

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

CARTOGRAFIA DE UM AMBIENTE ESCOLAR COM
DISCENTES DO IFPE EM UMA ABORDAGEM
SOCIODRAMÁTICA

Cláudia da Silva Santos

Recife

2017

Cláudia da Silva Santos

**CARTOGRAFIA DE UM AMBIENTE ESCOLAR COM DISCENTES DO
IFPE EM UMA ABORDAGEM SOCIODRAMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Clínica. Linha de Pesquisa: Práticas Psicológicas Clínicas em Instituições.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco

S237c

Santos, Cláudia da Silva

Cartografia de um ambiente escolar com discentes do IFPE em uma abordagem sociodramática / Cláudia da Silva Santos ; orientador Ana Lúcia Francisco, 2017.

151 f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Doutorado em Psicologia Clínica, 2017.

1. Psicologia clínica. 2. Ensino profissional. 3. Educação. 4. Cartografia. 5. Instituto Federal de Pernambuco - Estudantes. 6. Professores. 7. Sociodrama. I. Título.

CDU 159.98

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
CURSO DE DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM INSTITUIÇÕES

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Ana Lúcia Francisco

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

(Presidente)

Professora Dra. Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Professora Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Professora Dra. Karla Regina Macena Pereira Patriota

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Professora Dra. Suely Emília de Barros Santos

Universidade de Pernambuco – UPE

Recife

2017

Epígrafes Afetivas

*"... A educação tem a ver com **formação** e não **treinamento**. A educação vai além da mera transferência de técnicas. Eu vejo como perigosa a possibilidade da educação se reduzir a técnicas, se transformar meramente em técnica, em uma prática que perde de vista a questão do sonhar, a questão da boniteza, a questão de ser, a questão da ética". (Paulo Freire)*

*"Um Encontro de dois:
olhos nos olhos,
face a face.*

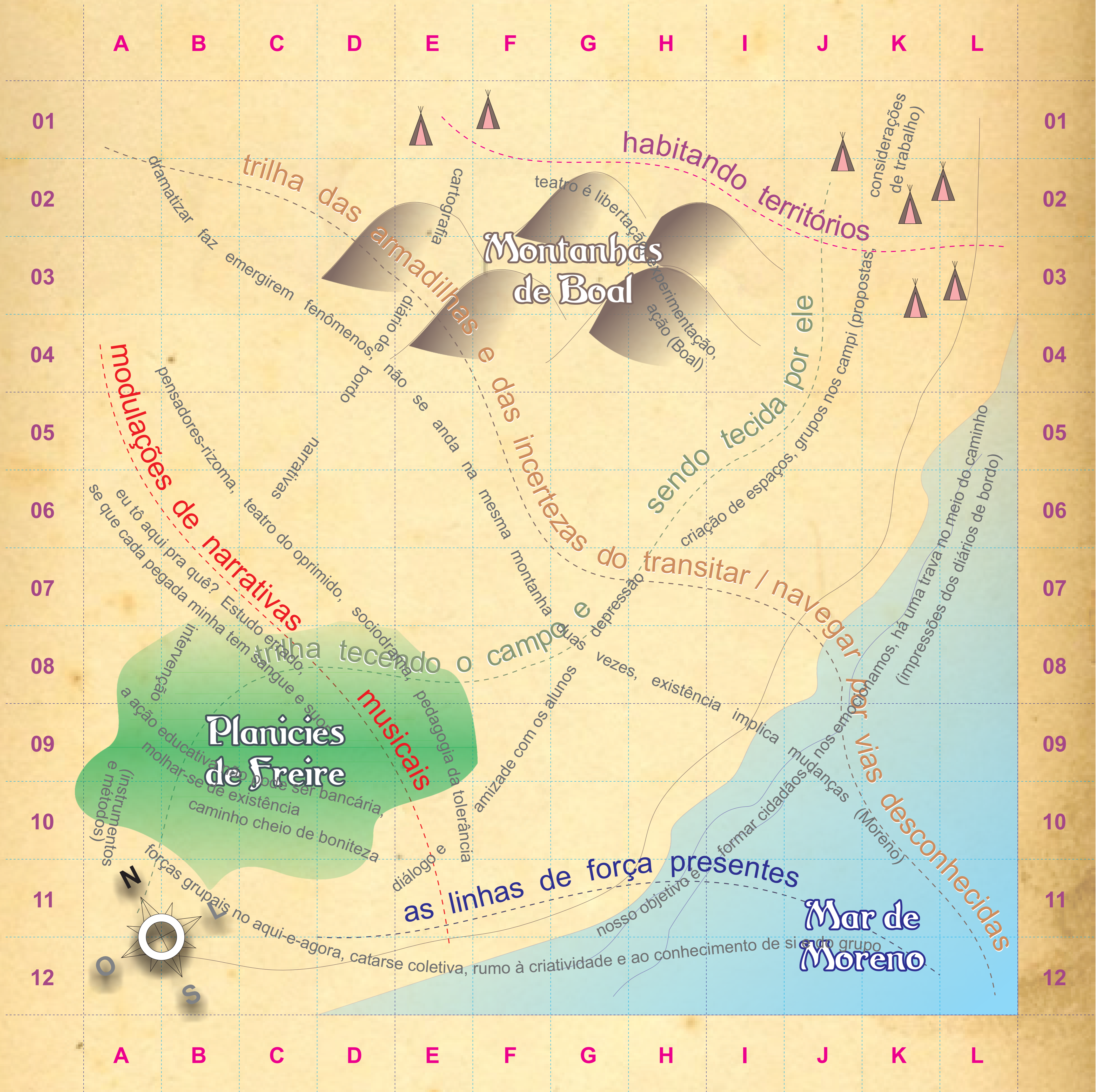
*E quando estiveres perto,
arrancar-te-ei os olhos e
colocá-los-ei no lugar dos meus;*

*E arrancarei meus olhos
para colocá-los no lugar dos teus;*

*Então ver-te-ei com os teus olhos
e tu ver-me-ás com os meus". (Jacob Moreno)*

"Vários outros mundos são possíveis". (Augusto Boal)

Mapa Geral da Fundamentação Teórica



Fronteiras da trama educacional
com o Sociodrama

DEDICATÓRIA

Aos meus avós (*in memoriam*),

Oswaldo Maurício e Helena Alves, meus anjos da guarda e estrelas celestes.

Aos meus pais que me deram a vida, Nilcéia e Clóves Maurício (*in memoriam*)!

Aos meus tios, Cleivaldo e Clécia Santos, que me ampararam e são verdadeiros pais!

À irmã Carla Helena e aos irmãos Clerivaldo Maurício e Clóvis Junior.

Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos amados: Clóves Neto, Cassandra, Catharina, Clarissa, Christopher, Shirely, Helena, Isabel, Viviane, Talita, Aline e Gabriel.

Ao querido professor Sérgio Gaudêncio, gratidão pelas inúmeras oportunidades e pela beleza das experiências afetivas.

Aos estudantes do IFPE, especialmente aos protagonistas desta tese.

Ao professor Zeferino Rocha (*in memoriam*) inspiração intelectual e de ser humano aos que se lançam no mundo do desconhecido.

Aos pensadores-rizoma: Paulo Freire, Augusto Boal e Jacob Moreno que iluminam nosso percurso.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela pista da vida e pela permissão de conhecer novas pistas.

À minha família pista do acompanhar processos, solo de acolhimento e de dramatizações afetivas.

À minha orientadora-rizoma, profa. Dra. Ana Francisco, pela pista da confiança, por me acolher e dividir a autoria desta tese, cuja orientação desenvolvida, afetuosamente, possibilitou-me novos aprendizados de vida e de amadurecimento acadêmico. Estava traçado o nosso encontro!

À Psicóloga Marília Dias, ego-auxiliar, pela pista do desvendar novos territórios, com as sessões sociodramáticas, e pelos movimentos de coemergências constituídos.

À Banca Avaliadora-Rizoma, totalmente, feminina pela abertura de novas pistas, por ter qualificado este enredo com ricas falas e contribuições fundamentais e amorosas à tese: profa. Dra. Carmem Lúcia Barreto, profa. Dra. Karla Patriota, profa. Dra. Suely Santos e profa. Dra. Cistina Brito.

Ao professor Fernando Ivo pela pista da gratidão: inspiração acadêmica, vida dividida, e companheiro afetivo no caminho acadêmico.

Às famílias Ivo e Wanderley pela pista do acolhimento e pelo afeto incondicional.

Ao Instituto Federal de Pernambuco pela pista da atividade, cenário de grandes emoções vividas, num palco-casa onde encenamos alegrias e tristezas.

Aos estudantes do Instituto Federal, pela pista de habitarem esse território existencial, que é o IFPE, especialmente aos protagonistas das sessões realizadas. Ser-lhe-eis eternamente grata pelo acolhimento, pela disponibilidade, pelo carinho, pela amizade construída, pelo amparo, por se constituírem em promessas para um mundo melhor!

A todos os meus ex-alunos e a todas as minhas ex-alunas pelas pistas a mim apresentadas, com os quais aprendi a tentar ser uma pessoa melhor.

Ao amigo-irmão, Weydson Ferraz, pela pista do amor fraternal e pelas diversas trilhas percorridas no mapa da vida. Grata pelo traçado-presente nas ilustrações da tese, que a tornou lindamente estética!

Às amigas e aos amigos do IFPE pela pista da partilha, com os quais eu divido o estímulo para a realização desta tese.

À professora Verônica Rodrigues pela pista da amizade, pelo carinho, pelo acolhimento e pelo amparo nos momentos-deserto mais difíceis de atravessar.

Aos colegas de trabalho da Universidade Salgado de Oliveira – Universo e da Faculdade Pernambucana – FAPE pela pista da convivência e de saberes compartilhados.

Às amigas-irmãs, professoras Solange Tavares e Marta Quaresma pela pista do amor solidário.

Aos amigos do Consórcio Grande Recife pela pista dos afetos e dos aprendizados, quando fiscalizávamos os ônibus na Região Metropolitana.

Às amigas e aos amigos da pista da família escolhida: Jailson da Paz, Weydson Ferraz, George, Marcelle, Firmino, Márcia Cerqueira, Sandra Perazzo, Juliana Coelho, Suelia Vasconcelos, Mabel Maria, Karla Regina, Salete Tauk, Fabrício Jorge, Iolanda, Rosângela, Nancy, Jaime, Lourdes, Maria Auxiliadora, Maria Melo, Leda Carvalho, Tanúzia, Maria José Sena, Paulo, Anderson, Carlos Praeiro, Luciene Aquino, Fátima Lopes, Valéria, Márcio, Edilene Guimarães, Socorro, André, Velda e Roberto Oliveira.

Aos amigos Fabrício Jorge e Carmem Mendonça pela pista da leveza e pela tradução carinhosa.

Às amigas Savana Goretti, Mirele Souza Leão e Luciana Rocha pela pista do exercício afetuoso da medicina.

À Magnífica Reitora do IFPE, professora Anália Keila, e aos gestores da Reitoria pela pista do acompanhar processos na construção de um Instituto melhor!

À Pró-Reitoria de Ensino do IFPE - Proden, especialmente ao servidor Jairo Cabral, pela pista do conhecimento, pela abertura do nosso Sistema Acadêmico pela disponibilidade dos arquivos, e da forma carinhosa em partilhar conhecimentos.

À Diretora de Gestão de Pessoas do IFPE, Socorro Moreira, pela pista da validação e do carinho com o qual me ajudou para a realização da pesquisa.

Ao Diretor de Ensino, professor Ozias, pela pista da ética, pelo apoio irrestrito na realização da pesquisa e pela forma acolhedora e carinhosa em me receber.

Ao Diretor Geral do *Campus* Recife, professor Marivaldo Rosas, pela pista das emoções que engajam, pelo acesso aos setores da pesquisa.

Ao coordenador do curso de Eletrônica do IFPE, na época da realização da pesquisa no campo, professor Rogério Arruda de Moura.

Ao professor Remi Eskinasi pela pista do coleguismo e pelo tempo doado de suas aulas.

Aos Diretores de *Campi* do IFPE pela pista do trabalho em prol de uma Educação de qualidade, inclusiva e voltada às classes populares.

À Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP - pela pista do acolhimento, por ser uma Instituição em que se tem orgulho de estudar. Nela, fiz minha Graduação, em Jornalismo, e retornei para realizar o Doutorado.

À Pró-Reitora Acadêmica da UNICAP, professora Aline Grego pela pista da admiração, por ter tido o privilégio em ter sido sua aluna na Graduação e pelo estímulo na realização do Doutorado.

À Coordenadora de Graduação da UNICAP, professora Verônica Brayner pela pista da receptividade afetiva.

Ao corpo docente do Programa de Doutorado em Psicologia Clínica da UNICAP, pela pista do dever; educadores magníficos cujas contribuições em minha formação se fazem presentes na tese; em especial aos professores Ana Lúcia Francisco, Zeferino Rocha, Carmem Barreto, Cristina Amazonas e Marcos Túlio.

À professora Cristina Brito pela pista da revisão carinhosa da APA (*American Psychological Association*) e disponibilidade de seu tempo.

À professora Suely Emília Santos pela pista do afeto e de suas contribuições ricas e criativas sobre a Socionomia, Sociometria, Sociodrama e Psicodrama. Uma papisa moreniana!

À professora Karla Patriota pela pista da amizade, suas ideias sobre a inserção dos mapas permitiram uma boniteza freireana à tese!

À Nélia Queiroz, da Secretaria do programa, pela pista do carinho, minha "madrinha acadêmica", pessoa generosa que foi decisiva em meu processo de escolha da UNICAP para cursar a Pós-Graduação, por seu amparo, seu amor e por sua torcida.

Aos colegas da quinta turma do Doutorado em Psicologia Clínica da UNICAP pela pista da convivência e das vivências experimentadas ao longo do curso.

Aos companheiros e companheiras das Leituras Dirigidas pela pista do compartilhar momentos tão significativos que qualificaram este trabalho.

Aos funcionários da Secretaria, da limpeza, da vigilância em nome de Niceas Alves pela pista do tratamento carinhoso para com os estudantes.

Aos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) pela pista da coerência, pelos investimentos em Educação, particularmente nos Institutos Federais.

Ao querido ex-ministro da educação, Fernando Haddad, pela pista do saber, um intelectual que soube honrar a pasta mais importante da Esplanada dos Ministérios.

À terapeuta Rosa Dantas pela pista do amparo e do estímulo carinhoso, por me ajudar a compreender as muitas que habitam mim!

Aos amigos e amigas do Senai, Ana Paula Maranhão, Larissa, Ladjane e Luciene pela pista do companheirismo, e destacadamente aos do Senac pela pista do apoio gráfico, principalmente à Natália Molnar, à Carmen Lúcia, à Marta Samico, à Josy e à Valéria Peregrino, na reta final!

Aos funcionários da Livraria Módulo pela pista da presteza, mesmo nos momentos após às 18h, quando encadernaram as várias versões para serem lidas pela orientadora.

Às minhas plantas pela pista do companheirismo, elas oxigenam minha vida!

LISTA DE ABREVIATURAS A E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CEFET RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CVEST – Comissão de Vestibular e Processos Seletivos do IFPE

ENC – Exame Nacional de Curso

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFs – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

MP – Medida Provisória

ONU – Organização das Nações Unidas

PAD – Processo Administrativo Disciplinar

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PRODEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROIFPE – Programa de Acesso Permanência e Êxito

Q-ACADÊMICO – Sistema de Acompanhamento Acadêmico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema Unificado de Seleção

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

Este trabalho de tese cartografou o modo como são percebidas as práticas docentes a partir do olhar de um grupo de alunos do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. Pretendíamos, através de uma abordagem interventiva e com a utilização do Sociodrama, estimular os participantes à dramatização de suas relações e experiências na ambiência escolar. Participaram, pois, da pesquisa de campo, alunos adolescentes do Ensino Médio Integrado, do curso de Eletrônica, que frequentavam as aulas, no *Campus* Recife, a maioria advinda da periferia da cidade e com condições socioeconômicas precárias. O trabalho foi realizado em grupos e a escolha da modalidade interventiva sociodramática nos pareceu pertinente na medida em que possibilitaria a re-significação da relação aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor. Acreditamos que a compreensão da experiência vivida, dos conflitos institucionais e pessoais, e o estímulo para iniciativas de criação de espaços de diálogos, é um potente caminho para aprendizagens significativas dotadas de sentido à comunidade acadêmica. O método cartográfico constituiu o solo no qual o processo sociodramático se realizou, permitindo traçar as configurações subjetivas dos estudantes quanto aos seus processos de aprendizagem, bem como o lugar do professor e da Instituição em sua vida escolar e cotidiana. As sessões sociodramáticas desvelaram uma realidade escolar preocupante e carente de cuidados. Nos encontros, percebemos como a decisão em se optar por um curso técnico foi influenciada pela família. Nas dramatizações, ficou evidenciado, no entanto, como essas famílias não acompanham os estudantes ao longo da realização do curso. Eles sentem a pressão da unidade familiar, somada à cobrança dos professores. Os docentes, por sua vez, oriundos das chamadas áreas “duras” da Ciência, em sua maioria, não possuem Licenciatura, o que os educandos, veem como aspecto negativo, pois a ausência de didática, na visão deles, prejudica o processo ensino-aprendizagem. A maior parte dos professores é apresentada como incompreensiva, exigente e rigorosa demais, quando o assunto são as notas e as dificuldade em se compreender os componentes curriculares. Estes elementos nos levam a propor uma profunda revisão, focada menos em conteúdos programáticos e mais atenta aos aspectos intrasubjetivos e afetivos, bem como, na medida do possível, a oferta de espaços, inclusive com sessões sociodramáticas, para que alunos e professores expressem e re-pensem o cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Educação Profissional, Instituto Federal de Pernambuco, Alunos, Professores, Sociodrama e Cartografia.

RÉSUMÉ

Ce travail de thèse a cherché à cartographier la manière comment sont perçus les pratiques des professeurs à partir du regard d'un groupe d'élèves de l'Institut Fédéral de Pernambuco -IFPE. On avait l'intention de, à travers une approche interactive et avec l'emploi du Sociodrame, stimuler les participants à mettre en scène ses liaisons et ses expériences dans l'ambiance scolaire. Ont donc participé de la recherche de terrain, les élèves adolescentes faisant partie du Cours intégré (Lycée avec choix professionnel), du cours d'Électronique, qui fréquentaient les classes, au Campus Recife, la majorité venant de la banlieu de Recife faisant partie d'une classe socio-économique défavorisée. Le travail a été réalisé en groupes et le choix de la modalité d'intervention sociodramatique nous a semblé pertinente dans la mesure que cela possibilliterait la (re)signification de la relation élève-élève, élève-professeur, professeur-professeur. On croit que la compréhension de l'expérience vécue, des conflits institutionnels et personnels et le stimulus pour les initiatives de création de spaces de dialogues est un puissant chemin pour les apprentissages significatives avec du sens pour la communauté académique. La méthode cartographique constitue le terrain sur lequel le processus sociodramatique a été réalisé, permettant décrire les configurations subjectives des étudiants em ce qui concerne leurs processus d'apprentissage, aussi bien que le lieu du professeur et de l'institution dans sa vie scolaire et quotidienne. Les scéances sociodramatiques on dévoilé une réalité scolaire inquiétante et pleine de manques de soins. Pendant les rendez-vous de travail de recherche, on a vu comment la décision de fréquenter um cours technique avait été influencée par les familles des étudiants. Durant les mise-em-scènes, cependant, on a mis en évidence, comment ces familles ne sont pas capables d'accompagner les étudiants tout au long du cours. Ils sentent la pression de l'unité familiale qui rejoint l'exigence des professeurs. Ceci, à leur tour, venant de domaines appelés côté "durs" des Sciences, en sa grande majorité, n'ont pas de cours de formation pédagogique (Licence), ce que les étudiants, voient comme un aspect négatif car l'absence de didactique, à leur avis, fait préjudice au processus d'enseignement-apprentissage. La plupart des professeurs est présenté come incapables de comprendre les étudiants. Selon eux, ils sont exigeants et trop rigoureux concernant les notes et ses difficultés pour comprendre les matières. Ces éléments nous mènent à proposer une profonde révision avec des objectifs moins attachés aux contenus et plus attentifs en ce qui concerne les apects intra-subjectifs et affectifs, ainsi que, dans la mesure du possible, offrir aux étudiants des spaces, y compris des espaces pour le sociodrame, pour que les étudiants et les professeurs puissent s'exprimer et (re)pensent sur leur quotidien scolaire.

Mots-clés: *éducation, étudiants, Profefssores, sociodrame et Cartographie.*

ABSTRACT

This work sought to chart the way teaching practices are perceived from the look of a group of students from the Federal Institute of Pernambuco – IFPE. It was intended, through an interventional approach and using Sociodrama, to stimulate participants to dramatize their relationships and experiences at the school environment. Adolescent students attending Electronic course at secondary school level in Campus Recife (IFPE) participated the field research. Most of these students live in the outskirts of the city and have poor socioeconomic conditions. The work was developed in groups and the choice of the interventional sociodramatic mode seemed pertinent to the extent that would make the (re) signification of the relationship student-student, student-teacher, teacher-teacher. It is believed that the understanding of this experience, as well as the comprehension of the institutional and personal conflicts and the motivation to create spaces of dialogue consist on a powerful way to meaningful learning within the academic community. The cartographic method was the ground on which the sociodramatic process took place, allowing to trace the students' subjective settings concerning their learning processes, as well as the place of the teacher and of the institution in their daily school life. Sociodramatic sessions unfolded a needy and worrying school reality. During the meetings, It was realized how the decision to opt for a technical course was influenced by the family. However, during the drama performances, it became notorious that these families do not take care of the students throughout the course. They feel the pressure of the family and the teachers' demands. On the other hand, most teachers come from the "hard" areas of Science and do not have a licentiate degree in teaching, which is seen as a problem by the students. For them, the absence of didactics undermines the teaching-learning process. Most of the teachers are presented as incomprehensible, rigorous and extremely demanding in terms of marks. These elements lead us to propose a thorough review, less focused on syllabus and more careful with intrasubjective and affective aspects. As well as the supply of spaces, including sociodramatic sessions, for students and teachers to talk and (re) think about their daily school life.

Key-words: *Professional Education, Federal Institute of Pernambuco (IFPE), students, teachers, sociodrama and cartography.*

PRÓLOGO

Para dividir esta rica e sofrida experiência, compartilho um pouco das etapas da realização desta tese. Inicialmente, vale destacar as dificuldades para lograr êxito na seleção do doutorado: duas vezes infrutíferas. Entrei na terceira. Penso que a insistência demonstra como eu desejava o referido curso! A Universidade Católica de Pernambuco é uma velha e querida conhecida! A minha Graduação, em Jornalismo, foi realizada naquele universo tão enorme, quando se tem menos de 20 anos! Isso mesmo, uma oriunda da Comunicação, indo ao encontro de Doutorado em Psicologia Clínica! Mas como o grande mestre, Zeferino Rocha, definiu: “Clínica é vida”! Uma pulsão necessária para o meu viver e a minha maneira de melhor compreender a forma de ser e de estar no mundo.

A alegria de ter passado me permitiu experimentar uma das mais felizes sensações. Muitas trilhas seriam percorridas. Algumas pistas me foram apresentadas, quando frequentei disciplinas na condição de aluna especial. Tudo me fascinava naquelas aulas, na convivência com os excelentes professores, o alto nível da turma, nas amizades formadas, nos afetos constituídos, nos encontros e desencontros, em afetar e em ser afetada!

Durante aquele período, fui querendo ler mais, mergulhar no universo e percorrer caminhos de autores instigantes. O inesquecível superlativo professor Zeferino Rocha é um dos responsáveis por admirar, ainda mais, Freud! Discussões, debates acalorados, eu sentia falta de fôlego teórico na área para acompanhar e me posicionar. Em alguns momentos, saía do meu casulo e me expunha. Numa das disciplinas, Cultura e Subjetividade, fui me identificando com a abordagem adotada para pensar a relação homem-mundo; buscando questionar o nosso território existencial, compartilhando e revendo conhecimentos adquiridos.

Nesta disciplina, conheceria a minha futura orientadora: a professora Ana Francisco. Ela identificou meu eterno flerte com os sociólogos: “Você gosta da companhia dessa turminha”, disse afetuosamente. Leia-se Boaventura Souza Santos, Pierre

SUMÁRIO

PRÓLOGO	18
SITUANDO A QUESTÃO PROBLEMA	23
CENA 1	
DESENHANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	29
1.1 O PNE e suas metas.....	33
1.2 Dos Liceus aos Institutos Federais.....	36
1.3 Algumas preocupações em torno do “novo” Ensino Médio.....	42
1.4 O Trabalho Docente: oprimidos e opressores.....	44
CENA 2	
FRONTEIRAS DA TRAMA EDUCACIONAL COM O SOCIODRAMA.....	52
2.1 Freire: O primeiro cartógrafo.....	55
2.2 Boal em busca de uma poética do oprimido.....	58
2.3 O Sociodrama: reflexões numa perspectiva clínica.....	60
2.4 Psicologia e teatro: por uma clínica da apresentação ou do teatro terapêutico.....	65
CENA 3	
APRESENTANDO O TERRITÓRIO-PALCO E SEUS DRAMAS.....	68
3.1 Protagonistas.....	72
3.2 O Sociodrama como modalidade de intervenção.....	75
3.3 Recursos utilizados.....	77
3.4 Trilhas percorridas na construção de um andar cartográfico.....	79

CENA 4

A EDUCAÇÃO POSTA EM MOVIMENTO: A COMPREENSÃO DA TRAMA E SEUS PLATÔS.....82

4.1 Primeira Pista: As armadilhas de um novo território.....87

4.2 Segunda Pista: Modulações de narrativas musicais.....100

4.3 Terceira Pista: Tecendo o campo e sendo tecida por ele.....110

4.4 Quarta Pista: Habitando territórios.....120

4.5 Quinta Pista: As linhas de força presentes no fenômeno.....125

CARTOGRAFIA DE UMA DRAMATURGIA AFETIVA.....132

Crônica de uma Tese que não se conclui.....136

Arena dialógica e sociodramática com pensadores-rizoma.....138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....142

ANEXOS

Bourdieu, Beatriz Sarlo... De 2013 até 2017, foram dias fatigantes, noites em claro, como a desta escrita, em que constituo este breve memorial; mas o prazer em produzir para o Doutorado sempre foi meu companheiro! De fato, minhas afetações, frustrações não foram suficientes para eu desistir!

Desfiz preconceitos, reaprendi a estudar, a buscar compreender ciência de uma maneira nova para mim, pois o Programa em Psicologia Clínica permite autonomia e criatividade nas produções acadêmicas dos seus aprendizes. Com Merleau-Ponty (2013), promovi a aproximação entre as duas áreas: a Psicologia e a Comunicação, destacadamente no trabalho que eu iria desenvolver. Não esqueci de outros teóricos cujos pressupostos possuem afinidade, o próprio Moreno com suas criações: Sociodrama e Psicodrama, Boal com seu Teatro do Oprimido, além de Freire e sua Pedagogia da Esperança. Estes autores requerem muito da comunicação, afinal é uma pista que atravessa a existência humana. Quando estabeleci esta ligação, encontrei a trilha! Se Caetano entoa que “de perto, ninguém é normal” por que, logo eu, teria de seguir e me aguilhoar a padrões cartesianos? Afinal, escolhi a Cartografia como pista para fazer meu caminhar.

No meio do caminho, deparei-me com o teórico Jesus Martín-Barbero (2002) que, desde os anos 1990, vinha estabelecendo pistas para o método cartográfico. Em 2002, o autor lançou: “Ofício de cartógrafo: crônicas mestiças”, cujo título deixaria a professora Ana Lúcia extasiada! Um comunicólogo desbravava novos territórios, simultaneamente aos psicólogos; e nós também seguimos novas pistas! Na tese, compreendemos que o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, é um cartógrafo! Trata-se de um ineditismo promovido pelas leituras da obra freireana e sua aproximação com a cartografia. Descobrimos um viajante, do vasto continente da educação, caminhando pelos complexos terrenos do aprendizado. Com a pluralidade de pistas, identificadas em sua obra no campo educacional, Freire cartografava um traçado inovador ao promover mudanças tectônicas na postura educador-educando!

Paulo Freire soube, de forma pioneira, “explorar” caminhos com suas questões teórico-conceituais e seus mapas móveis, que sinalizaram com pistas à revolução da

Pedagogia Brasileira. Ele, na verdade, foi além do traçado, de maneira sensível, possibilitando, pela forma humana e criativa de alfabetizar, descobertas científicas e estéticas, sem abandonar o ético e o político. Essas duas últimas dimensões são territórios privilegiados aos cartógrafos. Freire, portanto, foi o nosso primeiro cartógrafo!

Meu Deus, quantos platôs!!! Com dificuldades, fui trilhando essa estrada sem fim, a do conhecimento, e amparada pela orientadora, a professora Ana Francisco. Foram muitas as superações, pois ter de dirigir uma Instituição do tamanho do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE e cursar um Doutorado não é uma tarefa fácil. Disciplina, estudo, afeto, orientação e foco. E, justamente, por vivenciar a gestão desejava fazer algo que pudesse dar uma devolutiva a tantas alegrias que a Instituição me proporcionou. Inicialmente, o objeto de estudo eram os professores. Desejávamos compreender o sofrimento deles e como esta dimensão tinha ressonância nos alunos. Mas por entender existir muita implicação de minha parte, por ser docente e, na época, ocupar o cargo de Reitora, abandonei a ideia inicial e desloquei minha proposta de compreensão para o corpo discente.

Ao investigar, todavia, como os educandos percebem as práticas docentes, através das sessões sociodramáticas, podemos compreender como se efetiva a relação professor-aluno. Mas as pedras continuavam no caminho! Atravessei greves, crises institucionais, disputas de poder, assédio... Foram noites em claro, doenças e outros graves problemas. Aos poucos, a vida se encarregou de solucioná-los ou minimizá-los. Êxitos em alguns e frustrações em outros. A maior delas foi a impossibilidade em realizar as sessões na Unidade de Vitória de Santo Antão que, inicialmente, também se constituía como campo de pesquisa. Greves, ocupações, férias fora do calendário acadêmico, devido ao período de paralisação. Esses episódios nos impediram de fazer a pesquisa naquele espaço. Inclusive, nosso primeiro contato foi com os pais do alunado daquele *campus*. E, justamente, o *Campus* Vitória apresenta o menor índice de evasão entre os três *campi* agrícolas. Os outros dois *campi* são: Barreiros e Belo Jardim.

Na reta final do curso, apesar de ter cumprido todos os créditos, vieram as Leituras Dirigidas, que possibilitaram uma melhor compreensão do método cartográfico e a sua eleição como solo no qual se realizaria nosso trabalho de tese. A cartografia, por sua vez, estabelece nexos com a semiótica. Os analisadores são possibilidades de signos para nós, comunicólogos! E observando bem, o jornalista desenvolve uma escuta em seus momentos de entrevista, aprimora a leitura do corpo dos interlocutores, que falam, que se expressam, também, com o corpo! Merleau-Ponty deveria ser mais lido pelos jornalistas!

A cartografia, como afirmam Barros e Kastrup (2014, p.76), “nos permite experimentar um novo território existencial”, pois compreende que “tomar a clínica como um dispositivo força-nos à investigação dos modos concretos em que os agenciamentos se estabelecem e como os territórios existenciais se arranjam”. Parece um movimento tectônico, que, semelhante ao fenômeno da natureza, é responsável pela formação de grandes cadeias montanhosas com algumas colisões, absolvições e re-criações¹. E a clínica surge nessa cadeia montanhosa e, tal para Barros e Kastrup (2012, p.83): “a clínica é acolhimento aquele que chega, acompanhamento dos trajetos claudicantes que se repetem e experimentação dos limites das formas, forçando suas bordas, desviando-se das linhas de riscos de recodificação”.

Dessa maneira, desenvolver uma tese num período de transformações políticas, éticas, sociais e educacionais é uma tarefa instigante, perigosa e desafiante. Instigante porque nos convoca a compreender o ser e estar neste mundo; perigosa para não cairmos nos labirintos da repetição e dos clichês; e desafiante por eleger o método cartográfico em sua realização de forma participativa, transversal e afetiva. Assim, estamos na esfera de um modo de pesquisar “que não se separa de um plano de criação” (Pozzana, 2014, p.42).

Concordo com Silva (2015) quando afirma que um cartógrafo nasce numa paisagem que habita com um corpo que se articula com os diferentes fragmentos da

¹Algumas expressões que, gramaticalmente, não possuem hífen, estarão assim grafadas, e em negrito, pois seguimos o *modo* hedeggeriano de apresentar algumas possibilidades a exemplo do re-criar.

cena, prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele; enquanto Salomão (2003) ressalta uma frase de Oiticica que nos convoca a afirmar uma posição cartográfica, articulando a experiência de criação com aquela da pesquisa: "habitar um recinto é mais do que estar nele, é crescer com ele, é dar significação à casca-ovo". (Oiticica, 1986, p.120).

Como cartografar é, também, inovar, decidi, na construção deste trabalho de tese, sair do formalismo capitular e dividi-lo em cenas. Segundo Pavis (1999, p. 42), "o termo cena se conhece como expansão de sentidos: cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal no ato e, finalmente, o sentido metafísico de acontecimentos brutal e espetacular (fazer uma cena para alguém)", mas Sarcey (2014, p.59) oferece um caminho, ao qual me filio, de que cena "é o que resulta necessariamente dos interesses ou das paixões que animam as personagens postas em jogo". Assim, com estas cenas, e neste traçado repleto de montanhas boalistas, planícies freireanas e mar moreniano, vou afetando e sendo afetada pelos envolvidos direta e indiretamente nesta cartografia de paisagens acadêmicas, mapas móveis, partilhamentos estudantis, de pavões, de amores, dissabores, construindo um relevo pujante que possa atrair outras pessoas, outros estudantes a se re-desenharem como eu!

E, neste teatro que é a vida, apresentamos o cenário do desenvolvimento da tese. Ao final de cada cena, acionaremos um toque, simbolicamente, como em algumas representações teatrais, para indicar a passagem de cena. Assim, na Cena 1, desenhamos o cenário da Educação Brasileira, na Cena 2 navegamos pelas fronteiras da trama educacional com o Sociodrama, enquanto na Cena 3 caminhamos no território-palco onde os dramas acontecem, e na Cena 4 acompanhamos a Educação posta em movimento e a compreensão de seus platôs.

Bom espetáculo, digo, boa leitura!!!

SITUANDO A QUESTÃO-PROBLEMA

Este trabalho de tese se insere no campo da Educação e na área da Psicologia. De natureza interventiva, cartografou a percepção dos discentes sobre o trabalho docente através de cinco sessões sociodramáticas. O Sociodrama, como modalidade de intervenção, possibilitou compreender as angústias, as alegrias, os sofrimentos e os desejos dos nossos protagonistas. Eles são os alunos do 7º período (2016.2) do curso de Eletrônica que estudam no Instituto Federal de Pernambuco, *Campus Recife*,.

Com o intuito de situar a questão-problema a ser investigada, iniciamos nossa busca² por trabalhos desenvolvidos sobre Sociodrama no acervo da Biblioteca da Universidade Católica, através de Dissertações e Teses desenvolvidas no Programa de Psicologia Clínica. Em nossos achados, há a dissertação de Santos (2005): “A experiência de ser ex-esposa: uma oficina sociopsicodramática como intervenção para problematizar a ação clínica”. A única registrada nesta procura. Em seguida, a pesquisa no Google Acadêmico, em nosso caso particular, se mostrou ineficaz, pois quando colocamos o descritor **Sociodrama** surgiram 1.730 títulos, mas cerca de 95% eram de livros e dicionários ficando muito pouco para artigos sem relação com a temática da tese.

Quando pontuamos **Sociodrama nas escolas**, apareceram 1.060 trabalhos, mas nenhum correspondia a artigos científicos, tampouco a teses. Aprofundando, utilizamos os descritores: **Sociodrama em escolas de nível médio** e obtivemos 364 registros; procuramos, ainda, **Sociodrama em Instituições de Ensino Superior**, outras 468 indicações, mas em nenhuma, de fato, a correspondência com o que se buscava. Nova tentativa, desta vez, com **Sociodrama nos Institutos Federais** e apareceram trabalhos referentes às cotas raciais e sociais, avaliação, histórias infantis, entre tantos outros sem relação com a temática em questão. Na busca por **Sociodrama no IFPE**, foram encontradas 236 aparições, todavia, nenhuma com relação ao nosso objeto ou efetivamente ao Sociodrama. Dando seguimento à pesquisa, ao indicarmos: **Sociodrama**

²As obras pesquisadas podem ser consultadas no Anexo D.

e os *campi agrícolas* surgiram 26 resultados e, novamente, com temáticas totalmente diferentes em relação à nossa proposta de trabalho.

