideias pré-concebidas e/ou estereótipos em relação à realidade social”. As alunas andam um pouco, parando todas sensivelmente ao mesmo tempo.

Mesmo quando é um exercício individual, o facto de ser feito em grupo, é muitas vezes condicionado ou contaminado pelo comportamento dos outros. cremos que não é um fenómeno intencional e consciente, mas emerge espontaneamente, alastrando rapidamente a todos os presentes. É por isso que, muitas vezes, a directora opta por solicitar que os sujeitos fechem os olhos, limitando este processo de contágio social.

A directora, colocando uma cadeira no palco, pede que se aproximem da mesma os elementos que, durante a fase da dramatização, se mantiveram em silêncio. Fazem-no seis elementos. Procurando identificar a função do silêncio para estes elementos, a directora pede-lhes que falem em solilóquio. O silêncio observado parece não significar resistência, mas antes a manutenção do padrão comportamental habitual destas alunas.

Embora se procure respeitar as características de cada uma das alunas, é importante que, no espaço sociodramático, e em particular no contexto dramático, todas possam ter oportunidades para dilatarem os seus papéis menos desenvolvidos, o que aconteceu em várias ocasiões do processo sociodramático.

A directora pediu, por fim, que cada aluna dissesse, em “alta voz”, o estereótipo revelado no seu desempenho. Ao fazê-lo, algumas reconheceram ou revelaram ter o estereótipo que caracterizara o seu personagem. Esta tomada de consciência revela-se fundamental para que estas alunas, futuras educadoras sociais, consigam controlar os efeitos nocivos que os seus estereótipos podem ter no estabelecimento de relações com os outros, na análise da realidade psicossocial, no desenho e no desenvolvimento de projectos de Educação Social.

Passando à fase final, a directora dá a oportunidade ao grupo de comentar os papéis assumidos por Rita e Sílvia, bem como a vivência destas últimas cenas. Rita, o primeiro elemento a fazer um comentário, expressa ter gostado de experienciar o papel de directora, tendo procurado “colocar, em cena, todo o grupo já que uma coisa é observar e outra é vivenciar. No ano passado, as sessões que mais me marcaram foram aquelas em que dramatizei (...)”.

No seu comentário, Rita expressou um dos corolários presentes na formação de director de Psicodrama ou de Sociodrama: a vivência, enquanto sujeitos participantes, de um processo sociodramático permite que o director se aperceba das potencialidades e dos constrangimentos que determinadas técnicas e cenas podem ter, permitindo-lhe desenvolver com maior consciência, agilidade e desenvoltura o seu papel.

A directora, no seu comentário final, complementa e aprofunda o comentário do ego auxiliar relativamente a Rita: “Enquanto dirigia, tentei sempre controlar a situação e muitas vezes pensei o que faria ou diria a directora profissional em determinada situação” – alerta para o facto de não se dever copiar modelos, modos de estar na vida: “Nós aprendemos modos de estar com os outros, mas adequamo-los à nossa pessoa”.

Como expusemos na análise da turma B, encarnar o papel de director é sentido, por muitas alunas, como um desafio. Algumas não o aceitam, pois temem falhar ou não ser suficientemente ágeis e espontâneas, como vêm a directora ser. Outras, como exprime Rita no seu comentário, apesar de aceitarem o desafio, não conseguem assumir plenamente esse papel sociodramático, já que ficam presas ao modo de agir do seu modelo identificatório. Apesar da imitação dos comportamentos dos modelos favorecer a aprendizagem, designadamente do papel profissional, é importante que cada pessoa procure assumir e recriar os papéis desempenhados, tendo em conta as suas competências e características da personalidade. Recorde-se que vários autores (por exemplo, Moreno, 1959/1983; Rogers, 1970/1986; Rosenberg, 1998a) defendem que a utilização eficaz de aspectos da sua personalidade, permite que o líder seja um profissional mais livre, flexível e autêntico.

Continuando o seu comentário, a directora diz a Rita que, apesar da referência ao modelo identificatório, ela consegue desenvolver o papel com autonomia e criatividade. Clarifica, no entanto, que a sentiu tão preocupada em ter a situação controlada que deu pouco espaço para a autonomia do grupo.

A directora alertou, assim, para uma das regras deste modelo: o director deve estar atento e depender dos protagonistas para o fornecimento de linhas orientadoras sobre o modo como a produção deve ser encaminhada, proporcionando, então, as condições necessárias para que o protagonista se desenvolva a si próprio.

No aquecimento inespecífico da terceira aula, Rita reafirmou ter gostado de dirigir, embora tenha percebido a complexidade e a exigência do papel. Colocou a hipótese de repetir, mais tarde, esta experiência e incentivou as colegas a fazê-lo igualmente. A directora lançou, então, o convite à turma, mas ninguém se mostrou disponível. Mal a directora perguntou se já tinham iniciado a Prática Integrada, as alunas divulgaram de imediato as suas situações. Um contaram, com entusiasmo, o primeiro contacto com a instituição e as populações, bem como as primeiras reflexões e preocupações daí decorrentes; outras, porque não tinham iniciado, ainda, a sua Prática, partilharam as suas expectativas em relação à mesma. O grupo de Sílvia mostrava-se particularmente preocupado, pois não tinha, ainda, data agendada para iniciar a Prática na instituição em que ela iria decorrer.

As expectativas, os receios, os obstáculos e os desafios (pessoais e grupais) relativos à Prática Integrada, a situação mais ansiada do ano em curso, emergiram claramente nas aulas seguintes, tendo, no entanto, sido trabalhados de forma diferenciada.

As alunas são convidadas a trazer as suas cadeiras para o palco, fechando o círculo. “Peguem, cada uma, numa folha de papel e numa caneta e escrevam: ‘O meu maior receio este ano lectivo é (...)’”. Quando terminam, a directora recolhe os papéis, baralha-os e dá um a cada elemento: “Passam agora a assumir, como vosso, o receio que vos calhou. Têm de falar do mesmo e pensar em diferentes formas de lidar com ele”.

Este procedimento permite, por um lado, que as alunas procurem colocar-se na pele das suas colegas, tentando identificar e compreender os seus temores, o que possibilita o desenvolvimento da sua capacidade empática, essencial para um profissional de proximidade e de relação como é o educador social. Por outro lado, através da leitura feita por estes elementos, os autores dos medos podem redefinir ou alargar a sua visão e a forma como os sentem e equacionar novas formas de agir ou de reagir face às situações temidas.

Foi com facilidade que as alunas assumiram os receios dos outros, propondo estratégias de gestão ou de resolução dos mesmos. A directora, ao reconhecer os temores desenvolvidos em alguns elementos, questionou-os se estavam ou equacionavam mobilizar, no seu percurso escolar, a(s) estratégia(s), por si, enunciada(s). Tânia, por exemplo, tendo desenvolvido o temor de não conseguir conciliar a realização dos vários trabalhos a efectuar com o estudo para os testes e a Prática Integrada, sugeriu começar a organizar-se e a estudar desde o início do ano, não concentrando o estudo nos momentos de maior trabalho de outra natureza. Tendo-lhe sido recordado que, no ano anterior, ela havia já identificado esta necessidade, mas nada fizera para a colmatar, foi-lhe perguntado se, no ano a decorrer, sentia estar a operar-se alguma mudança em si. A aluna respondeu afirmativamente, referindo estar ciente de que, para alcançar os seus objectivos, num ano de maior exigência, tinha de gerir com maior eficácia o seu tempo. Por isso, afirmou-se disposta a empenhar-se e a trabalhar desde o início. Na décima sétima aula, ocorrida em Março, a aluna partilhou com a turma estar a conseguir, efectivamente, estudar e fazer as suas tarefas com tempo, evidenciando, assim, uma mudança comportamental em relação ao ano anterior.

As alunas estavam muito atentas e envolvidas durante todo o jogo. Na fase final, os elementos que falaram fizeram comentários todos no mesmo sentido: apesar de o grupo ser constituído por pessoas muito diferentes, os seus receios pareciam ser muito similares e muitas das estratégias partilhadas haviam sido já pensadas por si. A constatação de que muitas das incertezas, receios e inquietações sentidas pelas colegas eram partilhadas por si e que muitas das estratégias equacionadas eram comuns, parecia fazê-las sentir mais entendidas e adjuvadas na busca de alternativas e seguras na implementação das estratégias consideradas.

A directora, reforçando os comentários proferidos pelas alunas, disse-lhes que caberia a cada uma decidir o que fazer com as sugestões dadas. Sensibilizou-as, no entanto, para a possibilidade de gerirem previamente e com cuidado alguns aspectos – como a organização do seu estudo, a partilha de dificuldades com o grupo e com os orientadores – para que o percurso a realizar fosse o mais calmo e formativo possível. Por fim, foi reforçada a importância de cada uma ir reflectindo, sozinha e/ou com os outros, sobre as características pessoais que podiam facilitar ou prejudicar o desenvolvimento da sua Prática Integrada.

A aula seguinte, a quarta, centrou-se, desde cedo, na preocupação trazida por Sílvia: o atraso no início da sua Prática Integrada. Mostrando-se muito incomodada, a aluna falou dos obstáculos encontrados naquele início de ano e nos desafios vindouros, para si e para o seu grupo. Como todos os elementos reconheciam ter desafios, pessoais e/ou grupais, a ultrapassar, foram convidados a ir para o palco.

No contexto dramático, é proposto que os elementos se juntem por grupos de Prática Integrada e definam qual é, para si, o grande desafio desta experiência. Os elementos de cada grupo falam baixo entre si, partilhando sentimentos e perspectivas.

Este compartilhar é muito importante pois permite que os membros de cada grupo de Prática Integrada confrontem expectativas e receios, discutam objectivos e prioridades, organizem tempos, partilhem responsabilidades, mobilizem recursos, esboquem um projecto comum. Este é um dos motivos por que todos os elementos do mesmo grupo de Prática Integrada devem pertencer à mesma turma de Sociodrama.

Quando todos declaram ter terminado a tarefa proposta, é pedido que cada grupo expresse, verbal ou não verbalmente, o seu desafio. Alguns desafios são comuns a vários grupos enquanto outros são mais específicos de algumas realidades particulares (...). Após a apresentação do desafio grupal, é dado a cada elemento um pano que simboliza o seu desafio pessoal. Grande parte dos desafios pessoais é partilhada por vários elementos (por exemplo, conseguir manter o distanciamento emocional necessário a um trabalho adequado com as pessoas, ultrapassar a sua insegurança). Para uns, os desafios estão centrados essencialmente no exterior, enquanto para outros estão mais centrados neles próprios, quer em relação ao grupo, quer em relação a si.

Independentemente da universalidade ou da especificidade dos desafios relatados, os elementos pareciam sentir que era possível, com maior ou menor esforço, superá-los. Apenas Sílvia se revelava reticente. Dizia que só com a ajuda do grupo conseguiria superar o seu repto pessoal: conjugar actividade académica, trabalho e vida familiar. Como cena final, foi pedido ao grupo de Sílvia que representasse, numa escultura, os desafios comuns e específicos de cada uma.



Feita a escultura, Margarida explica o seu simbolismo: cada pano personifica os desafios, as características e as personalidades próprias de cada elemento. Os panos unem-se num nó porque, como elementos do mesmo grupo, têm desafios e objectivos comuns, em particular a realização de uma Prática Integrada que seja formativa e satisfatória para as três. Nos solilóquios proferidos, os elementos afirmam sentir-se bem no grupo, no qual confiam para conseguirem superar os seus desafios pessoais e colectivos.

Na representação feita e nos solilóquios ocorridos, os elementos deste grupo de Prática Integrada pareciam perceber que, para crescerem como pessoas e como grupo, para alcançarem os objectivos individuais e colectivos, cada elemento teria de contribuir com

os próprios recursos e características individuais, procurando satisfazer as suas necessidades e interesses, sem descurar os objectivos e necessidades comuns. A importância do grupo como continente transformador das angústias e medos individuais teve particular realce numa sessão, meses depois, quando Sílvia partilhou, num registo muito emocional, que a continuação dos seus estudos só estava a ser possível graças ao apoio das colegas. Contou, revoltada, o esforço dispendido para gerir exigências, tempos, dificuldades decorrentes dos seus múltiplos papéis e salientou a importância das suas “âncoras” para conseguir seguir em frente e alcançar os seus objectivos¹⁵¹.

A quinta aula, partindo de um problema vivenciado por um grupo com a orientadora da instituição de Prática Integrada, centrou-se nas questões comunicacionais. Gerir padrões comunicacionais autoritários e sentidos como agressivos parecia ser difícil para muitas alunas.

Já no palco, a directora faz um exercício sociométrico. Pede que se coloquem de um lado, as pessoas que sentem necessitar de trabalhar os aspectos comunicacionais e, do outro, as que sentem que não necessitam de o fazer. Apenas seis elementos reconhecem, em si, dificuldades na gestão dos processos comunicacionais, expressando sofrimento e mal-estar com a sua situação. Estes seis elementos são convidados a sentarem-se em círculo, enquanto os restantes voltam para o auditório. Ao grupo-protagonista é, então, dito que, no âmbito das avaliações a decorrer na E.S.E.P., virá falar com eles a Dr.^a Luísa, um elemento da Comissão de Avaliação Externa do Curso de Educação Social (ego auxiliar).

A montagem de uma cena descentrada da realidade trazida, permitiu trabalhar as questões comunicacionais sem haver contaminação de outras questões relativas à Prática Integrada.

O ego auxiliar assumindo uma postura agressiva, prepotente e confrontativa, foi colocando perguntas e debatendo o que as alunas iam dizendo. Estas iam ficando constrangidas com a forma como esta “figura de autoridade” as abordava e rebatia os argumentos, pouco seguros, por elas veiculados. Foi, entretanto, colocada uma cadeira vazia para ser ocupada por quem, do auditório, desejasse fazê-lo. Estes elementos teriam, assim, a oportunidade de confrontar-se, no aqui-e-agora, com as suas efectivas capacidades comunica-

¹⁵¹ Cf. décima segunda aula desta turma.

cionais, podendo, ainda, servir de modelo alternativo às alunas que se sentiam menos competentes neste âmbito. Contudo, no decorrer desta cena, nenhum elemento do auditório quis envolver-se na situação em causa. As alunas-protagonistas, por seu lado, foram assumindo diferentes padrões comportamentais. Carmo nada disse. Vera, que inicialmente assumia uma postura activa, acabou pouco tempo depois por, incomodada, se calar. Fátima foi tentando contra-argumentar, numa postura algo agressiva e irritada. Núria foi respondendo, tendo igualmente uma postura agressiva. Sara parecia ser a única a conseguir continuar a participar na conversa, argumentando e não agredindo.

Rita, ficando progressivamente incomodada, não deixa, contudo, de manifestar as suas ideias e posições. Porque parece estar muito incomodada, é-lhe pedido que fale em solilóquio. Nessa altura, sai do grupo, indo chorar parao espaço contíguo¹⁵². O ego auxiliar termina a reunião e a cena é desmontada.

Após sair de cena, o ego auxiliar foi falar com a aluna. Protegidas do olhar e dos ouvidos dos outros, puderam falar sobre o sucedido e Rita, sentindo-se mais calma, pôde reintegrar o grupo. Na fase dos comentários, foi-lhe dada a oportunidade de partilhar, com os seus pares, os motivos da sua saída. Não desejando fazê-lo, foi respeitada a sua opção.

Como última cena, é pedido ao grupo que converse sobre a reunião. De imediato, partilham o que sentiram nesta simulação. Todos os elementos, excepto Núria, evidenciam o mal-estar experimentado na situação. Vera diz reconhecer este padrão comportamental numa pessoa que lhe é próxima e a sua reacção no aqui-e-agora reflecte a sua postura real. Núria diz-se pouco incomodada pois sabe que esta é uma situação não real: “Se fosse real, e se a pessoa tivesse algum poder sobre mim, poder-me-ia sentir incomodada. Se nada me pudesse fazer, responder-lhe-ia na mesma moeda. O segredo com estas pessoas é centrarmo-nos no objectivo da conversa e não permitir que a mesma siga outros caminhos”.

Apesar deste discurso, Núria também não conseguiu desenvolver um diálogo profícuo. Ao assumir o mesmo padrão comportamental do seu interlocutor, observou-se um aumento da escalada de agressividade e uma descentração dos objectivos em discussão.

Os comentários dos elementos-protagonistas sistematizaram o que haviam dito em pequeno grupo. Evidenciaram o incómodo e a incapacidade de reagir adequadamente à

¹⁵² Esta aula decorria no auditório de música. Este é um espaço amplo, dividido por uma cortina preta, permitindo, assim, dois espaços independentes.

situação, bem como a (re)actualização, nesta simulação, de relações e acontecimentos de outros tempos e de outros contextos. Também os elementos do auditório evidenciaram um sentimento similar, recordando-se, a maioria, de um conflito relacional ocorrido no ano transacto entre um docente e um grupo de alunos, e a dificuldade sentida em gerir eficazmente a situação. Estes elementos reconheceram não ter tantas competências comunicacionais como haviam inicialmente pensado e dito.

O ego auxiliar, comentou essencialmente os problemas comunicacionais presentes na interacção, designadamente o facto de as alunas, pelos argumentos ambivalentes e pela postura pouco segura, terem confirmado aquilo que ela, enquanto Dr.^a Luísa, pensava do curso e delas. Face ao seu comportamento arrogante e prepotente, sentiu que cada uma assumira posturas diferentes. Disse, ainda, que esta fora uma sessão em que estiveram nitidamente presentes movimentos transferenciais e contra-transferenciais. Para terminar, exprimiu ter ficado admirada por tantos elementos terem manifestado que não precisavam de trabalhar nada em si, relativamente aos aspectos comunicacionais:

“Podemos sempre melhorar as nossas competências. Até porque havia uma cadeira vazia e, sentindo-se, vocês, competentes a nível comunicacional, é de estranhar que nenhuma tenha ocupado a mesma para auxiliar as colegas que, desde logo, haviam exprimido as suas dificuldades”.

O comentário do ego auxiliar é, em geral, curto e centrado no que sentiu, enquanto personagem complementar. No entanto, este elemento da unidade funcional pode igualmente realizar uma análise e leitura interpretativa do ocorrido na sessão, embora esta seja uma função mais atribuída ao director. Quando esta situação ocorre, o director, porque detém sempre a última palavra, pode corrigir alguma ideia anteriormente veiculada ou simplesmente reforçar ou completar a análise feita.

A directora, porque não se envolve directamente na acção, conseguiu estar mais atenta e observar o que ocorria dentro e fora do palco. Complementando o comentário do ego, as suas últimas palavras dirigiram-se aos elementos do auditório:

“Não sei quem precisa de trabalhar mais os aspectos comunicacionais: se são os elementos que disseram que têm fragilidades nesta área ou se os outros (...) Aquando da dramatização, fui sentindo que os elementos do auditório estavam tanto ou mais incomodados do que os elementos-protagonistas: uns falavam para o

lado, outros desviavam o olhar. Pareciam tentar evitar, a todo o custo, envolver-se na situação e pensar: ‘E se fosse comigo?’”.

Estas reflexões pareceram ter feito eco nas alunas, já que seriam várias as sessões em que as questões comunicacionais iriam ser abordadas nesta turma, originando outros temas ou questões que seriam conseqüentemente trabalhados e aprofundados.

Nesta sessão, em particular, puderam observar-se indícios de duas patologias da comunicação presentes na reunião simulada. Ligada ao 2º Axioma da Pragmática da Comunicação Humana (Watzlawick *et al.*, 1993), pôde assistir-se a uma confusão entre o conteúdo e a relação. Mais do que a discussão das visões das alunas acerca do curso (conteúdo), observava-se uma disputa na definição da relação entre os interlocutores. No diálogo estabelecido, as alunas tentavam desvincular-se da relação de sujeição imposta prepotentemente pela figura de autoridade representada pela Dr.^a Luísa e reequacionar um padrão relacional mais igualitário. Decorrente desta situação, pôde observar-se, por parte de alguns elementos, em particular de Fátima e de Núria, a assumpção do mesmo padrão comunicacional do seu interlocutor, o que levou a um aumento da escalada de agressividade e à descentração do assunto em discussão.

Na aula seguinte, a sexta, as alunas continuavam “presas” ao sucedido na aula anterior. Reafirmaram o quanto era difícil lidar com as Dr.^{as} Luísas que apareciam nas suas vidas, contando algumas situações concretas.

Mencionam que o respeito pelo outro está na base de qualquer relação saudável e é fundamental na vida das pessoas e na profissão do educador social. Porque começam a reflectir sobre as características necessárias à pessoa do educador social, a directora chama o grupo ao palco. Uma vez que no Sociodrama se procura mais mostrar do que falar, a directora pede-lhes que representem, com os panos, as características enunciadas. Margarida, de imediato, pega neles, distribuindo-os pelas colegas. Cada uma sugere uma característica particular, acolhendo a aprovação dos restantes elementos. Em grupo, decidem a representação a realizar, sendo que, na sua perspectiva, a capacidade de escuta deve ser a base sobre a qual se colocam aleatoriamente as restantes características identificadas. É-lhes dito, então: “Cada uma vai agora colocar-se em cima da(s) característica(s) que sente que precisa mais de desenvolver ou trabalhar em si”. A criatividade e a negociação são as características mais listadas, com oito escolhas cada. A directora pede a todos os elementos que se sentem, excepto aqueles que indicaram que necessitavam de trabalhar a criatividade. Diz-lhes: “Vão ter de pensar e criar uma situação que permita aos restantes elementos trabalhar a sua capacidade de negociação”.

O grupo reagiu, inicialmente, referindo a dificuldade da tarefa. Após uns segundos de inação, que pareceram ser fundamentais para processar o desafio em causa, vários elementos começaram a sugerir e a ponderar diferentes alternativas. Todos os elementos estavam muito envolvidos na discussão. Ilda, uma das alunas mais reservadas da turma, mostrava-se muito dinâmica: sugeria, contra-argumentava, negociava. No aqui-e-agora da dramatização parecia mais espontânea. Das sugestões dadas, houve uma que teve a atenção de todos, já que era uma situação que um dos elementos estava a vivenciar no seu contexto de intervenção: face a um conjunto vasto de famílias carenciadas e a um número muito limitado de cabazes alimentares, o desafio do outro grupo era conseguir definir critérios para a sua atribuição. Combinaram, de seguida, como montar a cena para o outro grupo e os seus papéis enquanto orientadores.

Note-se que esta cena pode ser importante não só para trabalhar as capacidades negociais das colegas, mas também para abrir alternativas de gestão e resolução da situação para o grupo que se tem confrontado com o referido problema. Permitirá, ainda, alertar os restantes elementos para alguns obstáculos, limitações e/ou constrangimentos que podem emergir em algumas realidades psicossociais, preparando-os para a análise dos mesmos e sugerindo-lhes um leque de estratégias passíveis de serem mobilizadas tendo como objectivo a resolução da situação.

Após decidirem a temática da situação, o outro grupo entra em cena. É-lhes dito: “Têm cem famílias carenciadas, mas só têm trinta cabazes para distribuir. Devem definir quais os critérios que vão presidir a esta distribuição”. Os elementos do grupo começam a discutir, sugerindo vários critérios e ponderando a sua validade e premência. Dizem designadamente que, como algumas famílias escondem a sua real situação, seria melhor terem em conta a Declaração do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS). Um elemento orientador, procurando tornar mais complexo o desafio, clarifica que estas famílias têm IRS zero. Consensualmente o grupo afirma, de imediato, decidir dar prioridade às famílias com filhos. Júlia, por indicação de outro orientador, discorda da decisão e contra-argumenta lembrando a situação de pobreza dos idosos. Contudo, a maioria das colegas continua a defender a posição inicial, mobilizando argumentos significativos, parecendo colher o consenso grupal. Como os elementos orientadores não introduzem novas variações, a dramatização é terminada.

Ainda envolvidas, as alunas referiram, na fase dos comentários, ter apreciado particularmente a sessão. Os desafios colocados a ambos os grupos foram superados sem grande dificuldade. Os elementos que tiveram de negociar, referiram que a situação colocada

não lhes causou grandes divergências, pois todos pensaram da mesma forma, o que nem sempre acontece na vida real. Inês revelou que esta situação fora colocada ao seu grupo de Prática Integrada e, na altura, tiveram dificuldade em geri-la.

Centrando-se no ocorrido na fase da dramatização, a directora fez uma análise crítica da mesma. Chamou a atenção para o facto das fragilidades terem sido comuns à maioria dos elementos e, apesar de terem identificado a necessidade de as desenvolver, no aqui-e- agora, revelaram competências nestes domínios.

“O grupo que precisava de desenvolver a sua criatividade conseguiu pensar numa situação pertinente para ser trabalhada pelo outro grupo. Onde falhou foi no desenvolvimento da acção. Poderiam ter introduzido criativamente *nuances*, para aumentar o desafio da negociação, até porque esta estava a ser muito consensual, mas tiveram muita dificuldade em fazê-lo. Já o grupo da negociação, parece ter alcançado rapidamente um consenso que o satisfaz, mas também não se permitiu pensar e estudar exaustivamente outros critérios. Foi pedido a Júlia que assumisse uma voz divergente, mas esta, porque não vestiu bem o papel proposto, utilizou apenas um ou dois argumentos e rapidamente se deixou convencer pelos outros. Na negociação, há que aprender a argumentar e isto faz-se quando se pensa nas diferentes alternativas, nos diferentes pontos de vista e se percebe e fundamenta a opção tomada”.

Como futuras profissionais de relação, profissionais estes inseridos habitualmente em equipas multidisciplinares, é importante que estas alunas estejam atentas e desenvolvam estes aspectos. cremos que as aulas de Sociodrama, por serem um espaço de diálogo em que as alunas tendem a expressar as suas opiniões e posições, a escutar as dos outros, a negociar, a agir cooperativamente, a tomar decisões grupais e a assumir a autoria das suas decisões, favorecem o desenvolvimento destas competências essenciais na actividade do educador social.

Na oitava aula emergiram de novo as questões comunicacionais, focalizando-se o aquecimento específico no modo como as alunas sentiam que comunicavam no seu contexto de intervenção.

No contexto dramático, a directora solicita que as alunas andem livremente pelo palco, enquanto pensam como comunicam numa relação profissional. Com o intuito de aclarar e envolver as alunas na directriz dada, a directora vai-lhes dizendo, enquanto se movimentam: “Pensem nas vossas capacidades e competências comunicacionais (...). Como é que eu gostaria de comunicar e como é que eu

comunico (...) Param quando tiverem pensado”. Deambulando pelo palco, numa atitude introspectiva, as alunas param progressivamente, uma a uma. A directora solicita, então: “Façam uma linha. Cada uma coloca-se, de acordo com a sua auto-avaliação, numa escala de 0, 25, 50 e 100, em que 0 significa que comunico de forma muito diferente daquela que eu gostaria e 100 significa que comunico como gostaria”. A maioria dos elementos coloca-se nos 50%. Há quatro elementos que se situam nos 75%. Inês é a única a colocar-se nos 25% e Fátima hesita em colocar-se no zero, revelando reconhecer ter muitas dificuldades neste domínio.

Fátima havia já exprimido, noutras sessões, as suas dificuldades comunicacionais, sendo um dos elementos a trazer, frequentemente, material que conduzia à abordagem desta questão. Inês e Fátima foram, então, escolhidas para protagonizarem a cena seguinte.

A directora diz-lhes: “São educadoras sociais numa escola e foi-vos pedido, pela directora de turma, que tentassem perceber com os pais do Tiago, de 12 anos, o que está subjacente à sua tristeza e não integração na turma. Este aluno chegara recentemente à escola (...) À reunião, vêem duas senhoras”.

Aos egos, profissional e não profissional (Núria), foi dada a liberdade de comporem os seus personagens, mas tentando apresentar uma família constituída por um casal de lésbicas.

Foi Inês quem iniciou a conversa, dando tempo para as respectivas apresentações. Os elementos do casal chamavam-se Maria e João. De seguida, questionou o casal sobre os motivos do comportamento do jovem. A certa altura, Fátima chamou senhor a João, havendo logo uma reacção por parte do ego, no papel de João. A partir deste momento, a conversa centrou-se na questão da homossexualidade e foi essencialmente dirigida por Inês. Fátima fez longos períodos de silêncio e passou a evitar olhar para o seu interlocutor. Quando falava, o seu discurso revelava-se ajustado. Todavia, o seu comportamento não verbal revelava o incómodo que a situação lhe provocava.

Terminada a cena, a directora pediu, de seguida, que as protagonistas dissessem como se haviam sentido mutuamente em termos da postura comunicacional assumida. Fátima disse que a colega estivera bem no seu papel, o mesmo não acontecendo consigo. Inês preferiu ter sentido que a colega não estava à espera daquela situação, tendo mudado o seu comportamento após ter-se apercebido da homossexualidade do casal. Enquanto grupo, Inês reconheceu ter abafado um pouco a colega, particularmente quando sentiu que a situação ia ficar sem controlo.

Esta análise é muito importante já que permite a cada aluna analisar o comportamento do seu interlocutor e a influência recíproca das posturas (verbais e não verbais) assumidas por cada uma. Permite, ainda, que as protagonistas se (re)vejam nos olhos do seu par, apercebendo-se mais claramente das suas fragilidades e potencialidades, e do impacto das suas atitudes no comportamento do outro.

Por fim, foram colocadas duas cadeiras de costas voltadas para o auditório, protegendo as protagonistas dos olhares dos outros.

