

**Revista Internacional de  
Formação de Professores  
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288  
v. 2, n.1, 2017**

**Método Educacional Psicodramático na formação inicial de  
professores: identificação e ruptura de noções dos estudantes sobre  
práticas docentes**

**Psychodrama Educational Method in initial teacher education:  
identification and disruption of the students' notions about teaching  
practices**

Submetido em 10/11/2016

Avaliado em 12/11/2016

Aceito em em 20/01/2017

Maisa Helena Altarugio

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP),  
docente e pesquisadora do curso de Pós-Graduação em Ensino e  
História das Ciências e Matemática da Universidade Federal do  
ABC (UFABC). Contato: maisa.altarugio@ufabc.edu.br

## Método Educacional Psicodramático na formação inicial de professores: identificação e ruptura de noções dos estudantes sobre práticas docentes

### Resumo

Este artigo apresenta um relato e uma discussão acerca de uma experiência pedagógica inovadora realizada em duas turmas da disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem, obrigatória do curso de formação inicial de professores de uma universidade pública de São Paulo (Brasil). Utilizando o Método Educacional Psicodramático de Maria Alicia Romaña (1992) e a técnica de Construção de Imagens (Rojas-Bermúdez, 1980), foi possível revelar as contribuições de um método de ensino ativo para identificar e auxiliar na ruptura das noções dos alunos sobre ensino, aprendizagem, práticas docentes e o papel do professor. Os resultados, obtidos a partir das produções dos alunos, foram discutidos à luz da noção de *conserva cultural* (Moreno, 2013) e dos referenciais teóricos de Perrenoud (2002) e Tardif & Raymond (2000) sobre rotinas e crenças docentes. Como conclusão, alertamos para a necessidade e a importância do esforço dos formadores em tratar dessas visões nos cursos de formação inicial de professores, auxiliando os alunos na tomada de consciência e no desenvolvimento de profissionais mais reflexivos e criativos.

### Palavras-chave

Formação Inicial de Professores. Psicodrama. Práticas Docentes. Conserva Cultural. Criatividade.

## Psychodrama Educational Method in initial teacher education: identification and disruption of the students' notions about teaching practices

### Abstract

This article presents a report and a discussion about one innovative pedagogical experience which happened in two groups of the Development and Learning course, which is a mandatory subject in the initial teacher education in a public university in São Paulo, Brazil. Using the Psychodrama Educational Method (Romaña, 1992) and the Image-Building technique (Rojas-Bermúdez, 1980), it was possible to explore the contributions of an active teaching method in order to identify and support the disruption of the students' notions about teaching, learning, teacher practices and the teacher's role. The results, obtained from the students' productions, were discussed considering the concept of *cultural conserve* (Moreno, 2013) and the theoretical references from Perrenoud (2002) and Tardif & Raymond (2000) about the teacher's routines and beliefs. As a conclusion, we alert about the need and the importance for teacher trainers to present these views in the initial teacher education, helping students to raise awareness and developing more reflexive and critical professionals.

### Keywords

Initial Teacher Education. Psychodrama. Teaching Practices. Cultural Conserve. Creativity.

## Introdução

Tradicionalmente, os currículos dos cursos de formação inicial de professores têm sido estruturados com base no ensino de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, acrescido dos seus respectivos conhecimentos pedagógicos e do momento em que a teoria e a prática se encontram nos estágios supervisionados. Apesar de reconhecermos alguns esforços em redefinir essa estrutura, em geral os cursos de licenciatura encontram dificuldades em inovar seus currículos, muitas vezes por resistência das instituições e até do seu próprio corpo docente (ALTARUGIO & CAPECCHI, 2016).

Maria Alicia Romaña, psicopedagoga e psicodramatista argentina, em sua obra *Construção Coletiva do Conhecimento através do Psicodrama* (1992, p.43) afirma que “... não é o conteúdo do saber que determina se nossa sala de aula (...) será conservadora ou progressista (...) o meio de transmitirmos, recriarmos e apropriarmos-nos do saber é que será determinante”. Romaña chamou esse meio de *método de ensino* ao qual deu o nome de Metodologia Educacional Psicodramática (MEP).

Para além de discutirmos o conteúdo do saber específico de uma disciplina e as concepções sobre o que vem a ser uma aula conservadora ou progressista, nos propormos a apresentar aqui uma abordagem metodológica de ensino ativa baseada no método criado por Romaña, que no mínimo, contribui para romper a estrutura livresca e mais tradicional de trabalhar o conhecimento, sobretudo no Ensino Superior.

