

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM PRÁTICA DE ENSINO ATRAVÉS DE TÉCNICAS DE "ROLE PLAYING"

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira*
Maria Cecilia Manzolli**

RESUMO

Este estudo procura descrever e refletir sobre um trabalho desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino de Psicologia da F.F.C.L. de Ribeirão Preto. São apresentados os princípios que nortearam o planejamento da disciplina cujo objetivo foi colocado como sendo o de facilitar o desenvolvimento do papel do professor. Os princípios selecionados derivaram-se dos trabalhos de Jacob Levy Moreno quanto ao aprendizado de papéis. A seguir, é descrito o trabalho realizado com cinquenta e dois participantes da Prática de Ensino, e no qual o estágio docente foi supervisionado com a utilização das técnicas de desenvolvimento de papéis criadas por Moreno. Nesta supervisão foram examinadas a adequação da resposta do professor às diferentes situações vividas na sala de aula, sua espontaneidade e os valores envolvidos em seu desempenho.

SUMMARY

This study tries to describe and to think about the work developed in the subject Teaching Practice in Psychology at university level. It presents the principles which guided the planning of that subject. Its objective was set as the development of the teacher role. Such principles come from the works of Jacob Levy Moreno concerning role learning.

Then it describes the work done with fifty-two trainee teachers. For the supervision of this work the role playing techniques created by Moreno were used. In this supervision, the teacher's reactions to the different classrooms situations, the teacher's spontaneity and the values included in his behavior were examined.

Este trabalho derivou-se da dissertação de mestrado em Psicologia Educacional de uma das autoras (ZMRO), apresentada à PUC-SP e orientada pela Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti a quem as autoras expressam seus agradecimentos.

* Do Grupo de técnicas Psicodramáticas de São Paulo-GETEP - Ex-Professora-Assistente da FFCL de Ribeirão Preto-USP.

** Professora Assistente-Doutora (Psicologia) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP.

I - INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos em Psicologia Educacional têm destacado a importância da qualidade da interação entre professores e alunos no processo de aprendizagem. O que tem sido feito desde então é caracterizar esta interação pretendida. Estas caracterizações partem de linhas teóricas diversas e servem, inclusive, como fonte de subsídios para a formação de professores.

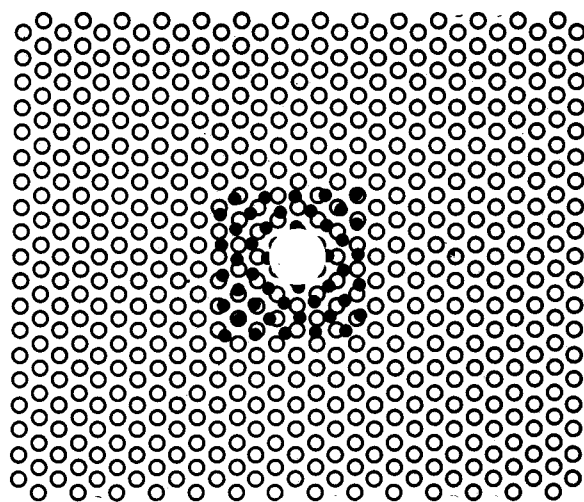
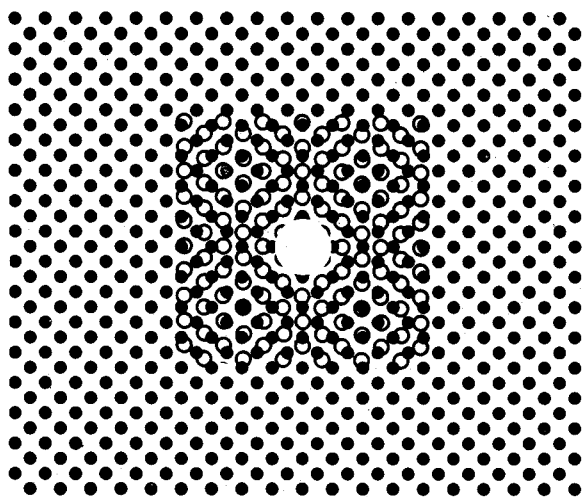
Em programas de formação docente na Universidade, na chamada licenciatura aparece a disciplina de Prática de Ensino que, como recomenda a legislação, deve ser organizada sob forma de estágio supervisionado junto a escolas da comunidade (Parecer 672/69 do C.F.E.). Observa-se, porém, que não há consenso entre os que atuam nesta área sobre em que se constitui o treino prático em ensino, seus objetivos e como organizar o estágio e a referida supervisão.