Continuamos o levantamento de artigos e pesquisas, acessamos o Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e, para Sociodrama, nenhum trabalho encontramos que tivesse relação com nossa tese. Quando buscamos **Sociodrama nas escolas**, não houve registro de pesquisa. A mesma situação quando a procura utilizou como descritores: **Sociodrama em escolas de nível médio**, **Sociodrama nos Institutos Federais** e **Sociodrama no IFPE**. Mas, numa busca livre, localizamos a tese de Silveira (2014): **O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: capturas neoliberais e formas de resistência**.

Quanto à aproximação com o objeto de estudo desta tese, portanto, apenas a publicação de Silveira (2014) se encontra no mesmo campo, na medida em que a autora busca refletir sobre o corpo discente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, também, a partir de sua experiência como docente e ex-aluna do IFRS, tomando como foco o Ensino Técnico no Brasil, seu objeto. A pesquisadora investigou os corpos, na disciplina Educação Física, que ministra naquele Instituto, estabelecendo conexões com os pressupostos de Foucault sobre a Biopolítica e cartografando as afetações da teoria foucaultiana no corpo discente a partir do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um rico material para ser consultado na construção de diálogos institucionais e entrelaçamentos entre os alunos de diferentes culturas, platôs e subjetividade.

No primeiro capítulo da tese, Silveira nos fornece um panorama do ensino profissionalizante no país, particularizando a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A autora usa a cartografia para mapear as possibilidades de resistência à lógica neoliberal, adotada através da disciplina de Educação Física, como explica:

Ao longo do trabalho, a disciplina de Educação Física constituiu-se em eixo central de pesquisa, pois tratava-se de analisar em que medida ela contribui para a formação de corpos e subjetividades aprisionados em teias de poder-saber, ao mesmo tempo em que tal disciplina também parece abrir brechas para práticas de resistência, sobretudo em relação à lógica neoliberal que presidiu à reformulação do Ensino Técnico no país (Silveira, 2014, p.65).

A pesquisadora ancorou-se em Foucault abrindo espaço para as formulações acerca do neoliberalismo, governabilidade e Biopolítica; sua tese apresenta capturas dessa lógica neoliberal e a imbricação do Ensino Técnico na produção de corpos e subjetividades. Ela lembra que “através da Biopolítica surgiram características relacionadas principalmente com a manutenção dos indivíduos mediante mecanismos globais e não somente em relação a um trabalho sobre o próprio corpo, como a disciplina”. (Silveira, 2014, p. 68). Para a autora, a ideia de regulação complementou o poder sobre a vida da população. No trabalho, Silveira destaca quando Foucault (1999, p.54) aborda aspectos sobre regulação: “eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” e concorda que:

Período de desenvolvimento do biopoder como conjunto de mecanismos reguladores continuou associado fortemente à ideia de norma e de normalidade. Uma outra consequência deste desenvolvimento do biopoder é a importância crescente assumida pela atuação da norma, a expensas do sistema jurídico da lei (...). uma sociedade normatizada é efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. (Silveira, 2014, p.75).

A autora defende, também, que a norma surgiu como uma invenção das disciplinas, na medida em que fez parte do funcionamento dos dispositivos que visavam disciplinar os corpos, ocupando e transformando o lugar e a forma de atuação da lei. A norma funcionou também enquanto tratado geral de saúde, assim como posteriormente na regulação dos fenômenos relativos à vida da população. A norma estabeleceu-se como uma medida, colocando em funcionamento dispositivos que produziram a homogeneidade social.

Silveira (2014), em suas considerações finais, assegura que a formação propiciada pelos Institutos Federais é mais voltada à lógica neoliberal, cujos pilares são a empregabilidade e a competitividade. Em sua tese, no entanto, a autora apresentou como os corpos dos educandos produzem resistência e almejam a criação de novos

espaços produtores de prazer; todavia, expressam a satisfação por cursarem uma Instituição de Ensino Profissionalizante. A autora afirma, ainda, que os estudantes produzem linhas de fuga numa tentativa de romper antigos paradigmas, pois:

A criação de novos territórios no Ensino Profissionalizante, a partir de diferentes encontros e conteúdos, pode simbolizar a potência presente em uma formação que acompanha os processos de constituição da subjetividade atual, mas também demarcam posições que são da ordem de um constituir-se a partir de experimentações que nos dizem sobre as potências da vida. (Silveira, 2014, p.223).

Trata-se, portanto, de uma tese com valiosas contribuições à Educação e destacamos algumas: as análises sobre as alterações no Ensino Técnico no Brasil, a partir da Lei 11.892/2008, que estabelece a Rede Federal, nos apresenta a linha do tempo, os antecedentes dessas Instituições, que tiveram mais do que a nomenclatura modificada. A autora indaga, ainda, o que foi, de fato, alterado na essência? Silveira afirma que as respostas estão sendo construídas, pois o período da mudança nos IFs é muito recente. Para os que atuam nesses espaços, no entanto, percebe-se como as reformas oriundas da legislação impactam a produção de subjetividade nas linhas traçadas pela comunidade acadêmica e como ressoam, particularmente nos estudantes.

Outro aspecto relevante da tese diz respeito ao empoderamento da disciplina Educação Física, transpondo a área de conhecimento e possibilitando novas descobertas ao corpo discente, a exemplo do corpo como espaço de poder. Para Silveira (2014, p.241), a Educação Física “abre brechas para práticas de resistência, sobretudo, à lógica neoliberal que presidiu a reformulação do Ensino Técnico no país”. A tese de Silveira sinaliza para novos desdobramentos, com novos trabalhos e novas abordagens.

Assim como em Silveira, a história da construção desta tese é, acima de tudo, a história de um encontro de vida, pois a origem de uma pesquisa guarda íntima relação com as inquietações de sua autora. Fui aluna da então Escola Técnica Federal (Cursei Radialismo) e, desde 1997, sou professora daquela Casa de Educação. Nossos caminhos sinalizam para a docência se constituindo como um campo específico de intervenção profissional na prática social. Dessa maneira, esperamos contribuir neste complexo exercício de compreender nossas raízes/práticas e elevar a qualidade do

ensino, de forma mais sensível e atenta, utilizando as possibilidades oferecidas pelo Sociodrama.

E, se o próprio caminho escolhido se torna o mundo, procuramos apresentar um mapa com mundos existenciais, territórios, identidades, encontros, desencontros e construções subjetivas na ambiência escolar. Dessa maneira, nesta paisagem, construímos como objeto de estudo: o corpo discente do IFPE – Instituto Federal de Pernambuco, *Campus* Recife, aqui representado pelos estudantes do sétimo período do curso Médio Integrado do Curso de Eletrônica, pois compreendemos ser a escola, também, reflexo do mundo e espaço de formação do ser humano em sua integralidade.

Percebemos os estudantes como “micromundos e microidentidades; há uma convocação para uma relação sensorial situada e ampliada. Nas brechas dos condicionamentos, do mecanismo, passa uma vida, e devemos ser tocados por ela”. (Varela, 2003, p.43). Esses micromundos e microidentidades habitam o corpo discente do IFPE. No Instituto, os estudantes chegam, destacadamente no Ensino Médio, em plena puberdade e conseqüentemente com muitas dúvidas. Os *campi* são verdadeiras cidades para quem começa a descobrir o mundo. Vêm de um Ensino Fundamental, em sua maioria, com várias dificuldades escolares. Esse é um dos fatores que levam muitos a desistir de continuarem os estudos. No Setor de Registro Escolar, da Pró-Reitoria de Ensino – Proden, identifica-se uma média de até 30% de evasão em alguns cursos. Um deles é o de Eletrônica do *Campus* Recife. Precisamos compreender mais amplamente esse fenômeno e a produção de subjetividade nesse espaço escolar.

As concepções teóricas de Deleuze e Guattari (1995) sobre a produção de subjetividades e os aportes teóricos que embasam o método cartográfico foram solo para a realização desta tese. Além disso, buscamos amparo nas contribuições de J.L.Moreno (1988) acerca da Socionomia, no Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2013) e de Paulo Freire (2014) no campo educacional, pois são fundamentais na compreensão do Cenário da Educação Brasileira e do protagonismo das juventudes. Assim, esperamos como contribuições deste trabalho de tese: Traçar um plano comum com os professores do IFPE para a refletirmos, juntos, sobre nossas práticas profissionais, buscando ampliar as

relações de compreensão e de afetividade com o corpo discente; Apresentar a Tese nos Encontros Pedagógicos da Instituição; Propor sessões sociodramáticas com os estudantes e os docentes, para que alunos e professores expressem de que maneira compreendem o cotidiano escolar; Apresentar à gestão o olhar do corpo discente, do curso de Eletrônica, sobre o trabalho docente e buscar a melhoria da qualidade do Ensino, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais, com uma profunda revisão, mais atenta aos aspectos intrasubjetivos e afetivos do que pautada em componentes curriculares.

Iniciaremos, portanto, nosso caminhar compartilhando experiências e aumentando o desejo da potência do agir. Abertas as cortinas, apresentaremos a Cena 1, que desenha o Cenário da Educação Brasileira. Nela, as pistas dadas nos indicam caminhos a partir de nossa pesquisa-intervenção, que só a experiência de viajante neste vasto continente da educação pode nos propiciar.

A spotlight shines from the top center of the frame, creating a bright, circular pool of light on a dark, textured stage floor. The light is a bright white-yellow at the source and fades into a soft blue glow as it spreads across the floor. The surrounding area is in deep shadow.

Cena 1

**DESENHANDO
O CENÁRIO DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CENA 1

DESENHANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Instigar novos traçados no cenário da educação brasileira é uma tarefa desafiadora. Morin (2012, p.193) afirma: “o ensino que, para tratar os grandes problemas, parte de disciplinas separadas em vez de se nutrir delas, castra as curiosidades naturais típicas de todo o conhecimento juvenil que se abre para as ideias”. São afirmações que sinalizam a necessidade de mudanças no sistema educacional, considerando as ambivalências, as ambiguidades e toda a complexidade que envolve este campo. E, nesta linha, elaborar questões relevantes e filosóficas para a área educacional.

A Educação vem sofrendo significativas transformações ao longo das últimas décadas. Segundo Oliveira (2004, p.14) “as reformas educacionais iniciadas desde a década de 1990, no Brasil e nos demais países da América Latina, têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes”. Tais reformas afetam o nosso trabalho escolar, propiciam alterações significativas em todo o sistema educacional. A autora defende que:

As discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico (Oliveira, p. 51).

Esses estudos indicam, no entanto, que as reformas educacionais, a partir do século XXI, oferecem impactos na organização escolar, suscitando uma reestruturação no trabalho pedagógico (Oliveira, 2003; Fardin, 2003 & Noronha, 2001). Apesar disso, observa-se a carência de produções científicas a respeito das condições contemporâneas, do trabalho docente, frente às mudanças impostas à escola. Faz-se necessário, portanto, aprofundar o conhecimento acerca dos embates, dos conflitos e das formas de resistência na organização escolar.

Oliveira (2014) nos lembra que a década de 1990 apresentou um novo momento na educação brasileira, cujas mudanças se assemelharam às de 1960. A autora explica que, nos anos 1960, no Brasil, existiu uma busca para se adequar a educação às exigências do fordismo. Essa premissa seguiria permeando os anos de 1990, mas com a

ênfase na globalização. Para Oliveira (2004, p.22), “na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas”. Nesta perspectiva,

A educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida. As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos (Oliveira, 2004, p.31).

Essas reformas apresentavam a educação como o caminho para a redução das desigualdades sociais, enquanto as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como proposta a educação para a equidade social. Nesse sentido, os sistemas escolares deveriam formar para a empregabilidade, pois a educação era o passaporte ao emprego legalizado. A pobreza, também precisava ser reduzida e a educação passa a desempenhar papel indispensável na construção das políticas sociais.

As mudanças nas políticas públicas de Educação no Brasil definem essa transição. Essa reforma produziu inúmeros documentos e estudos, realizados pela Organização das Nações Unidas - ONU, visando orientar os governos latino-americanos sobre o papel da educação: *transformação produtiva com equidade*. (Oliveira, 2004). Naquele período, observa-se, no Brasil, a administração escolar mais centralizada, a escola assumindo-se como território do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef - , por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais, e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (Oliveira, 2004, p.25).

De que maneira, ao longo dos anos, essas reformas e a regulação das políticas educacionais afetam o trabalho docente? Concordamos com Oliveira quando afirma que a precariedade de estudos sobre os reflexos no trabalho docente. A compreensão da influência dessas reformas nas relações de trabalho dos profissionais da área educacional, destacadamente aos relativos ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos que regulam a carreira e a remuneração docente, necessitam ser melhor analisadas. Nesse cenário, a partir da década de 1990, observam-se iniciativas para uma nova regulação das reformas educacionais. Naquele período, inclusive, surgem inúmeras conferências mundiais tendo a Educação como temática. O contexto abordava as temáticas direcionadas a educação para a equidade social, principalmente nos países com maiores índices de pobreza e com altos índices populacionais. De acordo com Carnoy (1992), a educação é a possibilidade de se encontrar caminhos à sobrevivência dos povos inseridos nos mapas da vulnerabilidade.

A expansão da educação, no entanto, apresenta outras paisagens áridas, pois a reestruturação do trabalho docente poderá acarretar novos contornos ao magistério, representando aumento da carga de trabalho e a precarização no exercício das atividades dos profissionais em educação. Assim, ela é resultante da combinação de diferentes fatores, que estarão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, atribui-se maior responsabilização aos professores e maior envolvimento da comunidade (Oliveira, 2004).

Para reduzir custos e controlar gastos, as políticas criadas são monitoradas e insistem na padronização e massificação das reformas. Os processos administrativos e pedagógicos ficam sob a égide da administração escolar. Sinalizam para a construção de uma organização sistêmica, assegurando universalidade. Valorizam, no entanto, na elaboração de diretrizes, as competências e habilidades comuns aos formandos de uma mesma área. Nesta perspectiva, as Diretrizes Nacionais Curriculares - DCNs e demais instrumentos vão se adaptando às novas configurações da formação profissional visando aproximações entre universidade e mundo produtivo. Outra aposta do governo, no século XXI, está na educação a distância, que promove o encurtamento das fronteiras e

apresenta custo reduzido, além de proporcionar a flexibilidade de horários e o alcance praticamente universal.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação – CNE – vinculado ao MEC - desempenha importante papel com seus atos normativos, pareceres e resoluções. Trata-se de um órgão colegiado, instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com o objetivo de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Tem em sua missão: “a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”. Há, portanto, naquele Conselho, o debate sobre as políticas públicas diversificadas buscando ampliar seu alcance e sua qualidade. Vincula-se, ainda, nesse diálogo, a educação em todos os níveis e com o objetivo de assegurar maior participação dos atores sociais (Portal do CNE, 2016).

Seguindo a análise da expansão das Instituições de Ensino Superior - IES e o acesso ao ensino, como educadores, vivenciamos a angústia de diversos alunos, pois estudar requer insumos como tempo e dinheiro, que são escassos à maioria dos brasileiros. A educação superior foi tratada, até 2002, como um espaço privilegiado das elites economicamente favorecidas. Foram as políticas públicas, a partir de 2003, que iniciaram um processo para reverter aquela realidade e permitir que a educação profissional fosse uma possibilidade a todas as classes sociais, destacadamente às populares, inclusive, com o aumento da oferta de cursos noturnos e na modalidade a distância.

1.1 O PNE e suas metas

O Plano Nacional de Educação – PNE³ surge dos anseios das dimensões sociais, em se reverter a lógica do capital e encerrar um ciclo permissivo dos governos em relação aos ditames do mercado, com a legitimação social, pois nasce ancorado nas conferências educacionais, nos seminários temáticos e nos planos de educação, atingindo todo o território nacional, e com sua construção democrática, com efetiva contribuição dos setores organizados da sociedade. O PNE recupera o espaço de elaboração cooperativa entre entidades representativas da população: movimentos estudantis, sindicatos, academias e demais atores sociais que almejam por essa participação, já definida pela própria Constituição da República (PNE, Lei n.13005 de 25/06/14).

O PNE define diretrizes e metas a serem alcançadas a médio e longo prazos; uma das metas institui o percentual de 0,9% do Produto Interno Bruto – PIB destinado à pesquisa. Entendemos ser uma das formas de atuar de maneira a assegurar a soberania nacional e inserir o Brasil como produtor autônomo de ciência e permitir, através de suas pesquisas, melhorias na vida de sua população. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior tornam-se espaços privilegiados, que podem ainda:

Contribuir para a adequação das estruturas do Estado às aspirações democráticas em curso na vida política nacional e internacional e, em especial, ser elemento ativo de intervenção democrática na vida da sociedade brasileira. Para realizar tais tarefas, permanecem, ainda atuais, os desafios de democratização e autonomia da estrutura universitária, para garantir o desempenho da universidade enquanto instituição estratégica da sociedade. A ela caberá a clarificação dos diversos projetos e viabilizar soluções para a complexidade dramática de uma sociedade que é caracterizada por elevados índices de concentração de renda, de baixos salários e de fome (PNE, 1997, p.75).

³O primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído através da Lei n. 10.172, em 09/01/01, e o referido documento teria vigência de 10 anos para cumprir suas metas. Entre os principais objetivos estavam: elevação global da escolaridade, melhoria na qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais e regionais e democratização da gestão do ensino público. Contraditoriamente, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) não disponibilizou o documento para o debate democrático. Essa Lei instituiu 12 dezembro como o 'Dia do Plano Nacional de Educação'.

Pesquisadores têm se debruçado para analisar e apresentar à sociedade a evolução do PNE, ao longo das décadas. Destacando a importância da ampliação da participação dos atores sociais, desde a primeira edição, ao atual PNE, novas demandas são incluídas, pois se trata de um documento dinâmico, que representa as necessidades surgidas no campo educacional. Mesmo com a mobilização social, o sentimento de não pertença para alguns segmentos, é, ainda, objeto de críticas ao documento. Sobre a proposta de PNE do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP):

Aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância, com novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e a privada (Dourado, 2002, p.22).

Por outro lado, era tarefa do MEC incentivar a cooperação entre os sistemas na construção de objetivos comuns. Diante dessas mudanças, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação (SNE), “considerando que as formas de colaboração criadas para elaborar e atingir as metas podem fortalecer o pacto federativo, que será a base de sua regulamentação e condição essencial para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SASE, 2012, p.12).

Na proposta, o Ensino Técnico é tratado na Meta 11 do PNE, que estabelece: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. Essas metas são desafiadoras, apesar do crescimento no número de matrículas no Ensino Técnico, seja no nível integrado (quando o estudante cursa o ensino médio conjuntamente com a uma profissão), concomitante ou subsequente (já possui o ensino médio e cumpre os componentes curriculares profissionais). Segundo Basílio (2014), no período compreendido entre 2007 a 2013, o crescimento de matrículas foi da ordem de 84,7%. Espera-se com o Plano Nacional de Educação alcançar um aumento na ordem de 200% nas vagas em nível nacional.

Essa conta se projeta ainda mais quando a análise se volta para a esfera da Rede Pública. Se em 2013 as novas matrículas somavam 19.925, o número esperado é de 1.441.051 em 2024, um contingente cerca de 70 vezes maior (Observatório do PNE, 2015). As metas tornaram-se, em nossa concepção, inatingíveis com a reformulação do ensino médio de maneira estanque. As alterações podem ter consequência no desempenho escolar dos alunos. Outro aspecto diz respeito aos problemas socioeconômicos, que são postos como um dos principais que prejudicam o educando na sua trajetória acadêmica. Observamos, a partir da elaboração de políticas inclusivas e afirmativas, a preocupação do Estado, até abril de 2016, em levar o Ensino Profissionalizante a todo território nacional.

O Ensino Técnico sempre esteve atrelado ao trabalho. Com os processos históricos, foi possível apontar o tipo de trabalhador que o Estado desejava através de suas políticas sobre formação profissional. O ensino profissionalizante tornou-se responsável, também, pela formação de uma sociedade brasileira. Segundo Deleuze (1992), as sociedades de controle operam por meio de uma modulação da conduta dos sujeitos e não mais pela disciplina. A disciplina foi determinada inclusive pela proliferação das instituições disciplinares que, na sociedade de controle, encontra-se em crise.

As constantes reformulações que o ensino profissionalizante sofreu, ao longo de sua trajetória, tornam a instituição vulnerável ao que Deleuze (1997, p.41) conceituou de “corpos na sociedade de controle”. Para Silveira (2014, p. 254), “O surgimento dos IFs baseia-se na tentativa de consolidação de uma instituição escolar responsável pela constante formação de corpos empreendedores”. A visão da autora está relacionada com a própria constituição dos Institutos Federais, quando a formação não era integral, baseava-se em preparar para o mercado sem a dimensão humanística:

As ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. (Silveira, 2014, p. 254).

Para a pesquisadora, a concepção de formação é tomada para lançar ao mercado potenciais consumidores, a partir de uma profissão que possibilite a empregabilidade, e não cidadãos que, inclusive, questionem essa lógica mercadológica. É como se reproduzissem as atividades tarefeiras e mecanicistas apresentadas no filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936).

1.2 Dos Liceus aos Institutos Federais

Percorreremos, de forma resumida, a estrada sobre a composição e diretrizes da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: constituída por 38 Institutos, dois Centros Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II. Essa Rede é originária das 19 Escolas de Aprendizes Artífices criadas, em 1909, através do Decreto n. 7566, pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Nilo Peçanha. Essas escolas eram ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. No ano de 1930 ficam subordinadas ao novo ministério: o da Educação e Saúde Pública; já em 1937, tais instituições são transformadas em Liceus Industriais e, no ano seguinte (1938), o Ensino Profissional alcançava o patamar do nível médio.

Na década de 1940, especificamente em 1942, os liceus tiveram nova denominação: Escolas Industriais e Técnicas. Após 17 anos (1959), outra nomenclatura: Escolas Técnicas Federais. Desta vez, a mudança tornaria aquelas escolas em autarquias. Paralelamente, era instituída uma rede de escolas de vocação agrícola, as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais. A concepção era de uma escola fazenda, afinal as dimensões daqueles espaços se assemelhavam às das fazendas tradicionais. Elas estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura e permaneceram dessa maneira até 1966.

No ano seguinte, migram para o Ministério da Educação e Cultura e passam a ter a denominação de Escolas Agrícolas. Em 1978, são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica. Foram, apenas, três em todo o país, sendo dois na região sudeste (CEFET-MG e CEFET-RJ) e outro na região sul (CEFET-PR). Esses Centros possuíam as mesmas prerrogativas e características dos tradicionais Centros

Universitários. Destacava-se, portanto, a oferta de Educação Profissional em nível superior.

Segundo Pacheco e Rezende (2009), em seguida, durante toda a década de 1990, mais de 90% das Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Cefets. Tais mudanças serviram de base para ser criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Há, no entanto, uma ruptura nesse processo de crescimento, quando o Governo Federal, em 1994, impõe a Lei n.9649 proibindo a construção de novas Escolas Técnicas. As alterações são, ainda, estruturantes com relação à oferta feita à comunidade: retira-se o protagonismo do Ensino Técnico; os cursos superiores passam a ser maioria e o Ensino Médio era oferecido indissociado de uma carreira técnica. Por sua vez, o Ensino Técnico foi fortalecido em instituições privadas. Pedagogicamente, há mudanças profundas nos componentes curriculares, que se destinam a preparar alunos com alta performance e destinados a ocupar as vagas no Ensino Superior nas IES públicas.

Percebe-se, portanto, uma elitização dessas instituições e observa-se, inclusive, a alteração das classes frequentadoras dessas autarquias. Antes, o próprio Decreto, de Nilo Peçanha, trazia em seu bojo "aos desvalidos da sorte". Ou seja, havia uma preocupação em se atender as populações excluídas do acesso à educação. Há um afastamento, ao que tudo indica, de maneira premeditada, das classes populares. No âmbito do Ensino Superior, as ofertas eram de cunho acadêmico, notadamente as engenharias, e os cursos na área de tecnologia (Tecnológicos).

Em 2004, tem início um processo cujo objetivo era repensar as políticas voltadas à Educação Profissional. O Ensino Médio volta a possuir uma formação profissionalizante e a lei n. 9649 deixa de vigorar. No ano seguinte, o Brasil contabilizava 144 escolas técnicas; sendo algumas Escolas Agrotécnicas, outras Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II. Em 10 anos, nos governos Lula-Dilma (2003-2016), a Rede contava com 568 unidades distribuídas em todo o território nacional.

Com essa capilaridade, o Ministério da Educação elaborou uma nova estrutura, utilizando-se das antigas autarquias e cria os Institutos Federais. No dia 29 de dezembro de 2008, é publicada, no Diário Oficial da União, a Lei 11.892 estabelecendo a criação da

Rede Federal. Esta traz, em sua concepção, um novo modelo: os IFs, que têm como premissa a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, além do desenvolvimento da pesquisa aplicada e da extensão tecnológica, observando-se os arranjos produtivos locais (Pacheco & Rezende, 2009).

Destacam-se, portanto, as diferentes concepções de educação profissional para um governo neoliberal em relação a outro, de matriz popular. Ainda sobre os IFs, é importante destacar que essas autarquias atuam em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação, visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre estados federados em busca de qualidade e da equidade (Pacheco & Rezende, 2009).

Os IFs possibilitam a formação continuada, e o ensino verticalizado permite a materialização da proposta de ampliar a inclusão conforme prevê a legislação e as políticas públicas. Além disso, valoriza os saberes dos trabalhadores acumulados durante a vida e incentiva a transformação de realidades através da formação profissional. A missão institucional, também, associa desenvolvimento local à produção acadêmica e a oferta de cursos dialogando com os arranjos produtivos locais. Nessa perspectiva, os IFs se constituem em territórios de cidadania, democratização do acesso, inclusão social e possibilidades de oportunidades. Quanto aos aspectos pedagógicos, Pacheco e Rezende (2009, p.32) mencionam:

- a) a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- b) a Pesquisa como prática interativa com a realidade e construção da ciência e o desenvolvimento da tecnologia;
- c) a Extensão como dimensão de permanente diálogo com a sociedade;
- d) o conhecimento ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos;

- e) valorizar a formação humana e cidadã, para promover, através do exercício profissional, transformações;
- f) assegurar aos sujeitos condições de interpretar a sociedade;
- g) garantir itinerários formativos que permitam diálogos entre os cursos da educação profissional, ampliando possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontal (formação continuada);
- h) elaborar currículos em sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais;
- i) reconhecer o trabalho como experiência humana.

Percebemos que a concepção dos IFs tem inspiração no modelo universitário, embora esse próprio modelo tenha sofrido críticas e buscado se afastar de uma concepção a serviço do capital, da priorização às elites, repetindo-se um modelo desde a formação das nossas primeiras universidades. Alguns números traduzem uma nova rota para a educação no Brasil. Por exemplo, oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior, em 2002, era cerca de dois milhões; passados 14 anos, esse número ampliou-se para mais de sete milhões (MEC, 2015).

Outros dados reveladores nos sinalizam que: antes do governo Lula (2003-2010), cerca da metade das universidades públicas, ou seja, 1.069, era concentrada na região sudeste. Os municípios, fora das capitais, do Nordeste, da região amazônica e do semiárido, por exemplo, não eram contemplados com essas IES. Há, no entanto, um novo cenário construído a partir da política de interiorização do ensino superior, que vinha sendo desenvolvida, desde 2003, pelo governo federal. O Ministério da Educação investiu mais de R\$ 5 bilhões, até 2014, na interiorização do Ensino Superior no país. Esses números, também, contemplam a participação dos Institutos Federais (Silva, 2015).

A agenda governamental do governo Lula (2003-2010), buscando reverter uma lógica dominante nos governos anteriores, instituiu um processo de mudança nos números, e parte, como vimos, para a interiorização dos Institutos assim como o substancial aumento das vagas, permitindo maior acesso e democratização ao Ensino Técnico e Superior. Nessa esteira, nascem a Rede Federal e os Institutos Federais,

constituindo-se como políticas educacionais do Governo Lula, intensificadas e fortalecidas no Governo Dilma, que contribuíram com a expansão da Educação Superior, diversificando a oferta de Ensino Técnico e propiciando a flexibilização curricular (Silva, 2015).

Houve, assim, por parte do governo, o incentivo à coexistência de vários tipos de IES. Destacadamente, a interiorização possibilita a transformação do cidadão e de todo o seu entorno. Há uma nova configuração dos arranjos produtivos locais com a chegada de uma Unidade dos IFs. Além de permitir a democratização e o acesso, essas instituições possibilitam a redução dos níveis de exclusão das regiões mais pobres do Brasil. Tais espaços historicamente foram relegados, pois não representam lucratividade ao setor privado, na medida em que os governos anteriores a 2003 eram mais afetos à lógica do capital.

Buscando possibilidades de crescimento quanto à oferta de vagas, à interiorização e à democratização, o governo federal cria uma nova institucionalidade, com novos perfis de formação e atuação, na perspectiva de se estabelecer uma relação fecunda entre a democratização do Ensino Superior e a criação de um novo modelo institucional que pudesse permitir acesso ao ensino público e gratuito, destacadamente, às classes populares. Nesse caminho, há uma substancial reordenação no aspecto quantitativo da Rede Federal.

No caso de Pernambuco, por exemplo, o IFPE - Instituto Federal de Pernambuco, com suas 16 unidades e mais 19 polos a distância, há um vestibular tradicional, para o primeiro semestre, e as vagas da segunda entrada são todas colocadas no Sistema de Seleção Unificado - SISU. Ou seja, são duas maneiras de selecionar com uma média de três mil vagas à disposição da sociedade.

A Instituição pernambucana e outras inseridas no território brasileiro passaram por um processo de (re) construção da própria identidade. Essas autarquias tornam-se instituições com prerrogativas legais, administrativas e pedagógicas, semelhantes às universidades federais, que podem oferecer cursos em diversas modalidades e níveis de

ensino, do técnico ao doutorado. Os IFs desenham novos contornos à Educação Profissional e Tecnológica e à Educação Superior e criam um novo mapa para a Rede Federal:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos de inclusão. Os IF atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional o que “abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (Brasil, MEC, 2010, p. 3).

É mantendo as suas características próprias que os IFs vêm contribuindo com a formação técnica e tecnológica. A identidade, ainda em construção, está em constante transformação. Ela vai-se construindo com a legislação e os documentos oficiais, que são basilares à educação profissional; com os diálogos tratados no âmbito interno da instituição e no âmbito externo com a sociedade; com a elaboração de seus próprios documentos, com a abertura de canais de comunicação e informação e pela gestão, viabilizando a inserção da comunidade, e a participação individual e coletiva nas decisões estratégicas e planejamento institucional. A importância da manutenção das vagas, 50% do total, obrigatórias à formação técnica, inclusive com a verticalização do ensino (do nível técnico ao doutorado), permite que o educando ingresse na Instituição e tenha a sua formação continuada assegurada graças a essa particularidade dos IFs. Observando-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que estabelece norte básico para uma ou mais formações acadêmicas, devem permitir a elaboração de grades curriculares flexíveis, correspondentes à variedade de visões acadêmicas que se pode ter sobre o mesmo tema, ainda que sem prescindir da qualidade” (Brasil, MEC, 2010, p.5).

Seguindo a análise da expansão das Instituições de Ensino Superior e o acesso ao ensino, como educadores, vivenciamos a angústia de diversos alunos, pois estudar requer insumos como tempo e dinheiro, que são escassos à maioria dos brasileiros. A educação superior foi tratada, até 2002, como um espaço privilegiado das elites economicamente favorecidas. Foram as políticas públicas, a partir de 2003, que iniciaram um processo para reverter aquela realidade e permitir que a educação técnica fosse uma possibilidade a todas as classes sociais, destacadamente às populares, inclusive, com o aumento da oferta de cursos noturnos e na modalidade a distância. Além de amparo

financeiro aos estudantes de baixa renda com uma política de bolsas.

No IFPE, assim como nas demais Instituições Públicas Federais, houve a implantação da chamada Bolsa Permanência. Esse programa permite desde auxílio moradia à aquisição de óculos para os estudantes. A política tem permitido redução nos índices de evasão assim como melhorado o desempenho dos estudantes.

1.3 Algumas preocupações em torno do “novo” Ensino Médio

Precisamos destacar as mudanças que se avizinham, nos aspectos pedagógicos e da articulação curricular, a partir da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 (55) - do “Governo Temer”. Como a pesquisa cartográfica requer um posicionamento político, as atas revelam que não reconhecemos governo que chega ao poder sem a escuta e o aval dos votos da sociedade, através de eleições diretas como prevê a Constituição Federal (1988). A maneira como o vice-presidente ocupou a cadeira da presidenta reeleita, em 2014, Dilma Rousseff (com 51,64% dos votos válidos, totalizando uma diferença de 3,4 milhões para o segundo colocado, Aécio Neves, do PSDB) é uma mancha à democracia brasileira. Cientistas políticos se manifestaram sobre o episódio, designando-o com características de golpe de Estado. Seleccionamos a opinião de Melo (2016) porque traz à tona elementos da nossa tese como os da tragédia:

O poder carece de algo mais que áulicos e expectativas; requer certa aura. O vice veio à cena sem um drama que o abraçasse e conduzisse: não foi a morte do titular – Sarney (1985) –, nem as mãos do destino, que faz coincidir a biografia com a história – Itamar e o “impeachment de união nacional” (1992). Eis seu problema: Temer, antes de paciente dos fatos, foi ator; agente, mais que contingente. Em certa medida, isto solapa o chão sob seus pés. A lógica é simples: bem ou mal, Dilma tem o apoio de 20% dos brasileiros e possíveis 80% contra si. É pouco, mas com quanto de apoio popular Michel Temer poderá contar? De saída, com 20% negativos, sem que possa se fiar nos 80% restantes porque lhe falta a robustez da representação, a solidariedade da tragédia ou a aura da fortuna (Disponível em: <http://www.brasil247.com>. Capturado em 05/04/2017).

A ausência da solidariedade da tragédia, como pontua Melo (2016), poderá solapar o próprio ensino médio pela maneira como se deu a mudança. A forma brusca em se realizar transformações profundas, sem escuta da sociedade, sem representação dos colegiados, a exemplo do Conselho Nacional de Educação - CNE -, demonstra a maneira autoritária de atuação num campo em que o diálogo é pressuposto elementar às

mudanças. Remete-nos, inclusive, aos pressupostos de formação inicial, quando da constituição dos liceus.

Em setembro do ano de 2016, o “governo” (peço licença para usar as aspas em forma de protesto) lançou uma Medida Provisória – MP, que alterou as bases do Ensino Médio. Pela proposta, o aluno continua sua formação com uma grade fixa, no entanto, 50% será preenchida de acordo com as “vocações” dos estudantes. Didaticamente: os que desejarem seguir a carreira médica poderão ter mais aulas da disciplina Biologia e menos da matéria de Língua Portuguesa. Aqueles vocacionados às Ciências Humanas poderão dispensar aulas de Matemática. Em resumo, este é o modelo com o agravante de tornar as disciplinas: Filosofia, Sociologia e Artes não obrigatórias! No currículo obrigatório, apenas, Matemática e as Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Na Rede Pública Estadual, será competência das Secretarias da Educação implantar as ofertas que cada escola terá à disposição dos alunos, mas nenhuma terá todas as opções reunidas. O “governo” quer o novo modelo vigorando no ano de 2018. Por que a emergência? Quais motivações permeiam essa proposta? A justificativa para tais emergentes mudanças se ancora, unicamente, em dados estatísticos. Alega-se que 50% dos que ingressam no Ensino Médio não completam os estudos, 1,7 milhão de jovens (faixa etária de 15 e 17 anos) estão fora da sala de aula, 3,7 bilhões de reais é o custo do abandono da sala de aula, 0,8% dos estudantes de 15 anos têm alto desempenho em matemática e 90% das nações apresentam melhor desempenho que o Brasil nesta disciplina.