A utilização do método representou uma tentativa ousada por parte do formador de oferecer uma prática diferente das habitualmente experimentadas nos cursos de formação de professores. A experiência foi realizada com 50 alunos de duas turmas da disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem (D&A), obrigatória para os cursos de Licenciatura da Universidade Federal do ABC (UFABC), com o objetivo de proporcionar aos estudantes, concomitante ao desenvolvimento do seu conteúdo, uma reflexão sobre as práticas docentes.

A última atividade realizada na disciplina revelou que as visões construídas pelos alunos acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem, carregam fortemente as marcas do conteudismo, da descontextualização, da fragmentação do conhecimento, da passividade do alunado, entre outras características do chamado “ensino tradicional”. Essas visões, como resultado obtido a partir das produções dos alunos, foram discutidos à luz da noção de *conserva cultural* (MORENO, 2013) e dos referenciais teóricos de Perrenoud (2002) e Tardif & Raymond (2000) sobre rotinas e crenças docentes. Como conclusão, alertamos para a necessidade e a importância do esforço dos formadores em tratar dessas visões nos cursos de formação inicial de professores, auxiliando os alunos na tomada de consciência, como tentativa de minimizar sua transferência para a prática dos

futuros docentes. Nesse sentido, também pudemos vislumbrar o potencial do MEP na transformação dessas noções.

### **Saberes e práticas docentes na formação de professores: de onde vêm e para onde ir**

Segundo Tardif & Raymond (2000) as crenças e representações sobre a prática docente adquiridas no período pré-profissional, no ambiente escolar e na vida familiar são tão resistentes e fortes que dificilmente aos dispositivos da formação inicial conseguem mudá-los e

...tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto da urgência e da adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais”. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.217)

Para Perrenoud (2002), nós temos uma maneira mais ou menos estável de conduzir as coisas, ou seja, desenvolvemos um *habitus* que, no caso dos professores, é construído desde os tempos de sua formação na universidade e depois acrescido de seus primeiros anos de experiência profissional. Entre as rotinas ou esquemas de ação dos professores estão, por exemplo, o modo de lidar com alunos-problema, de gerenciar seu tempo de aula, de realizar uma transposição didática, entre outros.

No caso da formação inicial, ainda na universidade, antes que os alunos construam suas próprias rotinas e esquemas de ação no exercício da profissão, é importante que eles tomem consciência das crenças que eles carregam acerca da docência - e que, muito provavelmente serão reforçadas na academia - sob o risco de serem transportadas automaticamente, sem nenhuma reflexão, para sua futura prática como docente.

Mas, se concordarmos que “o professor ainda é um símbolo pessoal imediato do processo educacional, uma figura com que os alunos podem se identificar e comparar” (BRUNER, 2011, p.100), e se pretendemos que os futuros professores adquiram posturas inovadoras e não apenas reproduzam os modos de pensar e agir dos seus antigos mestres, precisamos apostar na capacidade dos formadores de professores em realizar essas mudanças. No entanto, é preciso que os formadores ousem em suas propostas pedagógicas, mostrando na prática e pela prática *como fazer diferente*.

Sem o exercício estável de tomada de consciência e de reflexividade assistiremos à paralisação do professor diante dos desafios da docência. Nesse estado, o professor é passivo, é minimizado, limitado às circunstâncias que lhe são impostas, o que o levaria a emitir sempre as mesmas respostas frente a velhos problemas (ALTARUGIO & CAPECCHI, 2016).

Nesse sentido, consideramos o MEP capaz de oferecer ao contexto da educação em todos os níveis de ensino, uma proposta teórica e prática para a expansão da consciência dos estudantes, ao

mesmo tempo, o desenvolvimento e a valorização da criatividade e da espontaneidade como forma de torná-los agentes de seu próprio aprendizado.

### **Conserva Cultural X Espontaneidade e Criatividade**

Jacob Levy Moreno (1889-1974), médico romeno, apaixonado por teatro e criador do Psicodrama, cunhou a noção de *conserva cultural* para se referir a todos os objetos materiais (livros, obras de arte, artefatos tecnológicos), comportamentos, usos e costumes de uma dada cultura, que são resultados de um processo de criação humana, mas que se cristalizam no tempo. O problema das conservas culturais é que elas podem se transformar em obstáculos para a manifestação da *criatividade* e da *espontaneidade* e, nesse caso, Moreno propõe que sejam reavaliadas.

A espontaneidade, “resposta do indivíduo a uma nova situação e a nova resposta a uma antiga situação” (MORENO, 2013, p. 101), alcançada por meio da criatividade, são qualidades humanas que Moreno se propõe a resgatar por meio do Psicodrama. No Psicodrama, o indivíduo é convidado a entrar em contato com seus conflitos sociais e pessoais, reavaliar suas conservas e assim, criar condições para se libertar dos comportamentos estereotipados e das convenções sociais que, porventura, estejam inibindo sua ação no mundo.