Muitos programas de Prática de Ensino carecem de dois tipos de referenciais teóricos: um que explicita a proposta de desempenho docente apresentada como desejável para a interação entre professor e alunos, e que deve ser aprendida pelos futuros professores, e o referencial que aponte os fundamentos do processo de aprendizado para ser professor. Os referenciais devem apontar então "o que é ser professor" e "como aprender a ser este professor".

O quadro teórico que forneceu subsídios para fundamentar o desenvolvimento de um programa de Prática de Ensino sob nossa coordenação¹ derivou-se dos trabalhos de Jacob Levy Moreno, criador do Psicodrama.

Moreno, tomando como um dos pontos fundamentais de seus trabalhos o conceito de papel, elaborou uma teoria sobre a aprendizagem de papéis e criou técnicas

1 Programa desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino de Psicologia na FFCL de Ribeirão Preto-USP.



para desenvolver este aprendizado, as técnicas psicodramáticas. Estas têm sido aplicadas em várias áreas: terapia, desenvolvimento de relações interpessoais, como instrumento de pesquisa. Em educação, têm sido usadas como metodologia de ensino (Romaña, 1968; Bustos, 1974; Grambs, 1974) ou como forma de diagnóstico e orientação de problemas escolares, em especial em aconselhamento (Ligon & Daniel, 1974). As técnicas psicodramáticas para desenvolvimento de papéis ("role playing techniques") têm ainda se mostrado úteis na formação profissional de médicos (Gordon, 1960; Schneider & Perrot, 1961), professores (Romaña, s/d; Moscovici, 1971), enfermeiros (Manzoli & Oliveira, 1977), psicólogos (Monod, 1976), dentre outros.

Vamos apresentar resumidamente os conceitos básicos da teoria moreniana e os principais elementos e características das técnicas psicodramáticas, necessários à compreensão deste relato.

Um conceito importante da teoria moreniana é o de espontaneidade. Para compreendê-lo, considera-se que a relação de compromisso existente entre indivíduo e meio e a constante transformação de ambos originam situações sempre novas e únicas, que exigem respostas adequadas a elas. O ininterrupto fluir das situações, que vão assumindo novos significados para os indivíduos que dela tomam parte, leva-os a constantemente criar novas respostas que os integrem ao significado da nova situação. A espontaneidade seria uma capacidade natural do indivíduo que o ajudaria a responder à unicidade de cada situação, na medida em que lhe facilita perceber as emoções, pensamentos e ações mais significativos na situação e a criar novas formas de comportamento, novos produtos, novos conhecimentos (Moreno, 1972). Desta maneira, tanto o indivíduo reconquista a continuidade de sentido de sua relação com o mundo (Naffah Neto, 1979), como há

o enriquecimento da herança cultural. O homem espontâneo difere do indivíduo preso a estereótipos, a elementos de uma "conserva cultural" que não são úteis no momento presente, pois são desvinculados do significado que os participantes emprestam a esta situação.

Para Moreno ainda, o homem atua nas situações assumindo um papel. Este corresponde a um conjunto de respostas que o indivíduo dá em uma situação, onde outros indivíduos desempenham papéis complementares. Um papel tem duas dimensões: a de desempenho (o comportamento expresso na situação) e a de percepção (expectativas e normas existentes no meio social sobre o papel e orientações internalizadas pelo indivíduo sobre como o papel deve ser desempenhado, podendo, inclusive, haver conflito entre a dimensão social e a individual).

