

**A METODOLOGIA SOCIODRAMÁTICA NA
FORMAÇÃO PESSOAL DE PROFISSIONAIS DE
RELAÇÃO**

**Sofia Veiga
Ana Bertão
Vitor Franco**

I. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior deve ter um papel fundamental não só na formação científica e técnica, mas também na formação pessoal e social dos seus formandos, potenciando o sucesso do seu percurso académico, a sua inserção na sociedade e a aquisição de competências que lhes permitam lidar convenientemente com as tarefas e os desafios da sua vida quotidiana e profissional. Nas instituições de Ensino Superior tem surgido gradualmente um conjunto de actividades formativas que visam um desenvolvimento integral mais equilibrado dos seus formandos. De entre as metodologias de intervenção e/ou de ensino-aprendizagem mobilizadas, as abordagens morenianas têm-se revelado particularmente significativas na promoção deste processo. Procuramos aqui reflectir acerca das especificidades, potencialidades e constrangimentos da utilização destas abordagens na formação dos profissionais de relação, em particular dos educadores sociais.

A entrada e o percurso no Ensino Superior confrontam os estudantes com múltiplos desafios em termos pessoais, académicos e sócio-culturais. Além das mudanças desenvolvimentais, ocorridas no período da adolescência e nos primórdios da adultez, a passagem por este grau de ensino coloca os jovens frente a um conjunto de outros desafios que envolvem, muitas vezes, a saída de casa, a reformulação de relacionamentos interpessoais e familiares, a assunção de novos papéis e responsabilidades, a gestão de tempos e actividades no quadro de uma maior autonomia, e desenvolvimento de novas aptidões e competências (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). De uma perspectiva meramente académica, o ingresso neste nível de ensino pressupõe, ainda, a vivência de um ambiente institucional e de um processo de ensino-aprendizagem completamente diferentes dos do Ensino Secundário, nomeadamente no que concerne ao tipo de relação estabelecida entre professoras e alunos e entre pares, às formas de organização do processo educativo, ao regime de frequência e de avaliação, e às práticas académicas extracurriculares (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Diniz, & Almeida, 2005). Para muitos alunos, o ingresso no Ensino Superior é sentido como a sua maior transição de vida. A investigação sugere que este período, particularmente rico, pode facilitar a vivência e a resolução de determinadas tarefas desenvolvimentais e desafios no domínio pessoal, académico, vocacional e social, essenciais à construção da identidade pessoal e profissional. Todavia, a exigência deste período desencadeia, em muitos estudantes, ansiedade, angústia e stress que podem conduzir ao desajustamento, insucesso e abandono académicos (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). Cientes destas situações, tem-se observado em

muitas instituições do Ensino Superior, uma gradual emergência de serviços de apoio e de aconselhamento, e de programas, extracurriculares e/ou curriculares, orientados para o auto-conhecimento e para a promoção de um desenvolvimento psicológico e emocional equilibrado (Dias & Fontaine, 2001; Rebelo, 2003).

A formação pessoal e social dos alunos, relevante em qualquer nível de ensino e em qualquer curso do Ensino Superior, deve, pois, ser particularmente cuidada na formação dos profissionais de relação, designadamente os educadores sociais, os professores e os psicólogos, já que no cerne da acção destes profissionais estão as pessoas com os seus variados percursos de vida, sonhos, receios, vulnerabilidades, potencialidades, expectativas e projectos.

2. A IMPORTÂNCIA DA PESSOA DOS PROFISSIONAIS DE RELAÇÃO

Os profissionais de relação apoiam as suas intervenções no estabelecimento de relações com os sujeitos com quem interagem, procurando, sem juízos de valor nem comportamentos de rotulação, ajudá-los, a enfrentar os seus reptos, problemas e tarefas de forma a (re)estabelecer uma relação positiva consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida. Não é só o saber ou o conhecimento que está em causa neste processo, mas o próprio profissional enquanto pessoa, a sua personalidade, os seus sonhos, as suas expectativas, os seus receios, os seus conflitos, os seus fantasmas, as suas crenças, os seus afectos, a sua história (Baptista, 1998; Carvalho & Baptista, 2004). O tipo de relação que vai estabelecer com os seus interlocutores, o seu próprio desejo de educar e/ou ajudar e a sua opção profissional são, também, norteados e condicionados pelos seus desejos inconscientes, firmados na sua história pessoal (Mauco, 1975, 1983; Postic, 1990; Franco, 2004). Daí ser necessário, como refere Franco (2004), olhar e compreender estes profissionais na multiplicidade e complexidade dos processos internos e relacionais que os constituem.