A *dramatização* é o núcleo do Psicodrama, cujo material ou tema onde se situa o conflito de um indivíduo ou de um grupo, é encenado e tratado com as técnicas psicodramáticas. O Psicodrama proporciona aos indivíduos a atuação em espaços e tempos imaginários, quando tem a oportunidade de modificar as cenas, construir novos significados, criar e experimentar, individual ou coletivamente, soluções novas para situações vividas.

### **Método Educacional Psicodramático de Romaña: o “psicodrama na mão dos educadores”**

Romaña inspirou-se em J. L. Moreno, Paulo Freire e em diversos filósofos, psicólogos e educadores (Rousseau, Dewey, Hegel, Decroly, Vygotsky, entre outros), para construir seu método educacional, depositando nele sua preocupação central de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva em seus atores para obter uma compreensão do mundo e suas contingências com autonomia e compromisso (ROMAÑA, 2004).

Por isso, Romaña (1985) defende os métodos ativos na aprendizagem considerando que: a) o aluno aprende em relação a objetos, situações ou conceitos concretos e que depois farão parte de uma atividade mais ampla e com sentido; b) o aluno não aprende sozinho, isto é, o grupo todo deve ser capaz de manejar o conhecimento; c) o aluno incorpora um método ao mesmo tempo que um conhecimento, ou seja, se o método é passivo o aluno não se coloca pessoalmente no processo de aprendizagem, se o método é ativo, ele participa da construção do seu próprio conhecimento; d) o

aluno elabora, além de uma ideia, também uma imagem enquanto aprende; e) o aluno amplia sua experiência em relação ao tempo e espaço quando está envolvido numa atividade rica e variada.

Depois de vários anos acumulando experiências, Romaña (1992) estruturou sua metodologia em três passos no que se refere à aproximação ao conteúdo: *aproximação intuitiva ou afetiva; racional ou conceitual e funcional*. Cada um deles ajustado aos três planos de vivência dramática (*real, simbólico e fantasia*) e correspondendo cada qual a um nível de operação do pensamento (*análise, síntese e generalização*), conforme sistematizado no Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1** – Passos da metodologia de Romaña

Níveis de aproximação do conteúdo	Níveis de realização psicodramática	Operações do pensamento
Aproximação intuitivo-afetiva (1º passo)	Dramatização real	Análise
Aproximação racional ou conceitual (2º passo)	Dramatização simbólica	Síntese
Aproximação funcional (3º passo)	Dramatização no plano da fantasia	Generalização

Fonte: Romaña, 1985, p. 42 (Adaptado)

O 1º passo, *aproximação intuitiva ou afetiva*, corresponde ao *espaço do conhecimento*, onde acontece a aproximação do estudante com o conhecimento ao nível de sua experiência intelectual e/ou afetiva. A dramatização ocorre no terreno da *realidade*, ou seja, segundo Romaña, trata-se da primeira abordagem ou tratamento do conteúdo, da versão ou versões que os estudantes têm daquele assunto.

O 2º passo, *aproximação racional ou conceitual*, corresponde ao *tempo do conhecimento*, quando os alunos deixam o terreno da realidade e partem para a abstração. Nesse momento o aluno realiza o esforço da *síntese*, alcançando um nível maior do ponto de vista da aprendizagem. A dramatização é caracterizada por um trabalho coletivo, revelando nela toda a sua riqueza conceitual. Segundo Romaña (1992), no momento *simbólico* o aluno faz um raio X do assunto, ou seja, tenta apreender o essencial, que o permitirá posteriormente chegar ao passo final.

Então, no 3º passo, chamado *aproximação funcional*, ocorre a *integração do conhecimento*, quando os estudantes colocam à prova o conhecimento sobre o qual se está trabalhando, tornando-o *funcional*. É um trabalho de aplicação das etapas anteriores. A dramatização ocorre ao nível da *fantasia*, do imaginário, onde se buscam novas associações a partir do conhecimento adquirido e incorporado.

### O contexto da experiência e a metodologia

Na Universidade Federal do ABC (UFABC), instituição onde se deu a experiência, o currículo é organizado interdisciplinarmente, os alunos ingressam através dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), que atualmente são dois: Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e Bacharelado em

Ciência e Humanidades (BC&H), para posteriormente se matricularem em cursos específicos, como os das Licenciaturas. Gozando de uma liberdade na grade curricular, os alunos podem cursar disciplinas de quaisquer cursos em qualquer tempo. Nesse contexto, é comum encontrarmos alunos de diversos cursos frequentando as disciplinas oferecidas pelas Licenciaturas, como por exemplo, a de Desenvolvimento e Aprendizagem (D&A).