Compreendemos que os problemas existentes no Ensino Médio não podem e nem devem ser resolvidos com uma Medida Provisória! Educação pressupõe dialogicidade, escuta, sensibilidade e implicação. Como pode existir uma reforma se o início não considera o público a ser afetado? Para Freire (2014), todo educador e toda educadora deseja uma transformação; a nossa pesquisa sinaliza nesta direção, mas nunca da forma como vem se realizando. Sem discussão, sem compreender as reais necessidades dos estudantes, descartados em um processo no qual poderiam em muito contribuir. O “governo”, também, deixou de fora outros atores importantíssimos num

processo de mudança, além do CNE já mencionado, as famílias. São elas as influenciadoras dos estudantes em suas opções vocacionais.

1.4 O Trabalho Docente: oprimidos e opressores

Serão os professores oprimidos com o exercício da docência? Pesquisas sinalizam como os processos de adoecimento vêm se avolumando ao longo dos anos. Esse movimento cresceu a partir dos anos 1980, com o advento da modernização do setor público. Desde aquele período, a avaliação passou a ocupar um grande espaço nas políticas educativas. Realizadas por meio de instrumentos de pesquisa em massa, encarregados de realizar diagnósticos sobre o sistema escolar de modo a contribuir com o seu monitoramento (Dutercq, 2000; Forestier *et al.*, 2007). Dessa maneira, aplicavam-se testes padronizados de avaliação do desempenho dos alunos, observavam-se os indicadores de avaliação da gestão e as listas classificatórias de estabelecimentos escolares. Buscava-se, através da construção desse banco de dados de diferentes fontes, a aplicação de instrumentos que apresentassem dados quantitativos sobre a educação escolar. Havia rankings com as pontuações estabelecidas a essas dimensões.

O controle, muitas vezes, dirige-se para o compromisso dos professores com a organização. Essa postura podem levar a diferentes experiências cotidianas no estabelecimento escolar, como, por exemplo, a dos diretores fazerem a distinção entre aqueles que "somente cumprem suas cargas horárias e aqueles que são encontrados na escola ou os que cumprem parte da carga horária em salas da direção" (Tardif & Lesard, 2011, p. 124) porque:

Esse compromisso com os dispositivos e com os projetos é uma base visível, sendo que há um consenso impressionantemente grande entre os diretores de que apenas uma pequena minoria de professores que o honra. Esse controle tende também a introduzir uma regulação pelos resultados, o famoso "controle dos resultados", com instrumentos externos de regulação colocados à disposição dos estabelecimentos escolares. (Tardi & Lessard, 2011, p.143).

Os professores, por sua vez, percebem a ausência de autonomia enquanto o controle vai além dos muros da escola. É contraditório que, após enfrentarem a desqualificação profissional, acentuadamente na década de 1980, os docentes percebam

sua autonomia sendo retirada em pleno século XXI. Há uma necessidade em se compreender o trabalho docente em suas particularidades, sem ter como única versão a dos diretores. Para o sociólogo Alter (2000), maneira global, sem particularizar o espaço escolar, o mundo do trabalho e das organizações caminha entre a manutenção e mesmo o fortalecimento dos procedimentos de controle burocrático. Daí a introdução de outros modos de controles, mais flexíveis, capazes de responder aos eventos e com preocupações de eficiência. Esse pensamento tem ressonância quando está em sintonia quando:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (Noronha, 2001 p.67).

A expressão “valorização do magistério” traz em seu bojo aspectos relacionados à política docente: carreira, remuneração e capacitação. Essa denominação está vinculada ao reconhecimento social e legal dos professores. Noronha (2001), no entanto, chama a atenção para o fato de que a expressão é usada para designar questões relativas. Podemos, ainda, perceber que o movimento de reformas que ganha novos contornos e se robustece, nos países da América Latina nos anos de 1990. Naquele período, houve uma nova regulação das políticas educacionais, promovendo consequências significativas para a organização e a gestão escolares. Essa nova configuração fez surgir uma reestruturação do trabalho docente, que, de certa forma, altera sua essência e conceituação.

Assim, o trabalho docente assume outros contornos, além das atividades em sala de aula, da gestão da escola, aspectos relacionados ao planejamento, à pesquisa, à inovação, à elaboração de projetos, à participação em comissões, à elaboração de programas de extensão, além de assumir cargos na gestão: coordenador, diretor, entre outros. Na perspectiva de Shirona (2003), Costa (1995), Tavares e Brzezinski (2001) e Ferreira (2020), o trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a ficar mais complexas. Mudam

também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

Apesar disso, o debate sobre a precarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente precisa ser realizado a partir da constituição dos novos relevos e das mudanças provocadas na instituição escolar. Há os estudos mais caudalosos, nas décadas de 1990 e 2000, mas existe uma necessidade em avançarmos com essa temática, envolvendo outros atores sociais. O atual contexto precisa ser inserido na elaboração da produção acadêmica brasileira. Nos anos de 1970/1980, o movimento docente foi marcado pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores. (Shiroma, 2003; Costa, 1995; Tavares & Brezezinski, 2001; Ferreira, p.32).

Considerando-se esse cenário, estaria a docência diante de uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização? Para Enguita (1991), o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. (Enguita, p.51).

Dessa maneira, descrevia um grupo profissional como uma categoria autorregulada de pessoas que atuam diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. O autor ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de realizar tarefas, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. O paradigma de análise da organização do trabalho fabril utilizado é de Braverman (1998), que descreve o processo de expropriação histórica do saber operário ao longo das primeiras décadas do século XX com a introdução da chamada Administração Científica do Trabalho. Com relação ao processo de proletarização Enguita (1991) empregava essa expressão exatamente no sentido oposto ao que correntemente era dado à profissionalização (Oliveira, 2003 p.102).

Entende-se, portanto, que o debate naquele período histórico está relacionado à busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (Oliveira, 2003, p. 96).

Assim, a profissionalização manifesta-se como uma possibilidade em defesa dos professores diante dos processos de perda apresentados naquele cenário. Dessa maneira, as reformas educacionais, desejadas pelos trabalhadores em educação e fomentada pelos movimentos que defendiam a gestão democrática, trazem em seu bojo a participação da comunidade na escola e nos processos decisórios. Tais medidas impulsionaram tratar a gestão democrática do ensino público como uma exigência legal, com a sua inclusão no art. 206 da Constituição Federal da República. Em 1988, as redes públicas de ensino no Brasil viram-se diante do desafio de re-pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão escolar:

A preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão, nas escolas, vêm sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O referido dispositivo constitucional nada mais é que um reflexo da organização e da luta desses movimentos em defesa da escola pública e democrática ao longo de muitos anos (Oliveira, 2003, p.112).

A democracia constituiu-se, portanto, em um caro valor ao campo educacional. Observa-se, no entanto, que com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016) promove-se um abalo sísmico na paisagem educacional. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas continuará? A Educação terá a democracia como uma exigência da gestão escolar? Serão mantidos os mecanismos mais coletivos e participativos? Haverá uma gestão democrática da educação, que reconheça a escola como espaço de política e de trabalho? Teremos a participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos políticos pedagógicos e definição dos calendários acadêmicos) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados)?

São questões que inquietam e afetam os educadores, e algumas respostas começaram a se materializar com a adoção das medidas impopulares, após a saída da presidenta Dilma. Rolnik (2011, p. 11) comentando sobre a eleição de Lula (2002) chamava a atenção para: "Com a vitória de Lula à presidência do Brasil e, para além das fronteiras do país, a reativação de uma potência crítica que, impulsionada por uma geração, vem se disseminando por todo o mundo desde meados dos anos 1990". Naquele período não contabilizávamos o avanço da direita nos postos mais altos em alguns países hegemônicos, como os Estados Unidos, e as mudanças na União Europeia, com a saída do Reino Unido, que impulsionaram uma nova configuração geopolítica bem mais conservadora. A autora destaca, ainda, o processo coletivo que fez Lula vencer as eleições:

Uma mudança muito mais ampla e profunda que vem sendo operada na sociedade brasileira (...) Uma mudança micropolítica que segue seu curso, provavelmente irreversível e, até certo ponto, independente dos rumos que o Estado possa tomar durante ou depois do governo atual (Rolnik, 2011, p. 12).

Os movimentos atuais do "governo Temer" vão de encontro à premissa de Rolnik quanto à concepção do coletivo e das mudanças micropolíticas. Em menos de um ano, houve alterações significativas com o encerramento de um ciclo de políticas voltadas ao social, à educação e à busca de valorização dos profissionais do magistério. A reformulação do ensino médio, em tempo recorde, a extinção de programas como o Ciências sem Fronteiras (que permitia intercâmbio internacional para os alunos de Instituições Federais como os IFs e as Universidades), as mudanças no ensino fundamental, e outras em curso, sinalizam para caminhadas pantanosas à sociedade e destacadamente aos professores, pois são afetados, diretamente, mas não participam dessas mudanças de maneira efetiva e contributa.

Essas mudanças conjugadas à luta pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores impulsionam o repensar e o fazer pedagógico respaldados por seus pares e seus alunos. E, de certa forma, esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça a esses profissionais no que

se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados territórios/desejos:

Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. Muitos professores se veem ameaçados quando a chamada "caixa-preta" da sala de aula é desvelada e, muitas vezes, reagem de forma violenta a essas tentativas. (Oliveira, 2003, p. 151).

Por outro lado, o argumento de que o trabalho, realizado na escola, não é assunto de especialista, não requer conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública, que estimulam o voluntariado, contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. No tocante à ideologia do profissionalismo, Rodrigues (2002) afirma: "Os primeiros sociólogos da sociologia das profissões teriam aceitado ou tomado como características objetivas os elementos de uma ideologia, fazendo a sua defesa e apologia e participando dela" (Rodrigues, p.162).

Dessa maneira, Gyarmati (1975) formula crítica, quando analisa os pressupostos do modelo de profissionalização inspirado no paradigma funcionalista, e conclui que as profissões constituem um sistema de mandarinato, ao caracterizarem-se por:

Autonomia para organizar e regular as respectivas atividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio definido como exclusivo de uma profissão" (Gyarmati, 1975 p. 41).

A principal crítica atribuída às profissões, portanto, relaciona-se ao fato de o poder acumulado e as prerrogativas especiais de que usufruem serem utilizados em proveito próprio e não da coletividade, o que constituiria um obstáculo, impedindo a maioria da população de ter normal acesso aos serviços e qualidade. Segundo Rodrigues, "a sociologia das profissões, ao transformar esta doutrina em teoria, cumpriu uma função ideológica, ajudando a legitimar e perpetuar o *staus quo*." (Rodrigues, 2002, p.161)

Assim, a autonomia e o controle sobre recrutamento, formação, títulos e monopólios seriam prerrogativas de poder extensivas às profissões estabelecidas. Ainda discutindo a ideologia do profissionalismo, destaca-se uma outra importante dimensão desta questão:

É a possibilidade do conhecimento ser manipulado e modificado "afim de melhor servir às necessidades dos membros da profissão, como meio de defesa, exclusividade e autoperpetuação em face de ameaças de inovação e racionalização de tarefas e ocupação e também como instrumento nas lutas entre grupos ocupacionais disputando a mesma área" (Rodrigues, 2002, p. 164).

Neste sentido, o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão. Um resgate histórico, do movimento profissional do magistério, indica-nos que as tensões entre o espaço doméstico e o público, em pleno século XXI, ainda persistem (Arroyo, 1985). Contudo, se o magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização:

As teorias funcionalistas “relevam a crescente importância do conhecimento e o domínio de uma elite que controla o monopólio do conhecimento científico, de uma classe profissional e técnica em termos gerais mais proeminentes, bem como a emergência de uma sociedade mais profissionalizada” (Arroyo, 1985, p.35).

Alguns autores demonstram a importância do conhecimento teórico da sociedade pós-industrial, a primazia da teoria sobre o empirismo e a codificação do conhecimento num sistema abstrato de símbolos. Tudo isso justificado pelo desenvolvimento tecnológico, que tende a absorver muito mais trabalhadores com conhecimento teórico e poder de abstração. Como decorrência deste processo, tem sido apontada a ênfase na expansão do conhecimento e dos profissionais capazes de aplicarem competências especiais na resolução de problemas.

A matriz das competências assenta-se nessa premissa, indicando a necessidade de capacitação de trabalhadores com elevados níveis de formação científica. A valorização da educação escolar, dos centros de formação universitários como *locus* de obtenção do licenciamento para o exercício das profissões tende a ser reforçada. No caso específico do Brasil, a constituição das universidades brasileiras tem suas raízes históricas plantadas no ideal da profissionalização, no sentido de outorgar, com seus diplomas, a licença profissional, enquanto os Institutos Federais nasceram, no século XXI, com a missão clara de investir na Educação Profissional e Tecnológica.

Primeiro toque (Trimmmmm)⁴: a próxima cena irá tratar das fronteiras da trama educacional com o sociodrama. No palco fronteiro dessas dimensões, assim como apresentaremos os grandes pensadores desses platôs: Boal, Freire e Moreno como pensadores-rizoma. Em suas singularidades subjetividade, também, foram cartógrafos e acompanharam processos de seus tempos, mobilizando o humano para transformações em si próprios e no mundo.

⁴Para caracterizar a mudança de cena, assim como no teatro, usaremos simbolicamente os toques das campainhas. Na tese, escritos, mas contamos com a imaginação dos leitores para ouvi-los!



Cena 2

**FRONTEIRAS DA
TRAMA EDUCACIONAL
COM O SOCIODRAMA**

CENA 2

FRONTEIRAS DA TRAMA EDUCACIONAL COM O SOCIODRAMA

A Socionomia é um sistema teórico-prático que busca o desenvolvimento das relações sociais criada por Moreno (2012). Para melhor compreensão do conceito, desmembramos a própria palavra. Assim, “em ‘sócio’ - derivado do latim ‘socius’, cujo significado é companheiro; e, ‘nomia’ - derivado do grego ‘nomus’, que significa regra, lei, aquilo que regula. Dessa forma, etmologicamente, o conceito carrega o sentido da própria definição que Moreno lhe dá como sistema teórico-prático: “as leis do desenvolvimento social e das relações sociais” (Moreno, 2012, p.35). Segundo Alves (2008, p.48), com a Socionomia, “Moreno pretendia verificar como a interrelação indivíduo-grupo se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta, a partir de como era vivenciada por cada indivíduo no grupo”.

Assim, a Socionomia foi sistematizada e dividida por Moreno (2012) segundo suas especificidades e objetivos: Sociodinâmica: estuda as relações interpessoais e tem como método o *role-playing* (jogo de papéis), no qual as pessoas desempenham diversos papéis; Sociometria: mede e estuda as relações e as leis que regem as interações em determinado grupo por meio do teste sociométrico. Tal método tem como foco a ordem de escolha e de outros membros do grupo em termos de atração (proximidade), rejeição (distância e neutralidade), a fim de medir as relações dos indivíduos no grupo; Sociatria busca o aperfeiçoamento das relações inter-humanas. Para isso, lança mão dos seguintes métodos: psicoterapia de grupo, sociodrama e psicodrama. A psicoterapia de grupo, como sinaliza a própria denominação, trata das relações interpessoais. O sociodrama aborda questões sociais e culturais focalizando o grupo. No psicodrama, o indivíduo é priorizado.

Para Moreno (2012, p.147), “o psicodrama pode ser definido como a ciência que explora a ‘verdade’ por meio de métodos dramáticos e lida com as relações interpessoais e com mundos privados”. Cabe à sociometria estudar as formações e tensões sociais no “aqui-agora”, no momento em que nascem e se impõem ao indivíduo no interior dos grupos que constituem essa unidade chamada humanidade. Segundo

Moreno (2012, p. 149) "Um estudo sociométrico caracteriza-se como experimento quando todas as situações investigadas [...] são criadas por toda uma comunidade de cidadãos-investigadores, sendo cada cidadão, e cada investigador um membro da comunidade".

É, neste sentido que, para Moreno (2008), o psicodrama e o sociodrama, por meio de dramatizações, criam um espaço no qual o desempenho espontâneo e sem inibições de hábitos e de comportamentos pode acontecer, permitindo desvendar as formatações culturais do grupo, para quem o observa, e para seus próprios integrantes. O sujeito só se torna protagonista por sustentar com emoção, e trazer em sua história, o tema que o grupo trabalha. Mudando o grupo ou o tema, necessariamente o protagonista será outro:

Mudanças sociais implicam uma ação aqui e agora, com as pessoas e por meio delas. O Sociodrama pode ser um dos instrumentos científicos de ação social, com caráter preventivo, didático ou mesmo de reconstrução de uma comunidade, pelo fato de que suas produções e soluções originam-se do próprio grupo (Moreno, 2008, p.143).

Tanto Moreno como Boal dirigem seus olhares para os seres humanos e suas produções discutem com profundidade a nossa forma de ser e estar no mundo. Boal e Moreno são grandes experimentadores da arte da interpretação, em sentidos distintos, mas que se aproximam na possibilidade de ressignificarem formas de subjetivação, não apenas dando espaço para que estas se representem no campo da realidade, como também rompendo com representações falidas, repetitivas, arraigadas de saberes hegemônicos e de sofrimento (Nocam & Romera, 2012). São pensadores-rizoma que, junto com Freire, potencializam as transformações nas pessoas, e essas poderão mudar os mapas sócio-político e educacional do mundo!

O Teatro do Oprimido foi criado pelo brasileiro Augusto Boal, mais determinadamente a partir da década de 1970, no quadro de reação às ditaduras que, naquela época, varreram a América Latina. Sua obra nasceu de um enfrentamento em relação às tendências dominantes, constituindo-se em absoluta novidade, quando emerge, pelo modo como vai se configurando e se desdobrando na sociedade. Em movimento inverso, tínhamos Moreno ampliando seus vínculos, através de grupos de estudos e pesquisadores do Psicodrama/Sociodrama, no Brasil, com suas teorias muito

difundidas na Europa e Estados Unidos, assim como em países da América Latina. J.L. Moreno abria portas e oferecia territórios surpreendentes, entrelaçando teoria-prática e descortinando possibilidades a partir de encontros. Em nossa concepção, Boal, Moreno e Freire pertencem a uma linhagem de pensadores-rizoma, pois na perspectiva de Deleuze e Guattari:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (Deleuze & Guattari, 2000).

Esses autores são atravessados e encarnados pelo sentimento de raiz, que expande seus galhos e espalha seus frutos ao mundo, sensíveis aos dilemas do ser-humano, com suas singularidades e subjetividade. Paulo Freire (1990) apresentou-nos uma proposta emancipadora, em sua pedagogia da esperança e da confiança nas possibilidades da prática educativa de conscientização sobre valores humanos e sociais que promovem mudanças. Como defendem Belmonte e Fossatti (2013), a concepção de prática educativa e a confiança e a esperança no modelo freireano atende a alunos, pais e professores, acolhem suas questões, compreendem seu contexto de vida, seus interesses e suas necessidades e valoriza potencialidades.

A concepção freireana, portanto, colabora no sentido de que o professor possa superar uma função limitada a aconselhar, determinar condutas ou condicionar alunos. Freire funda uma pedagogia do oprimido. Ele desejava que fosse considerada a cultura do aluno, valorizadas suas experiências de vida, fazendo uma releitura do próprio conceito de cultura, pois compreendia que todo ser humano era dotado de cultura. Freire (2012, p.89) defende que "só na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação". Nessa perspectiva e em nossa compreensão, Boal, Moreno e Freire enraizaram seus postulados para "libertar" o ser humano e possibilitar-lhe experimentar sua humanidade de forma mais plena e autônoma. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se liberta e a ideia e libertação não se filia à pedagogia dominadora. Freire legou ao mundo

uma obra em que desejava sujeitos conscientes, políticos e libertos, pois em sua concepção são condições inerentes à humanidade.

2.1 Freire: O primeiro cartógrafo

Os primeiros estudos, os primeiros livros, as primeiras lições do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), destacadamente as obras *Pedagogia da Autonomia* (2014) e *Pedagogia do Oprimido* (2014) nos levaram a conceituá-lo como o primeiro cartógrafo. O método inovador de alfabetização de adultos Paulo Freire, criado na década de 1960, buscou desenvolver um pensamento pedagógico assumidamente político. Suas contribuições ao campo educacional são reconhecidas no mundo inteiro, tornando-o o mais importante educador brasileiro. Em 13 de abril de 2012, através da Lei Federal n.12.612, é-lhe atribuído o título de patrono da educação brasileira. Seu método é o de conscientizar o aluno e ter um olhar sensível sobre si e estimular a criticidade quanto às causas das classes populares. Estabelece pontes entre a pedagogia e a afetividade. Freire (1989, p.34) dizia; “antes de se ler a palavra, se lê o mundo”. A visão de mundo e a busca pela transformação nas relações de opressão permite uma interface dos pressupostos de Freire e de Boal. O educador, assim como Boal, desejava provocar o entendimento às pessoas quanto a situações de opressão e fazê-las atuarem em favor da própria libertação.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, qualificado de “educação bancária”. Na perspectiva freirerana, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Ou seja, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos: Sua proposta reside em “não matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade” (Freire, 2002, p.26). Para o educador, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

O Patrono da Educação, ainda, criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto-aprendizado. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdades absolutas. Para Freire (2014): "ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. Os homens se educam entre si mediados pelo mundo". Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor.

Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro - e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. Segundo Romão (2008, p.20) "Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo". Em Freire, a valorização da cultura do aluno é fundamental no processo de conscientização, e está no solo de seu método de alfabetização. Tal método foi formulado inicialmente para o ensino de adultos, que propõe a identificação e catalogação das palavras-chave do vocabulário dos alunos - as chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações de vida comum e serem significativas para os integrantes da comunidade em que se atua, como por exemplo "tijolo" para os operários de canteiros de obras. O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo", na expressão famosa do educador: "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)". (Freire, 2014, p.44).

Ainda em sua Pedagogia do Oprimido, Freire (2014, p.109) assim desenha o seu pensamento: "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação, ou da ação política". Adiante vai requerer a prática da dialogicidade como pressuposto à educação libertadora. Freire concebeu os chamados "temas geradores"

(também chamados de “universo temático”) como estímulo à tomada de consciência dos indivíduos. Daí, não são os homens o objeto da investigação, mas o pensamento linguagem referido à realidade. Nesse continente da “compreensão ético-política da educação”, como Freire preferia chamar seus postulados, encontramos um cartógrafo!

Nomear o método Paulo Freire (2014) de cartografia é alinhar e perceber o campo de forças que atravessa toda a sua obra, desde o próprio conceito de cultura aos postulados de uma comunicação mais humana, mais sensível e mais aberta ao outro! Freire (2014) combatia metodologias tradicionais, e enxergava na alfabetização uma possibilidade de conscientização que ultrapassasse, “apenas”, o conhecimento a respeito das formas de opressão. Para o autor, é possível ter conhecimento sem se colocar na posição hegemônica de um saber superior ao dos outros. Ele promoveu uma ruptura epistemológica num conhecimento piramidal e defendeu uma relação de “o saber com”.

Na cartografia freireana, o outro tem sempre algo a nos “ensinar” e nós a ele. Concordamos, principalmente quando falamos sobre o ambiente escolar, pois cultivar, como requer o método cartográfico, é bem diferente de dominar e controlar. Por isso, nossa alegria em descobrir em Freire um cartógrafo, pois sua obra promove articulação e sintonia com a cartografia:

Para o educador humanista ou revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por e com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores (Freire, 2014 p.125).

Estes visam à neutralidade do conhecimento e, para tal, a distância entre sujeito e objeto é condição de possibilidade da verdade científica. A experiência dá lugar ao experimento, como se não houvesse continuidade entre esses conceitos; diferentemente, aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. Nesse sentido, Freire pertence a uma linhagem de cartógrafos atentos às diferenças, às singularidades, à cultura local à produção de sentidos. Assim, “o pesquisador se coloca numa posição de atenção ao acontecimento” e às pessoas. Os cartógrafos permitem-se ao re-desenho de relevos pelos territórios humanos.

Como cartógrafo, Freire não foi a campo atento ao que se propôs a procurar, guiado por estruturas metodológicas (pré) estabelecidas, com perguntas e questões prévias. Freire articulou os diversos saberes e considerou a diversidade dos territórios nos quais caminhou: "Aquele espaço por sua natureza intolerante à subordinação e à sucessão hierárquica. No espaço móvel da coabitação e da coordenação, as singularidades do arquipélago pertencem umas às outras" (Barbero, 2004, p.57), em cuja raiz se acham as profundas alterações perceptivas que a nossa experiência espaço-temporal atravessa.

2.2 Boal em busca de uma poética do oprimido

O Método de Boal foi concebido para possibilitar a compreensão, principalmente das classes populares, sobre as formas de opressão vivenciadas na sociedade. Ele criou as bases de um teatro que se constituísse em dispositivo político e social. Os conflitos eram trabalhados com técnica e jogos, que possibilitassem o debate com o objetivo de uma análise do presente para uma mudança de postura e da realidade:

E quando surgia uma nova questão, outra forma de intervenção se fazia necessária. A primeira prática criada no Teatro do Oprimido, ainda na década de setenta, foi o Teatro Jornal. Era utilizada para burlar a ditadura existente no Brasil e apresentar um teatro que ia ao encontro das questões populares denunciando a barbárie e a violência que não apareciam nas notícias jornalísticas. Era uma forma de reler as manchetes dos jornais, mostrando o ponto de vista do elenco sobre aquela matéria (Sanctum, 2011, p.178).

A obra de Boal de maior potência é a do Teatro do Oprimido. Para Khel (2009), "não é uma escola, não é uma fórmula, não é nem mesmo uma proposta de linguagem teatral: é um poderoso dispositivo gerador da teatralidade o qual, a rigor, deve incluir qualquer um". A autora credita a Boal o projeto de despertar a capacidade teatral de reivindicar realidades nas pessoas que se permitam a isso, sem diferenciar cultura, estudo, nacionalidade, raça e, sobretudo, condição social. A obra de Boal é permeada por compromissos estéticos e políticos, e "propõe uma teoria do pensamento sensível para uso prático, isto é: como instrumento transformador da realidade. Pensar não é apenas simbolizar o que está dado diante de nós: é também imaginar o mundo para além dos limites do presente e do possível". (Khel, 2009, p. 1).

Assim como Freire, Boal foi perseguido e exilado. Escolheu os países latino-americanos para ampliar sua teoria. Dessa época surge o Teatro Invisível, a encenação acontece de forma “invisível” sem ser percebida pelo público, que também representa sem ter conhecimento dessa participação. Os temas sociais, nesta modalidade, são os protagonistas no teatro invisível. Em cada país, Boal criava uma inovação, fosse pela necessidade de burlar os regimes ditatoriais ou sua efervescente criatividade para fazer teatro. Buscando a intervenção popular direta em seus espetáculos, cria o Teatro-Fórum:

Oportuniza que a plateia intervenha na cena apresentada e modifique as ações do personagem protagonista, a fim de quebrar a opressão encenada. Na Europa, as pessoas tinham opressões diferentes dos latino-americanos. Eram preocupações como o medo do futuro, do vazio existencial, da impossibilidade de amar ou de se entregar numa relação afetiva (Sanctum, 2011, p.10).

Boal, ainda, elaborou as técnicas do Método de Teatro e Terapia do Arco-Íris do Desejo, que buscam analisar as opressões internalizadas em diferentes grupos para, a partir do teatro, criar estratégias para desconstruir essas opressões. Boal dizia que qualquer pessoa poderia representar, inclusive os atores e que o teatro poderia ocorrer em qualquer lugar, inclusive em teatros! Para o teatrólogo:

A arte é forma de conhecer, e é conhecimento, subjetivo, sensorial, não científico. O artista viaja além das aparências e penetra nas unicidades escondidas pelos conjuntos. Sintetiza sua viagem e cria um novo conjunto – a Obra -, que revela o Uno descoberto nesse mergulho; este, por analogia, nos remete a nós mesmos (Boal, 2009, p.111).

Ele desejava que o espectador mantivesse alguma relação diante da obra, independentemente do que fosse; poderia sentir-se provocado, agredido, estranho... simbolicamente era para vivenciar sensações semelhantes às do poeta, do escultor, do autor... a proposta era de “juntos descobrimos a descoberta que fez o artista”. (Boal, 2009, p.143).

2.3 O Sociodrama: reflexões numa perspectiva clínica

O Sociodrama possibilita intervir nos grupos. O Sociodrama é uma metodologia de investigação e intervenção das relações interpessoais, nos grupos e entre grupos, criada por Moreno. O Sociodrama possibilita, por meio da ação conjunta, que os papéis dos participantes sejam adequados ao contexto, ao grupo. Fontes (2006), lembra que o Sociodrama é desenvolvido em três contextos: social, grupal e dramático e as ações podem ocorrer em três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento. Os elementos são: diretor (Coordenador do Trabalho), ego-auxiliar (podem existir mais de um), palco (local), sócio-protagonista e plateia (pode se constituir no próprio grupo onde a sessão é realizada).

É nesse sentido que o Sociodrama atua em sintonia com a rede social da qual somos todos "atores". Ele promove, ainda, a ruptura de um modelo clínico, psicossomático, e com a patolização para "escrever", a partir do teatro, uma concepção de homem, implicado em uma rede de relações e de ações nas quais o grupo é o protagonista. Essas relações permitem a re-descoberta e re-organização na revelação dos dramas humanos. No traçado desta tese, precisamos elucidar, como nos ensina Aguiar (1990), a distinção entre Psicodrama e Sociodrama, numa perspectiva de articulação apenas para fins didáticos dessas duas modalidades de teatro terapêutico: O psicodrama está voltado para o indivíduo como protagonista, enquanto o Sociodrama tem o grupo como seu protagonista.

As primeiras experiências, portanto, emergem sem o embasamento clínico para o alcance de seus propósitos. Moreno era um investigador social, e não um psicólogo. Se para alguns teóricos há um imbricamento que possibilita considerá-las uma única e indissociável realidade, é o próprio Moreno quem autoriza a distinção em pauta, fornecendo-nos, inclusive, um critério para embasá-la: no Psicodrama são tratadas as angústias do indivíduo, enquanto no Sociodrama, os problemas do grupo (coletividade).

Como nos lembra Aguiar (1998, p.28) "em princípio, num Sociodrama, todos os membros do grupo que comparecem às sessões são estimulados a participar da forma

mais intensa possível". Essa é a diferenciação proposta pelo próprio Moreno, que para tanto utiliza como critério as relações interpessoais e o mundo privado: As etapas propostas pelo Sociodrama são ancoradas nos pressupostos, tais como:

A etapa de aquecimento específico, assim visualizada, é como uma suspensão coletiva de subjetividades ancorada implícita e explicitamente em torno deste emergente ou representante grupal, que se condensa como uma força capaz de lançá-lo de cabeça na etapa seguinte, com sua máscara arrancada, aglutinando os interesses latentes que o levarão à condição de herói protagonista. O compartilhamento aqui é o próprio acordo, do qual este representante grupal e o próprio diretor e egos-auxiliares também participam, como se todos se dessem as mãos fortemente antes do mergulho conjunto em abismos desconhecidos. (Moreno, 1992, p.123).

O objeto da ciência moreniana, portanto, é a área de entrelaçamento entre o individual e o coletivo, descartando-se a abordagem de qualquer dos dois específica e única. Afirma-se que no sociodrama os assuntos propostos referem-se exclusivamente às matérias de ordem coletiva, enquanto o psicodrama aceita a possibilidade de se encarar qualquer assunto, desde o mais privado até o mais público. Segundo Aguiar (1990) "essa diferenciação, aparentemente clara, escamoteia algumas obscuridades suscetíveis de inutilizá-la como parâmetro para a práxis socionômica". O autor, ainda, destaca que:

O caráter de encarnação, substância do fenômeno protagônico, acaba sendo negado. Tem-se, assim, como evidente que não existe possibilidade de que uma estrutura relacional (por exemplo, a dor de uma pessoa) seja reveladora das forças coletivas, das quais o indivíduo em questão seria o mais significativo ponto de intersecção (Aguiar, 1990, p.54).

Ao privilegiar-se o momento (entendido como uma unidade de criação), ele considera que nenhuma ocorrência, por mais irrelevante que possa parecer, pode ser descartada. No trabalho socionômico de Moreno, houve a descoberta do rico manancial terapêutico do teatro espontâneo quando privilegiou a temática pessoal dos emergentes, desenvolvendo seu trabalho a partir de uma perspectiva profissional médica psiquiátrica, porque era a sua formação inicial.

Moreno (1980) permite-nos um enfoque diferenciado: a doença está nas relações; o sofrimento individual apenas reflete essa realidade. A transformação a ser obtida é, nesse âmbito, e não em um outro, organísmico, intrapsíquico ou solipsíquico. Não que esses fenômenos não possam ser objeto de investigação: apenas não o são com a ferramenta teatral de que dispõe a Socionomia. E é sob essa nova luz que podemos

avançar no sentido de redefinir a individualidade. Ao falarmos de “interesses individuais”, referimo-nos aos de uma pessoa em particular. Já em um enfoque sistêmico, como o da Socionomia Moreniana:

(...) a socionomia surgiu como algo mais que uma simples teoria sociológica, pois se propunha como uma revisão das antigas correntes e visava transportar suas complexas elaborações teóricas para o nível da realidade vivida no cotidiano, perseguindo no presente e por meio das investigações diretas o complexo cultural dos intercâmbios das interações humanas, tal como se realiza, se cristaliza ou se transformava na realidade concreta e como esta era vivida e reproduzida por cada sujeito humano (Naffah, 1997, p.129).

Na concepção de Aguiar (1990), o que se divisa, no espaço cênico, são os conflitos que povoam o átomo social constituído pelo conjunto dos personagens que amarram o enredo. Como eixo dos acontecimentos apresentados, o protagonista não apenas se revela como personalidade, mas permite que sejam desveladas as contradições do tecido social cujo fragmento está sendo focalizado:

Essa referência ao todo mais amplo é que outorga ao teatro seu estatuto artístico: captado e expressando um aspecto particular da vida, atua sobre ela de modo a transformá-la. O drama do protagonista, no nível de sua individualidade, deve ter ressonância com os da coletividade na qual se insere e que, naquele momento, representa. (Aguiar, 1990, p.13)

Ele, portanto, vai empalmar o papel do protagonista, do personagem central do enredo, a ser (co) criado no contexto dramático. Assim, é por extensão e por analogia que se aplica o termo “protagonista” ao emergente grupal. Toda a teoria psicodramática assenta-se num modelo de compreensão das relações: o sistema oriundo da prática do teatro, especialmente:

No psicodrama, o personagem protagônico é a pessoa do ator que está desempenhando o papel principal. Ressalta-se que como o protagonista é um elemento do contexto dramático, é importante destacar o fato de que é a estrutura da trama produzida, durante a encenação improvisada, a demonstração do contexto social. (Aguiar, 1990, p. 21).

Dessa forma, quando o protagonista-ator sobe ao palco e assume o protagonista-personagem, sua criação cênica vai evidenciar um vínculo protagônico: a forma como ocorre a interação do protagonista com as demais personagens do drama. E, nessa estrutura interacional, admite-se o interjogo de papéis na textura social, na gramática da dramatização.

Devemos discutir qual o significado de ser protagonista na proposta sicionômica e não, simplesmente, os aspectos da lógica dessa questão. Para Naffah-Neto (1990) uma das genialidades de Moreno foi exatamente a de ter assinalado a trilha para a exploração desse fenômeno, já vislumbrado empiricamente nas artes cênicas convencionais. O protagonista, na narrativa teatral, é o personagem que centraliza a trama. Esta se tece com interações entre este personagem e os respectivos antagonistas, assim como os demais coadjuvantes.

Seria, portanto, o mesmo que afirmar que todos representam o todo, ou dele são porta-vozes, ou que todos chegam juntos no primeiro lugar. Configura-se, assim, em uma incongruência: se fala diretamente, não há porta-voz; se todos se fazem presentes, em carne e osso, não existe representante; se todos chegam juntos, não há como enunciar que todos o fizeram primeiro.