Na interação de dois indivíduos em papéis complementares (ex. professor-aluno, mãe-filho, etc.) a espontaneidade de ambos os ajuda a se perceberem na situação e a descobrirem como ajustar seus desempenhos. Esta percepção mútua leva ao estabelecimento de um sentimento de maior ou menor ligação entre os indivíduos, denominado tele, o qual propicia a formação de vínculos entre seus papéis.

Aprender um papel implica na possibilidade do indivíduo experimentar os dois lados da cadeia de interação, conhecendo e podendo jogar seu papel e o complementar. Este aprendizado envolve a aquisição de conceitos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho e a internalização de orientações referentes a papéis complementares.

A aprendizagem dos conceitos, habilidades, atitudes, valores incluídos em um papel se dá ao longo da vida, pela interação do indivíduo com pessoas do meio social, através do estabelecimento de vínculos entre seus papéis. Tais vínculos formam cadeias harmônicas de

interações recíprocas, sendo basicamente um processo inter-pessoal que se inicia com a relação do recém-nascido e sua mãe, liberando sua espontaneidade para criar novas respostas. Neste aprendizado, o indivíduo deve assumir ativamente o processo. Opõe-se a um aprendizado "de fora para dentro", voltado para a aquisição de respostas padronizadas.

Trabalhos em outras linhas teóricas também têm destacado o grande valor das relações adulto-criança no desenvolvimento psicológico infantil. As conclusões destes trabalhos, feitos inicialmente para estudar a interação mãe-criança, podem ser, em vários aspectos, estendidos à relação professor-aluno. Uma síntese feita por Ferreira (1979) sobre estas conclusões aponta a necessidade de um relacionamento sintônico, sincrônico e recíproco na díade mãe-criança. A sintonia seria a sensibilidade e disposição para perceber qualquer mudança no comportamento da outra pessoa e usar as pistas percebidas para orientar suas próprias respostas. A sincronia implica na adaptação de seu próprio comportamento à percepção que se tem do outro e no fornecimento de respostas mais adequadas e temporalmente mais contingentes ao comportamento do outro, estabelecendo-se, assim, cadeias bem entrelaçadas de interação. Já a reciprocidade destaca o caráter bilateral da relação adulto-criança, sua influência mútua.

No referencial moreniano, a cada momento da situação de aprendizagem, professor e aluno devem se perceber mutuamente (idéias, expectativas, necessidades, emoções, dúvidas, etc.) e responder um ao outro. Em especial, o professor necessita ter sensibilidade para perceber o aluno, captando pistas de seu comportamento (observando suas expressões corporais, suas verbalizações, etc.) e colocando-se no papel deste para interpretá-las. Pode assim o professor saber quando incentivar, quando expor, quando solicitar participação, que exemplos trazer aos alunos, etc.

O Psicodrama, criado para auxiliar o indivíduo a desenvolver seus papéis com espontaneidade, reúne técnicas originárias inicialmente do teatro. Através de dramatizações, o indivíduo vive situações que o ajudam a examinar seus sentimentos, a investigar como se relaciona com os que atuam em papéis complementares e pesquisar alternativas de desempenho criando novas respostas mais comprometidas com o significado da ação presente.

O uso do corpo, além de desenhos, estímulos sonoros, plásticos e materiais como papel, tintas, blocos de armar, etc., ajuda o esclarecimento das mensagens e o desenvolvimento de habilidades de comunicação úteis ao relacionamento interpessoal e à aprendizagem de conceitos.

As dramatizações ocorrem em um espaço claramente diferenciado e o trabalho psicodramático é coordenado por uma *Unidade funcional* composta de um diretor e um ou mais "egos-auxiliares". A Unidade funcional preocupa-se em respeitar a problemática dos participantes, procura captar os significados que as situações vividas têm para eles, coordena o trabalho psicodramático buscando auxiliá-los a superar os obstáculos que lhes dificultam o desempenho espontâneo-cria-

tivo de seus papéis, a desvelar seus conflitos e a estabelecer relações tele entre si.