A directora diz: “É de noite. Estão a pensar sobre a vossa prestação (...)”. Fátima exprime, de imediato, não ter estado bem: “Confundi a João com um homem”. Numa atitude exploratória, a directora questiona-a por que razão deixa de (re)agir quando é confrontada com a situação da homossexualidade. Porque no momento não consegue encontrar uma resposta ou tendo uma não a quis expor, foi simplesmente convidada a reflectir *a posteriori* sobre o assunto. Inês, por seu lado, afirma ter percebido, desde o início, a situação e como sente não ter preconceitos em relação à homossexualidade, agiu com naturalidade. A directora diz-lhe, então: “Foi para casa pensar no assunto do Tiago. Como pensa abordar o assunto com ele?”. Nada constrangida, revela que pensa explorar como o jovem vive a escola e a sua relação com os pais.

Passada à última fase, Fátima tomou de imediato a palavra. Justificou que o seu posicionamento sociométrico reflectia o seu reconhecimento desta fragilidade pessoal. A aluna reafirmou, ainda, ter sentido que a sua prestação não fora a mais correcta e que necessitava de trabalhar alguns estereótipos. Fátima parecia estar a efectuar um trabalho de análise e de reflexão pessoal. Parecendo confiar no grupo, mostrava as suas dificuldades e fragilidades e dispunha-se a trabalhá-las. No grupo e com os outros, parecia alargar e aprofundar o conhecimento que tinha de si e tactear outras formas de (re)agir.

Inês, mostrando-se mais cautelosa, referiu que, ao colocar-se nos 25%, sabia que seria escolhida para ser protagonista. Apesar de ser um dos elementos mais reservados, a aluna reconheceu este espaço como sendo importante para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional: “É sempre bom treinarmos, pensarmos e reflectirmos num contexto protegido”.

A acção e as partilhas de Fátima e de Inês suscitaram vários comentários por parte do auditório, expressando o que viram e sentiram a partir da(s) vivência(s) da(s) protagonista(s) e o que sentiram na vivência pessoal. Os elementos do auditório que comentaram a

sessão teceram algumas considerações em relação à condução da entrevista e às posturas assumidas pelas protagonistas. Falando de si, enquanto protagonistas do seu palco interior, alvitram caminhos alternativos que a entrevista poderia ter tido se tivessem dado respostas diferentes em determinados momentos ou explorado a situação noutra(s) sentido(s). Sara, por exemplo, disse a Fátima que quando João lhe perguntou se se casaria com uma mulher, ela não deveria ter respondido à questão. Deveria ter dito, antes, que a discussão do problema deveria centrar-se na situação do Tiago. Neste compartilhar foi visível a elaboração interna efectuada pelos elementos do auditório, concomitante ao trabalho dramático realizado pelas protagonistas, o que parece evidenciar que, no espaço sociodramático, qualquer elemento, sendo protagonista no palco externo ou no seu palco interno, pode aprender a conhecer (ou a conhecer-se), aprender a fazer, aprender a estar e aprender a ser.

Núria, o ego auxiliar não profissional, comentou não ter gostado de desempenhar o papel que encarnou, o de uma mulher com uma relação homossexual: “Tenho de pensar porquê!”. Experimentar diversos papéis, mesmo que se limite a um contexto de “faz-de-conta”, pode ter um enorme poder e despertar emoções fortes nos indivíduos. A vivência dos papéis complementares, em particular, afigura-se importante para a formação dos profissionais de Educação Social. Quando os alunos representam o papel complementar, têm a oportunidade de apreender, de uma outra forma, o papel profissional e de perceber como os comportamentos dos seus interlocutores os afectam e são afectados por eles. A tomada de consciência sobre os processos comunicacionais e relacionais em jogo nestas situações, pode potenciar mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos sujeitos envolvidos.

A unidade funcional centrou a sua análise social nos aspectos comunicacionais presentes na dramatização. O desfasamento entre o comportamento verbal e o comportamento não verbal presentes em Fátima foram aspectos focados por ambos os elementos. É importante que a aluna tome consciência de que, apesar de na sua linguagem verbal veicular a aceitação incondicional do outro, a estranheza e mal-estar evidenciadas no seu comportamento não verbal revelaram o contrário. Por fim, a aluna foi, ainda, desafiada a pensar por que motivo ficou aflita quando se confrontou com o erro, referindo que este pode ter funções positivas no processo de aprendizagem. Relativamente a Inês, foi comentada a

sua adequação ao contexto e à interacção, e foi convidada a reflectir por que razão se protege de se revelar inteiramente aos outros.

Apesar de os alunos serem convidados a “despir as suas máscaras”, a dar-se a conhecer e a ter a coragem de se conhecerem – a partir das vivências individuais e comuns, dos comportamentos verbais e não verbais identificados pelos outros – é claro que cada um mostra apenas as partes de si que é capaz ou que deseja revelar aos outros, sabendo que, em determinados contextos e situações, as pessoas conseguem expor-se mais, ou diminuir as defesas do “si-mesmo”, do que em outros.

Na nona aula, o aquecimento específico focalizou-se num comportamento evidenciado por uma colega do 3º ano, de uma outra turma de Sociodrama, que parecia estar a afectar a maioria dos elementos. O problema fora frontalmente trazido por Susana e de imediato “agarrado” por todos. Susana afirmou-se muito incomodada e revoltada com esse problema que considerava “eticamente questionável”, desejando discuti-lo no espaço sociodramático, que considerava sigiloso. A directora explorou, então, a situação, procurando esclarecer o comportamento manifesto (quando ocorria, em que contextos, intencionalidade e funções do mesmo, diligências já tomadas para o resolver). Núria parecia ter uma percepção diferente da questão em discussão, dizendo que o problema era apenas da aluna em causa e, como tal, assumiu uma postura divergente da das colegas. Para ela, este assunto não deveria ser discutido e sentia que se estava a usar as aulas de Sociodrama para se fazer “queixinhas”. Os restantes elementos não foram sensíveis aos argumentos de Núria, mostrando-se, efectivamente, desejosos de abordar esta questão¹⁵³.

Uma vez que o grupo está muito envolvido no tema em discussão, é convidado a sentar-se, em círculo, no palco, dando-se início à fase da dramatização. A directora diz às alunas que vão ter a oportunidade de falar com um professor da escola (ego auxiliar), ligado ao curso, sobre o problema em questão. Numa discussão orientada, as alunas recolocam o problema. Comparando o problema em questão com outras situações ilegais congéneres, é analisado o significado do acto, o que já foi feito e o que pode ainda ser feito para ultrapassar a situação ou lidar com ela.

A abordagem de problemas e dilemas concretos é de extrema importância, pois ajuda as alunas a desenvolver competências de análise, de reflexão e de resolução de problemas.

¹⁵³ Por questões deontológicas, o comportamento em discussão não será aqui explicitado.

Porque esta situação particular tem subjacentes questões axiológicas, as alunas puderam, ainda, expor e confrontar as suas posições valorativas, nesta e noutras situações congêneres, potenciando um maior desenvolvimento moral.

Os vários elementos expressam espontaneamente as suas opiniões e posições, escutam as posições dos outros, sugerem formas de gerir a situação e ponderam as alternativas apontadas. Chegam a acordo que devem falar primeiro com a colega e tentar dissuadi-la do seu comportamento. De seguida, equacionam quem poderia falar com a colega. Fátima oferece-se de imediato.

Conhecendo as dificuldades comunicacionais de Fátima¹⁵⁴, o ego auxiliar, por indicação da directora, procurou que o grupo ponderasse outras alternativas e avaliasse a mais adequada para a situação. Após uma exploração rápida, nomearam consensualmente Sílvia, dado que esta evidenciava algumas competências favoráveis a uma comunicação profícuca: expunha clara e calmamente os problemas, não entrando, em geral, em escaladas de agressividade. Além disso, o elemento em causa havia reconhecido, perante Sílvia, o comportamento objecto de mudança. Sensível à situação, a aluna comprometeu-se, perante a turma, a agir na realidade.

Uma vez que, desde a fase do aquecimento e neste exercício, em particular, Núria se apresentava (verbal e não verbalmente) muito incomodada, foi-lhe pedido que trocasse de lugar com o ego auxiliar. Núria revelou, no entanto, grande dificuldade em encarnar a personagem assumida por este, acusando uma baixa capacidade empática. Note-se que esta baixa capacidade empática, visível também nas suas interações nas aulas, parecia estar a condicionar as suas relações interpessoais e o exercício adequado do seu papel profissional. Daí a necessidade de serem criadas oportunidades que permitissem à aluna trabalhar esta e outras fragilidades interaccionais.

Após a ocorrência de um solilóquio e a exploração breve do mesmo, Núria regressou ao seu lugar. Na fase dos comentários, as alunas reiteraram o seu mal-estar relativamente ao

¹⁵⁴ Como a própria aluna reconheceu nas aulas anteriores, a sua comunicação era frequentemente agressiva e pouco empática, sendo sentida pelos seus interlocutores de forma intimidativa e pouco ajustada às situações. Embora a aluna estivesse a procurar efectuar movimentos em direcção à mudança almejada, podendo esta situação ser uma nova oportunidade para experimentar novos padrões interaccionais, estes eram difíceis e exigiam tempo. Assim sendo, a aluna apresentava grandes probabilidades de assumir o mesmo padrão comportamental, o que poderia impedir uma comunicação subtil e sensível necessária à abordagem desta questão de grande delicadeza.

problema em presença, mas igualmente em relação a outras situações fraudulentas e prejudiciais e a necessidade de se discutir frontalmente o assunto.

Susana e Rita expressam a confiança nas aulas de Sociodrama e no grupo para se abordar e discutir qualquer assunto: “Neste espaço estamos à-vontade para falarmos de tudo. Este é um espaço onde podemos ouvir todos e podemos ouvir novas ideias e perspectivas”.

Esta aula evidencia claramente a grande confiança no espaço sociodramático sentida por esta turma. A maioria das alunas parece sentir que neste contexto é possível abordar e discutir qualquer assunto, tentando compreendê-lo mais intimamente e, quando necessário e possível, encontrar alternativas viáveis para a resolução do mesmo.

No comentário final, a directora falou de diferentes tipos de comportamentos fraudulentos, dos seus significados valorativos, da sua gravidade e das suas consequências (para o próprio e para os outros). Convidou, por fim, Núria, a reflectir por que motivo se sentira tão incomodada com a abordagem do problema em apreço.

Na aula seguinte, a primeira a seguir às férias de Natal, Sílvia relatou ter falado com a referida colega. Contou que esta não tinha consciência da ilegitimidade dos seus actos e do impacto dos mesmos nos outros. Tendo percebido a gravidade da situação em causa, a aluna mudou o seu comportamento.

A abordagem deste assunto na aula permitiu que os elementos do grupo discutissem e reflectissem sobre questões éticas e valorativas importantes, enquanto cidadãos e futuros profissionais, e, acima de tudo, se comprometessem a agir no sentido de uma mudança da situação. Foram capazes de pensar em alternativas, de gerir e resolver a situação e equacionar a mais viável, menos penosa e eticamente mais adequada. O compromisso e a responsabilidade assumidos perante todos, levaram Sílvia, em nome da turma, a actuar na realidade, conduzindo a uma mudança efectiva da situação em causa, com repercussões no bem-estar de cada um e no clima geral da turma do 3º ano. O espaço sociodramático revelou-se, assim, um contexto de intervenção e de mudança, dentro e fora do contexto grupal.

Depois da partilha inicial, o diálogo centrou-se na fase então presente do trabalho académico e no percurso formativo futuro. Saliente-se que as alunas, nesta época, não sabiam

como seria esse percurso, uma vez que o curso, no ano seguinte, iria funcionar de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha. As discentes sabiam apenas que haveria um plano de transição para a nova licenciatura, mas desconheciam, ainda, os seus contornos. Como a questão da formação e o início da actividade laboral ganhavam uma particular atenção dos vários elementos, foi proposto que o grupo fosse para o palco.

A directora diz-lhes: “Já temos resposta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Vai haver uma reestruturação curricular dos cursos. Ser-vos-á dada a possibilidade de ficarem, daqui a um mês, com o bacharelato ou, então, levarem a vossa formação até ao final do ano lectivo. Cada uma vai pensar: ‘Quero ou não terminar o curso em Fevereiro?’”. De seguida, coloca duas cadeiras: a cadeira daqueles que optam por terminar o curso em Fevereiro e a cadeira daqueles que optam por terminá-lo apenas no final do ano. Na primeira colocam-se Susana e Margarida.

A directora solicitou a essas alunas que falassem em solilóquio, com o intuito de aceder aos motivos do seu posicionamento. Susana, apesar de querer terminar rapidamente este período académico, porque estava a ser doloroso, reconheceu a necessidade de continuar a sua formação, que a levaria a ingressar no mestrado. Margarida falou do seu desejo de autonomização – económica e física – da sua família de origem e da concretização de outros projectos, apesar da sua insuficiente preparação para o exercício da profissão.

A directora questionou quem, do outro grupo, gostaria de justificar o seu posicionamento. Com este procedimento, a directora deu a oportunidade, a quem assim o desejasse, de poder expressar a sua opinião, agilizando, todavia, este momento. Ou seja, ao não solicitar que todos os elementos proferissem o seu solilóquio, permitiu que os contributos emergentes fossem, maioritariamente, originais ou complementares, evitando, assim, uma repetição massiva dos testemunhos.

No seu solilóquio, Leonor expressa que não se sente preparada para começar a trabalhar, pois ainda tem muito que aprender. A directora questiona: “O que lhe falta aprender até ao final do 3º ano?”, alargando a questão aos restantes elementos deste grupo, já que, no seu comportamento não verbal, se mostram em consonância com a colega. Vera, seguida de outros elementos, afirma que tem de aprender, essencialmente, a conceber um projecto e a desenvolvê-lo na prática. Susana concorda com a colega, o que leva a directora a dizer-lhe que então a sua colocação inicial é “falsa”, convidando-a a juntar-se a este grupo. A aluna acede e muda o seu posicionamento. A directora, procurando perceber o sentido que as alunas dão ao seu plano curricular, solicita: “Dá um passo em frente quem acha que poderia ter

um segundo semestre só com Prática Integrada”. Vera e Júlia movimentam-se, justificando o seu posicionamento pelo facto de a experiência de Prática Integrada ser o desafio mais importante deste ano e aglutinar grande parte dos seus investimentos actuais. Os restantes elementos apesar de confirmarem a pertinência desta prática, veiculam também a importância das outras unidades curriculares presentes na sua formação¹⁵⁵.

Concluída a exploração junto do grande grupo, a directora solicitou que todos, excepto Margarida, a única aluna que se manteve junto da cadeira que marcava o fim do curso em Fevereiro próximo, se sentassem¹⁵⁶.

Na nova cena montada, é dada a Margarida, agora protagonista, a oportunidade de ir a uma entrevista de emprego. É-lhe dito que o emprego será num Centro Comunitário que irá abrir numa Junta de Freguesia, em Beja, para apoiar jovens. O ego auxiliar, encarnando o papel de representante da entidade empregadora, orienta a entrevista de emprego. Quando questionada, Margarida revela-se disponível para trabalhar em qualquer zona do país, desde que seja na sua área de formação. Quando começa a exploração acerca das competências para o cargo, a aluna fica “perdida”, demorando tempo a responder. Adoptando uma postura assertiva e agressiva, a entrevistadora tenta explorar não só quais são as suas competências profissionais, mas também as quais seriam as suas primeiras acções no contexto profissional. Margarida, mostrando-se pouco atenta ao discurso do seu interlocutor, não se apercebe de que as propostas que vai fazendo são inviáveis naquela realidade, na fase em que o projecto se encontra, o que leva a entrevistadora a mostrar-se progressivamente mais irritada. Margarida, por sua vez, reage a esta irritação e agressividade também com agressividade, o que leva à instalação de um clima de tensão. Por fim, a entrevistadora pergunta-lhe que motivações a levam a concorrer a este lugar. Margarida menciona que é o facto de gostar de trabalhar com pessoas. Cinicamente, a entrevistadora diz-lhe: “Se este é o seu único motivo, então mais vale contar com os voluntários que se oferecem na instituição: além de gostarem de estar com pessoas, não são remunerados”.

A simulação de entrevistas de emprego pode revelar-se de significativa importância para as alunas em geral e, em particular, para aquelas que começavam a equacionar iniciar a sua vida laboral na área. Permite-lhes um confronto com possíveis questões que os empregadores podem colocar e tomar consciência da sua capacidade de lhes responder.

¹⁵⁵ Esta exploração foi particularmente pertinente neste ano, dado que se estava a avaliar o curso com vista à sua adequação à Declaração de Bolonha. Com a autorização das alunas, os seus posicionamentos e respectivas justificações puderam ser analisados pela equipa responsável pela elaboração do novo plano curricular.

¹⁵⁶ Note-se que esta aula decorreu na primeira semana de Janeiro.

Neste processo, podem, ainda, tomar consciência de algumas fragilidades de formação que precisam de ser colmatadas e de algumas competências já adquiridas.

Com o intuito de perceber a repercussão da entrevista realizada, foi pedido que Margarida falasse em solilóquio. Como o seu discurso evidenciava uma baixa auto-crítica, a directora disse-lhe:

“Estás internamente a preparar-te para a próxima entrevista”.

Com esta directriz a directora deu nova oportunidade à aluna para reflectir acerca da entrevista vivenciada e perspectivar-se, no futuro, de forma diferente. O objectivo foi ajudá-la a analisar criticamente a sua postura, descobrir as razões das suas atitudes e responsabilizar-se pela autoria das suas opções e decisões.

A aluna discorreu, então, que o decorrer da entrevista vai depender do estilo do entrevistador, da sua postura comportamental e da sua capacidade de enunciar as suas competências. Retomando o que a protagonista dissera, a directora, numa atitude exploratória e promotora de um exercício introspectivo, enunciou frases incompletas¹⁵⁷ que foram sendo, sucessivamente, completadas. Estas frases possibilitaram à aluna colocar-se, num movimento alternado, na pele da entidade empregadora e na sua própria pele, fundamentando as suas posturas e opções e reflectindo sobre as prováveis consequências das suas decisões.

Apesar de reconhecer em si fragilidades, Margarida, reafirma, quando questionada, o seu posicionamento anterior. Na fase final, diz, muito emocionada, não querer comentar, mas mostra-se disponível para acolher os comentários dos seus pares. Os elementos que falam, dizem rever-se nas dificuldades sentidas pela protagonista.

O ego auxiliar, no papel de representante da entidade empregadora, confidenciou o que sentira acerca da postura de Margarida e a decisão que tomaria relativamente à sua contratação.

“Senti que deseja muito trabalhar, não se importando de se afastar de casa. Mas ainda sabe pouco o que fazer, quais as suas competências como educadora social,

¹⁵⁷ “Quando me perguntarem quais são as minhas competências (...)”; “Se eu fosse entidade empregadora, empregava-se (...)”; “Preciso deste emprego, porque (...)”; “Tem de ser um emprego na Educação Social, porque (...)”.

tendo dificuldades em distinguir um trabalho profissional de um trabalho efectuado por voluntários interessados em causas sociais. Face à minha postura assertiva, ia ficando cada vez mais irritada e sem ser capaz de responder, de facto, às minhas perguntas (...). A minha decisão, enquanto entidade empregadora, seria, provavelmente, não a empregar”.

Este *feedback* mostrou a repercussão do comportamento da protagonista no seu interlocutor, o que lhe permitiu aperceber-se das suas potencialidades e fragilidades e equacionar outras formas de agir e de se comportar. Margarida veio a ser posteriormente um dos elementos que mais se expôs, aceitando desafios e mostrando-se disponível para trabalhar questões de diversa índole.

O comentário final da directora começou por ser mais abrangente. Esclareceu que, independentemente do modelo de entrevista seguido, há, em geral, algumas perguntas comuns a qualquer entrevista de emprego, para as quais um candidato se deve preparar.

Dirigindo-se, por fim, a Margarida, diz-lhe que ela consegue falar da fase inicial da concepção de um projecto mas não discorre sobre a fase seguinte, o que é compreensível dado que ainda não fez esta aprendizagem. Daí a importância da continuidade da formação académica (...).

A perspectivação do seu comportamento, através do olhar do seu interlocutor ou dos olhares de terceiros, permitiu que Margarida desenvolvesse e aprofundasse o conhecimento que tinha sobre si e reequacionasse algumas das suas opções e decisões. Na décima nona aula, por exemplo, quando se falava da reestruturação curricular decorrente do processo de Bolonha, Margarida reconheceu abertamente a necessidade de prolongar a sua formação.

Desencadeada pelo comportamento de Fátima, a décima primeira aula centrou-se, desde cedo, na gestão das emoções. Fátima revelava-se alheada em relação ao que se estava a passar na aula. Quando foi explorado o motivo do seu comportamento, disse, simplesmente, com um ar sofrido, que estava “num dia mau”¹⁵⁸. A directora, envolvendo os restantes elementos do grupo, como é pressuposto na metodologia sociodramática, pergun-

¹⁵⁸ Mais tarde, ainda na fase do aquecimento, porque a aluna continuava a evidenciar uma expressão alheada, preocupada e sofrida, foi-lhe perguntado se ela preferia sair. Anuindo, a aluna saiu acompanhada por um elemento da unidade funcional.

tou se também eles costumavam ter “dias maus”. Rapidamente aderiram ao tema, partilhando como costumavam reagir quando vivenciavam esses dias e se conseguiam, ou não, controlar as suas emoções. Eduarda evidenciou-se ao revelar que tinha muitos “dias maus”, já que havia vários aspectos da sua vida que não lhe corriam como desejava. No diálogo estabelecido, a aluna deu conta dos seus estados emocionais e da repercussão que os mesmos tinham nos interlocutores dos seus vários contextos. Vários elementos reconheceram, igualmente, que a sua dificuldade em controlar as emoções tinha repercussões na sua vida pessoal e “profissional”.

No contexto dramático, as alunas são convidadas a andar livremente pelo palco enquanto pensam nas diversas emoções. A directora vai lentamente listando algumas emoções, procurando “aquecer” o grupo para a tarefa em presença. Introduce, então, nova directriz: “Enquanto deambulam pelo palco, vão pensando nas emoções que sentem ter mais dificuldade em gerir (...) Para quando sentirem que fizeram este trabalho interno”. Os elementos assumem uma postura introspectiva. Pouco a pouco vão parando, cada um no seu tempo.

Enquanto no início do processo sociodramático as alunas tendiam a parar todas em tempos similares quando faziam um exercício com um procedimento idêntico, evidenciando, assim, um certo contágio social e uma dificuldade em expor a sua singularidade, neste exercício, revelaram ter percebido que os desafios e os tempos necessários para lhes responderem são individuais e que o grupo é capaz de respeitar os tempos de cada uma. Evidencia-se, deste modo, um crescimento das alunas e uma confiança no grupo.

Na nova cena montada, é pedido que se coloquem de 0-100 quanto à sua capacidade de gestão emocional. Alguns elementos colocam-se nos 25%, a maioria coloca-se nos 50% e Eduarda nos 70-80%. Nos solilóquios que ocorreram, os vários elementos reconhecem, perante os outros, algumas das suas dificuldades. Eduarda, por seu lado, expressa sentir que controla muito bem as emoções que revela aos outros, conseguindo mascarar o seu estado de espírito, os seus problemas.

A directora solicitou que todas se sentassem, excepto Eduarda. Poder-se-á questionar quais os motivos da escolha da protagonista. Como aludimos já, o enfoque do director pode divergir consoante a ressonância afectiva e o objectivo de intervenção. A directora seleccionou Eduarda, pois observou uma discrepância entre o seu discurso, na fase do aquecimento, e o seu posicionamento e discurso, na fase da dramatização.

Na nova cena montada, o ego auxiliar encarna o papel de uma mulher vítima de maus-tratos. Esta recorre à assistente social que, por não poder tratar de imediato da situação, a reencaminhou para uma educadora social (Eduarda).

Com esta dramatização é possível fazer-se um treino de papel numa relação de ajuda em que o apelo à gestão emocional é constante. O distanciamento emocional e a escuta empática são, nesta situação, de particular relevo.

Iniciada a cena, a mulher, numa postura prostrada, mostrou-se muito fragilizada, assustada, desesperada. Chorando, expôs brevemente a sua situação: saiu de casa apenas com a roupa no corpo; não tem para onde ir e não tem dinheiro. Permitindo a expressão do sofrimento, Eduarda disse-lhe que podia chorar à-vontade e, numa atitude contentora, ofereceu-se para ir buscar um copo de água. Com esta atitude, a mulher conseguiu progressivamente acalmar. Eduarda, numa postura calma e distanciada, foi tentando explorar a sua situação familiar e as suas redes relacionais. Quando esta evidenciava um comportamento mais apelativo, Eduarda fugia à situação e ao papel que estava a encarnar, protegendo-se, assim, de se envolver emocionalmente na situação em causa. Dado que Eduarda evitava sucessivamente envolver-se e responder às solicitações emocionais da mulher, esta acabou por se levantar e sair abruptamente.

Proferindo espontaneamente um solilóquio, Eduarda afirma que: “Esta situação só ocorreu porque é uma situação de ‘faz-de-conta’. Se fosse uma situação real não teria deixado que isto acontecesse”. Com o intuito de dar uma nova oportunidade a Eduarda de reequacionar a sua postura verbal e não verbal, a directora diz-lhe: “É final da tarde. A mulher acabou de regressar à instituição”.

A mulher surgiu, ainda, mais desesperada: não sabia para onde ir e precisava de ajuda para encontrar um local onde passar a noite. A Eduarda foi-lhe dito que, a essa hora, já não havia instituições que acolhessem esta mulher. A primeira reacção da protagonista foi dizer à mulher que só poderia ajudá-la no dia seguinte, revelando uma certa frieza afectiva. Contudo, face aos apelos e estado emocional desta, ela acabou por tentar explorar algumas alternativas no sentido da resolução do problema (por exemplo, ir para casa de amigos ou para um bar ou uma discoteca que estivessem abertos toda a noite). Como a situação em si não era de solução fácil, Eduarda saiu, de novo, do papel, e numa postura racional disse: “Há situações que simplesmente não se podem resolver!”. Todavia, face à insistência do ego, ela voltou a encarnar o papel e continuando a explorar alternativas, acabou por propor que a mulher dormisse, nessa noite, numa pensão, mobilizando-se os

fundos de maneiio da instituição para pagar a estadia. A mulher ficou mais calma e agradada com a solução do momento.

Na fase dos comentários, a aluna disse ter-se sentido bem no papel incorporado, tendo encontrado uma solução de remedeio satisfatória. Os vários elementos que comentaram a dramatização, disseram ter sentido que Eduarda fora pouco sensível, fria e demasiado invasiva. Parecem devolver, deste modo, à protagonista a necessidade de esta, numa situação real similar, desenvolver uma escuta empática e uma postura questionadora, centrada na vivência e na forma de sentir do outro. Júlia apresentou a realidade do seu contexto de intervenção, revelando que vivenciara uma situação idêntica à dramatizada e a estratégia mobilizada fora aquela encontrada por Eduarda. Júlia parece, assim, legitimar este tipo de dramatizações para o treino do papel profissional e, acima de tudo, efectua um *feedback* diferente dos outros elementos do grupo, valorizando, apesar das falhas apontadas, a prestação da colega. Enquanto o *feedback* da maioria dos elementos esteve centrado nos aspectos relacionais, o *feedback* de Júlia foi essencialmente operativo.

A directora fez uma análise da coerência vivencial da sessão, para o grupo, e para a protagonista em particular. Evidenciou a importância de identificarem as emoções que têm mais dificuldade em gerir e como é que podem ir trabalhando, neste e noutros espaços, esta questão de forma a adequar as suas posturas a cada contexto, em particular no contexto profissional. Relativamente à protagonista, foi comentada a sua postura ao longo da sessão e, durante a entrevista, em particular.

“Em relação à entrevista com a mulher, foi de facto perceptível o seu não envolvimento pleno no papel, já que, por mais de uma vez, fez comentários alheios ao que estava a acontecer e disse, nomeadamente que, se esta situação fosse real, não teria feito daquele modo. Na realidade, não sabemos como reagiria! Só podemos comentar o que fez no aqui-e-agora da dramatização. A Eduarda começou bem, ao permitir e ao dar tempo a que aquela mulher se acalmasse, o que aconteceu. Apesar de alguns elementos terem sentido como muito agressivo o seu questionamento acerca da situação familiar e do contexto de vida da senhora, senti que algumas questões foram pertinentes para explorar a sua situação actual e as alternativas possíveis. O que falhou foi a sua postura, o seu comportamento não verbal. A sua postura manteve-se sempre inalterada – mesmo quando a mulher chorava compulsivamente e se mostrava desesperada – o que levou esta mulher a não se sentir, a certa altura, compreendida, saindo da relação. Contudo, a Eduarda aceita, de novo, o desafio e, sempre com o menor envolvimento emocional possível,

vai tentando explorar alternativas, chegando a uma solução que, pelo menos na realidade de Júlia, foi possível”.

Eduarda mostrou, nesta sessão, as suas dificuldades em lidar e em gerir as suas emoções e as emoções dos outros. Protege-se atrás de uma máscara de frieza e de “intocabilidade” emocional. Centra-se na tarefa, mas descarta as emoções envolvidas. Ora, é fundamental que as alunas, futuras educadoras sociais, percebam que numa relação de ajuda é importante adoptarem uma postura contentora e de compreensão empática. Percebendo a vivência e a forma de sentir do outro, podem, então, ajudá-lo a compreender e a (re)significar a sua situação, os modos de a viver, pensar e sentir, de forma a equacionar alternativas, a efectuar escolhas e a assumir-se como responsável pelas suas decisões.