Assim, estamos diante de uma clínica ampliada, tendo o Sociodrama como modalidade interventiva. Com essa modalidade, tendo em curso as profundas alterações pelas quais passam os adolescentes, e de que forma elas são compreendidas pelos professores, no cotidiano escolar, assim como por suas famílias, revela-se a importância em se levar à cena a teoria moreniana social e das relações sociais. O Sociodrama pode se constituir em uma modalidade de intervenção para educadores compreenderem essas demandas das juventudes. Compartilhar saberes jogando ou dramatizando os conflitos do grupo? Moreno e Freire aprovaram esta metodologia. E qual a diferença entre jogar e dramatizar?

A principal distinção entre um jogo e uma dramatização é que, nesta última, é fundamental uma narrativa cênica, com começo, meio e fim, enquanto que no jogo dela se pode prescindir. O mais comum, inclusive, é que, num jogo dramático, quando chega a ocorrer alguma sequência dessa ordem, o que se busca alcançar é um conjunto de pequenas histórias nem sempre articuladas num enredo único. (Moreno, 1973, p. 44).

Afinal, são histórias da vida, da vida da gente! No jogo, costuma-se trabalhar com o grupo todo, até mesmo no plano do "como se". Ao se deixar de lado a construção de um enredo, centralizado num dos membros do grupo, tem-se um evento sem protagonista. Por isso, pede-se que as pessoas da plateia substituam, uma de cada vez,

o protagonista, propondo-lhe, pela improvisação, alternativas para que saia da situação de opressão. Se a aula se constitui em uma produção cultural e humanamente marcada de sentidos, certamente, guarda sentidos sutis e profundos dos grupos que vivenciam essa experiência. Para a melhor compreensão de papéis sociais:

Quando um indivíduo desempenha um papel implicitamente solicita seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedem para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que apresenta terá as consequências implicitamente pretendidas por ele, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (Goffman, 1985, p.122).

Assim, na perspectiva do indivíduo, as pessoas buscam no público interagente a confiabilidade das imagens que estão apresentando. Para Goffman (1985), as ações de correspondência ao social tipificam padrões comportamentais e caracterizam a repetição dos mesmos roteiros configurando os papéis sociais. Indivíduos, portanto, caracterizam-se por máscaras sociais, às vezes, assumindo-as e confundindo-as com o *self*. Pela legitimidade das representações mais adequadas às finalidades no cenário social, os indivíduos difundem-se nas imagens projetadas, aproximando, e de certa forma fundindo-se as suas próprias imagens concebidas. Ressalta-se, no pensamento de Goffman (1985), que as pessoas se representam por auto-imagens ou papéis, ocultando muitas vezes suas verdadeiras intenções ou quem são por trás das máscaras:

Em grupo ou individualmente, pessoas expressam simbolicamente as situações vivenciadas em seus contextos cotidianos. Consciente ou inconscientemente procuram sempre validar as significações manifestadas para que sejam confiadas e aceitas pelas pessoas que integram seus meios de convivência, mesmo que as representações exibidas sejam apenas disfarces. Trata-se, portanto, de uma necessidade do indivíduo de aceitação e inserção social, motivadas por noção de orgulho e vergonha, reguladas pelos códigos afetivos da cultura local (Goffman, 1985, p.91).

Para a cartografia, que se reconhece implicada nesse processo de produção de realidade, a tarefa de análise em pesquisa ganha relevo e vamos reconhecendo um a outro na concepção e encenação desses papéis. Como percebemos os caminhos, as planícies, os platôs e as pistas estão dadas e vamos estabelecendo pontes, percorrendo trilhas, que não se esgotam nunca, re-desenhando nossos próprios contornos e possibilitando o emergir de formas e de narrativas constituintes de uma política do sensível para compartilhar formas de ser e estar de maneira mais coletiva no mundo.

2.4 Psicologia e teatro: por uma clínica da apresentação ou do teatro terapêutico

Segundo Moreno (1990), o teatro tem potencial de cura, e para alguns estudiosos, também, se configura como uma alternativa terapêutica. O próprio Moreno (1990) reconhece em sua teoria a influência dessa arte. Compreendemos a afirmação de Moreno, quando relembramos a própria origem do teatro: entre os povos primitivos, quando uma tribo saía à caça, promoviam-se os rituais religiosos de preparação a tal façanha. Ali, eram encenados os confrontos que se esperava fossem acontecer. Em toda a história do teatro:

Desde as formas mais rudimentares das quais temos registro, existe um traço comum: o enredo aponta para conflitos existenciais, propondo para eles uma compreensão, através da denúncia dos responsáveis pelos malefícios, da exaltação dos heróis e dos virtuosos; defende alguma tese a respeito do sentido da vida e culmina com um encontro reparador. Também nas tragédias gregas se pontuava a eterna luta do homem para estabelecer o seu próprio destino, contrapondo-se a forças sobrenaturais, cujos desígnios não só lhes ameaçavam a felicidade como exigia coragem e determinação em seu enfrentamento (Fédida, 1995, p.91)

No teatro religioso cristão da Idade Média, o que se representava eram as vidas dos santos e dos mártires, exemplos da conduta a ser seguida pelos fiéis. O sofrimento, em nome da fidelidade aos princípios e à fé, era apontado como a suprema virtude. Nessas formas mais elaboradas, a participação da plateia ocorre pela identificação com os heróis. Na clássica proposição aristotélica, a emoção intensa de piedade e terror, ou de solidariedade e medo, tinha, na tragédia, o condão de purgar o espectador desses sentimentos; ou, por conta, a combinação entre os dois significa a vivência plena da contradição, o que sinaliza uma experiência profunda de integração com a realidade última da vida. Na perspectiva dialética: desalienação. Eis um princípio de cura através do teatro: a catarse. Clínica e tragédia se inserem e se articulam nos enredos do cotidiano:

Trata-se, antes de mais nada, de uma posição clínica que encontra suas origens do teatro do tempo de Péricles e na medicina de cidadãos praticada em Atenas. Tanto o espectador como o médico de cidadãos se inclinam, como na Psicologia Fundamental, diante de alguém que porta uma voz única a respeito de seu *pathos*, de sua tragicomédia, mas também de seu sofrimento, de suas paixões, de sua passividade. É clínica, portanto, porque respeita o princípio da única voz que suscita experiência e terapia (Sennet, 1997 p. 58).

Trata-se, também, de uma posição porque reconhece a existência de outras posições na polis dentre as quais se destacam a do *orthos* e a do historiador. Essas posições nascem de posturas corporais e essas posturas corporais – verdadeiras formas de existência dos corpos – engendram discursos – logos – que representam essas posições. Para Fédida (1995, p. 98), “na posição da Psicologia Fundamental, *pathos* – o sofrimento, as paixões, a passividade – assujeitam o ser humano criando um tipo particular de sujeito que também encontra suas origens no teatro grego do tempo de Péricles”:

O *pathos* vem de longe e vem de fora e toma o corpo fazendo-o sofrer. Até mesmo na contemporaneidade é essa a noção que preside a definição de doença. O que vem de longe e vem fora, introduzido no corpo, assim brota dada a sua condição de natureza. O psiquismo, o aparelho psíquico, é, na ótica da Psicopatologia Fundamental, um prolongamento do sistema imunológico. Ele se constitui graças à violência originária e é uma resposta defensiva do organismo a ela. *Pathos* é sempre somático, ocorre no corpo; e a psique é, na tradição socrática, estritamente corporal não havendo, nunca, solução de continuidade entre duas instâncias (Reale,1994).

Como explica Fédida (1995), a Psicologia Fundamental está interessada em um sujeito trágico que é constituído e coincide com o *pathos*, o sofrimento, a paixão, a passividade. Esse sujeito, portanto, que não é racional, nem agente e senhor de suas ações, encontra sua mais sublime representação na tragédia grega. Nesse cenário, vamos compreendendo como estão entrelaçadas as tragédias gregas, apesar dos séculos que nos separam, aos dilemas urbanos, do cotidiano e, portanto, do nosso universo institucional, através das sessões de Sociodrama.

Na perspectiva de melhor estabelecermos essa relação, entendemos que a mitologia, que deu origem ao *epos* – aos primeiros dramas, estabelece o verdadeiro contexto para essa afirmação. Mito diz respeito à crença nas palavras em si mesmas (Sennet, 1997, p.73). Assim *pathos* relato mito-poético e opopéico do sofrimento, era o oposto de *orthos*. Tragédia e comédia, portanto, se constituem em linguagem do sofrimento, que lança mão do recurso mito-poético-epopéico para permitir experiência.

Segundo toque (Trimmmmm): a seguir, apresentaremos o território-palco e seus dramas no acompanhar dos movimentos e das trilhas percorridos em articulação com os protagonistas, os recursos utilizados e a modalidade de intervenção.

A single spotlight shines from the top center of the frame, creating a bright, conical beam of light that tapers as it descends. The beam illuminates a circular area on a dark, textured stage floor. The rest of the scene is in deep shadow.

Cena 3

**APRESENTANDO
O TERRITÓRIO-PALCO
E SEUS DRAMAS**

CENA 3

APRESENTANDO O TERRITÓRIO-PALCO E SEUS DRAMAS

Fazer pesquisa na direção cartográfica é considerar que a realidade a ser pesquisada se apresenta como “mapa móvel”. Habitualmente, o que se nomeia como metodologia é da ordem das regras previamente estabelecidas, como nos indica a etimologia da palavra que “anuncia a existência de um caminho (*hodos*) predeterminado para se alcançar algumas metas – *métahodos*, o que indicaria a necessidade de uma precisão e rigor metodológicos, entendidos como obediência mecânica a procedimentos apriorísticos”. (Passos & Barros, 2012, p.68).

Por outro lado, não existe método neutro do ponto de vista teórico, ou seja, todo método tem de alguma forma ser sintonizado com a maneira como se discute os dados, compreende-os. Optamos pela cartografia, que acompanha processos e busca “uma postura, um princípio ético-estético-político frente ao pesquisar que produz ressonâncias no processo de construção da pesquisa” (Machado, 2007, p. 2). Nessa mesma direção:

A cartografia não é um método para ser aplicado e nem é um conjunto de regras, então, até se prefere dizer: praticar a cartografia, mais do que aplicar a cartografia, enfatizando que a cartografia é uma prática, um conjunto de ações e de gestos, gestos que vão transformando o próprio método. Dessa forma, não é um método que tem um caráter geral. Temos dito também que o método é *ad hoc*, caso a caso. (Kastrup & Barros 2012, p.62).

Afinal, a pesquisa de campo geralmente coloca o cartógrafo diante de um território que ele não conhece e em relação ao qual pretende fazer avançar o entendimento e as práticas de trabalho. Incluir as múltiplas linhas ou vetores que Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997) chamam de rizoma e que Bruno Latour (2007) evoca como rede de articulação e composição para que possamos fazer emergir o entendimento de uma realidade complexa. E, segundo Rolnik e Guattari (1989), a cartografia se refere ao “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem”. Os autores, ainda, afirmam que “Diferentemente de um geógrafo, comprometido com as formações estáveis e com a produção de mapas topográficos, o cartógrafo acompanha a produção de territórios

existenciais, em seus movimentos sempre provisórios e em transformação". (Rolnik & Guatarri, 1989, p.59).

Rubin e Rubin (1995) lembram que o pesquisador não é neutro, distante ou emocionalmente isento, para os autores faz-se importante desenvolver a empatia, a sensibilidade, o humor e a sinceridade para melhor desenvolver sua pesquisa. A Cartografia nos possibilita um transitar com tais sentimentos no campo. Passos e Eirados (2012) recorrendo a Deleuze, Guattarri e Rolnik (2005) alertam:

O método cartográfico, útil para descrever processos mais do que estados de coisas, nos indica um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas. É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado. A cartografia desenha ao mesmo tempo em que gera, conferindo ao trabalho da pesquisa seu caráter de intervenção. (Passos & Eirados, 2012, p.128).

Para Fonseca e Costa (2013), o cartógrafo aguça o paradoxo em seu olhar ao se preocupar em compreender sentidos-conceitos através das modulações das relações que constituem os objetos-problema e que estes, por sua vez, constituem com os demais fluxos. Assim, oscilando entre os abismos, o cartógrafo opera com o paradoxo: a constituição dos seus objetos-problemas.

Pelas montanhas escaladas, as planícies trilhadas e os mares navegados, "temos cartografias praticadas em domínios específicos. A cartografia não comparece como método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo". (Kastrup & Barros, 2012, p.71). Trata-se de um método privilegiado para se lançar nas surpresas advindas do campo:

Se o acolhimento da surpresa e do imprevisto é indissociável da criação de uma política cognitiva, tornar-se cartógrafo é sempre um exercício local e parcial e se efetiva por meio de práticas, é um processo incessante de renormatização e de criação de um meio, talhado no caminho que vai sendo instituído no percurso investigativo (Kastrup & Barros 2011, p. 75).

Como sinalizam Barros e Barros (2013), o que move a análise em cartografia, portanto, são os problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado. Analisar é, nessa perspectiva, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas:

O conhecimento a ser produzido e compartilhado pela pesquisa cartográfica abrange as zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja da objetividade, seja da subjetividade. O objetivo da análise é “validar” o conceito de analisador. O pesquisador é o analista e não o analisador. E o modo como a pesquisa se organiza altera o sentido da análise. Análise implica atitude e se aproxima de uma dimensão clínica que privilegia os processos criadores que possibilitam reposicionamento subjetivo (Barros & Barros, 2014, p.109).

Nessa interface análise-clínica-política estamos afirmando que nesse processo nos encontramos com modos de produção de subjetivação, “modos de experimentação/construção e não mais interpretação da realidade, de modos de criação de si e do mundo que não podem se realizar em sua função autopoietica, sem o risco constante da experimentação de crise” (Barros & Passos, 2014, p. 175).

Nesse sentido a “análise” deve caminhar na direção da participação. Assim, a atitude da análise não se confunde com um padrão fixo de procedimentos metodológicos, nem com o emprego de uma determinada sequência de etapas. Há, de fato, proximidade entre a atitude analítica presente em diferentes abordagens de pesquisa e intervenção, tais como a própria cartografia.

Ao privilegiarmos o método cartográfico, a pesquisa toma como objeto sua própria atividade de pesquisa, o que nos exige pensá-la como também um processo de atividade em torno de uma dada situação. A atividade aparece desdobrada como objeto e como método: a análise da atividade é método de investigação do objeto, não podendo deixar de ser também análise da própria atividade de pesquisa. Pesquisador e pesquisado tornam-se co-dependentes na análise (Barros & Silva, 2013), em processo de mútua formação de subjetividades. O processo de formação é sempre local e parcial, e por meio de práticas ganha corpo, mundo e língua.

Mais do que entender a formação em seu aspecto de produção de uma forma, baseada em modelos predeterminados, tomamos como ideia diretriz que o pesquisador cartógrafo é formado no acesso ao plano das forças, plano instituinte em movimento e transformação que não se separa do plano instituído. Não há uma resposta geral. Em vez da pergunta: como forma? Sustentamos esse não saber e brincamos: como força? Como estarmos atentos, abertos e sensíveis ao presente, forçados a pensar e a criar enquanto fazemos pesquisa? (Pozzana, 2104, p.47).

Se as pistas cartográficas nos levam a acreditar na experiência do presente como possibilidade de abertura ao aprendizado, com um *ethos* sensível, entendemos essa riqueza quando pesquisamos junto aos adolescentes. Eles são territórios ricos em formas de serem e estarem no mundo, num momento presente rico em relevos, impactos tectônicos e planícies a serem “explorados”. Desvelando-se:

A ação de conhecer configura ao mesmo tempo, e num movimento de engendramento, o sujeito e o objeto, o si e o mundo, não é apenas criar um novo conceito de cognição. É um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento (Kastrup & Barros, 2012 p. 132).

Assumir, portanto, que um objeto traz em suas re-configurações, além dos aspectos teóricos e metodológicos, a dimensão política. Tal dimensão é constituinte do exercício de ser humano. Daí, também, como ressalta Freire (2014, p.30) “nosso papel não é falar sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. É uma postura, também, assumida pelos cartógrafos, essa disposição freireana em se buscar o diálogo entre educandos e educadores:

Temos de estar convencidos de que a visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua atuação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de ser fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2014, p.31).

Nesse sentido, Freire (2014) afirma que muitos educadores e políticos não são entendidos, pois os discursos são como “córregos secos, alienante e alienado”. O patrono da educação brasileira destaca: “para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem”. Para o autor, o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação com prática da liberdade. Se os educadores conseguissem se implicar nesse descortinar, talvez, a experiência do ensino e da aprendizagem pudessem enriquecer os territórios existenciais.

Assumir uma postura cartográfica (política) diante desse desafio é instigante e uma trilha repleta de armadilhas, pois precisamos nos despir de (pre)conceitos e afetações quando pesquisamos sobre as juventudes. É preciso, portanto, ter abertura nessa relação pesquisador-pesquisado e permitir-se lançar-se a campo, como revela

Kastrup (2014, p.92): “experimental dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vistas e levar em conta a produção coletiva do conhecimento”.

Como nossa opção metodológica é pelo método cartográfico, nossa tese se encontra aberta e incompleta, pois o conhecimento da realidade dada no presente poderá ter cursos que “desviem” os córregos e esses escorram em outras direções e apresentem novas possibilidades. Somos territórios em mutação, simultaneamente, à transformação de todos os que estão envolvidos nesta construção. As adolescências representam uma das fases mais ricas, complexas e difíceis para se atravessar! Ser relevo quando muitos desejam que eles sejam planícies.

3.1 Protagonistas

Em nossa pesquisa, os protagonistas são os estudantes do *Campus Recife*, do 7º período do curso de Eletrônica. O *Campus Recife* recebeu inúmeras denominações. Para muitos, ainda, é Escola Técnica Federal. Ele integra uma das 19 escolas criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices. Com formação voltada, majoritariamente, à área industrial, é um dos maiores *campi* do Brasil. Possui mais de 20 mil estudantes, cerca de 3 mil servidores e está localizado, na Cidade Universitária, com seus 13 hectares. O *Campus Recife* oferece 25 cursos, seja no Sistema de Seleção Unificada - SISU (Licenciaturas, Engenharia e Cursos Tecnológicos) ou o vestibular para os cursos técnicos. Muitos estudantes iniciam suas trajetórias formativas, no Ensino Médio Integrado, aos 13 anos, e podem cursar até a Pós-Graduação (PDI, 2016).

Para a realização da pesquisa de campo, solicitamos autorização da Instituição, através da Pró-Reitoria de Ensino – Proden, da Direção Geral do *Campus Recife*, da Direção de Ensino, da Coordenação de Eletrônica, e Direção Geral de Pessoas – DGPE, conforme documentos em anexo. Os alunos menores de idade levaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, também na relação dos anexos, para os pais ou responsáveis assinarem e os maiores de 18 assinaram o referido documento.

Os estudantes do IFPE enfrentam um concorrido processo de seleção para ingressarem na Instituição. Em alguns cursos, como o de Eletrônica, que, no vestibular do ano de 2017, atingiu a média de 33,61 candidatos por vaga, configurando-se com um dos três mais concorridos na modalidade de Ensino Médio Integrado (CVEST, 2017). Muitos discentes do IFPE apresentam vulnerabilidade social. São mais de 50% com uma renda familiar de até dois salários mínimos. O acesso, em alguns municípios, ocorre através do Programa de Acesso, Permanência e Êxito - PROIFPE. Nele, os estudantes têm reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e esse amparo permanece ao ingressar no curso, visando mantê-los no mesmo nível da turma. E, também, após a sua formação com vistas a assegurar a sua entrada no mundo produtivo. O Programa é desenvolvido, portanto, para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (Relatório de Gestão do IFPE, 2015).

Ao optar pelo Ensino Médio, com seus adolescentes, implico-me na situação, pois sou tia-mãe, fui adolescente, atuei como professora de alguns jovens, atuo como docente nas áreas do Teatro e da Comunicação. Vivenciei situações angustiantes com as dificuldades enfrentadas por muitos deles:

Os adolescentes que não completam a sua formação escolar vivem, ou viveram, problemas importantes com a escola: na maioria dos casos, os problemas com a escola têm raízes em dificuldades familiares, em processos de socialização distorcidos, em situações de marginalidade social, em deficiências físicas ou mentais (Palmonari, 2006, p.127).

A escola é um território privilegiado no processo de construção da identidade dos adolescentes. Nela, eles assumem ou deveriam o protagonismo de suas escolhas, seus desejos, êxitos, insucessos, ampliam a rede de relacionamentos, nos âmbitos virtual e presencial, e começam a questionar a si próprios, aos professores e a própria instituição escolar:

É preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Assim, denominar conhecimento não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Implicar os alunos em processos de investigação humana, significa convidá-los a se sentirem co-autores do processo de aprendizagem, co-responsáveis pela aprendizagem e assumirem o papel ativo e colaborativo na transformação cotidiana e dos saberes escolares (Palmonari, 2006 p.158).

Há necessidade em se ultrapassar a visão, meramente, biológica dos fenômenos envolvendo os jovens. Para Guattari (2007), a juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada.

Na família, as relações de poder se reproduzem. Os adolescentes são, em grande maioria, estereotipados como irresponsáveis, não obedecem, não cuidam, não estudam, não gostam da escola... Há sempre um não! Todavia, as gerações vão adquirindo novos hábitos e novas formas de ser e de estar no mundo. Na virada do século XXI, uma criança aos sete anos possui mais informação do que um adulto, aos 30 anos, quando tinha a mesma idade. A velocidade, ocasionada pelas tecnologias da informação, tem revolucionado o comportamento, a cultura, o mundo! Mas algo não muda, e será que os docentes, como sugere Morin (2008), conseguem continuar a ver o mundo com olhos de criança para compreenderem os adolescentes?

Os adolescentes são paisagens em construção, como as crianças e os adultos, mas com particularidades e características dessa fase, e cuja afetabilidade é, também, corpórea e esse corpo capta e devolve afetações. E esse corpo adolescente permanece em ação com múltiplas sensorialidades, além das funções cognitivas, biológicas e psíquicas! Como põe em relevo Pozzana (2014, 45): "este corpo é definido a partir do singular, daquilo que o move. Subjetividades e objetividades se fazem a partir dos diferentes ritmos, interesses, percepções e materialidades presentes".

A escola tem, ainda, um importante papel em estabelecer diálogos entre ela e os adolescentes e os adolescentes e a família; possibilitar esse encontro e compreender com o aluno sai da escola, o que ocorre com ele além muros, o que o adolescente traz para a escola.

3.2 O sociodrama como modalidade de intervenção

O Sociodrama foi tomado como a modalidade de intervenção para compreender os dramas vivenciados pelos estudantes do IFPE e, dessa maneira, nos aproximar da proposta desta tese: compreender a percepção dos discentes sobre o trabalho docente. Com o Sociodrama, Moreno (1998) desenvolveu técnicas que permitiam ao grupo se manifestar de maneira mais espontânea, procedimentos que poderiam ser chamados de terapêuticos porque tinham como objetivo a humanidade. (Moreno, 2008, p. 46).

As sessões sociodramáticas se constituíram em um caminho altamente produtivo e rico porque tornou possível o acesso a um conhecimento coletivo sobre as vivências dos estudantes, sem desconsiderar suas singularidades. As duas primeiras sessões foram gravadas, com a prévia autorização dos pais, para os menores e dos próprios estudantes, quando maiores de idade. Nas sessões seguintes, por percebê-los incomodados, deixamos de filmar os encontros. Considerando a faixa etária a ser pesquisada, acreditamos se constituir de um grupo que merece atenção devido às alterações físicas e psíquicas pelas quais passam, e os impactos dessas mudanças na formação desses jovens. Observamos que as sessões permitiram formas de comunicação durante o processo de suas dramatizações, e no momento de se compartilhar.

Marra e Costa (2004) propõem o Sociodrama como uma epistemologia e uma prática social voltadas para uma abordagem grupal/comunitária. As autoras percebem o trabalho sociodramático como uma oportunidade para que todos afetem e sejam afetados, pois privilegia a dimensão relacional do encontro no Sociodrama. Nele, os protagonistas podem contar suas histórias. E a nossa história reporta-se aos estudantes do IFPE, embora os conflitos, os desamparos, os problemas que emergem na Instituição são semelhantes aos dos demais espaços de educação:

Refletir sobre esse assunto é tão urgente quanto agir nessa direção, e esse desafio cabe sobretudo aos mais jovens – ou seja, àqueles que vivem na própria pele, todos os dias, o mal-estar provocado pela falta de sentido de algo que não termina de se configurar e cujo questionamento poderia conduzir, talvez, a grandes reformulações e a invenções fantásticas (Sibilia, 2012, p. 209).

Apesar disso, a autora reconhece ser impossível voltar no tempo, mas identifica e legitima os avanços alcançados na “luta contra as asperezas do mundo disciplinar” (Sibilia, 2012, p.209). Concordamos com a pensadora argentina, sobretudo, quanto à urgência de percorrer novos caminhos a serem desbravados para uma nova compreensão do cotidiano escolar que passa, efetivamente, pelos discentes. É preciso, no entanto, que as Instituições permitam-se experimentar outras modalidades de intervenção, como o próprio Sociodrama, e estejam atentas às pistas oferecidas pelos educandos para melhor compreensão do cotidiano escolar.

E, nesta perspectiva, ficamos nós, os educadores, convocados a habitar um plano de experimentação, plano no qual pensar, pesquisar e viver não se dissociam. É coletivo, é no dizer de Deleuze (2000, p.45), “aquilo que se pode ser sentido sensibiliza a alma, torna-a perplexa, isto é, força-nos a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema”. Se na base de um problema há invenção e potencialidade, sua compreensão em uma pesquisa supõe a aproximação das experiências vividas tanto pelo pesquisador quanto pelos protagonistas de sua pesquisa. Assim, a cartografia das linhas de produção de subjetividade, no IFPE, poderá nos dizeres de Deleuze e Guattari (1980, p.80) “trabalhar a harmonia, vinculada aos sistemas organicamente estruturados, à pluralidade, à complexidade das forças produtoras da existência”, pois:

A realidade criada na perspectiva da imanência recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma ideia deflagradora dos acontecimentos. O que se produz é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força entrelaçadas, sem que nenhuma tenha o papel de unidade transcendente (Deleuze & Guattari, 1980, p.201).

É neste sentido que alguns professores precisam re-pensar suas práticas nas dimensões do ensino e da pesquisa. Do ensino por todas as pistas que emergiram nas sessões sociodramáticas, na pesquisa quando as realizam sem implicação. Dessa forma, concordamos com Pozzana (2014, p.43) quando aborda a postura da ciência clássica e dos próprios pesquisadores, pois pautados “numa política cognitiva representacional, pressupõe sujeito e objeto como polos prévios ao processo do conhecer e busca leis e princípios invariantes”. A autora, portanto, não acredita em um fazer científico que seja

reproduzido “com os mesmos resultados e garantido por um observador isento ao objeto de estudo. Como observaremos, é impossível desenvolver uma pesquisa com uma distância fria, sem estar implicada com os fenômenos emergentes da pesquisadora. Há implicações de toda uma vida em todo o processo que, inclusive, evidenciam a escolha pelo objeto, pelo campo, pelos teóricos e pela própria Instituição para o desenvolvimento desta tese:

Para nós, interessa o acesso a um estofo diferente daquele proveniente de uma observação isolada daquilo que observa. Importa detectar a trama que acompanha o ato de conhecer e de criar um mundo, pois assim nos aproximamos do que engendra o pessoal e o coletivo; nos aproximamos do conhecimento concreto e articulado que tem efeitos políticos, éticos e estéticos. (Pozzana, 2014, p.45).

O sociodrama como modalidade de intervenção encontra na pesquisa cartográfica solo fértil para a compreensão dos fenômenos que emergem no campo. Com uma intervenção participativa, mais do que se apropriar das concepções instituídas, podemos sentir e nos lançar nos dramas humanos, acompanhando processos subjetivos e nos implicando na compreensão de nossas práticas a partir de e com o olhar do outro.

3.3 Recursos utilizados

As narrativas que emergiram através das sessões sociodramáticas foram um dos mananciais dos quais valemo-nos para a compreensão do universo de nossos protagonistas. As narrativas permitem realçar a implicação e a sensibilidade da pesquisadora diante da realidade em construção como sinaliza Kastrup (2012, p.49) “o cartógrafo deve pautar-se numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade”.

Benjamin (1994) *apud* Cardia (2011, p.27) diz que “a narrativa está assentada na experiência – seja a do próprio autor ou de outras pessoas”. Em nossas sessões, compartilhamos as vivenciadas com os estudantes e as cartografamos no diário de bordo. Ainda para Benjamin (1994, 52), “ouvintes ou leitores tomam contato com a experiência vivida e rememorada pelo narrador, por meio da palavra”. E, nesse sentido, “quando o ouvinte se abre para a experiência relatada, em estado de imersão, deixa-se tocar mais profundamente. Assim, a narrativa mostra-se como um caminho fecundo para

a aproximação da experiência (Cardia, 2011, p.56). Percebemos, portanto, que as narrativas possibilitam a reflexão.

Outro recurso de igual importância foram os diários de bordo produzidos por mim e pela Psicóloga, ego-auxiliar. Eles nos auxiliaram na memória dos movimentos que, para além do dito, nos permitem captar o que se revela no plano do sensível, do micro, inclusive refletindo a implicação da pesquisadora e da psicóloga. Como cartografar é, também, estabelecer vínculos afetivos, o diário de bordo emerge de maneira a recuperar como nos sentimos e sentimos os outros nas sessões. Passos e Barros (2014) lembram que o diário é uma forma ancestral de registrar emoções e sentimentos, que surge no século XIX e foi tomado de empréstimos para uso como recurso em pesquisas.

Segundo Passos e Barros (2014, p.173) “O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa”. Na compreensão dos autores: “A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo, uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa”. (Idem, p. 173). Seguindo esta compreensão:

Para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar as observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e de fazer. As observações anotadas são como um material para ter à mão, não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário. (Barros & Kastrup, 2012, p. 173).

Nesse sentido, o diário não permite invisibilidades, pois captura o momento da ação, das impressões, do dito e do não-dito, da linguagem do corpo, das observações e afetações no campo. O diário de bordo se constitui num recurso importante para resgatar as emoções, as vivências e os fenômenos que emergem no campo:

Os relatos dos diários buscam “sobretudo capturar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos; funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneceriam até então num nível implícito, inconsciente e pré-reflexivo”. (Barros & Kastrup, 2012, p.176).

Esse recurso permite circunscrever na própria narrativa, o não-dito, o fora-cena, a comunicação do corpo, as próprias implicações do pesquisador, da pesquisadora. O diário desvela o não-revelado...

3.4 Trilhas percorridas na construção de um andar cartográfico

Para percorrermos os caminhos desta viagem, elegemos o Sociodrama como modalidade de intervenção, considerando-se as múltiplas possibilidades do encontro do singular com o plural, das capturas do individual sendo compartilhado com o grupo, mesmo no não dito, mas perceptível pela comunicação do corpo, e disparado por algum dispositivo:

Compartilhar supõe um movimento interpenetrante entre seres humanos que se configura como o fluir possível, em cada momento, de um conjunto de sensações, emoções e sentimentos, nomeados ou não, gravados de alguma forma corporalmente, claramente visíveis ou não, simbolizados pela palavra ou pela expressão gestual ou não, decodificados pela percepção distorcida ou não pela transferência, resultado de uma simultaneidade de construção co-consciente e co-inconsciente (Moreno, 1998, p.64).

E para esta construção, fizemos um convite à viagem aos estudantes do curso de Eletrônica, do 7º. período do *Campus* Recife. Inicialmente, realizamos uma pesquisa no Sistema Acadêmico do IFPE para sentirmos em qual dos cursos poderíamos realizar a pesquisa de campo. Levamos em consideração alguns fatores: número de alunos na turma, dados sobre a evasão, sistema de cotas, gênero e rendimento acadêmico. Inicialmente, havíamos pensado em trabalhar com o curso Técnico Médio Integrado de Saneamento, devido às suas peculiaridades: trata-se de uma formação com baixa inserção no mundo produtivo, dificuldades de se conseguir estágios e apresenta um dos mais baixos índices de procura pelos candidatos nos vestibulares da Instituição (CVEST, 2016).

Como em cartografia o caminho, também, se faz ao caminhar, apoiada nos dados obtidos na dissertação de mestrado de Cabral (2010), que desenvolveu seu trabalho de campo com alunos do curso de Eletrônica do IFPE, decidimos observar algumas delas nos últimos cinco anos. Cheguei a manter contato com três turmas, mas pouquíssimos alunos e muito fragmentadas. Voltei aos registros do Sistema Q-Acadêmico e, novamente, procurando a turma, alguns dados me chamam a atenção no sétimo período: possuía 45 alunos no início, mas havia sido reduzida a 15 estudantes. Mais de 50% da turma estava retida em disciplinas como Língua Portuguesa e História. Fato instigante, quando se espera um grau maior de dificuldades em componentes da Matemática.

Nos primeiros contatos com a turma, fui sentindo que escolhera a trilha que poderia ser rica em fazer emergir fenômenos ainda não compreendidos. Antes das sessões acontecerem, estive duas vezes com a turma. Na segunda, levei comigo a psicóloga Marília, ego-auxiliar, para se conhecerem e apresentarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Com os alunos, situamos a proposta de trabalho, assim como esclarecemos algumas dúvidas advindas dos educandos.

Todas as cinco sessões foram realizadas no Bloco F, do *Campus* Recife. Trata-se do mesmo bloco onde fica a coordenação onde sou lotada: a de Gestão em Turismo e onde ministrava aulas. A sala F-28 é um espaço amplo, refrigerado (importante para o período de alta estação em que realizamos as sessões). Nele, criamos um vínculo afetivo e durante a semana sentíamos a falta daqueles encontros tão ricos em dramatizações afetivas.

Trabalhamos com uma Psicóloga, ego-auxiliar, que esteve à nossa disposição e à disposição dos protagonistas durante as sessões de sociodrama. Considerou-se indispensável a sua participação, pois possibilitou melhor compreensão dos fenômenos desvelados nas dramatizações. Para Moreno (1980), o ego auxiliar é uma extensão do próprio eu. Assim, as sessões sociodramáticas contaram com a importante e imprescindível colaboração da Psicóloga do IFPE, Marília Rique, que atuou como ego-auxiliar em quatro sessões e como diretora em uma sessão psicodramática. Segundo Moreno (1992) o ego-auxiliar complementa a ação proposta ou polariza resistências, colocando-se como antagonista do protagonista. Ele cria personagens com a função de "alavancar" cenas e restabelecer o aquecimento do grupo, garantindo sua qualidade dramática. Ele é psicoterapeuta, ator de improviso, parceiro do diretor que faz parte da unidade funcional ou da equipe com o diretor e, se houver, com demais egos-auxiliares.

Terceiro toque (Trimmmmm): na próxima cena, apresentaremos a educação posta em movimento: a compreensão da trama e seus platôs, onde buscamos um “saber com” ao invés de um “saber sobre” o cotidiano escolar, a partir da compreensão dos discentes. Lançamo-nos num território quase **des**-conhecido com nossas implicações institucionais e com o amor à educação.

Cena 4

**A EDUCAÇÃO POSTA EM
MOVIMENTO: A COMPREENSÃO
DA TRAMA E SEUS PLÂTOS**

CENA 4

A EDUCAÇÃO POSTA EM MOVIMENTO: A COMPREENSÃO DA TRAMA E DE SEUS PLATÔS

Na linguagem teatral, trama significa dar sentido às ações e despertar emoções, enquanto platôs (sinônimo de planalto) remontam a terras com superfície plana e elevada, natural ou criada pelo homem. Deleuze e Guattari (1995) se apropriam dessa terminologia para revesti-la com possibilidades de devir, políticas e estéticas; e, na esteira de seus conceitos, agrupamos em nossos planaltos-trama possibilidades de “traçarmos um plano comum”; objetivando desenhar e percorrer trilhas **des**-conhecidas para buscar uma melhor compreensão do singular e do plural no território educacional.

A partir de nossas andanças acadêmicas, traçamos alguns mapas das trilhas percorridas nos continentes dos nossos pensadores-rizoma: Freire, Boal e Moreno. Nesses mapas, cartografamos algumas movimentações do grupo de professores do curso de Eletrônica, e tivemos pistas de como o trabalho deles é percebido através do olhar do corpo discente. Kastrup e Barros (2014) lembram que há uma possibilidade acadêmica e política de se discutir a educação de forma sensível. Capturas sobre a metodologia e a forma de sentir a docência dos professores foram apresentadas através das dramatizações de nossos protagonistas.