À época, 50 alunos de duas turmas estavam regularmente matriculados na disciplina D&A, com carga de 48 horas/aula. Nesta disciplina são estudadas as principais teorias psicológicas do desenvolvimento humano e da aprendizagem, abordando autores como B.Skinner, J. Piaget, L. Vygotski, H. Wallon, D. Ausubel e J.Bruner. Vale ressaltar que o MEP foi praticado durante toda a disciplina onde inúmeras atividades foram desenvolvidas pelos alunos com produção de extenso material registrado em vídeo. Por conta da limitação de espaço, neste artigo apresentaremos apenas um recorte correspondente à última aula onde foi realizada uma atividade para o encerramento da disciplina.

Para esta atividade os alunos receberam um envelope contendo vários recortes de figuras geométricas em papel colorido, uma folha de papel sulfite e cola. Individualmente, foram orientados a criar duas imagens, cada uma representando a si mesmos em dois momentos distintos da disciplina, no início (“como entrei”) e no final (“como saí”).

Dentro do contexto psicodramático, este é um processo que Rojas-Bermúdez (1980) denomina Construção de Imagens. É uma técnica dirigida ao intelecto, que permite ao protagonista ter uma visão estrutural dos fatos, facilitando sua compreensão e entendimento.

Serão apresentados e discutidos alguns trechos de depoimentos dos alunos no momento coletivo de compartilhamento das imagens construídas, bem como os passos do MEP no qual a atividade estava inserida. Nessa discussão serão destacadas as visões dos alunos acerca do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre o papel do professor, à luz da noção moreniana de conserva cultural e também sob as ópticas de Perrenoud (2002) e Tardif & Raymond (2000) sobre rotinas e crenças docentes.

### **Resultados: o impacto da disciplina**

Para esclarecer o leitor sobre o desenvolvimento da aula (*sessão psicodramática*), o MEP trabalha dentro dos pressupostos teóricos e práticos do Psicodrama, que compreende basicamente 3 etapas: o *aquecimento*, que é o conjunto de procedimentos que prepara o indivíduo/grupo para a ação; a *dramatização*, é o núcleo do Psicodrama, onde o material ou tema trazido pelo protagonista ou grupo é encenado e tratado com as técnicas psicodramáticas e por último acontece o *compartilhamento*, quando se darão os comentários e as impressões acerca dos sentimentos despertados durante a sessão.

O aquecimento é uma etapa importante para promover a integração grupal e a concentração no trabalho. Várias técnicas podem ser utilizadas nesse momento, no nosso caso, foi utilizado o que Rojas-Bérmudez (1980) chama de *iniciador mental*. Iniciamos a sessão exibindo as imagens dos alunos trabalhando capturadas em vários momentos da disciplina (Figuras 1,2,3,4), ao som da trilha musical ‘Fico Assim Sem Você’, de Adriana Calcanhoto. O objetivo foi proporcionar a ativação da memória do grupo em relação aos conteúdos estudados durante toda a disciplina, assim como acessar as emoções geradas pelas atividades por eles realizadas.

Fig. 1- Teatro de fantoches



Fonte: vídeo do autor

Fig. 2 - Interpretando Piaget



Fonte: vídeo do autor

Fig. 3 - Ensinando em 1 minuto



Fonte: vídeo do autor

Fig. 4 - Aprendizagem significativa



Fonte: vídeo do autor

Em seguida, passamos ao núcleo da sessão, a dramatização, dentro do qual se desenvolveram os passos do MEP. Nesta etapa, o foco central deu-se com a proposição de duas questões em torno dos quais os alunos desenvolveram a atividade de Construção de Imagens. Com a ajuda de recortes de papéis coloridos, folha de sulfite e cola, os alunos construíram imagens de si próprios em dois momentos da disciplina, no início e no final. O objetivo era estimular a reflexão dos alunos sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem durante a disciplina.



A primeira questão proposta aos alunos, “Como entrei na disciplina?”, exigiu um esforço individual de resgatar os conteúdos prévios, os sentimentos, a bagagem de conhecimento que precedeu a entrada dos alunos na disciplina. De acordo com o MEP, entende-se que os alunos estão procedendo a *análise* do conteúdo aprendido (não só conceitual), expondo seu saber sobre a sua situação intelectual e/ou afetiva. Nesse momento, a *dramatização no nível da realidade* ocorreu no plano do papel, representado pelas imagens construídas nas colagens.

