

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola das Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação e Psicologia



**O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA PRÁTICA
DO SOCIODRAMA**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO COM FEIÇÃO DISSERTATIVA DO
MESTRADO EM ENSINO DE TEATRO

DULCE SILVA

Orientadores: Professor Doutor Levi Leonido Fernandes da Silva

Professora Doutora Elsa Maria Gabriel Morgado

Vila Real, 2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola das Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação e Psicologia



**O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA PRÁTICA
DO SOCIODRAMA**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO COM FEIÇÃO DISSERTATIVA DO
MESTRADO EM ENSINO DE TEATRO

DULCE SILVA

Orientadores: Professor Doutor Levi Leonido Fernandes da Silva

Professora Doutora Elsa Maria Gabriel Morgado

Vila Real, 2016

Relatório de Estágio com Feição Dissertativa
elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Teatro, em conformidade com o
Diário da República, 2.ª série — N.º 149 — 4 de
agosto de 2011.

DEDICATÓRIA

Foi bonita a festa, pá
Fiquei contente.
E ainda guardo, renitente
Um velho cravo para mim.

Já murcharam em tua festa, pá
Mas certamente
Esqueceram uma semente em algum
Canto de jardim.

Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei também quanto é preciso, pá
Navegar, navegar.

Canta a primavera pá
Cá estou carente
Manda novamente algum cheirinho
De alecrim!
Chico Buarque (tanto mar, 1ª versão)

A todos os que, como eu, continuam a ter esperança
na humanidade e que acreditam no poder da
mudança.

AGRADECIMENTOS

Este foi certamente o ano mais difícil da minha vida.

Tinha o meu filho quatro meses e minha filha quase três anos quando me matriculei no mestrado em ensino de teatro. Nunca pensei que estas duas pessoas, das mais importantes da minha vida, não me iriam dar sossego para redigir este relatório: entre choros, febres, gritos de alegria, zangas, euforias e muitas...MUITAS noites sem dormir, lá consegui dar seguimento a este projeto, e concluir mais uma etapa da minha vida.

Torna-se por isso OBRIGATÓRIO agradecer ao meu marido, Hugo, que foi fundamental em todo este processo e apoiou todos os meus passos, uns cambaleantes e outros mais decididos, que cuidou dos filhos, com toda a generosidade e amor possíveis, quando eu não podia estar tão presente.

Aos meus pais, que estiveram sempre disponíveis para mim, sobretudo a minha mãe, que tanto se preocupou.

Às minhas irmãs, Isabel e Julieta, que responderam sempre aos meus apelos e solicitações e acreditaram desde o primeiro dia que eu conseguia.

Ao meu cunhado, Carlos, pela ajuda na tradução em inglês.

Às minhas amigas, Rita, que foi incansável e à Joana, que se prontificou para me ajudar quando foi preciso.

À minha direção de turma, pela paciência e dedicação.

A todos os meus alunos por terem sido tolerantes e compreensivos pela minha ausência.

À turma do 1º TAP pela excelente receptividade ao embarcar nesta viagem.

Ao Dr. Júlio Roque, diretor da minha escola, pela abertura, disponibilidade e entrega a esta instituição.

À equipa de orientação.

E FINALMENTE digo OBRIGADA aos meus dois filhos, que apesar de não o saberem, é por eles que fiz todo este esforço e é por eles que vale realmente a pena lutar.

RESUMO

A aplicação do Sociodrama.

Este relatório aborda a prática do Sociodrama em contexto escolar, especificamente nas aulas de Expressão Dramática.

Constatei, ao longo destes dez anos de ensino, que as práticas teatrais traziam não só uma melhoria na assimilação dos conhecimentos, como permitiam a certos alunos ajustar as suas emoções e o seu comportamento e atitudes face a determinadas situações escolares. A disciplina de expressão dramática é definida como um espaço e uma ferramenta educativa que permite desenvolver o currículo escolar em vários domínios, tais como a educação artística, a expressão corporal, a língua ou literatura e pelas suas características relacionais e interpessoais, é de facto uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais.

O Jogo Dramático é um instrumento interessante para todos os professores, não só para os profissionais das áreas envolvidas. As atividades dramáticas impõem um trabalho em equipa, em grupo, que pode favorecer qualquer tipo de aula.

Estas situações em que o grupo está concentrado numa atividade, num jogo, ajudam a melhorar os aspetos da socialização e da comunicação, sempre que são propostas num espaço e clima seguros para o aluno.

É nesse ambiente seguro que o Sociodrama entra, tendo como base a disciplina de Expressão Dramática.

Este relatório tem por objetivo ilustrar como a prática do Sociodrama pode ser aproveitada no projeto educativo de uma Escola, e de que forma poderá fazer parte integrante desse mesmo currículo, nos anos seguintes.

PALAVRAS-CHAVE: Sociodrama; Expressão Dramática; Jogo Dramático; grupo e currículo.

ABSTRACT

The applications of Sociodrama.

This report addresses the practice of Sociodrama in schools, specifically in Dramatic Expression classes.

Over the last ten years of teaching, I realized that not only did the theater practices lead to an improvement in the assimilation of knowledge, but they allowed certain students to adjust their emotions, their behavior and attitudes in relation to certain school situations.

The area of dramatic Expression is defined as a space and an educational tool that allows the development of the school curriculum in various fields such as arts education, body expression, language or literature, and because of its relational and interpersonal characteristics, it is in fact a powerful tool for the development of social and personal skills.

The Dramatic Play is an interesting tool for all teachers, not just for the professionals of the areas involved. Dramatic activities require team work, group work, which may favor any kind of class. These situations in which the group is focused on an activity, on a game, help improve socialization and communication aspects, whenever they're proposed under an environment and a space which are safe for the student.

It is in this safe environment that Sociodrama comes in, based on the discipline of Dramatic Expression.

This report aims to illustrate how the practice of Sociodrama can be harnessed in the educational project of a school, and how it can be part of that same curriculum in the following years.

KEY WORDS: Sociodrama; Dramatic Expression; Dramatic Play; Group; Curriculum.

ÍNDICE GERAL

| | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| DEDICATÓRIA..... | II |
| AGRADECIMENTOS | III |
| RESUMO | IV |
| ABSTRACT | V |
| ÍNDICE GERAL | VI |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | Erro! Marcador não definido. |
| INDICE DE FIGURAS | Erro! Marcador não definido. |
| SIGLAS E ABREVIATURAS | IX |

| | |
|------------------------|---|
| INTRODUÇÃO GERAL | 1 |
|------------------------|---|

| | |
|---|---|
| CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 3 |
|---|---|

| | |
|-----------------|---|
| INTRODUÇÃO..... | 4 |
|-----------------|---|

| | |
|--|---|
| 1. J. L. MORENO, PAI DO PSICODRAMA | 5 |
|--|---|

| | |
|---|---|
| 1.1. PSICODRAMA <i>VERSUS</i> SOCIODRAMA..... | 5 |
|---|---|

| | |
|---|--|
| 1.2. A ABORDAGEM SOCIODRAMÁTICA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA | |
|---|--|

| | |
|-------|----|
| | 11 |
|-------|----|

| | |
|--|----|
| 1.3. TÉCNICAS FUNDAMENTAIS DO SOCIODRAMA | 16 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.4. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO CURRÍCULO EDUCATIVO..... | 22 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.5. OS CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA E DO JOGO DRAMÁTICO PARA A PRÁTICA DO SOCIODRAMA..... | 27 |
|---|----|

| | |
|----------------|----|
| CONCLUSÃO..... | 35 |
|----------------|----|

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO LEGAL..... | 37 |
|--|----|

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 38 |
|-----------------|----|

| | |
|--|----|
| 1. ESCOLA PROFISSIONAL DE TECNOLOGIA PSICOSSOCIAL DO PORTO ... | 39 |
|--|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.1. MISSÃO, VALORES E OBJETIVOS..... | 41 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.2. O CURSO DE TÉCNICO DE APOIO PSICOSSOCIAL E O PERFIL DO TAP. | 45 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 2.A ÁREA DE EXPRESSÕES NO CURSO TAP E A DISCIPLINA DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA | 49 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3. PORTARIA 1285/2006 DE 21 DE NOVEMBRO | 52 |
|---|----|

| | |
|----------------|----|
| CONCLUSÃO..... | 54 |
|----------------|----|

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA | 56 |
|---|----|

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 57 |
|-----------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| 1. METODOLOGIA..... | 58 |
|---------------------|----|

| | |
|-------------------|----|
| 2. OBJETIVOS..... | 59 |
|-------------------|----|

| | |
|--|-----|
| 3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO | 60 |
| 3.1. INSTRUMENTO DE ANÁLISE | 61 |
| 3.2. ANÁLISE DOS DADOS | 62 |
| 3.2.1. IDADE DOS ALUNOS | 62 |
| 3.2.2. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 63 |
| 3.2.3. AGREGADO FAMILIAR | 63 |
| 3.2.4. PERCURSO ESCOLAR | 64 |
| 3.2.5. DISCIPLINA PREFERIDA E DISCIPLINA COM MAIS DIFICULDADE | 65 |
| 3.2.6. PROBLEMAS DE SAÚDE | 66 |
| 3.2.7. PROJETO DE VIDA..... | 67 |
| 3.2.8. ACESSO A COMPUTADOR E INTERNET..... | 67 |
| 3.2.9. ÁREAS DE INTERESSE DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO | 68 |
| 3.2.10. DISTÂNCIA DE CASA À ESCOLA, TEMPO DE DESLOCAÇÃO EMEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO | 68 |
| 3.2.11. FORMA DE OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES..... | 70 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS | 71 |
| 5. PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES | 73 |
| 5.1. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 1 (04/01/16) | 75 |
| 5.2 PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 2 (11/01/16) | 77 |
| 5.3. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 3 (18/01/16) | 79 |
| 5.4. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 4 (27/01/16) | 81 |
| 5.5. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 5 (24/02/16) | 83 |
| 5.6. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 6 (02/03/016) | 86 |
| 5.7. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 7 (16/03/16) | 88 |
| 5.8. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 8 (06/04/16) | 91 |
| 5.9. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 9 (13/04/16) | 94 |
| 5.10. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 10 (04/05/16)..... | 96 |
| 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 99 |
| CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS | 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 103 |
| ANEXOS | 110 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Idade dos alunos | 63 |
| Gráfico 2 – Encarregados de educação | 63 |
| Gráfico 3 – Agregado familiar | 64 |
| Gráfico 4 – Habilitações literárias do aluno | 64 |
| Gráfico 5 – Número de retenções por aluno | 65 |
| Gráfico 6 – Disciplina em que os alunos apresentam maiores dificuldades | 65 |
| Gráfico 7 – Disciplina preferida dos alunos | 66 |
| Gráfico 8 – Problemas de saúde | 66 |
| Gráfico 9 – Projeto de Vida | 67 |
| Gráfico 10 – Tem PC e Internet | 67 |
| Gráfico 11 – Áreas de Interesse de FCT | 68 |
| Gráfico 12 – Distância de casa à escola | 69 |
| Gráfico 13 – Tempo de deslocação de casa à escola | 69 |
| Gráfico 14 – Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola | 69 |
| Gráfico 15 – Forma de ocupação dos tempos livres | 70 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Construção da personagem 1 | 87 |
| Figura 2 – Construção da personagem 2 | 87 |
| Figura 3 a 7 – Construção com legos | 89 |
| Figura 8 a 10 – Estátua | 90 |
| Figura 11 – Construção da personagem 3 | 90 |
| Figura 12 a 23 – Construção de cartazes | 97 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

p. – Página

s/d – sem data

pp. – Páginas

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

TAP – Técnico de Apoio Psicossocial

EPTPP – Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

GIVA – Gabinete de Inserção na Vida Ativa

INTRODUÇÃO GERAL

“Ninguém a outro ama,
Se não que ama o que de si há nele,
Ou é suposto”
(Fernando Pessoa).

Segunda-feira, dia 12 de Março de 2007. Entro numa pequena sala, iluminada por luz artificial. Várias cadeiras à volta de um pequeno estrado (que sabia ser o palco) e três cadeiras dispostas à nossa frente, uma para o diretor do grupo, e duas para os egos auxiliares.

Era apresentada ao grupo terapêutico de Psicodrama.

A sessão iniciou.

Desde esse dia, soube que o Psicodrama teria de ter um lugar na minha vida. Tinha a certeza.

Em 2010 terminava uma parte importante da minha formação em Sociodrama, e outra ficava por concluir: Iniciar sessões com um grupo.

Hoje, passado 9 anos, finalmente posso dizer que dei continuidade a um projeto de vida, e tal como os adolescentes a quem dirigi as sessões de Sociodrama, eu também sou um produto inacabado, mas cada vez mais completo.

Como diz Peter Brook - este homem do mundo do teatro que tanto admiro - no seu livro, *A Porta Aberta*:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenómeno novo, porque tudo o que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la (1999, p.4)

O objetivo do Sociodrama em contexto escolar, no meu ponto de vista, será criar um espaço vazio, onde os alunos possam sentir-se confortáveis e seguros, num ambiente protegido, onde eles poderão ter a voz que nunca puderam ter fora desse espaço.

Quero que possam experienciar sentimentos novos, e descobrir-se um pouco melhor no final de cada sessão.

Este relatório tem por objetivo concluir uma etapa no mestrado em ensino de teatro e apresentar o projeto que esteve na origem da elaboração deste documento.

Num primeiro capítulo – enquadramento teórico - irei apresentar uma breve biografia do autor, Jacob Levy Moreno, contextualizando o aparecimento do Psicodrama, e explicando as diferenças fundamentais entre este método e o Sociodrama (ambos «criados» por Moreno).

Será feita uma abordagem à utilização do Sociodrama em sala de aula, reconhecendo as suas técnicas principais e será dado enfoque à importância da Expressão Dramática/Jogo Dramático para a prática do Sociodrama.

No segundo capítulo denominado de enquadramento legal, iremos encontrar a informação respeitante à escola onde me encontro a lecionar, objetivos, missão e valores. Conhecer o curso ministrado pela escola, Técnico de Apoio Psicossocial (TAP), onde decorreram as sessões e ficar a conhecer a disciplina no âmbito da qual pude introduzir a prática do Sociodrama.

Finalmente no terceiro capítulo - prática pedagógica - irei apresentar a turma onde decorreram as sessões, e dar a conhecer as planificações e a análise feita de cada sessão orientada.

No fim do relatório estará uma conclusão de todo este processo e perspetiva futura relativamente à prática do Sociodrama em contexto escolar.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

Hoje em dia o Psicodrama e o Sociodrama são cada vez mais propostos a adultos, adolescentes e crianças. Aplicam-se em instituições, escolas, empresas, variando muito o tipo de problemáticas a ser trabalhadas.

Fazer parte de uma experiência grupal e da solidariedade entre os membros de um grupo toma um significado muito particular numa época em que as relações sociais são muitas vezes empobrecidas e fragmentadas e em que a pessoa está com frequência só, virada para ela própria.

Desde a sua invenção, por Moreno, no início dos anos de 1900, o Psicodrama evoluiu muito e expandiu-se para muitos países. Na Europa, França, Espanha, Bélgica e Alemanha, este recurso é muito utilizado. O Brasil difundiu muito esta prática e, claro, o berço de Moreno, a América, também é um palco prolífero do Psicodrama.

Portugal não iniciou muito cedo esta cruzada, mas já lá vão quase três décadas desde que (re)descobrimos esta poderosa técnica.

Cabe a cada um de nós, formandos e futuros profissionais desta área, dar continuidade ao projeto de Moreno, que pretendia “salvar a humanidade”.

Este capítulo tem por objetivo dar a conhecer o mentor e criador do Psicodrama, Jacob Levy Moreno, assim como perceber a grande afinidade entre Psicodrama e Sociodrama e as suas diferentes aplicações. Seguidamente, tentaremos perceber como foi feita a abordagem do Sociodrama nas aulas de Expressões e que contributos esta disciplina trouxe à aplicação deste método. Far-se-á também uma breve abordagem às técnicas mais comumente utilizadas na prática do Sociodrama.

Pretende-se ao longo deste capítulo elucidar o leitor em relação à temática subjacente ao relatório de mestrado.

1. J. L. MORENO, PAI DO PSICODRAMA

1.1. PSICODRAMA *VERSUS* SOCIODRAMA

“O homem deve tomar o seu próprio destino e o do universo em suas mãos, no âmbito da criatividade, como um criador” (J. L. MORENO, 2013).

Jacob Levy Moreno foi um homem com uma visão ampla. Criou métodos de psicoterapia e de investigação sociológica. Atualmente é conhecido principalmente como o criador do Psicodrama, uma forma de terapia baseada na representação de papéis. Ou seja: “Le Psychodrame est une forme de psychothérapie qui par sa dramatisation, son utilisation du jeu, ses références explicites au corps et à la mise en mouvement permet l’élucidation et le traitement de certains processus psychiques difficilement accessibles autrement” (MAGOT, 2011, p.3).

Inicialmente Moreno conquistou notoriedade pelo seu trabalho inovador com grupos. Desinteressado tanto pelo coletivo como pelo individual, tomou o caminho do meio, focalizando o pequeno grupo, que analisou e tratou segundo uma sofisticada e original teoria dos processos grupais denominada Sociometria.

“método científico cuja finalidade é medir as relações interpessoais de um grupo. Envolve o estudo das propriedades psicológicas, através do uso de métodos experimentais e a representação dos resultados por meio de fórmulas matemáticas e/ou gráficos. Através disso, podem-se deduzir regras e leis das relações interpessoais numa dada situação” (MARINEAU, 1989, p.169).

Assim, ultrapassou a linha que dividia a Sociologia e a Psicologia, tornando-se um pioneiro no desenvolvimento de abordagens grupais para os problemas de saúde mental e organização social.

Baseando-me na biografia apresentada por Anne Schützenberger (2003, pp. 21-27) sabemos que o criador do Psicodrama nasceu em 1889 em circunstâncias incertas talvez entre Istambul e Bucareste. Era de origem judaica. Aos 5 anos a família mudou-se

da Roménia para Viena. Nos jardins de Viena criava jogos de improvisação com as crianças, potenciando a sua espontaneidade.

Participou em parceria com um médico e um jornalista, em 1914, num trabalho com prostitutas Vienenses através do qual, utilizando técnicas grupais, consciencializou-as da sua condição, o que as conduziu a que se organizassem num «sindicato».

Formou-se em medicina em 1917.

Até 1920, Moreno teve uma intensa vida religiosa. Fez parte de um grupo que fundou a "Religião do Encontro".

Fundou, em 1921, o Teatro Vienense da Espontaneidade, experiência que constituiu a base de suas ideias da Psicoterapia de Grupo e do Psicodrama - "Jornal Vivo".

Ao trabalhar com os pacientes do hospital psiquiátrico com recurso ao "Teatro da Espontaneidade", criou o Teatro Terapêutico, que depois denominou como "Psicodrama Terapêutico e em 1925 emigrou para os EUA. Criou o teatro de improviso e organizou demonstrações públicas em Carnegie Hall. Posteriormente fez investigação em psicoterapia na prisão de Sing-Sing e com adolescentes delinquentes na comunidade de Hudson.

Em 1931 introduziu o termo Psicoterapia de Grupo sendo considerado o primeiro ano de início da Psicoterapia de Grupo científica.

Em 1936 fundou o Instituto de Beacon com objetivos de formar novos profissionais, num espaço escolhido para o efeito.

Moreno morre em Beacon (EUA), a 14 de Maio de 1974, aos 85 anos de idade.

O Psicodrama surge assim como uma técnica de intervenção pedagógica e terapêutica dirigida à mudança de comportamento nos grupos, desenvolvida nos EUA, nos anos 30 do século XX. A primeira sessão oficial do Psicodrama teve lugar em Viena, num dia predestinado: 1 de abril de 1921, que se chamava o dia dos loucos.

Era um teatro sem atores, sem texto, sem peça com o tema baseado na obra "o romance do rei". Cada um dos mil espectadores foi convidado a subir ao palco representar o papel do rei e tentar procurar uma nova ordem das cenas.

Partindo da avaliação dos problemas sentidos no passado e no presente da vida de um grupo, ele tentava chegar a formas adequadas de resolução das situações e conflitos mais delicados. Este processo passa pela dramatização das experiências individuais dos vários elementos do grupo que entram no "Jogo da cena". É a vida, a cultura do próprio grupo, que é dramatizada, encenada como teatro, que, no entender de Moreno, permite ao grupo ganhar consciência, como num Jogo típico de espelhos, dos problemas que o atravessam e, ao mesmo tempo, refletir sobre as formas adequadas de intervenção (SCHUTZENBERGER 2003, pp. 21-27).

Com base na obra de Moreno (2006) sabemos que se envolveu como dramaturgo, criou o Teatro Espontâneo, que diferia do Teatro Tradicional da época, que tinha novos impulsos nesse momento a partir do Teatro Experimentação de Stanislawski, do Teatro do absurdo de Pirandello, e do Teatro pobre de Grotowski. No seu Teatro Espontâneo, que depois se converteu no Teatro Terapêutico, havia como pontos de referências, três fatores: o "status nascendi", o "locus" e a "matriz".

Segundo Schutzenberger,

“o status nascendi é um termo de Francis Bacon retomado por Moreno: o processo do nascimento, alguma coisa que está a nascer, no estado de nascimento, a criação do ser em Psicodrama, ou na vida, o nascimento das relações profissionais num grupo. A mesma autora também define o locus nascendi como o lugar de nascimento do protagonista: a matriz, a cena psicodramática onde nasce a ação «onde o homem nasce ou volta a nascer, segundo um termo forjado por Moreno»” (2003, p. 329).

A matriz segundo a autora, será então a placenta social da criança, o lugar onde ela cria raízes.

Ao criar mais adiante o Psicodrama Terapêutico, Moreno acreditou que a partir das três etapas de uma sessão de Psicodrama, - aquecimento, dramatização e comentários - e utilizando-se dos cinco instrumentos da sessão: diretor, ego-auxiliar, palco, protagonista, e público; seria possível propiciar a cada indivíduo de um dado grupo a possibilidade de encenar o seu próprio drama. Passou então Moreno a uma longa e exaustiva integração conceitual entre o Teatro Terapêutico, a Sociologia, Psicologia

Social e a Psicologia Dinâmica que resultou na criação de uma ciência que nomeou de Ciência Socionômica. Esta nova ciência das relações interpessoais ramificava-se em três grandes áreas:

- i.* A Sociodinâmica, que se caracteriza pelo estudo do funcionamento das relações interpessoais, cujo método de estudo e ação é o Role-Play (técnica descrita no ponto 1.3);
- ii.* A Sociometria, que procura medir as escolhas relacionais;
- iii.* A Sociatria, que se propõe ser uma ciência que trata/cura relações sociais, na qual se incluem: o Sociodrama, o Psicodrama e a Psicoterapia de Grupo.

A diferença entre Psicodrama e Sociodrama é tanto estrutural como de finalidade. O Psicodrama lida com um problema em que um indivíduo em particular ou um grupo de indivíduos (Psicodrama de família) estão engajados de forma privada. O Sociodrama lida com problemas em que o aspecto coletivo da questão é posto no primeiro plano, e a relação particular fica num pano de fundo (...) no Sociodrama os subgrupos são os protagonistas” (MARINEAU, 1989, pp.168-169).

Neste sentido Sociodramas são, pois, sessões abertas de Psicodrama mas focadas nas relações sociais, intergrupais, e pertencem ao ramo da Sociatria da Ciência Socionômica.

"o verdadeiro sujeito de um Sociodrama é o grupo (...) o Sociodrama, baseia-se no pressuposto tácito, de que o grupo formado pelo público já está organizado pelos papéis sociais e culturais de que, em certo grau, todos os portadores da cultura partilham... É o grupo como um todo, que tem de ser colocado no palco para resolver os seus problemas, mas como o grupo é apenas uma metáfora e não existe per si, o seu conteúdo real, são as pessoas interrelacionadas que o compõe, não como indivíduos privados, mas como representantes da mesma cultura. O Sociodrama, portanto, para tornar-se eficaz, deve ensaiar a difícil tarefa de desenvolver métodos de ação profunda, em que os instrumentos operacionais sejam tipos representativos de uma dada cultura e não indivíduos privados” (MORENO, 2006, p.413).

Moreno acreditava, no valor exploratório, do ponto de vista da investigação científica, tanto quanto no valor "curador", modificador de atitudes, da proposta Sociodramática. Essa modificação ocorreria, segundo ele, pela ampliação perceptual e, conseqüente, tomada de consciência por essas pessoas, das suas trocas afetivas e dos seus papéis vividos, a partir das suas representações no palco Psicodramático. Encenar o drama significa poder trazer para um novo "locus", e em um novo "status nascendi" (o palco e o momento em que a ação dramática se desenrola), todos os elementos que remeteriam aos papéis sociais e psicodramáticos anteriormente estabelecidos e interpretados.

Com essa condição de representar esses papéis, nasce a grande possibilidade do salto qualitativo, da catarse da integração. E por esse salto qualitativo e por essa catarse de integração, entende-se a capacidade a partir da ação dramática, do indivíduo conectado com a sua própria história relacional, de se posicionar frente aos seus próprios anseios, às suas possibilidades de ação e de transformação.

