



Plínio Barbosa Bronzeri

115

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); membro associado do Departamento de Psicodrama do Instituto Sedes Sapientiae (DPSedes); mestrando em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC).

Maria Candida Varone de Moraes Capecchi

Bacharel, licenciada em Física e doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP); professora adjunta na Universidade Federal do ABC (UFABC).

SOCIODRAMA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS DIFICULDADES E OS CONFLITOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

RESUMO

Muitos trabalhos demonstram a importância de uma formação de professores que promova a reflexão, mas é preciso levar em conta as particularidades vividas por esses profissionais para proporcionar soluções cocriadas. Neste trabalho apresentamos as primeiras reflexões sobre um projeto voltado à investigação do papel do sociodrama como prática para fomentar a formação de professores que lecionam ciências. A partir das avaliações apresentadas pelos participantes, demonstramos que o sociodrama, como uma prática importante na formação de professores, viabiliza debates para além de uma discussão verbal e se pauta em acontecimentos vividos como forma de incentivo à reflexão dos educadores.



PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, alfabetização científica, sociodrama.

ABSTRACT

Various studies have pointed out the importance of teachers' training that promotes reflection but, in order to provide co-created solutions, one must take into account the particular experiences of these professionals. This paper presents the first reflections on a project aimed at investigating the role of sociodrama practice fostering the training of science teachers. Based on the evaluations provided by the participants of this project, we demonstrate that sociodrama is an important tool in teachers' training, as it enables debates to develop beyond verbal discussion and it offers experiential guidance that stimulates reflection in the educators.

KEYWORDS

Teacher training, scientific literacy, sociodrama.

INTRODUÇÃO

Atualmente, há muitos trabalhos voltados para a formação de professores que evidenciam as necessidades de modelos que promovam a reflexão desses profissionais. Além disso, torna-se cada vez mais pertinente o incentivo ao professor na busca pelos conhecimentos e a extensão dessas discussões para sua sala de aula. Entretanto, no que tange às dificuldades dos docentes ao lecionarem conteúdos de ciências, muitas das inseguranças são geradas por deficiências em sua formação acadêmica.

Uma das consequências desse problema é o aprisionamento desses professores aos textos de livros didáticos, justamente por não vislumbrarem a ciência como um movimento contínuo de construção de conhecimento (ASSISA, 2004; SOUZA, 2010). Alguns estudos demonstram que essas dificuldades, muitas vezes, determinam também a desmotivação dos alunos.

Outro fato importante a considerar é a atual falta de tempo desses profissionais, demasiadamente exigidos, que impossibilita seu acompanhamento contínuo. Diante desse cenário, alguns trabalhos (ARAÚJO, 2006; BARANA, 2008) propõem o Ensino a Distância (EAD) como forma de compartilhar experiências vividas em sala de aula



e viabilizar a otimização do tempo, com foco nas realidades individuais. Apostam, portanto, no compartilhamento das experiências como debate pertinente na formação continuada desses profissionais.

Silva e Pacca (2008) identificam, em meio a essas situações, com foco no compartilhar experiências, grande solicitação dos professores por receitas prontas e aplicáveis para atuar em sala de aula, como forma de garantir a transmissão do saber. Por esse motivo, as autoras demonstram as vantagens de realizar uma formação voltada para a negociação e a tomada de decisão dos próprios professores diante dos caminhos a serem seguidos por eles em seu cotidiano. Promovendo assim a reflexão das possibilidades de atuação, sem restringir as ações docentes a modelos pedagógicos e educacionais defendidos por agentes externos às suas realidades.

A SOCIONOMINA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para Moreno (1984), as falas em uma peça de um teatro rígido são passadas ao ator de forma pronta e acabada. Nesse apontamento, o script é apenas um produto final da mente do dramaturgo, que exige o ator de qualquer participação nesse processo. Levando ao extremo, esses atores seriam aqueles que ficariam absolutamente restritos ao papel já preestabelecido.

Com esse pressuposto, analisando a forma teatral convencional, o comportamento do ator treinado é, por vezes, apenas recreativo e não criativo. Pois, ele re-cria algo já criado pelo dramaturgo, tendo sua parcela criativa, do “eu oculto” do ator, apenas personificada no já criado e, este, deveria concretizar-se em um script rígido. Nesse aspecto, o “eu do ator” apenas reproduziria o que alguém já imaginou que ele deveria executar.