Algumas implicações do referencial moreniano apresentado podem fornecer subsídios que fundamentam programas de Prática de Ensino.

Estes programas devem buscar aliar o exame crítico, pelos participantes, de suas percepções dos papéis de aluno e professor, ao aprendizado de habilidades necessárias ao professor na situação de ensino, em especial aquelas envolvidas nos processos de percepção e comunicação interpessoal.

Estes programas devem ainda possibilitar a seus participantes assumirem o papel de professor num contato direto com grupos de alunos, tendo oportunidade para planejar e coordenar diferentes tipos de aulas, avaliar o processo, etc. Este contato direto pode ser feito através da "regência de aulas".

Este estágio de regência necessita, todavia, ser supervisionado para o participante poder lidar com a ansiedade que muitas vezes o acomete na situação, ter um distanciamento da mesma para identificar aspectos essenciais desta que exigem sua resposta, retirar desta vivência informações sobre seu desempenho e criar respostas, evitando a mera repetição de práticas didáticas vividas por ele em sua própria vida escolar, ou de "receitas" fornecidas por livros, e que podem (práticas e modelos teóricos) ser inadequados à situação que experimenta com seus alunos.

Este ambiente de apoio, pesquisa de alternativas, reflexão a partir da experiência como regente, pode ser fornecido pelo Psicodrama. Ele dá condições ao indivíduo para:

- desenvolver um desempenho criativo, flexível, adequado as diferentes situações que ocorrem na sala de aula (as de aprendizado de conceitos, de relacionamento interpessoal, de participação em discussões coletivas, etc.)
- problematizar e refletir sobre como ele percebe a situação de ensino e os elementos nela envolvidos, especialmente os papéis de aluno e de professor, os objetivos educacionais e como atingi-los.
- perceber-se enquanto professor: seus valores, seus conhecimentos, suas habilidades e o significado da experiência como professor.

II – OBJETIVO DESTA ESTUDO

Este estudo tem por objetivo a reflexão sobre uma experiência de supervisão de estágio de regência através de técnicas de "role playing" na disciplina de Prática de Ensino de Psicologia.

III – PROCEDIMENTO

A apreciação da experiência realizada será feita segundo a posição de Moreno quanto a uma metodologia de investigação. Para ele, a caracterização de uma situação (um grupo de alunos, uma comunidade, uma família, etc.) deve ser feita a partir da detecção do dinamismo próprio da situação e da compreensão do mecanismo de equilíbrio existente de forças em direção a

mudança. Os fenômenos sociais, neste sentido, não podem ser observados do exterior do grupo mas só se tornam compreensíveis ao pesquisador que dele participa. Nesta participação, ele respeita os processos de evolução do grupo, seu ritmo, seus valores, sua direção e estimula os demais membros do grupo a atuarem como pesquisadores, compartilhando todos a responsabilidade pelo processo e pelos resultados, cada um a partir de seu papel. Procedimentos de controle só são aplicados de dentro para fora do grupo, segundo hipóteses que seus membros levantem. Cada grupo serve então como seu próprio controle (Moreno, 1972).

Coleta de dados

Os dados sobre as reuniões de "role playing" foram extraídos dos protocolos de registro das sessões preenchidos pelo Diretor e Ego-auxiliar logo após cada reunião. Neles foram consideradas as verbalizações dos participantes no grupo (conteúdo, para quem eram dirigidas, quem as formulava), as maneiras como eles se dispunham na sala (em que local, perto de quem, posturas corporais) e outros dados como atrasos, ausências. Nas dramatizações, observou-se: protagonista², tipos de papéis desempenhados, quem e como os desempenhou, conteúdo expresso nas cenas trabalhadas, imagens³ construídas e significados a elas atribuídos. Foram anotados ainda os aspectos da linguagem psicodramática: localização no cenário psicodramático, planos em que são desempenhados os papéis, distância entre os indivíduos. Os registros, feitos de forma cursiva, procuraram manter a forma de expressão dos dados (desenhos das imagens, transcrição pormenorizada das cenas).