A décima segunda aula centrou-se, desde cedo, na situação particular de Sílvia. Desde o início do processo sociodramático que esta aluna expunha os seus receios ligados a tarefas que enfrentava neste 3º ano e, em particular, na Prática Integrada. Todavia, como estes receios e desafios eram partilhados por todos, optou-se inicialmente, como vimos, por trabalhar esta questão colectivamente. A maioria dos elementos parecia estar a gerir adequadamente os diferentes desafios, o mesmo não acontecendo com Sílvia. Nesta aula, em particular, a aluna mostrava-se muito perturbada e a turma parecia preocupada com ela. Durante o aquecimento específico revelou as dificuldades com as quais se deparava no momento e a importância das suas “âncoras” nos seus vários contextos. A aluna foi, então, convidada a ser protagonista. De imediato saltou para o palco, evidenciando o desejo e a necessidade de trabalhar internamente estas questões que a preocupavam, iniciando-se, então, um trabalho numa linha mais psicodramática.

A aluna é convidada a representar, com os panos, as suas “âncoras” e os contextos mais importantes em que se move. Apesar de referir não ser fácil, embrenha-se na tarefa e, após alguns minutos, explica espontaneamente a sua representação, tendo em conta o seu percurso pessoal. Colocando-se em cima de cada um dos panos, e falando na primeira pessoa, revela a importância e os diferentes significados do apoio recebido nos vários contextos e as expectativas agora depositadas em si, após deambular por outras formações. A directora estabelece um diálogo exploratório com a protagonista no sentido de perceber os seus projectos iniciais e as opções, entretanto, tomadas. Para justificar os cursos anteriormente frequentados (Bacharelato em Turismo e Licenciatura em Direito), Sílvia recua à sua adolescência, partilhando os seus sonhos e revoltas, e o percurso entretanto feito. Quando questionada sobre o teor das suas expectativas há três anos atrás, altura em que entra no curso de Educação Social, fala do seu desejo em ajudar as pessoas e de

como acha que esta formação pode apoiá-la. Num futuro próximo (5 anos) vê-se a exercer a sua profissão no seu actual local de trabalho e a apoiar colegas que, como ela, desejem concretizar, com responsabilidade, as suas expectativas.

De seguida, a directora pediu a Sílvia que, colocando-se em cima de cada pano, expressasse o que pensava que cada grupo/contexto comentava de si. Colocando-se em cima do pano que simbolizava o trabalho, “trouxe a voz” de uma colega que falou na sua passividade, que ela não reconhecia. Sílvia disse que o seu silêncio, que a protegia de confrontos mais dolorosos, era lido por terceiros como passividade, o que na realidade não acontecia, já que ela era muito empenhada no seu trabalho. Num jogo de “luzes” e de “palcos”, a directora pediu-lhe que se focalizasse no contexto profissional, representando as dificuldades e os obstáculos aí presentes, bem como os recursos mobilizados para a sua formação académica.

Na explicação da representação feita, Sílvia denuncia apenas os obstáculos, revelando a dificuldade em perceber e em sentir este contexto de forma favorável. A directora pede-lhe, então, que descubra, pelo menos um aspecto positivo. Com alguma dificuldade e resistência, acaba por enunciar um conjunto de aspectos: “Deu-me traquejo. Permitiu um grande crescimento pessoal. Quem sabe, se há possibilidade de lá realizar um projecto. Tem vantagens económicas”.

Ajudar a aluna a encontrar o(s) lado(s) positivo(s) das situações mais dolorosas e frustrantes, das quais não se pode libertar naquele momento, diminui ou retira o peso assumido até então pelas mesmas, torna mais visíveis os seus recursos (internos e externos) e devolve ou eleva a esperança em conseguir superar, com sucesso, os desafios que se interpõem ao alcance dos seus objectivos. Este novo olhar sobre a situação permite-lhe, ainda, equacionar oportunidades futuras que podem servir como importantes factores motivacionais.

Voltando à escultura inicial, a directora, procurando perceber os principais vínculos em diversas situações, proferiu um conjunto de frases incompletas que a protagonista deveria concluir¹⁵⁹. A família emergiu como a sua grande âncora, seguida dos colegas da escola,

¹⁵⁹ “Quando me sinto triste (...) Quando fico sem saber o que fazer (...) Quando preciso de ajuda (...) Quando me sinto sozinha (...) Quando tenho um problema profissional (...)”.

estes mais centrados nas tarefas académicas. Já no trabalho, foram notórios os escassos e ténues vínculos estabelecidos.

Por fim, a directora solicita à protagonista que se imagine daqui a cinco anos, enquanto Dr.^a Sílvia: “O que aconselharias a Sílvia, a de hoje, a fazer?”. Rapidamente a Sílvia do futuro aconselha a Sílvia actual a gerir o tempo de forma mais eficaz, a gerir os recursos do trabalho a que tem direito, e a não se justificar tanto perante os outros.

Neste desdobramento do eu, a Sílvia do futuro consegue aconselhar a Sílvia actual, o que parece revelar que a aluna sabe “hoje” o que precisa de fazer, “hoje”, para o “amanhã” ser diferente.

Nesta sessão, pudemos observar o movimento intrincado entre presente, passado e futuro, dando à protagonista uma perspectiva do problema nunca antes visualizada. Sílvia pôde perceber o seu percurso e desafios pessoais, aperceber-se dos seus recursos internos e externos que lhe permitiam vislumbrar novas possibilidades de acção, e responsabilizar-se pelas suas opções, sem as atribuir ao acaso ou simplesmente aos outros. Dando continuidade à dramatização, foi possível, através da mobilização da técnica da projecção no futuro, que a aluna antevisse as prováveis consequências das suas opções e decisões. Estando a aluna mais consciente das mudanças que precisa de encetar no presente para ter um futuro diferente, pode, então, equacionar e ponderar, como autora responsável pelos seus projectos e percursos de vida, múltiplas opções, tomar mais conscientemente as suas decisões e assumir as suas posições.

O auditório está muito atento e emocionado com o trabalho interno realizado pela colega. Várias alunas querem, na fase dos comentários, partilhar a sua admiração e solidariedade para com ela. Revelam senti-la como um modelo de identificação significativo. A emoção é intensa e vários elementos, comovidos, choram.

Como vimos na abordagem teórica, uma das vantagens das abordagens grupais, é que qualquer elemento do grupo pode funcionar como modelo de identificação, não estando este papel circunscrito apenas ao líder do grupo, embora este tenha, neste âmbito, um papel relevante. O conjunto de identificações entre os elementos do próprio grupo, e destes com o director e/ou com o ego auxiliar conduzem e reforçam a coesão necessária ao desenvolvimento grupal e de cada indivíduo em particular.

No seu comentário, o ego auxiliar, além de devolver o que sentiu acerca da vivência dramática de Sílvia, procurou envolver todas as alunas na problemática apresentada. Além disso, sensibilizou-as para prestarem atenção aos outros, nomeadamente, aos colegas trabalhadores estudantes, ajudando-os a fazer a sua formação o mais adequadamente e o menos dolorosamente possível.

Algumas competências e valores profissionais podem e devem começar a ser desenvolvidos e treinados durante a formação destes alunos. Desenvolver a capacidade de observação e a escuta empática e praticar valores como a solidariedade revela-se não só fundamental para um profissional de proximidade e de relação, como é o caso do educador social, como para qualquer cidadão que tem preocupações com o bem-estar de todos.

Estabelecendo uma relação com o que ego partilhara, a directora centrou o seu comentário na protagonista. Valorizou as suas “âncoras”, em particular a sua maior “âncora” – ela própria – e a sua crença na possibilidade de mudança das pessoas e da realidade. Por fim, abriu algumas alternativas de acção, ainda não equacionadas. Recorde-se que, mais do que corrigir traumatismos do passado, esta abordagem permite que os indivíduos equacionem e experimentem novas possibilidades de pensar, sentir e agir na sua vida e na sua relação com os outros.

Na décima terceira aula, a fase do aquecimento inespecífico centrou-se no momento de formação que as alunas estão a vivenciar. O grupo estava envolvido neste diálogo quando Sara colocou um problema com o qual se estava a confrontar no âmbito da Prática Integrada. Enquadrando o seu contexto de intervenção, narrou, muito emocionada, a sua preocupação e dificuldade actual: a dificuldade em se distanciar emocionalmente de algumas situações.

Sara conta que muitas crianças do seu contexto de intervenção estão sinalizadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens: “Há sempre crianças que nos tocam mais” (...). Quando questionada, conta, muito emocionada, que a situação que a preocupa é a de uma mãe, com a qual contacta regularmente, que provavelmente irá ficar sem os filhos. Diz que está com muita dificuldade em lidar com a situação: “Para mim, perder aquelas crianças vai ser muito difícil” (...).

Sendo uma situação emergente da Prática Integrada e sentida por todos os elementos do grupo, estes devem ser colocados em palco de modo a permitir que, em conjunto, anali-

sem mais profundamente a situação vivenciada, equacionem estratégias e mobilizem recursos individuais e grupais para gerirem a situação.

Com o grupo em palco, a directora apresenta uma nova orientadora de Prática Integrada (ego), com quem se vão reunir pela primeira vez. Relativamente calmas, Tânia e Vera dão conta do decorrer da Prática e tocam no problema equacionado anteriormente. Sara, apesar de significativamente mais calma do que na fase do aquecimento, mostra-se mais envolvida e emocionada do que as colegas, o que leva a orientadora a referir que lhe parece que os diferentes elementos do grupo não sentem da mesma forma a situação. Tânia anui, reforçando a maior envolvência da colega. A orientadora tenta explorar o que as alunas sabem sobre a situação. Sara apesar de referir pouco saber em concreto, continua a enfatizar, revoltada, que as crianças não deveriam ser retiradas da família apenas porque esta tem poucos recursos económicos: “Não percebo a medida tutelar. Percebe-se que há amor entre todos e isso é o mais importante”.

Num jogo de “palcos” e de “luzes”, Sara foi convidada a representar com os panos a relação das crianças com a mãe.

Coloca um grande pano branco que representa o amor; um pano preto por cima deste que, ocupando bastante espaço, não se sobrepõe completamente ao primeiro. Este representa a nuvem negra que paira sobre a família: o desmembramento da família devido às suas dificuldades económicas. Coloca, no pano branco, os vários filhos, da maior para o mais pequeno, sem se tocarem. A directora dá-lhe um pano azul que a representa. Esta coloca-o a tocar em todas as crianças, em maior relação com as duas que frequentam a instituição.

Nesta escultura, Sara parecia evidenciar que se sentia o ponto de ligação entre os vários elementos da família e o único apoio possível. A directora pediu-lhe, de seguida, que falasse do lugar da criança mais velha, com quem tinha uma relação privilegiada. Encarnando o papel indicado, revelou a sua incompreensão e revolta perante a situação.

“Não compreendo porque tenho de me afastar da minha família... Apesar de sermos pobres, não nos falta nada (comida, dormida...) e temos amor”.

Como parecia estar a projectar-se na situação, a directora pediu-lhe que recuasse até à idade da criança. Questionou-a, então, como se sentiria e o que diria da situação em causa.

Com emoção, Sara diz que se tivesse de se separar da sua família, emergiria nela uma revolta contra todas as pessoas e sentiria que não precisava de se relacionar com elas. De novo, no lugar da criança, pede a Sara, na primeira pessoa, que a ajude a compreender a situação.

Torna-se, assim, evidente que a dor e a revolta sentidas por Sara a reenviam para fases anteriores do seu desenvolvimento, ou seja, a presença face a esta criança remete Sara para a criança que ela própria fora, com todas as relações ambivalentes que experienciara e que agora ressurgiam, actualizando-se os conflitos neste novo contexto. Para compreender a criança com quem interagira, Sara precisava, assim, de compreender e se reconciliar com a sua própria infância.

Com esta cena percebe-se que o espaço sociodramático convoca, como afirma Bertão (2008, p. 14), “múltiplas identificações: as do passado, as da realidade do presente e as reais neste espaço, que activa emoções em lugares onde se julgava que estavam arrumadas e vínculos do passado que se pensava estarem esquecidos”.

Voltando à cena anterior, a orientadora vai questionando o grupo se não pode ajudar esta criança e a sua família a gerir, com a menor dor possível, esta situação. Embora mantenha o sentimento de impotência para alterar uma situação que considera injusta, Sara, mais serena, parece encontrar, com a ajuda das colegas, algumas estratégias que possam facilitar a vivência deste momento por parte da família.

Nesta dramatização, foi observado um jogo de cenas, de “palcos” e de “luzes” o qual permitiu que a protagonista perspectivasse de outro(s) modo(s) a situação e os conflitos em causa, abrindo-lhe a possibilidade de ressignificar o real e, conseqüentemente, de sentir e de pôr em acção os desafios que se lhe colocavam de forma mais espontânea.

Finda a dramatização, Sara começa por dizer que conseguiu fazer nesta aula um percurso que ao longo de semanas não conseguiu fazer sozinha. Neste momento, sente que mudou internamente: “Sinto-me mais preparada para conversar com a mãe e com a criança”.

Dos comentários feitos pelo auditório, é de salientar o de Fátima. Esta sugeriu que as colegas explorassem mais as razões desta medida judicial. No mesmo sentido, o ego auxiliar sugeriu que falassem com os profissionais da instituição para perceberem o que

eles sabiam e o que já haviam feito relativamente à situação destas crianças e de sua mãe, podendo, então, vislumbrar caminhos ainda não explorados. A directora, procurando conter o sofrimento da aluna e, simultaneamente, promover a formação de todos, disse-lhes que nem sempre a revolta é uma coisa má: “Pode ser uma passagem ao acto positiva, já que é deste modo que o sujeito apela ao ambiente para mudar algo”. Centrando a sua atenção, de seguida, em Sara, convidou-a a reflectir sobre a forma como gere as suas emoções, já que, no aqui-e-agora, se observou uma variação emocional muito abrupta. Por fim, aconselhou-a a continuar a ter uma relação de proximidade com esta família, mas a procurar mobilizar outros apoios e recursos para uma acção mais profunda e concertada.

Tendo seguido as sugestões dadas, Sara referiu, na aula seguinte, ter tido uma conversa com um profissional da instituição e ter percebido que havia contornos de negligência familiar que ela desconhecia. Tomou consciência de que tem de explorar mais a situação para poder compreendê-la melhor e adequar o tipo de ajuda a dar. Parece que os *feedbacks* tecidos pela unidade funcional bem como pelo próprio grupo foram importantes para que Sara tomasse uma maior consciência das suas fragilidades, do impacto das suas atitudes e comportamentos nas interacções relacionais e no desenvolvimento das suas acções. Note-se, porém, que a tomada de consciência não leva por si só e de imediato a uma completa mudança atitudinal e comportamental. É preciso que os indivíduos consigam compreender o que subjaz a essas suas atitudes e comportamentos para que possam efectivamente encetar movimentos de mudanças mais significativas e profundas, como aconteceu efectivamente nesta situação.

Após a partilha inicial, Vera, seguida das suas colegas, referiu que gostaria que esta décima quarta aula fosse uma sessão de relaxamento, pois estava muito ansiosa devido à realização de um teste nesse dia. Após um diálogo exploratório em que se confirmou o estado de ansiedade geral, a directora convidou os elementos a formarem dois grupos. Cada grupo formulou três perguntas sobre os conhecimentos exigidos para a realização do teste que foram, de seguida, respondidas pelo outro grupo. Sem dificuldade, fizeram a tarefa proposta, o que levou Vera, mais calma, a comentar: “Se fossem estas as perguntas, teria vinte”.

A directora montou nova cena. Pediu às alunas que formassem uma linha e fechassem os olhos, de modo a evitar o contágio grupal e a promover o trabalho introspectivo. Numa voz serena, foi dando as instruções:

“Vão pensando qual o espaço que ocupam na vossa vida os professores, as unidades curriculares, a escola, os testes (...) Zero passos, significa que não ocupam qualquer espaço; um passo, tem um espaço importante; dois passos, tem um espaço muito importante (...) O grau de importância é medido pelo impacto que as coisas têm em vós no tipo de vida que têm tido até hoje”. A directora pede, depois, que cada aluna se posicione sucessivamente em relação: “À chuva em Moçambique e a haver desalojados com muitas epidemias (...) Saber que não vai haver teste à tarde (...) Pensar numa grande alegria que gostariam que acontecesse proximamente, que é diferenciada em relação a cada uma... Se o teste não for nada importante para a satisfação da minha alegria...”.

No último posicionamento, apenas Susana deu dois passos, o que levou a directora a solicitar-lhe que falasse em solilóquio, investigando, a partir do mesmo, o material emergente. No diálogo encetado, a aluna manifestou o seu desejo de terminar o curso e o medo de não conseguir fazê-lo. Tornou-se, então, visível que a aluna vivenciava cada teste escrito com a angústia e a tensão de um exame final.

Como última cena, a directora propôs um exercício de relaxamento que a todas pareceu agradar e progressivamente acalmar. Isto mesmo foi dito, na fase dos comentários, pelos vários elementos do grupo, inclusive Susana. No seu comentário final, a directora disse que embora todas pudessem estar preocupadas com o teste, a maioria dos elementos tinha outros valores mais importantes. Dirigindo-se a Susana, disse-lhe que os testes assumiam um peso muito significativo na vida dela, porque “faz de cada teste um tudo ou nada. É como se fosse sempre a exame (...) Claro que o teste é importante, mas não é a tua vida. É uma parte da tua vida”. Por fim, convidou os elementos a trazerem, para a aula, exercícios de relaxamento, respondendo, assim, ao desejo das alunas de experienciarem mais vezes este tipo de exercícios e, simultaneamente, dando-lhes a oportunidade de terem um papel activo enquanto orientadores de grupo.

Na décima quinta aula houve dois elementos, Vera e Sara, que experienciaram, desde o início da aula, o papel de director e de ego auxiliar. Sem nunca sair do papel que encarnara, Vera, no papel de directora, iniciou a fase do aquecimento. Após uma fase inicial exploratória do estado do grupo, o aquecimento centrou-se na notícia da actualidade: a

vitória, no referendo nacional, da posição a favor da despenalização do aborto. O grupo “estava aquecido” e a proposta de os seus elementos formarem aleatoriamente dois grupos, em que um tinha de defender a posição a favor da despenalização e outro tinha de defender a posição contrária, foi acolhida com agrado.

Com este procedimento, as alunas não têm de assumir a sua posição pessoal, mas são obrigadas a pensar e a mobilizar argumentos a favor da posição do grupo onde estão inseridas e contra a posição contrária. Este tipo de exercícios é muito importante para a formação dos educadores sociais, já que lhes permite reflectir sobre os diferentes valores em jogo, experienciar posições variadas e equacionar argumentos em cada uma delas. Com este procedimento os elementos podem compreender melhor a posição dos outros e fundamentar melhor as suas próprias opções.

Na cena seguinte, foi proposto fazer um atendimento a uma mulher grávida (ego auxiliar), enviada pelo médico de família, que se mostrava ambivalente quanto à decisão a tomar: dar continuidade ou interromper a sua gravidez. Como indicámos já na análise das outras turmas, a simulação deste tipo de situações contribui para o aumento da tomada de consciência dos fundamentos e valores que subjazem à prática do educador social, nomeadamente numa relação de ajuda, e para o aumento da tomada de consciência e desenvolvimento do papel profissional e dos papéis complementares. Neste treino de papel, Sílvia, a protagonista entretanto emergente, pode reflectir acerca das suas características pessoais (por exemplo, escuta empática, competências e fragilidades comunicacionais) e dos seus valores que podem beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, ajudando a desenvolver a consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas. A vivência dramática e os comentários tecidos pelos colegas revelaram à aluna a necessidade de acautelar os seus valores pessoais que, neste tipo de situações, podem influir no tipo de atendimento realizado. O ego profissional comentou, ainda, o que fora lacunar na sua prestação, assumindo aqui um papel mais formativo:

“A Sílvia ficou tão aflita que não conseguiu explorar com esta mulher as diferentes alternativas e suas consequências (...) Precisava de ajudá-la a pensar em cada alternativa, a perspectivar como se via no futuro de acordo com cada opção tomada (...) É partindo da mulher e da sua realidade (por exemplo, física, afectiva) que podemos ajudá-la a encontrar as suas respostas”.

A observação do comportamento de Sílvia permitiu que os restantes elementos reflectissem acerca das práticas mais ajustadas ao seu perfil profissional. Este compartilhar de (múltiplas) perspectivas acerca da situação observada e a busca de estratégias alternativas para conduzir este atendimento, pode favorecer o desenvolvimento da flexibilidade e da espontaneidade essenciais na formação e na prática profissional do educador social.

Esta sessão terminou com um comentário aos papéis que Vera e Sara encarnaram. Visivelmente satisfeitas, ambas valorizaram a experiência vivida. O *feedback* recebido das colegas e da unidade funcional foi igualmente positivo. Ego e directora profissionais apontaram, todavia, as falhas ocorridas no sentido de permitir uma maior tomada de consciência acerca da relevância das cenas equacionadas, da adequação do manejo técnico e do desenvolvimento de competências enquanto orientadores de grupos.

No dia da décima sexta aula, uma colega da turma, ausente na aula, havia sofrido um assalto nessa manhã, pelo que o aquecimento rapidamente se centrou nas questões da segurança, na forma como as suas representações e experiências podem condicionar as percepções, emoções e reacções. As alunas perspectivaram, ainda, o papel que o educador social poderia ter ao nível da prevenção destes incidentes em vários contextos e com as mais diversas populações. Estavam muito envolvidas nesta discussão, quando receberam a proposta de constituírem três grupos aleatoriamente.

Este procedimento permite que os elementos interajam com outros pares com quem convivem menos assiduamente. É uma oportunidade de os alunos desenvolverem e ampliarem as suas competências de trabalho em equipa – capacidade de escuta, de cooperação, de negociação, de tomada de decisões e de planificação – tão importantes na sua futura profissão, uma vez que o educador social trabalha essencialmente, mas não exclusivamente, inserido em equipas multidisciplinares.

Já no palco, escutam com atenção o desafio lançado. Tendo em conta os contextos referidos na fase do aquecimento específico, a directora diz-lhes que um grupo está num contexto de idosos; outro está num contexto de crianças dos 6 aos 9 anos; e o último está numa escola secundária: “São educadoras sociais. Foram convidadas para organizar uma formação, do modo que entenderem – uma sessão única ou várias sessões continuadas – para trabalharem com essas pessoas medidas de auto-defesa, uma vez que tem havido uma onda de assaltos na área onde elas se movem”.

Foram dados uns minutos para que os grupos preparassem a sua proposta. Estes são momentos privilegiados para as alunas se aperceberem de algumas características, suas e de outros elementos, até então pouco conhecidas, que podem ajudá-las a alargar ou a aprofundar as suas competências e redes relacionais e a equacionar novos elementos para desenvolver a Prática Integrada no 2º ciclo de formação¹⁶⁰. São, ainda, oportunidades que cada elemento tem de desempenhar, nas novas formações grupais, outros papéis e funções.

Findo este tempo, foi sugerido que, enquanto um grupo apresentava a sua proposta, os elementos dos outros grupos encarnavam o papel complementar: elementos que representam a entidade que fez o pedido. Assim, uns e outros, num movimento contínuo e interactivo, podiam agir e reagir aos sucessivos argumentos apresentados, desenvolvendo a sua capacidade de escuta e de argumentação e, acima de tudo, reflectindo sobre os princípios que orientam a prática do educador social. Este comportamento foi bem visível no decorrer da dramatização. Face a cada proposta apresentada, os outros interlocutores teciam comentários e formulavam questões, de forma a porem em evidência os pontos fortes e fracos das mesmas e a equacionar ajustamentos possíveis. Uma vez que as alunas se foram tornando progressivamente mais consciêntes de alguns fundamentos que subjazem à prática da Educação Social, os grupos que apresentaram *a posterior* foram melhorando, espontaneamente, as suas propostas, procurando envolver vários participantes e criar condições para que as iniciativas encetadas pudessem ser continuadas pelos mesmos.

No decorrer deste processo, puderam observar-se momentos de tensão e de alguma escalada de agressividade entre certos elementos. Sara, em particular, foi-se mostrando progressivamente mais irritada e agressiva, revelando dificuldade em aceitar as críticas dos outros, o que veio confirmar a eventual fragilidade de gestão emocional anteriormente detectada, agora relativa a situações confrontativas. A identificação deste aspecto foi-lhe revelada, posteriormente, na fase dos comentários ao sucedido.

¹⁶⁰ No 1º ano do 2º ciclo é realizada uma nova Prática Integrada, neste caso em grupos de dois elementos. Assim sendo, haverá necessidade de os grupos se reorganizarem, sendo estas oportunidades importantes para as alunas equacionarem novas formações grupais.

Saliente-se que as vivências e os *feedbacks* tecidos pela unidade funcional, bem como pelo próprio grupo, nesta e noutras aulas em que despontaram questões congêneres, foram importantes para que Sara tomasse uma maior consciência das suas fragilidades, do impacto das suas atitudes e comportamentos nas interações relacionais e no desenvolvimento das suas acções. A compreensão do que subjaz a essas suas atitudes e comportamentos foi essencial para que a aluna pudesse encetar alguns movimentos de mudança, como aconteceu na décima terceira aula.

Apesar de todos os elementos terem estado envolvidos no exercício proposto, alguns tiveram uma participação mais activa do que outros. Carmo sobressaiu, pois, à semelhança do que acontecera noutras sessões, nada dizia. Procurando que neste espaço alguns elementos tivessem a oportunidade de ampliar papéis pouco desenvolvidos, a directora incentivou-a, ao ouvido, a arranjar espaço para colocar uma qualquer questão, após a qual o exercício findaria. Demorando alguns segundos a fazê-lo, acabou por efectuar uma intervenção, sentida pelo grupo, como pertinente. Foi esta aluna quem, espontaneamente, iniciou a fase dos comentários, situação que aconteceu, pela primeira vez, no processo sociodramático. Partilhou as suas dificuldades em arranjar espaço para se fazer ouvir: “Eu não gosto de interromper nem de ser interrompida”. Carmo deu, assim, a conhecer ao grupo uma das suas fragilidades e a forma como este poderia ajudá-la a superá-la.

Os comentários que ocorreram nesta sessão centraram-se muito na preocupação e no medo que este tema lhes suscitava e no reconhecimento da importância de o abordar, não só enquanto cidadãs, mas também enquanto educadoras sociais. Regina, o elemento que trouxe o assunto à discussão, equacionou mesmo a possibilidade de mobilizar algumas das estratégias veiculadas, no aqui-e-agora, no seu contexto de intervenção.

Este tipo de cenas permite que os alunos acedam e alarguem o seu manancial de estratégias e áreas de intervenção. A trama decorrente da proposta dramática, ao permitir a abertura a múltiplas perspectivas e ao fomentar a busca criativa de estratégias para responder ao desafio em causa, exige dos alunos o afloramento da sua espontaneidade. Quanto mais os alunos forem espontâneos, maior é a amplitude da sua acção educativa, maior é a sua capacidade de mobilizar estratégias de intervenção e maior é a sua abertura ao diálogo e à busca da participação activa dos outros.



Ambos os elementos da unidade funcional valorizaram as propostas emergentes, que primaram pela sua pertinência e criatividade, e a assumpção dos papéis que cada uma das alunas encarnara. A directora, numa atitude formativa, explicou, ainda, de que forma cada proposta fora integrando os princípios da Educação Social. Por fim convidou as alunas a reflectirem acerca dos valores e estereótipos revelados na fase do aquecimento e, sobretudo, de que forma os seus preconceitos poderiam condicionar o seu desempenho profissional.

Na aula seguinte, a décima sétima, já com a aluna que fora assaltada presente, foi explorada a forma como a mesma lidara com a situação e as repercussões que esse incidente tivera na sua vida. Porque parecia estar a gerir adequadamente as suas emoções, a directora passou, então, a estimar o estado geral do grupo na tentativa de encontrar o protagonista da sessão ou um tema comum a trabalhar. No diálogo encetado, a directora aproveitou para explorar as relações actuais da turma, uma vez que este assunto não era há muito aflorado¹⁶¹. No diálogo estabelecido, os vários elementos falaram de um alargamento e aprofundamento das redes relacionais neste grupo, excepção feita a Núria e a Eduarda, que pareciam manter-se à margem das restantes colegas. A directora esclareceu que sendo este um grupo natural, não era possível nem necessário que todas as pessoas tivessem o mesmo grau de proximidade e/ou de intimidade. Vários elementos da turma defenderam, no entanto, terem-se aproximado, no ano em curso, de colegas até então pouco conhecidas, as quais passaram a ter uma influência muito positiva nos seus comportamentos e no seu bem-estar pessoal e grupal. Com o intuito de aclarar as relações interpessoais e estreitar a coesão, a directora convidou as alunas a realizarem um “carro” representativo da dinâmica desta turma.

Os elementos envolvem-se na tarefa, liderados por Susana e Vera. Discutem as peças que devem estar presentes no carro e quem deve desempenhar o papel de cada uma, tendo em conta as suas características pessoais.

Com este procedimento, os elementos podem aumentar o conhecimento sobre si, particularmente no que toca ao papel que os outros lhes atribuem na turma. Podem, ainda, con-

¹⁶¹ Recorde-se que logo na primeira aula fora equacionada a hipótese de algumas rivalidades e conflitos identificados na turma do 3º ano, estarem igualmente presentes nesta turma.

frontar perspectivas e reflectir acerca dos vários elementos do grupo, alargando, questionando ou corrigindo a sua visão dos mesmos.

Após terem construído o carro – com um motor, mudanças, acelerador, embraiagem, travão de mão, travão de pé, rodas, cano de escape, rádio, piscas, espelho retrovisor, espelho reflector – a directora diz: “Sem se preocuparem com o facto de o carro poder ter dois travões, três motores (...), os que se mantiverem no mesmo lugar é porque sentem que essa é a função que ocupam nesta turma; os que mudarem, é porque sentem que a sua função na turma não é aquela que estão a ocupar”. Movem-se seis elementos, ocupando, cada um, a posição-função com a qual mais se identificam.