Moreno completa:

O ator legítimo de papéis deve ser destreinado e desconservado, antes de conseguir tornar-se um ator de espontaneidade. Aqui temos outra razão pela qual tantos “não atores” passam no teste para o trabalho de espontaneidade com êxito. Seu manancial é a vida em si e não as peças teatrais escritas para o teatro convencional. (MORENO, 1984, p. 90)



Nessa perspectiva, a assimilação do material, constituinte do papel já descrito pelo dramaturgo, é realizada de “fora para dentro”, em um movimento centrípeto. Ao contrário do ator espontâneo, que precisa adotar o material de forma centrífuga, de “dentro para fora”, em um movimento de si para o mundo. Configurando, assim, um movimento do “eu oculto” do ator em direção ao Papel-Mundo¹, ao invés, do Mundo-Papel para o “eu oculto” do ator. Todavia, em que esse ponto nos apoia ao realizarmos uma formação de professores?

Moreno coloca, ao escrever sobre os métodos de aprendizagem, que o aprendiz é influenciado não apenas pelo momento em que precisa responder a determinada situação (MORENO, 2008²), mas também pelos eventos ocorridos no passado ou por objetivos estabelecidos para o futuro. Quando um aluno apenas treina uma resposta, ele pode tornar-se um exímio executor dessa ação em determinada situação, mas, pela não possibilidade de controle, das diversas possibilidades de experienciar, ele pode ficar impossibilitado de realizar essa ação caso ocorra algo diferente. Ou poderá, responder de forma fixa para circunstâncias completamente opostas.

Moreno, ao falar desse aprendiz:

Se ocorrer uma situação nova, para cujo enfrentamento o [estudante] não tem experiência de espontaneidade, ele estará ofuscado e bloqueado pelos clichês que ele aprendeu a manejar. (MORENO, 2008, p. 296)

Ao falar de formação de professores, essas questões são pertinentes, pois, segundo Thurler, os dispositivos que se destinam a isso acabam por se restringir em alguns poucos momentos formativos e visam a passagem de pontos pertinentes focados na aplicação imediata na prática do docente. Esses tornam-se sujeitos que apenas reproduzem em sala de aula o que lhes foi ensinado. Nesse ponto, ficam com poucas saídas para essa problemática, pois

(...) ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes. (THURLER, apud PERRENOUD, 2002, p. 90)

A autora completa ainda:

(...) hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem



contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER apud PERRENOUD, 2002, p. 90)

A partir dessas considerações, propomos as seguintes questões: de que forma viabilizar a mobilização dos professores, priorizando as particularidades vividas por eles em sala de aula? Como considerar as diversidades existentes no dia a dia de cada participante na formação e, com isso, construir novas competências em curto ou médio prazos? Como realizar uma investigação e, ao mesmo tempo, uma intervenção formadora desses professores, debatendo as divergências cotidianas, inviabilizadoras de uma continuidade do trabalho em sala de aula, sem paralisá-los diante dessas dificuldades? No caso da socionomia, como fomentar aos profissionais uma atuação criativa e não apenas recriativa, tornando os professores em atores espontâneos e não apenas em reprodutores dogmáticos do saber.

O SOCIODRAMA REALIZADO COM OS ALUNOS BOLSISTAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (PIBID/CAPES)

No sociodrama realizado, logo de início, foi solicitado que os presentes, enquanto professores, propusessem como seria feita, no ato, a organização da sala e a apresentação dos participantes. Tendo como mote uma direção aberta, no intuito de que os participantes ocupassem as diretrizes iniciais do ato, sem deixá-los em uma posição passiva de espectadores, mas sim, convocando-os o tempo todo, à prontidão para a ação. Posteriormente, divididos em grupos de Físicos e Químicos, iniciantes e veteranos, foi proposto que uma cadeira no centro fosse ocupada por um dos representantes dos subgrupos, sem que houvesse uma conversa prévia para decidir quem ocuparia o lugar.

NOTAS:

1. Nesse momento, juntam-se as palavras “papel” e “mundo” pela difícil tarefa de delimitar suas diferenças por quem os vê de fora.
2. Essas afirmações do autor são da edição de 2008 do livro *Quem sobreviverá?*, mas a primeira publicação dessa obra é datada de 1934.





Nesse aquecimento surgiu o incômodo em ocupar o lugar da autoridade, considerado por ele como o lugar do educador, e, diante disso, foi montada a seguinte cena:

Um professor palestrante, com papel subdividido entre o personagem “professor que dialoga” com os alunos, sentado na cadeira, e o personagem “professor palestrante” detentor do saber, em pé ao lado da cadeira. Na cena, havia um aluno, também sentado, que olhava para o celular, pois tinha recebido um e-mail. Esse fato, incomodava o professor palestrante. Mobilizado pelo ocorrido, ele iniciava um debate sobre a utilização de tecnologia por parte dos alunos e quanto isso poderia tirar a atenção do professor sentado. Problematiza, portanto, sugerindo o incômodo que causaria se fizesse o mesmo que o aluno.

A cena foi finalizada com a seguinte fala:

— O aluno pode fazer isso e o professor não.