Perceber a prática profissional como um trabalho relacional é, segundo Ferry (cit. in Postic, 1990, p. 186), “investi-la pessoalmente, vivê-la actualmente, aqui e agora, e assumir a dinâmica das interações com as suas modalidades de reciprocidade, de domínio, de dependência, de conflito”. Daí que o exercício profissional destes profissionais os obrigue a (re)conhecerem os outros e a (re)descobrirem-se através dos olhares que lhes são reflectidos, numa atitude de questionamento contínuo, apoiada em valores éticos e deontológicos.

O profissional de relação usa-se a si mesmo como meio para fomentar a participação activa dos sujeitos no processo de mudança e de desenvolvimento. Usa-se a si próprio como um todo em que as suas competências técnico-científicas não passam de uma fracção cuja importância é difícil de quantificar. O respeito, a autenticidade, a genuinidade, a compreensão empática, a tolerância, a simpatia e o carinho são competências profissionais que se revelam igualmente importantes, afectando significativamente o estabelecimento da relação profissional, os percursos, os resultados e a satisfação das pessoas no processo de mudança e de desenvolvimento (Mauco, 1975; Postic, 1990; Rogers, 1961/1985). A forma como o profissional percebe o outro, acolhe as suas iniciativas e assume os seus papéis, vai desencadear um processo activo e colaborativo ou, pelo contrário, bloquear qualquer cooperação e o funcionamento adequado das interações (Postic, 1990). Segundo Mauco (1975, 1983), a maturidade afetiva, a confiança, o interesse, a disponibilidade e os sentimentos positivos em relação aos outros são essenciais para ajudá-los a crescer e a mudar. A calma, o controlo e a firmeza são sentidos como uma força pelos seus interlocutores, conferindo-lhe uma autoridade natural e espontânea que lhes dá segurança, valoriza e abre o caminho para a identificação. A instabilidade e a insegurança, associadas pelo autor à falta de maturidade afetiva, são sentidas, por seu lado, como sinais de fragilidade do profissional, impeditivos do estabelecimento de relações seguras e construtivas. Este tipo de profissional tem mesmo propensão a reagir afetivamente aos comportamentos dos outros, isto é, ele não consegue suportar determinados comportamentos dos seus interlocutores, como a agressividade ou o ódio originados em relações anteriores, por não compreender neles a parte transferencial.

No âmbito dos múltiplos desafios que lhe coloca a situação relacional, o profissional de relação tem também de desenvolver qualidades e práticas que não sejam exageradamente imbuídas da sua subjetividade emocional nem frias, passando ao lado das necessidades, capacidades e características dos seus interlocutores. Estar atento e compreender o outro implica uma “dupla atitude: ser capaz de se pôr no seu lugar e ao mesmo tempo ser suficientemente desprendido para não se achar subjectivamente preso numa alienação recíproca” (Mauco, 1983, p. 180). Colocar-se no lugar do outro, para entendê-lo, significa manter a distância que faculta a sua compreensão objectiva e que possibilita que se veja a si próprio a agir, apreendendo as suas reacções transferenciais ou projetivas com o intuito de dominá-las. É uma distanciação que, longe de reflectir desinteresse, permite “assumir plenamente a intersubjetividade da interação educativa e (...) aumentar a compreensão de si próprio” (Franco, 2004, p. 77). Esta distanciação permite, ainda, segundo

Mauco (1983), que os outros tenham a autonomia e a liberdade de serem eles mesmos nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, valendo-se, se necessário, do profissional que mantém uma presença disponível.

De acordo com Abraham (1982, cit in Franco, 1999) e Mauco (1975, 1983), um profissional de relação eficiente é aquele que conhece e compreende as etapas que os seus interlocutores estão a vivenciar, que tem consciência dos seus estereótipos e preconceitos e procura controlá-los, que distingue autoridade de coacção e liberdade de deixar fazer, e que sujeita as suas escolhas metodológicas aos contextos, aos indivíduos e ao seu estilo pessoal. Uma relação desta índole exige, que as diferentes formas de acção e de interacção sejam equacionadas em função dos papéis assumidos por cada um, de acordo com as expectativas mútuas que, em conjunto, analisam e decidem o que fazer e como fazer para resolverem conflitos e alcançarem objectivos comuns e pessoais. Assim sendo, é importante que os parceiros da relação conheçam a percepção que cada um deles tem das aspirações, comportamentos e recursos recíprocos. Talvez esta seja, segundo Postic (1990), a condição de uma verdadeira relação educativa e/ou de ajuda: estar atento aos desejos, às necessidades e às solicitações das pessoas, suprimir toda a coacção, procurar o ponto de encontro com elas e questionar continuamente a sua postura relacional, deveriam ser preocupações permanentes. Quando emerge um conflito, o profissional deve percebê-lo como um indício que desencadeia a necessidade de arquitectar novos rumos e de conceber formas alternativas de diálogo e de acção, e não como uma demonstração negativa e destrutiva. Abordando abertamente a situação conflitual, reconhecendo que os outros possam ser e pensar diferente de si, o profissional de relação permite que cada um construa a sua identidade pessoal e faça o seu percurso.