A partir dos solilóquios destes elementos, a directora, procedeu a uma pequena exploração verbal, no sentido de clarificar melhor a opção pela nova posição e a sua função efectiva na turma. Como exemplo, podemos evidenciar a mudança de Dora. Esta, ocupando inicialmente o lugar de roda, pois “acompanho a turma e tento ajudá-la a andar”, vê-se posteriormente na posição de travão, pois “sou calma e silenciosa”. A directora questionou se ela sente que tem um papel relevante quando é necessário parar o “carro”, se este começa a perder o controlo. A aluna anui, apercebendo-se da importância do seu papel na turma.

Por fim, a directora, dirigindo-se novamente a todos os elementos do grupo, pergunta: “Se vocês pudessem escolher, que lugares gostariam de ocupar?”. Quatro elementos expressam o seu desejo de ocuparem outro lugar. Diana indica, por exemplo: “Gostaria de ser um acelerador, ser um pouco mais impulsiva. Racionalizo muito. Penso muito e ajo pouco”.

Esta opção não significa que se sintam mal no grupo. Expressa antes o desejo de mudança de algumas características ou posturas pessoais. Seguidamente, a directora perguntou a cada uma o que seria preciso que acontecesse para que pudessem mudar a sua função. Todas referiram que as mudanças tinham de suceder em si. Apesar de terem dado já alguns passos, sentiam que este era um processo moroso. Por fim, a directora disse-lhes que faltava um condutor ao carro.

“Colocam rapidamente a mão naquela pessoa que consideram o condutor da turma”. Vera é objecto de doze escolhas, Tânia de duas e Diana, Helena e Inês, de uma.

A directora deu a oportunidade, a quem desejasse, de falar em solilóquio, agilizando, desse modo, este momento. Os elementos que se manifestaram falaram das característi-

cas das colegas escolhidas. De Vera evidenciaram a sua maturidade, a sua postura activa e a sua capacidade de gestão das situações.

Finda a fase da dramatização, a partilha é iniciada com esta aluna. Vera partilha com o grupo não ter sido uma surpresa, para si, que tantos elementos a tivessem escolhido, já que sente que a vêem como uma pessoa responsável, de confiança e sempre pronta a ajudar. Fica, no entanto, presa às palavras de Sara, que disse não a ter escolhido por lhe faltar, por vezes, calma. Reconhece, emocionada, esta fragilidade que parece ter a ver com um problema pessoal que está a vivenciar actualmente. Como se sente um clima de alguma tensão, a directora convida as alunas a conversarem posteriormente sobre o que aqui vivenciaram. Sara diz que essa era já a sua intenção, pois teme que a colega tenha feito uma interpretação que não corresponde à verdade. Tem necessidade de referir que a sua opção por Helena se deveu ao facto de esta lhe transmitir grande calma e segurança, sensações que muito valoriza actualmente.

Visto que este é um grupo natural, estes alunos encontram-se fora do espaço sociodramático, continuando as suas relações e interacções. Pode ser importante que alguns processos despertados e aflorados nas aulas sejam continuados ou resolvidos no contexto social. Daí o incentivo da directora, compreendido e assumido pelas alunas, de clarificarem as suas opções e posturas interaccionais.

A directora fez, por fim, uma síntese das vivências desta sessão, dirigindo algumas palavras específicas àqueles elementos que evidenciaram desejar algum tipo de mudança. Declarou, ainda, ter havido funções atribuídas que ela, como elemento exterior, não reconheceria. Terminou a sessão referindo que esta turma tem tudo para funcionar e convidou Vera a ajudá-la a “conduzi-la”. Esta fá-lo-ia de uma forma natural.

Na aula seguinte, a décima oitava, Vera, acedendo aos convites efectuados pela directora, apresentou na sessão o problema que a angustiava. Revelou confiar no grupo e desejar aproveitar as aulas de Sociodrama para trabalhar o referido problema que, apesar de ser pessoal, estava a afectar a sua vida na escola e as suas relações com alguns colegas, designadamente com Sara. A directora disse que podia fazê-lo, se ela desejasse expor-se e se o grupo desejasse ouvi-la, mas disse-lhe que qualquer um dos elementos da unidade funcional estaria disponível para estar com ela num outro momento. A directora procurou, assim, proteger a aluna dos olhares dos outros, reassegurando, todavia, que, se desejasse, teria, num outro contexto, o acompanhamento psicológico devido. A aluna disse, no entanto, estar pronta para se expor e o grupo mostrou-se disponível para a ouvir, evi-

denciando uma grande confiança e coesão grupal. Todavia, mal Vera começou a expor o seu problema – doença grave e morte iminente de uma pessoa próxima – houve vários elementos que se mostraram muito emocionados. Como o grupo evidenciava uma clara dificuldade em lidar com o assunto em questão, e as aulas de Sociodrama não constituem um espaço psicodramático, a directora propôs a Vera sair na sua companhia, assumindo o ego auxiliar as suas funções.

Poder-se-á questionar todo este procedimento. Primeiro, poder-se-á debater sobre a possibilidade, aberta pela directora, de abordagem de um tema de carácter eminentemente pessoal. Como vimos na fundamentação teórica, vários autores alertam para o cuidado na escolha dos temas e dos papéis abordados para que os formandos não sejam levados a situações terapêuticas, uma vez que o objectivo da mobilização do Sociodrama e/ou do Psicodrama na Educação não é abordar os conteúdos mais internos e privados dos alunos, mas alargar a sua consciência sobre um determinado tema, sobre si e sobre o mundo e desenvolver papéis e pontos de vista, centrados essencialmente nos papéis profissionais. Todavia, Vera afirmava que este problema estava a condicionar o seu papel enquanto aluna e colega, revelando-se disponível e desejosa de trabalhá-lo, nas aulas de Sociodrama e com o grupo. Tendo todos os elementos aceitado a possibilidade de se fazer um trabalho de cariz mais psicodramático, foi iniciada a exploração. Mas porque rapidamente se percebeu que o grupo ou alguns dos seus elementos não suportavam a abordagem de um tema emocionalmente tão delicado, esta exploração foi interrompida perante o grupo. A directora optou por sair da sala com Vera, dando continuidade, num contexto mais protegido, ao trabalho iniciado, e assumindo o ego auxiliar o papel de director.

Assim se observa a necessidade da unidade funcional trabalhar em unísono. Conhecendo e confiando a directora no seu ego auxiliar profissional, pode equacionar algumas opções e tomar algumas decisões que atendam tanto às necessidades da protagonista como às do grupo. Assim, em situações muito particulares, pode haver troca de papéis, assumindo o ego auxiliar o papel de director e, se for necessário, o director, pode assumir o papel de ego auxiliar.

O ego auxiliar, agora no papel de directora, procurou descentrar a fase do aquecimento do tema em análise, permitindo, todavia, a quem desejasse, que expressasse como se sentira ou que compartilhasse alguma situação particular. Efectivamente, as alunas que se

havam mostrado particularmente sensibilizadas com o testemunho de Vera, sentiram necessidade de partilhar, com as outras, as razões deste seu estado emocional decorrente de perdas, reais ou fantasiadas. A directora, descentrando a troca de experiências da realidade pessoal das alunas, questionou se, enquanto educadoras sociais, pensavam que poderiam vir a apoiar pessoas que sofreram perdas. De imediato assentiram, revelando, no entanto, a dificuldade de gerir emocionalmente estas situações. A directora questionou-as sobre a sua capacidade de lidar com situações que fazem grande apelo às emoções.

Fátima contou, de imediato, um episódio de sedução passado consigo no âmbito da Prática Integrada e a sua dificuldade em impor limites, sem pôr em causa a própria relação de proximidade. Reconhecendo que esta continua a ser uma área da sua vida que precisa de continuar a trabalhar, diz, no entanto, sentir ter dado já um passo: “Antes, reagia de imediato, agredindo. Agora já consigo, às vezes, esperar, não reajo tão impulsivamente e penso no que tenho de fazer”. Núria expõe também as suas dificuldades de auto-controlo, “particularmente quando sinto que me picam”.

Os comportamentos descritos pelas alunas nos locais de Prática Integrada eram igualmente visíveis no espaço sociodramático. Todavia, neste contexto, eram, em geral, contidos e transformados, o que não acontecia, muitas vezes, no contexto social. Ambas pareciam reconhecer progressivamente a necessidade de trabalharem estes e outros aspectos da sua formação pessoal.

Na fase da dramatização Fátima e Núria, juntamente com os elementos do seu grupo de Prática Integrada, são convidadas a orientar uma primeira reunião, num Centro Comunitário, com um grupo de jovens de idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos. Estes jovens tinham sido sinalizados por apresentarem problemas comportamentais de índole diversa.

O uso de simulações sociodramáticas permite o controlo das situações, designadamente no que se refere ao tipo de contexto, de população e de papéis a mobilizar. Apesar de estas situações serem controladas, elas obrigam, pela sua aproximação às situações reais, ao desenvolvimento de uma acção espontânea e flexível. As próprias simulações podem ser, em si, ferramentas a utilizar posteriormente em situações de intervenção reais.

São dados alguns minutos para que as protagonistas possam equacionar algumas estratégias que orientem a sua intervenção. Enquanto isso, os restantes elementos são convidados a encarnar o papel de jovens. São dados dois papéis específicos: o

de sedutor e o de provocador. Rita e Helena oferecem-se para encarnar estes papéis e os restantes elementos criam os seus próprios personagens.

Como aludimos anteriormente, encarnar o papel de educador social bem como os seus personagens complementares pode ser extremamente formativo e enriquecedor para todos. Os que assumem o papel de educador social, podem, no “como se”, experienciar e arriscar a utilização de diferentes estratégias e posturas. Os *feedbacks* dos alunos que encarnaram os papéis complementares permitem que as protagonistas cedam aos aspectos mais positivos e menos positivos da sua condução e interacção, tomem uma maior consciência das competências profissionais já adquiridas e daquelas que precisam de ser (mais) desenvolvidas. Esta tomada de consciência dos “fazer” e “saber” que elas já possuem são a base para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades e competências futuras, específicas da sua actuação profissional. As alunas que encarnam os personagens complementares, além de poderem compreender melhor as atitudes e os comportamentos dos seus interlocutores e os desafios que os mesmos lhes podem colocar profissionalmente, podem, ainda, observar, experienciar ou confrontar-se com realidades que lhes são menos familiares, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Encarnar, nesta dramatização, os personagens complementares, descentrando-se da realidade vivencial de cada um, foi sentida como uma experiência catártica para os elementos que tinham sido particularmente tocados pelo problema trazido por Vera.

No aqui-e-agora, as protagonistas procuraram dirigir o grupo de jovens, adoptando uma determinada linha orientadora. Seguindo as directrizes recebidas, Helena foi provocando Núria e Rita seduzindo Fátima. Enquanto a primeira parecia gerir a situação, revelando um certo auto-controlo, a segunda foi ficando progressivamente irritada. Os elementos do seu grupo de Prática Integrada assumiram uma postura muito passiva, nada fazendo para ajudar a colega ou mediar a situação.

Dado o adiantado da hora e com a concordância das alunas, não se procedeu à partilha final. Optou-se por terminar esta sessão, emocionalmente tão intensa, com o exercício de relaxamento trazido por Margarida, no qual se integrou Vera que havia retornado, juntamente com a directora, ao contexto grupal.

A décima nona aula foi iniciada com os comentários da sessão anterior. As alunas que encarnaram o papel de jovens referiram ter apreciado esse papel. Alguns elementos afir-

maram ter procurado recriar algumas realidades vividas no seu contexto de intervenção que são para si, tal como foram para as colegas-protagonistas, um desafio. A observação dos comportamentos das protagonistas e o equacionar de alternativas para gerir este tipo de situações, permitiu ampliar o leque de estratégias de acção a mobilizar pelas alunas, nos seus contextos de intervenção.

Em relação a Núria, os vários elementos revelaram-lhe que, na situação simulada, ela conseguiu, na maioria das vezes, controlar-se e assumir uma postura adequada. A aluna reconheceu que embora tenha dificuldades de auto-controlo na sua vida diária, no contexto profissional faz um esforço grande nesse sentido, sendo coadjuvada por Eduarda, a sua colega de grupo.

Dirigindo-se a Fátima, os vários elementos evidenciaram ter observado e sentido, no aqui-e-agora, as suas dificuldades em gerir situações de sedução e de provocação, e deram exemplos concretos de alguns comportamentos e interações menos ajustados. A aluna reconheceu estas fragilidades internas e a necessidade e o desejo de as trabalhar. Nas sessões seguintes, assumiu um papel activo, expondo e mostrando as suas dificuldades pessoais. Era visível o uso da agressão e do desinvestimento como mecanismos de defesa: agredia quando se sentia agredida e desinvestia quando se sentia perdida, desvalorizando a tarefa em mãos.

As alunas valorizaram, ainda, a orientação de Margarida e o efeito do exercício de relaxamento em si. Na vigésima primeira aula, Margarida voltou a assumir um protagonismo particular quando revelou ao grupo fazer parte de uma companhia de teatro. A sua acção suscitou o interesse do grupo, o que levou a directora a questionar se o teatro poderia estar ligado à Educação Social. As alunas consideraram que sim e discutiram sobre algumas mais valias da sua mobilização em diversos contextos e grupos de pessoas. Algumas partilharam já ter utilizado o teatro ou técnicas dramáticas nos seus locais de Prática Integrada, sendo uma estratégia de integração, de interacção e de comunicação.

Na fase da dramatização, a directora convida Margarida a vir para o palco: “És do teatro. Escolhe duas colegas para estarem contigo”. Rapidamente escolhe Susana e Fátima. A directora instrui os três elementos sobre a tarefa a desempenhar, dando-lhes uns minutos para se prepararem para a mesma. Entretanto, diz aos restantes elementos do grupo que eles continuam a desempenhar o papel de colegas dos

elementos-protagonistas. A directora clarifica que estes elementos vão orientar a sessão, podendo a mesma ter continuidade na aula seguinte.

Quando os três elementos assumiram a orientação, disseram ter tido a informação que se têm de integrar numa comunidade onde a taxa de alcoolismo é muito elevada, com o intuito de desenvolverem, posteriormente, uma intervenção.

“Vamos fazer uma peça de teatro onde nos vamos integrar todas. O que é que vocês acham? Têm alguma ideia do que poderemos fazer?”. O debate, liderado por Margarida, instala-se entre os diversos elementos. Todos vão dando as suas sugestões acerca de um possível guião.

Alguns elementos foram questionando naturalmente o objectivo desta estratégia e das escolhas, entretanto, equacionadas, o que permitiu que o grupo reflectisse sobre as opções tomadas e (re)definissem o caminho a seguir. O guião a seguir foi negociado e construído com a colaboração de todos, embora alguns elementos tivessem assumido, nitidamente, uma participação mais activa. À medida que o contexto, os personagens, o argumento e as cenas iam sendo definidos, os elementos do grupo iam optando pelos personagens a encarnar, orientados sempre por Margarida, que assumiu claramente o papel que lhe fora proposto.

Após ter sido decidido que o jogo teatral se faria apenas na aula seguinte, dado o adiantado da hora, entra o ego auxiliar profissional. Seguindo a indicação da directora, este coloca uma série de questões com o intuito de levar o grupo a reflectir mais profundamente sobre os objectivos da sua intervenção e sobre a adequação, o significado e o impacto dos personagens e das cenas escolhidas. Nos cinco minutos finais, a directora solicita que cada elemento escreva, numa folha de papel, o seu personagem, o que o caracteriza e a sua função nesta peça. Não se procede à fase dos comentários.

A aula seguinte, a vigésima segunda, foi orientada pelo mesmo grupo de alunas que rapidamente fizeram um resumo da história construída e, com a ajuda das colegas, criaram mais alguns personagens de modo a integrar os elementos que não haviam estado na aula anterior. Deu-se, então, início à representação. O clima de prazer, de alegria, de vivacidade e a liberdade oferecida pelo jogo teatral favoreceu o fluir do potencial criador. Os elementos encarnaram os seus personagens, improvisando posturas e diálogos. Alguns que apresentavam, em geral, uma postura reservada, no aqui-e-agora do jogo dramático, mostraram-se desinibidos. Foi o caso de Regina, Dora e Cláudia que desempenharam o papel das coscuvilheiras do Bairro. Neste contexto mais relaxado, as alunas conseguiram

agir com espontaneidade, dilatando papéis pouco desenvolvidos. A visualização destes aspectos pelos outros elementos do grupo – já que no jogo dramático cada pessoa pode ser tanto actor como auditório – e pela unidade funcional foram partilhados na última fase, o que permitiu que cada elemento se conhecesse melhor a si próprio e fosse melhor conhecido.

Findo este teatro espontâneo, foi discutida a sua pertinência e funcionalidade face aos objectivos definidos: conhecer e estabelecer uma relação com uma determinada Comunidade de modo que fosse possível elaborar com a mesma, um projecto para colmatar o problema do alcoolismo.

Margarida diz que a intenção do grupo foi sensibilizar a população para este problema, o que leva a directora a dizer-lhes que partiram do pressuposto que as pessoas não estão sensibilizadas, o que pode não corresponder de todo à verdade e, porque retratam essencialmente os disfuncionamentos familiares, pode ser sentido, pelos elementos da Comunidade, como uma afronta e uma desqualificação da sua realidade pessoal.

Dado que este é um contexto formativo, foi narrada uma experiência similar em que foram as próprias pessoas da Comunidade que construíram, com a ajuda dos profissionais, a sua própria história. Elas mostraram como se viam, o que possibilitou que se alicerçasse uma intervenção baseada na realidade trazida pelas pessoas. Porque as histórias edificadas pelas alunas eram, todas elas, marcadas pelos malefícios do álcool, as alunas foram, ainda, alertadas para a importância de se procurar o lado positivo (recursos e potencialidades) das pessoas, dos grupos e das comunidades, caso contrário dificilmente se conseguirá edificar uma intervenção construtiva.

A sessão foi terminada com a valorização das capacidades organizativa, criativa e de negociação evidenciadas pela turma e por cada elemento, em particular. Recorde-se que a criatividade e a negociação tinham sido identificadas, pela maioria das alunas, como áreas de grande fragilidade, que necessitavam de ser trabalhadas. Nesta sessão, ficou bem patente a evolução feita.

Num grupo com duração limitada, o orientador pode recordar periodicamente o tempo que lhe resta para não perder de vista os objectivos que pretende alcançar. Embora não seja necessário que se leve a cabo tudo o que foi previsto, é importante que os membros

aproveitem o grupo e os seus recursos ao máximo. Visto estes papéis só terem sido assumidos por um número restrito de alunos, sendo, no entanto, reconhecida, por todos, a importância de treinarem a orientação de grupos, na vigésima terceira sessão foram abordados os receios, as expectativas e as formas de sentir ligados ao (não) assumir destes papéis.

No palco estão duas cadeiras, que simbolizam, respectivamente, o papel do ego auxiliar e o papel do director. Todos os elementos são convidados a sentar-se em ambas as cadeiras e a expressar os significados e os sentimentos atribuídos, por si, às mesmas. Todos os elementos que assumiram, no decorrer do ano, um dos papéis, valorizam a experiência vivida e o desejo de voltar a repeti-la. Os outros elementos que nunca haviam experienciado nenhum dos papéis apontaram variadas razões, entre as quais temerem não possuir as competências necessárias para o desempenho adequado dos papéis, não ter surgido a oportunidade e não terem tido coragem.

Encarnar qualquer um destes papéis era sentido, por vários elementos, como um desafio. Contudo, o seu medo de falhar, de não serem suficientemente ágeis e espontâneos foi, para muitos, impeditivo de aceitar o mesmo. Alguns elementos revelaram, todavia, que se houvesse mais aulas conseguiriam, provavelmente, sentir a segurança necessária para aceitar este desafio. Outros elementos falaram de algumas características pessoais que dificultavam o assumir desses papéis. Diana disse ser muito distraída, pelo que não se imaginava a funcionar como ego auxiliar, já que este é um elemento que deve estar, em geral, muito atento a tudo o que se passa. Margarida revelou também que este papel seria muito difícil para si, pois teria de controlar a sua tendência para falar. Embora reconhecessem a importância e a pertinência de ambos os papéis, a maioria das alunas disse que preferia ser ego auxiliar, pois sentia que neste papel estaria mais protegida e não tão exposta. O medo de falhar estava muito presente na maioria dos elementos, o que inibia a sua tomada de iniciativa e a sua acção.

Como último exercício é pedido às alunas que andem livremente pela sala. A directora diz: “Colocam a mão na colega que gostavam de ver a orientar a próxima sessão como directora”. Margarida é alvo de cinco escolhas; Helena, de quatro; Tânia e Rita, de três; Vera, de duas e Regina, de uma. Seguem o mesmo procedimento para escolherem o ego auxiliar. Tânia e Margarida são objecto de quatro escolhas; Regina e Sílvia, de duas; Rita, Susana, Diana, Fátima, Sara e Cláudia, de uma.

Margarida e Tânia, na última fase da sessão, referiram aceitar com agrado este desafio e esta última oportunidade. Assumiram, então, os seus papéis desde o início da vigésima

quarta aula. Esta ocorreu na semana a seguir à Queima das Fitas, pelo que Margarida, no papel de directora, questionou como corra a semana. As alunas, dando pouca ênfase a este momento da vida académica, falaram sobretudo dos trabalhos que tinham de realizar e da Prática Integrada já terminada ou em fase de conclusão. A directora-Margarida explorou o momento de saída do contexto de intervenção, o percurso realizado e a sua consequente avaliação.

Uma vez que estão envolvidas no tema em discussão, que marca o momento actual das suas vidas académicas, a turma acolhe com agrado a proposta de dramatização. “Andem à volta do palco enquanto pensam e fazem um balanço do que foi a vossa Prática Integrada ao nível das aprendizagens e da dinâmica grupal. Esta é a cadeira onde cada uma de vocês se pode sentar e pensar alto”.

As alunas deambulavam com um *facies* que deixava transparecer uma atitude introspectiva. Aos poucos, uma a uma foram ocupando a cadeira e falando em solilóquio. Para a quase totalidade dos elementos, a Prática Integrada foi considerada uma experiência extremamente positiva, apesar dos obstáculos enfrentados, tendo potenciado um conjunto de aprendizagens significativas. Em alguns contextos, sentiam que a sua proposta de intervenção iria ser continuada, mas em outros que tal não aconteceria, o que levou algumas alunas a expressarem o desejo de continuarem nesse contexto, no ano seguinte, para dar seguimento ao trabalho iniciado. A maioria dos elementos expressou, contudo, desejar mudar de realidade de intervenção no próximo ano. Relativamente ao grupo de Prática Integrada, todos os elementos consideraram que o seu grupo funcionara de forma construtiva, embora alguns tivessem enfatizado a existência de alguns momentos de tensão, pela divergência de posturas e de opiniões, que foram, no entanto, sempre geridos e superados.

Como último exercício, a directora pede que cada elemento diga, numa palavra, o que caracterizou este processo de Prática Integrada. Surgem as palavras: aprendizagem (4), desafio (3), persistência (2), enriquecedor, negociação, surpresa, divertimento, teste, transição.

Na partilha final, os elementos valorizaram a sessão pela possibilidade de porem em comum a avaliação dos percursos individual e grupal na Prática Integrada. A unidade funcional salientou o balanço positivo feito por todas as alunas e o facto de terem gerido as dificuldades encontradas, tendo feito aprendizagens e tendo tido oportunidade de crescer com as mesmas.

Saindo do papel de director e de ego auxiliar, Margarida e Tânia, inseridas já no grupo, foram convidadas a comentar a sua actuação. Ambos os elementos valorizaram esta experiência e a pertinência do tema abordado, tendo em conta o seu momento de formação. Valorizaram o trabalho conjunto e a participação e envolvimento das colegas. Margarida referiu, na sua reflexão, que poderia ter aprofundado outras questões, mas sentiu que a opção que fizera fora adequada. Apontou, ainda, um erro técnico à sua orientação: quando, no decorrer da dramatização, disse aos outros elementos que se podiam sentar, eles não o fizeram no palco, mas no espaço do auditório, não tendo ela corrigido a situação. Ao contrário do que havia acontecido na décima aula, em que evidenciou dificuldades em se auto-avaliar criticamente, nesta aula essa dificuldade não se observou. Margarida conseguiu apontar os aspectos mais positivos e menos positivos da sua orientação. Parecia ter uma maior tolerância ao erro e uma maior confiança nas suas capacidades. A aluna mostrava-se, assim, mais segura de si.

Tal como sucedeu na turma B, e pelos mesmos motivos, a última aula do ano lectivo, dedicada à avaliação sociodramática da unidade curricular não se realizou. Note-se, no entanto, que a avaliação foi uma constante ao longo de todo o processo sociodramático. Em cada sessão, tal como é preconizado pelo modelo adoptado, houve espaço e liberdade para que as alunas expressassem e avaliassem o “vivido” e o “sentido” nas sessões anteriores (início da fase do aquecimento) e na própria sessão (fase dos comentários).

4.2. Avaliação e discussão do processo sociodramático

À semelhança do sucedido na turma B, a maioria das alunas expressou, no decorrer do processo sociodramático e na avaliação escrita (cf. anexo XIX), sentir esta unidade curricular como um ponto de encontro – que permitia contrariar a tendência dos seus investimentos relacionais se confinarem ao grupo de Prática Integrada – e um espaço privilegiado de partilha e de (re)conhecimento, próprio e dos outros, legitimando a presença da mesma no curso.

Na avaliação final, as alunas revelaram uma mudança pessoal, social e “profissional” nas aulas de Sociodrama e com esta turma, já que reconheceram que:

- Aprofundaram o conhecimento sobre si e sobre os outros, estando designadamente mais cientes das suas potencialidades, fragilidades, limites e recursos necessários a uma mudança almejada.
- Aumentaram a sua consciência acerca dos valores e estereótipos pessoais.
- Ampliaram a sua visão sobre determinados temas, questões e problemas.
- Desenvolveram competências pessoais, sociais e profissionais, designadamente a tomada de consciência e o respeito pelas posições e perspectivas dos outros, espírito crítico, escuta activa e empática, capacidade de expressão, de reflexão e de resolução de problemas.

Nas aulas aqui em estudo, as alunas puderam dar pequenos passos em relação à mudança almejada, ou seja, puderam limar alguns padrões comportamentais e relacionais. Designadamente, os elementos mais calados e reservados foram estimulados a expressar a sua opinião e a sua forma de sentir (por exemplo, Cláudia, Dora, Carmo e Regina); aqueles que evidenciavam dificuldade em escutar os outros, foram incentivados a fazê-lo e a dar espaço para os outros se poderem expressar (por exemplo, Margarida e Núria). Todas as alunas tiveram a oportunidade de, no espaço sociodramático, desenvolver padrões comportamentais menos habituais em si.

Relativamente ao ano anterior, houve mais alunas a exporem-se espontaneamente e a apresentarem naturalmente as suas preocupações e conflitos. Foi visível, desde a primeira aula, o desejo das alunas aproveitarem este espaço comum para trabalharem e reflectirem sobre si, sobre os relacionamentos interpessoais e grupais e sobre as preocupações relevantes em cada momento da sua formação ou da sua vivência enquanto cidadãs. O aquecimento grupal foi mais fácil e os momentos de silêncio foram pontuais e nunca bloqueadores do trabalho sociodramático.

Neste contexto protegido, as alunas puderam, igualmente, experienciar novas posturas e papéis, (re)quacionar opções e percursos. O *feedback*, mais rico e fluido no ano em curso, permitiu que as protagonistas e a turma em geral tomassem uma maior consciência acerca (do ajustamento) dos seus comportamentos verbais e não-verbais, e percebessem que muitas das expectativas, receios, dúvidas, preocupações sentidas eram partilhadas e/ou compreendidas pelas colegas (cf., por exemplo, aulas n^{os} 3 e 4), com as quais podiam

equacionar alternativas de acção e mudanças comportamentais com vista ao bem-estar e crescimento pessoal e grupal. O grau de confiança e de coesão adquiridos no grupo permitiu, nomeadamente, que várias alunas procurassem desenvolver, nas aulas de Sociodrama e com esta turma, um trabalho de índole mais interno (cf., por exemplo, aulas n^{os} 12 e 18), que teve, designadamente, repercussões no seu estatuto na turma.

Fátima foi uma dessas alunas. Ao longo do processo sociodramático, a aluna foi-se revelando, expondo progressivamente as suas fragilidades e dificuldades interaccionais, verbais e não verbais, em particular a sua postura agressiva e impulsiva, e foi-se mostrando disponível para realizar um trabalho mais pessoal. Na turma e com as colegas, conseguiu alargar e aprofundar o conhecimento que tinha de si e experimentar outras formas de (re)agir: pensar antes de agir, ouvir mais o outro, reflectir *a posteriori* sobre as suas atitudes e comportamentos. O espaço sociodramático emergia, assim, como um *locus* de regulação das suas posturas verbais e de acção, onde podia descobrir e experienciar estratégias que lhe permitiam dominar os seus impulsos, melhorar os seus processos de processamento da informação e desenvolver a sua capacidade de agir com espontaneidade. Aos poucos, a aluna foi efectuando pequenas mudanças que tiveram impacto no seu enquadramento na turma. Assim, enquanto na primeira aplicação do questionário sociométrico esta aluna foi objecto de um grande número de rejeições no âmbito dos três critérios, em particular nos critérios psicotélicos, sendo escolhida essencialmente pelas suas colegas de grupo de Prática Integrada; na segunda aplicação do referido instrumento, embora a aluna continuasse a ser escolhida apenas pelos elementos do seu subgrupo, foi alvo de significativamente menos rejeições e de menos primeiras rejeições, o que parece evidenciar que a sua imagem na turma melhorou (cf. anexo XVIII).