“nas sessões de Psicodrama surgem momentos de especial intensidade, em que todo o auditório se concentra num protagonista que está prestes a desfazer-se das barreiras que o cerceiam. Lançado na dramatização, este pode encontrar espontaneamente novas soluções pessoais para a sua vida. É como se passasse para um novo universo onde exista a possibilidade de um novo crescimento. A isto chama-se «catarse de integração», que para Moreno, corresponde à cura psicodramática” (ABREU, 2006, p.70).

O Sociodrama, como todos os métodos de moreno, é um método de ação que movimenta e permite a concretização de transformações a partir da consciência e da verdade desvelada pelo próprio protagonista, que no caso, é o grupo, diferentemente do Psicodrama, no qual o protagonista é um dos participantes.

Os Sociodramas são coordenados por um terapeuta, nomeado por Moreno de Diretor, que desempenhará o seu papel tal e qual um diretor teatral, agindo como um realizador de cinema ou um encenador de teatro. Como o diretor não é o "autor do enredo" a ser dramatizado, ao contrário do autor teatral, deverá procurar inicialmente encontrar-se primeiro com o seu público e as suas personagens, extraindo delas o material para um roteiro da cena.

“O Sociodrama é o Jogo Dramático dos problemas gerais. Uma imagem das idas e voltas das relações entre os indivíduos de um grupo. Contrariamente ao Psicodrama, o Sociodrama trata do aspeto social ou coletivo dos problemas, as relações individuais dos sujeitos são colocadas em segundo plano. Nem sempre há diferenças muito nítidas entre o Psicodrama e o Sociodrama, este último transforma-se muitas vezes, de forma espontânea em algo ainda mais profundo” (SCHÜTZENBERGER, 2003, p.323).

Parafrazeando Yvette Datner “O Sociodrama criado por Moreno, é, segundo este autor: o método profundo de ação que trata das relações intergrupais e de ideologias coletivas (...) e o verdadeiro sujeito do Sociodrama é o grupo” (Moreno, 1974).

“O Sociodrama e os outros métodos grupais visam a sociatria, a ciência do tratamento dos sistemas sociais” (Moreno, 1994) e compõem com a sociometria (o estudo da estrutura psicológica real da sociedade humana) e com a sociodinâmica (o conjunto de métodos de ação), a estrutura da socionomia “a ciência das leis sociais” (MORENO, 1994).

“O Sociodrama é um método focado nos denominadores coletivos, e com ele o pesquisador-diretor-facilitador deixa de ser um observador à distância e fora do grupo, antigo paradigma, para ser um autor/ator participante do próprio processo de transformação do grupo, inserido nele, por estar implicado tanto quanto todos os demais participantes” (FLEURY & MARRA, 2005, p.17).

É com este método grupal, denominado de Sociodrama, que as sessões se irão desenvolver.

1.2. A ABORDAGEM SOCIODRAMÁTICA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

“Os elétrons têm o mesmo peso e a mesma carga de eletricidade quando estão isolados, mas, se se reúnem para formar um átomo, começam a apresentar diferenças individuais. O mesmo sucede com os homens. Se se reúnem para formar um grupo, aparecem ‘diferenças’ individuais, até então não manifestadas” (MORENO, 1972, cit in. MONTEIRO, 1998, p. 20)

Acredita-se no Sociodrama como um agente de desenvolvimento das relações humanas nos contextos educacionais, em todos os seus níveis. É este papel de método sociátrico, para usar a linguagem de Moreno, pai do Psicodrama e do Sociodrama, que se constitui no grande valor que este recurso tem para o aperfeiçoamento da Educação.

Se decomposermos a palavra Sociodrama temos “socio” que vem de social e “drama” que significa ação, ou seja, o grupo em ação (DRUMMOND & SOUZA, 2008), O Sociodrama consiste então na terapêutica de grupos que habitualmente convivem entre si, onde são trabalhados papéis sociais, profissionais e culturais que o sujeito desempenha e partilha. Moreno (1997) reconhece que o homem é um intérprete de papéis, e que se caracteriza por um determinado grupo de papéis que influencia o seu comportamento, alertando que qualquer cultura impõe um conjunto de papéis aos seus membros, cujo êxito poderá variar.

Considera-se o Sociodrama como um método de ação que se foca nas relações intergrupais e nas ideologias coletivas (MORENO, 1997) e, por isso, o seu objetivo é o próprio grupo, tentando-se resolver os conflitos interpessoais (ABREU, 2002).

A resolução dos conflitos interpessoais está inerente à procura de criatividade na medida em que cada pessoa deve refletir sobre as suas ações para as poder transformar (DRUMMOND & SOUSA, 2008).

O Sociodrama refere-se à dramatização de uma situação da vida quotidiana mediante a representação de uma situação por voluntários do grupo. Neste caso, os adolescentes (alunos) representarão as personagens. O representar uma cena da vida

permite colocar-se na situação, experimentar sentimentos, e compreender. Ao resto do grupo, permite aprender, compreender ao observar o ocorrido.

Sabe-se que é muito mais fácil mudar um comportamento individual, especialmente nos jovens, quando o grupo legitima essas mudanças.

“Para o adolescente, os amigos são fundamentais (...) ultrapassada a fase inicial, em que o jovem está sobretudo centrado em si, a fase média da adolescência (15-17 anos, no adolescente urbano escolarizado) é caracterizada por uma luta pela independência emocional, uma preocupação por vezes excessiva face aos problemas do corpo e pela crescente importância do grupo (...) na adolescência os amigos são sobretudo companheiros de saídas à noite, confidentes de aventuras amorosas, espelhos de dúvidas pessoais, iniciadores conjuntos de rituais que levam à idade adulta” (SAMPAIO, 2003, pp. 104-105).

E complementando esta ideia,

“A participação dum adolescente num grupo de congéneres, a sua inserção num bando, constituem factos de observação corrente. As relações estabelecidas entre o adolescente e os seus pares, para além das implicações sociológicas evidentes de que são testemunhas, desempenham igualmente um papel de primeiro plano no processo psíquico em curso. Com efeito, se o «bando» encontra inicialmente e antes de tudo a sua origem, a sua definição, nos fatores sociológicos que o determinam e o condicionam, a necessidade que o adolescente tem de estar em «grupo» responde a motivações intrapsíquicas relacionadas com este processo (..) assim o grupo pode ser utilizado como lugar de exteriorização das diferentes partes do adolescente”(MARCELLI & BRACONNIER, 2005, pp. 46-47).

Fundamentando-me no estudo destes autores sobre a adolescência e aproveitando as aulas de Expressão Dramática faz todo o sentido desenvolver um trabalho no âmbito do Sociodrama com um grupo de alunos do ensino profissional, para trabalhar questões problemáticas na turma (muitas vezes vivenciadas pelos alunos), como o bullying,

gravidez precoce na adolescência, violência doméstica no namoro, e os próprios conflitos internos na turma, trabalhando desta forma a gestão de conflitos em sala de aula.

Cada aluno é convidado a participar no espaço de Jogo e de expressão que lhe é proposto. O vivido e experimentado pelo grupo produz um impacto, e o grupo serve de caixa-de-ressonância para cada um dos participantes. Esta abordagem através do grupo permite ter em conta efeitos possíveis em termos de expressão e de socialização dos alunos.

“O Sociodrama investiga as relações grupais. Tanto o Psicodrama como o Sociodrama têm como proposta trazer leveza e maior alegria à arte de conviver (...) o Sociodrama trabalha as vincularidades das relações, e essas vincularidades são representadas por meio dos papéis sociais desempenhados pelas pessoas no dia-a-dia. Ressignificando esses vínculos, possibilitamos a mudança efetiva de valores, e não apenas o treinamento para o desempenho de tais papéis” (DRUMMOND & SOUZA, 2008, p.16).

Valorizando o próprio grupo como sujeito do Sociodrama, Moreno focava a cultura como rede relacional a ser trabalhada, e não o indivíduo privado. Ele propôs um método de ação profunda, analisando e provocando a catarse coletiva de problemas sociais e permitindo uma análise ciosa das origens profundas das tensões e dos conflitos intergrupais (MORENO, 1993).

Os estudos realizados por Yalom (1995) dizem que num grupo de Sociodrama as relações do aqui e agora têm o poder de ajudar a reconstruir e redefinir as suas competências pessoais e relacionais pelos seguintes fatores: infundir a esperança através da partilha com os outros e não só com o líder do grupo; a universalidade que descobrem os membros do grupo, através dos graus de intimidade estabelecidos com os outros; o altruísmo que se desenvolve na relação de ajuda; a recapitulação do grupo familiar inicial, pois o grupo permite reviver estados emocionais do passado e libertar mecanismos de defesa; o desenvolvimento de competências sociais, a aprendizagem social é possível quando há feedback adequado; o comportamento de imitação, aprendemos uns com os outros através da observação; a aprendizagem interpessoal, os membros tornam-se conscientes do impacto dos seus comportamentos tanto nos outros como em si próprios; a coesão grupal que se constrói reconhecendo as semelhanças e resolvendo conflitos; a Catarse, pois permite expressar num lugar protegido os

pensamentos e as emoções e finalmente os fatores existenciais que se desenvolvem através da reflexão que nasce da intimidade profunda e partilha de sentimentos essenciais.

O Sociodrama trata das questões da relação em grupo, é uma terapia das relações nos grupos: casais, famílias, grupos profissionais, organizacionais e outros.

No que diz respeito à formação de base do Técnico de Apoio Psicossocial o Sociodrama permite que este aprofunde o auto e hetero-conhecimento, desenvolva a capacidade empática, de escuta ativa, de observação, e a reflexão crítica de si, dos outros e do mundo bem como a capacidade de criar e recriar, num movimento entre o real e imaginário, o ideal e o possível, o Eu e o Outro, o espaço público e privado. É o palco de reflexão e criação, por excelência (BERTÃO, 2008) permitindo a harmonia entre o conhecimento e a experiência e a transformação pessoal e social, possibilitando ao futuro TAP tornar-se um agente ativo, consciente e crítico de si próprio e do conhecimento que constrói com os sujeitos com os quais irá desenvolver a sua prática.

Segundo Moreno, todo o ser humano possui a qualidade inata e ilimitada de criação e espontaneidade. A espontaneidade consiste na capacidade de o indivíduo responder adequadamente perante situações novas ou diante de situações antigas responder de forma inovadora e adequada (MORENO, 1997). A espontaneidade é muitas vezes inibida e pouco desenvolvida no quotidiano (DINIZ, 1995; & VEIGA, 2009) mas pode ser treinada, nomeadamente através do Sociodrama, possibilitando ao indivíduo uma ação flexível, adaptativa e coerente perante os acontecimentos da sua vida (VEIGA, 2009).

Visto o Sociodrama permitir um espaço de partilha e análise, ele incentiva a ação, permitindo a reflexão que conduz a mesma. No fundo, trata-se de suscitar a vontade de participar, de construir, de criar, de ter um papel ativo quer enquanto futuro profissional, quer no rumo da vida de cada um e na vida em sociedade.

Participar numa sessão de Sociodrama implica imprescindivelmente o desenvolvimento de papéis, e este método permite-nos experimentá-los e desenvolvê-los, num ambiente protegido, onde a mesma cena se poderá repetir tantas vezes quanto o necessário. No meio de jogos e brincadeiras, somos convidados a desenvolver a nossa espontaneidade, tornando-nos reflexivos, críticos e mais capazes de responder criativa e ajustadamente aos problemas e obstáculos da realidade social. O palco torna-se assim parte da realidade.

Para que possa haver partilha nas sessões de Sociodrama, é fundamental o grupo estar disponível, predisposto a.

É difícil muitas vezes conseguir separar os contextos sessão e aula (sendo eu professora da turma, em três disciplinas diferentes), por isso cabe a cada elemento do grupo ser flexível, estar disponível para ouvir o outro e respeitar a sua opinião, daí a introdução de regras claras quando as sessões iniciaram.

Sabemos que quando algo é partilhado pelos alunos isso pode ser alvo de crítica, interrogação ou discórdia, pelo que é natural que sintam algum receio ou medo de se expor devido às interpretações que o outro possa fazer. Contudo, este sentimento é natural e poderá transformar-se em algo positivo, uma vez que vai de encontro ao debate de ideias e contribui para a evolução pessoal, social e profissional do sujeito.

Este aspeto leva-nos a pensar sobre a nossa postura individual e em grupo e, neste sentido, procurarmos refletir sobre a cooperação, responsabilidade, pro-atividade, participação, envolvimento e implicação, assim como a cedência face ao grupo. Enquanto pessoas e profissionais não nos podemos esquecer que nunca vivemos sozinhos, mas sim em sociedade: “Ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros. A nossa humanidade foi-nos ‘contagiada’: é uma doença mortal que nunca teríamos desenvolvido se não fosse a proximidade dos nossos semelhantes” (SAVATER, 1999, p. 191).

Finalizando podemos dizer que as técnicas Sociodramáticas aplicadas em contexto de sala de aula terão como principal objetivo o crescimento pessoal e do grupo, e será a partir do grupo que o aluno trabalhará as suas características pessoais, os seus medos e anseios e refletirá sobre as suas práticas, contribuindo para o processo de desenvolvimento pessoal e social, de capacidades e competências, de cooperação, de confiança, de sentimento de pertença e união ao grupo no qual está integrado.

O espaço criado na aula para as sessões de Sociodrama, será assim um espaço de trabalho, uma oportunidade para a evolução e transformação, um grande desafio para mim e para os alunos.

1.3. TÉCNICAS FUNDAMENTAIS DO SOCIODRAMA

“Uma técnica é um recurso instrumental. Em si mesma ela não significa nada, é por assim dizer, neutra. Para que assuma algum sentido, requer pelo menos dois elementos: uma teoria na qual se fundamente e uma finalidade para a qual aponte” (CARLOS CALVENTE).

Como qualquer método de ação que se aplica aos indivíduos, são necessárias técnicas que apoiam a facilitam essa mesma ação. O Sociodrama não difere por isso de outros métodos e não prescinde de certas técnicas facilitadoras. Antes de se poder aplicar qualquer técnica, é necessário, porém, pensar no grupo no qual se vão aplicar.

O grupo tem um papel importantíssimo em todas as sessões de Sociodrama. Lewin (1948) afirma que o indivíduo é função do grupo e todo comportamento dele deve ser visto como resultante da totalidade dinâmica do grupo.

É suposto todos se sentirem implicados.

É necessário permitir ao grupo aquecer, preparar-se para a sessão. Entrar num registo imaginário abandonando os desenvolvimentos lógicos.

Numa entrevista realizada por Marie-Madeleine, para a Associação Belga de Psicodrama, diz Anne A. Schützenberger,

“Quando vemos o grupo na defensiva, é necessário domesticar o grupo, para que este deixe de estar na defensiva. Porque enquanto o grupo está na defensiva não conseguimos fazer nada com ele (...) é preciso que se sintam livres de exprimir o que têm vontade de exprimir. A leitura da linguagem corporal é por isso extremamente importante. Se eu vejo o corpo acessível visualmente ou se o corpo está na defensiva visualmente (fechado). Enquanto o corpo estiver fechado, na defesa, não poderemos trabalhar de verdade” (2014).

Torna-se por isso premente um bom aquecimento que permita ao grupo a sua abertura para a sessão. Muitas vezes recorre-se a técnicas sociodramáticas para a fase do aquecimento. Relembra-se que uma sessão de sociodrama processa-se normalmente em três fases. O aquecimento, a dramatização e os comentários (partilha).

De uma forma muito resumida, segundo Regina Monteiro o aquecimento consistirá na preparação do grupo; a dramatização, no desenvolvimento da sessão e finalmente na partilha ou comentários far-se-ão comentários acerca da sessão, refletindo-se sobre o seu conteúdo (consequimos perceber a analogia com uma sessão de expressão dramática, também ela dividida normalmente nestas três fases).

As técnicas mais frequentemente utilizadas recorrem à metáfora, à condensação (resumo), à linguagem poética, à evocação, às associações livres e aos desenhos.

As técnicas são a operacionalização de um meio ou conjunto de meios para atingir um fim (PSICOSOMA, s/d).

As técnicas fundamentais do Sociodrama são as mesmas que as utilizadas em Psicodrama, mas incidindo no grupo e não na pessoa individual.

Segundo Pierre Renouvier e Raymond Corsini, existem cerca de 350 técnicas diversas que se podem utilizar numa sessão. Dessas 350, uma centena serão talvez as mais utilizadas desde 1950.

Com base nas descrições das técnicas elencadas por Schützenberger (2003) e P. Abreu (2006), irei seguidamente abordar aquelas que são mais frequentemente utilizadas em contexto de Psicodrama. Faço apenas uma ressalva: as descrições que se seguem são de técnicas para sessões de Psicodrama, mas sabemos que ao aplicá-las em sessões de Sociodrama, teremos sempre de as adaptar e modificar consoante os grupos ou consoante o que se pretende naquela determinada situação da sessão.

- Amplificação da voz;
- À parte/solilóquio
- Auto-apresentação (Self-presentation);
- Bazar;
- Loja mágica;
- Cadeira vazia;
- Espelho;
- Objeto intermediário;
- Monólogo;
- Caixote do lixo;
- Representação simbólica;
- Inversão de papéis;

- Interpolação de resistências;
- Estátua;
- Role Playing;

Amplificação da Voz, quando um sujeito fala impercetivelmente, o Sociodramatista pode retomar a frase, e repeti-la em eco, em alta voz, de forma a todo o grupo conseguir ouvir;

À parte/Solilóquio, durante a sessão, pode pedir-se ao sujeito de dizer em volta o que está a sentir naquele momento, no fundo verbalizar para o grupo em alta voz;

Auto-apresentação, o sujeito apresenta-se ao grupo tal e qual ele é. Este género de apresentação pode ser feita, oralmente, através de um desenho comentado, através de uma estátua legendada;

Bazar, trata-se de fazer um bazar, instalar o caos, uma confusão no meio da cena. Pede-se depois aos participantes para entrarem na cena e dizer o que é que aquilo lhes lembra;

Loja mágica, trata-se de uma situação imaginária: uma loja mágica, onde podemos comprar e vender TUDO o que queremos. Aquilo que se vende ou compra, pode ser definido pelo Sociodramatista, ou pode ser sugerido pelos sujeitos;

Cadeira vazia, acrescenta-se uma cadeira em cena. O Psicodramatista pede para cada pessoa a observar, e imaginar alguém sentado nessa cadeira. Após alguns minutos de silêncio, pede-se para cada um dizer aquilo que sentiu. Pode-se também fazer este exercício pedindo à pessoa que se imagine em diálogo com alguém sentado na cadeira e pede-se depois para se sentar, imaginado que é essa pessoa e o Psicodramatista representa o sujeito a falar com ele. Esta técnica deverá ser obviamente adaptada para a sua utilização em Sociodrama;

- Espelho, quando o sujeito não se apercebe de determinados aspetos da sua conduta ou postura, que para outros são óbvios, o diretor pode pedir a um dos egos auxiliares que se coloque diante dele e o imite em espelho.

Como refere Regina F. Monteiro, esta técnica propicia ao protagonista condições de melhorar a auto-percepção;

- Objeto intermediário, quando um sujeito não consegue tomar uma decisão, ou verbalizar alguma coisa, pede-se para um ego-auxiliar fazer de objeto intermediário, ou seja, desempenhar o papel da caneta que não quer escrever a carta, ou da porta que não quer abrir. Dá voz aos objetos de cena, para ajudar o sujeito;

- Monólogo, técnica que implica que o sujeito fale sozinho em cena. Fale alto para ele próprio;

- Caixote do lixo, quando um sujeito tem algum assunto que o incomoda, ou perturba, pede-se para essa pessoa deitar isso fora no caixote do lixo. O caixote do lixo por ser real ou simbólico, o que interessa é que o sujeito se livre desse “incómodo” com um movimento libertador, em direção ao caixote do lixo;

- Representação simbólica; certas situações da vida real podem ser difíceis ou impossíveis de representar em cena. Esta técnica consiste em representar simbolicamente através de gestos (ou de outras formas) a situação. Por exemplo, um relacionamento sexual, representado através de um Jogo de mãos, que corresponda aos corpos;

- Inversão de papéis; à palavra do diretor, o sujeito troca de lugar com o ego-auxiliar com quem está a interagir. Este repete então as últimas palavras do protagonista, que por sua vez, continua a ação como se fosse o personagem. A nova inversão repete-se este protocolo, mas já com o protagonista no seu lugar. Esta técnica obriga o protagonista a colocar-se, em termos psicológicos, no lugar da pessoa com quem interagiu. Moreno entendia a troca de papéis como uma vivência interna simultânea de dois papéis opostos;

- Interpolação de resistências; A certa altura durante a cena, pede-se para que um ego-auxiliar atue de modo completamente diferente daquele que o protagonista indicou e

espera, esta técnica permite apanhar o protagonista desprevenido, testando a espontaneidade da sua resposta;

- Estátua: representação estática de uma maneira de estar, pensar de um sentimento, etc.

A estátua pode ser vista e comentada por todos;

De acordo com Población Knappe e Barberá,

“Quando sugerimos uma escultura, que sejam utilizados os corpos daqueles indivíduos que formam o grupo em estudo, moldando postura, gestos, posições relativas, distâncias e contatos para formar um grupo escultural, habilmente estático, que mostra já à primeira vista o esquema das inter-relações daquele grupo humano” (1999, p.144).

E ainda, segundo Rojas-Bermudez:

“A técnica de construção de imagens permite explorar os conteúdos do grupo protagonista por uma forma criada pelo próprio grupo, que apresenta de maneira global e simultânea uma trama de significados. O grupo na cena vai descobrindo os significados de seus atos e criações e inicia uma caminhada na busca de soluções” (1997, p.147)

- Role Playing:

“Proporcionar ao ator uma visão dos pontos de vista de outras pessoas, ao atuar no papel de outros, seja em cena, seja na vida real” (MORENO, 1987, p.182).

Técnica que representa o treino de papéis. Consiste em representar um papel cujo desempenho se teme, por exemplo o aluno perante um exame, ou ainda um papel que se tem mas que não está a ser bem desempenhando, exemplo de um chefe de equipa que não consegue dar ordens. Nestes casos, utiliza-se um ego-auxiliar (no Sociodrama poderá ser desempenhado por um aluno sob orientação do diretor), que representará o papel complementar (professor, empregado) e irão repetir-se as cenas até o papel estar mais desenvolvido.

Segundo PUNDIK, o Role Playing “é um método de interação humana que implica o comportamento realista em situações imaginárias”.

Moreno foi um criador. As técnicas apresentadas mostram que ele era inventivo.

Existe uma multiplicidade de usos e variantes dentro do mesmo recurso. Existem muitas mais técnicas que se poderiam aplicar em sessões de Sociodrama, no entanto, considero que esta seleção indica aquelas que são utilizadas com mais frequência. Durante as minhas sessões foram utilizadas (sempre com as devidas adaptações), as técnicas da Amplificação da voz; À parte/solilóquio; Loja mágica; Objeto intermediário; Monólogo; Caixote do lixo; Representação simbólica; Inversão de papéis; Interpolação de resistências; Estátua; Role Playing.

O fundamental ao trabalhar em Sociodrama é saber-se socorrer destas técnicas para apoiar a sessão e ajudar o diretor a atingir os objetivos.

1.4. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO CURRÍCULO EDUCATIVO

“Tudo é real porque tudo é inventado”

GUIMARÃES ROSA

A dois de novembro o Decreto-Lei 344/90 reconhecia que “A Educação Artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (...) O Governo tem consciência de que a Educação Artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano”. “

Este Decreto-lei de 1990 veio estabelecer as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar que não existiam quando foi promulgado o Decreto-lei de 14 de Outubro que aprovou a lei de bases do sistema educativo.

Passadas mais de duas décadas da entrada em vigor do Decreto-Lei 344/90 o currículo escolar em Portugal passou a depreciar as disciplinas relacionadas com a Educação Artística. Em 5 de Julho de 2012 foi publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012.

De uma maneira geral, a Educação Artística diminuiu a sua presença nos currículos, nomeadamente no que diz respeito à disciplina de Oficina de Teatro. No currículo anterior os alunos do 7º e do 8º ano tinham apenas duas disciplinas de Educação Artística: Educação Visual e outra a definir por cada escola (música, dança, teatro, etc.). No 9º ano podiam ter apenas uma disciplina de Educação Artística (Educação Visual ou disciplina de oferta de escola) ou Educação Tecnológica. Foi neste âmbito que, durante alguns anos, existiu a disciplina de Oficina de Teatro.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012(1), a disciplina de oferta de escola passou a poder ser de natureza artística ou tecnológica e deixou de existir no 9º ano. (Artigo 11º, nº 2: "Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo.)

Este Decreto-Lei reduziu substancialmente a presença do Teatro na Educação no 3º ciclo.

No ensino secundário o teatro e a Expressão Dramática começaram tendencialmente a desaparecer. As disciplinas de Educação Artística, como a Educação Musical e a Educação Visual, são vistas como disciplinas menores sem grande peso no currículo. Têm uma carga horária muito limitada e tendem cada vez mais a decrescer. Percebe-se que os currículos educativos passam a ter uma hierarquização das disciplinas.