Este plano comum foi construído com o amparo de alguns teóricos e, destacadamente, dos protagonistas da Tese, um grupo de alunos, do curso de Eletrônica, do Instituto Federal de Pernambuco. Seguimos numa viagem, com bússolas imaginárias, que nos auxiliaram a entender os fenômenos que emergiram no cotidiano escolar do IFPE, daquele curso. Cartografia, Sociodrama, Teatro... Metodologia e paixão se entrelaçam na trama da própria vida, do objeto estudado e dos nossos platôs de compreensão.

Em educação as pistas nem sempre são visíveis. Passos, Kastrup e Escóssia (2012) lembram que no contexto da pesquisa cartográfica, a consciência envolve uma relação entre a perspectiva teórico-conceitual, a constituição e o manejo de dispositivos,

a orientação da produção de dados e os resultados ou efeitos observados. A consciência cartográfica, portanto, requer que o fenômeno estudado não seja tomado como uma forma com limites fechados, mas leve em conta seus agenciamentos e suas articulações com o mundo em seu redor. E, nesse sentido, se bifurca com o Sociodrama.

No traçado do plano comum da cartografia, os protagonistas foram constituindo, a cada sessão, a identidade dessa grupalidade, permitindo-nos, a cada encontro, nos lançarmos no desconhecido e refletir sobre o cotidiano escolar e expressar de que formas ele nos afeta, ao mesmo tempo em que o afetamos. Moreno discute isso quando afirma:

Por outro lado, as emoções, os sentimentos, a exteriorização das sensações ou o seu contrário, ou seja, a não-visibilidade deles, enfim, este conjunto, é a expressão latente, co-consciente deste mesmo Drama coletivo, que se revelará na ação dramática, através do protagonista, pelo desvendamento da trama oculta do seu drama privado” (Moreno, 1980, p. 67).

O autor acrescenta que “compartilhamento”, nesta etapa, se faz, pois, em dois níveis: um nível co-consciente, aqui por seu conteúdo manifesto e um nível co-inconsciente, apenas inferido, sem que haja uma explicação do conteúdo latente, a trama oculta”. É neste jogo de forças que o processo co-criativo é capaz de construir o caminho para a dramatização num mesmo projeto dramático, do qual também participam o diretor e os egos-auxiliares com suas subjetividades, tanto co-conscientemente quanto co-inconscientemente. As tramas ocultas dos dramas privados de cada um se misturam e se esclarecem num mesmo drama coletivo. Aquilo que até então era co-inconsciente se torna co-coinsciente, mesmo que não verbalizado por todos, inclusive para o diretor e para o ego-auxiliar:

Reescrever a sua história, contrariando a ordem dos deuses. Desta forma, também estaremos nos libertando e construindo um *status nascendi* novo de uma forma de viver, a partir de novas inscrições, registros, de modos relacionais. Um novo existir consigo mesmo, a partir de uma maneira de existir-com-os-outros (Moreno, 1973, p. 159).

A etapa de compartilhamento nada mais é que a consequência explicitada em emoções e/ou palavras de todo este percurso sociodramático. Desta maneira, compartilhar, não importa de que modo, dependendo da qualidade com que os protagonistas se interpenetram, co-consciente e co-inconsciente num processo co-

criativo, poderá ser a parte visível e vivida daquilo que a Filosofia do Momento, de Moreno, chamaria de encontro, ou o seu desencadeante possível no presente ou num ponto futuro:

Todas as técnicas nos remetem à dramatização ou representação de uma história. Não se trata apenas da encenação, pois também na escultura encontramos a história interior de um sujeito cristalizada no instante e, no teste sociométrico, o momento atual da história do grupo. Por isso, poderíamos chamar genericamente de dramatização, ou melhor, representações, todas as técnicas incluídas neste item, apesar de preferirmos separar as espécies dentro do gênero, para uma descrição e nomenclatura mais clara e úteis (Moreno, 1980, p. 79).

Para Knappe (1994), bebendo em Moreno (1980), as técnicas podem propiciar:

- 1) Melhorar a qualidade da história, um pouco ao estilo dos escritores de contos, que num momento significativo introduzem um "recurso" narrativo para enriquecer a narração, destacando um ponto importante, chamando a atenção para uma parte significativa que poderia ficar sem destaque, ou descobrindo matizes ocultos.
- 2) Descobrir ou desvelar o oculto, que constitui outra das funções primordiais dessas técnicas que trazem à tona os sedimentos do tema, revolvendo o que está no fundo.
- 3) Facilitar a formação de uma nova rede de vínculos, encontrando-se novas saídas para escrever uma história diferente. Nenhuma dessas três funções é independente; elas interagem de forma circular, facilitando-se mutuamente.

Para Pavlovsky, Moccio e Bouquet (1998), a ação externa ou jogo dramático busca o contato com a ação oculta, com os esquemas de ação mental ou comportamental que o sistema de jogo contém. Afirmam os autores:

Não só aqueles modelos que estão condicionando habitualmente a conduta, quer em suas facetas patogênicas, quer nas saudáveis, mas também todas as que vibram potencialmente no fundo do protagonista ou que, inclusive, podem ser criadas como novas vinculações possíveis do ser humano. Os autores concebem protagonista como o indivíduo ou um grupo. (Pavlovsky, Moccio & Bouquet, 1998, p.61).

Como diz Reñones (2012), os protagonistas criam e representam os papéis, o enredo, a trama dramática:

Trata-se de uma criação coletiva, que exige dos parceiros uma articulação improvisada. Esse entrosamento só é possível uma vez que cada indivíduo tenha presente o seu parceiro, numa relação de interioridade, isto é, experienciado a situação como uma totalidade dinâmica e criativa, um “momento” de que todos fazem parte. (Reñones, 2012, p.95)

A cartografia possibilita ao pesquisador se permitir à implicação, à afetação; somos lançados ao indeterminado, daí a afirmação de alguns autores de que os cartógrafos são vazios de normas. Isso não significa a ausência de planejamento e atendimento a alguns cânones instituídos, pois, caso contrário, não haveria a necessidade da formatação desta Tese. É preciso, portanto, a abertura do pesquisador às pistas.

Após a construção e escrita das cenas, partimos para a realização da pesquisa de campo. Definimos que as sessões, como pressupõem os ensinamentos de Moreno (1975), seriam gravadas, e cada encontro encaminhado à orientadora para irmos sistematizando, ajustando e compreendo as questões teóricas conceituais no campo. Como requer a Cartografia, os nossos mapas eram móveis e precisávamos percorrer um caminho com pistas múltiplas. E, neste percurso, tomamos de empréstimo a conceituação de Passos, Kastrup e Escóssia (2012) para nomearmos as sessões de *Pistas* por compreendermos que:

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar ao próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa. (Passos; Kastrup & Escóssia, 2012, p. 13).

Assim, enumeramos cinco pistas para apresentarmos as quatro sessões de Sociodrama e uma de Psicodrama realizadas com os nossos protagonistas; no comando, na sessão Psicodramática, uma Psicóloga que assumiu o papel de diretora. Inicialmente, começamos nossa caminhada com 15 estudantes, mas a cada sessão menos alunos compareciam. Atribuímos a esse fenômeno algumas possibilidades: o horário das

sessões, embora escolhido por eles, antecedia às aulas, ou seja, precisavam chegar mais cedo ao IFPE. Além disso, alguns informaram que estavam enfrentando problemas em casa e outros precisavam estudar mais, pois se avizinhava o período das provas. Somaram-se a essas dificuldades: o movimento das ocupações no Instituto⁵

As pistas são apresentadas em ordem cronológica da realização de cada encontro, compreendendo o período de 16 de novembro a 20 de dezembro. Na pista 1, trabalhamos com as fábulas infantis. Os estudantes elegeram uma história e, por analogia, as dramatizavam realizando uma adaptação para o cotidiano escolar; na segunda pista, os educandos fizeram adaptações de dois *raps* para expressarem suas angústias com a família, com a Instituição e com eles próprios no modo como compreendem ser alunos do IFPE; a pista três traz os sentimentos mais individuais, embora interligados e semelhantes e vivenciados por todo grupo. Nesta pista, ficamos impressionadas com a poética e o sofrimento de uma das integrantes do grupo ao se definir como um “borrão” antes de ser aluna do IFPE! A quarta pista trouxe-nos um jogo de palavras sem dramatização. Aproveitamos a proximidade do feriado (02/11) para retratarmos o ambiente escolar e a vida em família. Na pista cinco, o momento da despedida com um gosto de até breve. Os estudantes dramatizaram o momento da formatura, e se despediram agradecendo por terem se movido no território IFPE.

Transitar e cartografar os sentimentos das sessões foi uma tarefa de prazer e de dor. As dores e as delícias de ser educadora, de ter gestado a Instituição e de rever e reviver todas as implicações nas decisões me apresentaram o cotidiano escolar pelo olhar dos discentes com dramatizações ricas, provocativas e sensíveis. Esses sentimentos, revelados pelos educandos, estão grafados na cor azul com uso da fonte

⁵As ocupações, no IFPE, tiveram início no dia 20/10/16, em protesto contra a Proposta de Emenda Constitucional n.241, que limitava os gastos com saúde e educação, nos próximos 20 anos. O movimento estudantil foi em nível nacional com ocupações em 21 Institutos, 229 universidades e 1.088 escolas públicas estaduais do país. (Mais informações:<http://noticias.ne10.uol.com.br/grande-recife/noticia/2016/10/20/estudantes-ocupam-sede-do-ifpe-recife-643689.php>. Capturado em 29/03/2017).

em itálico. Para diferenciar, usamos a cor vermelha nos registros do diário de bordo do ego-auxiliar. Há, ainda, as letras de canções da segunda sessão, que estão incorporadas na cor verde para diferenciar dos demais registros.

De acordo com Moreno (1980, p, 34): “a unidade funcional pode desempenhar três papéis: a de ator, desempenhando o papel que lhe é apresentado pelo diretor e desenvolvendo a sua espontaneidade; a de investigador, através da observação do outro, das suas vivências, linguagens (corporal e/ou verbal) e de terapeuta, por meio de sua relação funcional com o diretor. Em nossas sessões, o ego auxiliar atuou como terapeuta, exceto na terceira, quando realizamos uma sessão psicodramática e a Psicóloga assumiu a direção e invertemos os papéis.

4.1 Primeira Pista: As armadilhas de um novo território

Moreno (1992, p.18) conceituou o Sociodrama como “método profundo de ação que trata de relações intergrupais e de ideologias coletivas”, destacando **o encontro** como algo fundamental ao sociodrama. Para o autor “a premissa de um encontro vivo no aqui-e-agora entre as pessoas (...)”. A visão moreniana nos apresenta, portanto, o homem como “intérprete de papéis” e tais papéis são representados em suas relações nas dimensões em que habita. O Sociodrama permite potencializar a representação dos conflitos ou de outras situações vivenciadas pelo grupo assumindo-se outros papéis. Compreendemos que os conceitos dramáticos e a teoria dos papéis morenianos são fundamentais para percorrermos as pistas apresentadas pelos estudantes do IFPE.

Tomando de empréstimo os pressupostos morenianos, Nery (2012, p.31) afirma ser o encontro a base do Sociodrama. Seguimos, portanto, a pista de novas explorações num território, até conhecido, mas pouco explorado. A autora, também, credita à interação e à participação importantes papéis no reconhecimento do outro e ressalta que “A dramatização e o uso das técnicas de ação são decorrências do encontro; não são um fim em si, mas apenas meios para que o grupo crie” (Nery, 2012, p.39). Para a realização da sessão, seguimos os passos morenianos: Primeira Etapa: Aquecimento: apresentação

individual dos participantes e os objetivos do trabalho; Segunda Etapa: formação dos subgrupos e o repasse de algumas instruções; Terceira Etapa: dramatização; Quarta Etapa: compartilhamento e Quinta Etapa: processamento.

SESSÃO	FÁBULAS
Bússola	Sociodrama
Número de Viajantes	15
Tempo de caminhada	1'35
Aquecimento	Exercícios de integração
Recurso de Dramatização	Usar histórias infantis para, por analogia, dramatizar o cotidiano escolar
Compartilhamento	Os alunos expressaram seus sentimentos em relação ao IFPE através da representação de personagens, a exemplo do Lobo Mau.

Ansiedade, medo, expectativa e aflição! Foram muitos os sentimentos que me guiaram até o IFPE – *Campus Recife* – para a primeira sessão de Sociodrama com os alunos. Finalmente, conseguimos realizar nossa pesquisa de campo, pois houve ocupação dos *campi*, várias tentativas com turmas diminutas, e a eleição do novo grêmio estudantil. Conseguimos convidar e contar com alunas e alunos que se interessaram em participar da pesquisa. Não parava de imaginar o que poderia acontecer. Antes, combinamos eu e a orientadora, que partiríamos de uma pergunta disparadora com vistas a iniciar a sessão; mas por serem adolescentes, pensei em algo mais lúdico e que pudesse deixá-los mais à vontade. Surgiram as fábulas.

Indagava-me, no entanto, se essa geração conhecia as antigas histórias que eram contadas pelos pais, antes dos filhos dormirem? Com o advento da tecnologia e a ascensão das mídias sociais, a chamada geração X é conectada e afastada dos livros impressos; será que conhecem histórias, do meu tempo, em livros coloridos de papel? A sessão de Sociodrama deveria começar às 13h, por escolha dos alunos, uma vez que, naquele dia e horário, não tinham as primeiras aulas. Com a chave da Sala, seria no Bloco F, onde funciona o Departamento de Turismo, no qual sou lotada, e dirigi-me até lá. Passo pelos corredores, algumas lembranças e memórias vão me possuindo até o encontro com o espaço vazio e cheio de cadeiras. Naquele instante, fiquei muito tocada e saudosa de meu período como docente em exercício, tantas recordações. Havia cinco anos fora da sala com aulas em turmas regulares, embora nunca tenha me afastado das atividades acadêmicas: orientando, dando aula em programas de extensão, fazendo pesquisa e ministrando palestras.

O contato, no entanto, semanal com os alunos é energizante! Entre saudosismo, lirismo e ansiedade, não consegui ligar o ar-condicionado. Desci para resolver o problema. No corredor, vejo uma estudante e a convido a vir comigo. Ao chegarmos, na frente da sala, encontramos a Psicóloga, ego-auxiliar, sentada me aguardando. Uma outra aluna, também, havia chegado.

As alunas conversam, eu e a Psicóloga, ego-auxiliar, em outro canto da sala; sugerido pela Psicóloga, fomos até as alunas. Conversamos e eu revelei meu temor dos outros educandos não virem. Elas afirmaram terem reforçado as mensagens e alguns informaram estar a caminho. Aguardo, ainda, a estudante (do *Campus* Vitória, Manuela, responsável pela filmagem) para iniciarmos. Dialogamos com os presentes. Lembrei-me da nossa última leitura dirigida, quanto aos aspectos do real atravessando a sessão. Precisei de tantas “microdecisões” até aquele momento! E tantas outras que encontraria ao longo desse caminhar! Além das refeitas pela intervenção do outro ou dos outros! Aos poucos, os meninos foram chegando e às 13h45 começamos a sessão. Novamente explicamos o trabalho e a nossa proposta de metodologia. Iniciamos pedindo que se apresentassem. Depois, que pensassem em algumas histórias infantis.

Cerqueira, Lima, Fonseca, Torres e Reis (2014), através da pesquisa: "Era uma vez...Contos de Fadas e Sociodrama ajudando alunos na conclusão do curso de Medicina", realizaram sessões de Sociodrama com alunos, do 6º. ano do curso de Medicina, *campus* Botucatu, da Faculdade UNESP. Citando Moreno (1974) lembram que "cada sessão é única, original e não se pode repetir. Nem os problemas, nem os percursos são previamente estabelecidos ou "estabelecíveis". Concordamos com as autoras por terem eleito os contos de fadas como facilitador da expressão de sentimentos vivenciados pelos alunos. Seja em São Paulo, com a pesquisa na Faculdade de Medicina, ou em Recife (no IFPE), os contos permitem a criação de vínculo entre fantasia e o real, como numa brincadeira, e permitem a expressão dos sentimentos, também, através de metáforas e signos. As autoras destacam na pesquisa:

Utilizaram-se Contos de Fadas como recurso para que os estudantes identificassem sua trajetória na instituição e o momento que estavam vivendo. A dramatização dos contos possibilitou a troca de experiências entre os alunos e o acolhimento de suas angústias, muitas delas coletivas e próprias daquele contexto. A análise dos contos privilegiou aspectos projetivos grupais, verificou-se a necessidade de mais espaços de encontro e de troca entre professores e alunos. (Cerqueira; Lima; Fonseca; Torres; Reis, 2014. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/12495?show=full>)

Apesar de fazerem parte do repertório cultural, sobretudo na infância, indagamos aos alunos se as conheciam e se lembravam das histórias infantis, contadas quando eram bem pequenos e pequenas. Ao sinal de que sim, solicitamos que, em grupo, escolhessem uma história e fizessem uma adaptação para o contexto escolar do IFPE. Sugerimos que colocassem seus sentimentos, suas impressões, "debater dramaticamente"; como queria Moreno, porque o Sociodrama é, também, uma obra teatral de realização coletiva, sendo:

O protagonista um emissário da comunidade, que emerge das forças grupais no aqui-e-agora para falar em nome dela. Ele empresta ao coletivo presente o seu corpo, a sua voz, a sua história pessoal, a sua intimidade, o seu sofrer, as suas fantasias, as suas reminiscências, os seus desejos, enfim, a totalidade do seu ser (Moreno, 1990, p.39).

O criador do Sociodrama destaca a importância das histórias para a compreensão de modos como a realidade se apresentava a partir do teatro, além da implicação nas relações consigo próprio e com os outros. Através das personagens do livro das "Mil e

uma noites”, em uma das sessões sociodramáticas, Moreno comentou sobre essa influência:

Além do teatro a coisa que mais me influenciou foram as histórias das Mil e uma noites. Para ser totalmente honesto com vocês, eu realmente devo muito a essas histórias e ao incrível mundo da Pérsia, e a como os papéis eram representados naquela época em nível de realidade nas ruas de Bagdá, e a como isso nos era contado de maneira tão maravilhosa. Assim, se vocês quiserem se tornar atores, é preciso que leiam esse livro de novo. Ele traz em si tudo o que queremos dizer a vocês esta noite (Moreno, 1948, em Nova York).

O conselho dado a uma plateia de candidatos a serem atores pode ser reproduzido nas sessões de sociodrama. Na proposta moreniana, é através do protagonista que o grupo vai se expressar. Em uma das histórias dramatizadas (XXX no País das Armadilhas), a força dessa protagonista reflete a estrutura dramática da vida real de muitos dos estudantes do IFPE, destacadamente do curso Integrado de Eletrônica. O relato da Psicóloga, ego-auxiliar, em seu diário de bordo é sensível acerca do fenômeno:

Cláudia faz o trabalho de aquecimento antes deles iniciarem a representação e eles encenam a história no país das armadilhas. Uma das alunas estava bastante nervosa, porém, foi escolhida como a protagonista da história. Ela interpretou uma jovem que ficou feliz ao ingressar no IFPE, seus pais também ficam felizes; porém, ela vai percebendo o quanto é difícil passar nas matérias; os professores representados parecem não se importar com os alunos, apenas repassam o conteúdo. A aluna parece só na sua caminhada, apesar de ter tão pouca idade e não pode desistir, pois os pais ficariam decepcionados e, assim, vai reprovando e acaba por demorar 10 anos para conseguir se formar, quando finalmente está com o diploma em mãos, decide que agora poderá cursar Letras. Uma história extremamente forte e que parece ser a realidade de boa parte dos alunos que ingressaram no curso dessa turma, como dito anteriormente, dos 45 matriculados, menos de 15 irão concluir o curso.

Segundo Barros e Passos (2012, p.175), “o texto diarístico, muito antigo como relato pessoal em primeira pessoa, aparece no início do século XIX como recurso para o trabalho de cientistas que se lançam ao campo deixando a segurança dos laboratórios de pesquisa”. O diário se constituiu num espaço democrático de registro do dito e do não dito, dos medos, das vontades, das potências e das implicações da pesquisadora. Para Lourau (1997, p.38), o diário “persegue, à escuta dos lapsos, dos atos falhos que deixam

escapar ou fugir as linhas do inconsciente institucional". O meu diário se entrelaça com as sessões, com minha experiência profissional e com meus sentimentos em relação aos estudantes e à Instituição. Barros e Passos (2012, 176) afirmam que "a restituição de um processo de pesquisa-intervenção através do diário cria um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvem como entidades definitivas e preconstituídas".

No início, os educandos estavam tímidos. Mas, aos poucos, foram soltando-se. Observamos a introspecção mais acentuada das meninas. Dividimos o grupo em subgrupos. Um grupo constituído por cinco integrantes: duas meninas e três meninos. No outro, seis meninos. Para melhor identificá-los, chamaremos de grupo Lobo e grupo Alice, entenderão o porquê mais adiante. Pesquisadora e Psicóloga, ego-auxiliar, ficamos tocadas com os movimentos e as percepções que surgiam com as expressões corporais e faciais dos protagonistas:

O compartilhar é tal forma intensa de remexer mutuamente o que mais raso ou mais fundo houver dentro de cada um de nós, o que é próprio de qualquer inter-relação, mesmo que em supostas possibilidades, o psicodrama só pode ser concebido como um permanente movimento que compõe o próprio ser e sentido da existência. Daí a interpretação de tudo aquilo que, ocorrendo entre, pelo menos, dois sujeitos, possa ser compreendido como co-consciente e co-inconsciente. (Perazzo, 1999, p. 138).

Percebo que o Grupo Lobo fica incomodado com a filmadora. Apesar disso, falam mais livremente. Já o grupo Alice, até pela disposição das cadeiras, é mais fechado e percebo lideranças compartilhadas emergirem, eles estão em círculo. No Grupo Lobo, dois alunos despontam como protagonistas. No Grupo Alice, as meninas tomam muitas iniciativas. Após 15 minutos de diálogo, eles ficam mais soltos, parecem animados com a proposta de dramatização. Conversavam muito. O grupo Alice parecia mais concentrado. Os integrantes falavam baixo e demonstravam estar muito envolvidos com o desenvolvimento da história, com o entrelaçamento daquela vivência.

O Grupo Lobo finalizou mais rápido. Percebemos que iriam representar "Os três porquinhos". Na dramatização, o lobo era o IFPE e as casas eram, simbolicamente, os alunos. Justificaram a queda da casa de palha por falta de dedicação aos estudos. No entanto, ao dramatizarem a casa de madeira e a de tijolos, essas não caíram alegando

que agora havia empenho por parte do alunado. Chama-nos atenção a ausência da figura do docente nessa responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem, apenas, ser colocada nos ombros dos educandos de acordo com o vivenciado naquela dramatização. Como diz Figusch (2010, p.28) "as histórias criadas e experimentadas muitas vezes revelam as fantasias inconscientes do grupo". De fato, as experiências dramatizadas, com a utilização de metáforas, "dão voz à imaginação (ao imaginário coletivo). Mitos pessoais e coletivos emergem constantemente durante esse tipo de trabalho arquetípico". (Figusch, 2010, p.30).

Mas, quando passamos ao momento do compartilhamento da experiência dramatizada - o momento da fala do vivido - outros fenômenos emergiriam, a exemplo dessa responsabilidade, agora, ser mais do professor. Esse paradoxo me intrigou. Por que dramatizaram de uma maneira e, em seguida, inverteram a responsabilidade? Teriam sido afetados pela dramatização do Grupo Alice? Por outro lado, a simbologia do Lobo Mau nos leva a questionar essa figura ser representada como o IFPE, seria o Instituto percebido/experenciado como um Lobo Mau?

Nos contos, os heróis são recompensados e os "maus" (seus inimigos) sofrem punições. Já nas tragédias gregas, os heróis têm uma missão e são, invariavelmente, castigados pelos deuses. Em nossas dramatizações, os estudantes demonstram seus temores quanto ao futuro: serão recompensados por terem cumprido suas missões, assim como os heróis gregos ou vivenciarão castigos? Eles trazem à cena as angústias, os medos, as incertezas, o desamparo, também do existir humano retratado nas tragédias gregas!

O Grupo Alice trouxe a adaptação da história "Alice no país das maravilhas". De imediato, lembrei-me de uma aula de minha orientadora. Nela, a professora Ana indaga se lembrávamos da pergunta que o coelho faz à Alice a respeito de qual caminho pretende seguir e diante da resposta da menina, de não saber, o coelho diz que, sendo assim, qualquer um serve! Interessante como essa passagem veio à sessão de

Sociodrama de forma tão significativa, tão emblemática, tão simbólica. Os alunos, como Alice, não sabem que caminho seguir!

O Grupo Lobo não havia titulado a apresentação, apenas caracterizaram os personagens, enquanto o grupo de Alice nomeou a dramatização como: “XXXX (nome de uma das alunas) no país das armadilhas”. Na dramatização, a menina é admitida na seleção do IFPE e compartilha a felicidade com a família. Percebemos a inserção dessa importante mediação na história, bem como a ausência da família no acompanhamento da rotina escolar dos alunos. Isso se evidencia desde os primeiros encontros com os estudantes de outras turmas. No “país das armadilhas”, há o irmão da protagonista que não estuda, e os pais ressaltam a competência e a dedicação da filha em contraposição à maneira de se comportar do filho. Após essa euforia de caloura, a estudante começa a se decepcionar. Dramatizam cenas de professores, conforme denominaram, “carrascos”. À medida em que a cena acontecia, percebemos os risos e os comentários entre os integrantes do grupo Lobo. Eles sabiam a quem seus pares representavam.

Espantamo-nos com os sentidos dessa dramatização. O professor ministra a aula, de forma autoritária e mecânica, e demonstra claramente a intenção de em nada contribuir com as dúvidas da aprendiz. Ele chega mencionando que deseja um trabalho para a próxima semana, sem muita explicação. A aluna, novamente, tenta uma aproximação para pedir ajuda, e recebe energicamente a recomendação de estudar pelo livro! Vem a nota. Novo espanto! Menos três! Como um professor atribui um conceito daquele? Coloquei-me no lugar daquela menina e me senti, totalmente, afetada! Também percebi que a aluna, vizinha de carteira, havia tirado 10! Há, inclusive, um diálogo entre ambas comentando as notas. Não compreendi a simbologia daquela conversa, mas talvez sinalize a hierarquização que alguns professores promovem entre os educandos.

Bem, esses episódios vão desmotivando a estudante. Ela toma coragem e vai conversar com os pais e menciona o desejo de sair do curso. O pai a repreende, veemente, e determina que estude mais! Em nenhum momento propôs o diálogo, buscou amparar ou acolher as dificuldades e as angústias da filha. O comportamento reproduz

um pouco o do professor, ou seja, manda a menina assumir toda a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem! A educanda não possuía apoio da colega do lado, do professor, da família e, também, do instituído! Quantas alunas já tinham passado por circunstâncias semelhantes e nós as perdemos? Não tive como não me culpar! Senti um certo remorso. Comecei a imaginar quantos alunos poderíamos ter “salvo” da evasão, das transferências, dos abandonos... se eu soubesse um pouco dos fenômenos a mim apresentados pelos estudantes! As nossas dimensões institucionais precisam ter uma escuta mais ampliada e possibilitar mais abertura aos nossos educandos. Um caminho para esta realização é criar estratégias que estimulem a participação dos pais, em reuniões com os gestores e os professores e outras ações no IFPE, ampliar os canais de comunicação, privilegiando aqueles mais adequados à geração contemporânea e estabelecendo-se mais diálogos entre professores e alunos.

Ainda na dramatização, a aluna permanece no curso. O irmão critica-a porque são seis anos de IFPE, e ela não terminou a formação! Aqui, eles trazem à cena um fenômeno delicado, que ocorre com cerca de 30% dos estudantes, do Curso Médio Integrado de Eletrônica, e mais de 20% do total global dos cursos que elevam as estatísticas de evasão ou trancamento dos cursos oferecidos pelo IFPE. Finalmente, a menina conclui e tem o diploma nas mãos. Eis que, no desfecho da história, a estudante enfrenta mais um dilema: “me formei, estou com esse diploma e não sei o que fazer com ele! Acho que irei fazer Letras!” Senti-me desamparada com a revelação e, também, me vi caminhando e caindo em diversas armadilhas! E a dramatização sobre o país das armadilhas termina assim, de forma sofrida e sem sentido àquela formação com tantos sofrimentos compartilhados, é como diz Reñones (2004, p.43) “São cenas que saem de cada indivíduo, ganhando âmbito de grupalidade”.

Estas cenas evidenciam as tensões vivenciadas pelos alunos em suas relações familiares e, também, na escola. Esses dramas têm rebatimento no rendimento acadêmico, as “armadilhas” se movem nesses territórios gerando um clima de insatisfação e de rejeição ao aprendizado. Os educandos se veem e se expressam como

reprimidos. Os alunos, no momento do compartilhar, inclusive integrantes do grupo Lobo, dizem sobre seus sentimentos:

- Temos de escolher uma profissão muito cedo, 13 e 14 anos, e nem sabemos o que é. O nome é bonito, a gente entra sem ter noção do que seja...

- Escolhi porque achei bonito, achei legal. O meu pai disse que dá dinheiro!

Marra e Costa (2004) explicam que os protagonistas podem contar suas histórias nesses espaços de fala, de dramatização. Apesar dos registros se reportarem aos estudantes do IFPE, são histórias comuns na realidade do cotidiano escolar que conhecemos, com a experiência de pais, tios, responsáveis pelos jovens...Ou seja, os conflitos, os desamparos, os problemas que emergem na Instituição são semelhantes aos dos demais espaços de educação. E os estudantes continuam a se expressar:

- Ouvimos muito: reprovou porque é burra!

- Professor carrasco, não vou citar o nome, estudava 8 horas por dia, sabia a matéria, mas na hora da prova, faltava um tópico e sem ele eu não conseguia resolver o problema!

- O professor dá aula e vai embora, não quer nem saber...

- Os professores de cursinho mostram paixão pelo que estão fazendo. Eles são próximos dos estudantes!

Compreende-se uma comparação com educadores de outras esferas. Geralmente, os profissionais que atuam em cursinhos imprimem uma forma de repassar o conteúdo utilizando-se de estratégias como paródias, de músicas da moda (os chamados "chicletes"), brincadeiras etc, com o objetivo de tornar a matéria e a metodologia mais leves. As sessões de Sociodrama permitiram melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Como ressaltam Nery, Costa e Conceição (2006, p. 64), "a dramatização de cenas permite emergirem fenômenos, como o

sofrimento vivenciado pelo grupo". Com isso, os processos grupais permitem desvelar os problemas, a partir de pistas para compreender o cotidiano escolar:

- Acho que perdemos um tempo desnecessário. Entraram 45 e só tem 17 na turma!

- Alguns pais escolhem porque acham que é mais fácil de passar...

- Aluno precisou de um décimo e o professor não deu! Ele passou nas outras quatro cadeiras, mas foi reprovado nessa!

- Mas há poucos que se importam...o professor XXXXXX fala com a gente no corredor, pergunta se estamos bem... ele é diferente!

Os professores não querem tirar uma dúvida fora da aula, às vezes, nem na aula! Os próprios estudantes mencionam que, muitas vezes, têm cinco aulas geminadas com o mesmo professor, para facilitar a frequência que vão ao IFPE. Falam incorporando uma certa neutralidade, como se fosse aceitável essa postura; talvez, porque tenham se acostumado a essa experiência desde o início do curso, sem a preocupação com os aspectos pedagógicos dos componentes a serem ministrados. Os educandos, no entanto, ressaltam o amor pela Instituição, os vínculos afetivos desenvolvidos, principalmente entre os colegas de turma. Dizem que não saem iguais da experiência, como Alice, como nós...

Ali estava com meus sentimentos, tão antagônicos, daquele rico encontro com os educandos. Também me coloquei, buscando compreender as afetações e os sofrimentos postos de forma tão amadurecida e até cheia de boniteza, como diria o patrono da educação brasileira, Paulo Freire! A Psicóloga, ego-auxiliar, também, elogiou muito a postura do grupo. Quis saber como se sentiram, o que acharam da experiência. E uma das respostas foi: boa, saímos da rotina! Bergson (1980) nos diz que a existência implica mudança e duração, mesmo que nós não a percebamos. Para o filósofo, mesmo não se

movimentando em um espaço, há constante mudança. É como não se entrar no mesmo rio duas vezes (Heráclito) ou não subir a mesma montanha duas vezes!

Pela escuta dos alunos, percebemos que eles fazem a contagem do tempo do passado (quando entram no IFPE) para o futuro (o que fazer após o curso, com o diploma?); o presente torna-se uma interseção e encontra-se representado pela rotina das tarefas, assemelhando-se à história de Alice, cujo tempo não é mensurado pelas horas, mas pelas atividades, como no momento do chá. Assemelham-se, ainda, a Mil Platôs, quando:

Dão mais privilégio ao espaço do que ao tempo, ao mapa do que à árvore. Tudo é coextensivo a tudo. Assim as divisões só podem corresponder as placas, a estradas paralelas, com diferenças de escala, correspondências e articulações dos platôs, datados mas co-presentes. (Deleuze & Guattari, 2000, p.67)

O tempo permeia as dramatizações. Nelas, os alunos fazem coexistir os três tempos simultaneamente, pois voltam-se ao passado para revelar os desejos dos pais, a preparação para ingresso no IFPE; em seguida, mencionam as dificuldades do presente e almejam o futuro para concluírem o curso e se lançarem em outros desafios, em realizar os próprios desejos. Eleger a cartografia como metodologia foi fundamental para acolhermos essas falas tão significativas. Como reforça Francisco (2012, p.17), “seguir as pistas, no método cartográfico, é estarmos sempre no meio de certo aprendizado, numa certa transformação, meio a intervenções recíprocas”. Após ler as impressões da Psicóloga, ego-auxiliar, compreendi que aquela ansiedade era vivenciada, também, pelos educandos. Em um dos trechos, do diário de bordo, a Psicóloga relata:

Considero que o primeiro encontro que tive com o grupo foi no dia em que fomos até a sala onde os alunos estavam tendo aula com um professor, minha primeira impressão era de que toda turma era composta por garotos. Além disso, a aula se dava de uma maneira pouco dinâmica, o professor projetava os slides em um quadro branco e os alunos estavam sentados no laboratório copiando, em silêncio. Quando entramos tiramos os mesmos do foco, professora Cláudia já havia conversado com eles em um outro momento sobre o trabalho que estávamos nos propondo a fazer com os mesmos,

percebi que a maioria estava receosa em responder de imediato sobre o desejo em participar.

Essas sensações e afetações permeiam o universo da pesquisa cartográfica. Os que fazem essa opção, vão se constituindo ao caminhar, ao eleger as pistas, ao perceber os fenômenos. Afinal, “é em atividade de pesquisa que se forma um pesquisador-cartógrafo”, pois:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Passos & Barros, 2014, p. 17).

Sobre as pistas, de fato, dialogamos sobre algumas bússolas a serem utilizadas no percurso objetivando ter orientação, mas “considerando a diretriz cartográfica que se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (Passos & Barros, p.17).

Buscamos outros caminhos na perspectiva da ampliação da participação do corpo discente nas políticas institucionais, sobretudo, nos dispositivos que afetam, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem. Utilizar o Sociodrama, como modalidade de intervenção, no cotidiano escolar do IFPE pode abrir espaço de comunicação e integração entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-gestão. Para isso, compreendemos a importância do interesse desses segmentos para promover mudanças no Instituto Federal.

4.2 Segunda Pista: Modulações de narrativas musicais

Para chegarmos no segundo encontro, negociamos com um professor, um período de seu horário, a liberação dos estudantes que participaram das sessões. De maneira gentil, ele já havia se disponibilizado em nos ajudar, para permitir a participação dos alunos. As sessões ficaram definidas as sextas, para não prejudicarem os estudantes em suas atividades acadêmicas. Buscando agilizar e facilitar nossa comunicação, pedimos a um dos alunos, para criar um grupo em um aplicativo. Assim, ficamos trocando mensagens até agendarmos a quarta-feira, nas primeiras aulas.