O desejo das alunas aprofundarem o conhecimento e o relacionamento com os seus pares, o grau de confiança e de coesão adquiridos na turma e a vivência da própria metodologia potenciou, naturalmente, o desenvolvimento de competências sociais.

Os valores e estereótipos pessoais, sociais e profissionais foram continuamente trabalhados ao longo do ano. A sua abordagem foi, em alguns momentos, pontual e interligada com o tema em discussão; noutros momentos, foi mais incisiva tendo sido parte da sessão, ou a sua totalidade, dedicada à sua discussão e reflexão (cf. aulas n^{os} 2, 8, 15 e 20). As vivências dramáticas e as partilhas de opinião efectuadas permitiram que as alunas em

geral e as protagonistas, em particular, tomassem uma maior consciência dos seus valores pessoais (e dos valores dos outros) e do seu impacto no desempenho do papel profissional.

Como expusemos nas análises dos grupos anteriores, a metodologia sociodramática ao dar grande importância à expressão e à significação do sentir, parece ter favorecido o processo de identificação, compreensão e gestão emocional. Pelas fragilidades apresentadas por alguns elementos, designadamente Fátima e Núria, houve aulas especificamente dedicadas a este trabalho (cf., por exemplo, aula nº 11). A angústia e a revolta sentidas em situações de perda (imminente ou efectiva), a agressividade e a impulsividade presentes em algumas interações comunicacionais, foram alguns dos aspectos abordados. O compartilhar de formas de sentir comuns e diversas, e a sugestão e a observação de diferentes estratégias para gerir emocionalmente determinado problema, situação ou questão, potenciaram o alargamento do leque emocional das alunas e o reequacionamento das suas posturas afectivas e relacionais (cf., por exemplo, aulas nºs 5 e 13).

A metodologia sociodramática permitiu, ainda, abordar e trabalhar alguns aspectos e tarefas desenvolvimentais. Tal como na turma B, os discursos em torno da transição para o Ensino Superior estiveram praticamente ausentes. No ano em curso, como havia uma grande indefinição sobre o futuro da sua formação, as interpelações das alunas centraram-se mais nas suas preocupações em relação ao que as esperava – Mais um ano curricular ou dois anos? Que plano(s) curricular(es)? - deixando para segundo plano outras questões habituais nesta fase, designadamente as relativas à sua inserção no mercado de trabalho. Todavia este assunto foi aflorado, tendo as alunas a oportunidade de equacionar os seus projectos de vida pessoal e profissional, e de avaliar as suas competências e fragilidades pessoais e profissionais (cf., por exemplo, aula nº 10). Perspectivando, em conjunto, várias alternativas futuras, partilhando e escutando diferentes vantagens e desvantagens de diferentes opções, cada uma pôde (re)definir, de forma mais fundamentada, o caminho a seguir (cf. análise desta questão no processo de Margarida).

Em relação à turma, foi evidente, logo na primeira aula e ao longo de todo o processo sociodramático, o empenho, a assiduidade e o envolvimento da maioria das alunas na dinâmica das aulas, o que permitiu que o grupo fosse crescendo e a confiança e a coesão grupais se fossem firmando. Daí o sentimento de confiança, de pertença e o gosto pelo

grupo expressos pela grande maioria dos elementos no decorrer das aulas e na avaliação final. Nesta turma, constituída por vinte elementos, eram visíveis, todavia, diferentes subgrupos e distintas formas de estar. Os subgrupos eram, em geral, constituídos pelos elementos de cada grupo de Prática Integrada, mas a sua existência não confinava os seus membros aos seus limites. Pelo contrário, observava-se uma certa mobilidade dos elementos no contexto grupal.

Fazendo-se uma leitura do questionário sociométrico (cf. anexo XVIII), podemos afirmar que, em ambas as aplicações e relativamente aos três critérios, a maioria dos elementos fez e foi objecto de múltiplas escolhas. Estas aconteciam entre membros do mesmo grupo de Prática Integrada¹⁶² e alargavam-se a outros pares, o que parecia evidenciar uma certa abertura relacional presente na turma. De salientar o lugar ocupado por Vera. Não só foi o elemento mais escolhido e menos rejeitado, em relação a todos os critérios e nas duas aplicações, como foi aquele que foi mais vezes escolhido em primeiro lugar. Aliás, Vera foi logo identificada, na primeira aula, como um dos elementos mediadores deste grupo e da turma do 3º ano, em geral, e mais tarde foi reconhecida e reconheceu-se como o motor e o condutor desta turma. Foi um elemento que se mostrou particularmente activo e dinâmico ao longo de todo o processo sociodramático, ajudando no processo de aquecimento grupal, participando activamente na fase da dramatização e partilhando os seus sentimentos e as suas leituras das situações abordadas, na fase dos comentários. Foi um dos elementos que tendo aceite o desafio, encarnou com grande espontaneidade o papel de director de Sociodrama. Apesar do importante papel desempenhado por Vera na turma, houve um conjunto de outros elementos (Margarida, Rita, Fátima, Sara, Helena, Susana, Sílvia) que se mostraram, igualmente, muito comprometidos neste espaço sociodramático, tendo contribuído de forma significativa para o fluir das sessões e para o desenrolar profícuo do processo sociodramático. O número de rejeições, que foram manifestadas pelas próprias ou de que elas foram alvo, esteve muito centrado em dois elementos: Núria e Eduarda. Estas alunas, que mantinham entre si uma relação de grande pro-

¹⁶² Foi entre membros do mesmo grupo de Prática Integrada que se observou a maioria das primeiras escolhas recíprocas. À excepção de Margarida e Susana, que se escolheram reciprocamente em todos os critérios e ao longo do tempo, os outros pares variaram consoante os critérios em presença e o momento da aplicação do questionário (Cláudia e Regina; Núria e Eduarda; Helena e Inês; Sara e Vera; Rita e Vera; Rita e Diana).

ximidade e identificação¹⁶³, evidenciavam não se identificar com os restantes elementos, tal como estes pareciam não se identificar com elas. Evidenciaram desde o início do processo sociodramático uma forma de estar, uma postura e um discurso consideravelmente diferentes dos restantes elementos da turma. Eduarda e, em particular, Núria, foram os elementos que, em ambas as aplicações do questionário, mais vezes rejeitaram e foram rejeitadas, não sendo nunca escolhidas por outros elementos do grupo.

Apesar de se ter procurado criar um contexto em que todas se pudessem sentir membros da turma, Núria e Eduarda não se conseguiram integrar nem ser integradas plenamente na mesma e as suas redes relacionais cingiram-se ao seu subgrupo. Tiveram, todavia, a oportunidade de conhecer e de se darem a conhecer às colegas. Apesar de continuarem a ser os elementos menos escolhidos, estes elementos parecem ter alterado, da primeira para a segunda aplicação do questionário sociométrico, a sua percepção relativamente a algumas colegas, já que alargaram o leque das suas escolhas, o mesmo não acontecendo com os restantes membros da turma.

Apesar de ter dificuldade em se integrar e em ser integrada, Núria parecia apreciar as aulas de Sociodrama, independentemente das pessoas que as integravam, já que tinha, em geral, uma atitude interessada e participativa. Todavia, os seus comportamentos eram frequentemente pouco ajustados: chegava atrasada, agitava-se com frequência na cadeira, introduzia discursos subsidiários, interrompia as colegas quando estavam a falar. Ao longo do ano, foi recebendo uma atenção particular por parte da unidade funcional, a qual procurava ajudá-la a conter a sua instabilidade psicomotora e, simultaneamente, procurava dar-lhe espaço e voz para se revelar e expressar, ao mesmo tempo que tentava trabalhar algumas das suas fragilidades, tendo sempre em conta as suas potencialidades.

Já Eduarda não evidenciava grande envolvimento e investimento nas aulas. Foi a aluna menos assídua, revelando dificuldades em se deixar “tocar” pelo que lá ia sendo abordado e trabalhado. Com esta postura defendia-se de se olhar, de se compreender e de mudar. Também nos outros contextos, designadamente na sua Prática Integrada e nas outras unidades curriculares frequentadas, parecia assumir uma postura similar, abordan-

¹⁶³ Sendo colegas de grupo de Prática Integrada e amigas, o comportamento de uma parecia reflectir e reforçar o comportamento de outra.

do com ligeireza e uma deficitária atitude crítica os desafios e os problemas decorrentes das mesmas. A sua postura era análoga em relação à turma: mostrava-se pouco implicada nos problemas comuns. Manteve-se sempre pouco permeável a novas relações, sendo Núria a sua única amiga e alvo privilegiado das suas escolhas.

Para além das alunas referenciadas, houve um pequeno núcleo de elementos – Júlia, Ilda e Leonor – que fora também objecto de um número significativo de rejeições e de poucas escolhas, na primeira aplicação do instrumento. Leonor, uma aluna muito assídua mas reservada neste espaço, protegendo-se de se expor mas respondendo adequadamente, quando solicitada, e participando activamente nas dramatizações em que foi protagonista, viu o seu estatuto alterado, no final do ano, já que passou a ser mais escolhida e menos rejeitada. Já Júlia e Ilda revelaram, pelo contrário, um agravamento da sua situação inicial. Júlia foi-se mostrando, nas aulas, um elemento com uma assiduidade muito oscilante, o mesmo não acontecendo com Ilda. As suas posturas foram, em geral, reservadas, mas adequadas ao contexto e não houve nunca, da parte de nenhum elemento do grupo, a manifestação de um mal-estar relativo a estes elementos. No processo sociodramático não podemos descortinar razões que justifiquem a sua maior rejeição, o que nos leva a equacionar que essas razões ultrapassam estas aulas. Recorde-se que este é um grupo natural que tem uma história comum fora do espaço sociodramático que afecta e condiciona a vivência e as experiências no mesmo. Veja-se, por exemplo, o caso de Júlia. Na segunda aplicação do questionário, esta aluna foi alvo de um maior número de rejeições e não foi escolhida por ninguém. Rita, um dos elementos do seu grupo de Prática Integrada, rejeitou-a relativamente a dois critérios, em primeiro lugar e, no domínio “Fim-de-Semana” a rejeição foi recíproca, o que parece evidenciar a existência de relações conflituais entre elas e desta aluna com vários dos seus pares. Não sabemos, todavia, se estas rejeições foram fruto de um processo relacional disfuncional ou se foram reflexo de uma situação conflitual pontual. Podemos, assim, concluir que embora a maioria dos elementos se mostrasse integrada neste grupo e revelasse ter alargado e aprofundado as suas redes relacionais, esta realidade não foi partilhada por todos.

Em relação ao desenvolvimento profissional, o processo sociodramático foi, à semelhança da turma B, muito marcado pelas questões profissionais decorrentes, muitas vezes, de situações vivenciadas ou temidas nos seus contextos de Prática Integrada ou proporcio-

nadas pela discussão de um tema que se associava e se cruzava com a prática profissional do educador social.

As situações de treino do papel de educador social foram proficuas para o aumento da tomada de consciência dos fundamentos e valores que subjazem à prática do educador social, o alargamento do conhecimento sobre as áreas e estratégias de intervenção psicossocial e o aumento da tomada de consciência e desenvolvimento do papel profissional e dos seus papéis complementares (cf., por exemplo, aulas n^{os} 2, 8, 11, 15, 16 e 18). Este treino de papel permitiu que as protagonistas e as restantes participantes reflectissem sobre as práticas mais apropriadas ao seu perfil profissional e as características pessoais que podem beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, aumentando a consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas (cf., por exemplo, aulas n^{os} 5, 6 e 11). A simulação de uma entrevista de emprego, na décima aula, permitiu, ainda, que as alunas em geral, e aquelas que estavam a equacionar iniciar brevemente a sua vida laboral na área de formação, se confrontassem com algumas questões habituais neste tipo de entrevista e avaliassem a sua capacidade de responder às mesmas. Neste processo, as alunas puderam tomar consciência de algumas lacunas ou fragilidades que precisavam de ser colmatadas e de algumas competências já adquiridas, e (re)definir algumas opções e decisões. Margarida, a protagonista desta cena, acabou por reconhecer, ao longo do processo de formação e, em particular, na décima nona aula, a necessidade de uma maior formação para exercer, com alguma segurança e competência, o papel de educadora social.

As alunas puderam, ainda, treinar e desenvolver competências de orientação e de dinamização de grupos. O convite feito na segunda aula para experienciarem o papel de director ou de ego auxiliar de Sociodrama foi repetido em diversos momentos e aceite por Rita e Sílvia, na segunda aula; por Vera e Sara, na décima quinta aula; por Júlia e Fátima, na vigésima aula; por Margarida e Tânia, na vigésima quarta aula. Saliente-se que o objectivo da experienciação desta metodologia não é habilitar os alunos a agir como sociodramatistas, mas levá-los a vivenciar alguns aspectos do Sociodrama de modo a que percebam os seus principais métodos e técnicas, avaliem a sua premência, especificidade e dificuldade e equacionem a possibilidade de realizar uma formação mais aprofundada após a conclusão da sua licenciatura. Como vimos na vigésima terceira aula, encarnar o papel de director era sentido pelas alunas como um desafio. Várias não aceitaram fazê-lo,

pois temiam falhar ou não se sentiam suficientemente ágeis e espontâneas para o fazer. Outras, como exprimiu Rita no seu comentário aquando da experiencição do papel de directora, apesar de terem aceiteo o desafio, não conseguiram assumir plenamente o seu papel, já que ficaram presas ao modo de agir do seu modelo identificatório. Às alunas foi-lhes dito que apesar da imitação dos comportamentos dos modelos favorecer a aprendizagem, designadamente do papel profissional, é importante que cada uma procure assumir e recriar os papéis desempenhados, tendo em conta as suas competências e características da personalidade.

As alunas tiveram, ainda, a oportunidade de vivenciar o papel de orientadoras de um grupo com uma realidade específica (cf., por exemplo aulas n^{os} 2, 6, 18, 21 e 22). Estas situações de *role-playing* assumiram-se como oportunidades de apreenderem as dinâmicas e os mecanismos de funcionamento dos grupos, e para aprenderem a seleccionar e a usar os métodos e as técnicas mais adequados ao grupo em presença e aos objectivos da sua intervenção.

Margarida foi uma das alunas que teve a oportunidade de experienciar estes dois papéis. Ao longo do processo sociodramático, foi vivenciando e aceitando desafios progressivamente mais exigentes. Foi a única aluna a propor espontaneamente um exercício de relaxamento, procedendo à sua orientação. De seguida, mobilizando os seus conhecimentos na área teatral, orientou a experiência de teatro espontâneo. Por fim, aceitou experienciar o papel de directora. Ao longo do processo sociodramático, a aluna foi reconhecendo as suas fragilidades e as áreas que precisava de trabalhar, como a capacidade de escuta. Nas dramatizações em que participou, essencialmente naquelas em que teve um papel como orientadora, Margarida procurou estar atenta às colegas e escutá-las activamente, desenvolvendo acções consentâneas com o sentir e o desejo da turma. Como se expôs frequentemente, a aluna teve várias oportunidades de se revelar e de receber o *feedback* dos outros, mostrando-se progressivamente mais consciente das suas lacunas e fragilidades pessoais e “profissionais”, mais segura das suas capacidades e mais capaz de agir com espontaneidade.

Quanto ao ciclo vital, nesta turma, à semelhança da turma B, não se observaram as preocupações, as angústias e as desconfianças presentes no início do primeiro ano de metodologia sociodramática (turmas A e C). Pelo contrário, observou-se, desde a primeira aula,

a confiança neste espaço para trazerem e abordarem as questões, preocupações e conflitos (pessoais, interpessoais e grupais) que as preocupavam em cada momento. Recorde-se, a título de exemplo, o sucedido na nona aula. As alunas trouxeram para este espaço um problema grave que as estava a preocupar e a incomodar, porque sentiam, à excepção de Núria, confiança no espaço sociodramático e no grupo para abordarem e discutirem qualquer assunto. Esta confiança e à-vontade permitiram que alguns elementos tivessem acedido ao convite de experimentarem o papel de ego auxiliar e de director de Sociodrama. O desempenho do ego auxiliar profissional foi sendo cada vez menos solicitado na fase da dramatização, sendo os papéis complementares ao papel a ser treinado desempenhados preferencialmente pelos elementos do grupo.

Tendo a Prática Integrada sido vivenciada como o grande desafio do ano curricular em curso, as temáticas propostas e abordadas ao longo do ano decorreram grandemente na sequência desta experiência académica e das preocupações relativas à construção da identidade profissional. Contudo, houve também espaço para se abordar questões mais individuais e grupais ou preocupações que, naquele momento ou período em particular, estavam a marcar e/ou a condicionar a sua formação académica (cf. aula nº 14), o desenvolvimento de laços relacionais (cf. aulas nºs 1 e 9) e a sua postura enquanto cidadãos (cf. aula nº 15). Porque haviam tido já algumas aulas e momentos dedicados ao percurso futuro (cf. aulas nºs 10 e 19) e como, no final do ano, não se sabia, ainda, como iria decorrer o ano seguinte – devido à introdução do funcionamento dos cursos de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha – as alunas preferiram aproveitar as últimas aulas para vivenciar novas experiências e experienciar novos papéis. O teatro da espontaneidade foi um desafio acolhido por todas e permitiu revelar o crescimento da turma e de cada uma, em particular, no que concerne à capacidade de planificação, de negociação e, sobretudo, de criatividade, identificadas, na sexta aula, como áreas de fragilidade pela maioria das alunas. De certa forma, as últimas aulas permitiram espelhar o que fora a vivência do percurso comum: o envolvimento e o aproveitamento das aulas de Sociodrama para abordarem os temas pertinentes em cada momento da sua formação académica e enquanto elementos de uma turma, de um curso e de uma instituição, sem descurar o seu papel enquanto cidadãos.

Como conclusão, podemos afirmar que estas aulas e esta turma, por terem sido sentidas, pelos seus membros, como um *locus* de confiança, de segurança e de desenvolvimento, constituíram-se um espaço de encontro, de experienciação de papéis e de partilha de histórias, anseios, angústias e desafios individuais e colectivos.

CAPÍTULO VI – Discussão Geral

Efectuada a análise e discussão de cada turma estudada, procuraremos de seguida colocar em evidência os pontos comuns e diferenciadores das mesmas, analisando a constituição e a especificidade destes grupos, bem como os seus respectivos percursos.

1. As turmas e os contextos de intervenção

A realidade institucional determina, em parte, a constituição das turmas e da unidade funcional, o espaço sociodramático, a duração das aulas e a presença dos alunos nas mesmas.

As turmas investigadas eram constituídas por elementos que, na sua maioria, apresentavam grande similaridade, designadamente em termos de formação académica, género e faixa etária. Consideramos, à semelhança de Almeida (2005), que esta homogeneidade trouxe vantagens para o funcionamento destes grupos restritos e para o desenvolvimento dos seus membros, já que facilitou a identificação, a partilha de conflitos, angústias, problemas, dificuldades e experiências, bem como o apoio mútuo. A especificidade de cada elemento – a sua personalidade, história de vida, meio sócio-económico-cultural de origem, interesses, religião, entre outros – introduziu a diferença necessária à descoberta de novas visões e alternativas para as situações vivenciadas ou problematizadas.

A constituição e o tamanho das turmas, embora determinadas pela realidade institucional, foram, em parte, controladas pelos alunos e pela unidade funcional. Na turma C, por exemplo, alguns elementos optaram por este grupo para evitar certos colegas presentes nas outras duas turmas práticas. A intervenção da unidade funcional limitou-se a garantir o equilíbrio numérico entre as três turmas práticas de Sociodrama.

Apesar de vários autores (cf., por exemplo, Moreno, 1946/1997; Fox, 2002) advogarem ser irrelevante o número de elementos que constitui o grupo sociodramático, na realidade do curso de Educação Social pensamos que o tamanho do grupo condiciona o tipo e a qualidade do trabalho realizado, uma vez que se procura dar atenção e envolver, nas três fases da sessão, todos os alunos e, quando necessário, dar uma atenção particular a alguns elementos ou subgrupos.

Institucionalmente está definido que as unidades curriculares práticas devem ter entre quinze a vinte e cinco elementos. As turmas estudadas eram constituídas por cerca de vinte alunos. Esta amplitude permitia, por um lado, ter uma variedade de personalidades e de papéis que enriquecia as interações e as experiências partilhadas e vivenciadas; por outro lado, limitava as hipóteses dos elementos poderem ser protagonistas individuais, tendo em vista a abordagem de questões de índole mais interna ou a assumpção de determinados papéis, designadamente o papel de director e/ou de ego auxiliar. Alguns alunos que valorizavam particularmente estas experiências e vivências sugeriram, nas avaliações finais, a diminuição do tamanho das turmas e/ou a manutenção do mesmo grupo, do 2º para o 3º ano curricular, de modo a rentabilizarem o conhecimento, a confiança e a coesão entretanto adquiridos em prol da abordagem de questões pessoais e grupais mais prementes e profundas.

A unidade funcional era constituída por duas docentes com formação no modelo adoptado. Observámos que nestas aulas, as docentes assumiam uma dupla função: educativa e terapêutica. Educativa porque ambos os elementos, como representantes das regras, dos valores e do saber científico e institucional, tinham como intuito formar os alunos de acordo com o quadro conceptual e os valores específicos da Educação Social e tendo em conta as práticas e os valores da instituição formadora. Terapêutica, porque ambos os elementos almejavam promover o desenvolvimento e o crescimento psicológico dos membros do grupo. Através dos diálogos, da acção e dos comentários feitos, a unidade funcional procurava valorizar os alunos e oferecer-lhes o acesso ao mundo académico e profissional, permitindo-lhes uma identificação pela via do conhecimento e, deste modo, um espaço para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Pelas características que são específicas desta metodologia, a unidade funcional movimentava-se entre “um pólo claramente educativo e um pólo muito próximo do terapêutico” (Bertão, 2008,

p. 13), conforme os momentos, as situações abordadas, os interesses e as necessidades dos alunos e da turma e os objectivos de intervenção.

Pela exigência e pela complementaridade das funções assumidas, defendemos, à semelhança de Moreno (1946/1997), que a constituição da unidade funcional deve ser cuidada, utilizando, sempre que possível, dois profissionais com formação no modelo. À semelhança de Fernández (2001), defendemos que o papel de director deve ser assumido por um docente com formação psicodramática e detentor de conhecimentos acerca dos temas passíveis de serem abordados. O director deve escolher para ego(s) auxiliar(es), como refere Moreno (1946/1997), indivíduos que conheça, com quem partilhe afinidades e em quem deposite confiança. Porque constituíam uma unidade¹⁶⁴, director e ego auxiliar compartilharam, ao longo do(s) processo(s) sociodramático(s), percepções, opiniões, sentimentos e responsabilidades, assumindo o ego, em situações particulares e pontuais, o papel de director, dando continuidade ao trabalho desenvolvido com o(s) grupo(s).

Quanto ao contexto de intervenção, este é influenciado por múltiplas variáveis como a amplitude, a luminosidade, a temperatura, as condições acústicas e materiais das salas, os horários, a duração das aulas e o regime de frequência. Destas, destacaremos aquelas que se constituíram como condicionantes do trabalho realizado.

Consoante as salas atribuídas, observavam-se condições mais ou menos favoráveis para o desenvolvimento da metodologia sociodramática. Espaços amplos, como os auditórios de Drama e de Música, permitiam a constituição de um palco “imaginário” mais adequado à dimensão do grupo e adaptável à acção desenrolada, bem como uma maior mobilidade da directora, durante a fase da dramatização. Já as salas de aulas tradicionais, por serem menos amplas, limitavam, por vezes, a forma como determinada cena era montada, a própria mobilidade do grupo-protagonista no palco e a circulação da directora. As salas que apresentavam boas condições acústicas facilitavam o processo interaccional, enquanto naquelas cujas condições acústicas eram mais deficitárias, observava-se, por vezes, uma perturbação do fluir natural da comunicação. A melhoria das condições físicas foi um dos aspectos sugeridos por vários alunos na avaliação final das unidades curriculares.

¹⁶⁴ Os alunos, nas avaliações finais das unidades curriculares, valorizaram, entre outros aspectos, a cumplicidade e a entejada existentes entre os elementos da unidade funcional.

Em relação à duração da sessão, as duas horas da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social* mostravam-se suficientes para aprofundar as questões apresentadas e para a vivência plena das três fases, o mesmo não acontecendo, por vezes, com a duração de uma hora e meia da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*. Reconhecemos, assim, à semelhança de alguns autores, designadamente Sacks (1988), que o intervalo de duas horas é a duração mais adequada para as sessões sociodramáticas. Os próprios alunos identificaram esta situação e alguns sugeriram essa alteração na avaliação final efectuada.

Quanto à obrigatoriedade de frequência destas unidades curriculares, de acordo com o Regime de Frequência e Avaliação em vigor na E.S.E.P., observámos que a maioria dos alunos das turmas estudadas cumpria sem esforço esta regra institucional. O facto de poderem faltar a um terço das aulas previstas permitia-lhes gerir as suas presenças nas mesmas e o seu desejo de maior ou menor envolvimento em determinados momentos ou períodos lectivos. Verificámos, designadamente, que alguns elementos faltavam a seguir a uma aula vivenciada com maior carga emocional, bem como em momentos em que o trabalho académico se intensificava (por exemplo, quando tinham algum teste ou trabalho que exigia maior esforço e disponibilidade temporal). A maioria dos alunos foi muito assídua às aulas. Os alunos menos presentes eram aqueles que, em geral, assumiam uma postura de pouco envolvimento e comprometimento nas tarefas e vida escolar e/ou que evitavam olhar-se, conhecer-se e mudar. Este registo de evitamento foi bem visível em Bárbara, membro das turmas A e B, que referia, no primeiro ano de abordagem sociodramática, não gostar da unidade curricular porque a obrigava “a olhar para si” e, por isso, faltava sempre que podia. Aos poucos, porém, foi reconhecendo, em si, algumas dificuldades e problemas, nomeadamente relativos à sua orientação vocacional e profissional e à assumpção de responsabilidades e compromissos pessoais e académicos. Porque se foi sentindo mais capaz de se expor e de reflectir sobre si, iniciou, por orientação da directora, um processo terapêutico individual. Embora com uma atitude sempre fugidia, a sua postura, no segundo ano de vivência sociodramática, foi de maior assiduidade, envolvimento e comprometimento.

2. As sessões de Sociodrama

O espaço sociodramático foi um lugar de encontro, em que os alunos experimentaram, agiram e aprenderam uns com os outros numa lógica de co-responsabilização e de co-autoria. De periodicidade semanal, as sessões iniciavam-se, em geral, à hora combinada e processavam-se seguindo as três fases sequenciais. As sessões, como vimos, não eram geralmente preconcebidas, mas podiam sê-lo em determinados momentos e circunstâncias, como foi o caso da última sessão das turmas A e C dedicada à avaliação final da unidade curricular. Em qualquer dos casos, eram alimentadas pela espontaneidade do protagonista e pelos próprios objectivos da formação e eram moldadas pela empatia, pela abertura ao novo e ao inexplorado e pela criatividade da directora. Apesar de esta ser a principal responsável por todo o processo sociodramático, nomeadamente por proceder ao aquecimento do grupo, desbloquear situações constrangedoras ou inibidoras do trabalho grupal e enquadrar ou clarificar conteúdos científicos e técnicos abordados, ela foi continuamente coadjuvada pelo ego auxiliar e pelos próprios elementos da turma.

A constituição do *setting* sociodramático introduzia e envolvia os alunos num tipo de aula diferente. Designadamente, a presença de um palco imaginário predispunha os alunos para a acção e a disposição em semi-círculo activava o “Instinto de Plateia” (cf. Soeiro, 2003).

Agir, observar e ser observado permitia dar e receber *feedbacks* importantes e contínuos. Mesmo quando os alunos evitavam envolver-se e procuravam defender-se atrás de um silêncio protector, pela impossibilidade de não comunicarem (Watzlawick *et al.*, 1993), acabavam por revelar partes de si que eram lidas e devolvidas de determinada forma pelos outros, o que possibilitava o aumento do conhecimento pessoal, interpessoal e grupal e lhes permitia perspectivar e, eventualmente, accionar mudanças que considerassem necessárias.

Na fase do aquecimento, a directora, após estimar o estado do grupo e perceber o emergente grupal, escolhia o protagonista e/ou a temática, focalizando-se nele(a) com vista ao aquecimento emocional necessário ao trabalho dramático. A temática assumiu, no contexto em estudo, particular relevância, sendo o trabalho centrado, maioritariamente, na

exploração da mesma. Esta fase era de particular importância, pois da sua qualidade e duração dependia a fluidez com que as fases seguintes decorriam.

O aquecimento foi, nestes grupos, a fase mais complexa e difícil, onde se observaram as maiores resistências, das quais o silêncio foi a mais característica. Devendo o material a trabalhar decorrer dos alunos, era esperado que estes se revelassem e expusessem as questões, problemas e/ou temáticas do seu interesse. Todavia, observámos que retirar a carapaça do “si mesmo” não era muitas vezes fácil nestes grupos e a liberdade e a autonomia permitidas pela metodologia, se bem que desejadas, eram igualmente temidas, particularmente porque os alunos eram obrigados a um envolvimento e a uma responsabilização a que estavam pouco habituados. Era, assim, inteligível o desejo frequentemente expresso pelos alunos, particularmente no período inicial de contacto com a referida metodologia, de que a directora fosse mais directiva trazendo, nomeadamente, temas concretos à discussão. Embora esta directividade pudesse estar mais ou menos presente em determinadas sessões ou momentos de uma sessão, a directora não procurava fornecer muitas orientações objectivas para que as turmas traçassem também o seu destino, evoluíssem por si mesmas e não ficassem eternamente presas a uma relação de dependência. Incentivava antes os alunos a verbalizarem os seus sentimentos, receios e desejos, procurando ir ao encontro do que eram, em cada momento, as suas reais necessidades, aquecendo-os progressivamente para o trabalho sobre as mesmas. Neste trabalho, assumiram particular importância os elementos identificados como motores dos grupos, já que se revelaram aliados naturais da directora, trazendo temas à discussão e alimentando os diálogos iniciados.