No Ensino Profissional continuam a existir algumas disciplinas ligadas à Expressão Dramática e ao Teatro (como é o caso dos cursos ligados à área da animação e neste caso do curso de técnico de apoio psicossocial) embora a sua presença seja residual.

No início da década de 90 foi criada uma disciplina chamada Oficina de Expressão Dramática, acessível a alunos do ensino secundário, por opção das escolas. Contudo, a disciplina terminou durante a primeira década do século XXI sem qualquer justificação.

Infelizmente para o nosso País existe um desinvestimento na Expressão Dramática e no Teatro.

No âmbito da Conferência Internacional de Educação Artística que a UNESCO realizou em Lisboa no ano 2006 (cerca de um milhar de representantes de mais de uma centena de países afirmaram a importância da Educação Artística para o desenvolvimento, e apontaram os seus principais caminhos no quadro dos desafios para o séc. XXI) Esta Conferência desenvolveu-se em torno de três temas principais: a importância da Educação Artística, a criação de redes e parcerias no desenvolvimento da Educação Artística, e a formação de educadores para a Educação Artística, destaca-se o sublinhado "dar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo, devidamente financiado e com professores competentes e de qualidade". A UNESCO defendeu nessa conferência que os países-membros da união europeia deviam combater a desvalorização ou marginalização do ensino das artes e a falta de investimento em recursos humanos e financeiros nesta área" (Diário de Notícias, 10 de março de 2006). Sublinhou também que, no âmbito da Educação Artística – e sem qualquer menosprezo pelas outras artes – o Teatro desempenha um papel importante, uma

vez que trabalha diferentes Expressões - corporal, vocal, musical, escrita, plástica – e ajuda os alunos a desenvolverem competências nos domínios cognitivo, emocional, afetivo, social e psicomotor.

Apesar de existirem ainda algumas escolas com disciplinas ligadas à Expressão Dramática, cursos profissionais de Artes do Espetáculo, atividades extracurriculares ligadas ao teatro, a verdade é que esta arte ocupa um lugar na Educação bem menor do que deveria.

“O objetivo geral da escola é ou deveria ser o desenvolvimento pessoal dos alunos (...) uma pedagogia da expressão pode ajudar a construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino e favorecer assim, o desabrochar dos jovens, que passam na escola uma considerável parte do seu tempo. Além disso a Expressão Dramática enquanto prática pedagógica do teatro, no sentido mais lato, tem como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética). Estes autores consideram serem cinco os objetivos da Expressão Dramática na escola, são eles o desenvolvimento da expressão (nos seus vários níveis), o desenvolvimento da criatividade e da comunicação, o aumento da confiança em si e finalmente o permitir uma abordagem cultural”. (LANDIER & BARRET 1994, pp. 11-14).

Como refere Sousa, “a dimensão conceptual da Expressão Dramática, por tão vasta, é hoje indiferenciadamente aplicada, quer se referindo a metodologia educativa, a técnica de ensino ou à disciplina curricular de cursos de formação de atores” (2003b, p. 21).

O objetivo central da Expressão Dramática no currículo é, segundo SLADE, o desenvolvimento natural da criança, através de situações da experiência individual e coletiva, trabalhadas a partir de jogos e improvisações. Também para Brian Way (1967), o propósito fundamental centra-se no desenvolvimento do ser humano. Os acontecimentos da vida real são o principal estímulo para a progressiva auto-descoberta e interação do ‘eu’ com o meio envolvente, sendo a primazia de todo o trabalho atribuída

ao processo dramático e não ao produto teatral. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003).

Os pressupostos implícitos nas concepções de Slade e Way incidem sobre estratégias que visam a cooperação e a confiança entre o grupo, de modo a proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade, concentração, intuição e imaginação. Os dois autores demarcam-se dos propósitos da produção teatral que surge, por vezes, associada à Expressão Dramática.

Para Barret e Landier (1994) a terminologia utilizada para definir as atividades dramáticas, quer sejam chamadas Jogo Dramático, Expressão Dramática ou teatro não representa “dicotomia, nem separação”, uma vez que o principal objetivo se centra na criança e no processo de aprendizagem estabelecido através da comunicação, dos sentidos e da perceção do mundo que a rodeia.

Em Expressão Dramática, segundo Ryngaer (1981), a concretização das atividades é designada por “Jogo Dramático” – na sua conceção os elementos voz, espaço, corpo, tempo, texto e situação dramática, constituem a linguagem dramática. A utilização destes elementos permite a quem joga, comunicar com os outros através de papéis, expressando as suas criações do mundo interior, pela ação corporal e pela produção de uma ficção. O trabalho efetuado no Jogo Dramático proporciona momentos de criação, cujos principais objetivos são a reflexão sobre as emoções e a interpretação do mundo. Para se jogar não são necessários adereços ou cenários especiais, já que um objeto do quotidiano pode assumir diversas funções. Sendo uma atividade coletiva, o ritmo de cada um deve ser respeitado, assim como a disponibilidade para jogar, uma vez que uma das características do Jogo é a recetividade e a fruição (CAILLOIS, 1990), no desempenho da atividade.

Abreviando, a Expressão Dramática contribui para o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo, ajudando a ultrapassar inibições e dificuldades de exposição, desenvolvendo a capacidade de concentração, observação e reflexão, ensinando a ver, ouvir e refletir. “São os meios de expressão – expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta – a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do Jogo Dramático” (LEENHARD, 1997, p. 27).

A Expressão Dramática tem como âmbito de intervenção as atividades criativas realizadas através da linguagem corporal e vocal, não sendo teatro, “ (...) é o lugar das grandes cumplicidades com esta arte viva do palco” (BEAUCHAMP, 1997, p.110).

O ideal no ensino, seria a Expressão Dramática percorrer todas as etapas do percurso escolar, desde a escola primária até ao final do ensino secundário, visto que a escola tem um lugar privilegiado na aprendizagem dos alunos, as artes deveriam ter aí também o seu lugar.

Para finalizar considero que seria importante e decisivo um Sistema Educativo que promovesse o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, privilegiando a Educação Artística nos seus currículos.

1.5. OS CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA E DO JOGO DRAMÁTICO PARA A PRÁTICA DO SOCIODRAMA

“O homem tem como tendência básica a necessidade de compreender o universo, e neste anseio de curiosidade, desde sempre usou a identificação, a imitação e a representação como forma de se expressar e assim decifrar a natureza, por meio da ação. Esta necessidade imperiosa manifestou-se desde o aparecimento da sociedade humana e a sua consequente cultura, numa atividade livre. Alegre, agradável e divertida: o jogo” (MONTEIRO, 1994 pp. 17-20).

A criança com as suas brincadeiras, faz-nos ver que de entre todas as atividades de comer, beber, dormir, imprescindíveis para o seu organismo, sobressai a atividade lúdica. O que a criança procura é jogar, desempenhar, criar uma realidade própria no seu mundo do “como se”. Podemos notar a alegria que as crianças sentem nessa situação: surge o prazer natural, espontâneo, reforçando a motivação para continuar a brincar.

O Jogo permite ir ao mundo das fantasias, da imaginação. É assim que uma caixa de fósforos se transforma num carro, uma boneca é um ser humano.

Nas suas brincadeiras do faz de conta, a criança alcança pleno domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade. Este fascinante domínio da passagem de uma situação para outra, com convicção total, por meio de respostas rápidas a situações novas ou respostas novas a situações já conhecidas, é assegurada à criança por algo mais que a razão ou o instinto: a espontaneidade.

Relembramos a importância da espontaneidade para Moreno, nas palavras de Pio Abreu,

“a espontaneidade é o leitmotiv que percorre todo o movimento do Psicodrama desde o seu início (...) é uma energia de novidade e mudança (...) assim nos deixemos guiar por essa energia momentânea, próxima da intuição, que nasce simultaneamente do nosso corpo, da nossa história individual, da nossa liberdade. E que é, ainda, algo que nos faz crescer” (2006, p.69).

A essência do Jogo reside nessa capacidade espontânea que leva à liberdade, permitindo ao homem “viajar” pelo mundo do imaginário e assim, recriar, descobrir novas formas de atuação. Mas é importante que o indivíduo queira jogar e esteja disponível para isso, reafirmando a sua seriedade e a sua busca espontânea e criativa.

Ronaldo Yozo (1995 pp. 15-17), considera que “antes de se falar em jogos dramáticos, seria interessante perceber a origem dos jogos. Desde a antiguidade, o Jogo exerce um grande fascínio nas pessoas e atravessa incólume na sua estrutura, durante séculos, para produzir e/ou resgatar o lúdico”.

A maioria dos filósofos, antropólogos e etólogos demonstra interesse pelo lúdico e define “Jogos” como uma atividade que tem a sua própria razão de ser e contém, em si mesmo, o seu objetivo.

Huizinga (1971, p.3) afirma que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens”.

Gustav Bally (1964) estabelece a relação: animal versus homem, através do Jogo (denominador comum). Associa o Jogo à liberdade (indivíduo tenso – sem liberdade. Há a necessidade de relaxar). O homem joga durante toda a sua vida, principalmente quando criança, pois a disponibilidade para jogar é maior. Afirma, portanto, que o Jogo é o movimento da liberdade.

Segundo a definição do dicionário da língua portuguesa, o Jogo é uma atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração; atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro.

Constata-se então na própria definição do jogo, a íntima relação entre ele, a liberdade e a ordem, num paradoxo percebido por Bally (1964) em que O Jogo seria o movimento da liberdade. O Jogo dá o limite da liberdade e o que a ameaça.

Da minha experiência enquanto professora de Expressão Dramática e tendo já trabalhado com adultos é possível observar que toda a capacidade de criatividade e espontaneidade, apresentadas nos jogos de faz de conta, das crianças, está reduzida no adulto.

No lugar dessa espontaneidade encontramos respostas prontas, estereotipadas, atitudes cristalizadas, rígidas em relação a determinadas situações novas ou já conhecidas pelo indivíduo.

É preciso permitir ao homem reencontrar a sua liberdade. Esta é a proposta dos jogos psicodramáticos (jogos dramáticos aplicados no Psicodrama e Sociodrama), tal como foi pensado por J.L. MORENO:

“jouer est ce que font les participants dant le moment essentiel de toute une séance de psychodrame. Jouer est un mot aux multiples significations (...)en psychodrame il est question de jouer, représenter de façon scénique des fragments de son histoire, «mettre sa vie en scène». Rejouer des éléments de sa vie ne sera jamais copie conforme à ce qui a été vécu, de même que jouer des scènes projetées dans l’avenir ne correspondra pas pour autant à ce qui sera vécu (...) Au dela d’un acte de parole, le jeu mobilise le corps des acteurs, met en mouvement un récit qui par sa représentation scénique peut y apporter un autre regard, susciter de la surprise, de l’étonnement, de l’inattendu, ouvrir de nouvelles pistes (MAGOS, 2011, pp. 4-6).

A expressão “jogos dramáticos” aplicada aos jogos de Psicodrama ou Sociodrama obviamente deve-se ao facto de estes ocorrerem em contexto dramático, contrariamente a outros jogos que se realizam noutros campos de ação.

Jogo Dramático é aquele que acontece no contexto dramático, «como se». Regina Monteiro (1994, p. 21) define-o como “toda a atividade que propicie ao indivíduo expressar livremente as criações do seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia, ou por uma determinada atividade corporal”.

Num trabalho anterior a autora definiu que o Jogo Dramático “é aquele que apresenta dramaticidade”. No teatro a dramaticidade ocorre quando a cena apresenta um conflito. Sem conflito não há dramaticidade e a cena é vazia. O Jogo Dramático deve, de alguma forma, comover, isto é, envolver emocionalmente o participante na atividade.

J. Motta escreve que o Jogo Dramático “é aquele que permite uma transformação do jogador. O facto de ocorrer um insight no jogador, que possibilite uma mudança e

crescimento, é o que o define como Jogo Dramático e não Jogo de percepção, iniciação ou improviso”.

Yvette Datner refere, “jogar o drama...com quem? Qual drama? To play...role...role playing game. Jogar, viver um papel, ou representar o papel de um guião? Criar, expressar e, que mais? O que mais faz parte do conceito de Jogo Dramático?” (1995, p.85)

No Role-Playing, a dramatização é centrada na questão levantada pelo protagonista e apropriada pelo grupo. No Jogo Dramático o tema protagonista é de caráter grupal, trata-se de uma situação de grupo, do seu funcionamento.

O Jogo em si tem sentido em todos os ambientes do ser humano, pois jogar é estabelecer relações com pessoas e objetos, e é parte da própria sobrevivência do ser humano.

As relações e os vínculos só ocorrem porque temos a capacidade para nos emocionarmos. Assim, a emoção é uma função positiva no desenvolvimento do ser humano.

Os jogos dramáticos apresentam características próprias, não podendo ser confundidos com um Jogo qualquer. O Jogo Dramático tem como núcleo vivenciar o Jogo assumindo personagens em permanente caráter lúdico. Através do prazer e do lúdico, objetiva-se levar ao cenário dramático – contexto dramático – a realidade das dinâmicas interpessoais, para que sentimentos, emoções e sensações vitalizem a expressão dos conteúdos emergentes dos fenômenos grupais e dos posicionamentos diante de uma situação. O Jogo Dramático traz à baila conservas culturais, estereótipos, modelos cristalizados que aprisionam a espontaneidade e a criatividade.

“A conserva cultural passou a ser o mais alto valor que era possível produzir – os livros da bíblia, as obras de Shakespeare ou as sinfonias de Beethoven. É uma mistura bem sucedida de material espontâneo e criador, moldado numa forma permanente (...) converte-se em propriedade do grande público, algo de que todos podem partilhar (...) assim, a conserva cultural é uma categoria tranquilizadora” (MORENO, 2006, p.159).

Segundo Anne Schützenberger (2003, p. 270) a conserva cultural é um produto acabado de um esforço cultural (um livro, uma sinfonia musical).

O mesmo Jogo que busca, revela e desvela, também trabalha no sentido da transformação e das mudanças desses mesmos fenômenos.

Como qualquer jogo, o Jogo Dramático tem regras. Ao entrar-se no jogo, aceitam-se as regras.

Vasconcelos e Brito falam das características do jogo dramático.

- a. O Jogo Dramático é de adesão voluntária. Tem que haver um acordo prévio para que cada um participe e existe a liberdade de a todo o momento sair;
- b. O Jogo tem regras: a regra depende do diretor. Tem que ser seguida. Pode ser transformada. Mas quando a regra é quebrada acaba o jogo. O grupo autorregula-se no processo do jogo;
- c. O Jogo tem um espaço de dramatização: há um contexto e um palco onde a ação se concretiza. A existência dum estrado (palco) ajuda a mudar de contexto. Entrar e sair de palco. O estrado ideal deverá ter 3 por 2, segundo Pio de Abreu. O contexto é fundamental para situar a ação;
- d. O Jogo tem um tempo dramático. O diretor usa o tempo dramático (aumenta ou encurta) conforme as necessidades narrativas e de reconhecimento. O diretor pode aumentar a tensão ou acalmar as tensões conforme a narrativa.

(*cf.* Vasconcelos e Brito, 2014)

Através deste envolvimento e desta opção de jogar, separamo-nos por um determinado momento do mundo real exterior, entrando em contacto com o nosso interior para viver o fascínio e a magia do lúdico.

A nossa verdadeira dimensão humana irá expressar-se através das etapas do Jogo Dramático, sequência de ações/comportamentos plenos de significados compartilhados com todos os participantes. Ao assumir a criação e a elaboração de personagens, o participante concretiza a expressão da sua imaginação, da sua fantasia e mesmo das suas crenças.

No campo relaxado e lúdico, os conflitos, as dificuldades, as facilidades, as complementaridades, o encontro e a comunicação são vividos, conhecidos e reconhecidos pelo grupo.

Caillois (1990) classifica os jogos em quatro tipos, que se entremeiam segundo a predominância da fonte do prazer:

- 1 – Jogos de habilidades: o prazer advém do desenvolvimento de aptidões ou de habilidades;
- 2- Jogos de competição: o prazer origina-se na luta por um prêmio, que pode ser apenas a vitória;
- 3- Jogos de acaso (azar): o prazer é originado pela casualidade;
- 4 – Jogos dramáticos: o prazer dá-se através do faz-de-conta, da representação.

Para um Sociodramatista, o quarto tipo constitui-se num instrumento bastante importante, embora possa efetivamente se valer de outros jogos, que não somente os dramáticos.

O acordo pressupõe o consentimento mútuo do objeto e modo do Jogo. Para que haja Jogo é necessário que todos saibam que vão jogar, o que se vai jogar, e como. O foco e as regras devem ser claramente definidos, a fim de que todos os participantes possam entregar-se intensamente à atividade. O acordo inclui também – na maior parte das vezes implicitamente – que o Jogo tenha um início e um final.

A vigência diz respeito à duração do jogo. A energia criativa para jogar tem um tempo limite de expressão. A sensação de desconforto num Jogo é frequentemente originada por um descompasso com o tempo.

A utilização dos jogos como ferramenta de trabalho não é privilégio dos Psicodramatistas e Sociodramatistas, pois os jogos de todos os tipos, são muito anteriores ao surgimento do Psicodrama. Rosane A. Rodrigues (Motta, 1995) considera que o Psicodrama colaborou para o desenvolvimento dos jogos, principalmente os dramáticos, instrumentalizando a sua utilização e enriquecendo o seu repertório.

Para Gisela Castanho (*apud* MOTTA, 1995, pp. 23-43), os adolescentes, em geral, estão sempre dispostos a jogar e a brincar. É fácil uma atividade se transformar num jogo, ou uma conversa terminar numa brincadeira, ou numa gargalhada.

Segundo a autora, nem sempre é fácil propor jogos dramáticos a adolescentes, pois muitas vezes são desconfiados, e têm dificuldade em envolver-se e comprometer-se com propostas que vêm de fora, isto é quando não sabem onde é que aquilo vai dar, ou quando não sabe o que querem dele.

Da minha experiência ao longo destes dez anos, enquanto professora com adolescentes, é notório que eles têm de sentir que são donos da situação, e dar a ideia que controlam tudo.

Por ser uma fase com alguma instabilidade, o adolescente tem as emoções à flor da pele.

“A adolescência é a idade da mudança, como indica a etimologia da palavra: adolescência significa em latim «crescer». A adolescência é uma passagem entre a infância e a idade adulta. Tal como sublinha E. Kestenberg, afirma-se muitas vezes que o adolescente é simultaneamente uma criança e um adulto; mas na realidade ele já não é uma criança, e ainda não é um adulto. Este duplo movimento de negação da sua infância, por um lado, e procura dum estatuto adulto estável, por outro, constitui a própria essência da «crise», do «processo psíquico» que todo o adolescente atravessa” (MARCELLI & BRACONNIER, 2005, p. 23).

Qualquer imprevisto pode fazer com que deixe transparecer algo que não queria que se soubesse, algo em que não se sente ainda seguro a mostrar ou partilhar. Ainda segundo os autores MARCELLI & BRACONNIER (2005) é por isso que muitas vezes se encontra em sala de aula, adolescentes com um discurso muito racional e de auto-defesa.

Sendo assim, o Jogo depende muito da maneira como é proposto ao grupo, pois podemos encontrar resistências a ele, e essa resistência ser manifestada de diferentes maneiras (os alunos são ótimos na arte de boicotar atividades quando estas não vão de encontro às necessidades deles): sono, risadas, barulho, preguiça, etc.

Por isso devemos ter em conta este lado emocional do adolescente quando queremos apresentar um Jogo Dramático ou outra atividade. A proposta deverá ser dirigida com sensibilidade e cuidado. Para Gisela Castanho (MOTTA, J., 1995, pp. 23-24)

“apesar de algumas barreiras que possam surgir, o Jogo Dramático é uma das técnicas mais utilizadas quando se quer trabalhar com adolescentes. Os alunos costumam empolgar-se e entrar de corpo e alma nas propostas (...) é fundamental no trabalho com adolescentes, às vezes, até mais importante do que a palavra, já que, geralmente, a confusão interna é grande e a ansiedade impede a discriminação das emoções”.

Como refere Regina Monteiro (1994, p. 83) “o adolescente fala pouco das suas dificuldades pessoais (...) portanto o Jogo Dramático deve ser usado como uma forma de se criar condições de trabalho num campo relaxado e numa situação menos conflituosa, mais preservada e, conseqüentemente mais fácil de ser alcançada”.

Através do Jogo pretende-se criar um clima que facilite a abordagem de determinadas temáticas, assuntos que muitas vezes o adolescente não consegue exprimir verbalmente ou falar abertamente. O Jogo Dramático fornece maneiras criativas de se lidar com os conflitos. O Jogo Dramático amplifica a atitude lúdica. É preciso imaginar e criar em função do grupo. É preciso compreender o outro e ajudarem-se uns aos outros. O “Fazer de conta” é coletivo. A comunicação deve por isso estabelecer-se entre todos.

A atitude lúdica oferece a possibilidade ao aluno, de se confrontar com o outro de uma maneira menos constrangedora, mais suportável. O jovem vai assim, encontrar um lugar e conseguir situar-se perante os outros.

“El juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva, al tiempo que crea un espacio para la creatividad (...) el juego acaba siendo un lugar en el que nos atrevemos a ir más allá de lo conocido porque las consecuencias no son frustrantes, y esto es lo que lo convierte, en un poderoso medio para la exploración y el aprendizaje creativo. El juego es el reino de la libertad y de la creatividad, el ambiente idóneo para el descubrimiento y el hallazgo” (TEJERINA, 1997, p. 75).

O professor, portanto, ao utilizar jogos dramáticos, conta com uma técnica poderosa no sentido de permitir a sua comunicação com o adolescente e deste com o grupo.

CONCLUSÃO

A utilização do Sociodrama pode ser considerada uma experiência única e subjetiva, e será de certeza alvo de diferentes pontos de vista, relativamente à sua funcionalidade e praticabilidade, no entanto esta experiência servirá em grande medida para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional preparando-me para os desafios que a sua intervenção junto dos alunos me poderá colocar. As capacidades e competências, o *savoir-faire* que o Sociodrama permite desenvolver, nomeadamente a empatia, escuta ativa, comunicação, reflexão, capacidade crítica, flexibilidade, autorregulação, auto e hétero-conhecimento, coincidem com as que fazem parte do perfil do Técnico de Apoio Psicossocial. Ao se conhecer melhor a si próprio e olhar crítica e reflexivamente a realidade social, o futuro TAP será capaz de garantir e alcançar uma intervenção mais ajustada e comprometida com o desenvolvimento saudável dos indivíduos.

“Le sociodrame nous paraît un outil thérapeutique privilégié dans un cadre institutionnel. Sans prétendre mettre à nu et interpréter l’inconscient, il permet aux jeunes dont les difficultés relationnelles et sociales sont grandes, de mieux s’exprimer, de mieux comprendre les réactions, la position, voire le vécu de l’Autre. Considéré volontiers comme une thérapeutique auxiliaire du Moi, il représente en réalité bien davantage ; en effet, le jeune se projette très souvent tout entier dans son rôle qu’il a pourtant librement choisi, et qui est, par principe, très éloigné de son vrai rôle dans la vie quotidienne” (TOMKIEWICZ, Tome 56, Fasc. 3 -1988).

Nas sessões de Sociodrama as situações experienciadas tornam-se parte da realidade, uma vez que permitem ao aluno viver momentos reais e desempenhar vários papéis, permitindo o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade. Neste sentido, o Sociodrama representa um espaço privilegiado para o treino do papel profissional do TAP.

Na perspetiva daquilo que se acabou de dizer, e não depreciando a componente teórica indispensável na formação de qualquer aluno da EPTPP, enfatiza-se a importância de uma formação que conceba o indivíduo como um todo, simultaneamente pessoa e

profissional. Uma formação que permita aos futuros TAP viver um espaço de metamorfose, de evolução, de crescimento psicoafectivo onde o Sociodrama assuma um papel de excelência.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO LEGAL

INTRODUÇÃO

“Uma escola é uma instituição viva, espelha-se todos os dias num conjunto de atitudes e comportamentos que os vários atores educativos que a integram vão protagonizando. Mesmo sem um projeto explícito, as práticas são sempre portadoras de múltiplos significados: "Sem projeto educativo há apesar de tudo uma "política de escola" mesmo que ela se consubstancie pela omissão ou pela não explicitação de atitudes, valores ou discurso (...) Uma comunidade educativa sem projeto corre o risco de concretizar, na prática, um projeto, mesmo quando ele é contraditório com as expectativas dos seus atores. Um barco sem rumo traçado não deixa de seguir um rumo, quanto mais não seja o rumo da corrente" (ROQUE, 2013, p.2).

É com este parágrafo que o projeto educativo da EPTPP inicia, e foi com estas palavras que me deixei levar nesta viagem, enquanto professora desta instituição.

Sei que os alunos da escola não sairão com certeza com as coordenadas GPS para por no barco, e seguir uma viagem traçada, sem incidentes e sem desvios (onde estaria a espontaneidade de Moreno nessa situação?), mas tenho a certeza que ao passar o vão de porta da escola, no seu último dia, terão uma bagagem repleta para levar no barco, um mapa com múltiplos destinos e possibilidades e uma caixa de primeiros socorros.