O profissional de relação pode, no entanto, cair em alguns erros, designadamente, recusar assumir a sua função ou desvirtuá-la por excesso de poder, prolongá-la quando ela já não é necessária, ou contaminá-la por uma leitura errónea dos seus interlocutores e da realidade psicossocial que os caracteriza (Postic, 1990). Com o intuito de prevenir ou suprimir estes erros, o profissional deve assumir continuamente uma postura de auto-análise. Esta assunção não é, todavia, simples. Temendo (re)conhecer e dar a conhecer as partes menos positivas do seu Eu, muitos profissionais centram-se apenas nos defeitos dos seus interlocutores.

Não obstante, aprender a conhecer, a analisar e a compreender a sua vida interna, a dominar e a ultrapassar os obstáculos que advêm de si, e a ajustar a sua relação com os outros é fundamental e adquire-se, segundo Mauco (1975) e Postic (1990), não por conhecimentos teóricos, e menos ainda por

fórmulas, mas por um aprofundamento pessoal das suas relações com os seus interlocutores no decurso da interação profissional.

Daí a importância de uma formação, inicial e contínua, voltada para as necessidades de organização interna dos profissionais que valorize, segundo Franco (1999), os aspectos relacionais e dinâmicos da situação relacional, dirigida directamente à pessoa do profissional de relação como um todo. “Tal tipo de formação não pode privilegiar a componente intelectual, mas deve tornar-se promotor de autoconhecimento e de maior compreensão de si mesmo. Deve promover a ligação do educador, enquanto profissional, à sua história pessoal. Tanto o passado, a sua própria experiência do que é crescer e aprender, como o presente, a família, a escola e a comunidade, são peças importantes que se articulam com as perspectivas de futuro e de mudança que qualquer formação pressupõe. Não deve ainda passar ao lado da conflitualidade e das antinomias ... “ (Franco, 1999, p. 165).

Com este intuito têm sido equacionadas e perspectivadas diversas abordagens de formação, para ajudar o profissional de relação a conhecer-se a si mesmo, a perceber o que se passa entre si e os outros, e a (re)conciliar o seu Eu pessoal com o Eu profissional, entre as quais a Psicodramática e a Sociodramática,. Fortalecendo o profissional a partir do seu interior, procuram torna-lo capaz de se transformar num sujeito activo e promotor do desenvolvimento dos outros.

3. AS PROPOSTAS MORENIANAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

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

Desde as experiências iniciais de Moreno com as crianças nos jardins de Viena, muitas outras experiências têm sido perspectivadas e (re)criadas, tanto em contextos educativos formais como informais. No Ensino Superior, o

Psicodrama e o Sociodrama têm sido gradualmente mobilizados em diferentes cursos e formações pós-graduadas, permitindo uma visão mais clara acerca das potencialidades, especificidades e constrangimentos destas abordagens. É relativamente consensual, entre diversos autores (e.g., Bertão, 2004; Blatner, 2007; Kaufman, 1998; Veiga, 2009; Verhofstadt-Denève, 2004), a ideia de que o objectivo principal da mobilização desta metodologia na educação não é o de abordar questões privadas dos alunos, mas alargar e aprofundar a consciência de si, dos outros, do grupo e do mundo, desenvolver diferentes competências, papéis e pontos de vista, fomentar o relacionamento interpessoal e intragrupal e contribuir para a edificação da identidade profissional.

A mobilização do Psicodrama Pedagógico e/ou do Sociodrama é reconhecida por diferentes autores (Bustos, 1982; Kaufman, 1998; Puttini & Lima, 1997) como uma mais valia no campo da educação, uma vez que mostra uma alternativa ao ensino marcadamente verbal e racional, ao harmonizar o conhecimento com a experiência viva e vivida, e permite que os alunos se desenvolvam globalmente e se tornem agentes activos, criativos, conscientes e críticos.