A mudança se justificava porque haveria paralisação, na sexta-feira (30.11), promovida pelo Sindicato da categoria em protesto contra as medidas do “governo Federal” (Projeto de Emenda à Constituição – PEC 241 que limita os gastos com saúde e educação e a Reforma do Ensino Médio). Não queríamos “quebrar” o ritmo dos encontros. Percebemos o envolvimento e a disponibilidade dos alunos em realizar a sessão fora do IFPE. Pensamos na possibilidade de uso de uma das salas da Universidade Católica, mas era algo bem embrionário até surgir, por iniciativa dos próprios estudantes, a possibilidade de realização na quarta-feira. Celebrei a iniciativa, pois eles queriam participar do trabalho! Observei os rostinhos iluminados! Eram, para mim, potência inspiradora de vida! A cada encontro, vou-me afeiçoando mais a eles...

Demos continuidade com a experimentação de músicas ou poesias, estabelecendo relação com as vivências no cotidiano escolar. Dessa experimentação, observamos uma certa dificuldade em se lidar com mais liberdade criativa. Na sessão anterior, as histórias infantis possuíam um roteiro pré-estabelecido. Nesta dramatização, teriam de compreender a letra da música e transformá-la em história. Assim como Sade, Ferraz e Rocha (2012), em cada sessão buscamos escolher os recursos para serem compartilhados com o grupo. Eu e a Psicóloga, ego-auxiliar, dialogávamos, previamente, as bússolas a serem usadas nas caminhadas, mas abrindo espaço ao surgido nas experiências, nos deslocamentos, nos movimentos dos “mapas móveis”. No aquecimento, os protagonistas promoveram movimentos de aproximação, outros de

retração, de falas e de escutas; aos poucos foram se despojando, se soltando e ficando mais leves...

SESSÃO	<i>Hip-Hop</i> na Pista
Bússola	Sociodrama
Número de Viajantes	14
Tempo de caminhada	1'15
Aquecimento	Exercícios respiratórios e exploração do ambiente
Dramatização	Letras de músicas para dramatizarem como se sentem no cotidiano escolar
Compartilhar	Reflexão em grupo, sentimentos que emergem das memórias afetivas

Seguindo as possibilidades para cada sessão, dialogadas com a orientadora e discutidas com a Psicóloga, ego-auxiliar, iniciamos recuperando um pouco da sessão anterior, apresentamos a proposta daquele dia, pensada pela Psicóloga, ego-auxiliar. Nesse processo, sugerimos a mudança de grupo de alguns integrantes, pois no momento de formação dos grupos, eles queriam permanecer com as mesmas pessoas. Sentaram-se, inclusive, nos mesmos lugares. Apenas dois faltaram e houve a incorporação de novo aluno. Ele justificou a ausência na primeira sessão devido a problemas familiares. Demos-lhes as boas-vindas!

Eu batizei a formação dos novos grupos. Para nomeá-los tomei de empréstimo nomenclaturas de termos que a própria Cartografia se apoia. Assim, "São exemplos de

rochas magmáticas: granito, basalto, diorito e andesito. Sedimentares: esse tipo de rocha tem sua formação a partir do acúmulo de resíduos de outros tipos de rochas". Ou seja, para se constituir um são necessários muitos. Essa imagem estabelece um vínculo com a proposta cartográfica de descortinar a geografia humana, da alma... E Planalto "é a classificação dada a uma forma de relevo constituída por uma superfície elevada, com cume mais ou menos nivelado, geralmente devido à erosão eólica ou pelas águas. São como topos retos, superfícies topográficas, que podem ser regulares ou não..." também define bem os integrantes do outro grupo com suas "irregularidades"!

No aquecimento, pedi que pensassem em músicas, letras que expressassem os sentimentos daquele espaço educativo. Observamos uma certa dificuldade, em minha avaliação, que dizia respeito, também, à falta de mais contato com a dimensão artística. Os educandos têm Artes, apenas, no primeiro semestre. Senti brotarem alguns incômodos. Mas cartografar é, também, contar com o inesperado! Buchbinder (1993) esclarece que para cada jogo ou exercício que surge de imprevisto, é necessário unir esforços num determinado momento para criarmos, juntos, uma experiência de crescimento.

Criar e dramatizar um contexto, através da música, era elaborar algo diferente, mas não os senti muito à vontade! Constituídos os dois grupos, vemos que as meninas não se largam! Vem do grupo Rocha a sugestão de se usar poemas. Indago ao segundo grupo, com codinome de Planalto, e este prefere a música. No Grupo Planalto, a disponibilidade das cadeiras apresenta uma liderança compartilhada, enquanto no Rocha as meninas têm dificuldades com um integrante do grupo. Percebo um pouco de incômodo. Esse integrante se afasta e vai olhar o celular. Os minutos avançam, e os educandos vão se preparando... A Psicóloga, ego-auxiliar, chama a atenção para o tempo. Percebo que eles precisam de mais! E, assim como o planejamento ocorre no campo, na pesquisa cartográfica, vamos nos adaptando abrindo espaço para o inesperado e usam o tempo necessário para finalizarem!

Retornando a nossa trilha, após 35 minutos, começam a dramatizar. Estávamos curiosas para sentirmos as dramatizações e como haviam estabelecido relação com as letras e suas afetações. O Grupo Rocha vem primeiro. Escolheram um *Hip-Hop*. Nem eu e nem a Psicóloga, ego-auxiliar, conhecia a música: "Foco, Força e Fé". Pedimos a letra. Na dramatização, há um pequeno desentendimento, entre os integrantes do grupo Rocha, e pedem para repetir. Recomeçam, uma das meninas fica fora da cena. Não compreendemos aquela exclusão e nem o seu papel naquele contexto! No compartilhamento, teríamos a compreensão do seu momento e dos seus movimentos. Em seguida, vem o Grupo Planalto. Usaram uma música do cantor e compositor Gabriel, O pensador, "Estudo Errado", provocativa já no título:

ESTUDO ERRADO (Gabriel o Pensador)

*Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi*

A música, apesar de escrita em 1995, revela a contemporânea insatisfação com a escola, que não é nada atrativa, e nem se "atualizou" para as novas demandas das juventudes. É uma rotina mecanicista, de ensino tradicional, sem atrativos e fora de sintonia com as novas gerações. Além das muitas cobranças: da própria escola, representada pela "marcação" da professora, e das exigências dos pais. Esconder-se com o boletim revela a ausência de espaço, de fala com a família (os pais, os responsáveis).

Querem que se vá à escola e estude! Mas ninguém se importa como se efetiva esse aprendizado! A canção aponta para um desamparo nesse universo, que “nada tem a lhe ensinar de útil à vida”; a letra, ainda, diz: “meus pais só querem que eu vá pra aula e estude”! Inclusive, sua lição, para se livrar das cobranças, é decorar e tirar a nota tão desejada pelos pais e pela professora, mesmo que isso signifique privar-se das coisas que lhe dão prazer, como jogar videogame e vê sentido em fazer no seu cotidiano. Encerra afirmando que “vai estudar até decorar”! A escolha dessas músicas evidencia como os adolescentes se sentem pressionados, cobrados e desamparados pela família. É bom lembrar que as famílias possuem novas configurações ou reconfigurações, que afetam os adolescentes:

O aparecimento de novas configurações familiares constituídas mediante o recasamento, quando há a entrada de novos membros na família: padrasto, madrasta, enteado. No estudo realizado pela autora, com adolescentes de famílias intactas/originais e recasadas, os resultados indicaram diferenças na qualidade do relacionamento com a figura paterna, nas figuras de autoridade e na hierarquia familiar. Contudo, essas diferenças não interferem no bem-estar psicológico dos adolescentes. O importante são as regras definidas, limites claros e o diálogo. O que mais desagrada os jovens são as brigas entre família, que independe da configuração familiar (Wagner, 2003, p.183).

Os protagonistas das sessões não detalham a configuração de suas famílias, mas sentimos a existência de conflitos, como dramatizaram a partir de suas escolhas pelas canções. A música expõe uma forma de ensinar que Freire não aprovava: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para ele, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blá-blá-blá* e a prática, ativismo”. (2012). Como quem faz uma cartografia, Freire cria um traçado e diz ser necessário:

Ficar cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e se forma re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (Freire, 2014, p.153).

Sibilia (2012) acrescenta à discussão o poder do Estado sobre os indivíduos, “O Estado encarnava a solidez do instituído, que ao mesmo tempo era fortemente instituidor. De sua sóbria investidura surgia a lei universal, sob cujo amparo se gerou um tipo de subjetividade que alguns autores denominaram, precisamente, estatal’ ou ´pedagógica.” Citando Lewkowitz, a autora destaca que o “O Estado-nação delegava a seus dispositivos institucionais a produção e a reprodução de seu suporte subjetivo: o cidadão.”(Sibilia, 2012, p. 58) Essa constituição tinha na escola e na família a “modelagem” do cidadão do amanhã. Tanto que na visão de Sibilia, “algo semelhante acontecia na transição do colégio para a universidade ou a fábrica: todos esses recintos eram compatíveis entre si e com seu respectivo material humano, já que funcionavam segundo a mesma lógica”. Os alunos, portanto, chegam à escola com “marcas previamente forjadas”!

Essas marcas ficam claras no momento do compartilhamento. Quando expressam terem gostado mais da sessão anterior. Nesta, ficaram mais livres e tiveram dificuldade em lidar com essa liberdade, provavelmente por serem forçados a terem um comportamento de acordo com as expectativas dos professores. Uma das meninas afirmou não ter entendido o que fazer. Observei, no entanto, ter sido tocada, de alguma maneira, pelas dramatizações. Estaria a aluna desempenhando o papel de “abandonada”? Representaríamos os professores que não explicam de maneira que ela pudesse compreender? Ali, não se sentia livre o bastante para expressar suas dúvidas e falta de entendimento? A fala da educanda sinalizava desamparos nas dimensões da família, da escola e dos professores? Quantas simbologias trazidas pela frase! E, assim, seguíamos a cada sessão descortinando mundos internos e ampliando nosso olhar para o cotidiano escolar.

Dando continuidade ao compartilhamento, os estudantes destacaram a importância da Instituição em se aproximar da família. Um deles se lembrou de algumas reuniões que ocorreram. A mediação familiar está sempre presente nas dramatizações, assim como a queixa das insatisfações com o curso, a escola e os professores... Vi, ali, uma gangorra! De um lado, a Instituição e do outro, a família! A intenção, acredito, de

todos os responsáveis é o melhor para os filhos, mas eles têm dificuldade em expressar esse sentimento de forma acolhedora e com amparo! Talvez, por esse motivo, a palavra compreensão é citada em quase todos os momentos!

Para Donati (2008 p. 159) "entre pais e filhos, as relações passaram a ser mais livres, justamente por isso mais fracas, mas isto não quer dizer que sejam menos significativas. Essas relações tornam-se emotiva e simbolicamente mais cruciais e, muitas vezes, se carregam de tons dramáticos". Segundo o autor, a forma como os filhos lidam com suas dificuldades vai depender de como os pais atuam na passagem de uma fase a outra: da adolescência à vida adulta, por exemplo. Os procedimentos sociodramáticos, portanto, enfatizam a vivência desses dramas. Com a dramatização, as cenas reproduzem esses papéis sociais e apresentam afetações, angústias, sofrimentos e desejos...

Nos espaços criados para as dramatizações, os papéis sociais tornam-se sociodramáticos, pois os "atores" vivem uma realidade suplementar propiciadora de um texto único, criado conjuntamente. Assim, a dramatização, dos conflitos vivenciados pelos alunos, permite se lançarem em uma catarse de integração, numa perspectiva de entendimento de si, do grupo e dos conflitos experimentados no cotidiano escolar. Ao jogarem-se, afetarem-se, os estudantes estavam ampliando a compreensão do ser e estar naquelas dramatizações, ampliando a consciência sobre grupo:

Os estudos acerca dos trabalhos com grupos consideram que, devido ao amplo leque de sentido em que se emprega o termo grupo, a sua definição é vaga e imprecisa. Assim, a diversidade de olhares científicos - da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia Cultural etc - pode designar conceituações tão amplas sobre o que vem a ser grupo que acaba comprometendo sua propriedade. Mas não é só essa multiplicidade que dá uma (in)definição ao termo grupo; há uma imponderabilidade misteriosa no ser humano e, conseqüentemente, no trabalho de grupo, que inviabiliza uma definição única de grupo (SANTOS, 2005, p.194).

Percebemos, no entanto, que nossa compreensão de grupo está relacionada à possibilidade de experimentação onde se imbricam vida, conhecimento, disponibilidade e cumplicidade em ser e estar no mundo. A letra do *Hip-Hop*: Foco, Força e Fé, de autoria do Rapper Projota, apresenta aspectos muito significativos para os alunos.

FOCO, FORÇA E FÉ (Projota)

*A vida é sacrifício, fechar os olhos e se entregar
No início é difícil, mas vai se acostumar
O sofá é um péssimo vício, vai te acomodar
Eu prefiro um precipício pra me ensinar a voar*

*Pra trás
Mais de 13 anos me esforçando demais
Enquanto uns tão falando
Disseram que era moda
E eu segui trabalhando
Os bico se incomoda
Porque a moda tá durando
Salve-se quem puder*

*Voltei com mais vontade, mostrei habilidade
Trazendo novidade, cheguei nessa cidade
Toquei seu coração, lutei pela cultura
Nessa vida dura e mantive os pés no chão*

*Ai que saudade dos tempos da central
Ouvindo um freestyle do Kamau
No bolso ninguém tinha um real
Mas tinha rap, os amigos e era fenomenal*

*Eu tenho muita saudade de vocês
E penso: Será que vai haver outra vez?
Um hip-hop com menos picuinha, com menos ladainha
E menos caras pensando que eles são reis*

*E mesmo se eu gaguejasse pra falar
Ou se eu errasse o português pra cantar
Ainda assim faria muito mais
Do que quem fala bonito mas só fala e não faz*

*Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé, enquanto eu puder
Haja o que houver, só preciso de
Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé, enquanto eu puder
Só preciso de foco, força e fé*

Curto Charlie Sheen mas prefiro Sean Pean
Renato Russo e Elis também
Cresci entre Sabotage e Kurt Cobain
De resto não sei, mas de influência eu tô bem

Não sou o mais cangueiro, romântico também
Não tenho a melhor levada nem me acho flow man
Não sou o mais comentado, porém
Talvez eu seja o mais consciente
Que ninguém é mais que ninguém
Pois bem
A sorte foi lançada, a última jornada
Te vejo na chegada
Sei que cada pegada minha tem sangue e suor
Porque eu me preocupei em fazer bem
E não em ser melhor
Chega pra somar, ou então suma
Falar só por falar é mato, então resuma
Mas antes de falar de alguém assuma
Eu sei o que vocês fizeram verão passado
Porra nenhuma

Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé enquanto eu puder
Haja o que houver, só preciso de
Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé enquanto eu puder
Só preciso de foco, força e fé

A vida me encarou, tirou o véu
Tirei a vida pra dançar, fiz meu papel
Todos são comerciantes debaixo do céu
Pois vendem os seus sonhos pra pagar o aluguel
3 F's suficiente pra dizer que o se o pulso ainda pulsa
A esperança vai viver
Aqui um em um milhão nasceu pra vencer
Mas nada impede que esse um seja você
E tudo que você precisa ter é

Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé enquanto eu puder
Haja o que houver, só preciso de

*Foco: um objetivo pra alcançar
Força: pra nunca desistir de lutar e
Fé: pra me manter de pé enquanto eu puder
Só preciso de foco, força e fé*

Lançado em novembro de 2014, o *Hip-Hop* "Foco, Força e Fé" soa para os jovens como um hino de estímulo para se atingir os objetivos, quando atuam com os chamados 3 Fs, que batizam a música. Na primeira estrofe, chama a atenção a frase que diz: "O sofá é um péssimo vício, vai te acomodar". Na dramatização, é como se os alunos estivessem dizendo para si próprios cada frase-conselho da música. O Rap, ainda, aborda as relações de família, as dificuldades que alguns enfrentam: "a vida me encarou, tirou o véu, tirei a vida pra dançar, fiz meu papel, todos são comerciantes debaixo do céu, pois vendem os seus sonhos pra pagar aluguel". Aqui, também, percebemos o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, pois o sonho associa-se aos próprios desejos dos pais, quando estimulam os estudantes a cursar Eletrônica, porque pode assegurar mais oportunidades no mundo produtivo, assim como perceberem maiores salários. Na dramatização, eles revelaram:

- Estava incomodada, não sabia o que fazer.

- A família deveria acompanhar mais a nossa vida escolar.

- O IFPE poderia fazer alguma coisa por nós e com a família junto!

- Eu lembro que, quando entrei, tinha reunião frequente com os pais.

- Ainda tem, mas muitos não vêm!

- Acho que família e escola deveriam ter mais compreensão. Essa fase é cheia de incertezas, de novidades...

As letras das músicas, um estilo bem apreciado pelos jovens: o *hip-hop*, traduzem as vozes dos estudantes e o protagonismo que desejam assumir em suas próprias vidas, na escola e na família. As canções foram reinventadas no grupo para dramatizarem

como se sentem em relação ao ato de estudar diante da família e do IFPE. Com as representações, eles sinalizam caminhos...

Compreendemos que as sessões sociodramáticas se constituíram para os alunos em "momentos de importância para se elaborar tudo o que se vive. Não é à toa que os adolescentes se agarram com intensidade à vivência dos grupos de pares, pois é ali que se alimentam dos sentidos que constroem em conjunto para suas experiências" (Castro 2004 p.37). Como eles próprios afirmaram, demos voz para que expressassem seus sentimentos, os dilemas familiares: cobrança com desempenho, problemas com os pais, e as dificuldades com os professores: ausência de maior compreensão e falta de um relacionamento mais afetivo.

Sentimos que, em alguns momentos, é como se os alunos fossem invisíveis, para alguns professores, no cenário do IFPE. As sessões capturam a pouca consideração em relação aos interesses discentes por parte do grupo docente. Os "educadores" decidem e dispõem sobre a teoria, a metodologia, as formas de avaliação e se dispõem, no espaço escolar, como imunes aos sentimentos e às afetações dos estudantes. Destacamos, também, que esse comportamento não é reproduzido por todos os professores, como sinalizaram os próprios alunos.

4.3 Terceira Pista: Tecendo o campo e sendo tecida por ele

Retornamos ao nosso dia eleito da semana: a sexta-feira. Tal como previamente combinado com os alunos, passo uma mensagem, pela manhã, lembrando nosso encontro. Não teríamos a filmagem, pois nossa câmera, estava no *Campus* Pesqueira apresentando seu trabalho, no Congresso de Iniciação Científica do IFPE - CONIC. Avisei que me atrasaria, pois sairia de um compromisso, em Santo Amaro, para Cidade Universitária. Pedi à Psicóloga, ego auxiliar, que explicasse aos alunos. Ela subiu e foi abrir a sala. Um deles indaga por mim! Fiquei feliz, pois sentira a minha falta! Com os encontros, os compartilhamentos, percebia a criação do espaço de confiança, cada vez, maior! Na realidade, o *ethos* da confiança já havia sido estabelecido, como me lembrou a professora Ana Francisco, desde que aceitaram participar da pesquisa:

O *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência do agir. A cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, na produção de conhecimento. Eis o que encontramos na palavra confiança: *con fiar* – fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem (Sade; Ferraz & Rocha, 2014, p. 76).

Antes da sessão, explico a sugestão da Psicóloga em se ter uma sessão psicodramática, onde o foco fosse no próprio aluno e não no grupo, embora, como afirmam Marra, Costa e Grandesso (2006), os relatos são individuais, mas atingem todo o grupo. A psicóloga sugere um momento de fala, de socialização das experiências individuais que os levaram até o IFPE. Sentimos que vai se desenhando um relevo a cada encontro, no modo de se buscar fazer com as afetações, os sentimentos, o caminhar se fazendo por mapas em constantes re-desenho.

A ideia seria materializar suas histórias através de palavras, desenhos, dança... Uma das meninas indaga: “como vou fazer uma dança”? Lembrei-me da sessão anterior, na qual a música – dimensão artística – era posta como dificuldade. Percebi uma certa distância entre as queixas, posturas e dureza das disciplinas com a dificuldade em se lidar com a arte! A Psicóloga reunida com alguns estudantes, inicia uma conversa. Ela assume, portanto, a função de diretora e passo a ser seu ego-auxiliar.

SESSÃO	MEMÓRIA AFETIVA
Bússola	Psicodrama
Número de Viajantes	11
Tempo de caminhada	1'35
Aquecimento	Caminhar pela sala conversando consigo próprio, falando em voz alta.

Recurso de Dramatização	Representar suas histórias: desde a chegada ao IFPE ao momento atual com seus anseios, suas dúvidas...
Compartilhamento	Em círculo, cada aluno expressou suas emoções de forma livre.

Após a fala da Psicóloga sobre aquele momento, os estudantes se dividem. Cada um escolhe um lugar. Exceto um dos meninos que insiste em não ficar só! A diretora, ainda, provoca: "é sozinho!", mas a dupla não se desfaz! Outros vão para perto da parede, outra em frente para nós, também, observando-nos com interrogações na testa, alguns de cabeça baixa... Pareciam imergir em lembranças que mexiam com eles pela postura do corpo, do olhar... Percebo a sintonia de minhas percepções com as da Psicóloga, diretora da sessão, quando leio em seu diário de bordo:

A proposta desse encontro é a apresentação individual de dois fatos, um anterior e outro posterior à entrada no IFPE, da maneira que quiserem, desenhando, cantando, falando,... Destaca-se que dois jovens estão sempre conversando e não se separaram como os demais na sala; além disso, tentam tirar a atenção de um dos colegas. Todos utilizam o celular como ferramenta de busca de ideias para a apresentação. Um aluno pediu um piloto, foi até o quadro, desenhou e apagou e disse que preferia fazer sua apresentação falando. Ao finalizarem todos tornaram a sentar na roda e os três garotos se uniram, as meninas ficaram sozinhas ao longo da sala.

Pedimos que usassem o tempo de 30 minutos para refletirem sobre o que gostariam de falar. Nossa preocupação era a de que avançássemos no horário das aulas. O ideal, nas sessões, é não delimitar o tempo, mas tínhamos de atuar de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Pouco depois, a maioria termina. Há, no entanto, um mais distante, mais próximo à parede, que pede mais tempo! A diretora tenta apressá-lo, mas ele está concentrado e pede calma! Digo para esperarmos. Dois experimentam o quadro. Iniciam desenhos, mas desistem! A Psicóloga e eu elogiamos as criações, mesmo assim, eles apagam as figuras. Um deles retorna e faz um campo de futebol.

Chama minha atenção o tamanho da barra bem pequena, dificultando a entrada da bola!
O que aquela trava simbolizava? Uma pista pode estar no diário de bordo da Psicóloga:

Ao longo desse diálogo inicial, os alunos comentam que há um professor que falta às aulas há cinco semanas, percebo o desconforto de Cláudia com tal informação, eu também fico chocada. E comentam que o mesmo diz ir à sala e ao não vir os alunos, simplesmente vai embora; quando os alunos entendem que ele deveria chegar no horário abrir a sala ligar a luz, pois assim, veriam que a aula ocorrerá. Uma aluna deu o exemplo de hoje, chegou cedo na sala, porém viu que a luz estava ligada e a bolsa de Cláudia estava no birô, sentou-se e dali há pouco a professora Cláudia apareceu.

Apesar da narrativa dramática ter sido construída a partir de um 'problema pessoal', ela reproduz, na sua estrutura, as contradições enfrentadas pelo grupo ali representado. Moreno (1990) diz que o verdadeiro protagonismo propicia, pois, um primeiro momento de integração: é o grupo que se integra na tarefa de construir a cena; é o herói que supera a sua individualidade para viver nela o coletivo e, entregando-se de corpo e alma ao seu próprio drama, supera o coletivo para nele inserir a sua individualidade. Pelos depoimentos dos alunos, novamente, muito ricos e fazem emergir muitos fenômenos:

- Eu não queria nada com a vida, passava o dia no campinho, com meus amigos";

- Lembro de como eu pegava o ônibus Barro-Macaxeira cheio, levei uma cotovelada e levei dois pontos no supercílio";

- Eu achava que não iria gostar da forma de ensinar dos professores";

- Aqui descobri que minha vida não era o comercial de margarina que eu pensava";

- Como ele falou, também me lembro do ônibus, da escola do bairro, da minha avó que era técnica... quando a televisão dava problema, era ela quem mexia e resolvia o problema, a TV ficava boazinha!;

- Depois daqui, passei a viver, antes era um borrão!

Sentir-se como um borrão, como se fosse invisível, pois o borrão não é apresentado, fica escondido, guardado, é como se faltasse vida, um corpo “desidratado”, com necessidade de ser passado a limpo! Em Merleau-Ponty temos um complemento sobre se ser borrão: “A dialética humana é ambígua: ela se manifesta de início pelas estruturas sociais ou culturais. Mas seus objetos de uso e seus objetos culturais não seriam aquilo que são se a atividade que os faz aparecer não tivesse também por sentido negá-los e ultrapassá-los (Ponty, 1975, p.211); em articulação:

Não ser possível repensarmos questões sem começar por questionar a nós mesmos, sem começar por conhecermos nossos territórios inexplorados, sem começarmos a povoá-los com novos ‘senhores’, sem sermos os arquitetos de nossas próprias construções. Só assim poderemos estabelecer novos questionamentos para o outro, ou melhor, novas formas de interrogar. (Fernandez, 2010, p.59).

Com as dramatizações, a aluna estava indo ao encontro do grupo e, sobretudo, de si mesma. Tais questionamentos permitem reflexão e proporcionam autoconhecimento, além de propiciar uma catarse coletiva dos afetos e dos sentimentos sedimentados em cada um deles. O aluno que demorava, elaborou o que conceituamos de poema, uma bela crônica-poema. Emocionou-nos! Muitos com lágrimas nos olhos, até a Psicóloga se emocionou e chorou! A escrita revela os conflitos das juventudes e desamparo. Há, ainda, o destaque às cobranças externas e de seu próprio mundo interno. Sentimos que muitos se identificaram com as palavras que reproduzimos na íntegra pela importância na sessão e ao contexto escolar:

Quando criança, sempre me perguntavam o que eu queria ser? Policial, eu dizia, porque era o que todo menino da minha idade dizia. Mas nunca, realmente, gostei de armas. Pouco mais tarde, comecei a jogar bola, porque era o que todo menino da minha idade fazia, mas nunca gostei de verdade. Depois se tornou “tu é filho único, né?” Tem cara! E eu sempre respondi sim, era o mais fácil, embora a resposta fosse um pouco mais complicada. Aprendi, de pequeno, que as pessoas não queriam realmente te conhecer ao fazer essas perguntas, mas ouvir o que já esperavam. Embora, hoje, saiba que nem todas são assim, ainda preciso lutar contra a ânsia de dar a resposta fácil ao invés da verdade. Cresci e a pergunta se tornou petulante: E aí, qual vai ser o curso da Faculdade? E eu respondia que não tinha noção, como todo menino da minha idade,

mas dessa vez porque era como verdadeiramente eu me sentia. E então eu estava, ainda, sem ideia nenhuma, mais um gordinho nerd preso na maturidade ilusória da 8ª série! Eletrônica, escolhi, embora não conhecesse. E, dessa vez, descobri que não havia resposta fácil. Não era Eletrônica! Uma a menos. Psicologia pensei, Direito, também. E não sei o motivo, mas me pareciam agradáveis. Não sei, também, se dessa vez era por mim ou por qualquer outra pessoa da minha idade! Mas, também, descobri que não era o que eu queria! As notas começaram a cair, enquanto o desgosto aumentava progressivamente. A imagem da criança de uns anos atrás... Não mais ali. As pessoas mudam, é verdade. Se perdem. E ouvi que, quando isso acontece, há duas escolhas: se achar novamente ou se perder de vez! Ainda não sei qual destas duas decidi fazer ou qual delas me fará, porém não me importo. Decidi, de uns tempos pra cá, que seria Medicina. E não sei se, realmente é isso ou se vou mudar de ideia mais uma vez. Não tenho certeza se tenho coragem de abrir mão de todas as coisas que, talvez, tenham que ir. Independentemente do que acontecer, sei que vai ser por mim, desta vez. Posso escolher também. Afinal, sou como qualquer menino da minha idade.

Angústia, dúvidas e medos. São alguns dos sentimentos presentes na poesia-depoimento do aluno. Ele apresenta a maturidade do grupo e como se expressam bem, quando os espaços são criados. O educando está aberto as inúmeras possibilidades de um adolescente. Estar molhado de existência, no dizer de Freire (1995, p.110), "abrir-se a alma da cultura e deixar-se molhar-se, ensopar-se das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência" de ser e de estar no mundo e ter o sentimento de pertença a um grupo.

Vassimon (2010, p.73) lembrando Moreno diz que "os participantes dividem um espaço de subjetividade na situação experimental", enquanto Neto (1989) criou a noção de "papel imaginário" e estabeleceu claramente a diferença entre esta categoria nova e a de papel psicodramático. O primeiro seria caracterizado pelo fato de ser jogado apenas na imaginação, sendo, portanto, conservado dentro do sujeito. O segundo, o papel psicodramático, por seu lado, seria definido por seu *locus*, o cenário psicodramático, e pela sua função-ponte entre os papéis imaginários e os papéis sociais, resgatando da

imaginação, na cena psicodramática, numa explosão criativa e espontânea, aqueles papéis que não podiam ser atuados, porque cristalizados transferencialmente (Perazzo, 1999 p.138). Em seu diário de bordo, a Psicóloga, diretora, destaca:

Abrimos espaço para a reflexão dos grupos e percebemos algumas questões: primeiramente eles são muito jovens para escolher o curso e aí fazem uma coisa que não gostam, ficando desmotivados ao longo do curso; além disso, os professores não têm interação com os alunos, não se envolvem e nem se importam. Um estudante relata que falta paixão desses professores, pois em colégios particulares e cursinhos preparatórios os professores são motivados. E continua: talvez eles tenham se acostumado com o errado, a impressão que dá é que só a gente aprende e não eles, a aula é mecanizada. Alguns questionamentos são a nós dirigidos: Para ser professor aqui há capacitação pedagógica? Onde está o dom?

Um dos alunos relata também que sente muita falta dos companheiros que foram desistindo do curso, muitos entraram no curso por influência dos pais e pela imagem que a instituição tem socialmente, porém, não se identificaram e saíram, além disso, os professores não se esforçam para que os alunos permaneçam. Os alunos entram muito jovens e não têm suporte nenhum.

Mosmann, Zordan e Wagner (2011) tratam dos aspectos acerca de como os relacionamentos afetivos entre os pais afetam os filhos: as autoras afirmam que as pesquisas têm comprovado que casais com um relacionamento satisfatório possuem maior saúde física e emocional, bem como seus filhos apresentam um melhor nível de saúde mental. Elas sinalizam, ainda, que as pesquisas realizadas apresentam a qualidade conjugal como um dos fatores de proteção ao ambiente familiar. As pesquisadoras resgatam o conceito de *Spillover*⁶ (Erel & Burmann 1995) que sustenta a qualidade da relação conjugal como influenciadora na relação pais e filhos. Por essa compreensão, se a relação não satisfatória, ela “transborda” e atinge os filhos. Algumas percepções nos lançam nesse cenário familiar. E, pelas sessões, sentimos como é

⁶Numa tradução literal: Transbordar.

importante a participação e o envolvimento das famílias no itinerário formativo do educando.

Lembrei das tentativas de trazermos as famílias para mais perto da Instituição. Inclusive, criei a Comissão da Família, que buscou estabelecer diálogos com o Programa, para instituímos uma parceria interinstitucional, uma vez que a Universidade Católica possui o LAFAM – Laboratório de Práticas da Família⁷. Passamos, ainda, a atuar com os pais, desde o processo de seleção dos alunos, com ações de acolhimento envolvendo os pais, que ficam aguardando os filhos e as filhas concluírem as provas. Estabelecemos, ainda, no *Campus* Recife o Plantão Pedagógico, cujo objetivo era abrir espaço para acolhimento às dúvidas e às necessidades dos professores. Além de compartilhar experiências e novas estratégias pedagógicas. Infelizmente, a procura era baixa. As pedagogas registravam o número de atendimento. Em alguns plantões, nenhum professor havia buscado esse recurso. Apesar do IFPE desenvolver uma ampla política de capacitação para com os servidores (docentes e técnicos administrativos), talvez, precisemos fazer de maneira diferente!

Considerando que o “mundo lá de fora”, no século XXI, invade os espaços escolares afetando-os profundamente, sobretudo o universo familiar, um breve lembrete sobre a Instituição Família se faz necessário. A Organização das Nações Unidas define família como “aquela com que se pode contar”. Percebemos como os estudantes do IFPE estabelecem vínculos com seus pares, e o quanto materializam essa premissa da ONU. Como apresentaremos, na Cena 4, a vivência de novas experiências e a identificação com jovens, na mesma faixa etária, permitem um encontro afetivo; possibilitando novas aberturas e amparo nos momentos de sofrimento ocasionados, principalmente pelo desempenho acadêmico. Para Donati (2008, p.49), “estamos diante de um processo sociocultural de nova diferenciação da família”. Essa importante instituição vem sofrendo abalos sísmicos ao longo das décadas e sua (re) configuração

⁷Houve reuniões, no ano de 2014, com as educadoras: Jeane e Xênia, integrantes da Comissão da Família, do IFPE, além de uma equipe multidisciplinar com pedagoga, assistente social e psicóloga.

afeta os estudantes em sua forma de ser e estar no mundo. Tanto que Silva e Anastácio relatam:

Que as turbulências econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas têm-se alterado, então, em decorrência de uma série de fatores intercontextos, tais como: os movimentos de industrialização e urbanização; o aumento da diversidade cultural; um maior distanciamento entre ricos e pobres; o envelhecimento da sociedade, o movimento de igualdade e justiça para as mulheres, homossexuais masculinos e femininos, ou pessoas negras. Passou-se, então, a optar por famílias menores, tem-se registrado maior índice de divórcios, menor conexão com a família extensa e com a rede social de apoio (Silva & Anastácio, 2010, p. 199).

Tais modificações têm alterado a configuração do modelo familiar idealizado, na década de 1950, cuja representação familiar era de brancos, pertencentes à classe média, intacta e chefiada por um pai provedor e a mãe era uma senhora recatada e do lar, encarregada de zelar pelo marido e pelos filhos. Ao longo das décadas, esse retrato idealizado foi ruindo e novas configurações familiares se estabelecendo na sociedade. Inclusive, cerca de 45% dos alunos do IFPE pertencem a famílias chefiadas por mulheres. A última pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – de 2014 concluiu que 53% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres. A divisão tradicional de papéis de gênero não é mais preponderante, em face das aspirações profissionais da mulher, do divórcio e das pressões econômicas, que levaram 70% das mães a engrossarem a força de trabalho (Walsh, 1998, p. 205).

Nas sessões com os estudantes nossas memórias afetivas nos lançavam a muitos questionamentos sobre as práticas institucionais e docentes, além da participação da família no contexto escolar. Sobre as práticas docentes, os manuais e livros sinalizam que os professores devem ter preocupação com: conteúdos, aspectos pedagógicos, didáticos, mas nunca afetivos. Essa dimensão foi inaugurada por Paulo Freire. Como dizem Tardif e Lessard (2011, p.61) “é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão”. Ou seja, autores consagrados, ainda, defendem uma postura mais cartesiana diante do contexto escolar.

Essa concepção foi criticada por Freire:

Muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos 'conhecimentos', no chamado 'controle da leitura', na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação 'digestiva' e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2014, p.102).

O nosso cartógrafo educacional desejava quebrar essas barreiras na relação professor-aluno, evitar a prática do "educador bancário" e promover a comunicação como um sentido para a vida humana:

Precisamos criar condições para que cada um possa situar-se no mesmo degrau, o mais perto do chão: no degrau humano". O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo", na expressão famosa do educador: "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade - transformá-la -. (Vassimon, 2010, p.81).

Só após a sessão, ela me informa que eles sabiam o cargo que havia ocupado na Instituição. Em nenhum momento me coloquei como ex-gestora. Se alguém desejasse me indagar, dialogar sobre aquele período, estaria disponível, mas temi estabelecer outras barreiras. Algumas delas já estavam dadas: sou professora, sou mais velha, não pertenço às relações cotidianas de convivência. Mas, no final de uma das sessões, apenas comigo, a Psicóloga comenta e, também, registra no seu diário de bordo:

No horário combinado, três jovens chegaram. Iniciamos um diálogo informal, enquanto aguardávamos a chegada dos demais, eles se sentiram à vontade para comentar que parte do grupo sabe que professora Cláudia tinha sido Reitora do IFPE, e relataram que 45 pessoas iniciaram o curso e hoje apenas 15 estão periodizadas.