Posteriormente, direcionamos para a segunda cena, mobilizada por um acontecimento vivido pelo professor da rede juntamente com um dos alunos bolsistas, ausente no dia. A segunda cena transcorreu no seguinte enredo:

Um aluno bolsista, para chamar a atenção de um aluno da escola que conversa em sala, joga-lhe um giz. A professora titular da turma, que estava presente, fica horrorizada, impede que o aluno devolva o giz e se dirige ao bolsista dizendo-lhe que conversariam logo após a aula.

Como desdobramento da cena, tivemos: (1) a mãe do aluno da escola, que problematizou o ocorrido; (2) os alunos, em uma conversa com a professora titular da turma, para defender o aluno bolsista que jogou o giz, alegando que não havia problema em tomar essa atitude no papel de professor; (3) os alunos bolsistas conversam antes de entrar na reunião com a professora coordenadora do projeto na universidade e discutem brevemente sobre o ocorrido; (4) os alunos bolsistas vão para a reunião e conversam sobre o fato.





AS REFLEXÕES DOS BOLSISTAS PERANTE O SOCIODRAMA VIVIDO

Para a avaliação do sociodrama como prática para fomentar a reflexão em uma formação de professores, tomamos como dados para este artigo as reflexões entregues alguns dias após a vivência, pelos alunos bolsistas participantes do encontro. Com esses escritos podemos destacar pontos importantes para o debate em questão: o sociodrama é uma prática pertinente no fomento da formação de professores?

Partindo para os relatos, alguns alunos bolsistas enfatizam que o sociodrama gerou uma experiência diferente da habitual, outros escrevem que ficaram um período pensando sobre o ocorrido e realizaram algumas análises sobre a postura de educador. Como cita um deles:

O psicodrama gera uma experiência única. Sai da sala de aula com tantas reflexões e indagações, que em uma conversa normal não teria. [...] ali, no momento, pode parecer sem nenhum sentido, mas, quando começo a analisar com calma, vejo quanto isso ajuda em nossa formação.

Diante da cadeira vazia e do convite para ocupá-la, relata um dos participantes:

Começamos analisando o significado de ser o “palestrante”, o “educador” e a “plateia”, como isso gerava um peso e uma autoridade maior sobre cada um, que hipoteticamente assumia o controle, por sentar na carteira “especial”.

Outro relata:

Quando estava sentado em minha cadeira, determinada anteriormente como lugar dos alunos “iniciantes” do PIBID de Química, sentia certa segurança, o simples fato de mudar de cadeira, e alguém falar “Agora você é o professor”, mudava tudo.

A dificuldade de ocupar o papel de professor foi visível e valorizou a importância de debater sobre essa insegurança, acarretada principalmente pela passagem do papel de aluno para papel de professor.

Inicialmente, eles estavam em uma posição cômoda, sem precisar expressar suas opiniões. No decorrer do ato, sensibilizados pelos assuntos



de suas realidades, a ocupação da cadeira se tornou inevitável. Não estávamos mais falando de algo genérico e sim de temas e problemáticas que abarcavam todos do grupo. Corroborando, assim, com a percepção de um deles, que nos diz:

“Todos salientavam a dificuldade de se imaginar como professores, muitos pela dúvida da carreira, outros pelo medo da sala de aula, ou pelo peso da responsabilidade.”

Ao longo do encontro, a tensão foi transformada em vontade de ocupar, vontade de agregar ideias e marcar posicionamentos. Representado, esse apontamento, pelo seguinte parágrafo:

Na dinâmica da “cadeira” acredito que muitos participantes se sentiram incomodados ou tímidos. Aquela cadeira era apenas mais uma das carteiras, mas foi personificada como a carteira do “centro das atenções”. No momento em que um aluno representou os alunos de Física, concordei com partes do que ele dialogou. Senti, porém, vontade de agregar outras ideias como a união do grupo e do comprometimento com o PIBID.

Em relação à primeira cena, apenas dois alunos bolsistas comentaram, mas demonstram que a opção do Diretor em explorar o incômodo diante da cadeira vazia possibilitou alguns entendimentos para alguns participantes. Como na citação seguinte:

Nesse ponto, fizemos uma pequena encenação sobre como seria uma discussão entre aluno, professor e palestrante sobre o uso do celular, o que foi bem proveitoso para nos colocarmos em diferentes papéis e refletir sobre o tema.

Seguindo na mesma linha, outro aluno bolsista comenta:

Quanto ao uso dos celulares e afins dentro da sala de aula, vimos que estamos nas duas posições, ora como aluno, ora como palestrante e vale pensar também em quanto as atitudes podem incomodar os presentes.