Kaufman (1998), a partir da sua experiência profissional, sistematiza aquelas que são, para si, as principais vantagens do uso desta abordagem no contexto pedagógico: facilita a interação entre os alunos, dando-lhes a oportunidade de romper reputações cristalizadas e/ou estigmatizantes atribuídas pelo grupo a um dado elemento; potencia a aprendizagem do trabalho em grupo e a mobilização dos recursos individuais e colectivos; permite que o professor analise a estrutura e a dinâmica do grupo e introduza as mudanças necessárias a um ajustamento mais adequado das expectativas individuais e grupais aos vários papéis em jogo; permite a aquisição de conhecimentos e habilidades que motivam o aluno a buscar novos papéis para a sua vida quotidiana; possibilita a ruptura de condutas estereotipadas, abrindo a possibilidade de uma nova aprendizagem baseada no binómio espontaneidade/criatividade; e promove um maior ajustamento do comportamento relacional e o treino do papel profissional.

Na mesma linha Blatner (2007) defende que a mobilização do Sociodrama em contextos educativos permite uma aprendizagem mais criativa e efectiva, pois toma em consideração as perspectivas e as potencialidades dos alunos, e mobiliza os princípios oriundos da psicologia e da psicoterapia para promover níveis mais profundos de compreensão, improvisação, significação e comunicação. Potencia, ainda, o cultivo da literacia psicológica, favorecendo a resolução de problemas e a tomada de consciência; a identificação e o desenvolvimento de valores, convicções e perspectivas pessoais; a compreensão

de si, dos outros e das múltiplas realidades humanas; e a emergência das capacidades de improvisação, de expressão e de criatividade, essenciais num mundo em mudança.

Apesar dos benefícios elencados, há alguns limites, constrangimentos e exigências na implementação destas abordagens no Ensino Superior. Drew (1990) refere a dificuldade do director (no Psicodrama) em aquecer um grupo de alunos pouco habituados a revelarem-se aos seus pares e a terem uma participação activa, bem como a dificuldade destes em serem espontâneos, participarem na acção e aprenderem, mobilizando simultaneamente a mente e o corpo. Acresce ainda (Veiga, 2009) que a liberdade e a autonomia permitidas pelas abordagens em estudo, se bem que desejadas, são igualmente temidas, particularmente porque obrigam os alunos a um envolvimento e a uma responsabilização a que estão pouco habituados, gerando, por vezes, inibições, suspeições e resistências. Alguns destes formandos, defendendo-se de uma exposição que não desejam ou que temem, não se deixam envolver nas aulas e não agem com vista ao bem comum, condicionando o seu crescimento pessoal, o crescimento dos seus pares e da turma. A vivência, entre os alunos, de múltiplas relações em variados contextos, faz com que a experiência do espaço sociodramático nem sempre seja relaxada e a libertação da carapaça defensiva do “si-mesmo” se revele, por vezes, difícil. Verhofstadt-Denève (2004) alerta também para a necessidade de se acautelem certas condições, designadamente a criação de um clima seguro e contentor, devendo o director ser capaz de: se mostrar disponível e de evidenciar uma atitude amigável, mas firme; confiar no poder construtivo do grupo, encarando todos os participantes como importantes coformadores; fomentar o respeito incondicional por todos, não sendo ninguém forçado a expor-se ou a fazer algo que não deseje; evitar confrontos pessoais e pronunciamentos normativos.

4. UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: O EXEMPLO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS

O educador social, enquanto profissional de relação, move-se e actua num universo intersubjetivo e complexo que exige que se conheça a si próprio, aos outros e à realidade que os envolve, e que seja capaz de negociar, influenciar, pensar, construir consensos, decidir e assumir responsabilidades. Esta exigência legitima uma preocupação com a formação da pessoa dos seus formandos.

No curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto

Politécnico do Porto, o Sociodrama foi eleito como metodologia de formação e de intervenção no âmbito de duas unidades curriculares, uma do 2º ano curricular (Formação Pessoal e Social) e outra do 3º ano (Sociodrama em Educação Social). Nestas unidades curriculares, as turmas são constituídas por cerca de vinte alunos, maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e dois anos, para quem o curso de Educação Social foi a primeira opção. Os papéis de director e de ego auxiliar são, geralmente, desempenhados por professores da E.S.E./I.P.P., com formação reconhecida pela Sociedade Portuguesa de Psicodrama e com um conhecimento da dinâmica institucional e dos fundamentos e funcionamento do próprio curso. Por vezes, o papel de ego auxiliar é assumido por um ex-aluno de Educação Social, detentor de uma experiência vivencial na metodologia em causa.