Neste II capítulo será feita a apresentação da EPTPP (missão, objetivos e valores) do Curso TAP (perfil do TAP) assim como uma breve introdução à área das Expressões, onde difundo a minha prática enquanto professora de Expressão Dramática. É no contexto desta disciplina que as sessões de Sociodrama terão toda a pertinência de serem aplicadas.

1. ESCOLA PROFISSIONAL DE TECNOLOGIA PSICOSSOCIAL DO PORTO

De acordo com o projeto educativo da Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto (2013) esta instituição foi criada em 1992, sob o patrocínio da Norte Vida- Associação Para a Promoção da Saúde, Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos.

A Norte Vida nasceu em 1991 da iniciativa conjunta do Governo Civil do Porto e do Núcleo Distrital do Projeto VIDA, com os seguintes objetivos gerais: "apoio a jovens, à família, à integração social e comunitária, a promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de prevenção, tratamento, reabilitação e reinserção social na área da toxicodependência, a educação e a formação profissional dos cidadãos, a resolução dos problemas da população na área da ação social e outros compatíveis com os acima designados".

Na prossecução dos fins estatutários, os fundadores elegeram como áreas de atuação prioritárias a saúde e a educação, sendo esta Escola a corporização de um projeto de formação para técnicos intermédios na área dos cuidados sociais e da saúde, com especial destaque para a intervenção em fenómenos da sociedade contemporânea, como sejam a toxicodependência, a delinquência, a pobreza, a marginalidade e a exclusão social que reclamam atenta intervenção.

Os cursos ministrados na Escola foram definidos no quadro de uma estratégia de diagnóstico negociado e participado com as muitas instituições do terceiro sector com quem tem vindo a trabalhar de forma permanente ao longo das últimas décadas. Daqui resulta a clara necessidade de continuar a formar jovens para o desempenho, com qualidade, de funções de desenvolvimento sociocomunitário e de apoio a populações com necessidades de cuidados sociais e de saúde.

Os cursos de formação profissional exigem como habilitação mínima de acesso o 9.º ano de escolaridade conferindo aos alunos que concluem todos os módulos previstos no plano curricular e realizem a Prova de Aptidão Profissional uma dupla certificação:

- Certificação Académica - equivalência ao 12.º ano de escolaridade, o que garante o acesso ao ensino superior;

- Certificação Profissional - qualificação profissional de nível 4, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações.

No Projeto Educativo da Escola assume particular relevância os perfis de desempenho visados para cada curso, consubstanciados na aquisição ou desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais próprias.

A Escola iniciou as suas atividades no ano letivo de 1992 / 93 com a criação de um único curso, o de Animador Social / Técnico Psicossocial, com uma turma diurna e outra pós-laboral. A área de atuação deste técnico intermédio, se inicialmente se circunscrevia ao trabalho com populações jovens, em risco ou em franca situação de disrupção psicossocial, foi-se alargando progressivamente à medida que as instituições manifestavam apetência pela inserção de profissionais com este perfil.

A partir do ano letivo de 1993 / 94, o curso de Animador Social / Técnico Psicossocial foi reformulado passando a designar-se de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial. No ano letivo de 1994 / 95, a Norte VIDA estabelece um protocolo de colaboração com a Santa Casa da Misericórdia do Porto sendo conseqüentemente criados dois novos cursos, para responder às necessidades desta instituição:

- Animador Sociocultural / Assistente de Geriatria
- Técnico-adjunto de Saúde.

No ano de 2006, a Escola participou ativamente na revisão curricular dos cursos profissionais, tendo sido corresponsável pela elaboração dos currículos e programas das disciplinas dos novos cursos, o Animador Sociocultural e Técnico de Apoio Psicossocial.

No ano letivo de 2011/2012, a oferta formativa da escola passou a integrar um novo curso profissional - Técnico Auxiliar de Saúde.

1.1. MISSÃO, VALORES E OBJETIVOS

Tendo como referência o plano estratégico da EPTPP (2011/14) esta Escola tem como missão prestar serviços educativos de excelência, assentes numa formação integral e integrada, na realização pessoal e na preparação para a vida ativa dos seus alunos, qualificando-os para o exercício profissional e para o prosseguimento de estudos, no respeito absoluto pela sua individualidade, contribuindo para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade. Escola capaz de atrair, desenvolver e reter pessoas excecionais.

A Escola pretende ser uma referência a nível nacional no ensino profissional na área dos cuidados sociais e de saúde em termos de ética, humanismo, qualidade, confiança, criatividade e excelência.

A Escola é assente em vários valores, são eles:

O Humanismo que significa o reconhecimento da plena dignidade humana dos alunos e seus familiares e tem como corolário a compreensão da complexidade e relevância da sua história individual, familiar e social, bem como do seu devir no quadro das suas necessidades objetivas e subjetivas.

A Excelência, ao tentar aderir aos mais elevados padrões ético-educativos e profissionais. Pretende desenvolver relações com os alunos e familiares, baseadas na eficácia, integridade e confiança.

A Inovação, ao fornecer os melhores serviços educativos baseados no estado atual da arte e sustentados nos avanços científicos e tecnológicos.

A Centralidade no aluno em que o aluno surge no centro do processo de ensino-aprendizagem sendo perspetivado como uma pessoa com características, interesses e ritmos diferenciados.

O Talento, ao trabalhar com os melhores profissionais. Gerir uma escola, de elevada qualidade e eficiência, formada por uma equipa competitiva, dinâmica e fortemente comprometida com a organização.

A Procura incansável de resultados. A Escola está determinada a atingir resultados ambiciosos e mensuráveis na concretização da sua missão. Assim, continuará a perseguir

com empenhamento os seus objetivos finais, mesmo que encontre dificuldades e constrangimentos ao longo do percurso.

O Rigor intelectual que obriga a escola a ser crítica em relação a tudo o que faz, abordando cada assunto e decisão com rigor e de forma global, procurando sempre a melhor ideia ou solução.

A Aprendizagem constante, pois ao refletir, aprende-se com a experiência, de forma a melhorar o desempenho futuro.

A Responsabilidade pessoal e partilhada ao dar o seu melhor e partilhar a responsabilidade por atingir os melhores resultados possíveis na sua área de atuação.

O Respeito e Humildade ao respeitar os outros e as suas ideias e contar com o seu contributo. Assume as limitações da experiência e valoriza outras perspetivas.

Uma Atitude Positiva ao ser ambiciosa nos objetivos, acolhe novas ideias com entusiasmo e tem orgulho nos resultados.

A Integridade, a honestidade, a lealdade e seriedade estão presentes em tudo o que faz, não esquecendo os valores e expectativas dos seus clientes.

O Espírito de equipa, pois acredita que o esforço coletivo é a melhor forma de alcançar os objetivos e potenciar o impacto da sua ação na Comunidade.

Este estabelecimento de ensino rege-se pelos seguintes objetivos:

Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa.

Proporcionar os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, nomeadamente a planificação, realização e avaliação de estágios.

Proporcionar uma formação integral e integrada dos jovens, qualificando-os para o exercício profissional e para o prosseguimento de estudos.

Prestar serviços educativos à comunidade na base de uma troca e enriquecimentos mútuos.

Analisar necessidades de formação locais e regionais e proporcionar as respostas educativas adequadas.

Contribuir para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade.

A escola é constituída por turmas de pequena dimensão o que possibilita uma relação pedagógica próxima em que a individualidade de cada aluno é tida em conta. Numa perspetiva humanista o aluno é o centro motor da aprendizagem, enquanto que o outro ator deste processo – o professor – se constitui num facilitador, num construtor de ambientes de aprendizagem que maximizem as oportunidades para aquele se desenvolver.

Como na generalidade das Escolas Profissionais, vigora a estrutura modular de ensino, o que significa que os programas estão estruturados em módulos, unidades significativas de aprendizagem, o que permite a adequação a alunos com níveis de formação e características muito diferenciadas, promovendo-se a responsabilização progressiva destes pelo seu próprio processo de aprendizagem.

As estratégias de ensino utilizadas são diversificadas, desde o ensino expositivo à resolução de problemas, ao trabalho de pesquisa, com especial relevo para o trabalho de grupo, cuja competência assume particular importância no futuro trabalho de todos os técnicos que formamos. O espaço-aula assume assim um conceito que rompe com as fronteiras clássicas da aula tradicional, e conquista todo o espaço necessário à realização das atividades que o professor propõe a cada aluno ou grupo de alunos. Para que os alunos em formação desenvolvam as competências, saberes e atitudes previstos no perfil profissional, e porque nos preocupamos com todas as suas dimensões enquanto pessoa global (saber ser, saber e saber fazer), criamos desde o início múltiplas oportunidades de aprendizagem experiencial.

Nos primeiros anos, as situações vividas são em ambiente protegido (dinamização interna da escola, abertura da escola ao meio, simulações, saídas ao exterior para tomada de contacto com as realidades profissionais, seminários), enquanto nos segundos anos, a par da formação teórica, todos os alunos são colocados em instituições de estágio executando atividades no âmbito da sua futura função profissional.

Após dois terços da conclusão do plano curricular previsto, os alunos deverão conceber, implementar e avaliar um projeto de intervenção, designado de Prova de Aptidão Profissional, em estreita ligação com os contextos de trabalho, integrador dos vários conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidos ao longo do curso.

Em sintonia com estas opções educativas, assume particular relevância a avaliação formativa individualizada e contínua, que incide sobre as aprendizagens reais de cada aluno nos domínios dos saberes, das competências e das atitudes, segundo os critérios

previstos para cada módulo, o que implica, nomeadamente, que todo o processo de aprendizagem seja objeto de avaliação, e não apenas o resultado final. Espera-se que o aluno vá adquirindo progressivamente competências de autoavaliação, constituindo-se no agente privilegiado da avaliação / regulação do seu desenvolvimento.

No exercício da sua autonomia pedagógica, a escola avalia e readapta regularmente as propostas programáticas em função de indicadores que vai recolhendo das instituições, dos empregadores e da comunidade em geral, tendo em vista uma maior adequação entre o plano de formação e as necessidades do mercado de trabalho.

A Escola assume ainda o papel que lhe cabe na sensibilização dos empregadores e da comunidade para a criação de mais oferta de emprego que permita uma absorção progressiva pelo mercado de trabalho dos técnicos que vão sendo formados. Para além de estar aberta ao meio em que se insere, a Escola protagoniza ainda o seu papel de preparação para o exercício da cidadania europeia, candidatando-se regularmente a programas comunitários que dão acesso a que os seus alunos contactem com outras realidades socioculturais.

1.2. O CURSO DE TÉCNICO DE APOIO PSICOSSOCIAL E O PERFIL DO TAP

Os cursos ministrados na Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto foram definidos tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho no domínio da intervenção na área psicossocial e da saúde, junto de populações carenciadas.

No Projeto Educativo da Escola assume particular relevância os perfis de desempenho visados para cada curso, já que toda a oferta formativa tem em vista a aquisição ou desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para aqueles perfis.

A 21 de Novembro sob a portaria 1285/2006 é criado o curso de Técnico de Apoio Psicossocial visando a saída profissional de técnico de apoio psicossocial. Este curso é fundado no sentir da comunidade que carece de profissionais qualificados que funcionem na interface entre os cuidados diferenciados dos técnicos superiores de saúde e o doente, com conhecimentos técnicos mínimos para exercer essa mediação e com capacidade para ter uma relação com o doente mais personalizada e humana.

Este objetivo implica um forte investimento na promoção pessoal e social dos formandos, traduzido em práticas sistemáticas e intencionalizadas ao longo do percurso escolar, que contribuam para o desenvolvimento de competências, tais como:

- A capacidade de autoanálise, questionamento pessoal e aprendizagem permanente;
- A aquisição progressiva do domínio de si próprio traduzida numa prática refletida e adaptável à diversidade individual, situacional e sociocultural;
- A capacidade de relacionamento interpessoal, de comunicação e compreensão empática do outro;
- A capacidade para o trabalho em equipa, com responsabilização plena pelas tarefas que lhe são cometidas, e a organização e planificação racional do seu trabalho;
- A iniciativa, criatividade e capacidade de análise racional na resolução de problemas e tomada de decisão.

Para este curso foi já criada a carreira de Técnico-Adjunto de Apoio Psicossocial no âmbito do SPTT (Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência), atual Instituto da Droga e Toxicodependência que garante a empregabilidade a uma percentagem relevante dos formandos.

O Técnico de Apoio Psicossocial é um profissional qualificado para o trabalho junto de uma população diversificada (toxicodependentes em recuperação, reclusos, crianças e jovens em situação de risco, indivíduos com dificuldades de integração socioprofissional, deficientes, 3ª idade, utentes dos serviços de saúde), participando em programas de intervenção e em múltiplas ações de prevenção, recuperação, reabilitação e formação profissional.

Deste modo, poderão servir de potenciais locais de trabalho os serviços públicos ou privados de tratamento da toxicodependência (centros de dia e/ou formação profissional, comunidades e apartamentos terapêuticos, serviços de consulta e/ou internamento, projetos de prevenção primária e de inserção socioprofissional), Instituições Privadas de Solidariedade Social (creches, infantários, ATL's, casas de juventude, centros de dia e lares para a terceira idade),

Instituições dependentes dos Serviços Prisionais e do Serviço Tutelar de Menores, Autarquias Locais, serviços executantes de programas de intervenção junto de populações de risco, etc.

Em relação ao perfil do futuro profissional, o Técnico de Apoio Psicossocial é um profissional qualificado apto a promover, autonomamente ou integrado em equipas multidisciplinares, o desenvolvimento psicossocial de grupos e comunidades no domínio dos cuidados sociais e de saúde e da intervenção social e comunitária.

As atividades fundamentais a desempenhar por este técnico são:

- Identificar, diagnosticar, analisar e avaliar diferentes domínios, contextos, situações, problemas e comportamentos sobre os quais seja necessário intervir;
- Planear, organizar, desenvolver e avaliar programas, projetos, ações e atividades que deem resposta às necessidades diagnosticadas;
- Definir estratégias, métodos e técnicas de intervenção face a cada situação diagnosticada;

- Identificar recursos, encaminhando, articulando, ou criando novas soluções para as situações detetadas;
- Intervir junto de indivíduos, grupos, comunidades, ou populações com necessidades específicas, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e sociocomunitário;
- Planear, organizar e promover atividades de carácter educativo, cultural, social, lúdico -pedagógico e sócio terapêutico, em contexto institucional, na comunidade ou no domicílio, tendo em conta as necessidades do grupo e dos indivíduos, com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a sua inserção e interação sociais;
- Promover a integração grupal e social fomentando a interação entre os vários atores sociais da comunidade;
- Elaborar relatórios de atividades.
- Intervir em comunidades em que não sejam detetadas necessidades especiais, nomeadamente escolas, lares de terceira idade, centros de ATL;
- Realizar atividades complementares de ação pedagógica com vista ao desenvolvimento integral de grupos e/ou indivíduos;
- Promover o acompanhamento e a reinserção de crianças e jovens institucionalizados;
- Participar em equipas pluridisciplinares que desenvolvam atividades no âmbito da Educação para a Saúde;
- Acolher e acompanhar de forma personalizada o doente e seus familiares nos circuitos assistenciais das Unidades de saúde apoiando-os e motivando-os para o tratamento;
- Contribuir para uma efetiva comunicação intrainstitucional na relação com o doente e seus familiares; Realizar atividades complementares de ação terapêutica, tendo em vista o bem-estar na recuperação e na integração social plena do doente;

- Desenvolver atividades lúdico-terapêuticas nas Unidades de Saúde, avaliando e registrando a conduta e o desempenho global dos doentes, e acompanhá-los em visitas de estudo relacionadas com a área ocupacional e saídas de socialização;
- Colaborar na prestação de cuidados de higiene, alimentação e conforto dos doentes, tendo em conta o seu grau de autonomia e na manutenção da desinfeção, higiene e conforto das Unidades de Saúde;
- Efetuar os registos da sua intervenção e recolher as informações que lhe forem determinadas pelos técnicos de nível superior;
- Desenvolver ações de prevenção primária, secundária, terciária e de redução de danos;
- Participar em equipas de despiste e acompanhamento dos indivíduos com sida e outras doenças infecto-contagiosas, desenvolvendo atividades complementares de ação terapêutica que promovam a sua reinserção social;
- Efetuar trabalho de rua junto de cidadãos “sem-abrigo”, toxicodependentes, prostitutas promovendo a sua reinserção social.

De forma genérica, o Técnico de Apoio Psicossocial exercerá tarefas que se ligam com o acompanhamento do indivíduo, em diferentes momentos da sua evolução, criando com ele uma relação de confiança, interessando-o para uma participação mais atenta e mais ativa no meio envolvente e ajudando-o a organizar-se para a sua vida no seu ambiente de escolha.

2.A ÁREA DE EXPRESSÕES NO CURSO TAP E A DISCIPLINA DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Segundo o programa da área de expressões do Curso TAP (2008) o modelo e a estrutura curricular do curso enquadram a área de Expressões na componente de formação técnica.

A estrutura modular permite que os alunos realizem o seu processo de aprendizagem por unidades, que não são precedentes. Deste modo pretende-se respeitar o ritmo próprio de cada aluno e tornar a sua orientação mais personalizada. No exercício da sua autonomia pedagógica, a escola avalia e readapta regularmente as propostas programáticas em função de indicadores que vai recolhendo das instituições, dos empregadores, e da comunidade em geral, tendo em vista uma maior adequação entre o plano de formação e as necessidades do mercado de trabalho.

Assim, defende-se a ideia do modelo interdisciplinar na área de Expressões (dramática, corporal, musical e plástica) e na área da animação sociocultural porque são os pares mais próximos e concentram entre si um número de objetivos afins.

É tentando comprometer-se com a ideia da importância da unidade do conhecimento que as disciplinas da área de Expressões tentam interagir entre si. A área de Expressões e animação sociocultural procuram uma articulação tão coerente quanto possível entre o que é preconizado teoricamente e as dinâmicas a concretizar na realidade, trabalhando dimensões de aprendizagem e desenvolvimento da formação, numa lógica de projeto.

Desta forma o trabalho de projeto que a área de Expressões valoriza procura produzir algo de forma cooperativa criando espaços de negociação onde todos encontrem condições de se expressar e de confrontar opiniões divergentes. Essa produção não visa apenas a satisfação de necessidades imediatas, mas pretende integrar uma dimensão mais alargada do futuro. Na disciplina da área de Expressões procurar-se-á trabalhar o individual no coletivo criando condições de desenvolvimento da criatividade pessoal, a ritmos próprios, bem como diferentes estilos de participação e aprendizagem.

Os professores da área de Expressões passam a ser guias e orientadores num contexto onde se valoriza a troca de experiências e partilha de saberes, enriquecendo as

possibilidades de concretização de projetos com dinamismo e propondo momentos de paragem e reflexão para ajudar a estabelecer a unidade e procura de continuidade.

A pedagogia de projeto que a área de Expressões preconiza procura atribuir novos papéis aos educandos com uma grande autonomia uma vez que lhes é dada a oportunidade de conduzir o seu próprio processo de aprendizagem contando com o apoio dos orientadores.

O programa da área de Expressões pretende abranger um variado leque de aprendizagens que permitam ao aluno atuar e dinamizar ações em diferentes contextos.

As relações entre os grupos, o saber estar com os outros, aprender a relacionar-se, a interpretar a realidade e integrar-se nela são questões abordadas recorrendo-se na sua maioria à expressão e comunicação de sentimentos, ideias e emoções.

Nos objetivos definidos nas áreas de Expressões pretende-se que os alunos adquiram competências ao nível da problemática da expressão livre e da sua importância no desenvolvimento global do indivíduo, isto é nas dimensões técnicas, pessoais e sociais que deverão interligar-se de forma harmoniosa no perfil do Técnico de Apoio Psicossocial.

Estas aprendizagens são realizadas com objetivos comuns em todas as vertentes das Expressões tendo sempre como pano de fundo experiências que lhes permitam interagir em grupo, conhecer-se a si próprio e aos outros. Avaliam-se as ações vividas e flexibilizam-se intervenções perante diferentes realidades. Aprende-se a cooperar e a ser tolerante em contexto de desenvolvimento de metodologias de projeto.

As situações vividas em dinâmicas de projeto facilitam aquisições de competências tanto no desenvolvimento dos atos expressivos, como na descoberta do mundo das pessoas e dos objetos.

Desde a construção de estruturas de grandes dimensões, à reciclagem de materiais, à manipulação de objetos, à exploração da sua musicalidade e sua expressividade, a área de Expressões procura criar um leque de aprendizagens que permitam aos formandos em contexto de prática de trabalho levar a bom porto todos os projetos construídos com e para os outros. Assim a compreensão das diversas estratégias de ação que podem ser utilizadas em contexto de projeto tanto a nível plástico, musical como dramático e corporal favorecem a compreensão da importância da diversidade das estratégias.

A área de Expressões procura promover a descoberta e desenvolvimento de competências que permitam aos alunos discutir ideias e propostas de trabalho. Organizar as ideias de forma coerente e selecionar propostas individuais e em pequeno e grande grupo.

Os pontos focados durante este percurso passam pela animação criativa dos grupos de diferentes faixas etárias; Dinamização de animações; Trabalho em grupo; Descoberta de múltiplas estratégias para a concretização de projetos; Adequação das estratégias às atividades planificadas; Integração de conhecimentos das diferentes áreas de Expressões para enriquecimento de projetos a executar; Adequação dos contextos às ações; Utilização de múltiplas estratégias para o desenvolvimento de projetos; Desenvolvimento da autoconfiança, auto estima e auto controle; Interação com outros articulando ações.

As modalidades praticadas possibilitam o acesso ao ser, ao saber, ao saber fazer, utilizando métodos ativos suportados na originalidade dos processos que facilitem a obtenção de produtos gratificantes para quem os desenvolve, sendo que ao professor compete ser um animador na relação de aprendizagem.

A Expressão Dramática e corporal favorecem o conhecimento do corpo, a prática de exercícios de relacionamento interpessoal bem como a representação espontânea, estética e simbólica de um objeto, de uma personagem ou de um lugar que são fundamentais neste percurso de formação.

As improvisações a realizar levam à descoberta de múltiplas possibilidades de intervenção, permitindo-lhe passar com flexibilidade de um campo de perceção para o outro. Desta forma, a estimulação do imaginário, desviando o objeto da sua função primária, ajuda a criar produtos e ideias originais. Aprendem, assim, neste contexto de Expressões a construir ações, a dramatizar e a encenar, permitindo desenvolver e construir projetos.

O professor deverá entender todos os meios como fontes do saber, isto é, acreditar que o saber estar na vida e a experiência são a base do conhecimento.

É no contexto desta disciplina que tiveram lugar as sessões de Sociodrama. Estas decorreram no âmbito dos módulos 3 (Oficina de Experimentação), 4 (Meios e técnicas de expressão I) e 5 (Expressão Comunicação) da área de Expressões de 4 de Janeiro a 9 de Maio de 2016, ocorrendo sempre na aula de 4ª feira, das 13h00 às 14h30.

3. PORTARIA 1285/2006 DE 21 DE NOVEMBRO

O Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, retificado pela Declaração de Retificação 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 24/2006, de 6 de Fevereiro, retificado pela Declaração de Retificação 23/2006, de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. O supramencionado decreto-lei determina, no n.º 5 do artigo 5.º, que os cursos de nível secundário e os respetivos planos de estudos são criados e aprovados por portaria do Ministro da Educação.

Neste sentido, a Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria 797/2006, de 10 de Agosto, veio regular a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

Assim, no âmbito da revisão curricular do ensino profissional e da racionalização da oferta formativa consagradas nos diplomas acima referidos, importa proceder à reestruturação dos cursos atualmente em vigor, criados ao abrigo da legislação anterior, e, conseqüentemente, aprovar os novos cursos e planos de estudos, à luz das matrizes curriculares estabelecidas pelos citados diplomas.

Nestes termos, atento o disposto no n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, retificado pela Declaração de Retificação 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 24/2006, de 6 de Fevereiro, retificado pela Declaração de Retificação 23/2006, de 7 de Abril, e ao abrigo dos n.os 1 e 2 do artigo 7.º da Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria 797/2006, de 10 de Agosto. Manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

- 1.º É criado o curso profissional de técnico de apoio psicossocial, visando a saída profissional de técnico de apoio psicossocial.

2.º O curso criado no número anterior enquadra-se na família profissional de serviços de apoio social e integra-se na área de educação e formação de trabalho social (762), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria 256/2005, de 16 de Março.

3.º O plano de estudos do curso agora criado é o constante do anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante, e que resulta da reestruturação dos cursos profissionais aprovados pelos diplomas a que se refere o n.º 5.º da presente portaria.

4.º Aos alunos que concluírem com aproveitamento o curso profissional criado pela presente portaria será atribuído um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3, de acordo com o previsto no n.º 1 e na alínea c) do n.º 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, retificado pela Declaração de Retificação 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 24/2006, de 6 de Fevereiro, retificado pela Declaração de Retificação 23/2006, de 7 de Abril, e no n.º 1 do artigo 33.º da Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria 797/2006, de 10 de Agosto.