A seguir, os alunos foram convidados a apresentarem suas colagens para os colegas, em pequenos subgrupos, por meio de uma *dramatização simbólica*, isto é, na troca de imagens e palavras. Coletivamente, os alunos puderam refletir sobre a sua própria situação a partir da situação dos outros colegas. Uma *síntese* grupal foi proporcionada a partir de um esforço *racional* de compreender os significados impregnados nas imagens e nas palavras. As visões dos alunos sobre o seu próprio processo de escolarização, os sentidos de aprender e de ensinar, de ser professor, de ser aluno, vêm a tona.

E para promover a *aproximação funcional com conteúdo*, os alunos retomam a atividade de construção de imagens para responder à segunda questão: “Como saí da disciplina?”. Neste momento, os alunos preparados pela etapa da síntese, onde tomaram consciência de seu estado inicial na disciplina, terão reunido as condições para avaliar o seu estado final. A *dramatização*, novamente, ocorre no plano do papel, sendo projetado nas colagens. As cenas desta dramatização puderam ser modificadas se comparadas com as primeiras colagens. Ainda no *plano da fantasia*, os alunos aparecem projetados num novo cenário, onde eles aplicam, de forma *generalizada*, as noções adquiridas sobre o ensino, sobre o conhecimento, sobre o papel do professor.

Encerrada a etapa da dramatização, os alunos compartilham suas imagens, desta vez para toda a turma, incluindo suas impressões pessoais sobre a atividade. Abaixo, seguem algumas das colagens construídas pelos alunos (Figuras 5,6,7,8,9,10), onde (a) e (b) representam respectivamente os momentos “como entrei” e “como saí”).