Observo que nem na escrita e nem na fala há registros, no diário de Bordo, da Psicóloga sobre o que os estudantes pensavam a meu respeito, enquanto gestora, tampouco do desdobramento dessa informação. E, assim, permanecemos até a última sessão. Mas eu me sentia corresponsável pelos problemas apresentados em cada encontro. Para a Psicóloga:

Ao longo da conversa ficou evidente que o grupo desconhece a realidade das Escolas Agrotécnicas, bem como, desconhecem que o cargo de Reitor é ocupado por um

professor do IFPE. Me questioneei: como garotos que estudam no campus mais central de todo o instituto, desconhecem fatos tão singulares da instituição? Como eles iriam se implicar e se reconhecer nessa instituição desconsiderando a existência das 16 unidades, com diferenças de idade centenária de existência uma das outras? Outra dúvida que emergiu: Qual o acolhimento que esses alunos recebem no ingresso? Quais esclarecimentos recebem? Afinal, nosso objetivo não é formar técnicos e sim cidadãos, como fica a marca, a identidade do IFPE, qual a representação que esses jovens possuem daquela casa de educação?

Para alinhavarmos e mantermos a proposta do Sociodrama, pedi que pensassem de que maneira poderíamos estabelecer, na próxima sessão, uma única narrativa com todas aquelas histórias. Eles gostaram da experiência e disseram não conhecer a trajetória de todos e nem com a riqueza dos detalhes trazidos por aquelas memórias afetivas. Indaguei sobre a câmera, se tinham ficado mais à vontade sem ela. Todos afirmaram que sim e que preferiam não serem filmados! Voltei a dialogar com a orientadora sobre a demanda, a professora Ana Francisco afirmou que a pesquisa cartográfica vai se constituindo no campo. Sugeri retirar a câmera e ela concordou.

4.4 Quarta Pista: Habitando territórios

Mais uma sexta-feira, o quarto encontro. No veículo, leio a mensagem da Psicóloga, ego auxiliar, informando de seu impedimento em comparecer devido a problemas de saúde com sua filha. Estava por minha conta, por esse e outros problemas ao longo da semana. Chego ao *Campus Recife*, antes das 13h. Pego a chave da sala, destinada aos nossos encontros, e ligo os dois ar-condicionados, tamanho calor insuportável. Quando os alunos chegassem estaria mais fresco o ambiente. Aguardo, e às 13h10 chegam os três primeiros. Como sempre, as meninas estão neste grupo dos mais pontuais. São as primeiras a chegar.

Em seguida mais um! Éramos seis! Percebi algumas mudanças, inclusive em uma das meninas com um brinco muito bonito, que chamava a atenção. Elogio. Brinco com os meninos e indago se já haviam reparado e elogiado, pois as mulheres gostam de

elogios; completo: todos nós gostamos! Sinto-os cada vez mais próximos e à vontade comigo! Uma delas indaga pela Psicóloga e explico-lhes os motivos da ausência.

Não me abati com a diminuição dos participantes, lembrei-me de Sade, Ferraz e Rocha (2012) ao realizarem uma pesquisa cartográfica com mães. Naquela experiência, “embora o grupo tenha tido uma boa adesão inicial, aos poucos foi-se dando certo esvaziamento. Após alguns encontros que nos pareceram intensos e produtivos, alteraram-se outros em que poucos compareceram”. As autoras reproduzem a fala de uma das mães, quando revela: “aqui nada dá certo, no início todos se animam e logo depois desistem”. Assim como nós, permaneceram no campo, apesar do discurso do desistir! Estávamos convocadas para buscar entender aquela complexidade.

É como Francisco (2012) citando Morin (1995, p.21) explica complexidade como “tecer juntos, religar, rejuntar. Estabelecendo uma analogia com o que a autora menciona sobre a profissão de Psicólogo”, a do educador “impõe sua dimensão social, sua responsabilidade ética neste processo de destinação da humanidade – o que nos convoca a uma permanente e sistemática re-problematização de nossas práticas”.

Mezher (1980) propôs os termos zonas corporais em interação compreendendo a necessidade do par para melhor compreensão dos fenômenos que emergem das sessões de Sociodrama. Rubin e Rubin (1995) lembram que o pesquisador não é neutro, distante ou emocionalmente isento, sendo que a empatia deste, a sensibilidade, o humor e a sinceridade são ferramentas importantes para a pesquisa.

Como enfatiza Aguiar (1998), as cenas propostas têm a ver, em geral, com esses papéis específicos, tratando de reproduzir situações vividas ou imaginadas, no pressuposto de que, ao representá-las, os protagonistas poderão vislumbrar com maior clareza os caminhos e as dificuldades que enfrentarão em situações futuras.

SESSÃO	AÇÃO DRAMÁTICA COM PALAVRAS
Bússola	Sociodrama
Número de Viajantes	06
Tempo de caminhada	1'08
Aquecimento	Percepções sobre o feriado e exercícios de relaxamento
Dramatização	Não houve
Compartilhamento	Sentimentos a partir do jogo de palavras

No território do IFPE, na sessão anterior, combinamos de realizar uma dramatização com a junção de todos as partilhas e sentimentos vivenciados no encontro anterior! Desisti pela incompletude do grupo. Por outro lado, não poderia desperdiçar aquelas presenças, que após um feriado, numa sexta, estavam diante de mim. E a pesquisa se faz no caminhar e, no campo, readaptamos a nossa proposta inicial.

Segundo Passos (2014, p. 201) "a pesquisa intervenção é um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido com atitude". Nessa perspectiva, o rigor não é abandonado, mas ressignificado. Assim, não se trata de aplicar regras de maneira automática tampouco se prender aos rigores metodológicos, mas sempre se permitir aberto para novas aprendizagens propiciadas pelo campo. "Tal abertura metodológica é que nos permite ver o escuro e os objetos que dali emergem como criação e produção de novas subjetividades". (Passos, 2014, p.207).

Conversamos um pouco e propusemos uma ação dramática com palavras que expressassem sentimentos, situações. Antes, já havia falado do meu feriado e indagado como teria sido o deles. Ficamos alguns minutos nessa troca, aguardando a possibilidade de outros chegarem. Um deles passa mensagem à turma lembrando o encontro. Às 13h40 iniciamos o jogo de palavras e emoções! Afinal, como lembra Aguiar (1998), é preciso “identificar e reter uma cena que lhe seja evocada naquele momento, quando sua emoção se conecta com aquele ambiente cênico”. Neste encontro, houve uma sessão sociodramática sem dramatização, mas com aquecimento.

Para exemplificar, usei a palavra feriado e pedi que fossem acrescentando outras relacionadas àquela! Era uma provocação até sair algo ligado ao curso, à Instituição, mas após estimular com mais cinco palavras (Escola, prática, estudo, afeto e aluno) não houve ressonância no Grupo! Decido instigar e coloco educação. No jogo, cada um puxava um bloco. Uma das meninas diz que eu tinha feito de propósito. Quis indagá-la o significado do “propósito”, mas recuei, temi intimidá-la, pois se ela não completou a frase... Era por não ter tido vontade. Respeitei, mas morri de curiosidade!

No momento de compartilhamento, fizemos nove blocos. Surgiu o bloco professores. Brinquei dizendo que iria fazer abstenção de participar do Jogo. Disseram que eu não poderia! Percebo que incorporaram a proposta moreniana:

O que propõe Moreno é que o pesquisador seja um “investigador participante”, alguém que estará dentro do grupo, não como um “agente secreto”, mas no duplo papel/lugar de investigador social e participante grupal. Em qualquer caso, isso supõe o fato óbvio de que cada membro do grupo, reconhecidamente, ganha o lugar de pesquisador participante, não sendo, portanto, um mero espectador do processo de investigação (Santos, 2005, p.198).

Aguardo eles se colocarem. As palavras apresentadas foram: incentivadores, essenciais, importantes, formadores e desmotivados. Todas proferidas pelos estudantes. Em seguida, de forma a buscar um debate, a minha palavra é desprazer! Rapidamente, um deles me indaga o porquê daquela palavra. Coloco-me de maneira ampla, referindo-me a muitos profissionais, não apenas à carreira do magistério. Alerto que ao se definir por uma atividade deve se colocar amor ao que se faz, caso contrário torna-se um

desprazer. Lancei a palavra pelas afetações e buscando, no dizer de Deleuze (1992, p.23) “rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados”.

Segundo Eugénio e Fiadeiro (2014, p.287) O jogo de palavras das relações do cotidiano ou da criação de artefatos. Um jogo em que o obstáculo é percebido enquanto ‘condição’, e não enquanto ‘condicionante’. Um jogo cujas regras emergem enquanto se joga, sustentadas na ‘consistência (e não na coerência) do que se vive e do que se partilha. Um jogo que só acontece porque deixamos de nos ocupar em ‘saber por que’ e nos concentramos em ‘saborear o que’, desdobrando á que sabe’ o acontecimento.

Após a construção dos blocos nomeados: Feriado, Cozinhar, Natal, Supermercado, Exercício, Educação, Evolução, Hábito e Professores, pedi que construíssem frases usando, ao menos, duas palavras listadas no quadro. Usamos o quadro e revezávamos os escribas. Vale destacar que a palavra exercício veio numa conotação de atividade física e não acadêmica, embora eu tenha sido a primeira a dizer saber! Em seguida destacaram: emagrecer, saúde, musculação e lazer! Vivenciamos um momento muito rico! Eles não titubearam e construíram, em alguns casos, verdadeiras poesias, vejamos:

- Mudanças são essenciais para aprimorarmos as pessoas.

- As pessoas precisam mudar para tudo se transformar!

- É preciso amor para aprender com a mudança.

- Aprender e aprimorar é mais do que importante!

- Professores, amigos e familiares participam da formação das pessoas!

Percebo tanta afetividade nos gestos, nos olhares, nas formas de comunicação e expressão daquelas meninas e daqueles meninos! Uma das tardes mais agradáveis ao lado deles! Como sempre, agradeço a participação, as presenças...e sou surpreendida com a fala de um deles; inclusive, o que talvez eu tenha tido maior aproximação e identificação no grupo. Tem o nome de uma pessoa querida e houve empatia de ambos.

Ele diz algo que valeu pelos quatro anos do curso de Doutorado, poderia até findá-lo reprovada, mas feliz com esse depoimento:

- Somos nós que temos de lhe agradecer! A senhora criou este espaço de falar, de nos ouvir e nós estávamos precisando, faz bem pra gente!

Aproveitaram e me indagaram como cheguei até eles. Expliquei-lhes desde o início, a turma com 45 alunos, as altas retenções, um dos cursos mais concorridos, mas me dei conta que eles não se constituíam na primeira opção. A proposta era realizar a pesquisa de campo no curso Técnico de Saneamento Ambiental. Ao final, nas despedidas, de forma espontânea e simultaneamente, eu e um dos meninos nos abraçamos. Um dos abraços mais significativos que eu recebera na vida! Digo-lhe, eita, que abraço gostoso! Ele devolve: iria dizer exatamente isso, professora! E minha sexta se iluminou como se um sol me inundasse por inteira!

4.5 Quinta Pista: As linhas de força presentes

Chegamos à quinta sessão, um aperto no peito anuncia a saudade desses encontros e das companhias dos alunos. O campo está aberto e desejo que assim permaneça. Espero que tenhamos outros momentos juntos, pois eles representam tanto para mim! E nem parece uma despedida! Em cada sessão novas descobertas, novos movimentos, novos aprendizados, novas estradas a serem percorridas. Concordamos com Pozzana (2014, p.48) ao afirmar que “não nos é dado saber como explorar o plano da experiência, isto não é imediato, requer aprendizagem. Por isso, acessá-lo e descrevê-lo é difícil”. Portanto, estar aberto é uma pista para a construção de um modo cartográfico de realizar pesquisa.

Percebo o tamanho da tarefa e da responsabilidade que assumimos com o IFPE, com os seus discentes e conosco. Lançamo-nos ao mar com Moreno, a viagem é longa e cheia de surpresas! Como afirmam Kastrup e Passos (2012, p.203) “Atenção aos movimentos aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação história”. Não conseguimos descrever toda a experiência; muitos movimentos ficarão no plano do

sentir; guardados nas memórias afetivas e no coração. Chegamos até aqui com mais dúvidas do que certezas, com a incompletude que tão bem caracteriza o ser humano. Mas precisamos continuar a exploração deste vasto território! Estamos na quinta e última sessão.

SESSÃO	UM NOVO MODO DE SER
Bússola	Sociodrama
Número de Viajantes	07
Tempo de caminhada	1'05
Aquecimento	Explorando ambiente e dialogando consigo em voz alta; dinâmicas corporais.
Dramatização	Momento de Formatura no IFPE.
Compartilhamento	Sentimentos de frustrações, anseios e metas dos alunos

No corredor, uma das meninas já me esperava. A Psicóloga, ego auxiliar, estava na confraternização dos servidores da Reitoria. Ficamos tentando ligar o ar-condicionado e o calor era quase insuportável. Em seguida, a segunda menina da turma consegue fazê-lo funcionar. Lembro de Aguiar (1998, p.) quando diz que “a vivência plena e autorizada de ansiedades ligadas ao desconhecido, assim como a antecipação de emoções vinculadas a situações de risco previsível. A hipótese é de que essa experiência de antecipação alivia as tensões e prepara emocionalmente para o que está por vir”.

O aquecimento se inicia com os participantes andando pela sala e falando com si próprio. Ir se reconhecendo no próprio caminhar com seus conflitos. Em seguida, fazia-se movimentos e o outro (duplo espelho) repetia-os. Uma das meninas pede que eu inicie o jogo; apesar de ser a quinta sessão, demonstrava sua timidez. Inclusive, ressaltada em outros momentos. Adotamos, ainda, alguns exercícios que Boal sistematizou: sentir o que se toca, escutar o que se ouve, ver o que se olha, estímulo de vários sentidos, entender o que se diz e ouve. Dessa maneira, realizamos exercícios de equilíbrio e exploração de diferentes formas de movimentar o corpo, de ritmos, de comunicação, explorando, assim, os demais sentidos, de aquecimento, de integração de acordo com a proposta de Moreno e de Boal.

Depois, deveríamos jogar fora, “num caixote imaginário”, que inclusive pesava muito e foi transportado por duas pessoas, o que sentíamos que não mais nos servia. Entre os itens ali depositados estavam: preguiça, transporte de má qualidade, pressa, insegurança, adiamento, hipocrisia, indecisão, dicção, pensamentos ruins, desânimo... em seguida, na cadeira vazia, esperávamos uma visita. Metaforicamente, era o IFPE. Pedi que dialogassem com o nosso convidado especial, o Instituto Federal. Naquele momento, poderiam expressar o que desejam lhes dizer. Destacamos algumas falas:

- Apesar de suas tentativas de me deixar triste, eu estou firme e forte aqui!

- Grato pelo tempo, amor e conhecimento...

- Você mudou a minha vida!

- Novas visões de mundo!

- Felicidade versus raiva!

- Sinônimo de conhecimento!

- Gratidão

- Farei curso em outro lugar, mas não esquecerei este!

Há nas falas um sentimento de pertença desenvolvido para com o IFPE. Eles creditam à Instituição o amadurecimento e os melhores anos de suas vidas, apesar dos sofrimentos relatados. Existe amor presente em cada fala, em cada manifestação, mas evidencia-se, a partir do olhar do corpo discente, a importância de se discutir o cotidiano escolar. Para nós, destacadamente através do Sociodrama, porque “pode ser visto como uma combinação de trabalho em grupo, desenvolvido em um clima de jogo e liberdade que atinge sua expressão quando articulado no plano dramático ou teatral”. Nessa perspectiva, “o grupo se estrutura, se conhece e se reconhece na mesma proporção em que dramatiza, produz e cria (Romaña 1997, p. 41).

Para a autora, a escuta – o grupo, a situação terapêutica, podem ser entendidos como um momento de jogo, onde se repetem os jogos do cotidiano e da história do indivíduo. A situação terapêutica é um artifício de jogo, um jogo retificador. Qual o jogo do participante e qual é o do diretor, do ego-auxiliar? Antes de mais nada, é acompanhar. Por outro lado, deve poder não jogar, fazendo o jogo que o grupo, a família e a instituição impõem. A escuta consiste em proporcionar um espaço de jogo ao que está fora da razão e do ideal pessoal, familiar e cultural. A escuta não é somente a verbal. Nesse sentido, pode-se jogar com seu sentido, com suas teorias e com sua interpretação.

Para fechar, sugeri pensarem em algo que unisse todos os encontros e dramatizassem. Decidem por uma formatura. A família presente, representada por três alunos, e o formando faz um belo discurso de encerramento. Nele, relembra todas as dificuldades para ter acesso ao IFPE: a concorrência no vestibular, a torcida e o desejo dos pais, as dificuldades na adaptação inicial, com professores, com alguns colegas, consigo próprio. A trajetória de aprendizes deslumbrados com um enorme novo mundo, cujas portas foram abertas, mas sem noção do que encontrariam lá dentro! Eis um trecho:

Temos muito que agradecer por este encontro. A maioria veio para cá, ainda criança, com 13, 14 anos... Sem saber o que era Eletrônica, sem conhecer o IFPE, mas com vontade de aprender! Alguns foram se perdendo no meio do caminho, afinal esta caminhada não é fácil, pois você vai aprendendo os passos no meio do caminho... Houve

inúmeras dificuldades em, principalmente nos adaptar, afinal, a mudança não era, apenas de endereço de escolas, mas novos afetos, mas de hormônios! Saíamos quase da infância para assumirmos novas identidades, novas responsabilidades... Tudo isso diante de um gigantismo que nos assustava... Fomos nos perdendo e, ao mesmo tempo, nos achando! Encontros e desencontros, mas, no fim, podemos dizer que valeu a pena e, depois dessa experiência, jamais seremos os mesmos! Mudamos, sim, mas para melhor! Obrigado, IFPE!!!

Os estudantes materializaram a afirmação de Perazzo (1994, p.): “O projeto dramático consiste na encenação do desejo projetado na busca de uma nova atribuição de sentido. E, indo além, o ato de escrever o novo texto obriga-nos a uma aceitação da inevitabilidade do passado, com sua compreensão e sua visão como um acontecimento em harmonia dentro do contexto existencial em que se desenrolou: assinala sua percepção como vivência do presente e marca uma projeção para o futuro, através dos novos caminhos que se abrem na nova história. Os acontecimentos do passado perdem, assim, sua capacidade condicionante e, rompendo seu potencial encadeador, rompe-se também a estrutura do presente, que fica exposta ao potencial reconstrutor da história que está nascendo (*in status nascendi*)”

Ainda que os problemas continuem após uma sessão sociodramática, e que sua solução esteja inscrita em uma práxis que transcende “as paredes do teatro terapêutico”, é impossível, no entanto, deixar de enxergar, nesse processo, uma possibilidade de revolucionar as atitudes, de questionar os comodismos e de fazer emergir o sujeito humano, enquanto consciência prática de sua posição no mundo. Daí, nossa opção em nos ancorarmos nas propostas morenianas. No Sociodrama, encontramos fundamentos para a intervenção em nossa pesquisa de campo. Para Boal (2016, p.13), “o teatro pode ser uma arma de libertação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes”. Há um aspecto de intersecção entre Boal e Moreno quando ambos tiveram como fonte inspiradora o teatro e, além disso, possibilitaram transformações em diversos contextos a partir dessa prática libertadora, que, também, terá articulação com a obra de Freire. Neste aspecto específico da representação, Boal afirma “criar as formas

teatrais correspondentes”, o autor se filia a Moreno acionando seus modos de intervenção (psicodrama e sociodrama) de acordo com a situação e a necessidade apresentadas. Para a Psicóloga, ego-auxiliar, em seu diário de bordo:

Por fim, considero que todos esses encontros foram de aprendizado, acredito que aprendemos mais com esse grupo do que eles conosco, um trabalho como esse deve ser possibilitado a todos esses jovens que ingressam em nossa instituição, eles devem ser ouvidos e compreendidos, acolhidos! Não imaginava que estaria diante de seres tão jovens, mas com um pensamento crítico e cívico tão forte. O que fica para mim dessa pesquisa: Esperança!

Essa esperança da Psicóloga, ego-auxiliar, articula-se com o que conhecemos como o método Paulo Freire, quando o patrono da Educação Brasileira estabelece pressupostos para nos afastar de um modelo tecnicista. Isso se constitui em um enorme desafio para uma Instituição, cujas raízes estão fincadas na base tecnicista. O confronto entre o passado e os novos desafios da educação, no século XXI, faz emergir muitos fenômenos, os quais alguns deles tivemos o privilégio de identificar através das sessões sociodramáticas. Freire, também, não desejava que sua teoria do conhecimento se reduzisse à metodologia, percebendo-se que, novamente, o cartógrafo transita por vias em construção.

A obra de Freire dialoga política e epistemologicamente com outros pensadores-rizoma que nos permitem uma melhor compreensão sobre a Educação e sobre o ser-humano. Freire insistia na necessidade em “se ler o mundo” como premissa de apropriação do conhecimento. Até seu último livro (Pedagogia da Indignação, 2000), o autor buscou dar voz e dignidade aos alunos. Respeitar a identidade do estudante é um dos traçados mais importantes das planícies freireanas. Em sua pedagogia, há esperança de uma escola libertadora e menos opressora. Boal e Moreno, também, atuaram para libertar os oprimidos.

É nesta direção que se insere nosso trabalho de tese e à realização de uma pesquisa interventiva tomando o Sociodrama como modalidade de intervenção. As

dramatizações revelam o poder da palavra libertadora e o potencial de transformação que elas re-criam. Sem intenção, nosso trabalho é, também, um tributo a este grande pensador, Paulo Freire!

A dramatic scene featuring a single spotlight shining from the top center of the frame down onto a dark, textured stage floor. The light creates a bright, circular pool of illumination on the floor, with the rest of the stage and background in deep shadow.

**CARTOGRAFIA DE
UMA DRAMATURGIA
AFETIVA**

CARTOGRAFIA DE UMA DRAMATURGIA AFETIVA

“Vim aqui para dizer isso: é possível mudar. O que vale dizer, então, que, para mim, é impossível ser professor sem o sonho de mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo”. A frase é de Paulo Freire, mas se cada um de nós compreendêssemos o seu sentido, e nos banhássemos dele em nossas práticas educativas, teríamos uma escola mais afetiva e efetiva! Freire deseja uma mudança simples e, ao mesmo tempo, complexa, pois dizia “você primeiro transforma o coração das pessoas e faz um coração bonito, e quando as pessoas ficam angelicalmente bonitas, então elas mudam o mundo e fazem um mundo bonito” (Freire, 2014, p. 183).

Boal junta-se a Freire quando reivindica a importância da palavra, dando-nos pistas para a construção de diálogos: “a palavra é a mais grandiosa invenção humana – o fogo não foi invenção, foi descoberta! – vem ocupar espaços que antes pertenciam ao pensamento sensível. A palavra é axial entre o sensível e o simbólico. Não é limite entre um e outro: espalha-se pelos dois. Palavra tem corpo e alma (Boal, 2009, p. 64).

O campo da educação, também, foi objeto de estudo de Arendt. Ela abordou a crise na Educação com escritos (1958 e 1959) a respeito de questões sociais como a violência, o conflito de gerações e o racismo. A filósofa questionou conceitos pedagógicos mais difundidos, desde fins do século XIX, e que se originam do movimento da Escola Nova e da concepção do trabalho educativo como um aprendizado para a vida. Segundo Arendt (2004, P.54), “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver”. Arendt acreditava que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo. São ideias semelhantes às de Paulo Freire.

Ao realizarmos as sessões de Sociodrama, tivemos a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda dos postulados de nossos pensadores-rizoma. Havia potência de vida circunscrita em cada cena, em cada pista, em cada platô! Afinal, na construção da tese, não pude me afastar do meu olhar de docente e das minhas implicações como ex-gestora em todo processo. Afinal, as próprias narrativas me lançavam naquelas reflexões! Essa compreensão me enche de esperança para

lançarmos questões e compartilharmos novas possibilidades para a Instituição. E, como dito no prólogo, a clínica emerge neste caminho por ser vida, clínica do *pathos*, do trágico vivenciado no cotidiano escolar do IFPE.

Como disse Freire, em uma de suas palestras no Recife, “mudar é difícil, mas é possível”⁸. Os estudantes do 7º período, do *Campus Recife*, do curso Médio Integrado de Eletrônica reafirmam, nas dramatizações, a mediação família como decisiva na opção profissional. Fica evidenciado, no entanto, como essas famílias não acompanham os estudantes ao longo da realização do curso, ao menos, da maneira como eles desejam. Os alunos sentem a pressão da unidade familiar, somada à cobrança dos professores. Os docentes, por sua vez, oriundos das chamadas áreas “duras” da Ciência, em sua maioria, não possuem Licenciatura e os educandos veem isso como aspecto negativo, pois a ausência de didática, na visão deles, prejudica o processo ensino-aprendizagem. Esses professores são apresentados como incompreensivos, exigentes e rigorosos demais no quesito notas. Mencionam, ainda, as dificuldades em se entender os conteúdos e o descaso, por parte de alguns, para repetir a explicação.

Os alunos, todavia, destacam os educadores que têm paciência e estabelecem uma relação de diálogo e de amizade com os estudantes. Esses docentes iluminam os rostos dos jovens quando são citados. Eles auxiliam os alunos a desenvolverem o sentimento de pertença ao IFPE, e a própria autoestima dos estudantes. Apesar de muitos afirmarem que não seguirão a carreira técnica, foram unânimes em expressar o sentimento de gratidão e de amor pelo Instituto. Para eles, trata-se de um espaço que presenciou a mudança de fase da pré-adolescência à adolescência, possibilitou novas amizades, auxiliou no amadurecimento e ampliou apropriações em outras áreas do conhecimento.

As pistas apresentadas, portanto, podem auxiliar a gestão educacional na perspectiva de atuar de forma mais próxima à família e aos próprios educandos, ampliando os canais de comunicação e propiciando estratégias e técnicas de escuta do

⁸Mudar é difícil, mas é possível (Palestra proferida no SESI de Pernambuco). Recife: CNI/SESI, 1997-b.

sofrimento discente, buscando maior abertura para que os alunos se posicionem e participem das decisões que estão relacionadas ao universo discente. É relevante destacar a importância de um acompanhamento próximo e sistemático ao corpo discente. Como afirma Sibilia (2016, p.61) "o mundo de fora invade a escola" e, como forma de explicar a magnitude dessa questão, relatamos a experiência vivida por uma mãe que intriga a concretude da necessidade do cuidado também nas escolas.

Meu encontro com a mãe de um ex-aluno daquela turma, que se suicidou aos 15 anos, foi um momento de muito sofrimento e indagações. Encontrei-a em uma das idas a livrarias adquirindo livros para a tese. Havia encomendado *Redes ou Paredes*, por indicação da orientadora. A mãe me reconheceu, como ex-gestora, aproximou-se e iniciamos uma conversa. Ficamos uns trinta minutos falando sobre o episódio. Ela debulhava-se em lágrimas. Eu senti aquela tristeza oriunda das entranhas de uma mãe que perde o único filho. Ao final, ela me pediu; "faça alguma coisa para ajudar os alunos"! Passei a semana com a frase ressoando em mim, tamanha a minha afetação!

Para registrar nosso encontro, pedi autorização. De imediato, ela respondeu sim e ressaltou a importância em mencionar a depressão que acomete os jovens. O filho sofria com a doença. Os pais tentaram tratamento, com profissionais, mas ele não aceitava. Para a mãe, a depressão foi responsável pela morte do filho. Ela, ainda, destacou toda a assistência dada pela Instituição e ressaltou como o filho adorava estudar no IFPE. Em outro momento, ouvi a confidência: "Era o meu sonho, estudar ali"!

A tese é, portanto, uma maneira de agradecer e devolver ao Instituto Federal todas as possibilidades dele advindas em minha carreira pessoal e na esfera pessoal. É, ainda, uma forma de homenagear esses protagonistas que encheram a minha vida de ternura, questionamentos e vontade de potência. Desejamos atuar para um IFPE mais humano e mais simples, na proposta freireana: "nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Requer mais simplicidade para se tornarem, simplesmente, gente mais gente! (Freire, 2014, p. 83). E fico com a aposta da Psicóloga, ego auxiliar, que a pesquisa nos encha de esperança para nos movermos nesse território chamado Educação!

É preciso, no entanto, enfatizar que este trabalho de tese também se constitui em movimento de resistência ao que aí está, sobretudo no campo educacional e, como tal, se caracteriza como uma ação política. Como registram Castro e Besset (2008, p.11) “há uma implicação, ou ainda, um compromisso político e/ou ético, quando se adota esta ou aquela metodologia na pesquisa com jovens, quando ingressamos em uma área em que tais escolhas não são isentas, neutras, e nem podem ser ingênuas”. Além de se constituir, como afirmamos, em um tributo a Paulo Freire.

Acreditamos que a pesquisa poderá despertar reflexões nos professores e em seus afazeres pedagógicos nessa dinâmica relacional entre estudantes, gestão educacional, os demais pares docentes e consigo próprio. Um encontro rico em possibilidades de descobertas e se perceber como átomo social; representação dos conflitos, dos afetos, das angústias, num jogo dramático em que seja permitido observar o outro e a si, disponibilizando-se a mudanças de posturas e na forma de ser e estar no mundo.

Apresentaremos à gestão institucional a proposta, a partir das vozes e dos desejos dos protagonistas que emergiram nas dramatizações, de uma profunda revisão, focada menos em conteúdos programáticos e mais atenta aos aspectos intrasubjetivos e afetivos; bem como, na medida do possível, a oferta de espaços, inclusive com sessões sociodramáticas, para que alunos e professores expressem e re-pensem, com o envolvimento da gestão, o cotidiano escolar. Assim como re-pensamos, ao modo de um término que não se conclui, nosso trabalho.

Crônica de uma tese que não se conclui...

Noite de segunda-feira, 28 de março. A minha intuição me avisava para não ler mais nada do dito, pois poderia ter deixado de escrever afetações importantes. Mas ansiedade quando conjugada ao desconhecido do por vir, não promove boa reação! Tento espreguiçar os músculos tensos no sofá. Abro a tese e começo a leitura! Jesus, como deixei passar: palavras incompletas, como eu me sentia naquele momento, ausência ou equívocos nas citações, era como eu mesma não me reconhecesse! Comecei a gelar! Suspendi a leitura, como tentei me suspender daquela situação em que eu mesma havia me colocado! Indaguei-me o porquê de, em algumas vezes, não tratarmos com mais zelo construções tão afetivas? Será que todos os orientandos passavam pela avalanche de sentimentos que me tocavam naquele instante tão singular em minha vida? Compreendi, também, que um pouco da "desordem" refletia o período de bagunça em minha cabeça. Afetada pelas emoções, tentei dormir. Amanhece a terça-feira e, diante da banca prévia, novas sensações tomariam conta de mim!

Fui ouvindo as considerações, todas pertinentes, como disseram: "a aula da professora Suely sobre sociodrama e psicodrama", as sugestões viárias da professora Karla, que nos encantou e qualificou o trabalho, o rigor afetivo da professora Cristina acerca das normas da *American Psychological Association* - APA, e devo confessar que acho terrível inserir referências, mas as fiz com a valiosa colaboração de nossa coordenadora! Inclusive, irei criar um programa de informática para que isso seja feito pelo computador, para nos deleitarmos mais com o conteúdo do que com a forma. Reconheço a importância, mas...! Pedirei ajuda aos universitários, há muita gente boa na área! Inclusive, no IFPE, os estudantes do Curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas! Um egresso, Henrique, foi meu socorrista nos momentos de pane no computador. Gosto de ter ideias, mas a maioria necessito de outros para realizá-las de forma freireana, moreniana, boaliana...

Com a delicadeza, principalmente em momentos de tensão, ponderações acertadíssimas da professora Carmem. Ela é como se fosse uma mãe suficientemente boa nas bancas examinadoras! Amparo e ser-com-os-outros! Ela é bem heideggeriana, e

essa característica tranquiliza os orientandos, pois acolhe afetuosamente as nossas incertezas e tensões!

Como num diário, nossas impressões e sentimentos devem aflorar, preciso escrever que fiquei feliz com os elogios e as propostas de melhoria do trabalho. E, toda vez, minha voz interna dizia: puxa, vida, elas estão corretíssimas ou porque eu não pensei nisso antes?, ou "eu te disse"... Retrucava: silencie, impertinente! Minha orientadora, de forma generosa, também acolheu todas as sugestões e, durante aquelas horas, me amparou e me deu segurança, em um momento de tensão, por mais generosas que sejam as "avaliadoras", mas de enorme aprendizado! Também desejei que todas e todos os orientandos tivessem uma banca tão competente em pressupostos teórico-metodológicos, mas principalmente com a compreensão de que toda avaliação promove tensões no avaliado e toda crítica deve ser feita de maneira construtiva e afetiva! Acharam-me "presa" no que, em uma pesquisa tradicional, chamariam de considerações finais. A professora Suely, com a criatividade que bem a caracteriza, sugere-me: faça uma crônica! Lembrou-se das que posto nas redes sociais. De fato, é mais o meu perfil. Mas é difícil se despojar das amarras impostas na construção de uma vida acadêmica!

Tentei...e, diante da tela em branco do computador, me perguntava: E agora, Cláudia? Fui abandonada pela inspiração, pela criatividade e pela imaginação. Esta tríade fez-me lembrar as parcas⁹ da mitologia grega: Átropos, Cloto e Láqueseis. Elas são as fiandeiras do destino que tecem nascimento, vida e morte! Como no teatro, encarnava as três parcas nesta trilha percorrida: o nascedouro da tese, a sua vivência e sua defesa fechando este ciclo de "morte", mas que, cartograficamente, para mim, representa tal como a fênix a possibilidade de um re-nascer com outros olhares à Instituição, aos próprios educandos, aos meus pares e a mim mesma!

⁹Também conhecidas como Moiras: eram as três irmãs que determinavam o destino, tanto dos deuses, quanto dos seres humanos. Responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos. Cloto (*Κλωθώ*; *klothó*) em grego significa "fiar", segurava o fuso e tecia o fio da vida. Láquesis (*Λάχαισις*; *láchesis*) em grego significa "sortear" puxava e enrolava o fio tecido. Átropos (*Ἄτροπος*; *átropos*) em grego significa "afastar", ela cortava o fio da vida. (Brandão, 1998).

Evoquei os deuses do teatro e eles me presentaram com uma sugestão; acredito que minhas “parcas avaliadoras” irão gostar! Permitam-me um parêntese, ou, como no teatro, um rápido intervalo. Algo está fora da ordem, como diria Caetano Veloso! As parcas são três e eu deparar-me-ei com cinco examinadoras! Pedirei uma licença poética-teatral a Zeus e acrescento: Mórena e Fráira, numa singela homenagem a Moreno e a Freire. Quem é quem neste meu teatro de emoções? Se o leitor não conhece minhas queridas avaliadoras, infelizmente ficará sem saber, e aqueles que convivem com essas pessoas, faço um convite a usar a imaginação. Voltando à cena anterior, após a liberação da “banca-parca”, eu quis mais... Assim, neste meu caminhar do concreto ao abstrato, como desejam os cartógrafos, e da potencialização de ações políticas no campo da educação, Freire, Moreno e Boal desempenharam, sem dúvida, um importante protagonismo. Imaginamos, assim, um diálogo entre os três e a plateia, o qual denominamos de “Arena dialógica e sociodramática com Pensadores-Rizoma”.

ESTUDANTES¹⁰: Estamos, no teatro da vida e diante de três grandes pensadores que contribuíram para as transformações pessoais sociais da humanidade: Augusto Boal, Paulo Freire e Jacob Levy Moreno. Alguns observadores, semelhante no teatro fórum, de Boal, e às sessões sociodramáticas, de Moreno, além da requerida participação de Freire, também, terão a oportunidade em realizar perguntas. Que rufem os tambores da afetividade!