As sessões de Sociodrama desenvolvem-se em salas de aula ou auditórios que permitem a constituição do setting sociodramático e a sua frequência é obrigatória. Têm periodicidade semanal e processam-se numa ordem sequencial, não sendo, em geral, preconcebidas, ou seja, desenvolvem-se de acordo com a espontaneidade do protagonista e a empatia, abertura e criatividade do director, bem como com os propósitos da formação. Na fase do aquecimento, o director, após estimar o estado do grupo e perceber o emergente grupal, elege o protagonista e/ou a temática, centrando-se nele(a) com o intuito de criar as tensões essenciais ao trabalho dramático. Da qualidade desta fase depende a escolha adequada do protagonista, a pertinência da(s) hipótese(s) terapêutica(s) e a fluidez com que a dramatização vai decorrer. Na fase da dramatização, o protagonista (que no Sociodrama é, em geral, o próprio grupo) é convidado a ir para o palco, espaço vivencial, multidimensional e flexível onde decorre a acção. Podendo o protagonista vivenciar uma questão relacionada com o momento passado, presente ou futuro, a dramatização permite transportar, ao aqui-e-agora, estas três dimensões do tempo e trazer àquele tempo as dimensões do seu espaço. O director, auxiliado pelo ego auxiliar, convoca, de acordo com os objectivos da intervenção, o protagonista e o estágio de desenvolvimento do próprio grupo, as cenas e as técnicas necessárias para atingir um clímax clarificador (Abreu, 1992). Nesta fase, os factos são essencialmente mostrados e não narrados. A ênfase na encenação, na acção e na relação é uma das vantagens deste modelo em relação a outras abordagens de grupo, pois tem-se observado que, ao contrário do que acontece no contexto grupal em que a palavra fica muitas vezes circunscrita a um conjunto limitado de alunos (geralmente os mais extrovertidos e que mais facilmente se expõem), no contexto dramático a palavra e a acção são assumidas espontaneamente pela maioria ou pela totalidade dos elementos,

criando oportunidades de interação, de exposição, de experientiação em que todos se envolvem, cooperam, comunicam e participam de forma natural, tendo a oportunidade de experienciar e desenvolver uma multiplicidade de (novos) papéis. Nesta abordagem, os comportamentos não verbais, ao revelarem a realidade vivencial e psicológica do protagonista, mesmo quando o discurso consciente vai noutro sentido, devem ser, a par do comportamento verbal, elementos a partilhar pelo auditório e/ou pela unidade funcional na última fase, a designada fase dos comentários. Nesta, protagonista, elementos do auditório e ego auxiliar são convidados a partilhar, num clima de compreensão e de tolerância, o que viram e o que sentiram nas etapas anteriores, com destaque para o vivido na dramatização. O director conclui a sessão com o seu comentário, em que analisa a função formativa desta, colocando alternativas que têm em conta os objectivos de formação e a linha de coerência vivencial do protagonista e do grupo. Além de remeter para aspectos internos de índole psicoafetiva, deixando pistas para a auto-reflexão de cada elemento, disponibiliza informações sobre conteúdos específicos, de carácter científico, técnico e organizacional. Esta fase revela-se fundamental no processo de formação dos alunos, pois sem o apoio à elaboração e à mentalização que se alcança a partir dos comentários, o vivenciar da dramatização pode resumir-se a uma acção inconsequente. Reflectir sobre esse sentir e a realidade que o activou favorece a reestruturação de antigos padrões cognitivos e emocionais, bem como o desenvolvimento de novas visões, sentimentos e comportamentos.

O processo sociodramático é iniciado com o estabelecimento do contrato grupal, onde são explicitados aspectos como o tempo, a duração e os objectivos formativos das sessões, bem como os valores da liberdade, do respeito incondicional pelo outro e da participação voluntária. Os alunos são incentivados, desde logo, a adoptar uma participação activa e responsável no processo de formação e na criação de laços necessários ao estabelecimento da confiança e da coesão grupal. Sendo estes grupos fechados, o estágio inicial do processo sociodramático visa, principalmente, a formação de um contexto integrador e contentor para todos. No 1º ano de vivência sociodramática, os alunos têm de perceber as vicissitudes das aulas em apreço. O desconhecimento da metodologia e o parco conhecimento de muitos dos elementos constituintes do grupo, leva a que, muitas vezes, se observe, nas primeiras sessões, uma certa inibição, ansiedade e desconfiança consubstanciados em momentos de silêncio, num questionamento aberto deste espaço e numa dependência em relação à unidade funcional. À medida que a confiança e a coesão grupal vão sendo criadas, os alunos começam gradualmente a expor-se e a trazer as questões, os problemas e/ou os temas que os preocupam e/ou lhes interessa