Fig. 5 – Aluno D

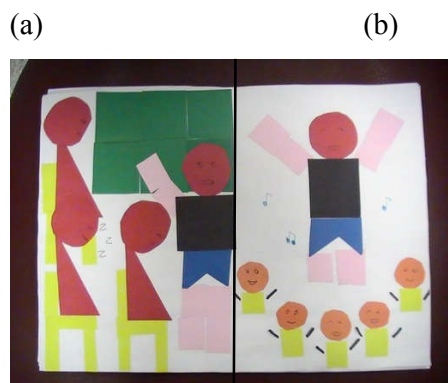


Fig. 6 - Aluno IN

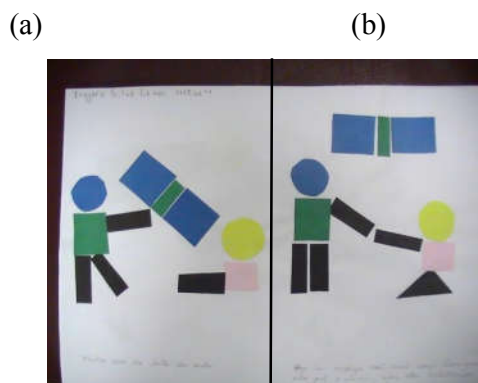


Fig. 7 – Aluno B

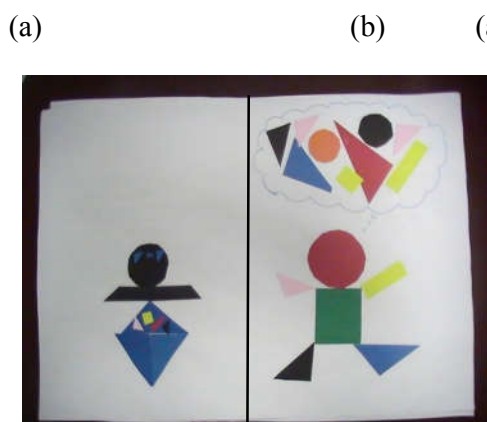


Fig. 8 - Aluno AC

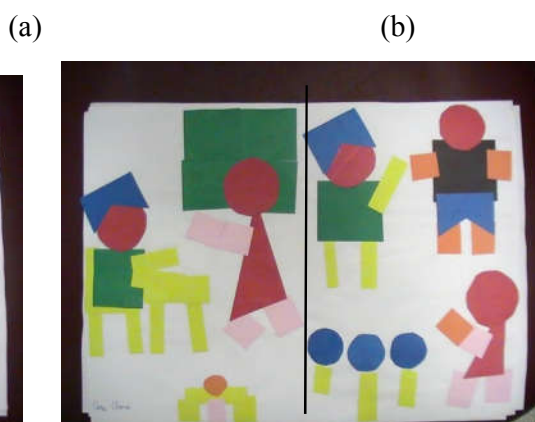


Fig. 9 – Aluno A

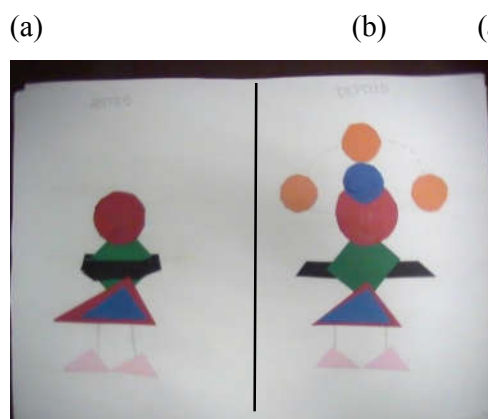
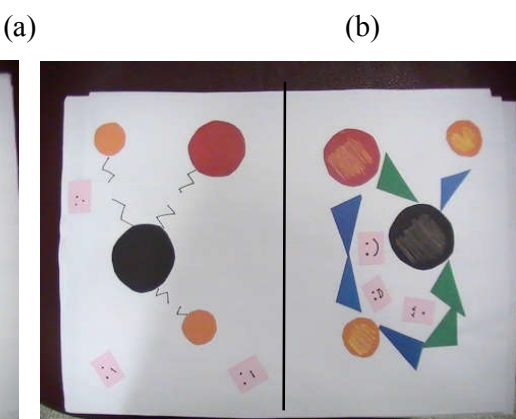


Fig. 10 - Aluno BE



## Discussão

Apresentaremos aqui uma discussão sobre algumas falas selecionadas dos alunos acerca das imagens construídas (colagens), aquelas que julgamos mais significativas em termos das visões trazidas por eles sobre a docência.

No Quadro 2 abaixo destacamos em negrito algumas palavras e/ou expressões nas falas dos alunos, na coluna “como entrei”, que demonstram visões conservadas dos alunos sobre o conhecimento, processo de ensino e aprendizagem, sobre a relação professor-aluno, sobre a metodologia e as práticas dos professores. Na coluna “como sai”, também destacamos palavras e/ou expressões que consideramos demonstrar uma visão modificada em relação aos mesmos aspectos, no sentido de um avanço sobre a situação inicial. Usamos siglas entre parênteses para representar os alunos e não revelar suas identidades.

**Quadro 2** – Visões dos alunos

Alunos	Como entrei	Como sai
TH	“Aqui, pequenininha, mente pequena, fechada, só com a bagagem da escola.”	“Aqui, uma pessoa maior, <b>mente mais aberta</b> , a gente aprendeu várias <b>coisas novas, jeito de explicar, de tratar o aluno diferente.</b> ”
D (Fig 5)	“ <b>As pessoas dormindo e outras só olhando o professor dando aula expositiva.</b> ” (a)	“Os <b>alunos interagindo</b> , felizes, com atividade com música e o <b>professor coordenando</b> tudo.” (b)
NA	“Eu entrei na disciplina <b>pensando de forma mais tradicional</b> , que poderia ser perda de tempo <b>trabalhar com os alunos sem ser por aula expositiva.</b> ”	“ <b>Eu estou saindo da disciplina achando que toda forma diferente de ensino é bem vinda, principalmente as divertidas!</b> A gente sai aprendendo, absorvendo, adorando o que faz!”
AC (Fig. 8)	“Eu era o <b>aluninho sentado, olhando para a lousa e o professor explicando</b> ; algo mais tradicional.” (a)	“ <b>Aqui a gente interage muito mais com o colega, exercita a criatividade com várias metodologias.</b> Essa é a coisa mais diferente que mudou, a gente <b>aprende a interagir com o outro.</b> ” (b)
IR	“Eu cheguei aqui acostumada ao formalismo da engenharia, cansada de <b>só recorrer aos livros.</b> ”	“ <b>Eu saio daqui com várias ideias</b> , embora eu não parta para a licenciatura, quem sabe para um ensino técnico ou superior.”
AN	“Quando eu cheguei: um cubo de gelo.”	“Aqui é como se eu tivesse derretido. Mostrando que o <b>conhecimento pode estar envolto numa coisa mais colorida, mais divertida.</b> ”
IN (Fig 6)	“Minha visão de sala de aula” (a)	“Hoje eu enxergo não uma coisa hierárquica entre <b>professor e aluno</b> , mas eles <b>trabalhando juntos</b> em sala de aula.” (b)
A (Fig. 9)	“Carinha feia, bracinho cruzado, <b>não muito receptivo.</b> ” (a)	“Aqui, o <b>conhecimento se expandindo</b> , aumentando, <b>as coisas se conectando</b> ; e você de braços abertos, <b>receptivo a novas coisas.</b> ” (b)
B (Fig. 7)	“Por mais que eu tivesse coisas dentro de mim, coisas lúdicas e criativas, elas estavam presas.” (a)	“ <b>Eu saí da disciplina e libertei as ideias. O aprendizado pode ser mais livre, mais alegre</b> e agora o conteúdo é maior. Tá bagunçado ainda.” (b)
IS	“Pretendo ser professor.”	“Tenho total convicção que quero ser professor! A educação salvou a minha vida.”