À semelhança de Drew (1990), pensamos que nestes grupos naturais é fundamental a criação de dinâmicas favorecedoras da coesão e da confiança grupais, já que são estas que vão permitir o encontro, a diminuição das defesas dos indivíduos e a sua progressiva exposição e disposição para se encontrarem com os outros, permitindo-lhes subsequentemente trabalhar os seus diferentes papéis e abordar os temas e as preocupações pessoais e comuns.

Da análise das turmas estudadas, observámos que as dificuldades e as resistências presenciadas na fase do aquecimento no 1º ano de abordagem sociodramática, só emergiram pontualmente no ano seguinte e nunca foram bloqueadoras do trabalho sociodramático.

Uma vez que pareciam reconhecer as funções e as oportunidades das aulas aqui em estudo, um conjunto gradualmente mais diversificado de alunos das turmas B e D trouxe, espontaneamente, à discussão, temas pessoais ou colectivos. O aquecimento neste segundo ano de metodologia sociodramática fluiu, assim, com maior naturalidade e envolvimento por parte da maioria dos participantes¹⁶⁵.

Na fase da dramatização, o protagonista era convidado a vir para o palco. Porque a metodologia é sociodramática, o protagonista era, em geral, o próprio grupo, podendo ser escolhido, em determinadas situações, um indivíduo ou um pequeno grupo para vivenciar esse papel. À medida que este ia expondo e agindo sociodramaticamente as suas questões e/ou problemas, cada um dos restantes elementos do auditório ia sendo afectado pelos mesmos na proporção das afinidades existentes entre o seu próprio contexto de papéis e o contexto de papel do grupo-protagonista ou do indivíduo-protagonista.

O tipo de cenas propostas e as técnicas seleccionadas, reveladoras das hipóteses terapêuticas e da forma de intervir da directora, eram determinados pelos objectivos da intervenção, pelo protagonista em causa e pelo estágio de desenvolvimento do próprio grupo. Nas turmas acompanhadas, todas as técnicas psicodramáticas e sociodramáticas foram mobilizadas, tendo assumido particular relevância o *role-playing*, as esculturas, os solilóquios e os jogos dramáticos.

Uma das vantagens do modelo sociodramático em relação a outras abordagens de grupo na formação dos alunos de Educação Social da E.S.E.P., é a sua ênfase na encenação, na acção e na relação, até porque, como afirma Bruner (1966/1999), quantas mais modalidades sensoriais estiverem envolvidas no processo de aprendizagem maiores serão as possibilidades de retenção na memória e a motivação de quem aprende. Esta mais valia foi notória e fundamental para o crescimento das turmas e para o desenvolvimento pessoal dos seus membros. Ao contrário do que acontecia no contexto grupal, em que a palavra ficava limitada a um conjunto circunscrito de alunos, geralmente os mais extro-

¹⁶⁵ Apesar de termos verificado este facto nos grupos estudados e na maioria das turmas que temos orientado na nossa prática profissional, cremos, contudo, que esta constatação depende muito da constituição das turmas e da experiência vivida pelos seus elementos no primeiro ano de formação sociodramática.

vertidos e que mais facilmente se expunham, no contexto dramático a palavra e a acção eram assumidas espontaneamente pela maioria ou pela totalidade dos elementos. Todavia, verificámos que o tipo de cenas criadas, e o apelo que as mesmas faziam a uma maior acção ou a uma maior verbalização-racionalização, condicionavam a exposição pessoal e a interacção interpessoal. Ou seja, quando os alunos se mantinham sentados no palco a discutir um determinado assunto, havia uma grande propensão à conservação, no contexto dramático, dos lugares ocupados e das posturas adoptadas no contexto grupal. Quando as cenas implicavam acção, com ou sem discussão, observávamos um grande envolvimento e colaboração de todos ou da generalidade dos alunos, emergindo, por vezes, um elemento que assumia a liderança com o intuito de orientar o desempenho da tarefa comum. Nestas situações, a informação e os posicionamentos pessoais circulavam naturalmente, permitindo um fluir espontâneo da comunicação e da negociação: os discentes expunham as suas próprias concepções, opiniões e reflexões e escutavam as dos outros, investigavam novas formas de leitura, (re)equacionavam percursos, avaliavam alternativas, faziam opções, organizavam recursos, entre outros aspectos. Mesmo os elementos que evitavam expor-se e dar-se a conhecer, sendo, por isso, passivos na turma, adoptavam, neste tipo de exercícios, uma postura muito mais activa e interveniente. Num campo mais relaxado, estes alunos pareciam conseguir descontraír-se, desinibir-se e desenvolver os seus papéis. Algumas cenas e técnicas mobilizadas, nomeadamente, a escultura e alguns jogos, potenciaram o toque e um olhar mais intimista facilitadores de uma aproximação e de um estreitar de relações.

Apesar de temerem dramatizar, sobretudo quando eram protagonistas individuais, os alunos reconheceram em diversos momentos (na última fase da sessão em que foram protagonistas ou na fase do aquecimento da sessão seguinte; na avaliação final das unidades curriculares e no *follow-up* do processo sociodramático¹⁶⁶) o impacto que a vivência dramática teve em si e na turma.

Na fase dos comentários procurava-se efectuar a análise das etapas anteriores, com destaque para o vivido na dramatização. Esta partilha era, em geral, muito valorizada pelos alunos, pois permitia clarificar significados, aprender a conhecer e a respeitar opiniões,

¹⁶⁶ Ver anexos XX e XXI.

pontos de vista, emoções e posturas diferentes, e potenciava a mudança pessoal e mesmo grupal. Sem o apoio à elaboração e à mentalização que se obtém a partir dos comentários, o vivenciar da dramatização pode limitar-se a uma acção inconsequente. Sentir e pensar sobre esse sentir e a realidade que o despertou facilita o desenvolvimento de novas percepções, leituras e condutas e a reorganização de antigos padrões cognitivos e formas de sentir. É claro que a maneira como cada aluno sentia e processava a informação determinava o que aprendia, quando aprendia, como aprendia e como utilizava essa aprendizagem.

Observámos que quando as dramatizações eram emocionalmente muito intensas, poucos eram os elementos a comentar. Apenas um ou dois elementos o faziam, tendendo a dar voz ao sentimento do grupo. Todavia, na sessão seguinte, com uma semana de distanciamento que lhes permitia elaborar o vivido na sessão, alguns elementos aproveitavam para tecer os seus comentários, expressando, então, a sua vivência interna e o que tinham visto da vivência dos outros.

Do primeiro para o segundo ano de vivência sociodramática, observou-se uma maior fluidez e riqueza nos comentários efectuados, particularmente quando a fase da dramatização se centrava no treino do papel profissional. Apesar de muitos alunos valorizarem, em especial, os comentários da unidade funcional, reconheciam a importância das partilhas efectuadas pelos seus pares, pois, através destes, apercebiam-se e compreendiam que o seu drama pessoal fazia também parte do(s) drama(s) do grupo e muitos dos dramas do grupo faziam parte do seu drama pessoal. A percepção de que muitas incertezas, angústias e inquietações eram compartilhadas ou tinham sido vivenciadas por outros, fazia com que se sentissem menos sós, mais percebidos e acompanhados na procura de alternativas, e apoiados nos ensaios de mudanças com vista ao bem-estar e crescimento pessoal e grupal. Este factor terapêutico, designado por Yalom (2000), “Universalidade”, esteve claramente presente nestes grupos, o mesmo acontecendo com a maioria dos outros factores identificados por este e por outros autores.

O comentário por parte da unidade funcional, e em particular da directora, procurava reflectir o seu sentimento e a avaliação da função formativa da sessão, tanto para o protagonista como para os restantes elementos da turma, colocando alternativas que tinham em conta os objectivos de formação e a linha de coerência vivencial do indivíduo e do

grupo. O comentário, além de remeter para aspectos internos de natureza psicoafectiva, deixando elementos e pistas para a auto-reflexão de cada um dos membros do grupo, procurava igualmente disponibilizar informações sobre conteúdos específicos, de carácter científico, técnico e organizacional.

3. O processo sociodramático

O processo sociodramático era iniciado com o estabelecimento do contrato grupal. O tempo, a duração, as regras, os papéis assumidos pelos elementos da unidade funcional e os objectivos formativos das sessões eram explicitados, bem como os valores da liberdade, da tolerância, da participação voluntária e do respeito incondicional pelo outro.

Sendo estes grupos fechados e temporários, a fase inicial do processo sociodramático visava, essencialmente, a formação de um contexto integrador e contendor para todos.

No primeiro ano em que estiveram sujeitos à metodologia sociodramática, os alunos tiveram de perceber as suas especificidades, potencialidades e riscos. Nas primeiras sessões observou-se uma certa inibição, ansiedade e desconfiança decorrentes do desconhecimento da metodologia, do pouco conhecimento de muitos dos elementos constituintes da turma e da própria unidade funcional. A emergência de momentos de silêncio, o questionamento aberto das aulas e a dependência em relação à directora, foram particularmente visíveis neste período. Reconhecemos, assim, uma certa similaridade entre este período e as duas primeiras fases (“Formação” e “Tempestade”) do modelo de Tuckman (1977). No 2º ano de metodologia sociodramática verificou-se, desde logo, um à-vontade nas aulas e uma disponibilidade mútua para a proximidade, que permitiu aos discentes apresentarem naturalmente as suas preocupações, dúvidas ou questões, e assumir, com espontaneidade e criatividade, vários papéis, designadamente o papel de ego auxiliar e de director de Sociodrama. Porque conheciam os objectivos e a metodologia das aulas, a unidade funcional bem como a maioria dos colegas, as duas fases iniciais descritas por Tuckman não se observaram de forma evidente nas turmas B e D, evidenciando-se cedo o surgimento das terceira e quarta fases (“Estabelecimento de normas” e “Desempenho”).

Nas turmas A e C, a emergência destas fases esteve associada à compreensão dos riscos, das potencialidades e da pertinência das aulas de Sociodrama, bem como ao desenvolvimento da confiança grupal.

Em todas as turmas, à medida que os alunos se sentiam (mais) aceites e respeitados pelos pares, que a confiança e a tolerância presentes nas aulas e com a unidade funcional iam acontecendo, observava-se uma maior exposição dos seus elementos. O emergente grupal relacionou-se com a fase do ciclo vital do grupo, com as necessidades presentes em cada momento da formação académica, e com as realidades e/ou acontecimentos sociais que estavam a marcar os alunos enquanto indivíduos e enquanto cidadãos. Enquanto nas turmas A e C, do 2º ano curricular, os temas abordados se prenderam essencialmente com o funcionamento do curso e de algumas unidades curriculares em particular, com o funcionamento e os regulamentos das instituições que os acolhia (E.S.E. e I.P.P.), com as relações interpessoais e intergrupais, e com as questões relativas à identidade e ao exercício profissional, nas turmas B e D, do 3º ano curricular, as temáticas trazidas à discussão e abordadas ao longo do ano decorreram grandemente da vivência da Prática Integrada, em particular da sua acção junto das pessoas com quem desenvolviam os seus projectos de Educação Social, e das preocupações relativas à construção da identidade profissional.

Em ambos os anos, emergiram naturalmente e foram trabalhados alguns aspectos e tarefas desenvolvimentais comuns a todos, ou a vários elementos, mas vividos de um modo próprio por cada um. No primeiro ano de metodologia sociodramática, os discursos em torno da transição para o Ensino Superior e do processo de autonomização em relação às suas famílias de origem, particularmente provenientes dos estudantes deslocados, estiveram muito ligados à dor da separação física, provocada essencialmente pelo desvanecimento ou não activação presencial dos vínculos afectivos e pelo assumir de algumas responsabilidades que a vida autónoma e independente exigia. No segundo ano de metodologia sociodramática observou-se um salto qualitativo e maturativo. Os discursos em torno das questões presentes no ano anterior estiveram praticamente ausentes, o que revelou uma resolução saudável dessas tarefas desenvolvimentais. As narrativas dos alunos centraram-se, então, nas necessidades de autonomia e de independência – económica e

afectiva – dos seus familiares e no perspectivar da continuidade ou não da formação e/ou do (re)iniciar ou não de uma actividade profissional - na área de formação ou noutra área - tendo em conta as suas competências, fragilidades e ambições pessoais e profissionais¹⁶⁷. A partilha conjunta de várias alternativas futuras, suas vantagens e desvantagens, facilitou a análise das opções pessoais e a tomada de decisão.

As temáticas propostas e abordadas ao longo do ano foram sentidas, pelos alunos, como pertinentes e ricas para a sua formação. Houve, porém, um conjunto deles, particularmente da turma C, que considerou que deveria ter havido uma maior diversidade de temas discutidos e trabalhados. Não obstante, foi neste grupo que se observaram as maiores resistências à abordagem de temas diferenciados.

No final do processo sociodramático das turmas A e C foi avaliado o percurso vivido, individual e colectivamente, e equacionadas as expectativas e os desafios para o novo percurso no âmbito da unidade curricular de *Psicologia Social e Dinâmica de Grupo*. Manter ou mudar de grupo e de postura(s) foram os aspectos sobre os quais mais se reflectiu. No final do processo sociodramático das turmas B e D, para além da referida avaliação do percurso realizado, os alunos dedicaram particular atenção ao futuro próximo. A continuação dos estudos e o início da vida laboral foram particularmente equacionados e objecto de reflexão na turma B. Na turma D, o equacionar da vida profissional esteve menos presente. Como neste ano se estava a preparar a transição para os planos de estudo da nova licenciatura a funcionar de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha, os alunos procuravam imaginar diferentes cenários e avaliar as suas vantagens e desvantagens, de modo a prepararem-se para o futuro desconhecido e a efectuarem mais conscientemente as suas opções. As últimas aulas, preparando o grupo para o término do percurso feito em comum, permitiram espelhar a vivência do caminho percorrido e perspectivar e/ou preparar os desafios pessoais e grupais pós-bacharelato. Esta etapa final foi vivida de forma muito similar à 5ª fase descrita por Tuckman (“Despedida”). Se, por um lado, os alunos expressavam satisfação por ver concluída uma caminhada que lhes permi-

¹⁶⁷ Note-se que as competências profissionais a que nos referimos são as adquiridas no âmbito das aprendizagens efectuadas na formação inicial. Estas competências poderão ser aprofundadas e outras desenvolvidas se os alunos continuarem a sua formação. Há, ainda, aprendizagens que só são possíveis nos contextos profissionais após o término do curso.

tia iniciar outros percursos; por outro lado, manifestavam alguma tristeza por ver cessado o espaço de partilha das aulas de Sociodrama. Vários exteriorizaram a vontade de dar continuidade à formação sociodramática, chegando a propor, extracurricularmente, a constituição de um grupo de Sociodrama.

Ao longo dos processos sociodramáticos, na avaliação final de ambas as unidades curriculares e no questionário de *follow-up* realizado, a quase totalidade dos alunos avaliou as experiências vivenciadas e o seu percurso pessoal nas mesmas de modo positivo, tendo-as considerado importantes para a promoção do seu desenvolvimento pessoal, para o relacionamento interpessoal e para o exercício da sua futura profissão, o que parece validar que estes grupos foram, na nomenclatura de Rogers (1970/1986), “bem sucedidos”¹⁶⁸. Apenas um elemento das turmas C e D atribuiu relativa importância a estas aulas pelo facto de ter atravessado esta experiência sociodramática sem ser tocado, não experimentando qualquer mudança significativa. A não identificação com este tipo de aulas e essencialmente a assumpção de uma postura pessoal nem sempre adequada foram os motivos elencados nas avaliações dos processos sociodramáticos e no questionário de *follow-up*, pelos alunos que se sentiram menos afectados pela experiência sociodramática.

Seguidamente discutiremos, mais pormenorizadamente, de que forma as sessões e o processo sociodramático contribuíram para a formação e o desenvolvimento dos alunos participantes neste estudo.

Os diálogos estabelecidos, as encenações dramáticas e as técnicas mobilizadas permitiram, como afirmaram os alunos nas avaliações dos processos sociodramáticos, que cada elemento aumentasse o conhecimento sobre si próprio, e sobre os outros, confrontasse, avaliasse e validasse, junto dos pares, as suas opiniões, percepções, emoções e aptidões pessoais, tomasse consciência de algumas dinâmicas relacionais e comunicacionais e perspectivasse algumas mudanças internas necessárias a uma vivência mais harmoniosa

¹⁶⁸ Para este autor, um grupo “bem sucedido” é aquele que, após um período do seu término, é sentido pelos participantes como uma experiência significativa, que, de certo modo, os fez avançar no seu crescimento. Um grupo “mal sucedido” é aquele que, após o seu término, é sentido pelos participantes como uma experiência destituída de significado, insatisfatória ou dolorosa, de que demoraram muito tempo a recompôr-se ou de que não se recompuseram de todo.

dos seus papéis. Nos discursos espontâneos e nas acções, descobriram práticas, convicções, crenças e representações colectivas e pessoais, que permitiram que cada um se fosse definindo como um sujeito simultaneamente único e similar aos seus pares. Este conhecimento foi ocorrendo naturalmente numa dialéctica entre o revelar-se e o estar disponível para se conhecer e conhecer os seus pares, através da voz e dos olhares dos outros. Como vimos, os elementos que mais se expuseram tiveram mais oportunidades de se revelar e de experienciar dramaticamente os conflitos ou as questões que os preocupavam e, conseqüentemente, puderam auferir de mais *feedback*, nomeadamente no que concerne à adequação e adaptabilidade dos seus comportamentos verbais e não-verbais, e equacionar mudanças que se revelassem significativas e oportunas para o bem-estar e crescimento pessoal, para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para o desenvolvimento do papel profissional. Os elementos mais calados e passivos puderam também beneficiar das aulas de Sociodrama. Na avaliação vivencial e/ou escrita, a maioria destes alunos revelou ter ocorrido, em si, uma transformação pessoal, o que parece suportar a tese de que a simples observação da vivência das dramatizações dos outros pode ajudar os indivíduos mais inibidos.

No segundo ano de metodologia sociodramática houve mais alunos a exporem-se espontaneamente e a levarem as suas preocupações e conflitos para o grupo, bem como a fornecerem *feedback*. Estes pareciam, assim, mais capazes, seguros e disponíveis para se olharem e serem olhados pelos olhos dos outros, bem como para olharem e analisarem o comportamento dos outros. Os graus de confiança e de coesão adquiridos nas turmas B e D, permitiram, nomeadamente, que vários alunos tivessem experimentado papéis pouco habituais ou pouco desenvolvidos em si, e tivessem procurado efectuar um trabalho de índole mais interna. A título de exemplo, analisaremos de seguida os percursos de Paula e de Matilde.

Olhando o percurso de Paula, é evidente a assumpção de uma postura reservada e muito defensiva. Nas primeiras aulas de metodologia sociodramática (turma A) fugia mesmo do olhar da directora, evitando deixar-se prender e implicar. Ao longo do primeiro ano de vivência da metodologia, poucas foram as suas intervenções espontâneas nas fases do aquecimento e dos comentários. Já na fase da dramatização, a sua participação e envolvimento variavam consoante as propostas equacionadas. Nas cenas que apelavam a uma maior verbalização, adoptava essencialmente um papel de observadora; enquanto nas

cenas que recorriam a uma maior acção, a sua postura modificava-se consideravelmente. Com o corpo em acção, Paula conseguia descontraír-se, desinibir-se e desenvolver os seus papéis. Aqui era claramente uma entre todos, exprimindo com tranquilidade ou entusiasmo as suas opiniões, escutando as dos outros, avaliando alternativas. Na avaliação final efectuada na última aula de *Formação Pessoal e Social*, a aluna reconheceu ter mudado, não sendo porém esta mudança sentida como suficiente. Nessa mesma aula referiu que, para si, a unidade curricular superara as suas expectativas, o que parece revelar que, de algum modo, ela sentiu que a metodologia sociodramática e a turma favoreceram o seu crescimento. Contudo, era perceptível, ainda, o seu receio de se expor perante os outros. Este receio parecia evidenciar que Paula, espectadora de si mesma e crítica dos seus actos, fantasiava que se parte de si ou algumas das suas fragilidades fossem mostradas, os outros – a sua plateia externa – deixariam de apreciá-la, passariam a criticá-la ou mesmo a rejeitá-la. Daí o seu resguardo. No segundo ano de vivência sociodramática (turma B), o medo de ter de se expor sem desejar fazê-lo ou, desejando fazê-lo, de não se sentir capaz, voltou a emergir, tendo sido claramente expresso na terceira aula. Consideramos, todavia, que o facto de a aluna falar do assunto evidenciou já uma mudança: estava mais segura e confiava mais em si e nos outros. Por isso, mostrava-se mais capaz de se olhar, de se expor e de experimentar pequenas mudanças. Na dramatização realizada na décima segunda aula, reconheceu, em si, estas mudanças: “Mudei um bocado a minha maneira de pensar e de agir. Antes estava mais na defensiva e agora ajo mais”. De facto, a aluna foi-se revelando mais activa, expressando com mais frequência a sua opinião, partilhando algumas mudanças iniciadas, identificando alguns dos recursos que lhe permitiam ir ao encontro dos seus objectivos e, na décima sexta aula, acabou mesmo por ser a protagonista-individual da sessão, reconhecendo, na fase dos comentários, que as aulas de Sociodrama, mesmo que dolorosas, ajudavam “a pensar nas coisas e a mudar”.

Na análise do percurso de Matilde, é visível que esta aluna vivenciou um processo de mudança interna. No primeiro ano do processo sociodramático, como desconfiava do espaço sociodramático e do próprio grupo (turma A), a aluna resguardava-se e pouco se expunha. Quando o fazia, revelava essencialmente as partes mais positivas do seu *Eu*. No segundo ano, porque parecia confiar no espaço e no grupo (turma B), e porque aparenta-

va estar mais segura de si, começou progressivamente a expor-se nas três fases da sessão e ao longo do processo sociodramático¹⁶⁹, mostrando as partes mais positivas e seguras da sua pessoa, bem como as menos positivas e frágeis. Através da vivência dramática ou do crivo dos olhares dos outros, a aluna foi sendo confrontada com algumas partes que não (re)conhecia em si. Em geral, negava-as num primeiro momento para de seguida as admitir e reconhecer, com sofrimento, a necessidade de serem trabalhadas. Parece-nos que o reconhecimento da dor mental provocada por estas vivências, a sua tolerância e transformação permitiram que a aluna desse alguns passos no sentido da mudança almejada.

No caso de Matilde e das Matildes deste e de outros grupos, revemo-nos na seguinte ideia de Rogers (1970/1986, p. 79): “Esperamos que o processo de grupo seja doloroso, se isso conduz a um crescimento – na verdade, acreditamos que todo o crescimento é tão agitado e perturbante quanto satisfatório”.

Apesar de no contexto sociodramático poderem ser “limadas” muitas arestas de modo a permitir um ajustamento mais adequado da personalidade do indivíduo ao papel profissional, não é objectivo das aulas nem há espaço nem tempo para se proceder a mudanças profundas e estruturais. Não obstante, vários alunos manifestavam sentir a experiência sociodramática como sendo formativa e terapêutica, o que parece reforçar a concepção de Bertão (2004) de que, neste contexto, os limites entre educação e terapia são, muitas vezes, difusos. Houve mesmo elementos que tendo reconhecido que algumas características internas ou problemas pessoais estavam a interferir de forma excessiva no desempenho e no desenvolvimento de papéis essenciais à pessoa do educador social, optaram por iniciar um processo psicoterapêutico individual. Pensamos, assim, à semelhança de Bustos (1982a), Bustos *et al.* (1982b) e Fernández (2001) que a educação pode constituir-se como uma terapia ao permitir que a pessoa se encontre a si mesma e se transforme. Quando a acção educativa se revela insuficiente para impulsionar mudanças mais profundas e difíceis, a terapia pode, como afirma Freud (1913/1976a), ocupar um lugar central, funcionando como uma espécie de pós-educação. Podemos, assim, advogar que neste contexto existe uma relação complementar e sempre presente entre educação e terapia.

¹⁶⁹ Foram várias as vezes em que se ofereceu para dramatizar – como protagonista ou como ego auxiliar – experimentando-se em diferentes papéis (cf., por exemplo, aulas nº 6, 16 e 18 da turma B).

Como futuros educadores sociais, é importante que os alunos percebam que a situação educativa é, segundo Postic (1990), intrinsecamente relacional e interactiva, e que as fronteiras que demarcam o Eu profissional, do Eu individual e do Eu social são difusas. Assim, eles devem perceber que, enquanto pessoas, levam para a situação educativa a sua personalidade, história pessoal, valores, pensamentos e sentimentos, os quais precisam de compreender e de significar.

Para ajudar os outros a entender e a gerir os seus afectos, o educador social precisa de ser, como defendem vários autores (eg., Ander-Egg, 2002; Mauco, 1975, 1983; Petrus, 1993; Rodríguez, 1999), emocionalmente maduro, capaz de reflectir sobre as suas próprias emoções e as emoções dos outros, não as contaminando com o seu próprio sentimento, mas não se coibindo de se envolver emocionalmente na relação. O (re)conhecimento e a compreensão de diferentes emoções, dos próprios e dos outros, foram sendo trabalhados ao longo do processo sociodramático, uma vez que em qualquer uma das três fases era dada grande relevância à expressão e significação dos afectos, o que permitiu que os alunos pudessem tomar consciência de algumas emoções e da (in)adequação da sua expressão em termos de forma, intensidade e/ou direcção. A partilha de diferentes sentimentos, o reconhecimento de que não eram os únicos a sentir determinada questão de dada forma, a vivência e a observação de diversas estratégias para lidar emocionalmente com determinado problema ou situação, permitiram que os alunos se sentissem mais compreendidos, ampliassem a sua paleta emocional e reequacionassem novas posturas relacionais. A angústia despertada pelas suas inseguranças (internas e externas), o conforto sentido pelo reconhecimento das suas seguranças (internas e externas), a zanga e a inveja ligadas à rivalidade e à competitividade com os seus pares, foram alguns dos aspectos abordados.

Para ajudar os seus interlocutores a enfrentar problemas, a desenvolver relações de cooperação, de solidariedade e de *empowerment*, o educador social tem de despir-se de julgamentos de valor e de comportamentos de rotulação. Para ser eficiente, tem de ter consciência, como afirmam Abraham (1982, cit *in* Franco, 1999), Carvalho e Baptista (2004) e Mauco (1975,1983), dos seus estereótipos e preconceitos, procurando controlá-los.

Nas turmas estudadas, as questões axiológicas foram continuamente trabalhadas, tendo permitido que os alunos tomassem consciência de alguns valores e

estereótipos que condicionavam ou poderiam vir a condicionar o seu comportamento relacional, a leitura que faziam da realidade e a sua postura enquanto profissionais. Reconheceram a importância de fazerem, em grupo e ao longo da sua formação académica, um trabalho interno que lhes permitisse desconstruir os seus vários estereótipos e mudar discursos e práticas, enquanto cidadãos e futuros educadores sociais. Ao longo dos processos sociodramáticos alguns elementos foram revelando mudanças subtis nos seus discursos e comportamentos. Outros foram-se apercebendo da rigidez dos seus estereótipos, tendo compreendido que a sua visão estereotipada de certas pessoas ou grupos poderia comprometer o desempenho do papel profissional. Cientes de que o acto educativo pede, como defendem Ander-Egg (2002), Baptista (2006) e Rodríguez (1999), que o educador confie nos recursos das pessoas e nas suas possibilidades de mudança e de desenvolvimento, alguns alunos mostravam-se cuidadosos na escolha dos contextos de intervenção no âmbito das Práticas Integradas, afirmando ter de realizar um trabalho de transformação pessoal antes de se experimentarem em contextos profissionais mais desafiadores. Pensamos que esta tomada de consciência e o desejo de mudança facilitam a rutura com atitudes e comportamentos estereotipados que impedem, como refere Postic (1990), o acesso a um outro estado para além daquele em que as pessoas são encerradas, permitindo o desenvolvimento de relações e de intervenções apoiadas no binómio espontaneidade-criatividade.

No primeiro ano de metodologia sociodramática, o trabalho relativo às questões axiológicas esteve essencialmente centrado nas questões de cidadania (por exemplo, igualdade de género; justiça social; direitos humanos), enquanto no segundo ano surgiu sobretudo ligado à prática profissional da Educação Social e ao reconhecimento da importância de aprender a lidar com a diversidade, respeitando as especificidades, a liberdade de escolha e as opções de cada um (sejam estas de carácter sexual, religioso ou político, entre outras).

Na turma B, despertados pela situação específica de Elsa (aluna invisual) e de Luís (aluno oriundo de um país asiático), os alunos tiveram a oportunidade de, em conjunto, observar, experienciar e reflectir como se pode aprender e crescer na e com a diferença. Importa não esquecer que o desenvolvimento da tolerância pela diferença e pela diversi-

dade ajuda os alunos a enfrentarem e a lidarem com realidades gradualmente mais complexas, multifacetadas e imprevisíveis (cf., por exemplo, Blatner, 2007).