Os participantes

Os participantes eram os matriculados nas disciplinas de Prática de Ensino proposta no sétimo semestre do curso de Psicologia da Faculdade.

Os participantes em 1976 e 1977 foram em número de 20 e 32, respectivamente. Em um perfil conjunto, essas turmas eram compostas de jovens (22 anos, em média), mulheres (92,3%), solteiras (86,6%), estudando em período de tempo integral na faculdade. Não tinham experiência docente, nem desejavam ser professoras. Aspiravam a ser psicólogas. No decorrer do trabalho,

podemos conhecer melhor suas razões pela não-inclinação pelo magistério: maior "status" social do psicólogo, baixa remuneração, e campo de trabalho reduzido para o professor de Psicologia, e imagem negativa que tinham do magistério. Em geral, inscreviam-se para a Licenciatura porque o currículo do curso de Psicologia não lhes oferecia suficiente número de créditos em outras disciplinas para a obtenção do grau de psicólogo, sem que se considerassem os créditos das disciplinas pedagógicas.

Atividade de regência de aulas

A atividade de regência consistiu na coordenação de um curso de Psicologia para alunos das três escolas estaduais de segundo grau de Ribeirão Preto — Estado de São Paulo. A coordenação implicou no planejamento, desenvolvimento e avaliação do referido curso⁴.

Estes cursos foram programados para abranger cerca de 15 aulas de 60 minutos cada uma. Elas ocorriam duas vezes por semana, em horário defasado com o período de funcionamento normal das escolas (geralmente no fim da tarde). A matrícula dos alunos do curso era optativa, sendo que os próprios regentes divulgavam o curso nas escolas e cuidavam da matrícula dos interessados tendo, assim, oportunidade para um contato inicial com aqueles que deveriam ser seus alunos. Por ocasião da matrícula, era solicitado a estes preencherem um questionário que investigava algumas de suas características como: idade, vida escolar, lazer, expectativas em relação ao curso de Psicologia para o qual se inscreviam. Esses dados eram tabulados pelos regentes que obtinham dados para traçar um perfil de suas classes e tomar as primeiras decisões em relação ao curso. Ao final deste, era entregue um certificado de participação aos alunos que freqüentassem 75% das aulas.

Cada turma de alunos formava uma classe sob responsabilidade de três ou quatro participantes, atuando um deles como regente e os outros como observadores, em sistema de rodízio. A cada aula, o regente trabalhava com os alunos, coordenando diretamente o processo de desenvolvimento da aula. Os observadores sentavam-se mais isolados e registravam o que observavam na situação em uma folha de registro cursivo. Após a aula, a equipe se reunia, discutia as observações e planejava a aula seguinte, geralmente coordenada por outro membro da equipe. Este sistema visava a permitir um intercâmbio de experiências entre os futuros profes-

2 Protagonista é o indivíduo ou grupo de indivíduos que captam mais claramente a problemática grupal, Ao redor do protagonista é organizada a dramatização.

3 Imagens psicodramáticas são construções feitas pelo sujeito que busca através delas exteriorizar seus conceitos, valores, sentimentos, significado de suas vivências. Elas podem ser construídas corporalmente, com o auxílio de brinquedos, de jogos de armar, de desenhos, de argila, ou mesmo através de analogias verbais, etc. (Ramos de Oliveira, 1978)

4 Os dados sobre esta atividade, apresentados a seguir, são os necessários para compreensão do trabalho realizado nas reuniões de supervisão. Informes mais detalhados sobre o estágio de regência serão apresentados em outro artigo que inclui as experiências com as turmas de Biologia (período 1972-1978) e Psicologia (1975-1977) coordenadas pelo centro de estágio Supervisionado de Prática de Ensino — CESPE — do Departamento de Psicologia e Educação da FFCL de Ribeirão Preto — USP, sob responsabilidade da Profa. Dra. Marisa Ramos Barbieri.

res que, planejando, desenvolvendo e avaliando o processo em um "ensino em equipe", podiam ter contato com diferentes facetas do papel de professor: observador, regente, elaborador de materiais didáticos e outras.