		<b>Eu posso ser um professor diferente, eu posso mudar a vida de alguém.”</b>
CA	“Eu, sentado numa cadeira, <b>com tédio</b> , com pensamento quadrado.”	“Aqui, <b>o pensamento se expandiu</b> , começaram a ter outras formas e tipos de visões.”
VA	“Essa é uma árvore que tem um casulo de borboleta.”	<b>“No final, saí transformado.”</b>
BE (Fig. 10)	“Eu conhecia um pouco (os conteúdos) só que não tinha relação e era muito superficial. <b>As pessoas não se conheciam, nem se conversavam.</b> ” (a)	“No final, tanto os <b>conceitos começaram a ter conexão</b> entre eles, se tornaram mais ricos e as <b>pessoas se conheceram mais.</b> ” (b)

Fonte: registros produzidos pelos alunos

Se observarmos os depoimentos da coluna “Como entrei”, notamos claramente que as visões iniciais dos alunos refletem as suas vivências escolares advindas da Educação Básica e também da atual Educação Superior na UFABC. Algumas delas expressam uma certa desconfiança e até resistência em relação à proposta metodológica trazida para a disciplina D&A, como por exemplo, “poderia ser perda de tempo trabalhar com os alunos sem ser por aula expositiva.” (aluno NA) e “não muito receptivo” (aluno A).

De acordo com Romãna (1985), os métodos ativos na aprendizagem, especialmente a dramatização, possuem considerável valor como recurso didático. Para Romãna, se o método é passivo, o aluno não coloca nada de si na aquisição do conhecimento. Um exemplo disso está na fala do aluno D “As pessoas dormindo e outras só olhando o professor dando aula expositiva” fazendo referência à postura dos alunos. Ao contrário, se o método é ativo, o aluno cria seu próprio caminho até chegar ao novo conhecimento. Nesse sentido, ainda tomamos como exemplo a fala aluno D, que ao final do curso retrata outro cenário, “Os alunos interagindo (..) e o professor coordenando tudo”.

Das falas dos alunos, podemos extrair vários indícios característicos do que chamamos de “ensino tradicional” tais como a fragmentação do conhecimento, o distanciamento na relação professor-aluno, o predomínio das aulas expositivas e livrescas, a ausência de interação entre os alunos, as aulas enfadonhas e desinteressantes. Isso é traduzido pelos alunos nas expressões: “o professor dando aula expositiva” (aluno D) ; “pensando de forma mais tradicional” (aluno NA); “só recorrer aos livros” (aluno IR); “as pessoas não se conheciam, nem se conversavam” (aluno BE); “com tédio” (aluno CA), mostrando pouco entusiasmo com o conhecimento e também com a sua forma de transmissão.

Essas características podem ser interpretadas como reveladoras de um *habitus*, de rotinas ou esquemas de ação apontados por Perrenoud (2002), que incluem tanto as práticas docentes como as posturas discentes geradas no ambiente escolar que se solidificaram no contexto educacional. Tanto

se solidificaram, que se tornaram crenças e representações, de acordo com Tardif & Raymond (2000), que dificilmente aos dispositivos da formação inicial conseguem mudá-los.

Sendo assim, de acordo com Moreno, no contexto do Psicodrama, essas visões fariam parte da conserva cultural, cristalizada nas concepções dos alunos sobre o modo de ensinar, de aprender e de ser professor. Não há problema nos professores estabelecerem suas rotinas ou esquemas de ação, desde que eles tomem consciência dos mesmos, de seu caráter repetitivo e, principalmente, se eles são ou estão se tornando inadequados ou ineficazes. Ou ainda, de uma forma mais ampla, segundo Moreno, quando as conservas provocarem o declínio da função criadora do homem ao enfrentar os problemas do seu tempo, seria o momento de elas serem reavaliadas.

Parece-nos claro que quando as crenças, rotinas e *habitus* presentes nas práticas dos professores permanecem inquestionáveis e são capazes de paralisar os docentes diante dos desafios cotidianamente enfrentados em sua tarefa de educar, impedindo-os de emitir respostas satisfatórias, estamos falando da perda da espontaneidade e da criatividade, ou seja, da incapacidade de propor respostas novas e adequadas para situações velhas.