Como alunos que fazem parte da sua aprendizagem em grupo e enquanto futuros profissionais que desenvolvem a sua actividade em conjunto com outros profissionais e com as pessoas do contexto de intervenção psicossocial, é essencial que desenvolvam, como sustentam vários autores (eg., Baptista, 2006; Fres & Berñe, 1998; Serrano, 1996, cit. in Romans, 2003; Romans, 2003), as suas habilidades sociais, designadamente capacidades de trabalho em grupo, mobilizando recursos individuais e colectivos. Com a metodologia sociodramática foi sendo desenvolvido, como reconheceram os alunos na avaliação final das unidades curriculares, um conjunto de competências sociais, designadamente, a observação participante, a escuta activa e a capacidade de negociação. Quando era pedida, por exemplo, a realização de uma escultura, os alunos tinham de pensar criativamente em diferentes propostas, expor e defender as suas ideias, ouvir e analisar as dos outros, negociar, efectuar opções e tomar decisões com vista à tarefa comum. Quando tinham de assumir outro papel ou inverter de papel, os alunos tinham de aprender a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a sua capacidade empática, e aprender a imaginar as situações de diferentes perspectivas, desenvolvendo a sua flexibilidade mental.

Os desafios grupais vivenciados promoveram a formação gradual do grupo e o estabelecimento de novos e/ou mais profundos laços relacionais. Nas turmas A, B e D conseguiu-se criar a confiança e a coesão necessárias a uma exposição, participação, cooperação e comunicação significativas, profundas e autênticas, importantes para o estabelecimento de uma identidade comum. Já na turma C, apesar de a maioria dos elementos ter manifestado um sentimento de pertença ao grupo e gosto pelo mesmo, evidenciaram, igualmente, os efeitos perniciosos da existência de subgrupos com características, interesses e necessidades distintas.

A nossa experiência na orientação destes grupos sociodramáticos tem-nos mostrado que a presença, na mesma turma, de elementos ou de subgrupos sem afinidades ou com rivalidades entre si, não é, em si, promotora ou inibidora das relações interpessoais e do crescimento pessoal e grupal. Parece-nos que é a disponibilidade revelada pelos vários elementos em se conhecerem e se darem a conhecer aos outros, e de crescerem com eles, o factor que mais interfere no sucesso de um grupo. Como referimos anteriormente, as

turmas são grupos naturais e a sua constituição determina o funcionamento e a dinâmica do grupo. A parca disponibilidade revelada por muitos dos elementos da turma C em se mostrar e em se desenvolver com os outros, o fechamento nos subgrupos e o aprofundamento do conhecimento de algumas características pessoais e grupais menos apreciadas coibiram a criação da confiança e da coesão necessárias a uma interacção e comunicação interpessoal significativas e genuínas. Percebem-se, assim, os momentos de silêncio recorrentes, a ponderação das propostas apresentadas e a contenção das opiniões e posições assumidas. Houve mesmo situações em que tudo parecia ser controlado, e em que a opinião e o sentimento da maioria que se fazia ouvir pareciam ganhar uma força significativa, obstando expressões individuais divergentes ou diferenciadas (cf. Garcia-Marques, 1997; Leyens & Yzerbyt, 1999; Neto, 2000).

Dado que todos os elementos partilhavam o papel de alunos do curso de Educação Social na mesma escola, sendo este o ponto de união e de identificação mais significativo entre eles, as questões relativas à identidade e ao exercício profissional emergiram de forma natural, colocadas pelos alunos ou estimuladas pela directora e/ou pelo ego auxiliar. A sua abordagem limitou-se, em alguns casos, a breves mas significativos apontamentos nas fases do aquecimento ou dos comentários, permitindo o aprofundamento, alargamento, desconstrução e (re)construção de determinadas perspectivas, ideias ou (pre)conceitos; noutras situações, a sua abordagem foi mais profunda e constituiu o cerne de uma ou de várias sessões.

No 2º ano curricular, como eram muitas as dúvidas e os questionamentos relativos à sua identidade e exercício profissional e como não tinham tido, ainda, a oportunidade de vivenciarem o seu papel profissional numa qualquer realidade psicossocial, os alunos acolhiam com interesse e entusiasmo, embora com muito receio de o fazerem de forma pouco adequada, as propostas de acção que implicavam experimentar no “como se” o papel tão almejado. Neste processo, foi essencial, como afirma Navarro, citado por Kaufman (1998), ajudar os alunos-protagonistas a perceberem que não eram as suas falhas que tinham a primazia, mas antes a oportunidade de treinarem competências essenciais à sua futura profissão, como a capacidade empática numa relação de ajuda. Pelo carácter formativo das aulas, eram, por vezes, criadas oportunidades vivenciais em que se veiculavam as atitudes mais adequadas às situações em causa. Todavia, mais importante do que estas oportunidades era a partilha efectuada na fase dos comentários.

Os elementos do grupo ao compartilharem o que viram e sentiram da dramatização do protagonista bem como as dificuldades tidas em experiências análogas e a forma como as geriram, potenciavam o alargamento da leitura da realidade em análise, das posturas e das estratégias de intervenção. Além dos treinos do papel profissional, criaram-se oportunidades de reflexão acerca dos interesses, potencialidades e fragilidades próprios e dos outros, de modo a que cada aluno pudesse equacionar e avaliar as suas opções em termos de grupos e de contextos de intervenção no âmbito da Prática Integrada do ano seguinte. No 3º ano curricular, os alunos aproveitaram essencialmente o espaço sociodramático para partilharem as suas conquistas no terreno das Práticas Integradas, para porem em acção as suas dificuldades, dúvidas e incertezas, para escutarem e observarem os sentimentos e as experiências dos outros, para testarem e validarem a sua competência técnico-científica e, assim, aumentarem os seus conhecimentos e o seu nível de segurança.

Em ambos os anos, as propostas dramáticas foram, como afirmaram os alunos, particularmente ricas para o aumento da tomada de consciência dos princípios e fundamentos que subjazem à prática do educador social e para o aumento da tomada de consciência e o desenvolvimento do papel profissional e dos seus papéis complementares. Esta tomada de consciência revela-se essencial na acção do educador social para que ele não se sinta, como refere Rodríguez (1999), o único responsável pelo sucesso ou insucesso da intervenção, percebendo os outros como co-actores e co-autores dos seus projectos e percursos de vida.

De entre as propostas dramáticas, as situações de *role-playing* foram particularmente valorizadas pelos alunos, à semelhança do que acontecera nas experiências pedagógicas de vários professores-psicodramatistas (eg., Blatner, 2007; Kaufman, 1998; Lima, 2004), já que permitiam (re)criar múltiplos contextos, âmbitos e áreas de acção em Educação Social. Apesar de estas situações serem construídas artificialmente, elas permitiam, pela sua aproximação às situações reais, o treino do papel profissional e o desenvolvimento de uma prática espontânea e flexível (cf. Remer, 1990; Sousa, Moita & Carlos, 1994)¹⁷⁰.

¹⁷⁰ As próprias simulações podem ser, como afirma Remer (1990) e como reconheceram os próprios alunos, ferramentas a mobilizar posteriormente em situações de intervenção reais.

O treino do papel profissional permitiu que os alunos reflectissem acerca das suas características pessoais que poderiam beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, aumentando a consciência dos aspectos que necessitavam de ser desenvolvidos ou inibidos. A capacidade comunicacional e a distância afectiva, essenciais ao desempenho dos diferentes papéis que se podem assumir na prática da Educação Social, foram alguns dos aspectos trabalhados.

Como agente social e como profissional da educação e da relação, o educador social deve ser, como defendem nomeadamente Carvalho e Baptista (2004), Petrus (1993) e Romans (2003), um bom comunicador. Uma comunicação autêntica e verdadeira exige que a linguagem seja inteligível, que haja uma escuta activa e empática e que se perceba e valorize a grande diversidade de modos de ser e de comunicar. Como vimos, as aulas em análise favoreceram o desenvolvimento de um vasto repertório de competências comunicacionais, designadamente a capacidade de escuta activa. Esta era promovida quando os alunos ouviam as propostas e as opiniões dos colegas e da unidade funcional na fase do aquecimento; quando escutavam o problema do(s) seu(s) interlocutor(es) numa relação profissional ou estavam atentos aos argumentos dos outros num debate encetado; quando atendiam aos comentários partilhados. A tomada de consciência de algumas competências e fragilidades comunicacionais, nomeadamente no contacto com as populações dos contextos de intervenção, com as figuras de autoridade e com os próprios pares, permitiu que vários elementos iniciassem um processo de mudança pessoal.

Enquanto mediador, o educador social deve estar, como afirmam Carvalho e Baptista (2004), suficientemente próximo e afastado dos indivíduos, ou seja, deve colocar-se a uma distância óptima que lhe permita estabelecer laços de cumplicidade e de confiança com os outros sem perder a capacidade de afastamento necessária a uma postura crítica (cf. Franco, 2004; Mauco, 1983). Além de se explorar teoricamente o conceito de distância afectiva na fase do aquecimento, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, ao longo do processo sociodramático, alguns desafios que apelavam ao desenvolvimento desta capacidade, nomeadamente, quando participavam, enquanto protagonistas, em simulações de relações de ajuda que exigiam, da sua parte, a capacidade de gerirem emocionalmente as suas emoções e as emoções dos outros. A observação do comportamento do(s) outro(s) permitiu, igualmente, uma reflexão acerca das práticas e posturas mais ajustadas ao seu perfil profissional.

A assumpção de papéis complementares ao papel do educador social foi considerada também formativa, potenciando a aquisição de uma maior compreensão dos personagens que encarnaram e uma flexibilização das posturas dos alunos em relação aos mesmos, enquanto pessoas e enquanto futuros profissionais de Educação Social. Para alguns elementos foi, ainda, a oportunidade de assumirem um protagonismo maior e de experimentarem papéis pouco habituais na sua vivência.

Apesar de a temática da Educação Social e do perfil profissional dos educadores sociais ter emergido naturalmente ou incentivada pela unidade funcional, a sua abordagem foi sendo sentida e potenciada de forma diferenciada pelos discentes e pelas turmas: ora como um desafio construtivo, ora como uma tarefa angustiante e ameaçadora. Quando eram desafiados a reflectir concreta e directamente sobre a profissão e o perfil dos educadores sociais, os alunos resguardavam-se frequentemente atrás de um silêncio que os protegia de abordarem as dúvidas relacionadas com a sua identidade e escolha profissional e de mostrarem, assim, a sua ignorância em relação a um assunto que sentiam que deveriam dominar. Esta situação foi particularmente visível na turma C. Não obstante, os alunos reconheceram, nas avaliações finais, a importância de trabalharem e de reflectirem sobre as questões relativas ao seu curso e à identidade profissional que lhes permitia clarificar algumas dúvidas ou incógnitas e encontrar sentido para a sua profissão.

Na investigação-acção realizada, o Sociodrama, ao ter potenciado a criação de espaços formativos caracterizados por um clima de liberdade, abertura, respeito e aceitação, promoveu o estabelecimento e o fortalecimento de laços afectivos e a coesão grupal necessárias ao desenvolvimento da espontaneidade fundamental a uma acção consentânea com a realidade interna de cada aluno e com os princípios inerente ao exercício profissional da Educação Social.

CONCLUSÕES

Um século após a sua concepção, com uma prática generalizada por todo o mundo, o Psicodrama e o Sociodrama de hoje não se podem limitar a ser os mesmos praticados por Jacob Levy Moreno, caso contrário, como refere Aguiar (2002), estaríamos a perpetrar o equívoco que ele sempre fez questão de denunciar: “a tendência de cristalizar o produto da criatividade, tendência essa que lhe inspirou o conceito de conserva cultural, o terrível adversário da espontaneidade” (p. 15). Felizmente, os seus princípios e pressupostos fundamentais têm sido vivenciados, experimentados, recriados, aprofundados, desenvolvidos e actualizados consoante as necessidades de cada contexto, de cada momento e das competências pessoais e profissionais dos seus seguidores. Estes, perfilhando as palavras do Mestre: “Eu criei-vos a vós e vós tendes que continuar criando. Criar-vos a vós próprios”¹⁷¹, têm dado origem a incontáveis desenvolvimentos, a novas articulações e interligações, tanto teóricas como práticas.

Também no contexto educativo se tem observado a mobilização gradual do Psicodrama, do Sociodrama e/ou de técnicas psicodramáticas na formação dos alunos e na resolução de problemas emergentes na realidade escolar. Desde as experiências iniciais de Moreno com as crianças nos jardins de Viena, muitas outras experiências têm sido equacionadas e (re)criadas, tanto em contextos educativos formais como informais. Todavia, poucos têm sido os estudos e as publicações científicas que as abordam e analisam. O presente estudo, apresentando e analisando o trabalho desenvolvido no âmbito de duas unidades curriculares da licenciatura em Educação Social, procura contribuir para o alargamento e aprofundamento do conhecimento sobre as vicissitudes da mobilização do Sociodrama no Ensino Superior.

Mais concretamente, com a presente investigação procurámos compreender de que forma a metodologia sociodramática mobilizada contribui, ao longo de dois anos, para o desen-

¹⁷¹ Discurso de Moreno no 4º Congresso Internacional de Psicodrama e Sociodrama, Buenos Aires, 1969, cit. in Rojas-Bermúdez, 1984, p. 248.

volvimento pessoal e social e para a construção da identidade profissional dos alunos, e como se desenvolvem estes grupos sociodramáticos.

As conclusões que se seguem visam partilhar e sistematizar os saberes adquiridos, contribuindo para a (re)descoberta, a (re)construção de conhecimento(s) e a abertura a novos âmbitos de investigação e de intervenção.

Na investigação-acção realizada, o Sociodrama, enquanto metodologia de formação dos alunos de Educação Social, favoreceu a formação global dos alunos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como o seu papel profissional. Pelas suas características estruturais e dinâmicas, designadamente a vivência das três fases sequenciais, a ênfase na relação e na encenação-acção sem descuidar a reflexão, a valorização da intersubjectividade, a mobilização de múltiplas formas de expressão, entre outros aspectos, esta metodologia parece potenciar a aprendizagem e a transformação através do encontro vivo, no aqui-e-agora, entre as pessoas.

Ao desenvolver-se em grupo, tendo como enfoque o próprio grupo e os indivíduos que o constituem:

- a) Potencia a partilha de dúvidas, preocupações e experiências individuais e colectivas.
- b) Permite (re)criar uma pluralidade de situações e de problemas, inerentes ao percurso académico, às relações interpessoais e ao trabalho social, de complexidade e imprevisibilidade variáveis.
- c) Favorece a aquisição de um conhecimento e de um saber-fazer co-construído, o ensaio e o desenvolvimento de múltiplos papéis e a experientiação de diferentes “danças” relacionais e comunicacionais.
- c) Possibilita a abertura a múltiplas perspectivas, formas de sentir e de agir, a construção de novos símbolos e significados, a avaliação de diferentes opções e a (re)definição de projectos pessoais e grupais.
- d) Facilita a busca criativa e reflexiva de alternativas para gerir ou resolver as situações em presença, numa lógica de co-responsabilização e de co-autoria.

- e) Fomenta mudanças pessoais e/ou grupais, mobilizando recursos individuais e colectivos.
- f) Estimula o cultivo da autonomia e do pensamento crítico, criativo e espontâneo

Neste processo é fundamental que os elementos do grupo adoptem uma participação activa e responsável no processo de formação e na criação de laços de confiança necessários ao estabelecimento da coesão grupal.

A vivência de um modelo de formação-intervenção participado e co-construído, que exige dos alunos uma capacidade de exposição, de participação e de adaptação contínuas, habilita-os, enquanto sujeitos acostumados a dialogar e a agir com os outros e em circunstâncias diversas, a serem profissionais mais capazes de assumirem uma postura dialogante e estratégias de investigação-acção diversificadas junto das pessoas com quem vão trabalhar de forma co-participada.

Pelo facto de os alunos terem sentido nas aulas de Sociodrama a importância de serem estimulados e incentivados a assumirem uma postura activa, responsável e significativa para todos, e de serem respeitados, valorizados e mobilizados os seus próprios recursos, interesses, percursos e histórias de vida em prol do seu crescimento pessoal, social e profissional, e do desenvolvimento dos outros e do grupo, estão, com certeza, mais sensibilizados e, conseqüentemente, mais capazes de fomentar o desenvolvimento da responsabilização, da autonomia e da participação crítica, construtiva e transformadora dos indivíduos, dos grupos e das comunidades com que vão intervir.

Sem querermos desvalorizar o contributo das outras unidades curriculares e das metodologias de ensino por elas mobilizadas, podemos afirmar que, através desta metodologia, os alunos podem adquirir, vivencialmente e com os outros, um “saber”, um “saber-ser”, um “saber-estar” e um “saber-fazer” próprios da Educação Social.

Nas quatro turmas estudadas observámos, de acordo com os objectivos em estudo, que a metodologia sociodramática contribui para o desenvolvimento pessoal e social e para a construção da identidade profissional dos alunos. Contudo, a constituição da turma e a forma como cada sujeito e/ou turma investe nas aulas, condiciona e influencia as dinâmicas relacionais e formativas em presença, bem como o crescimento individual e grupal. A

disponibilidade que os alunos mostram em se expor, em se (re)conhecer e em conhecer os outros e crescer com eles, bem como a permuta de papéis e a presença de elementos que funcionam como motores e mediadores do grupo, são factores que condicionam o sucesso dos grupos.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, a metodologia em estudo potencia: a) a tomada de consciência de características, fragilidades e recursos internos; b) o (re)conhecimento e a compreensão de diferentes emoções, valores, estereótipos e projectos pessoais; c) a promoção de movimentos necessários à prossecução de mudanças importantes para o seu bem-estar pessoal. Os sujeitos que mais se expõem têm mais oportunidades de se mostrar e de vivenciar dramaticamente os conflitos ou as questões que os preocupam e, naturalmente, podem usufruir de mais *feedback* e perspectivar transformações que se revelem significativas e conveniente para o seu equilíbrio e desenvolvimento pessoal.

Quanto ao relacionamento interpessoal, a metodologia sociodramática permite: a) conhecer mais intimamente os elementos do grupo; b) desenvolver competências sociais; c) alargar e/ou aprofundar as redes relacionais. Este alargamento e aprofundamento dependem, todavia, da constituição do grupo e do grau de confiança e de coesão conseguidos durante o processo sociodramático, bem como das características dos próprios indivíduos.

Por fim, o Sociodrama contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e para a construção da identidade profissional: a) ao ampliar os conhecimentos acerca dos valores e dos fundamentos da Educação Social, bem como dos seus âmbitos e estratégias de intervenção; b) ao facilitar a tomada de consciência de fragilidades e competências profissionais; c) ao treinar competências no domínio profissional com vista ao exercício espontâneo, flexível e criativo do papel de educador social.

No que concerne ao ciclo vital destes grupos sociodramáticos, observa-se essencialmente a presença de três fases, sendo estas vividas de forma diferenciada no 1º e no 2º ano de formação sociodramática. Na primeira fase do 1º ano, observa-se uma certa inibição, ansiedade e suspeição resultantes do desconhecimento da metodologia sociodramática, do conhecimento superficial de muitos dos elementos constituintes da turma e da própria unidade funcional. A emergência de momentos de silêncio, o questionamento aberto das

aulas e a dependência em relação à directora, são particularmente visíveis neste período. No 2º ano de metodologia sociodramática, porque os alunos conhecem os objectivos e a metodologia das aulas, a maioria dos colegas e/ou a unidade funcional, esta fase é pouco sentida, emergindo precocemente a 2ª fase. Os participantes cedo começam a apresentar os temas, as preocupações e os conflitos que almejam abordar, mostrando-se disponíveis para os trabalhar dramaticamente. No 1º ano de formação sociodramática, a emergência da 2ª fase é mais morosa e mais difusa, estando associada à compreensão dos riscos, das potencialidades e da pertinência das aulas de Sociodrama, bem como ao desenvolvimento da confiança e da coesão grupal. A última fase de ambos os anos de formação, preparando os grupos para o término do percurso feito em comum, permite espelhar a vivência do caminho percorrido e perspectivar e/ou preparar os desafios pessoais e grupais futuros. Esta fase é vivida com uma certa ambivalência: por um lado, os alunos expressam satisfação por ver finalizado um ciclo que lhes permite encetar novos percursos; por outro lado, manifestam alguma tristeza por ver cessados o espaço e o grupo de partilha constituídos ao longo da vivência comum.

Como limitações da mobilização desta metodologia em contexto curricular, destacamos os seguintes aspectos: a) a frequência destas unidades curriculares não é opcional, mas obrigatória. Embora a maioria dos alunos reconheça e valorize a mobilização desta metodologia nos dois anos de formação, há quem não a aprecie e/ou a tema. Defendendo-se de uma exposição que não desejam, alguns formandos não se deixam envolver nas aulas e não agem com vista ao bem comum, condicionando o seu crescimento pessoal, o crescimento dos seus pares e da turma; b) a aleatoriedade da constituição grupal e/ou a escolha, por parte de alguns elementos, do grupo de pertença, condiciona a dinâmica e a coesão grupal, o processo sociodramático e as relações com os elementos das outras turmas. Se, por um lado, os alunos procuram fazer parte dos grupos onde se encontram os elementos com quem mais se identificam, junto de quem sentem ter a abertura, o apoio e o incentivo à participação e à exposição pessoal, por outro lado, ao evitar outros alunos e grupos, diminuem as oportunidades de desconstruírem ideias erróneas sobre os mesmos, de aprofundarem e de alargarem o seu leque de relações; c) a vivência, entre os alunos, de múltiplas relações em variados contextos, faz com que a experienciação do espaço sociodramático nem sempre seja relaxada e a libertação da carapaça defensiva do “si-mesmo”, particularmente na fase do aquecimento, se revele, por vezes, difícil; d) a liberdade e a

autonomia permitidas pela metodologia em estudo, se bem que desejadas, são igualmente temidas, particularmente porque obrigam a um envolvimento e a uma responsabilização a que os alunos estão pouco habituados, gerando, por vezes, inibições, suspeições e resistências; e) alguns factores de carácter mais administrativo, designadamente a duração das sessões, os recursos físicos e materiais da sala de Sociodrama, o tamanho das turmas e a atribuição do serviço docente, condicionam o desenvolvimento da prática sociodramática.

Apesar das vicissitudes e constrangimentos apontados, a mobilização da metodologia sociodramática em contexto curricular evidencia-se relevante para o desenvolvimento de uma educação dirigida à pessoa do aluno e à formação de profissionais participativos, solidários, reflexivos e flexíveis, porque:

- a) É sensível às características, necessidades e problemas de cada aluno e do grupo no seu todo.
- b) Desafia e cria condições para que os diferentes elementos possam, de acordo com os seus tempos e processos individuais, assumir-se como actores e autores comprometidos, bem como recursos (afectivos e informativos) activos no grupo.
- c) Permite o exercício de práticas de tomada de voz no grupo, de reflexão e de decisão individual e colectiva, e apela à acção criativa e espontânea com vista à resolução de problemas e causas individuais e comuns.
- d) Potencia a tomada de consciência dos valores e dos princípios da Educação Social e o exercício de práticas em consonância com os mesmos.

O trabalho que agora se conclui não pretende cristalizar os conhecimentos adquiridos, extraindo-lhes o dinamismo, o sentido de inovação e de criatividade. Procura antes reflectir um olhar possível sobre a(s) realidade(s) em foco. Como qualquer estudo, este poderia ser continuado, alargando ou aprofundando as leituras entretanto realizadas e os conhecimentos adquiridos. Seria, nomeadamente, de interesse cruzar as análises realizadas do material observado com os testemunhos vivenciais dos sujeitos participantes, espelhadas, na actual licenciatura em Educação Social, no Diário de Bordo realizado por cada aluno. Seria, ainda, relevante investigarem-se as repercussões da formação socio-

dramática no desempenho do papel profissional em situação real de trabalho. Seria, por fim, pertinente a realização de estudos consistentes em variados cursos e contextos de Ensino Superior, nas realidades portuguesa e nas de outros países, com o intuito de procurar identificar e compreender os denominadores comuns e diferenciadores das diversas experiências e aferir a relevância da metodologia sociodramática para a formação dos alunos neste nível de ensino.

No encontro dos diversos olhares, poder-se-ão descobrir leituras inéditas, (re)inventar caminhos, (re)criar-se projectos... produzir conhecimento, numa busca contínua de novas respostas para antigas questões e de novas questões para situações novas.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A., & Schützenberger, A. (1982). Le problème du changement selon le mode d'enseignement. *Psychologie Française*, 27 (1), 21-36.
- Abreu, J. (1992). *O modelo do psicodrama moreniano*. Coimbra: Ed. Psiquiatria Clínica.
- Abreu, J., & Oliveira, C. (1989). Estrutura de uma terapia por psicodrama. *Psiquiatria Clínica*, 11 (1), 9-13.
- Abreu, J., & Oliveira, C. (1996). Como lidar com mudos e quedos. *Psicodrama*, 4, 17-25.
- Aguiar, M. (2002). Apresentação à edição brasileira. In J. Fox, *O essencial de Moreno* (pp. 13-16). São Paulo: Ágora.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios familiares* (2.^a ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alegre, C. (1982). Psicodrama para crianças. In D. Bustos, *O Psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 182-191). São Paulo: Summus, 182-191.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2005). Intervenção em grupo com técnicos de saúde da unidade de cuidados intensivos. In M. Guerra & L. Lima (Coord.), *Intervenção psicológica em grupos em contexto de saúde* (pp. 211-228). Lisboa: Climepsi.
- Amaral, G. (1980). Psicodrama com excepcionais. *Revista da FEBRAP*, 3 (1), 31-37.
- Amason, A., Thompson, K., Hochwarter, W., & Harrison, A. (1995). Conflict: An important dimension in successful management networks. *Organizational Dynamics*, 24 (2), 20-35.
- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.

- Andaló, C. (2001). O Papel de coordenador de grupos. *Psicologia USP*, 12 (1), retirado a 20 de Outubro de 2007 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la animación sociocultural* (17.ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Anzieu, D. (1970). Le psychodrame analytique collectif et la formation clinique des étudiants en psychologie. *Bulletin de Psychologie*, 23 (13-16), 908-914.
- Anzieu, D. (1981). *Psicodrama analítico*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Araújo, B., Almeida, L., & Paúl, M. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Arrow, H., Mcgrath, J., & Berdahl, J. (2000). *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Azevedo, S. (2006). A emergência da Educação Social. *Jornal a Página da Educação*, 15 (153), 6.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Baptista, I. (1998). Profissionais da relação. *Jornal a Página da Educação*, 7 (73), 19.
- Baptista, I. (2000). Educador social – especialistas de mãos vazias. *Jornal a Página da Educação*, 9 (94), 19.
- Baptista, I. (2001). Educação Social: Um espaço profissional com valor e com sentido. In Universidade Portucalense (Org.), *Espaço(s) de construção de identidade profissional* (pp. 55-60). Porto: Universidade Portucalense.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. In Vários, *Intervenção social. Saberes e contextos* (pp. 61-73). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Baptista, I. (2007). Educação Social. Exigência de uma cidadania solidária e inclusiva. *Educação Social Newsletter do CNES*, 1, 9.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreto, R. (1990). Reflexões preliminares sobre os conceitos de tempo, espontaneidade e encontro em Moreno e no psicodrama. *Psicologia Clínica*, 3 (4), 75-80.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Bertão, A. (1999). Psicanálise e educação. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Org.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 25-42). Porto: Afrontamento.
- Bertão, A. (2004). *Sociodrama psicodramático em contexto educativo*. Comunicação não publicada apresentada no VII Congresso Português de Psicodrama, 25-27 de Novembro.
- Bertão, A. (2008). *Eu e o outro ou o encontro comigo na cadeira do outro: Processos identificatórios e Mudança*. Lição não publicada apresentada no âmbito da candidatura ao concurso de provas públicas para provimento de uma vaga de professor-coordenador do quadro da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Bertão, A., & Moita, G. (1998). Uma experiência educativa rumo à espontaneidade. *Psicodrama*, 5, 107-118.
- Bion, W. (1975). *Experiências com grupos: Os fundamentos da psicoterapia de grupo* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Blatner, A. (2006). Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education. *ReVision*, 28 (3), 30-35.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouquet, C., Moccio, F., & Pavlovsky, E. (1975). *Psicodrama psicoanalítico en grupos*. Buenos Aires: Ed. Kargieman.

- Bradford, K., Stringfellow, A., & Wieitz, B. (2004). Managing conflict to improve the effectiveness of retail networks. *Journal of Retailing*, 80, 181-195.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. Edição original, 1966.
- Bustos, D. (1982). *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (2.^a ed.). São Paulo: Summus.
- Bustos, E. (1982a). Supervisão docente com psicodrama pedagógico. In D. Bustos, *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 161-166). São Paulo: Summus.
- Bustos, E., Espinosa, G., Rimoli, D., & Sangiácomo, R. (1982b). Psicodrama pedagógico. In D. Bustos, *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 127-160). São Paulo: Summus.
- Cabanas, J. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Cabanas, J. (1998). Antecedentes históricos de la Educación Social. In A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social* (pp. 67-91). Barcelona: Ariel Educación.
- Calvente, C. (1981). Psicodrama em adolescentes. In D. Bustos, *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 192-197). São Paulo: Summus.
- Calvente, C. (1998). Interpolação de resistências. In R. Monteiro (Org.), *Técnicas fundamentais do psicodrama* (2.^a ed., pp. 97-104). São Paulo: Ágora.
- Câmara, J. (1995). Psicodrama com toxicodependentes. *Colectânea de Textos*, 7, 24-27.
- Camerini, J. (2000). *El psicodrama cognitivo conductual*. Buenos Aires: CATREC.
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. 1º Volume. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, R. (1994). No corpo... À revelia. *Psicodrama*, 2, 5-12.