5.º Com a publicação da presente portaria são extintos os cursos profissionais de animador social/técnico psicossocial, criados pelas Portarias n.os 237/92, de 24 de Março, e 531/95, de 2 de Junho, animador social/técnico psicossocial (18 meses), criado pela Portaria 693/93, de 22 de Julho, animador social/técnico psicossocial (26 meses), criado pela Portaria 693/93, de 22 de Julho, animador social/técnico psicossocial (duas mil e quatrocentas horas), em regime pós-laboral, criado pela Portaria 531/95, de 2 de Junho, animador social/técnico psicossocial (três mil e seiscentas horas), em regime pós-laboral, criado pela Portaria 531/95, de 2 de Junho, animador sociocultural/técnico de reinserção, criado pela Portaria 531/95, de 2 de Junho, animador sociocultural/técnico psicossocial, criado pela Portaria 531/95, de 2 de Junho, e animador sociocultural/técnico psicossocial, em regime pós-laboral, criado pela Portaria 531/95, de 2 de Junho.

6.º Sem prejuízo do disposto nos n.os 5.º e 7.º, os planos de estudos dos cursos profissionais agora extintos continuarão em vigor até à conclusão dos cursos por parte dos alunos que, entretanto, os tiverem iniciado.

7.º Pela presente são revogadas:

- a) As Portarias n.os 693/93, de 22 de Julho, e 531/95, de 2 de Junho, nas partes que àqueles cursos respeitam;
- b) A Portaria 237/92, de 24 de Março.

8.º A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2006-2007.

CONCLUSÃO

Para concluir este capítulo gostava de me basear no excerto do texto de um autor francês que foi banido no seu tempo, pelas ideias demasiado vanguardistas para a época (e que iam contra a ordem clássica do ensino). Este autor tinha uma visão do ensino, muito próxima da visão que eu tenho, e que vai obviamente de encontro à visão desta escola que acabámos de apresentar.

“L’enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L’enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu’elle n’eut aucun but. Il aime bouger : on l’obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui sert toute faite. Il voudrait s’enthousiasmer : on inventa les punitions (...) Alors les enfants apprirent ce qu’ils n’auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir” (FERRIÈRE, 1928, pp. 11-12).

Este autor tinha como utopia construir através da escola um novo mundo. Considerava a escola da época, antinatural e que acabaria por levar as crianças e os jovens a afastarem-se do ensino.

Segundo este autor, era necessário um movimento de renovação pedagógica que colocasse a criança no centro do processo pedagógico, e neste sentido também era necessário construir um novo perfil de professor. Já não bastava um professor que dominasse os conteúdos e os métodos de ensino, era preciso um especialista no desenvolvimento infantil.

“(…) il n’est plus possible, aujourd’hui, d’exclure l’adolescence de l’École – au risque d’en voir s’absenter tous les adolescents et toutes les adolescentes... Comme il n’est pas possible, non plus, de renoncer aux exigences culturelles de l’École – au risque de la voir s’abîmer dans la démagogie. On peut (...) inventé de nouveaux modes de fonctionnement qui permettent d’accompagner les adolescents et les adolescentes vers une maturité citoyenne” (LE BRETON, 2008, pp. 24-38).

Os adolescentes só conseguirão «morar» nas suas escolas se sentirem que nelas são, ao mesmo tempo, reconhecidos e valorizados. É importante sentirem que a escola sabe escutar as perguntas que eles colocam ao mundo que os rodeia.

Apenas se sentirão à vontade na escola se descobrirem que é deles que ali se fala.

De que tratam realmente as disciplinas de Português, Matemática, Educação Física ou a Psicologia? De que forma as disciplinas dadas na escola são para eles, importantes? O que realmente lhes interessa?

É na cultura desta escola, que tem como missão “prestar serviços educativos de excelência aos seus alunos”, e que pensa no aluno como uma pessoa, na sua individualidade, e privilegia o ensino centrado nele, que é importante dar a possibilidade de experiências artísticas e culturais que lhes permitam compreender e criticar o mundo do qual fazem parte.

É certo que é grande o desafio, pois a maior parte das vezes os adolescentes sentem-se uns *outsiders* na escola: Desligados deles próprios e desligados dos outros. Mas antes que acabem definitivamente por abandonar a escola, talvez ainda se possa ir a tempo de tentar acolhê-los. É neste sentido que ao longo dos anos, muito se tem trabalhado com os alunos da EPTPP, no sentido de os motivar, atrair, ensinar, sempre com carinho e dedicação.

Há que chamar de novo os alunos à Escola.

O Sociodrama, ao ser aplicado nesta «casa» terá em parte essa responsabilidade, que é a de valorizar o ensino, valorizando em primeiro lugar os seus alunos.

CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

"Existem palavras sábias, mas a sabedoria não é suficiente, falta ação"

J. L. Moreno

É com estas palavras de Moreno que inicio o terceiro capítulo deste relatório – prática pedagógica.

Sendo o Sociodrama um método que privilegia a ação, irei descrever as sessões que foram realizadas com o grupo. Antes da explanação da componente prática serão apresentados os objetivos propostos para as sessões, a metodologia adotada na abordagem com a turma e uma breve caracterização do grupo.

No final é apresentada uma reflexão sobre as sessões que decorreram ao longo de quatro meses, assim como uma conclusão final do relatório onde perspetivo os meus planos futuros relativamente à prática Sociodramática.

1. METODOLOGIA

Como metodologia irá utilizar-se um conjunto de técnicas dinâmicas e ativas, com recurso ao Sociodrama. Este modelo valoriza a ação, pretendendo ir mais além da mera comunicação verbal, criando um espaço alternativo onde sejam possíveis modos de expressão não utilizados habitualmente, permitindo assim o desenvolvimento da espontaneidade e da autenticidade e aumentar a capacidade de fazer escolhas, de adaptação à realidade e de desenvolver novos papéis de forma mais integrada e flexível, de forma a promover o crescimento pessoal e social.

O método ativo apresenta-se como o mais vantajoso se o que pretendemos atingir com estas sessões se centra no desenvolvimento de competências cognitivo/comportamentais e sócio relacionais. Neste caso, o professor/orientador da sessão passa para segundo plano, agindo como o “gestor”, sendo a sua função a de cooperar com o grupo, no sentido de estimulá-los, ajudar os alunos, clarificando-os e orientar os esforços do grupo, passa a ter um papel de orientador, mediador e observador da sessão.

“O método ativo baseia-se no conceito da liberdade e auto-recreação de descoberta da aprendizagem. O aluno torna-se o sujeito da sessão, descobrindo, executando e desvendando todos os domínios do saber inerentes à aquisição de novas competências e saberes”.
(PSICOSSOMA, s/d).

Irão ser desenvolvidas dez sessões no âmbito das aulas de Expressões, a partir de Janeiro. Cada sessão terá uma duração de 90 min.

Pretender-se-á fundamentalmente promover a expressão de sentimentos e diferenciação emocional; potenciar estratégias de comunicação interpessoal; e potenciar estratégias de resolução de problemas.

2. OBJETIVOS

Com as sessões de Sociodrama, pretende-se estimular o potencial de desenvolvimento próprio da adolescência, diminuindo a incapacidade e promovendo a autonomia.

A ideia destas sessões é tentar estabelecer uma relação de confiança e ajuda intergrupar que permita através do partilhar de vivências, emoções e sentimentos, nos diferentes contextos do grupo, elaborar novos significados e construir novas explicações para situações vividas atualmente pelos alunos.

O Sociodrama tem o potencial de ajudar a identificar situações sentidas pelos alunos como problemáticas, permitindo-lhes compreender melhor a situação vivida e encontrar novas vias de resolução para os problemas já identificados e desenvolvendo assim a capacidade para resolver novos problemas.

Com o decorrer das sessões espero conseguir permitir aos alunos a libertação de emoções e a vivência de relações interpessoais grupais gratificantes.

Pretende-se com esta ação a criação de um espaço de integração entre o pensar e o agir.

Nesta intervenção grupal pretende-se também que o adolescente se elabore a si na relação que estabelece com o outro, nos diferentes papéis que assume no decorrer das sessões.

Perspetiva-se assim, a emergência de um espaço coletivo de reflexão sobre problemáticas inerentes à condição do aluno/adolescente.

3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A arte de ensinar não pode decorrer de forma espontânea e natural sem que o professor conheça afincadamente o público-alvo, ou seja, a turma. Este ponto tem como objetivo efetuar um levantamento das principais características da turma.

Não faria sentido pensar nas sessões sem conhecer os alunos, visto que tal condiciona não apenas o planeamento, como também a forma de atuar perante os alunos.

O conhecimento do contexto e do enquadramento social, económico, familiar em que os alunos se situam é primordial para a realização de todo o trabalho efetuado. A forma como agimos perante determinadas situações escolares, dependem muito de todo o contexto de vida dos alunos.

Com a caracterização da turma pretende-se conhecer um conjunto de aspetos importantes sobre a vida dos alunos, quer a nível escolar, quer a nível social e pessoal.

A conjugação dos dados recolhidos para a caracterização da turma com o diagnóstico realizado pela psicóloga da escola é de grande importância para conhecer os alunos a vários níveis, pois só desta forma as estratégias utilizadas poderão ser as mais adequadas e assim melhorar a prática pedagógica.

O presente estudo permitiu fornecer informações pertinentes sobre os educandos tais como: informações sobre o agregado familiar; disciplina preferida e disciplinas com maiores dificuldades, problemas de saúde, número de retenções; acesso ao PC e internet, entre outros.

3.1. INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Para a realização da caracterização de turma foi utilizado um instrumento de recolha de informação: O inquérito por questionário, com perguntas abertas, fechadas e mistas. As informações obtidas a partir deste documento encontram-se descritas do seguinte modo:

- a) Idade e sexo dos alunos
- b) Encarregado de Educação (mãe, pai, o próprio, outro)
- c) Agregado familiar (família biológica ou não, nº de irmãos)
- d) Percurso Escolar (Habilitações literárias dos alunos e nº de retenções)
- e) Disciplina preferida e disciplina em que apresenta maiores dificuldades
- f) Problemas de saúde
- g) Projeto de vida
- h) Acesso a PC e Internet
- i) Áreas de interesse da formação em contexto de trabalho (FCT)
- j) Distância de casa à escola e tempo de deslocação
- k) Meio de transporte utilizado
- l) Ocupação dos tempos livres

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

A Turma iniciou o ano escolar com 26 alunos, mas quando começaram as sessões de Sociodrama, uma aluna tinha desistido do curso. Assim sendo, o projeto foi aplicado a um grupo de 25 alunos.

Através de dados fornecidos pelo Serviço de Psicologia e Gabinete de Inserção na Vida Ativa (GIVA) da EPTPP, a grande maioria dos alunos (23 alunos) têm conclusão do 9º ano no ensino regular, e alguns destes com frequência do 10º (5) e 11º no ensino regular (1); 3 alunas concluíram o 9º ano em curso vocacional (sendo que 2 delas o concluíram com sucesso na EPTPP).

Contactos com técnico(a)s de referência, Encarregados de Educação e Psicólogos da escola de origem, permitiram concluir que regra geral são alunos referenciados como tendo bom comportamento em sala de aula. O registo de assiduidade é relatado pelos Encarregados de Educação e pelos técnicos de referência como elevado. Existem duas alunas com problemas de saúde significativos. Atualmente mantêm-se estáveis, com o devido acompanhamento médico. Os critérios de seleção foram bastante favoráveis nestes casos (assiduidade; bom comportamento em sala de aula; conhecimentos teórico-práticos e preferências vocacionais e profissionais favoráveis), pelo que se optou pela sua seleção e inclusão na turma.

Na sua maioria, os alunos são referenciados pelos EE, técnicos de referência e psicólogos escolares como globalmente assíduos e sem registos de ocorrência (i.e., tendencialmente não conflituosos).

3.2.1. IDADE DOS ALUNOS

Em termos de idades, a turma tem como média 16.5 anos, sendo que as mesmas variavam entre os quinze e os dezanove anos, pelo que se observa que, nesta turma, existe alguma heterogeneidade entre as idades dos alunos.

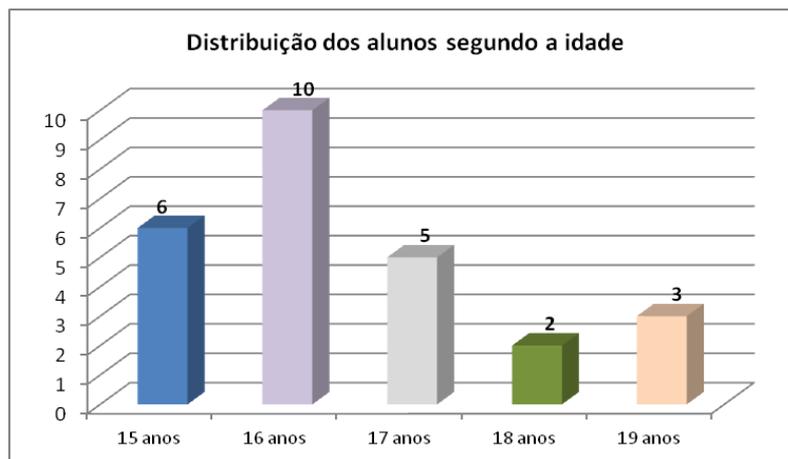


Gráfico 1 – Idade dos Alunos

3.2.2. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Através da análise do questionário e como podemos verificar no gráfico 2, a grande maioria, 23 alunos, têm como encarregado de educação, a mãe. Um aluno, tem o pai, como responsável educativo, um aluno o avô e uma aluna é ela própria a sua encarregada de educação.

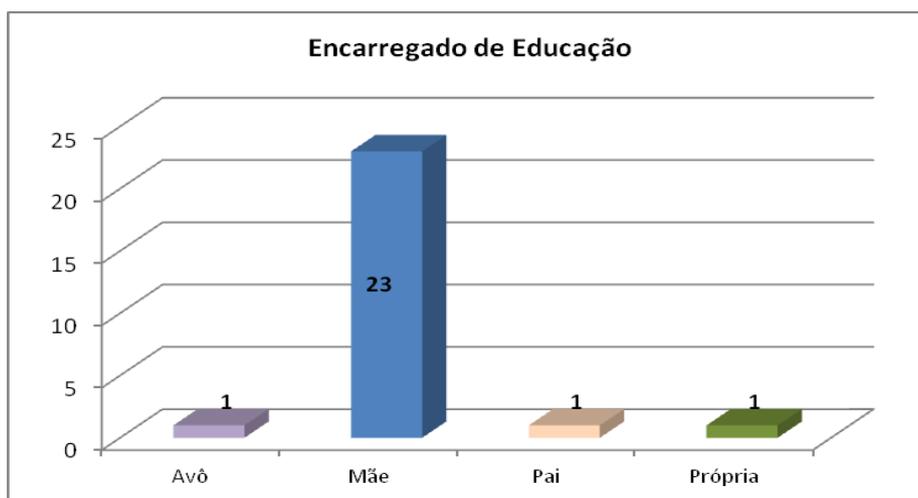


Gráfico 2 – Encarregados de educação

3.2.3. AGREGADO FAMILIAR

Todos os alunos da turma vivem com a família biológica. Relativamente ao número de irmãos, constatamos através do gráfico 3, que mais de 50% da turma tem um irmão. Três alunos têm 2 irmãos, 2 alunos da turma têm 3 irmãos, um aluno tem quatro irmãos, um aluno 7 irmãos e finalmente 4 alunos da turma não têm irmãos (um dos alunos respondeu sem irmão e adicionou-se ao grupo dos alunos com 0 irmãos).

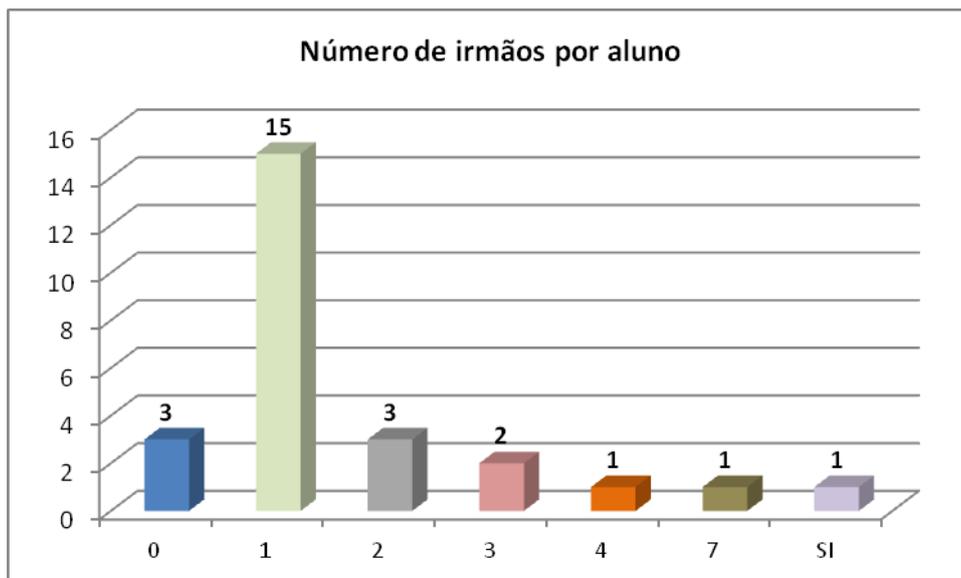


Gráfico 3 – Agregado familiar (nº de irmãos)

3.2.4. PERCURSO ESCOLAR

Através do gráfico 4 e 5 podemos observar que a grande maioria dos alunos, 21, concluiu o 9º ano do ensino regular. Três alunos vieram de um curso vocacional, um aluno de um Curso de Educação e Formação (CEF) e um aluno já tem o 11º ano concluído.

Dos 26 alunos, dezoito já tiveram pelo menos uma retenção ao longo do percurso escolar e apenas oitos alunos transitaram sempre de ano.

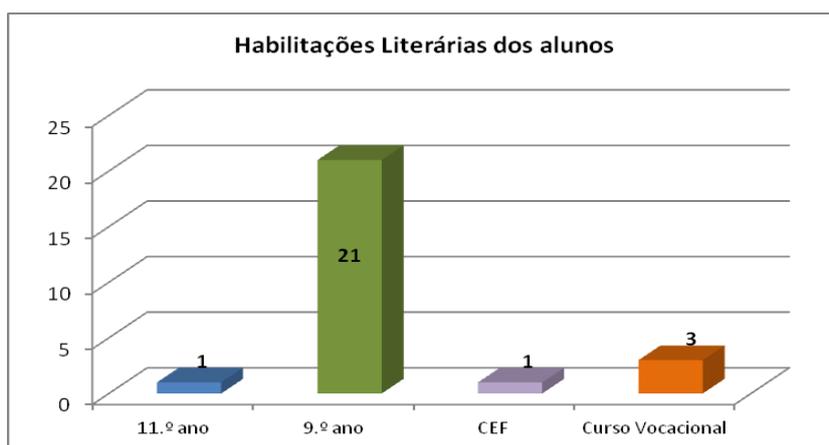


Gráfico 4 – Habilitações Literárias do aluno

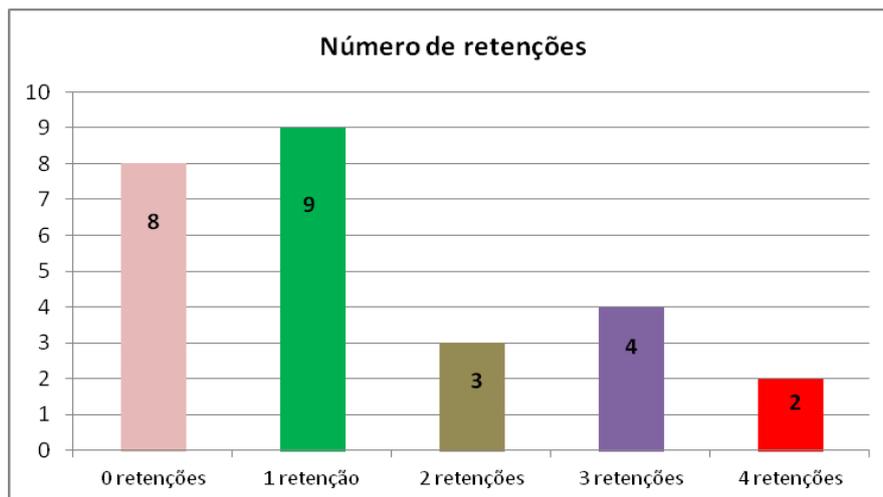


Gráfico 5 – Número de retenções por aluno

3.2.5. DISCIPLINA PREFERIDA E DISCIPLINA COM MAIS DIFICULDADE

Através da análise dos quadros 6 e 7 constatamos que as disciplinas de matemática e inglês são mencionadas pelos alunos como tendo maiores dificuldades nelas.

Relativamente à disciplina preferida, o português foi escolhido por 10 alunos e a educação física por 5 alunos. O gráfico mostra que de resto, há uma grande heterogeneidade nas escolhas: ciências, Expressões, história, geografia, TIC, português, matemática e inglês.

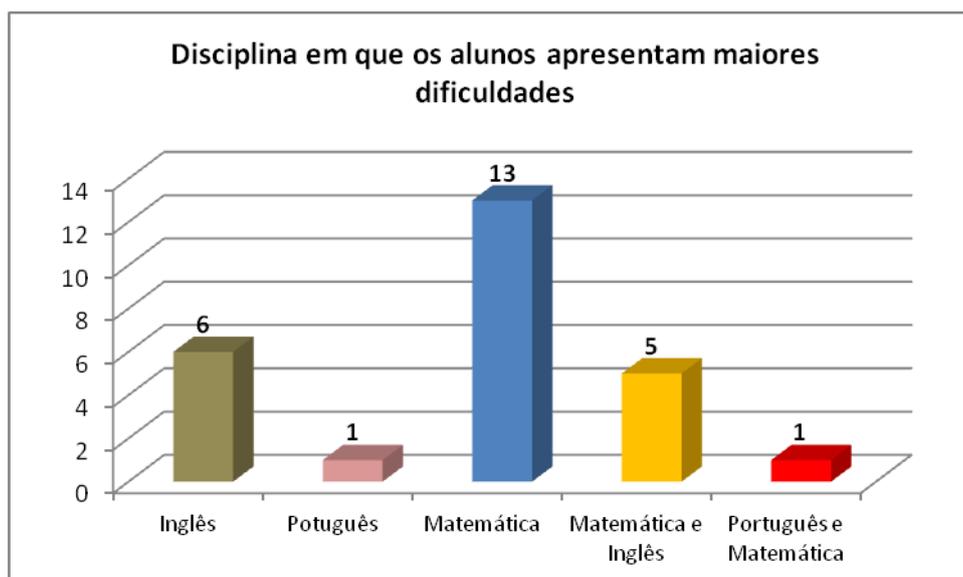


Gráfico 6 – Disciplina em que os alunos apresentam maiores dificuldades

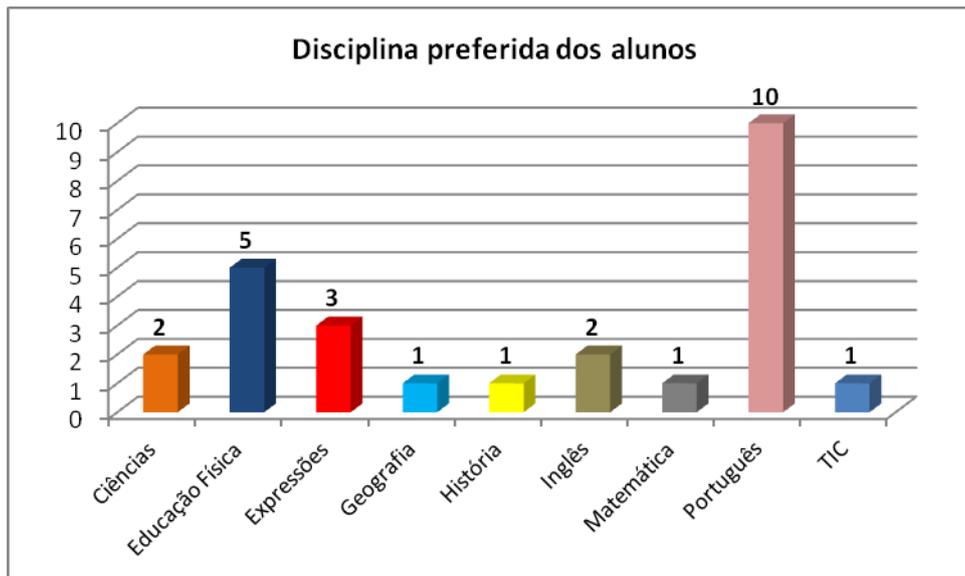


Gráfico 7 – Disciplina preferida dos alunos

3.2.6. PROBLEMAS DE SAÚDE

No campo da saúde pelo que podemos perceber, a maioria (14) não apresenta qualquer tipo de problema de saúde. Temos três alunos com asma e três alunos com problemas de ansiedade. Uma aluna sofre de miastenia (doença neuromuscular). A nível de problemas de saúde aparece a dislexia num aluno, epilepsia, convulsões, outro aluno refere que tem problemas de visão e audição, um aluno com problemas de infecção urinária, e um aluno com problemas de coração e anca.