ver discutidos e reflectidos. Note-se, no entanto, que a constituição das turmas condiciona bastante o funcionamento e a dinâmica dos grupos. Daí que nalguns se criem facilmente as condições necessárias a uma exposição, colaboração e comunicação mais significativas, profundas e autênticas, importantes para a criação de uma identidade comum; enquanto noutros tal não se verifica de uma forma significativa. Nestes casos temos observado que é essencialmente a pouca disponibilidade que alguns dos participantes mostram em dar-se a conhecer, em conhecer-se através dos olhos dos outros, em crescer com eles e em abordar temas ou dificuldades que possam questionar a “aparente harmonia grupal” e o seu “saber técnico-científico” que leva à emergência de algumas resistências grupais, prejudiciais ao processo sociodramático e ao crescimento grupal. No 2º ano de metodologia sociodramática, porque reconhecem as funções e as oportunidades destas aulas, as preocupações, angústias e desconfianças presentes no início do primeiro ano não se revelam ou não são tão visíveis. Dependendo da constituição da turma e da experiência anterior nesta metodologia, podem observar-se diversas posturas e expectativas. Alguns grupos revelam, de imediato, um à-vontade que lhes possibilita trazer, naturalmente, as suas preocupações, dúvidas ou questões, e assumir, com espontaneidade e criatividade, vários papéis importantes para a sua formação profissional. Noutros grupos, as resistências presenciadas no 1º ano podem revelar-se de novo e marcar todo o processo sociodramático. Nestes casos, observa-se uma maior contenção por parte dos membros do grupo e uma maior dependência da unidade funcional, particularmente na fase do aquecimento. No final dos processos sociodramáticos de ambas as unidades curriculares é avaliado o percurso realizado, individual e colectivo, e analisadas as expectativas e os desafios do futuro próximo. Manter ou mudar de grupo e de posturas no âmbito da unidade curricular de Sociodrama em Educação Social são os aspectos mais reflectidos no 2º ano, enquanto que continuar os estudos e/ou iniciar a vida laboral são especialmente equacionados e reflectidos no 3º ano.

Sendo nosso objectivo conhecer de que forma esta experiência educativa contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos de educação social, são fundamentais os feedbacks dados pelos alunos e os resultados de uma investigação realizada (Veiga, 2009). Revelam que os diálogos estabelecidos, as cenas montadas e as técnicas mobilizadas, em cada sessão e ao longo do processo sociodramático, permitem que cada membro do grupo aumente o conhecimento sobre si próprio e a fase desenvolvimental que está a vivenciar, confronte, avalie e valide, junto dos pares, as suas opiniões, percepções, emoções e aptidões pessoais, tome consciência de algumas dinâmicas relacionais e comunicacionais e perspetive mudanças internas

necessárias a uma vivência mais harmoniosa dos seus papéis. Nos discursos e nas acções descobrem práticas, convicções, crenças e representações colectivas e pessoais, que permitem que cada um se vá definindo como um sujeito simultaneamente único e similar aos seus pares.

Através desta metodologia, os alunos vão se apercebendo que, enquanto pessoas e futuros profissionais da relação, levam para a situação educativa a sua personalidade, história pessoal, valores, pensamentos e sentimentos, compreendendo que são difusas as fronteiras que demarcam o Eu profissional, do Eu individual e do Eu social.

Assim, por exemplo, para ajudar os outros a entender e a gerir os seus afectos, o educador social tem de ser, como defendem vários autores (e.g., Mauco, 1975, 1983; Rodríguez, 1999), emocionalmente maduro, capaz de reflectir sobre as suas próprias emoções e as emoções dos outros, não as contaminando com o seu próprio sentimento, mas não se inibindo de se envolver emocionalmente na relação. O (re)conhecimento e a compreensão de diversas emoções, em si e nos outros, são trabalhados ao longo do processo sociodramático, visto que em qualquer uma das três fases é valorizada a expressão e significação dos afectos. Compartilhar diferentes sentimentos, verificar a universalidade dos mesmos e/ou a (in)apropriação da sua manifestação em termos de forma, intensidade e/ou direcção, experienciar e observar novas estratégias para lidar emocionalmente com diferentes situações, permite que os alunos se sintam mais entendidos, tomem consciência de certas emoções, ampliem a sua paleta emocional, e reequacionem novas posturas relacionais.