Carnot, M., Canudo, N., & Vieira, F. (1994). *Psicodrama institucional: Experiência e avaliação clínica em estudos de caso*. Comunicação apresentada à I Reunião Luso-Brasileira e III Encontro da Sociedade Portuguesa de Psicodrama, 13-15 Maio.

Cartwright, D., & Zander, A. (Org.) (1969). *A dinâmica de grupos, pesquisa e teoria*. São Paulo: Ed. Herder.

Carvalho, A. (1998). A propósito de solidariedade, autonomia e Educação Social. *Jornal a Página da Educação*, 7 (71), 20.

Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional. A dinâmica do sucesso das Organizações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Cleber, R., & Protásio, E. (1990). Utilização de recursos psicodramáticos como instrumentos de promoção da saúde mental. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 39 (2), 75-79.

Cloninger, S. (2003). *Teorias da personalidade* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Corey, G. (1995). *Theory and practice of group counseling* (4.ª ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Costa, A., & Machado, F. (1987). Meios populares e escola primária: Pesquisa sociológica num projecto interdisciplinar de investigação-ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2, 69-89.

Costa, D. (1980). Psicodrama na escola de 1º grau. *Revista da FEBRAP*, 3 (1), 94-97.

Costa, E. (1998). *Gerontodrama: A velhice em cena*. São Paulo: Ágora.

Costa, R. (1998). Videopsicodrama. In R. Monteiro (Org.), *Técnicas fundamentais do Psicodrama* (2.ª ed., pp. 132-150). São Paulo: Ágora.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso da investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

- Coutinho, J., & Veiga, S. (2006). A avaliação psicológica no modelo do psicodrama moreniano. In *Actas da XI Conferência Internacional – Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 193-201). Braga: Psiquilíbrios.
- Coutinho, J., & Veiga, S. (2007). *O Tempo no espaço... O espaço no tempo: Realidade(s) avaliativa(s) no cosmos psicodramático*. Comunicação Apresentada no VI Congresso Iberoamericano de Psicodrama, Corunha, Espanha.
- Cukier, R. (1992). *Psicodrama bipessoal*. São Paulo: Ágora.
- Deutsch, M., & Gerard, H. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- Dewald, P. (1989). *Psicoterapia. Uma abordagem dinâmica* (5.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, C. (1993). *Palcos do imaginário: Textos psicodramáticos*. Lisboa: Fenda.
- Dias, C. (2001). *Da interpretação psicanalítica*. Lisboa: Analytica.
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Dimas, I., Lourenço, P., & Miguez, J. (2005). Conflitos e desenvolvimento nos grupos e equipas de trabalho. Uma abordagem integrada. *Psychologica*, 38, 103-109.
- Diniz, G. (1995). *Psicodrama pedagógico e teatro/educação*. São Paulo: Ícone.
- Dominguez, P. (2001). *Educación social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Douglas, T. (1995). *Survival in groups – The basics of group memberships*. Philadelphia: Open University Press Buckingham.

- Dreu, C. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. Dreu & E. Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (pp. 9-22). London: Sage Publications.
- Drew, N. (1990). Psicodrama in nursing education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 54-62.
- Duric, Z., & Veljkovic, J. (2005). *Psicodrama em HQ. Iniciação à teoria e à técnica*. São Paulo: Daimon.
- Elizalde, L. (1997). *Dinâmica de grupos. Cinquenta años después* (2.ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2000/2001). *Relatório de Auto-Avaliação*. Curso de Educação Social.
- Esteban, J. (Coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Esteban, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. In J. Esteban (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 15-44). Barcelona: Ariel.
- Esteves, A., & Azevedo, J. (Eds.) (1998). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.
- Estrena, M., & Díaz, F. (1998). *Psicopedagogía de la educación social*. Madrid: Editorial CCD.
- Etchegoyen, R. (1989). *Fundamentos da técnica psicanalítica* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fabregas, L. (1995). El sicodrama como metodo. *Psicodrama*, 3, 101-106.
- Féo, M. (1990). Atendimento conjunto pais-crianças: Uma proposta de trabalho ambulatorial. In L. Ricotta (Org.), *Psicodrama nas instituições* (pp. 15-49). São Paulo: Ágora.
- Fermoso, P. (1998). La violencia en la escuela: El educador – pedagogo social escolar. In L. Pantoja (Org.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 85-98). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, J. (1994). Persona, máscara e papel. Do teatro à psiquiatria. *Psicodrama*, 1, 41-47.
- Fernández, A. (2001). *Psicopedagogia em psicodrama. Morando no brincar* (3.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferronha, J. (1996). Psicodrama com adolescentes ou a integração de uma catarse. *Psicodrama*, 4, 113-119.
- Ferry, G. (1999). Contributos para o estudo psicossociológico da relação educativa. O dramático ou o instrumental. In M. Postic, *A relação pedagógica* (2.^a ed., pp. 185-187). Coimbra: Coimbra Editora.
- Filho, L. (2001). *Psicograma: Utilização do desenho em psicoterapia psicodramática*. Comunicação Apresentada no III Congresso Ibero-Americano de Psicodrama, Póvoa de Varzim, 26-29 de Abril.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*. Porto: Afrontamento.
- Fontaine, P. (Ed.) (1999). *Psychodrama training*. Leuven: Federation of Psychodrama Training.
- Foulkes, S. (1964). *Grupanálise terapêutica*. Lisboa: Europa América.
- Fox, J. (2002). *O essencial de Moreno. Textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora.
- Franco, V. (1999). Formação possível para uma profissão impossível. O professor e a sua formação psicológica. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Org.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 161-172). Porto: Afrontamento.
- Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor. Psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia* (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fres, N., & Berñe, A. (1998). Reflexiones en torno a la formación de los/las educadores/as sociales. In *Actas do II Congreso Estatal de Educación Social: El Educador Social. Profesión y Formación*. Madrid: 5,6 y 7 de Noviembre de 1998. Retirado a 10 de Novembro de 2004 de www.eduso.net/archivo/licongresoestatal.

Freud, S. (1976a). *Introdução a método psicanalítico de Pfister*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora. Edição original, 1913.

Freud, S. (1976b). *Psicologia de grupo e análise do ego*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora. Edição original, 1921.

Fritzen, S. (1988). *Janela de Johari* (5.^a ed.). Petrópolis: Vozes.

Garcia-Marques, L. (1997). Influência social. In J. Vala & M. Monteiro (Coord.), *Psicologia social* (3.^a ed., pp. 201-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Garcia-Marques, L., & Garcia-Marques, T. (2003). Mal pensa quem não repensa : Introdução ao estudo dos estereótipos sociais numa perspectiva cognitiva. In L. Garcia-Marques, L. & T. Garcia-Marques (Org.), *Estereótipos e cognição social* (pp.11-25). Lisboa: ISPA.

Garnier, P. (1981). *Le psychodrame: Une psychothérapie analytique*. Paris: E.S.F.

Gilbert, D., Giesler, R., & Morris, K. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 227-235.

Gómez, D. (1995). *Psicodrama y psicoanálisis*. Madrid: Fundamentos.

Gonçalves, C. (Org.) (1988). *Psicodrama com crianças*. São Paulo: Ágora.

Gonçalves, C., Wolff, J., & Almeida, W. (1988). *Lições de psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno* (7.^a ed.). São Paulo: Ágora.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Edits.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-137). California: SAGE.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park / London / New Delhi: Sage Publications.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1990). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement – An international handbook* (pp. 81-85). Oxford: Pergamon Press.

Guerra, M., & Lima, L. (Coord.) (2005). *Intervenção psicológica em grupos em contexto de saúde*. Lisboa: Climepsi.

Guldner, A. (1990a). Introduction. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 52-53.

Guldner, A. (1990b). Integration of undergraduate and graduate education and training in group dynamics and psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 63-69.

Haidar, E., Costa, M., & Freirias, S. (1997). O olhar do psicodrama no campo da avaliação escolar. In E. Puttini & L. Lima (Org.), *Ações educativas. Vivências com psicodrama na prática pedagógica* (pp. 33-55). São Paulo: Ágora.

Holmes, P., & Karp, M. (1992). *Psicodrama: Inspiração e técnica*. São Paulo: Ágora.

Holmes, P., Karp, M., & Watson, M. (Org.) (1998). *O Psicodrama após Moreno. Inovações na teoria e na prática*. São Paulo: Ágora.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. New York: Houghton Mifflin.

Janis, I. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2.^a ed.). New York: Houghton Mifflin.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.

Jehn, K (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 (June), 256-282.

Jesuino, J. (2002). Estrutura e processos de grupo: Interação e factores de eficácia. In J. Vala & M. Monteiro (Coord.), *Psicologia social* (3.^a ed., pp. 259-286). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kaplan, H., & Sadock, B. (1990). *Compêndio de psiquiatria*. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kaplan, H., & Sadock, B. (1998). *Terapia de grupo* (3.^a ed.). Madrid: Panamericana.

Karp, M., Holmes, P., & Tauvon, K. (eds.) (1998). *The handbook of psychodrama*. London: Routledge.

Kaufman, A. (1998). Role-playing. In R. Monteiro (Org.), *Técnicas fundamentais do psicodrama* (2.^a ed., pp. 151-162). São Paulo: Ágora.

Kellermann, P. (1992). *Focus on psychodrama*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kellermann, P. (1998). Sociodrama. *Group Analysis*, 31, 179-195.

Kellermann, P. (2007). *Sociodrama and collective trauma*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kestenberg, E., & Jeammet, P. (1987). *Le psychodrame psychanalytique*. Paris: P.U.F.

Kranz, P., & Lund, N. (1990). Strategies for including a psychodrama course in a undergraduate curriculum. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 89-90.

Krech, D., Crutchfield, R., & Ballachey, E. (1973). *O indivíduo na sociedade* (2.^a ed.). São Paulo: Pioneira.

Krieger, M. (2001). *Sociología de las organizaciones: Una introducción al comportamiento organizacional*. Buenos Aires: Pearson Educación.

Lee, T. (1991). The sociodramatist and sociometrist in the primary school. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 43(4), 191-196.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Leutz, G. (1996). Correspondências entre a teoria psicodramática do desenvolvimento infantil e os processos e objectivos terapêuticos do psicodrama. *Psicodrama*, 4, 5-16.
- Leyens, J. (1979). *Psicologia social*. Lisboa: Ed. 70.
- Leyens, J., & Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia social*. Lisboa: Ed. 70.
- Lima, L. (2004). O drama na formação de professores. In L. Lima & L. Liske (Org.), *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação* (pp. 49-66). São Paulo: Ágora.
- Lima, L., & Liske, L. (2004). *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação*. São Paulo: Ágora.
- Lima, L., & Liske, L. (2004). Técnicas psicodramáticas e activas em contextos educativos. In L. Lima & L. Liske (Org.), *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação* (pp. 93-146). São Paulo: Ágora.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do Chão... com os Pés assentes na Terra*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Liske, L. (2004). Psicodrama e educação. L. Lima & L. Liske. *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação*. São Paulo: Ágora.
- Littlejohn, S. (1982). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Lourenço, P. (2000). Liderança e eficácia: Uma relação revisitada. *Psychologica*, 23, 119-130.
- Lourenço, P. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: Desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lourenço, P., Miguez, J., Gomes, A., & Carvalho, C. (2004). Eficácia grupal: Análise e discussão de um modelo multidimensional. *Psychologica*, Extra-Série, 611-621.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maisonneuve, J. (2004). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Malpique, C. (1995). Psicanálise/psicodrama. *Psicodrama*, 3 (1), 79-85.
- Marchant, N., Lopez, L., & Lillo, L. (1987). Psicodrama in psicóticos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 33, 326-331.
- Massaro, G. (1990). Psicoterapia de psicóticos em instituição. In L. Ricotta (Org.), *Psicodrama nas instituições* (pp. 83-101). São Paulo: Ágora.
- Mathis, J., Fairchild, L., & Cannon, T. (1980). Psychodrama and sociodrama in primary and secondary education. *Psychology in the Schools*, 17 (1), 96-101.
- Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e caracterial da criança* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mauco, G. (1983). *Psicanálise e educação* (7.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Mcgrath, J., Arrow, H., & Berdahl, J. (2000). The study of groups: Past, present, and future. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1), 95-105.
- Mendes, F. (1994). Psicodrama pedagógico – Algumas experiências. *Psicodrama*, 2, 109-122.
- Menezes, I. & Campos, B. (1991). Estrutura dos valores: Estudo transversal. *Psicologica*, 6, 129-147.
- Menezes, I. Costa, M., & Campos, B. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Milheiro, J. (2000). *Loucos são os outros...* Lisboa: Fim de Século.
- Miller, C. (2007). *Souldrama. A terapia da alma*. São Paulo: Ágora.
- Minicucci, A. (2002). *Dinâmica de grupo. Teorias e sistemas* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Miranda, L., & Moura, L. (1994). Uma experiência de psicodrama com seropositivos HIV. *Psicodrama*, 1, 69-74.
- Monteiro, A., & Carvalho, E. (1990). Learning through psychodrama and sociometry. Two university experiences. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 85-88.

- Monteiro, A. (2006). Pesquisa qualitativa e segmentação cênica: Uma proposta de sequenciação. In A. Monteiro, D. Merengue & V. Brito, *Pesquisa qualitativa e psicodrama* (pp. 89-120). São Paulo: Agora.
- Monteiro, A., Merengue, D., & Brito, V. (2006). *Pesquisa qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Agora.
- Monteiro, R. (1979). *Jogos dramáticos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Monteiro, R. (Org.) (1998). *Técnicas fundamentais do psicodrama* (2.^a ed.). São Paulo: Ágora.
- Morais, R. (2004). Emoções e educação. In L. Lima & L. Liske (Org.), *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação* (pp.15-32). São Paulo: Ágora.
- Morales, J. (1997). *Psicologia social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Moreno, J. (1962). *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós. Edição original, 1953.
- Moreno, J. (1974). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou. Edição original, 1950.
- Moreno, J. (1983). *Fundamentos do psicodrama* (2.^a ed.). São Paulo: Summus. Edição original, 1959.
- Moreno, J. (1992). *As palavras do pai*. Campinas: Editorial Psy. Edição original, 1971.
- Moreno, J. (1997). *Psicodrama* (12.^a ed.). São Paulo: Cultrix. Edição original, 1946.
- Moreno, Z. (1975). *Psicodrama de crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, Z., Blomkvist, L., & Rützel, T. (2001). *A Realidade suplementar e a arte de curar*. São Paulo: Ágora.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S., & Zavalloni, M. (1969). The group as polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 125-135.
- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em equipe*. São Paulo: Martins Fontes.

- Munich, R. (1998). Dinâmica de grupos. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.ª ed., pp. 23-35). Madrid: Panamericana.
- Nemeth, C. (1986). Differential contributions of majority and minority influence processes. *Psychological Review*, 93, 10-20.
- Nemeth, C. (1995). Dissent as driving cognition, attitudes and judgements. *Social Cognition*, 13, 273-291.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social – Volume I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social – Volume II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nudel, B. (1995). Moreno e o Hassidismo. Princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama. *Psicodrama*, 3 (1), 57-65.
- Nunes, J. (1995). Hermenêutica e distanciamento na clínica e no texto. *Psicodrama*, 3, 121-131.
- O’Hearne, J. (1998). Conducta no verbal en los grupos. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.ª ed., pp. 381-390). Madrid: Panamericana.
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, C. (1994). Como sobreviver num psicodrama orientado por crianças. A aventura dos terapeutas. *Psicodrama*, 1, 75-81.
- Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares. Estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Oliveira, J. (2001). Educação Social: Razões de ser. In Universidade Portucalense Infante D. Henrique, *Espaço(s) de construção de identidade profissional* (pp. 61-65). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Ornelas, J. (2002). Participação, *Empowerment* e Liderança Comunitária. In J. Ornelas e S. Maria (Eds.). *Actas da III Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental – Participação, Empowerment e Liderança Comunitária* (pp. 5-13). Lisboa:

ISPA.

Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.

Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

Parreira, A. (1990). *O Processo de liderança nos grupos e reuniões de trabalho*. Lisboa: Plátano Ed.

Pearson, A., Ensley, M., & Amanson, A. (2002). An assessment and refinement of Jehn's Intragroup Conflict Scale. *Journal of Conflict Management*, 13 (2), 110-117.

Petrus, A. (1994). Educación social y perfil del educador/a social. In J. Saez (Coord.), *El educador social* (pp. 165-214). Murcia: Universidade de Murcia.

Petrus, A. (1998). Concepto de educación social. In A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social* (pp. 9-38). Barcelona: Ariel Educación.

Petrus, A. (Coord.) (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.

Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pinney, E. (1998). Aspectos legales y éticos en terapia grupal. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.ª ed., pp. 730-736). Madrid: Panamericana.

Pinto, C. (1998). Empowerment. Uma Prática de Serviço Social. In O. Barata (Coord.), *Política Social*. (pp. 245-277). Lisboa: ISCSP.

Pinto, J. (2006). *Adolescência e grupos. Estrutura, funções, relações e vivências no(s) grupo(s) adolescente(s)*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Postic, M. (1990). *A Relação educativa* (2.ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.

Putman, L. (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *The International Journal of Conflict Management*, 5, 284-298.

Puttini, E. (1997). Psicodrama pedagógico: Considerações sobre a produção do conhecimento na escola. In E. Puttini & L. Lima (Org.), *Ações educativas. Vivências com psicodrama na prática pedagógica* (pp. 13-24). São Paulo: Ágora.

Puttini, E., & Lima, L. (Org.) (1997). *Ações educativas. Vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora.

Puttini, E., Passos, L., & Costa, M. (1991). *Psicodrama na educação*. Rio Grande do Sul: Ijuí.

Ramos, A. (2006). Social values dynamics and socio-economic development. *Portuguese Journal of Social Science*, 5 (1), 35-64.

Ramos, A., Cardoso, M., & Fernandes, J. (1994). Psicodrama na infância. *Psicodrama*, 2, 83-97.

Ramos, E. (2005). Una Reflexión siempre Provocadora: ¿Los Métodos de Intervención son los mismos que los de Investigación en la Práctica? In C. Álvarez (coord.), *La Educación Social. Discurso, Práctica y Profesión*. (pp. 197-240). Madrid: Editorial Dykinson.

Rebello, H. (2002). *Discursos de pais e filhos em torno da transição para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Rego, A., & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: Editora RH.

Remer, R. (1990). Family therapy inside out. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 70-81.

Reznik, S. (1989). El psicodrama como tecnica alternativa para el tratamiento de los enfermos psicomaticos, *Terapia Psicologica*, 8 (12), 32-37.

Ribeiro, M. (2004). *Quando o corpo toma a palavra. A expressão corporal em contexto psicodramático*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.

Ricota, L. (Org.) (1990). *Cadernos de psicodrama*. São Paulo: Ágora.

- Rita, J. (1999). Isabel Baptista em entrevista a “A Página”. *Jornal a Página da Educação*, 8 (86), 12.
- Rodríguez, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión. In J. Esteban (Coord.), *Educación Social Especializada* (pp. 165-170). Barcelona: Ariel.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7.^a ed.). Porto: Moraes Editores. Edição original, 1961.
- Rogers, C. (1986). *Grupos de encontro* (6.^a ed.). Porto: Moraes Editores. Edição original, 1970.
- Rojas-Bermúdez, J. (1978). *Núcleo do eu*. São Paulo: Natura.
- Rojas-Bermúdez, J. (1980). *Introdução ao psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou. Edição original, 1970.
- Rojas-Bermúdez, J. (1984). *Qué es el psicodrama?* Buenos Aires: Celcius. Edição original, 1966.
- Rojas-Bermúdez, J. (1994). El círculo en psicodrama. *Psicodrama*, 1, 15-31.
- Romaña, M. (1985). *Psicodrama pedagógico*. Campinas: Papirus.
- Romaña, M. (1996). *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus.
- Romani, J. (1998). *Concepto formación y profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valência: Nau Libres.
- Romans, M. (2003). Funções e competências do educador social. In M. Romans, A. Petrus & J. Trilla (Org.), *Profissão: Educador social* (pp. 115-137). São Paulo: Artmed.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador social*. São Paulo: Artmed.
- Rosenberg, P. (1998). Cualidades del psicoterapeuta de grupo. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.^a ed., pp. 708-717). Madrid: Panamericana.

- Rosenthal, L. (1998). Resistencia y elaboración en terapia grupal. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.^a ed., pp. 113-124). Madrid: Panamericana.
- Rothes, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Rubio, R., Aretio, L., & Corbella, M. (2001). *Teoría de la educación. Educación social*. Madrid: Librería UNED.
- Sá, F. (2003). *Psicoterapia analítica de grupo com crianças no período de latência*. Lisboa: Climepsi.
- Saad, C. (1995). A ética do psicodrama. *Psicodrama*, 3 (1), 39-56.
- Sacks, J. (1998). Psicodrama. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.^a ed., pp. 234-249). Madrid: Panamericana.
- Saéz, J. (Coord.) (1993). *El educador social*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanchez, J. (1981). *El psicodrama en psiquiatria clínica*. Granada: Circulo de Estudios Psicopatologicos.
- Santos, B. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M. (2006). Teia de Redes e Projectos. In E. Many & S. Guimarães (Org.), *Como Abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto* (pp. 201-204). Porto: Areal Ed.
- Saraiva, C. (1994a). Psicoterapia do para-suicídio. Da etologia ao psicodrama. *Psiquiatria Clínica*, 15 (1), 13-18.
- Saraiva, C. (1994b). *Psicodrama de para-suicidas ou ousar a viagem pela morte*. Comunicação apresentada na I Reunião Luso-Brasileira e III Encontro da Sociedade Portuguesa de Psicodrama, Cascais, Portugal.

Saraiva, C. (1994c). Psicodrama e terapia de comportamento. O desenvolvimento dos papéis psicodramáticos e o treino de aptidões sociais no comportamento. *Psicodrama*, 2, 65-73.

Saraiva, C., & Albuquerque, E. (1996). O psicodrama visto pelos doentes. *Psicodrama*, 4, 67-76.

Sassom, F. (1990). Psychodrama with adolescents: Management techniques that work. Special issue: Psychodrama and group work with adolescents. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 43 (3), 121-127.

Schutz, W. (1974). *O prazer*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Schutzenberger, A. (1975). *Introduction au jeu de role: Le sociodrame, le psychodrame et leur applications en travail social, dans les entreprises, en éducation et en psychothérapie*. Toulouse: Edouard Privat.

Schutzenberger, A., & Weil, P. (1987). *Psicodrama triádico*. Belo Horizonte: Interlivros.

Serapicos, A. (2006). Saberes e contextos da Educação Social. In Vários, *Intervenção social. Saberes e contextos* (pp. 13-17). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Serrano, G. (2003). *Pedagogia social – Educación social. Construcción científica e intervención Práctica*. Madrid: Narcea.

Silva, A. (2005). *Formação e construção de identidade(s). Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, retirado a 01 de Maio de 2008 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/items-by-author?author=Silva%2C+Ana+Maria+Costa+e>

Silva, M., & Hozman, M. (1980). Psicodrama aplicado à pedagogia. *Revista da FEBRAP*, 3 (1), 156-168.

Silva, T. (1994). Imagens na escuridão: Psicodrama com cegos. *Psicodrama*, 1, 83-94.

Simeonsson, R., Monson, L., & Blacher-Dixon, J. (1979). Promoting social competence in exceptional children through perspective taking and sociodramatic activities. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry*, 32, 156-163.

- Soares, A., Guisande, M., & Almeida, L. (2007). Autonomia y ajuste académico: Um estúdio com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 753-765.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (24), 15-27.
- Soeiro, A. (1991). *Psicodrama e psicoterapia*. Lisboa: Escher.
- Soeiro, A. (1994). Psicopatologia e psicodrama. *Psicodrama*, 1, 5-14.
- Soeiro, A. (1995). Papel do respirador (chorador) – A questão dos papéis psicossomáticos. *Psicodrama*, 3, 27-38
- Soeiro, A. (2003). *O Instinto de plateia. Na sociedade do espectáculo*. Brasília: Círculo de Giz. Edição original, 1990.
- Soeiro, A. (1999). *Realidade emocional*. São Paulo: Editora SENAC.
- Sousa, J., Moita, G., & Carlos, S. (1994). A utilização do psicodrama moreniano na formação em sexualidade humana e em sexologia clínica. *Psicodrama*, 1, 107-111.
- Teixeira, J. (1989). O psicodrama na perspectiva da abordagem centrada na pessoa. *O Médico*, 121, 258-265.
- Teixeira, J. et al. (1990). Evolução de um grupo de psicodrama num hospital psiquiátrico. *O Médico*, 37, 45-55.
- Thompson, M. (1990). An action-oriented lesson for second-year college french students. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 82-84.
- Torres, A. (1994). O papel de deus como modelo do director de psicodrama. *Psicodrama*, 1, 33-40.
- Torres, A. (1996). Momentos grupais e elaboração dramática. *Psicodrama*, 4, 77-84.
- Tuckman, B. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.

Tuckman, B., & Jensen, M. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organisation Studies*, 2 (4), 419-427.

Turato, E. (2000). Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Definição e principais características. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2 (1), 93-108.

Universidade Portucalense (2001). *Espaço(s) de construção de identidade profissional*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª ed., pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vala, J., & Monteiro, M. (Coord.) (1997). *Psicologia social* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valcarce, P. (1995a). Teoría del sociodrama familiar. *Informaciones Psiquiátricas*, 140, 2º trimestre. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://www.psicodrama.info/drama1a.html>.

Valcarce, P. (1995b). Psicodrama y sociodrama. Teoría de la técnica. Las técnicas de sociodrama familiar. *Informaciones Psiquiátricas*, 140, 2º trimestre. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://www.psicodrama.info/drama2a.html>.

Valcarce, P. (1997). Sociometría y sociodrama en la prevención primaria. Intervenciones psicosociales. *Informaciones Psiquiátricas*, 2º y 3º trimestre, 148-149.

Vasco, A. (1995). Uma perspectiva integrativa de base cognitivo-comportamental. *Psicodrama*, 3, 107-120.

Vasconcelos, M. (1995). Psicodrama na comunidade terapêutica para toxicodependentes. *Colectânea de Textos*, 7, 22-23.

Veiga, S. (2008). Palcos de conhecimento, espaços de transformação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 473-481.

Verhofstadt-Denève, L. (2004). Psicodrama com estudantes universitários em psicologia clínica: Teoria, acção e avaliação. In L. Lima & L. Liske (Org.), *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação* (pp. 67-92). São Paulo: Ágora.

- Vicente, L. (2005). Psicodrama: Transferência e contra-transferência. *Análise Psicológica*, 2, 23, 79-83.
- Vicente, T. (1994). Abordagem de algumas formas de luto em psicodrama. *Psicodrama*, 1, 87-99.
- Vieira, C. (1995). Psicodrama analítico: Uma articulação. *Psicodrama*, 3, 27-38
- Vieira, F. (1994). Avaliação em psicoterapia por psicodrama (Abordagem tipológica). *Psicodrama*, 2, 21-50.
- Vieira, F. (1994). Formação e avaliação de directores de psicodrama. *Psicodrama*, 4, 51-65.
- Vieira, F. (1999). *(Des)dramatizar na doença mental: Psicodrama e psicopatologia*. Lisboa: Sílabo.
- Vliert, E., Euwema, M., & Huismans, S. (1995). Managing conflict with a subordinate or a superior: Effectiveness of conglomerated behavior. *Journal of Applied Psychology*, 80, 271-281.
- Vliert, E., Nauta, A., Giebeles, E., & Janssen, O. (1999). Constructive conflict at work. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 475-491.
- Watson, M. (1988). Psychodrama and anorexia: An act hunger. *Journal of the British Psychodrama Association*, 3 (1), 23-33.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1993). *A pragmática da comunicação humana* (9.^a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Weil, P. (1970). Psychodrame et psychanalyse. *Bulletin de Psychologie*, 285, Tome XXIII, 13-16, 726-735.
- Weil, P., Cesarino, A., Ezher, A., Gonçalves, C., Diniz, D., Marino, M., Brito, V., & Almeida, W. (2001). *A ética nos grupos. Contribuições do psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Weiner, M., (1998). Papel del líder en la terapia de grupo. In H. Kaplan & B. Sadock (Org.), *Terapia de grupo* (3.^a ed., pp. 91-106). Madrid: Panamericana.

Wheelan, S. (1993). *Facilitating training groups: A guide to leadership and verbal intervention skills*. London: Praeger.

Wheelan, S. (1994). *Group processes: A developmental perspective*. Boston: Allyn et Bacon.

Williams, A. (1992). *The passionate technique: Strategic psychodrama with individuals, families and groups*. London and New York: Tavistock/Routledge.

Wolff, M. (1986). *Contribuição ao estudo do tempo e espaço na psicoterapia psicodramática do adolescente*. In Actas do V Congresso Brasileiro de Psicodrama, Caldas Novas, Brasil.

Wood, D. (1979). Psychodrama with an alcohol abuse population. *Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 32, 75-88.

Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: SAGE.

Zenger, J. (1970). A comparison of human development with psychological development in T-groups. *Training and Development*, 7, 16-20.

Zimerman, D. (1997). Atributos desejáveis para um coordenador de grupo. In D. Zimerman & L. Osório et al. (Org.), *Trabalhar com grupos* (pp. 41-47). Porto Alegre: Artes Médicas.

Zimerman, D. (2000). *Fundamentos básicos das grupoterapias* (2.^a ed.). Porto Alegre: ARTMED.