A partir desses relatos, podemos concluir que é pertinente valorizar os assuntos que emergem dos grupos em formação e construir personagens para fomentar o debate trazido. Com isso, gerar nos participantes reflexões perante o que está se passando em cena ou, até mesmo, para



as múltiplas lembranças que são revividas internamente por cada um. Dessa forma, formentar, com a investigação do fenômeno presente no grupo e no aqui e agora, olhares mais sensibilizados para a questão suscitada, sem necessitar de uma construção de manuais de conduta para os professores e os alunos.

Outro resultado apresentado é a tomada de consciência, do ato de jogar o giz no aluno pelo educador, como algo que não deveria ocorrer com a presença do personagem da mãe do aluno. Isso aconteceu na medida em que a mãe defendia o olhar de repúdio ao feito. Evidenciando a importância da dramatização no debate diante de algo que aconteceu no dia a dia do bolsista como educador, sem as amarras moralizantes e catequizantes de ações determinadas. Isso aparece na seguinte citação:

No momento em que, na encenação, começaram a trocar os papéis, pensei em quanto aquilo era agressivo visto da perspectiva da mãe do aluno e também como eu poderia em um momento fazer o mesmo como professor sem consciência da gravidade.

Admitir o feito como algo que poderia e poderá ocorrer, possibilitou que os bolsistas se identificassem com o ocorrido e percebessem a necessidade de novas formas de lidar com a falta de atenção de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos bolsistas fez uma avaliação positiva do trabalho realizado e firmou o desejo de que essa metodologia seja introduzida mais vezes ao longo do programa. Demonstrando, portanto, a abrangência do método e o enriquecimento ao utilizar o sociodrama na formação de professores. O sociodrama permitiu não apenas lidar com o cotidiano da prática docente, como também abarcar as múltiplas visões potencializantes nas tomadas de decisão, pautadas por estratégias educacionais refletidas e não automatizadas. Ao mesmo tempo, não restringe as ações docentes, pois entram em questionamento as formas cristalizadas ou defendidas por agentes que não participam das múltiplas vivências possíveis desses educadores. Além disso, como relata um dos bolsistas, o sociodrama

[...] possibilita nos expressarmos em um lugar protegido de



pensamentos e emoções, permite termos novas percepções, aprofunda nosso conhecimento, além de desenvolver nossa espontaneidade e nossa criatividade.

Já os pontos negativos suscitados pelos bolsistas foram muito menores do que as avaliações positivas do trabalho realizado. Apenas três bolsistas declararam que não se sentiram à vontade em participar do encontro e que o tempo destinado ao ato sociodramático foi muito longo, mas também consideraram válida a atividade realizada. Portanto, apesar de ser uma avaliação considerável, não representa uma não indicação da metodologia para o objetivo da proposta.

Assim, o sociodrama é uma prática importante na formação de professores por viabilizar debates, ao desvelar fenômenos psicossociais, para além de uma discussão verbal. Além disso, a elucidação de novos vértices dos acontecimentos vividos, por meio da dramatização, é uma forma válida de incentivo à reflexão, sem cairmos em receitas prontas e absolutas. Dessa forma, torna-se importante a continuidade da pesquisa nessa área e a investigação dos conflitos diários vividos pelos educadores, tendo em vista que as demandas atuais na educação são cada vez de dimensões mais complexas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, R.; REZENDE, F. Formação continuada de professores de física em um ambiente virtual construtivista de aprendizagem: Análise da progressão do conhecimento profissional. In: **X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2006**, Anais. Londrina: Sociedade Brasileira Física, 2006.
- ASSIS, A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. Contribuições e dificuldades relativas à utilização de um texto. In: **IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2004**. Anais. Jaboticatubas: Sociedade Brasileira Física, 2004.
- BARANA, A. C. M. S.; LOPES, D. P. M. Temas de física no ensino de ciências: formação continuada a distância de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental associada à inclusão digital. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008**. Anais. Curitiba: Sociedade Brasileira Física, 2008.
- MORENO, J. L. **O teatro da espontaneidade**. Tradução: Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Editora Summus, 1984.
- _____. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama**. Tradução Moysés Aguiar; edição do estudante. São Paulo: Daimon, 2008.



PERRENOUD, Ph et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, E. L.; PACCA, J. L. A. Ensinando e aprendendo em grupo - uma experiência de formação continuada. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008**. Anais. Curitiba: Sociedade Brasileira Física, 2008.

SOUZA, L. S. **Compreensão leitora nas aulas de ciências**. (Dissertação de Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 217 p., 2010.

Plinio Barbosa Bronzeri

Rua Apicás, 213 – Perdizes
05017-020 – São Paulo, SP
pbronzeri@gmail.com

Maria Candida Varone de Morais Capecchi

Av. Engenheiro Heitor Antonio Eiras Garcia, 366, ap. 22
Jardim Esmeralda
05588-000 – São Paulo, SP
candcapecchi@gmail.com

Recebido: 25/07/2012
Aceito: 22/08/2012