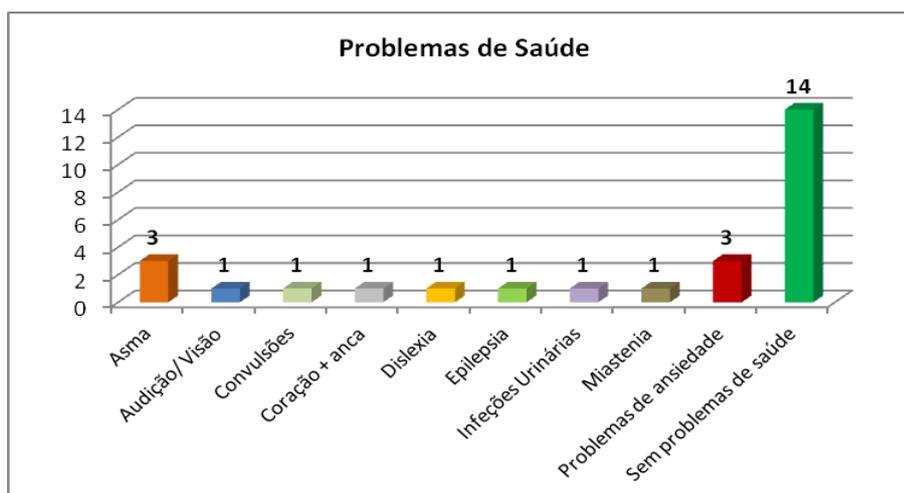


Gráfico 8 – Problemas de saúde

3.2.7. PROJETO DE VIDA

Lendo o gráfico 9, verificamos que catorze alunos querem ingressar no ensino superior, após terminar o curso profissional, dez alunos pretendem começar a trabalhar, um aluno quer ser polícia e um aluno não sabe ainda.

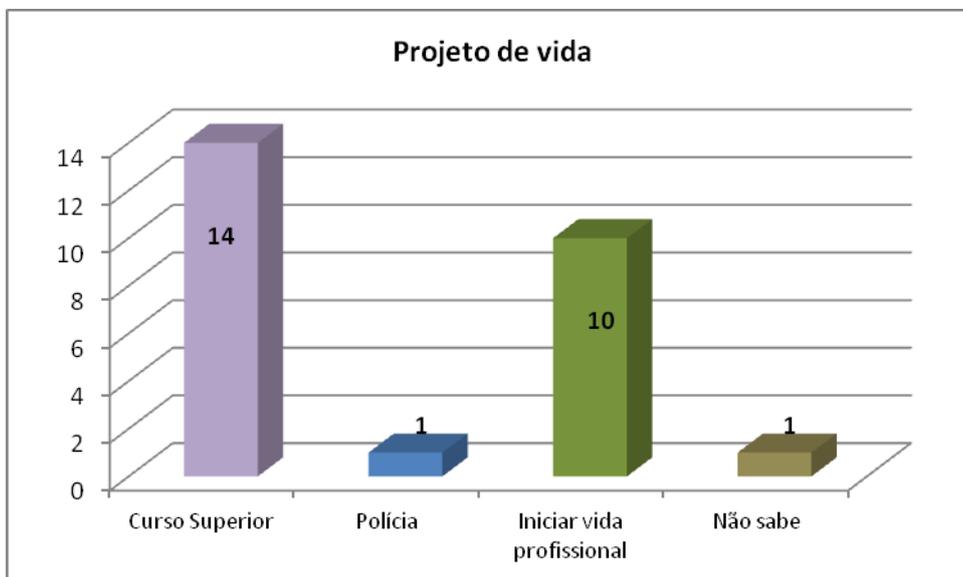


Gráfico 9 – Projeto de vida

3.2.8. ACESSO A COMPUTADOR E INTERNET

Com base nas informações fornecidas pelo gráfico, vinte e cinco alunos têm acesso a computador e internet e apenas um não tem.

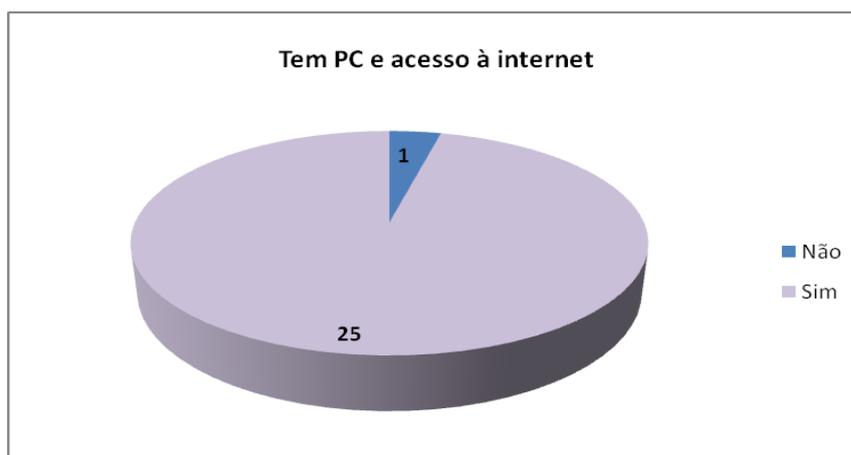


Gráfico 10 – Tem PC e internet

3.2.9. ÁREAS DE INTERESSE DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

Sendo o curso técnico de apoio psicossocial orientado para poder trabalhar com crianças, jovens, adultos e idosos, percebemos que os alunos da turma têm uma grande variedade de interesses ligados às várias faixas etárias possíveis. Domina a área da educação e grupos de risco.

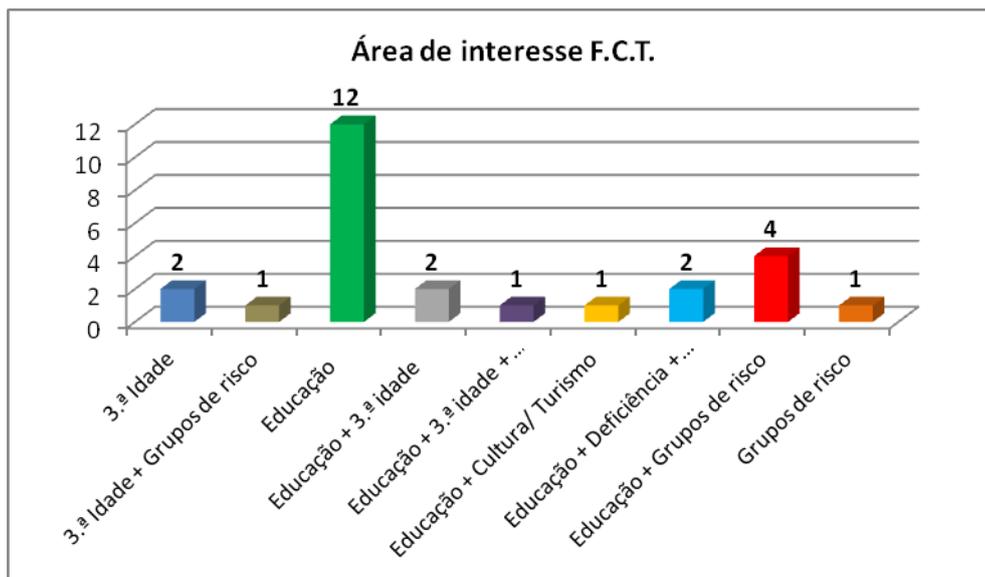


Gráfico 11 – Áreas de interesse da FCT

3.2.10. DISTÂNCIA DE CASA À ESCOLA, TEMPO DE DESLOCAÇÃO E MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO

Da análise do gráfico interpretamos que são poucos os alunos que vivem nas proximidades do estabelecimento de ensino, e apenas um aluno se desloca a pé de casa até à escola. Treze alunos vivem a mais de 10 km da Escola. O tempo de deslocação para vinte e um alunos é de 30 minutos a uma hora.

Os meios de transporte mais utilizados são o autocarro e o metro.

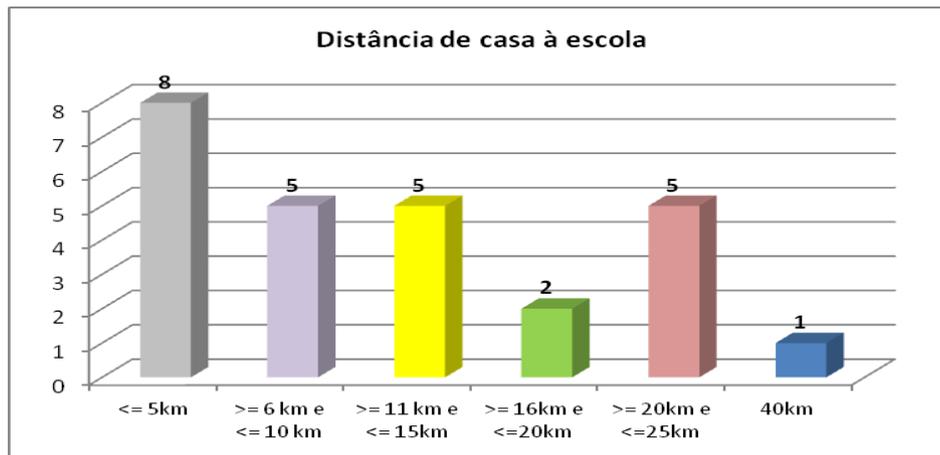


Gráfico 12 – Distância de casa á escola

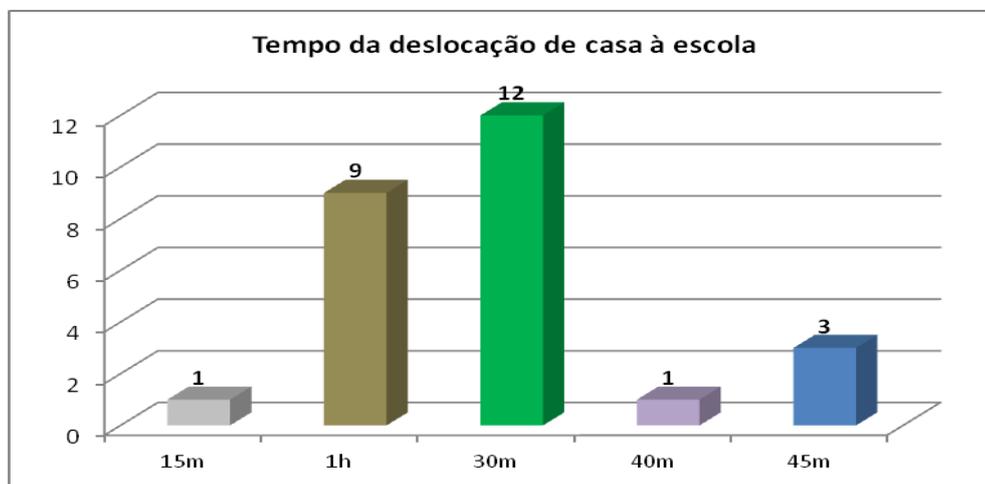


Gráfico 13 – Tempo de deslocação de casa à escola

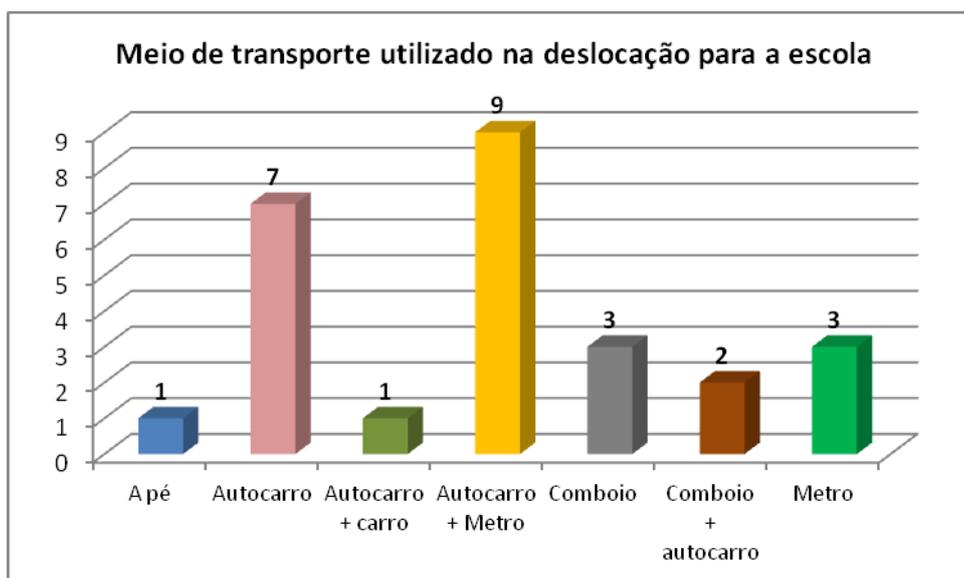


Gráfico 14 – Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola

3.2.11. FORMA DE OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Da observação do gráfico vemos que o passear nos tempos livres, ouvir música, praticar desporto e estar com os amigos e família foram os mais escolhidos.

Todas as escolhas refletem muito bem a forma como a generalidade dos adolescentes gosta de passar o tempo de ócio.

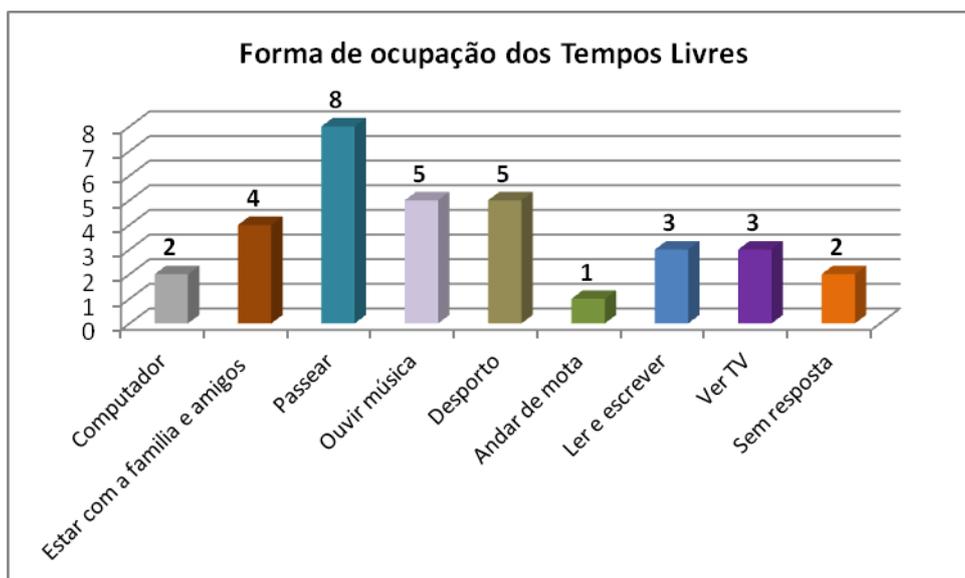


Gráfico 15 – Forma de ocupação dos tempos livres

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta caracterização da turma permitiu realizar um diagnóstico inicial do grupo.

O diagnóstico é uma das fases mais importantes para que um projeto de intervenção surja com a eficácia pretendida.

Segundo Idáñez e Ander-Egg,

“um diagnóstico não se faz só para saber o que está a acontecer. É elaborado com dois propósitos bem definidos, ambos orientados para a ação: Em primeiro lugar, fornecendo uma informação básica que sirva para programar ações concretas. Esta informação será mais ou menos alargada, consoante se trate de elaborar um plano, um programa, um projeto, ou simplesmente realizar determinadas atividades. Em segundo lugar, trata-se de proporcionar um quadro situacional que sirva para selecionar as estratégias de atuação mais adequadas (2007, p.16) ”.

O diagnóstico serve para conhecer a realidade e uma vez que a realidade não é imutável, o diagnóstico é sempre um produto inacabado.

Esta caracterização inicial da turma, é ela também um produto inacabado. Estes dados irão ajudar a conhecer melhor o grupo e a contextualizar a ação desenvolvida.

A adolescência é uma fase da vida em constante mutação.

Nas palavras de Philippe Ariès (1978, p.279), “a adolescência expande-se, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente, e vamos passando de uma época sem adolescência para outra, em que a adolescência é a idade favorita”.

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento humano, entre a infância e a idade adulta, em que ocorrem profundas transformações como as características fisiológicas que transformam o corpo de criança num corpo de adulto, o desenvolvimento do pensamento a nível do raciocínio abstrato e mudanças que conduzem a alterações sócio afetivas (Reymond- -Rivier, 1977). Neste período, os indivíduos (re)constroem a sua identidade, sendo marcante a influência exercida por vários agentes, como a família, a escola e o grupo de pares, não raramente com valores, interesses e práticas bastante divergentes entre si (Pais, 1990). Frequentemente, os adolescentes vêm-se divididos entre exigências e pressões em sentidos opostos, manifestando o que

Erikson (1972) denominou de crise de identidade, situação à qual acresce a igualmente frequente dificuldade de comunicação dos seus sentimentos e problemas, particularmente com os adultos. Neste contexto, o recurso às práticas dramáticas poderá permitir dar voz às dúvidas e emoções dos alunos, criar condições para a espontaneidade e experimentação de papéis (BOAL, 2005; MORENO, 1975; & SPOLIN, 1999) e, ainda, promover a participação dos sujeitos no ato educativo (FRAGATEIRO, 1991).

Para Reymond-Rivier (1977), a crise dos adolescentes é sobretudo uma crise de oposição que se traduz na rejeição dos modelos dos pais e numa procura de originalidade.

Nesta fase, a família, o grupo de colegas e a escola constituem-se como os principais contextos para desenvolver características pessoais e sociais necessárias na vida adulta (ALARCÃO, 2000; REYMOND-RIVIER, 1977). Diversos autores (ERIKSON, 1972; PETRUS, 1997; REYMOND-RIVIER, 1977) reforçam a ideia da importância do grupo de pares no desenvolvimento do adolescente, sendo que este assume um papel fundamental no “suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção de identidade” (GOUVEIA-PEREIRA et al., 2000, p. 191). Uma vez que os adolescentes se encontram a experimentar diversos papéis e em transição “cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve” (ARTIAGA, 1998, p. 219), compete à educação criar condições para o desenvolvimento pessoal e social daqueles indivíduos.

É com um grupo de 25 alunos, adolescentes, heterogéneo em gostos e características individuais, (sendo 24 do sexo feminino e um do sexo masculino) que as sessões de Sociodrama irão desenvolver-se, em contexto de sala de aula na disciplina de Expressão Dramática.

5. PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES

“A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação” (BARROSO, 2013).

Na perspetiva de Zabalza (2000), a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias.

Na verdade, a planificação assume-se assim como o modo mais eficaz que cada docente tem de preparar o seu trabalho, organizar o tempo das suas aulas e garantir uma melhor aprendizagem por parte dos seus alunos.

Nenhum projeto poderá ter o alcance pretendido se não for devidamente planificado e preparado, assumindo-se assim a planificação como a base do projeto, o ponto de partida para o mesmo.

Considero que as planificações das sessões que apresento têm como preocupação motivar os alunos, através da seleção de atividades que permitirão a sua participação ativa e a emissão de opiniões e sugestões, sustentando a opinião de Braga (2004) que considera que “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos.” (p.27). Na perspetiva de Silva (2013) a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (p.11) e neste ponto de vista, considero que a organização destas sessões assumiram-se como uma mais-valia para mim, pois apesar de já ter uma ideia do que iria fazer em cada aula, este trabalho permitiu a organização das ideias e a seleção de estratégias mais adequadas para a abordagem dos conteúdos a trabalhar.

Citando uma frase de Goetz, “Planear é fundamentalmente escolher (...) Planear é determinar conscientemente o curso das ações, orientando-as para a realização de objetivos. Então planear é decidir”. (1949)

As sessões de Sociodrama costumam ser divididas em três etapas. Numa primeira etapa o aquecimento. O aquecimento é a preparação do grupo para a sessão, para a dramatização (caso haja lugar para ela).

Numa segunda fase temos a dramatização, que é o desenvolvimento do tema/assunto propriamente dito, de forma dramatizada. No final, numa terceira etapa, teremos a partilha e os comentários em que se falará sobre as emoções e os sentimentos que a dramatização/sessão revelou e trouxe a cada um. Nesta etapa todos podem participar e analisar aquilo que foi feito na sessão. Muitas vezes funciona com uma reflexão final.

De seguida serão apresentadas as planificações e análises reflexivas das dez sessões realizadas com a turma do 1ºTAP.

5.1. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 1 (04/01/16)

Objetivos da sessão:

Esclarecer o grupo acerca do tema Sociodrama e das sessões que se irão realizar semanalmente;

Definir as regras básicas para o funcionamento das sessões;

Introduzir os jogos sociodramáticos:

Jogo da auto-mecânica - valorizar cada pessoa e reconhecer a importância de todos;

Perceber e vivenciar o poder da realização coletiva.

Planificação:

É usual todas as sessões de Sociodrama, estarem divididas em três partes, tal como já foi referido anteriormente. No entanto a linha que separa cada uma destas fases ou etapas da sessão, é muitas vezes ténue, e acaba-se muitas vezes por passar de uma etapa a outra sem haver distinção nítida.

Esta sessão iniciou com uma conversa acerca do Sociodrama. Explicou-se o que é o Sociodrama e como funciona.

Falou-se das sessões que se iriam realizar com a turma às quartas-feiras. Definiram-se as regras na aula, para as sessões de Sociodrama correrem da melhor forma.

Esta conversa inicial serviu como introdução à sessão, e ao Jogo Dramático que se seguiu.

Jogo da Auto mecânica.

Recursos materiais: nenhum.

Regras: Formar os elementos de um carro (um carro) através dos elementos da turma. Cada elemento da turma deverá escolher o elemento do carro que quer fazer e colocar-se em posição.

É importante todos comunicarem entre si, de forma a não haver peças repetidas, mas caso haja, os alunos deverão justificar porquê.

Cada aluno escolheu que elemento do carro queria ser. Alguns induzidos por colegas, outros por opção própria mas sem grande convicção e alguns escolheram logo o seu lugar, querendo desde já vincá-lo.

Pediui-se que cada um falasse sobre a importância daquela peça que tinha escolhido para o carro e se o carro andaria caso aquela peça não existisse.

Perguntou-se a seguir se alguém pudesse trocar e escolher realmente que lugar queria onde se colocaria? Houve três trocas de alunos que afinal preferiam outra peça do carro. E finalmente, pediu-se ao carro para andar. No meio da marcha acontece um acidente e algumas peças do carro desaparecem (situação integrada por mim).

Pedi à turma para se reajustar, adaptando os novos elementos do carro, dos alunos que agora não tinham onde ficar. Alguns alunos cederam facilmente o seu lugar para outra peça. No final deste reajuste pediu-se novamente para o carro andar. Sempre que isso era solicitado os alunos ficavam entusiasmados e um pouco histéricos pela dificuldade da proposta.

No final no momento da reflexão, pediu-se ao grupo que partilhasse o que quisesse acerca do Jogo e como se tinham sentido.

Análise reflexiva:

Pontos fracos: Apesar da sessão ter tido 90 minutos, a primeira parte como foi mais expositiva e ainda durou algum tempo, acabou por não haver tempo suficiente de se apresentar outro jogo, e a sessão ficou reduzida apenas a um. No meu ponto de vista, talvez não tenha sido suficiente.

Pontos fortes: Não houve comentários negativos para este jogo, a turma pareceu gostar desde género de proposta. Senti bastante adesão ao Jogo pelos elementos da turma e sobretudo curiosidade pelas futuras sessões. Essa curiosidade foi identificada pela forma como grande parte dos alunos se despediu, confirmando a realização da sessão na semana seguinte.

Sugestões / recomendações de melhoria: Depois da sessão ter terminado, apercebi-me que talvez não tivesse sido necessário tanta explicação acerca do Sociodrama e que poderia ter sido mais proveitoso uma apresentação mais sucinta, com a definição das regras e se ter passado logo aos jogos. De qualquer forma, o Jogo que foi realizado serviu de aquecimento do grupo e permitiu uma abertura da turma para as próximas sessões. Pelos comentários finais no momento da partilha e pela forma como os alunos saíram da sala, penso que perceberam a importância do “fator” grupo nas sessões de Sociodrama. Avalio assim a sessão de forma positiva.

5.2 PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 2 (11/01/16)

Objetivos da sessão:

Aplicação de uma experiência sociométrica na turma; Perceber as relações grupais da turma; identificar alunos-problema e alunos isolados;

Trabalhar competências pessoais.

Segundo Esly Carvalho (2008, p.71), a sociometria é uma metodologia que permite a mensuração de relacionamentos humanos; oferece a possibilidade de estudo e medição de relacionamentos que existem entre indivíduos em grupo. Trata-se de uma forma direta e eficiente de mensuração (...).

Planificação:

Recursos materiais: post-its

A sessão começou com um exercício para medir a tele.