As questões axiológicas, fundamentais nas práticas destes profissionais, são também continuamente trabalhadas, possibilitando que os alunos tomem consciência dos seus valores e dos valores que subjazem à prática do educador social, bem como dos estereótipos e preconceitos que condicionam ou podem vir a condicionar o seu comportamento relacional, a análise que fazem da realidade psicossocial e a sua postura enquanto profissionais, e iniciem um trabalho interno com vista à desconstrução destas crenças e à mudança de discursos e práticas, enquanto cidadãos e futuros profissionais.

As questões de ordem pessoal emergem de forma espontânea e imbricada com as questões relativas à identidade e ao exercício profissional. A unidade curricular de Sociodrama em Educação Social é particularmente marcada por estas questões resultantes, maioritariamente, de situações vividas nos contextos em que os alunos estão a realizar o seu Estágio. As cenas propostas e as técnicas mobilizadas permitem treinar papéis e situações temidas, ampliar o manancial de estratégias e âmbitos de intervenção, abordar temas

relevantes na Educação Social e desenvolver competências pessoais essenciais à prática profissional. As situações de role-playing na fase da dramatização são particularmente ricas para o aumento da tomada de consciência dos princípios e valores que subjazem à prática do educador social e para o desenvolvimento do papel profissional e seus complementares. Este treino de papel permite que os alunos reflitam acerca das suas características pessoais (e.g., capacidade empática, escuta activa, gestão emocional, resolução de conflitos) que podem beneficiar ou dificultar o desempenho profissional, aumentando a consciência daquelas que necessitam de ser desenvolvidas ou inibidas. Para alguns alunos é, ainda, a oportunidade de assumirem um protagonismo maior, de experimentarem papéis pouco usuais ou pouco desenvolvidos em si e de desenvolverem competências pessoais e profissionais. A vivência dos papéis complementares do educador social potencia, por seu lado, a aquisição de uma maior compreensão dos personagens desempenhados e uma flexibilização das suas posturas em relação aos mesmos. Neste processo, os elementos que mais se expõem têm mais oportunidades de se revelar e de experienciar dramaticamente os conflitos ou as dúvidas que os inquietam e, naturalmente, podem receber mais feedback, designadamente no que respeita ao ajustamento dos seus comportamentos verbais e não-verbais, e perspectivar transformações que se mostrem significativas e oportunas para o bem-estar e crescimento pessoal e para o desenvolvimento do papel profissional. Todavia, tem-se observado que também os elementos mais reservados e passivos tendem a beneficiar deste espaço. Como os próprios referem, a simples observação do comportamento dos outros permite, por si só, uma reflexão sobre si e sobre as práticas mais ajustadas ao seu perfil profissional, o que lhes permite encetar as mudanças que consideram significativas para si.

Com o intuito de se evidenciar, na primeira pessoa, os sentidos e significados desta experiência formativa, apresentamos de seguida parte de uma sessão ocorrida na primeira aula da unidade curricular de Formação Pessoal e Social.

Na fase do aquecimento, a directora desafiou os alunos a realizarem uma reflexão acerca da pertinência da metodologia sociodramática na formação dos educadores sociais. O repto foi recebido com entusiasmo, pelo que rapidamente se passou à fase da dramatização. A directora solicitou que formassem grupos de 3-4 elementos, tendo cada um que redigir uma pequena Comunicação sobre as potencialidades e os limites da referida metodologia na formação pessoal e profissional dos educadores sociais. Cada grupo envolveu-se criativamente e colaborativamente neste processo. Um dos grupos escreveu um pequeno texto, que se intitulou O Sociodrama como motor de desenvolvimento:

“... O Sociodrama deve ser visto à luz de uma visão holística, como um todo integrador que nos constrói ... Acreditamos que esta metodologia contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional: permite-nos crescer e desenvolver de forma mais saudável e activa, ajuda-nos a desbloquear situações quotidianas (das próprias relações e das problemáticas sociais), auxilia-nos no aguçar de um espírito crítico e reflexivo, facilita o auto e o hetero-conhecimento, potencia a autonomização e a responsabilização (emancipação), favorece a aquisição de múltiplas competências (como a capacidade de escuta e de auto-controlo), e expõe-nos a desafios que nos permitem activar mecanismos de (re)adaptação contextual e comportamental. Ao possibilitar a partilha de opiniões e de sentimentos, sensibiliza-nos para realidades diversas, desconhecidas ou não reflectidas até então, permite-nos validar ou reformular pontos de vista e exercitar a capacidade dialógica... O Sociodrama facilita, ainda, a capacidade de perceber a diferença, alargar concepções, desconstruir preconceitos, experienciar e experimentar realidades, simular intervenções e vestir outros papéis...”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sociodrama, enquanto metodologia que potencia a aprendizagem e a transformação através do encontro vivo entre as pessoas, no aqui-e-agora, parece ser relevante para o desenvolvimento de uma educação dirigida à pessoa do aluno e à formação de profissionais participativos, solidários, reflexivos, flexíveis e espontâneos, na medida em que: a) é sensível às características, necessidades e problemas de cada aluno e do grupo no seu todo; b) desafia e cria condições para que os diferentes elementos possam, de acordo com os seus tempos e processos individuais, (com)partilhar dúvidas, angústias e preocupações, experimentar, agir e aprender uns com os outros numa lógica de corresponsabilização e de co-autoria; c) permite ampliar as emoções experienciadas, reequacionar posturas, alargar perspectivas e abrir alternativas para o futuro; d) possibilita o exercício de práticas de tomada de voz no grupo, de reflexão e de decisão individual e colectiva, e apela à acção criativa e espontânea com vista à resolução de problemas e causas individuais e comuns; e) potencia a tomada de consciência dos princípios e fundamentos da sua profissão e cria condições para o desenvolvimento da flexibilidade e da espontaneidade essenciais à sua prática profissional.

Concluindo, podemos afirmar que a vivência de um modelo de formação-intervenção participado e coconstruído, que exige dos alunos atitudes de exposição, de colaboração, de adaptação e de reflexão contínuas, habilita-os, enquanto sujeitos acostumados a dialogar e a agir com os outros e em circunstâncias diversas, a serem profissionais mais capazes de assumirem uma postura dialogante, flexível e espontânea junto das pessoas com quem vão interagir e trabalhar de forma coparticipada.

6. REFERÊNCIAS

- Abreu, J. (1992). *O modelo do psicodrama moreniano*. Coimbra: Ed. Psiquiatria Clínica.
- Almeida, L., Guisande, M., Doares, A., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Araújo, B., Almeida, L., & Paúl, M. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Baptista, I. (1998). Profissionais da relação. *Jornal a Página da Educação*, 7 (73), 19.
- Bertão, A. (2004). *Sociodrama psicodramático em contexto educativo*. Comunicação não publicada apresentada no VII Congresso Português de Psicodrama, 25-27 de Novembro.
- Blatner, A. (2006). Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education. *ReVision*, 28 (3), 30-35.
- Bustos, E. (1982). Supervisão docente com psicodrama pedagógico. In D. Bustos, *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 161-166). São Paulo: Summus.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4 (23), 461-476.
- Drew, N. (1990). Psicodrama in nursing education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 54-62.
- Franco, V. (1999). Formação possível para uma profissão impossível. O professor e a sua formação psicológica. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Org.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 161-172). Porto: Afrontamento.
- Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor: Psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Porto: Afrontamento.
- Kaufman, A. (1998). Role-playing. In R. Monteiro (Org.), *Técnicas fundamentais do psicodrama* (2ª ed.). São Paulo: Agora. Edição original, 1993.
- Lima, L. (2004). O Drama na formação de professores. In L. Lima & L. Liske (Org.), *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação*. São Paulo: Agora.
- Mauco, G. (1975). *A educação afetiva e caracterial da criança* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mauco, G. (1983). *Psicanálise e educação* (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Moreno, J. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix. Edição original, 1946.
- Postic, M. (1990). *A Relação educativa* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Puttini, E., & Lima, L. (Org.) (1997). *Ações educativas. Vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Agora.
- Rebelo, H. (2002). *Discursos de pais e filhos em torno da transição para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Rodríguez, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión. In J. Esteban (Coord.), *Educación Social Especializada* (pp. 165-170). Barcelona: Ariel.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7.^a ed.). Porto: Moraes Editores. Edição original, 1961.
- Soares, A., Guisande, M., & Almeida, L. (2007). Autonomia y ajuste académico: Um estudo com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 753-765.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Veiga, S. (2009). *Palcos de conhecimento, espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Verhofstadt-Denève, L. (2004). Psicodrama com estudantes universitários em psicologia clínica: Teoria, acção e avaliação. In L. Lima & L. Liske (Org.). *Para aprender no ato. Técnicas Dramáticas na Educação*. São Paulo: Agora.