Quando observamos as falas dos alunos na coluna “como saí”, encontramos as expressões “alunos interagindo (...) o professor coordenando tudo” (aluno D); “os conceitos começaram a ter conexão (...) as pessoas se conheceram mais” (aluno BE), “professor e aluno trabalhando juntos” (aluno IN), percebemos alguns efeitos da MEP aplicada durante a disciplina. Nestas falas, por exemplo, as concepções dos alunos parecem se aproximar da proposta de escola freiriana, na qual também se baseou Romaña, que institui o diálogo como ferramenta didática, que estabelece o homem como um ser de relações e que coloca o professor como responsável pela problematização.

Entendemos que o impacto do MEP sobre as noções conservadas dos alunos em termos do que pode vir a ser o processo de ensino e aprendizagem na escola, seja encontrado nas expressões: “o aprendizado pode ser mais livre, mais alegre” (aluno B); “posso ser um professor diferente” (aluno IS); “o conhecimento pode estar envolto numa coisa mais colorida, mais divertida” (aluno AN).

Quando os alunos dizem “a gente aprendeu várias coisas novas, jeito de explicar, de tratar o aluno diferente” (aluno TH); “Eu estou saindo da disciplina achando que toda forma diferente de ensino é bem vinda, principalmente as divertidas” (aluno NA) ; “Aqui a gente interage muito mais com o colega, exercita a criatividade com várias metodologias” (aluno AC); “Eu saio daqui com várias ideias” (aluno IR); “Eu saí da disciplina e libertei as ideias” (aluno B); “No final, saí transformado” (aluno VA), arriscamos afirmar que as novas possibilidades de atuação do professor em sala de aula só foram percebidas pelos alunos, não apenas porque alguém lhes disse, teoricamente, que isso seria possível, mas porque elas foram, na prática, intensamente vivenciadas.

Nesse sentido, o MEP, como método ativo de aprendizagem, tem o compromisso de restituir a funcionalidade do conhecimento, pois se esforça em fazer com que os alunos compreendam que já possuem o conhecimento e que este deve ser vivenciado não como se pertencesse ao livro ou ao professor (ROMAÑA, 1985).

### **Concluindo**

Acreditamos que o MEP tenha contribuído fortemente para produzir algum tipo de transformação nas visões conservadas dos alunos sobre o ensino, a aprendizagem, as práticas docentes e o papel do professor. Se compararmos as análises entre o momento inicial e o momento final da disciplina, observamos diferenças nítidas nessas visões. No início, parecia haver uma descrença ou uma desconfiança generalizada, um desânimo e uma ausência de expectativas em relação à disciplina. Ao final, os participantes revelaram que a disciplina surpreendeu em algum aspecto, seja quanto à metodologia, seja quanto ao próprio conteúdo desenvolvido e até quanto às relações interpessoais estabelecidas. Vale comentar que o envolvimento e o entusiasmo dos alunos foram mantidos durante toda a disciplina, não havendo espaço nem tempo para a passividade.

Evidentemente, sabemos que a ação produzida por apenas uma disciplina não é suficiente para garantir a ruptura das conservas que foram incorporadas durante toda uma vida de formação escolar desses alunos. Formar profissionais reflexivos e críticos em relação à sua própria prática, segundo Perrenoud (2002), é um desafio, e as instituições devem ter um plano intencionalmente claro de formação bem como mobilizar formadores com competências adequadas.

Por isso, acreditamos que propostas como o MEP, assim como outras propostas inovadoras no curso de formação inicial de professores, realizadas de forma sistemática e intencional, tenham grandes chances de efetivar as mudanças tão necessárias no campo da educação. E quiçá, se tornar uma prática mais divulgada e explorada no cenário da formação de educadores.

### **Referências**

- ALTARUGIO, M.; CAPECCHI, M.C.V M. Sociodrama Pedagógico: uma Proposta para a Tomada de Consciência e Reflexão Docente. **Revista Alexandria**, v.9, n.1, p. 31-55, 2016.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1998, 103p.
- MORENO, J.L. **Psicodrama**. Tradução de Álvaro Cabral. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJAS-BERMÚDEZ, J.G. **Introdução ao psicodrama**. (3ª. ed.).São Paulo: Editora Mestre Jou, 1980

ROMAÑA, M.A. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas: Papyrus, 1985

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama**. Campinas: Papyrus, 1992, 112p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, dez, p.209-244, 2000.