Define-se tele como a relação elementar entre indivíduos e entre indivíduos e objetos (Moreno, 1946: 52)

Usa-se o termo tele para exprimir a mais simples unidade de sentimento transmitida de um indivíduo para outro (Moreno, 1934: 211)

Tele é o conjunto de processos perceptivos que permite que um indivíduo avalie corretamente o mundo ambiente (Rojas-Bermudez, 1966: 60)

O pressuposto era cada aluno tocar com a mão direita no ombro direito da pessoa escolhida, respondendo às seguintes questões.

- i. Com quem se relaciona melhor
- ii. Com quem se relaciona menos.
- iii. Quem gostaria de conhecer melhor, que sente curiosidade em conhecer
- iv. Quem acha que é mais genuíno mais bondoso;
- v. Quem acha que é mais autoritário.

No final de cada escolha, ia passando pelos alunos questionando quem tinha mais mãos no ombro, quem tinha menos, se imaginava ter tantas mãos, etc.

No seguimento deste exercício cada aluno teve de escrever uma característica na mão pela qual gostaria de ser reconhecido e que gostaria de ter.

Pedi-se para se juntar à pessoa que achavam que teria escolhido a mesma característica.

Depois todos podiam mostrar as características uns aos outros.

No final, já todos sentados em círculo pediu-se ao grupo que dissesse o que é que faria no caso deles para desenvolver ou ganhar essa característica.

No final da sessão, ainda sentados em círculo, foi o momento da partilha. Tentar perceber como se tinham sentido ao fazer este exercício.

“A proposta é as vezes ameaçadora, por não estarmos acostumados a conhecer “a verdade” sobre nós mesmos e a rejeição ou aceitação dos outros. As pessoas ficam muitas vezes admiradas ao descobrir que os outros componentes do grupo gostariam de compartilhar atividades com elas, e que a rejeição existe somente na cabeça dela. Em outras situações a animosidade existente entre indivíduos pode ser percebida como conectada a experiências do passado transferidas para as circunstâncias atuais. Uma vez compreendida, a divergência na relação atualmente, normalmente se desfaz” (CARVALHO, 2008, p. 76).

Análise reflexiva:

Pontos fracos: No final do exercício quando se solicitou que os alunos comentassem o que fariam para ganhar determinada característica, tornou-se demasiado pessoal, nalgumas situações, tendo eu de intervir. Os alunos acabavam por se dirigir diretamente ao colega que queria ter aquela característica. A ideia era fazer uma partilha dizendo: eu se quisesse ter essa característica faria “x” e “y”.

Pontos fortes: os alunos gostaram muito do exercício e de refletir sobre a característica que gostavam de desenvolver.

Sugestões / recomendações de melhoria: Não faria alterações na planificação e condução da sessão, considero que atingiu os objetivos propostos. No entanto percebo que este género de exercícios tólicos com adolescentes, possa ser às vezes “ameaçador”, reportando-me à citação anterior. Parafraseando Esly R. S. de Carvalho (Sociodrama e Sociometria), a intervenção sociométrica apresenta, contudo, alguns riscos – e eventualmente encontramos grupos que se dispersam, aparentemente como resultado do trabalho (...) se pudéssemos usar esse instrumental poderoso com grupos que se mostram abertos à experiência de se conhecer melhor, muitos conflitos seriam resolvidos.

5.3. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 3 (18/01/16)

Objetivos:

Melhorar a auto-estima;

Desenvolver a capacidade de aceitar as características individuais e as dos outros.

Planificação:

Iniciou-se a sessão pedindo a cada aluno para escolher uma característica negativa que gostaria de trocar e uma característica positiva (pelo menos), escrevendo a(s) negativa(s) na mão direita e a(s) positiva(s) na esquerda. Este Jogo intitulado a feira das trocas tinha como objetivo permitir que os alunos adquirissem características que gostariam de ter e largar aquelas que não lhe faziam falta. Só podiam largar uma característica negativa se conseguissem que alguém aceitasse a ou as positivas dele.

Quando toda a gente fez as trocas que quis e pôde, pediu-se para escolherem a característica que mais gostariam de trabalhar na sessão. Podia ser uma sua original ou uma com que tivesse ficado agora nas trocas.

No final, as características mais votadas foram o “ORGULHO” e o “RESPONDONA”.

Passou-se à fase da dramatização.

Como as votações ficaram empatadas, cada grupo tinha de construir uma cena dramatizada em que aparecesse a característica escolhida.

Os grupos construíram as histórias e ensaiaram, no entanto não houve tempo para apresentar, ficando as apresentações e discussões para a sessão seguinte.

Análise Reflexiva:

Pontos fracos: devia ter solicitado no início do exercício para escolherem apenas características positivas, pois teria facilitado a troca. É como se comprassem e vendessem com a mesma moeda, teria sido mais justo.

Houve alunos pouco convincentes nas trocas e acabaram por ficar com as mesmas características com que começaram.

Pontos fortes: Apesar de ter identificado uma dificuldade na orientação da sessão, como foquei nos pontos fracos, não senti que isso tivesse prejudicado o exercício, ao ponto de este ser ineficaz, pelo contrário, excetuando três alunas que ficaram com as mesmas características, todos fizeram trocas e ficaram satisfeitos com as novas escolhas. Questionadas, as três alunas disseram que não queriam trocar nada.

Sugestões / recomendações de melhoria:

Apesar da sessão ter corrido bem, e considerar que foi positiva para o grupo, gostava de ter feito o exercício original em que este se baseou, a loja mágica. A “Loja Mágica foi definida por Moreno como uma "técnica" em que o diretor ou algum membro do grupo (escolhido pelo diretor) assume o papel de lojista. Os participantes pedem algo que desejam e em troca entregam algo abstrato de grande valor pessoal. De acordo com Moreno "Um após o outro, os membros do grupo oferecem-se para subir ao palco, entrando na loja em busca de uma ideia, um sonho, uma esperança, uma ambição". A razão pela qual não apliquei o exercício original prende-se com o facto de não ter egos-auxiliares nas minhas sessões. Estando sozinha nunca me posso valer de técnicas que necessitem de apoio interno. Haveria a hipótese de fazer eu própria de ego-auxiliar, mas não seria muito correto e acabaria por confundir os alunos vendo-me participar na sessão.

5.4. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 4 (27/01/16)

Objetivos:

Finalizar os ensaios da sessão passada e apresentar as dramatizações.

Planificação:

Nesta sessão deu-se continuidade aos ensaios das cenas, de forma a todos os elementos dos grupos se lembrarem do que tinham feito na sessão passada.

Foi representado por um grupo uma cena de desobediência/má educação em sala de aula, em que o facto de uma aluna responder torto à professora, ia para a rua e ia ser alvo de processo disciplinar.

Em relação à teimosia/orgulho representaram uma cena de bullying, em que uma aluna não foi convocada para uma festa com os colegas, pois a suposta amiga mentiu-lhe e não queria que ela fosse.

Construíram um blog difamando a rapariga. Esta suicida-se no final da história.

No fim de cada apresentação abriu-se espaço para os alunos comentarem as cenas e se realmente transmitiam a característica escolhida.

Segundo a maioria dos alunos a 2ª história acabou por não representar o que era pedido e tornou-se numa história fundamentalmente sobre o bullying, em que o orgulho passou para segundo ou terceiro plano.

Pedi-se à turma em conjunto que pensasse numa situação real em que pudesse haver orgulho e que por causa disso a situação terminava mal.

Foi decidido pela turma a encenação de uma história em que havia uma discussão com o namorado, por causa de ciúmes e pelo facto da pessoa ser orgulhosa e não reconhecer ter tido ciúmes de forma infundada, o rapaz terminava a relação. No final da apresentação, sentámo-nos em círculo e conversou-se acerca da situação exposta na dramatização. Se a turma achava que os ciúmes eram sentimentos recorrentes na adolescência. A maioria disse que sim, e que o orgulho e a teimosia também faziam parte desse tipo de sentimentos.

Análise Reflexiva:

Pontos fracos: Não considero ter havido pontos fracos na sessão.

Pontos fortes: Os alunos entusiasmaram-se bastante na concepção das cenas, e quando as histórias foram apresentadas à turma, fizeram sugestões e comentários e participaram de forma ativa.

Sugestões / recomendações de melhoria: Percebi que é mesmo importante focar situações/problemas da adolescência sem que esses sentimentos sejam vividos pelo próprio ou que a turma se aperceba disso. É de extrema importância que o foco esteja sempre no grupo e não no problema individual.

A criação de dramatizações com temas atuais e pertinentes para os alunos resulta muito bem numa sessão.

5.5. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 5 (24/02/16)

Objetivos:

Trabalhar a confiança em si e no grupo; melhorar a autoestima.

Recursos materiais:

Cadeiras; post-its.

Planificação:

A sessão iniciou com um Jogo de aquecimento: Jogo da cadeira. O objetivo é, sem colocar os pés no chão, criar uma linha com as cadeiras dispersa na sala.

Cada aluno tinha de subir por cima de uma cadeira espalhada aleatoriamente pela sala e tinha de formar uma linha com as cadeiras, com o restante grupo.

No final do Jogo deveria criar-se uma fila única de cadeiras, com os alunos em pé, por cima.

Seguidamente pediu-se para se formarem três grupos. Cada grupo devia formar um círculo aberto (sem dar as mãos) e à vez, um voluntário dispunha-se no meio do círculo criado. Essa pessoa tinha de fechar os olhos e deixar-se cair por cima dos outros, sem deslocar os pés do chão.

Após algum tempo no meio desse círculo, tempo esse gerido por mim, essa pessoa ainda com os olhos fechados era “massajada” suavemente pelos outros como se fosse chuva fininha a cair pelo corpo. A massagem devia ser feita com a ponta dos dedos e de forma muito leve.

Após este Jogo mais intimista a nível físico, foi pedido para que cada aluno escrevesse num post-it distribuído para o efeito, uma característica física do seu corpo que não gostava e colocasse numa caixa, simultaneamente pediu-se o oposto, que escrevessem uma característica física que gostavam e colocassem na mesma caixa. As folhas eram de cores diferentes, para se distinguir as diferentes características.

Perguntei se as características podiam ser lidas. O consentimento foi geral. Então pedi para cada um tirasse da caixa duas características, uma positiva e uma negativa (aleatoriamente) e escrevessem no quadro, após serem lidas. Quando a característica coincidia com outra que já tinha sido lida, fazia-se uma marca por baixo da palavra.

Com os alunos em roda, começou-se a discutir o que é possível fazer-se quando alguém não gosta de uma característica física do corpo. Puderam dar propostas do que fariam se alguém viesse ter com eles e lhes dissesse que não gostava de alguma parte do corpo.

Foi questionado o porquê de não gostarmos de uma parte do corpo e se é possível começarmos a gostar ou desvalorizar isso?

Perguntei se alguém queria dizer uma característica que tinha escrito e uma aluna voluntariou-se e disse aquilo que ia fazer para começar a gostar dessa característica.

Cada um refletiu sobre a forma como é possível olharmos para o nosso aspeto físico e gostarmos dele.

Foi mencionado, tendo sido uma opinião generalizada, que se não gostamos de alguma coisa no nosso corpo é por falta de autoestima e confiança. E se não gostarmos do nosso corpo, ninguém gostará de nós.

Foi também mencionado pelo grupo que era importante valorizar as características físicas positivas e dar-lhes mais importância que as negativas.

No momento da partilha perguntei se alguém tinha achado a sessão difícil e foi dito por alguns alunos que sim, pois ficaram a pensar nisso e na dificuldade que tinham a em aceitar alguns pormenores físicos do corpo.

Terminou-se a sessão dizendo que a próxima sessão seria utilizada para continuar a trabalhar as características selecionadas.

Análise Reflexiva:

Pontos fracos: Apesar da sala ser pequena houve uma grande adesão ao Jogo das cadeiras e todos se ajudaram para conseguir formar a linha e todos respeitaram as regras. Houve bastante euforia na realização do jogo.

Quando iniciou o exercício do círculo e das massagens houve alguma dificuldade neste jogo. Alguns alunos tinham dificuldade em manter o silêncio durante o exercício e acabavam por se rir e distrair-se. Nem todos fizeram. Houve três alunas que não quiseram ir para o meio ou por falta de confiança no grupo ou por medo do próprio exercício. Na parte da massagem, algumas alunas não fizeram por terem demasiadas cócegas no corpo e não quiseram arriscar.

Pontos fortes: Houve uma grande adesão aos jogos e no momento da discussão aberta sobre as características bastante alunos participaram com sugestões variadas.

Sugestões / recomendações de melhoria:

Tenho algum receio da sessão ter sido muito pessoalizada e com pouco enfoque no grupo. Por isso algumas alunas consideraram a sessão difícil dizendo que as tinha feito pensar demasiado em certas características físicas do corpo.

Apesar do balanço geral da sessão ser positivo, considero que talvez pudesse ter focado a questão do corpo, de outra forma, apenas perguntando as características positivas e depois pedindo à turma para pensar em algo que pudéssemos não gostar do corpo.

5.6. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 6 (02/03/016)

Objetivos:

Continuar a sessão anterior. Melhor a autoestima.

Recursos materiais:

Papel cenário; marcadores; post-its (escritos da aula anterior)

Planificação:

Trouxe uma folha de papel cenário e pediu-se a um voluntário para se deitar em cima dela e a outra pessoa para contornar o corpo.

Atribuiu-se um nome e sexo a essa personagem. A personagem definida foi do sexo feminino com 17 anos, e o nome de Sacandal.

Foi pedido para serem colocadas as características negativas salientadas na sessão anterior e desenharam-se no papel cenário, em cima do corpo da personagem. Sempre que um aluno ia colocar a característica sugeriu-se que pudesse dizer alguma coisa à personagem de forma a poder ajudá-la a ultrapassar essa situação, e desvalorizar essas características negativas.

Muitos alunos deram sugestões e outros não souberam o que dizer para a ajudar.

Entretanto desenhou-se outra personagem em papel cenário, um rapaz de 15 anos chamado Neco e foram colocadas várias características positivas nela.

No final de colocar essas características pediu-se a um voluntário (é importante que os alunos sejam sempre voluntários em todas as atividades de Sociodrama, e nunca devem ser indigitados) que colocasse uma característica negativa nessa personagem. Abriu-se discussão em relação a isso. Seria mais fácil para esta personagem que tem imensas características “boas” aceitar uma negativa? Foram feitos vários comentários acerca desta questão e sugestões para superar dificuldades de aceitação em relação ao corpo.

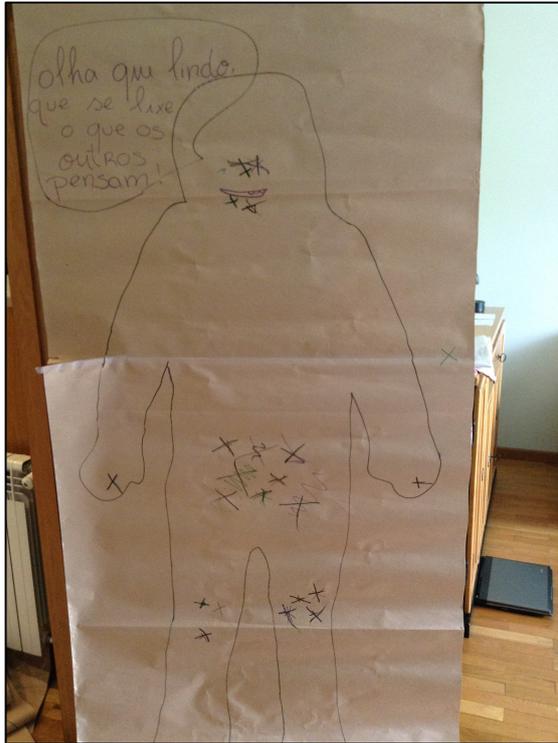


Figura 1 – Construção da personagem 1



Figura 2 – Construção da personagem 2

Análise Reflexiva:

Pontos fracos: Talvez a segunda personagem desenhada não tivesse sido necessária.

A partilha poderia ter decorrido apenas em relação à primeira personagem. Não tenho a certeza se a 2ª imagem trouxe algo de novo ou importante para a seguimento da sessão.

Pontos fortes: Houve uma adesão forte ao exercício, sobretudo na parte da discussão. Senti que houve mais alunos a participarem e percebi que esta temática do “corpo” e da “aceitação” e “autoestima” mexe muito com os alunos.

Sugestões / recomendações de melhoria:

É necessário pensar em jogos e exercícios que consigam trabalhar a questão da autoestima, de forma a preparar futuramente uma ou mais sessões que explorem essa forma de estar.

5.7. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 7 (16/03/16)

Objetivos:

Favorecer as relações intergrupais e o espírito de equipa; Melhorar o conceito de autoestima.

Recursos materiais:

Legos de várias cores; papel cenário; marcadores.

Planificação:

Pedi quatro voluntários para iniciar a sessão. Essas quatro pessoas tinham de escolher outros elementos, formando assim quatro grupos diferentes.

No final, cada grupo escolheu uma cor de legos: amarelo, azul verde ou vermelho. Foram despejados os legos no meio sala e cada grupo tinha de retirar os da sua cor o mais rapidamente possível.

No final, pediu-se para que cada grupo criasse a “casa” ideal com os legos. Propositadamente o número de peças era diferente para cada grupo, e coincidentemente o grupo que tinha mais peças foi o último a conseguir criar a casa.

Quando cada grupo terminou a sua construção (salientei sempre a importância da casa ser feita e aprovada pelo grupo, é sempre importante insistir nisso) pedi para todos se levantarem e darem uma volta para ver as casas dos outros grupos.

Colocou-se uma mesa no centro e pediu-se para que se construísse uma super casa ideal, mas a partir das construções de cada grupo.

A tarefa foi bastante difícil. Foram escolhidos porta-vozes de cada grupo para concluir a tarefa.

No final, conversou-se sobre isso. É possível fazer uma casa ideal com poucos elementos? Quando todos se ajudam, é possível fazer isso? Ter mais significa conseguir mais rápido ou fazer melhor?

No fim deste jogo, pegamos numa folha de papel cenário para criar o corpo ideal, o corpo perfeito!

Fomos criando a nossa nova personagem. Esta personagem de sexo feminino foi chamada de Kelly- Joe de 18 anos.

A opinião do grupo (vencendo a maioria e não a unanimidade) é que “desenhou” o corpo e as características da rapariga.

No fim foi afixada essa personagem e todos acharam que ela estava horrível.

Conversou-se sobre a dificuldade de consenso na criação do corpo perfeito, pois nunca houve unanimidade para nada e cada aluno tinha uma versão diferente de perfeição e corpo perfeito.

Para fechar esta sessão, pediu-se para que cada grupo formasse (com os grupos criados inicialmente) uma estátua (escolhendo uma pessoa do grupo para ser moldada) essa estátua deveria representar o que o grupo estava a sentir naquele momento e transparecer as opiniões de todos, numa só estátua.

Todos apresentaram menos um grupo que não conseguiu chegar a nenhum consenso e não moldou nada.

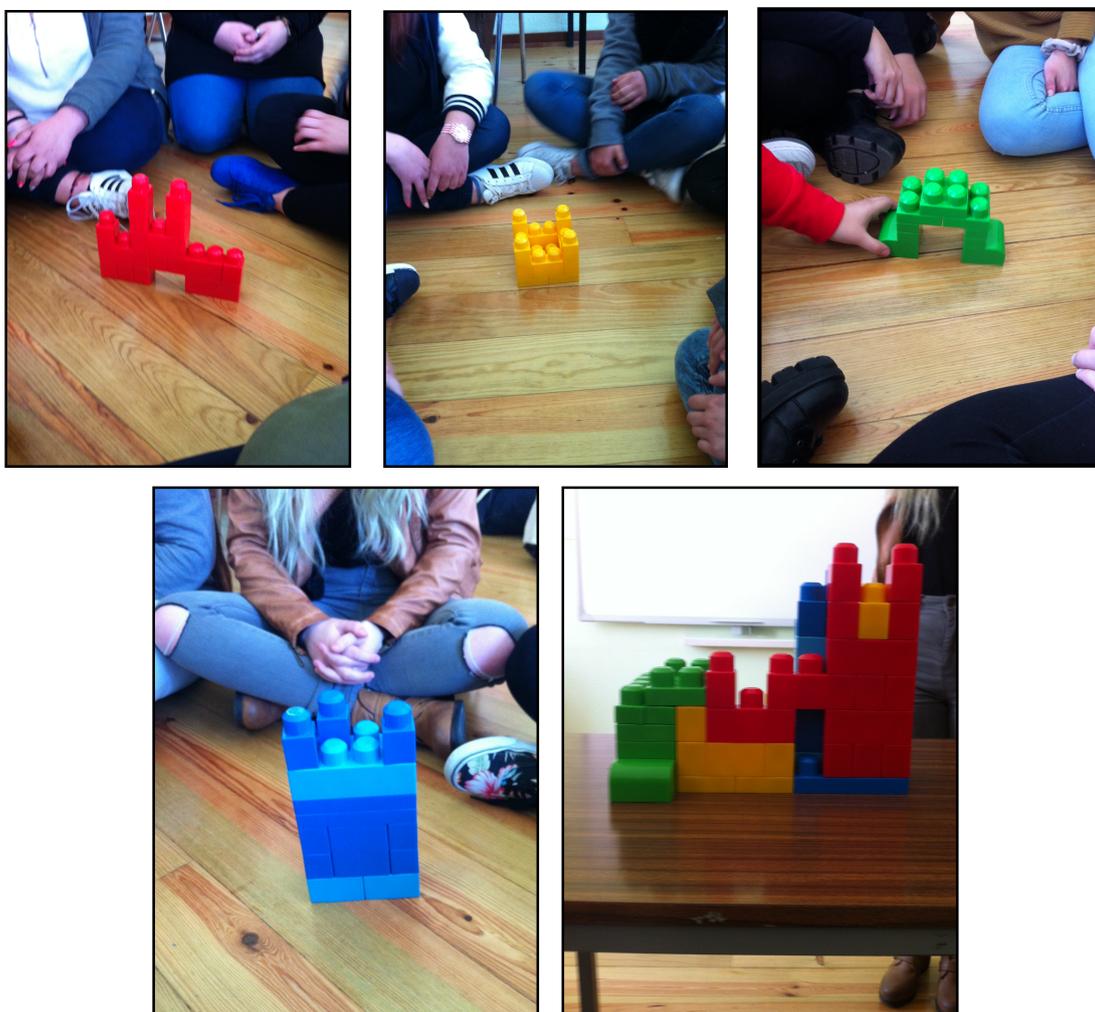


Figura 3, 4, 5, 6, e 7 – Construção com legos



Figura 8, 9 e 10 – Estátua



Figura 11 – Construção de personagem 3

Análise reflexiva:

Pontos fracos: Não me apercebi que tivesse havido pontos fracos na sessão, pois foi tudo decorrendo de forma fluida e participativa, com entusiasmo e energia.

Pontos fortes: O primeiro Jogo criou entusiasmo nas pessoas e aumentou o nível energético. Sendo esta sessão às 13h depois de almoço há sempre tendência para os alunos estarem com menos energia e muitas vezes com sono.

Notei um aumento da participação do grupo durante a sessão. Pessoas que não costumavam manifestar-se, deram a sua opinião.

Sugestões / recomendações de melhoria: Apercebi-me que os alunos têm chegado às sessões com muita curiosidade pelo que poderá acontecer. O ambiente tem sido bom durante as sessões. Nuna houve situações conflituosas e os alunos respeitaram sempre as regras definidas no primeiro dia, quando as sessões iniciaram. Esta sessão coincidiu com a última semana antes da interrupção letiva da Páscoa. No fim dos comentários, perguntei ao grupo se podia continuar com as sessões e a resposta foi unânime, pelo que irei realizar mais 3 sessões, após as férias da páscoa.

5.8. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 8 (06/04/16)

Objetivos:

Trabalhar a competitividade saudável; Exteriorização de sentimentos.

Recursos materiais:

Post-its.

Planificação:

Esta sessão realizou-se na primeira semana a seguir às férias da páscoa e achei importante apresentar uns jogos de aquecimento que permitissem ao grupo “aquecer” interior e exteriormente de forma a ficarem mais predispostos para a sessão.

Fez-se o jogo: briga de galo em primeiro lugar. Neste jogo, os participantes, de braços cruzados para trás, tentam tocar as costas uns dos outros, com os cotovelos. Todos poderão movimentar-se livremente, correndo, protegendo-se, de modo a evitar serem tocados pelos outros. Aquele que ficar sozinho no fim, e que portanto, não for tocado nas costas por nenhum dos participantes, ganhará o jogo.

No segundo jogo, Gangorra, os participantes tinham de se dividir em pares, um de costas para o outro, com os braços para trás, entrelaçados com os do companheiro. Cada um devia tentar arcar ao máximo o corpo para a frente. O que primeiro conseguisse levantar os pés do companheiro do chão, ganhava o jogo. Ganha o Jogo quem primeiro desequilibrar o parceiro.

No final dos jogos sentamo-nos todos em roda e fizemos o exercício “em busca de uma dor” em que os participantes, sentados no chão e de olhos fechados, tentam procurar dentro de si, um conflito, um problema, uma dor e só abrem os olhos quando tiverem encontrado o sentimento. Pedi para escreverem num pequeno papel (previamente distribuído). Eu recolhi e li em voz alta, aleatoriamente cada uma das dores (perguntei se o podia fazer).