FREIRE – Inicialmente, dizer que este encontro é de uma boniteza singular, estou feliz com este encontro diferenciado e encantado de aprender com esses pensadores cheios de humanidade. Delegaram-me, no entanto, o exercício do diálogo, que tanto prezei. Boal, meu querido, você concorda quando dizem que transformou a minha pedagogia do oprimido em teatro com o seu teatro do oprimido?

BOAL – Como no teatro, quero reproduzir a fala do meu grande mestre... É uma honra, quando estabelecem esta comparação, pois estamos diante do Patrono da Educação Brasileira. Freire, sua obra me tocou, assim como ao mundo. Li, adaptei postulados seus, propostas morenianas para o meu teatro, sim! Eu queria tocar as pessoas, promover uma revolução sem armas, mas com arte. Acredito que o teatro, de modo particular é determinado pela sociedade muito mais severamente que as demais artes, dado o seu contato imediato com a plateia e seu maior poder de convencimento. Essa determinação atinge tanto a representação exterior do espetáculo quanto o próprio conteúdo de ideia

¹⁰Os estudantes representam o coro. Segundo Pavis (1999, p.73) “Do grego *Khoros* e do latim *Chorus*. Desde o teatro grego, designa um grupo que toma a palavra coletivamente.

do texto escrito. Você se sente realizado quando olha para trás e percebe o que construiu com seu método, Moreno?

MORENO – Vou ser bem criativo e repetir tudo dito pelo mestre Freire. Antes de responder a sua pergunta, Boal, ouvindo vocês trocando, como num jogo no teatro, pensei como o diálogo se constitui em uma intersecção em nossos postulados... pertencemos a mesma linhagem de pensadores que desejaram mudar o mundo! Tentando lhe responder, meu método de pesquisa e intervenção aposta nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Eu quis mobilizar para vivenciar a realidade, a partir do reconhecimento das diferenças e dos conflitos e facilitar a busca de alternativas para o enfrentamento do que é revelado... Sinto-me, sim, realizado; e essa sensação é mais sensível porque enxergo-me no seu teatro!

BOAL – Lindo!!! A honra é toda minha dessa partilha teórica, conceitual e humana. Deixa eu ver meu roteiro, Moreno quando faz o resgate do universo mítico-trágico para o filosófico-científico, qual era a sua proposta original?

MORENO - Meu caro Boal, queria trazer à cena as aspirações e os desejos mais escondidos, tornar cada ser protagonista de suas histórias, tornando-se um porta-voz de si e de grupos; cuja ação e discurso passam, então, a representar uma multiplicidade que transcende, de ponta a ponta, seus limites individuais.

FREIRE – Mas houve resistência, porque naquele período o conceito de inconsciente, de Freud, era mal digerido pela comunidade científica, e aí vem você com a noção de protagonista, que transformava a ação e o discurso de um sujeito individual na condensação inconsciente de desejos de uma coletividade!

MORENO – Sofri tanto quanto você quando lançou “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação”, que todos insistiam em chamar de teoria, lembra-se? Assim como Boal, desejava, com base na troca, no diálogo, conscientizar as pessoas, usando um termo pelo qual tem valioso apreço: libertá-las!

BOAL – Criamos postulados para transformar cidadãos que pudessem alterar a “ordem” social, econômica e política injusta! Moreno, mais do que as críticas dos círculos científicos, pior, em minha opinião, foi a perseguição política! Eu e Freire fomos exilados pela ditadura militar...

MORENO – Não se esqueça, meu caro, que eu também vivi um exílio devido à guerra! Mas, nesse período, houve algo de positivo, você estudou e de volta à América Latina, ao Brasil, adaptou o que bebeu nas fontes do exterior, inclusive em mim, para criar o teatro fórum e tantas outras técnicas que lhe permitiram ser o grande dramaturgo em que se constituiu!

FREIRE – Boal leu muito você, Moreno, mas a mim também!!!

BOAL – Claro, é bom caminharmos nos ombros de gigantes...

MORENO – Isso não é Freud?

FREIRE – Vamos ouvir a plateia, nós falamos muito...

BOAL – Verdade...

MORENO – Mas eles estão gostando; todavia, a proposta aqui não é de palestrar!

FREIRE – É uma roda de conversa... Não podemos contradizer as nossas propostas!

BOAL – Olha ali, alguém levantou a mão!

ESTUDANTES: É a professora Ana Lúcia Francisco, da Universidade Católica de Pernambuco, pesquisadora que trabalha com a cartografia em pesquisas acadêmicas, em palestras, em oficinas e nas orientações de teses e de dissertações.

MORENO – Tudo bem? Por favor, diga seu nome, e com qual dos três você deseja dialogar?

ANA – É um deleite estar nesta arena afetiva com pensadores-rizoma! É um encontro rico, tectônico, cartográfico... Agradeço, como educadora e como psicóloga, por tudo que vocês fizeram pela humanidade! Freire, meu querido, eu adoraria tê-lo conhecido...! Bem, não sei se é uma maluquice de minha orientanda, perdoem o termo, mas isso é coisa de carioca, que dialogou com vocês na tese construída por nós duas! Seria pretensão, como ela deseja, levar este trabalho para toda a Instituição onde atua, e quem sabe para outras?

BOAL – Levar os três juntos à cena já contribuiu para se compreender os planos em que nos articulamos com vistas a colaborar com o humano e com a educação. Penso que ao fazer essa proposta, ela assume uma postura política diante de seu fazer educacional e da própria vida! Sem querer parecer pretencioso, as escolas precisam trabalhar mais com Freire, Boal e Moreno! Propusemo-nos a quebrar a hegemonia de padrões estabelecidos, estimular a consciência do ser e estar no mundo, a ruptura e a troca de papéis entre opressores e oprimidos, a findar o ciclo de subalternidade do humano!

FREIRE – Nosso papel não é o de falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação. Por isso, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são ouvidos! Sobre a ideia ser um pouco "maluquice", se ela estiver molhada de existência, penso que contribuirá para a educação de nossos jovens!

MORENO – E, apesar dos anos, das nossas contribuições, essas relações ainda permanecem; mais preocupante quando ocorrem no espaço da escola; que é o local de vivência e de experiências de sua orientanda. É importante ao se lançar nesta proposta, que ela possa cozer vínculos como educadora e como ser humano, encontrar o fio que a ligue afetivamente aos alunos, para que eles, com a intervenção, possam sentir e

descobrir o que realmente desejam para si! De nossa parte, desejamos êxito e mais pesquisas que nos convoquem ao diálogo!

ESTUDANTES: Após responderem a algumas dezenas de perguntas, os pensadores-rizoma propõem uma sessão sociodramática. Como havia muitas pessoas, Moreno os divide em subgrupos, assim distribuídos: Freire com os professores, Boal com os alunos e Moreno com os demais integrantes da plateia que não se situavam em nenhum desses grupos. A temática era a da educação. Boal convocou a professora Ana Francisco a resumir a tese de sua orientanda. Em seguida, cada subgrupo dramatizaria uma cena. Moreno se apressou e pediu a cena dos postulados e do encontro com os autores. Ele disse ter gostado de ser chamado de pensador-rizoma, e como era o mais velho da turma, tinha o direito da escolha. A professora Suely Emília, que bem o conhece, disse baixinho: "Este é Moreno!"

Para nós, esses pensadores-rizoma dão pistas que o método cartográfico, assim como a experiência de seus postulados, se faz ao caminhar com os outros. Eles se constituem em rodovias que são atravessadas pelas pistas da Cartografia! Nutro-me deste plano de forças, do desembaraçar de linhas, lançando-me em pistas, corto vias, experiencio novos processos de criação e de subjetivação e, como nos esperançou Deleuze, "É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades... É necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados". (1992) Talvez, eu e meus pares precisemos "rachar" roteiros ultrapassados, cenas antigas, e permitir que os protagonistas desta tese sejam, também, protagonistas em nosso cotidiano escolar! Que Deus nos ajude a semear e a seguir por esta trilha cheia de boniteza, com planícies freireanas revigorantes, montanhas boalenas a serem desbravadas com vistas ao mar moreniano!

A dramatic scene featuring a single spotlight from above, casting a bright, conical beam of light onto a dark, textured surface. The light creates a soft glow around the edges of the beam. In the center of the illuminated area, the words "REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS" are written in a bold, yellow, sans-serif font, slanted upwards from left to right. The background is a deep, dark blue-black, making the light and the text stand out prominently.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, M. (2006). *Colegiado Escolar: Espaço de participação da comunidade*. (Coleção Questões de Nossa Época, n. 102, 2ed). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, M. (1990). *O teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*. São Paulo: Papirus.
- Aguiar, M. (1998). *Teatro Espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Aguiar, L. M. (2011). *Processualidades da cartografia nos usos teórico-metodológicos de pesquisas em comunicação social* (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: Unissinos.
- Almeida, V. S. (2011). *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.
- Alter, N. (2000). *Logiques de l'entreprise internationale*. Revue Française de Gestion. n.94, Paris: França.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Alvarez, J., & Passos, E. (2012). Cartografar é habitar um território existencial. In: Passos, E; Kastrup, V. & Escóssia, L. (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (vo.1) (pp. 131-149). Porto Alegre: Sulinas.
- Alves, S. (2008). *A Psicologia Social de J.L. Moreno*. Dissertação de Mestrado. Sociedade Goiana de Psicodrama. Goiânia: GO.
- Amarante, P. D. C. & Campos, F. N. (Orgs.) (2012). *Saúde Mental e Arte: Práticas, saberes e debates*. São Paulo: Zagodoni.
- Arendt, H. (2004). *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária.
- Arroyo, M. G. (1985). *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. (Tese de Livre Docência). Universidade Federal de Belo Horizonte: MG.
- Barbero, J.M. (2002). *Ofício de cartógrafo: Crônicas mestiças*. São Paulo: Loyola.
- Barbosa, L. N. & Francisco, A. L. (Orgs.) (2008). *Modalidades Clínicas de Práticas em Instituições*. Recife: Fundação Antônio dos Sales Abranches.
- Barros, M.E.B & Silva, F.H. (2014). Pista da Atividade: o trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: Passos, E; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (vol.2, pp. 128-152). Porto Alegre: Sulinas.
- Barros, L.M.R., & Barros, M.E. (2014). Pista da Validação: Sobre a validação da pesquisa cartográfica. In: Passos, E; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) *Pistas do método da*

cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum. (Vol.2, pp. 175-202). Porto Alegre: Sulinas.

Basílio, A. L. (2014). *Desvendando o PNE: a aprovação e os próximos 10 anos.* Centro de Referência de Educação Integral São Paulo. Recuperado: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-aprovacao-os-proximos-dez-anos>.

Batista, M. A. (2012). *Retramatização e a pesquisa de papéis familiares: os avós.* (Tese de Doutorado). Universidade Pontifícia de São Paulo – PUC- SP.

Belmonte, L. T. & Fossati, M. (2013). *Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e Práticas.* In: *Supervisão Educacional e formação do professorado.* (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico pp. 58-73). Campinas: Papirus.

Bergson, (2005). *A Evolução Criadora.* São Paulo: Martins Fonte.

Benjamin, W. (1994). *O narrador.* São Paulo: Brasiliense.

Berlinck, M. T. (2000). *Psicopatologia Fundamental.* São Paulo: Escuta.

Boal, A. (2009). *A estética do oprimido.* Rio de Janeiro: Garamond.

Boal, A. (2009). *Jogos para Atores e não atores* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (13ª. ed.).

Boal, A. (2013). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* São Paulo: Cosac Naify.

Brandão, J. S. (1998). *Dicionário de Mitologia Grega.* São Paulo: Vozes.

Brasil (1978). Lei n.11.892. *Estabelece a criação dos três primeiros Cefets: Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.* Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: DF.

Brasil (1990). Lei n.8949 de 8 de dezembro. *Estabelece a criação de Centros Federais no Brasil.*

Brasil. (2001). Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação - PNE -* Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2008). Lei n.11.892 de 28 dezembro de 2008. *Estabelece a criação dos Institutos Federais.* Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais.* Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil (2012). Lei 12.711. *Estabelece o Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino superior.* 29 de agosto. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil (2012). Lei n. 12.612 de 16 de abril. *Reconhece o educador e filósofo Paulo Freire como patrono da Educação Brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação e do Desporto - PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Braverman, H. (1998). *Trabalho e Capital Monopolista/Degradação do Trabalho*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

Buchlinker, M. (1996). *A poética do desmascaramento: Os caminhos da cura*. São Paulo: Ágora.

Castro, L. R. & Besset, V. L. (Org.) (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Ed. Faperj.

Catharino, T. R; Gonçalves, M. A. R. (Orgs.) (2008). *Adolescências e Juventudes: entre o espaço público e as políticas do cuidado*. Rio de Janeiro: Quartet.

Cardia, M. T. A. (2011). *Narrar a Experiência*. Recuperado de: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2186/narrar_a_experienca.

Carnoy, M. (1992). *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF-MEC.

Carlson, M. (1999). *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade*. São Paulo: Unesp.

Castro, L. R. (2004). *Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Cerqueira, A. T. A. R; Lima, M.C.P., Torres, A. R; Reis, J.R.T & Fonseca, N.M. (2005). *Era uma vez... Contos de fadas e psicodrama auxiliando na conclusão do curso médico*. Interface - Comunic., Saúde, Educ. (vol.9, pp.81-96). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414832005000100007&script=sci_abstract&tlng=pt

Chaplin, Charles. *Tempos Modernos* (Filme, duração: 1'29). Los Angeles: USA.

Cunha, M. I. (Org.) (2007). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus.

Das, J.H. (2013). A intuição de Bergson. *Conhecimento Prático em Filosofia*. (Vol. 2, número 43, pp 26-33). São Paulo: Scala.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs*. vol. 1 São Paulo: Ed. 34. Vol.1

Deleuze, G., & Guattari, F. (1997) *A crítica e a clínica*. São Paulo: Ed.34.

- Deleuze, G. (2000). *Empirismo e subjetividade*. São Paulo: Ed.34.
- Deleuze, G. (2005) *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Donati, P. (2008). *Família no século XXI: abordagem relacional*. I Título. Série II (Coleção Família na Sociedade Contemporânea). São Paulo: Paulinas.
- Dourado, L. (2002). *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. UFG.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation*. Paris: PUF.
- Enguita, M.F. (1991) *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Rev. *Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente*, 4(1) (pp.41-61) Porto Alegre: Pannonica.
- Escóssia, L. D.; Tedesco, S. (2012). O coletivo de forças no plano de experiência cartográfica. In: *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade*. vol.1. (pp. 92-108). Porto Alegre: Sulinas.
- Erel, O. & Burman, B. (1995). *Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin. Número 15, pp. 118-132.
- Eugénio, F. & Fiadeiro, J. (2014). O jogo das perguntas: o modo operativo "and" e o viver juntos sem ideias. In: Passos, E; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulinas. pp 285-306.
- Fédida, P. (1988). Amor e morte na transferência. In: *Clínica psicanalítica: estudos*. Rev. Técnica. (Vol.3) (pp28-41). São Paulo: Escuta.
- Ferreira, M.O.V. (2002). As contribuições da pesquisa sobre profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspectivas de estudos no caso brasileiro. In: Lampert, E. (Org.). *Educação na América Latina: encontros e desencontros*. Pelotas: Educat.
- Fernández, A. (2001). *Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar*. São Paulo: Vozes.
- Fingusch, Z. (2010). O modelo contemporâneo de sociodrama brasileiro. In: Marra, M. M. e Fleury, H. J. *Sociodrama: um método, diferentes procedimentos*. São Paulo: Ágora.
- Fonseca, T.M.G & Costa, L.A (2014). Transversalidades. As durações do devir: como construir objetos-problema com cartografia. In: Passos, E; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Org) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. (Vol.2, pp 260-284). Porto Alegre: Sulinas.
- Forestier, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France?* Paris: Stock.

- Fontes, C. C. (2006). Sociodramas familiares: em busca de novas conexões afetivas. *In: Revista Scielo*. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP. Capturado: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100013&script=sci_arttext.
- Francisco, A. L. (2012). *Psicologia Clínica: práticas em construção e desafios para a formação*. Curitiba: Ed. CRV.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1990). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2000). *Política e Educação*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2002). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Tolerância*. 3 ed. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. (56ª ed). São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freud, S. (1923). *A Psicologia das massas e a análise do eu*. São Paulo: Cia das Letras.
- Foucault, M. (2001). *Aulas sobre a vontade de saber*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Goffman, E. (2013) *A representação do eu na vida cotidiana*. São Paulo: Vozes.
- Gonçalves, C. S., Wolff, J. R. e Almeida, W. C. (1988). *Lições de Psicodrama: Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora.
- Guarnetti, G. K. (1975). *Professions: an ideology?* International Social Science Journal, 27 (4) (pp. 673-699).
- Guattari, F.; Rolnik, S. (2011). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V.; Barros, R. B. (2012). *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. *In: Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade*. (vol. 1). (pp. 76-91). Porto Alegre: Sulinas.

- Kastrup, V. & Passos, E. (2014). Cartografar é traçar um plano comum. In: Passos, E. & Kastrup, V. & Tedesco, S. (Org.) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* – (Vol.2, pp 15-41). Porto Alegre: Sulina.
- Kehl, M. R. (2009). Apresentação. In: *A estética do Oprimido*. (pp. 1-3) Rio de Janeiro; Garamond.
- Kellerman, P.F. (1998). *Sociodrama*. Revista Brasileira de Psicodrama, n. 6 (pp.51- 68). Ed. Febrap: São Paulo.
- Knappe, P. P. (1998). *Mais do que um jogo: Teoria e prática do jogo na psicoterapia*. São Paulo: Ágora.
- Latour, B. (2007). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Ed. 34.
- Lourau, R. (1994). *Actes mangués de la recherche*. Pais: PUF.
- Lopes, J. (1989). *Pega Teatro*. 2ª ed. Campinas: Papyrus.
- Machado, L.D. (2007). Cartografia. *Revista Vivência* 32, (pp. 79-95). São Paulo.
- Marra, M.M; Costa, L.F & Grandesso, M. (2006). *Diversidade cultural e construção de significados*. São Paulo: Ágora.
- Marra, M.M. (2010). O Grupo de ressonância: o sociodrama. In: Marra, M.M & Fleury, H.J. (Orgs) *Sociodrama: um método, diferentes procedimentos*. (pp. 13-17). São Paulo: Ágora.
- Marra, M. M., & Fleury, H. J. (Orgs.) (2010). *Sociodrama um método, diferentes procedimentos*. São Paulo: Ágora.
- Mathews, E. (2010) *Compreender Merleau-Ponty*. São Paulo: Vozes.
- Melo, C. (2016). *O problema de Temer é ter sido o agente do golpe*. Recuperado de: <http://www.brasil247.com>.
- Menegazzo, C. M.; Tomasini, M. A. & Zuretti, M. M. (1995). *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora.
- Mezher, A. (1980). Um Questionamento acerca da validade do conceito de papel psicossomático. *Revista da FEBRAP* (pp.221-223) . Ano 3, n.1.
- Monteiro, A. M. & Carvalho, E. R. S. (2008) (Orgs). *Sociodrama e Sociometria: aplicações clínicas*. São Paulo: Ágora.
- Moreira, L., & Alves, Z.M.M.B. (2008). O olhar de pais da camada média sobre a educação dos filhos. In: Moreira, L., & Carvalho, A. M.A. (Orgs.) *Família e Educação: Olhares da Psicologia*. (pp. 33-58). São Paulo: Paulinas.

- Moreira, V. I. (2009). *Clínica Humanista Fenomenológica: estudos em Psicoterapia e Psicopatologia Crítica*. São Paulo: Annablume.
- Moreno, J. L. (1974). *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Moreno, J.L (1975). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. (vol.1) Goiânia: Dimensão.
- Moreno, J.L. (1980). *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus.
- Moreno, J.L. (1992a). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. (Vol.2). Goiânia: Dimensão.
- Moreno, J.L.(1992b). *O Psicodramaturgo* (1992). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreno, J.L. (1998). *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupos e Sociodrama*. (Vol.3) Goiânia: Dimensão Editora.
- Moreno, J.L. (2012). *O teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Ágora.
- Morin, E. (2012). *Via para o futuro da humanidade*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- Mosmann, C.P.; Zordan, E. P. & Wagner, A. (2011). A qualidade conjugal como fator de proteção do ambiente familiar. In Wagner, A. *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea- Pesquisas e Reflexões*. (1ª edição, pp-101-133). Porto Alegre: Artme.
- Nery, M. P.; Costa, C, Mara, I. G. (2006). *Intervenções Grupais: O Psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Ágora.
- Naffah, N. (1990) *Moreno e seu tempo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Naffah, N. (1997) *Psicodrama: Descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus.
- Naffah, N. (2012) *A Psicoterapia em busca de seu tempo*. São Paulo: Escuta.
- Naffah, N. (2013) *O inconsciente como potência subversiva*. São Paulo: Escuta.
- Noronha, M. B. (2001) *Condições do exercício profissional dos docentes e os seus possíveis efeitos sobre a saúde*. (Dissertação Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Montes Claros: Universidade Federal de Minas.
- Nunes, S. B. (2004): *Contaminações para um teatro menor*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC.
- Observatório do PNE (2016). Recuperado de: <http://www.observatoriodopne.org.br>.
- Oliveira, D.A. (2003). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, D.A. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc., Campinas. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Oiticica, H. (1986). *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco.

Pacheco E. & Rezende C. (2009). *Institutos Federais: um futuro por amar*. Brasília: MEC, jun. de 2009. In: Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões (pp. 71-77) Natal: Ed. IFRN.

PDI – *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE* (2016). Recuperado de: www.ifpe.edu.br.

Palmonari, A. (2006). *A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia*. Brasília: Thesaurus.

Passos, E. & Barros, B. (2012). *A Cartografia como método de Pesquisa-Intervenção*. In: *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade*. (Vol. 1, pp. 17-31). Porto Alegre: Sulinas.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2012). Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade*. (Vol. 1, pp. 201-205). Porto Alegre: Sulinas.

Passos, E; Eirado, A. (2012). Cartografia como ponto de vista do observador. In: *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade*. (Vol. 1). Porto Alegre: Sulinas.

Passos, I., & C. Friche (Org.) (2009). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade* (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica.

Pavlovsky, Moccio & Bouquet (1998). *Cuando y por qué dramatizar? Orientación vocacional, educacional y ocupacional*. Editorial Bonum, Buenos Aires.

Pavis, P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva.

Perazzo, S. (1999). *Fragmentos de um olhar psicodramático*. São Paulo: Ágora.

Ponty, M. (2013). *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pozzana, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade (2014). In: Passos, E; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Org) *Pistas do método da cartografia*. (Vol. 2) (pp 42-65). Porto Alegre: Sulinas.

Relatório de Gestão do Instituto Federal de Pernambuco (2015). Recuperado de: www.ifpe.br.

Reale, G. (1993). *História da filosofia antiga: das origens a Sócrates*. São Paulo: Loyola.

Reñones, A. V. (2004). *O Imaginário Grupal: mitos, violência e saber no Teatro de Criação*. São Paulo: Ágora.

Reñones, A. V. (2000). *Do Playback theatre ao teatro de criação*. São Paulo: Ágora.

Resende, H. (Org) (2015). *Michael Foucault: Transversais entre Educação, Filosofia e História*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rodrigues, M.L. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

Rolnik, S., & Guatarri, F. (1997). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. São Paulo: Vozes.

Rolnik, S. (2011). *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulinas.

Romaña, M. A. (2004). *Pedagogia do Drama*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rubin, H.J & Rubin, I.S. (1993). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing*. Thousand Oaks: Sage.

Sade, C.; Cruz, G. F.; Rocha, J. M. (2014). O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência do agir. *In: Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. (Vol.2). Porto Alegre: Sulinas.

Sanctum, F. (2011). *Estética do oprimido de Augusto Boal: uma odisseia pelos sentidos*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense - UFF.

Santos, S. E. B. (2005). *A experiência de ser ex-esposa: uma oficina sociopsicodramática como intervenção para problematizar a ação clínica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Sarcey, F. (2014). *Le théâtre. Date de l'édition originale: 1893 Sujet de l'ouvrage : Théâtres -- France -- Paris (France) -- 19e siècle Collection: Société artistique du livre illustre*.

Sarmiento, D.; Lieger, L.; B.; Leitinho, M.; Ferreira, N. & Fossati, P. (2013). *Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e práticas de mediação*. 3ª. ed. São Paulo: Papirus.

Sennet, R. (1997). *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record.

Shiroma, E.O. (2003). O eufemismo da profissionalização. *In: ORAES M.C.M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. (pp. 35-49). Rio de Janeiro: DP&A.

- Shneider, D. R. (2011). *Sartre e a Psicologia Clínica* (2011). Florianópolis: UFSC.
- Sibilia, P. (2016). *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Silva, C. J. R.; Vidor, A.M; Pacheco, E.M. & Pereira, L. A.C. (2009). *Institutos Federais: comentários e reflexões*. Natal: Ed. IFRN.
- Silva, A. (2015). *Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. (Vol.19) (pp 527-544). Rio de Janeiro.
- Silva, C.N. & Anastásio, S.M.G (Orgs.) (2010). O descompasso entre a função parental e a dupla carreira dos pais. In: Moreira, L e Carvalho, A. M.A. *Família e educação: olhares da psicologia*. II Título. III Série. 2ª edição. (pp 197-208). (Coleção Família na Sociedade Contemporânea). São Paulo: Paulinas.
- Silveira, T. T. (2014). *O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná – UFPR.
- Tardif, M. & I, Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes
- Tavares, J. & Brzezinski. (2001). *Conhecimento Profissional de Professores*. Brasília: Ed. Plano
- Varela, A. (2009). *Um percurso nos Bóides de Hélio Oiticica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo – USP: São Paulo.
- Vassimon, M. A. Malaquias, M. C. (2014). Parece mágico. É que a vida é mágica: envolve contágio e transforma. In: *Psicodrama em espaços públicos: práticas e reflexões*. (pp. 45-61). São Paulo: Ágora.
- Wagner, A. (2003). Possibilidades e potencialidades da família – A construção de novos arranjos a partir do recasamento. In: *Em cena: trama dramas e transformações*. (pp 183-197). Petrópolis: Vozes.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York, The Guilford Press.
- Wechsler, M. P. F., & Monteiro, R. F. (Orgs.) (2014). Psicodrama público no contemporâneo. In: *Psicodrama em espaços públicos: práticas e reflexões* (pp. 88-105). São Paulo: Ágora.

A dramatic scene featuring a single spotlight shining from the top center of a dark, black environment. The light cone is wide and soft, creating a gradient from a bright white point at the top to a deep blue at the bottom. In the center of the illuminated area, the word "ANEXOS" is written in a bold, yellow, sans-serif font. The text has a slight shadow beneath it, giving it a three-dimensional appearance as if it's resting on a surface.

ANEXOS

ANEXO A

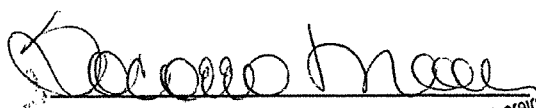
CARTA DE ACEITE

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins acadêmicos, junto à Universidade Católica de Pernambuco, que esta Instituição aceita o desenvolvimento da pesquisa: "Cartografia de um ambiente escolar: grupo reflexivo com discentes do IFPE em uma abordagem sociodramática", a ser realizada pela professora Cláudia da Silva Santos, pertencente ao quadro de pessoal do Instituto Federal de Pernambuco, para fins de elaboração de sua Tese de Doutorado.

Essa pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva intitulado **Abordagem Psicossocial Como Possibilidade de Ação Clínica Em Instituições de Saúde e do Trabalho**, sob a responsabilidade da Professora Dra. Ana Lúcia Francisco. O projeto guarda-chuva pretende descrever, investigar e cartografar o desenvolvimento de pesquisas exploratórias e interventivas junto aos protagonistas sociais (profissionais e usuários) de instituições de saúde, educação e organizações de trabalho, visando à proposição de modalidades de práticas psicológicas clínicas neste campo de trabalho.

Recife, 02 de setembro de 2014.



MARIA DO SOCORRO MOREIRA

Diretora de Gestão de Pessoas do IFPE

Maria do Socorro Moreira de Azevedo
Diretora de Gestão de Pessoas
Matric. SIAPEN n° 0215785

10.76/2014-45
10/09/2014
10/09/2014

ANEXO B

Ao Diretor Geral do *Campus* Recife
Professor Marivaldo Rosas
c/c Diretor de Ensino
Professor Ozias Ferreira

Solicitação

Eu, Cláudia da Silva Santos, SIAPE 1241323, professora deste *campus*, estudante do curso de Doutorado em Psicologia Clínica, da Universidade Católica de Pernambuco, venho solicitar autorização para ter acesso aos históricos escolares, dos estudantes do ensino médio, objetivando selecionar 15 alunos interessados em participar da pesquisa, com suas 4 (quatro) sessões de Sociodrama, com auxílio da Psicóloga Marília Rique, como parte integrante de minha tese: Cartografia de um ambiente escolar: Grupo Reflexivo com discentes do IFPE em uma abordagem sociodramática,

Atenciosamente

Cláudia da Silva Santos

ANEXO C

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____, menor de idade, fui convidado pela professora do IFPE, Cláudia da Silva Santos, para integrar sua Pesquisa para a Tese de Doutorado, na condição de participante, de 4 (quatro) sessões de Sociodrama (Técnica utilizada para representar o cotidiano através de dramatizações), no próprio *campus* Recife. O estudo se destina a cartografar o ambiente escolar com um grupo reflexivo constituído por discentes do curso Médio Integrado de Eletrônica.

A minha participação no referido estudo será no sentido de integrar o grupo de 9 educandos, que se disponibilizaram a contribuir com o estudo. Destacaram alguns pontos importantes para a feitura da pesquisa: apresentar aos professores, coordenadores, diretores, a toda a gestão, as dificuldades em algumas matérias, fatores ligados à evasão e à repetência, além de outros problemas, que já têm conhecimento, e outros que poderão surgir nessas sessões.

Destacaram que haverá a reserva e privacidade dos participantes, embora as sessões sejam gravadas, evitando-se nossa identificação, assegurando-nos o sigilo, pois essas gravações ficarão, apenas, com as responsáveis pelo estudo. As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Cláudia da Silva Santos, Professora, e Marília Rique, Psicóloga do IFPE, que poderão ser contactadas pelo telefone: (81) 99999.1029.

Informaram, ainda, ser assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências. Fomos orientados quanto ao teor, aqui exposto, e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo. Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome e assinatura do(a) responsável

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO D

Base de Dados	
DESCRITORES	SCIELO
Sociodrama+Sociologia	4
Sociodrama+Educação	4
Sociodrama+Psicologia	4
Total pesquisados	15
Total de Achados	12

Base de Dados	
DESCRITORES	LILACS
Sociodrama+Sociologia	11
Sociodrama+Educação	8
Sociodrama+Psicologia	3
Total pesquisados	38
Total de Achados	22

Base de Dados	
DESCRITORES	PePsic
Sociodrama+Sociologia	10

Sociodrama+Educação	12	
Sociodrama+Psicologia	3	
Total pesquisados	45	
Total de Achados	25	
TÍTULO	AUTOR	ANO
O cuidado com a saúde dos professores por meio do Sociodrama e com o uso de objetos intermediários	Andréa Claudia de Souza e Isabella Taeda Cassane	2016
Um Estranho à Minha Porta: Preparando Estudantes de Medicina para Visitas Domiciliares	Ana Teresa de Abreu Ramos Cerqueira, Albina Rodrigues Torres, Sueli Terezinha Ferreira Martins e Maria Cristina Pereira Limal	2008
Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama	Antonia Lucia Leite Ramos	2006
Atividades grupais reflexivas com estudantes de Medicina	Maria de Fátima Aveiro Colares e Antônio dos Santos Andradel	2008
Sociodrama na Formação Inicial de Professores de Ciência: Enfrentando as Dificuldades e Conflitos na Iniciação à Docência	Plínio Barbosa Bronzeri e Maria Candida Varone de Moraes Capecchi	2012
O Projeto "Cuidando do Cuidador": A Experiência de Educação Permanente em Saúde do Centro de Saúde Escola de Botucatu	Antonio Pithon Cyrino, Edy Nakamoto, Geni Lobato Gentil Rollo, Marta Andrade e Paula Freire	2004

Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva	Rafael Barreto de Mesquita, Fátima Luna Pinheiro Landim, Patrícia Moreira, Collares e Cícera Gilvaní de Luna	2008
Política pública inovadora de geração de renda e desenvolvimento local: o caso da Câmara de Animação Econômica da Subprefeitura do Itaim Paulista (CAE-IT), São Paulo, Brasil	Carmen Augusta Varela e César Yojiro Matsumoto	2012
Atividades Extracurriculares: Multiplicidade e Diferenciação Necessárias ao Currículo	Cristiane Martins Peres, Antonio dos Santos Andrade e Sérgio Britto Garcia	2007
Atividades Extracurriculares: percepções e vivências durante a formação médica	Cristiane Martins	2006
As possibilidades da mediação do Sociodrama como leitura política da exclusão social nos grupos de Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de Emancipação na concepção de Paulo Freire.	Celia Maria Nunes	2012
Um Estudo da Corporeidade com Educadores: uma experiência com o teatro do oprimido	Roberta Scatolini	2012
Jornal Vivo: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da Saúde	Lídia Ruiz-Moreno, Maria Alicia Romaña, Sylvia Helena Batista e Maria Aparecida Martins	2005

A visita domiciliar na formação de médicos: da concepção ao desafio do fazer	Renata Maria Zanardo Romanholi e Eliana Goldfarb Cyrino ²	2012
Avaliação da Disciplina Observação da Prática Médica pelos Graduandos de Medicina da Unifesp — Escola Paulista de Medicina	Juliana Augusta Plens de Moura Garcia, Danielle Bianchini Rampim, Paulo Schorl e Julieta Freitas Ramalho da Silval	2010
A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação	Juliana Cristina Casate e Adriana Katia Corrêa	2011
Grupo Multifamiliar : espaço para a escuta das famílias em situação de abuso sexual	Liana Fortunato Costa, Tânia Mara Campos de Almeida, Maria Alexina Ribeiro e Maria Aparecida Penso	2009
Retramatização e a pesquisa de Papeis familiares: Os Avós	Marcia Almeida Batista	2012
Sociodrama e a Prevenção do Câncer de Mama em Mulheres com Conflitos Conjugais e Familiares	Luciana Maria Biem Neuber	2010
Homens invisíveis: identidades de homens atendidos pelas políticas sociais de atenção às famílias em situação de vulnerabilidade social	Paulo Fernando Pereira da Souza	2009
O Sociodrama Como Método de Pesquisa Qualitativa	Maria da Penha Nery, Liana Fortunato, Costa e Maria Inês Gandolfo Conceição	2006
Script em Cena: HIV E Mercado Sexual no Contexto Turístico	Renata Bellenzani, Cely Blessa e Vera Paiva	2008

Auto-estima dos Alunos de Graduação de Enfermagem	Lucila Amaral Carneiro Vianna, Graziela Fernanda Teodoro Bomfim e Gisele Chicone	2002
Sociodrama e Política de Cotas Para Negros: um Método de Intervenção Psicológica em Temas Sociais	Maria da Penha Nery & Maria Inês Gandolfo Conceição	2005
Sociodrama com Estudantes de Enfermagem de Saúde Pública	Maria Helena Pessini de Oliveira, Edna Paciência e Flávio Fortes D'Andrea	1984
A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares	Luzia Iara Pfeifer, Patrícia Gonçalves Rombe e Jair Lício Ferreira Santos	2009
Guerreiro Ramos Interpela a UNESCO: ciências sociais, militância e antirracismo	Marcos Chor Maio	2015
Significações sobre Adolescência e Saúde entre Participantes de um Grupo Educativo de Adolescentes	Etiene Oliveira Silva Macedo e Maria Inês Gandolfo Conceição	2015
Dança de Casais: A relação conjugal à luz da Socionomia e do contato-improvisação	Renata Ito	2010
A Educação dos Educadores e os Desafios da Escola Inclusiva para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista	Fabiola Ribeiro Passos	2015

Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário	Maria da Penha Nery e Liana Fortunato Costa	2009
Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros	Maria da Penha Nery e Liana Fortunato Costa	2009
Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia	Ana Maria Almeida Carvalho, Isabella Politano e Anamélia Lins e Silva Franco	2008