Os alunos tiveram de escolher a “dor” que mais lhes tinha chamado a atenção.

Surgiu a “doença” e “problemas com a irmã (problemas familiares).

Foi escolhida “ a minha doença” por maioria, mas quando começámos a trabalhar no tema, senti alguma tristeza nos alunos e medo de iniciar a sessão. Há dois alunos na turma com problemas de saúde, com alguma gravidade.

Após a reação dos alunos sugeri avançarmos para o outro tema, mais votado, que era os problemas familiares, expliquei que tinha sentido alguma relutância em trabalhar o tema da saúde, e todos concordaram em trabalhar o outro tema.

Pedi para que o grupo pensasse numa dramatização que incluísse um problema familiar (com adolescentes, por se tratar da faixa etária onde se encontram inseridos). Da nossa conversa em grupo falou-se de um filho que não queria continuar a estudar, maior de idade, e que também não queria ir trabalhar.

Passava o dia em casa frente ao computador, televisão e telemóvel.

Os pais já não suportavam esta situação mas não sabiam como falar com o filho para o convencer, e acabavam por não ter o apoio dos avós maternos que protegiam muito o neto.

Pedi que se voluntariassem para fazer as personagens da história.

Foram escolhidas por eles, uma mãe, um pai, um filho, um avô e uma avó.

Os voluntários repetem-se sempre mas tem-se conseguido ao longo das sessões que diferentes alunos se voluntariem. É um processo gradual.

Dramatizou-se a história.

Parou-se várias vezes a cena, solicitando a opinião da turma para perceber se a cena estava a decorrer bem e se se poderia fazer de outra forma?

A cena parou-se sempre que necessário.

É importante nestes processos envolver o maior número de pessoas possíveis. A ideia é sempre o grupo poder participar e opinar.

Utilizou-se a técnica de troca de papéis durante a dramatização.

Conseguiu-se que os pais tivessem várias reações diferentes, que os avós interferissem e que o filho manifestasse sempre a sua opinião.

No final e como faltavam 5 minutos para terminar a sessão, abriu-se espaço para os comentários finais.

Surgiram perguntas como: Como devemos reagir perante determinadas situações? Qual a melhor forma de agir?

Alguns alunos manifestaram-se dizendo que gostavam de saber o que dizer em certas situações e nem sempre conseguem.

Falei que poderiam ser um tema para uma futura sessão.

Análise reflexiva:

Pontos fortes: Os alunos entusiasmaram-se com os jogos iniciais. Os jogos eram muito físicos e ficaram realmente aquecidos.

A dramatização da história correu bastante bem. Houve reações surpreendentes por parte de alguns alunos na pele das personagens.

A história ajudou a turma a conversar abertamente sobre este tipo de conflito. Todos conheciam ou já tinham vivenciado de perto uma história similar.

Pontos fracos: Quando sugeri o exercício “em busca de uma dor”, e conhecendo as situações das duas alunas da turma, deveria ter focado o exercício apenas nos conflitos ou problemas e não tanto na “dor”, pois seria óbvio que essa palavra fosse escolhida por elas por ser talvez aquilo que mais as incomoda neste momento, na vida.

Apesar disso, deu-se a volta à situação e a turma reagiu muito bem.

Sugestões: A técnica troca de papéis resultou muito bem com o grupo. Os alunos têm de facto maior facilidade em falar através de uma personagem, sobretudo se não tiver sido escolhida por eles.

5.9. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 9 (13/04/16)

Objetivos:

Fomentar a coesão de grupo; Melhorar o autoconhecimento; Permitir a exteriorização de sentimentos.

Recursos materiais:

Atacadores de várias cores, 3 bolas de ténis.

Planificação:

Iniciei a sessão com um aquecimento. Coloquei 12 atacadores de cores diferentes no chão. Uns laranjas, uns pretos, uns brancos e uns castanhos.

Pedi-se que cada um, após contar até três, agarrasse a ponta de um atacador.

Entretanto pedi para que se juntassem por cores.

O mais rapidamente possível tinham de formar um cordão único com os atacadores e depois todos deviam segurar nesse cordão.

A ideia era ver quem era o grupo mais rápido. A competitividade ajuda nestes exercícios de aquecimento grupal.

Depois pediu-se para se emaranharem com esse cordão único e um grupo tinha de vir desemaranhar o outro grupo.

Todos tiveram a oportunidade de se emaranharem e todos tiveram oportunidade de se desemaranharem.

Conversou-se no final sobre o exercício.

Perguntou-se se era difícil este género de exercício em grupo.

O que é que dificultava o exercício?

A seguir, e como estavam todos aquecidos, sentamo-nos em roda.

Cada aluno tinha de pensar na forma como se sentia, depois dizia e depois de todos dizerem no sentido dos ponteiros do relógio, tinham de atirar uma bola de ténis para alguém demonstrando a forma como se sentiam, pela forma como atiravam a bola. No final fui pedindo voluntários para irem até ao meio e expressar a forma como se sentiam, atirando três bolas de ténis para onde quisessem (salvaguardando que ninguém se magoasse). Houve vários alunos a descarregar raiva, outros a mostrarem calma e descontração, mas houve sobretudo explosões de energia.

Após o exercício, e como já estávamos sentados em roda perguntei como se sentiam. Se ajudava transmitir sentimentos através de objetos, algo que estivesse fora de nós?

A resposta foi unânime. Quem se voluntariou e utilizou as três bolas comentou que se sentiu muito bem no final.

Análise reflexiva:

Pontos fortes: Toda a sessão decorreu de forma positiva. Os alunos estiveram sempre muito atentos e concentrados na sessão e reagiram muito bem às propostas.

Pontos fracos: Não considero ter havido pontos fracos na sessão. Não foi preciso fazer nenhum reajuste do que estava planeado nem pela forma como estava planeado.

Sugestões: É notório que trabalhar com elementos externos ajuda os alunos a transmitirem e exteriorizarem melhor os seus sentimentos.

Segundo Landier e Barret (1994, p. 23-24) “o objeto equilibra; dá um apoio, fornece uma ocupação às mãos (...) o objeto é um bom pretexto (...) confere um sentido à intervenção do indivíduo (...) um direito de reação e até mesmo de emoção.

É importante planear as sessões baseadas no sucesso das anteriores. Se algo corre bem, temos de pensar em reutilizar as mesmas técnicas.

5.10. PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA SESSÃO 10 (04/05/16)

Objetivos: Expressar e exteriorizar sentimentos; Construção coletiva.

Recursos materiais: Cartolinas A3 de cores; revistas, jornais, marcadores, tesouras, cola, fita-cola, fitas de carnaval, post-its de vários formatos e tamanhos.

Planificação: A sessão iniciou com um aquecimento diferente. Sentados no chão, em roda, pedi aos alunos para fecharem os olhos e pensarem no seu estado de espírito. Como se sentiam, que sentimentos estavam a sentir naquele momento ou naquele dia.

Depois de confirmar se já todos tinham pensado, peguei num bloco de cartolinas coloridas e fui perguntando à turma que estado de espírito aquela cor representava para eles? Quase todos se manifestaram e perguntei a alguns alunos porque não davam a opinião e respondiam-me que era exatamente o mesmo estado de espírito que o colega tinha dito.

No final de apresentar um vasto conjunto de cores, pedi para escolherem a cor que melhor representasse o estado de espírito que estavam a sentir naquele momento. (sem nunca lhes pedir para transmitir o que tinham pensando).

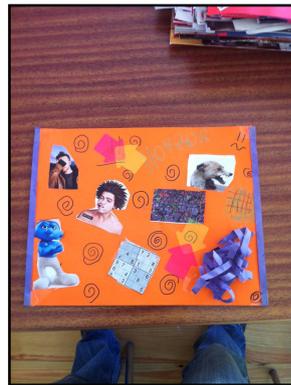
As cores foram escolhidas. Algumas por 4 alunos, outras apenas por um e pedi para que construíssem com os materiais que tinham à frente, um cartaz que transmitisse o que estavam a sentir. Alguns tiveram de construir um cartaz coletivo visto aquela cor ter sido escolhida por mais que uma pessoa.

No fim das construções, pedi para que mostrassem ao grupo o cartaz e eu se alguém quisesse explicar significado que o podia fazer.

Houve três grupos que decidiram falar sobre o seu cartaz e explicar o que cada colagem, cada frase significava.

Finalmente, pedi para darem um feedback sobre a sessão e perguntei-lhes se achavam que era mais fácil transmitir sentimentos através de elementos externos sem ter de falar e explicar-se verbalmente? A maioria disse que era mais fácil assim.

Perguntei se nas nossas vidas temos dificuldade em explicar aos outros o que estamos a sentir, por não sabermos o que dizer, e a maioria concordou, acabando por confessar que exteriorizar os sentimentos de outra forma, tinha sido mais fácil.



Figuras 12 a 23 – construção de cartazes

Análise reflexiva:

Pontos fracos: Não houve pontos fracos nesta sessão. Considero que os objetivos da sessão foram atingidos.

Pontos fortes: O grande entusiasmo da turma na elaboração dos cartazes. Dedicaram-se plenamente à proposta.

Sugestões: Como afirma Landier e Barret (1994, p.39) “a imagem fala, propõe algo ao olhar, transmite uma mensagem (...) propõe uma comunicação aberta em que aquele que olha efetua importantes investimentos psicológicos”. Recorrendo novamente a Landier e Barret (1994, p.21), os indutores são “mediadores, instrumentos, auxiliares, meios ou até mesmo pretextos (...) intermediário, máscara ou écran, o indutor serve sucessivamente de via de acesso (...) permite alcançar mais seguramente esse objetivo escondido (...) eles servem de canal de expressão, de rede de comunicação e entram em contacto com domínios e níveis pouco acessíveis, como as técnicas, as ciências e as artes”.

Neste caso houve um grande investimento por parte dos alunos para exteriorizarem os seus sentimentos, e houve uma real transmissão de mensagem.

Mais uma vez, a utilização de elementos externos, resultou muito bem, e a qualidade do trabalho foi favorecida.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência vivida com esta turma, faz-me acreditar e confirmar que o Sociodrama é uma intervenção grupal profunda tanto para o aluno (sujeito do grupo) como para o grupo (coletivo), qualquer que seja o tempo e o lugar.

O Sociodrama aplicado em contexto de sala de aula, utiliza a ação, a dramatização e outras técnicas ativas, e intervém com resultados imediatos, aqui e agora, com rápida transposição para o dia-a-dia dos alunos.

Esta metodologia permite visualizar os fatos e as situações enquanto estão a acontecer.

Não é por acaso que se utiliza o Sociodrama como método, pois ele permite envolver todos os elementos do grupo num processo de aprendizagem relacional, que tem como objetivo a mudança de atitudes e alternativas para as soluções dos problemas.

Os jogos dramáticos foram usados em todo este processo para formar um grupo coeso, e as dramatizações e reflexões permitiram trabalhar temas propostos pelos alunos.

Os jogos, ao criarem um campo relaxado na sala de aula, ajudaram a que os elementos da turma se conhecessem melhor, para além dos seus papéis enquanto alunos da escola. Possibilitaram um maior contacto entre todos os participantes e consigo mesmos.

Antony Williams (1994, p.14) sugere “a dramatização como um lugar para a encenação de mudanças na vida quotidiana de uma pessoa, muito mais do que um lugar onde a mudança deva ocorrer. Situações emocionalmente sobrecarregadas são reorganizadas ou reclassificadas de modo a levar a novas estruturas nos relacionamentos”.

O método da dramatização e representação de cenas, permite chegar rapidamente ao centro da questão, tanto das emoções como das interações e soluções de situações problemáticas.

Segundo Marra (2004, p.61): “o Sociodrama tem como proposta a aprendizagem da participação social e o exercício da criatividade por meio de movimento, da ação, confirmando os recursos internos de cada membro do grupo, tal e qual a teoria sistêmica, quando trabalha para o resgate da competência de cada membro do sistema. É o momento de assumir a responsabilidade por suas escolhas, possibilitando mudanças”.

Consegui perceber que a utilização das técnicas sociodramáticas, facilitou a inter-relação dos alunos na identificação das suas competências para a resolução dos problemas que iam surgindo em casa sessão.

Analisando os pontos fracos e pontos fortes das sessões percebi que o segredo da estratégia era manter o grupo aquecido, do início ao fim. Quando o grupo está aquecido, a mobilização deste para a sessão aumenta, e promove-se assim o interesse e a curiosidade pelo seguimento da linha condutora da sessão.

Na última sessão foi solicitado aos alunos escreverem numa folha de papel (escolhendo ou não o anonimato) os pontos fracos e os pontos fortes das sessões, assim como possíveis sugestões.

Os pontos fracos apontados por alguns elementos da turma coincidiram com os meus pontos fracos identificados ao longo das sessões.

Relativamente aos pontos fortes, a grande maioria da turma, considerou as sessões interessantes e toda a turma sugeriu que continuassem para o ano e até no ano seguinte.

É com este feedback que termino as sessões, acreditando que existe muito a melhorar, mas percebendo que este pode ser um dos caminhos a seguir.

CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Parece-me que o sociodrama pode ser uma prática a introduzir na dinâmica da prevenção escolar, quando as dificuldades ou problemas ainda não tomaram proporções significativas. A mudança de perspectiva, do olhar, não diz respeito apenas aos jovens, mas também aos adultos que fazem parte do ambiente familiar desses alunos, e a quem a prevenção também deverá afetar.

Nestes dez anos de ensino na EPTPP, confrontei-me várias vezes com situações problemáticas vividas pelos alunos (apesar de, certas vezes, algumas não serem encaradas como situações problemáticas), como a gravidez na adolescência, por exemplo. Todos os anos surgem vários casos na escola. Às vezes, na mesma turma, ocorre mais do que uma situação. O desfecho dessas gravidezes nem sempre é o mesmo: abandono da escola, gravidez levada a termo, aborto... Sendo uma escola pequena, com cerca de 160 alunos, considero esta situação alarmante. Tem sido prática recorrente dos professores e diretores de turma a sensibilização para essa questão, mas no entanto, os números não diminuem, muito pelo contrário. Este balanço leva-me a pensar que outro tipo de medidas é necessário, ou pelo menos urge tentar outras estratégias para reverter esse fenómeno. O envolvimento dos familiares torna-se indispensável e a ideia do sociodrama aflora-se-me como sendo uma possível prática eficaz nesse sentido.

Outra situação que nos chega às mãos, em casos mais isolados, é a violência doméstica e no namoro. O confronto com este tipo de descoberta não é fácil e agir perante essas situações torna-se, na maior parte das vezes, um enorme desafio. Mais uma vez considero que a abordagem sociodramática pode ser uma mais-valia no tratamento destas situações e pode ajudar os alunos, vítimas indireta ou indiretamente de violência doméstica, a reagir e a tomar iniciativa, pois o passar à ação é uma das ferramentas que o sociodrama pode fornecer.

Recorrentemente, temos de lidar com ambientes familiares destrutivos, em que o aluno assume a postura de vítima, de oprimido. Sair desse papel é tarefa hercúlea. Nestas situações o aluno precisa de ser ajudado e apoiado, e o recurso a técnicas alternativas pode ser benéfico. Sabemos que estas situações acabam quase sempre por prejudicar a progressão escolar do aluno e, frequentemente, ele não consegue concluir a formação, abandonando a escola a meio do processo.

Desta forma, e apoiando-me na minha área de formação que é o Teatro, pretendo implementar na escola, a partir do próximo ano letivo, a prática do Sociodrama em contexto de sala de aula, dando prioridade às turmas do 1.º e do 2.º ano.

Quero planear sociodramas públicos, abrindo a escola a toda a comunidade educativa (alunos, familiares, funcionários da escola e professores) e trabalhar temas pertinentes e atuais.

A ideia é criar uma abertura para o mundo e não só uma abertura da cultura escolar.

É evidente que não sou assim tão otimista e que sei bem que o facto de acrescentar o sociodrama ao currículo educativo não vai alterar tudo de um dia para o outro, mas pelo menos fará com que os alunos tenham a possibilidade de usufruir de “estratégias pedagógicas” novas.

Integrar o Sociodrama no programa curricular, na área das expressões, irá permitir a um grupo ou a um indivíduo de se exprimir, ou exprimir alguma coisa (ideia, sentimento, emoção, imagem, etc.) através das várias dramatizações, ao longo das sessões, assim como desenvolver o autoconhecimento. Aliás, qualquer método de aprendizagem deveria passar primeiro pelo autoconhecimento.

Na área das expressões, sobretudo na expressão dramática, a dimensão expressão manifesta-se através de exercícios de conhecimento da própria pessoa, do eu (o seu corpo, o seu imaginário, as suas ideias) e da expressão da própria pessoa, expressão de si próprio (através de improvisações orais, gestuais, personagens, situações, etc.).

O método de ensino em expressão dramática é tanto individual como coletivo, pois tem em conta a evolução própria de cada um, dentro de um coletivo, dentro de um grupo.

A disciplina de expressão dramática cria, por si só, a base ideal para a prática do sociodrama. Uma prática em que os alunos não somente aprendem, como experimentam, e podem ser livres na sua criatividade e podem, acima de tudo, errar.

Ao dar continuidade a este projeto, desejo que um grande número de pessoas possa conhecer e apreciar este trabalho e, quem sabe, se torne uma prática comum nas escolas portuguesas a aplicação do sociodrama educativo.

Está o desafio lançado para o(s) próximo(s) ano(s)!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. L. P. (2006). *O Modelo do Psicodrama Moreniano*. Lisboa: Climepsi Editores.

ABREU, J. P., (2002). *O Modelo do Psicodrama Moreniano*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.

ALARCÃO, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.

ARIÈS, P. (1978) *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

ARTIAGA, J. F. (1998). *A animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 219–233). Lisboa: Instituto Piaget.

AZEVEDO, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.

BARRET, G. & LANDIER, J.-C. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: ASA.

BEAUCHAMP, H.(1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.

BERTÃO, A. M. (2008). *Eu e o Outro ou o Encontro comigo na cadeira do Outro: Processos Identificatórios e Mudança*. Texto integral da lição da candidatura ao concurso de provas públicas para provimento de uma vaga de professor-coordenador do quadro da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na área científica de Psicologia, na especialidade de Psicologia Clínica, Social e Comunitária (texto não publicado).

BERTÃO, A. M.; Ferreira, M. S. Santos, M. R. dos (1999) (Org). *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

BRAGA, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.

BROOK, P. (2010). *A Porta Aberta*. Civilização Brasileira Editora.

CAILLOIS, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.

CARVALHO, A. Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

CLAUDIA A. Souza e DRUMMOND J. (2008) *Sociodrama nas Organizações*. Ágora Editora.

DINIZ, G. (1995). *Psicodrama pedagógico e teatro/educação*. São Paulo: Ícone.

DREYFUS, C. (1980). *Psicoterapias de grupo*. Lisboa: Verbo Editora.

DRUMMOND, J.; Souza, A. C. de (2008). *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora.

ERIKSON, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Zahar Editores.

FERRIÈRE, Adolphe (1934). *A Escola Activa*. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas.

FERRIÈRE, Adolphe. (1928). *Transformemos a Escola. Apelo aos pais e às autoridades*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira.

FRAGATEIRO, C. (1991). *Será que se ensina a ensinar teatro?* In Actas do 2o encontro nacional de didática e metodologias de ensino (pp. 617–624). Aveiro: Universidade de Aveiro.

FRANCO, V. (1999). Formação possível para uma profissão impossível. O professor e a sua formação psicológica. In Bertão, A. M.; Ferreira, M. S.; Santos, M. R. dos (1999) (Org). *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

FRANCO, V. (2004). *Os Ursos de Peluche do Professor. Psicanálise, Educação e Valor Transacional dos Meios Educativos*. Porto: Edições Afrontamento.

FREUD, A. (1984). “El Yo Y Los Mecanismos De Defensa”. Editora PAIDOS.

GOUVEIA-PEREIRA, M. et al.. (2000). *Dinâmicas grupais na adolescência. Análise Psicológica*, 18(2), 191–201.

HUIZINGA, J. (1971). *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

IDÁGÑEZ, M. & ANDER-EGG, E. (2007). *Diagnóstico social, conceitos e metodologias*. Rede Europeia Anti-Pobreza, edições.

KELLERMAN, Peter F. (1992) - *Focus on Psychodrama: The Therapeutic Aspects of Psychodrama*, Jessica Kingsley Publisher.

KNOBEL, M., PERESTRELLO, M., UCHÔA, D.M. *A Adolescência e a Família Atual*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1981. 98p.

LE BRETON, D. (2008). *Cultures adolescentes*. Paris. Autrement.

LEENHARDT, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

LEWIN, K. (1948). *Problemas de dinâmica de grupo* (3ª ed.). São Paulo: Cultrix.

MAGOT, V. (2011). *Le Psychodrame, une thérapie par le jeu*. Coédition, Association Belge de Psychodrame.

MARCELLI, D & BRACONNIER, A. (2005). *Adolescência e Psicopatologia*. Climepsi Editores.

MARINEAU, R. F. (1992). *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. Ágora Editora.

MAUCO, G. (1978). *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

MOITA, G.; BERTÃO, A. (1998). *Uma experiencia educativa rumo a espontaneidade*. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama*, 5, pp. 107-118, Edições Afrontamento.

MONTEIRO André Maurício, CARVALHO Esly R. S. (2008), *Sociodrama e Sociometria, aplicações clínicas*. Editora Ágora.

MONTEIRO, R. F. (ORG.) (1998). “*Técnicas Fundamentais de Psicodrama*”. Editora Ágora.

MORENO, J. L (1987), *Psicodrama*, São Paulo, Cultrix.

MORENO, J. L. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.

MORENO, J. L. (2006) *Psicodrama*. São Paulo. Editora: Cultrix.

MORENO, J. L. (2013). *The Future of Man W'orld*. The North-West Psychodrama Association in collaboration with The Zerka T. Moreno Foundation.

MOTA, J. (ORG.) (1995). “*O Jogo no Psicodrama*”. Editora Ágora.

OSÓRIO, L. C. (1986). *Grupoterapia Hoje*. Porto Alegre: Artes Medicas.

PAIS, J. M. (1990). *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. *Análise Social*, XXV (105106), 139–165.

PETRUS, A. (1997) (Coord). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel.

POBLACIÓN KNAPPE, P.; BARBERÁ, E. L. (1999) *A escultura na psicoterapia*. Edições: Ágora.

PUTTINI, E.; Lima, L. (Org.) (1997). *Ações educativas. Vivências com Psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Agora.

REYMOND-RIVIER, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.

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.

ROJAS-BERMUDEZ, J. (1997). *Teoría e técnica psicodramáticas*. Buenos Aires: Paidós.

RYNGAERT, J. P. (1981). *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

SAMPAIO, D. (2003). *Vozes e Ruídos, diálogos com adolescentes*. Lisboa. Caminho Editora.

SANTOS, B.S. (1998). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SAVATER, F. (1999). *As perguntas da vida*. Ed. Ariel, Lisboa.

SCHÜTZENBERGER, A. A. (2003). “*Le psychodrama*”. Petite Biblioteque Payot.

SILVA, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

SLADE, P. (1978a). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.

SLADE, P. (1978b). *O Jogo Dramático infantil*. São Paulo: Summus.

SOEIRO, A. (1991). *Psicodrama e psicoterapia*. Lisboa: Escher.

SOUSA, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. I), Lisboa: Instituto Piaget.

SPOLIN, V. (1999). *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. Editora Perspectiva.

TEJERINA, I. (1997) *Juego dramático y educación creadora, en Jornadas Internacionlaes Teatro y Niño. Teatro para ver, Teatro para actuar. Tolosa, Festival Internacional de Marionetas, Tolosako Ekinbide Extea y Centro de Iniciativas de Tolosa*, 71-81.

TIMÓTEO, I. (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda. Representações dos Educadores- Sociais sobre as suas práticas*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora.

TOMKIEWICZ, D. A. (1988). *L'adolescent et le psychiatre. Indications thérapeutiques. L'évolution psychiatrique*. Tome 56 Fasc. 3.

WAY, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.

YALOM (1995) *The Theory and Practice of Group Psychotherapy, FOURTH EDITION*.

YOZO, R. Y. (1996). “*100 jogos para grupos, uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*”. Editora Ágora.

ZABALZA, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Revista Pátio Pedagógica. Ano 4, 13, mai/jul. 2000.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 46/86 de 14 de Outubro

Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro

Portaria 1285/2006 de 21 de Novembro

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho

WEBGRAFIA

<https://www.youtube.com/watch?v=Kauk7Zz7EC0>, visualizado a 2 de Junho de 2016.

www.priberam.pt

DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA

Roque, A. J. J. (2011). *Plano Estratégico da EPTPP, 2011/14*.

Roque, A. J. J. (2013). *Projeto Educativo da EPTPP*.

PSICOSOMA (Livraria, Editora, Formação e Empresas) *M6 – Metodologias e estratégias pedagógicas (Formação Pedagógica Inicial de Formadores)*.

Resumo do Módulo: Jogos Dramáticos em Sociodrama, de Miguel Vasconcelos e Maria João Brito. Lisboa. 8 de março 2014.

ANEXOS
(em CD)