A tabela I resume os dados relativos ao número de classes formadas, total de aulas realizadas, média de aulas por classe, número de alunos matriculados e número de alunos concluintes (os que tiveram 75% ou mais de frequência às aulas).

TABELA I

DADOS SOBRE OS CURSOS DE PSICOLOGIA PARA ALUNOS DO 2º GRAU, ORGANIZADOS PARA A ATIVIDADE DE REGÊNCIA

Ano	Nº de Classes	Total de Aulas	Média de Aulas/classe	Alunos Matriculados	Alunos Concluintes
1976	4	45	11,25	125	86
1977	10	145	14,20	209	154

Cada uma das equipes-regentes selecionava os objetivos, conteúdo, estratégias e procedimentos de avaliação do processo desenvolvido na classe sob sua responsabilidade.

O quadro I apresenta a lista dos conteúdos escolhidos e o quadro II a lista das atividades ("técnicas") didáticas utilizadas nas classes. A investigação sobre o aproveitamento dos alunos era feita pelos próprios regentes que, para isso, discutiam critérios e procedimentos de avaliação, elaboravam, aplicavam e analisavam instrumentos de medida do rendimento escolar (dissertações, exercícios, testes). Além disso, os regentes propunham aos alunos uma avaliação sobre sua opinião a respeito do curso que frequentavam, e do que acreditavam terem aprendido no curso.

As reuniões de supervisão

As reuniões de supervisão, realizadas com técnicas de "role playing", ocorreram durante todo um período aproximado de 15 semanas, em 1976 e 1977.

A tabela II resume dados gerais dos grupos de supervisão: número de participantes, equipes-regentes incluídas, número de reuniões realizadas. Os dois grupos de 1977 (II e III) foram formados por escolha das equipes-regentes, principalmente em função de amizades já existentes.

As sessões de "role playing" eram coordenadas por uma Unidade funcional composta de um diretor (a professora de Prática de Ensino) e de um ou dois ego-auxiliares (professoras universitárias com formação em Psicodrama aplicado à Educação). As reuniões transcorriam em sala especialmente montada para o trabalho psicodramático, com um tablado redondo de madeira

QUADRO I

CONTEÚDOS SELECIONADOS PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA NO 2º GRAU

1. Psicologia como ciência e como campo de atuação
- 2 – Psicologia do adolescente
- 3 – Elementos de Psicologia Social
- 4 – Elementos de Psicologia Geral
- 5 – Escolha profissional

QUADRO II

ATIVIDADES DIDÁTICAS REALIZADAS NAS CLASSES DE PSICOLOGIA – 2º GRAU

- 1 – Apresentação do conteúdo pelo professor
- 2 – Trabalhos em grupo (exercícios)
- 3 – Jogos, dramatizações
- 4 – Debates, painéis
- 5 – Estudo dirigido individual
- 6 – Visita aos laboratórios de Psicologia da Faculdade

colocado no centro da sala e 20 banquinhos de madeira dispostos ao seu redor.

As reuniões foram organizadas em três períodos, cuja duração dependia muito de cada grupo e também do andamento geral das atividades de Prática de Ensino.

O 1º período, prévio à atividade de regência, tinha por objetivo: maior integração dos participantes do grupo de supervisão, desenvolvimento da espontaneidade-criatividade, exame das percepções dos participantes em relação à Educação e ao papel de professor, investigação das expectativas em relação à Prática de Ensino e à atividade de regência, reflexão sobre as decisões implicadas nos planos de ensino por eles elaborados.

O 2º período, concomitante com a atividade de regência de aulas, tinha como objetivos: ajudar os participantes a pesquisarem como desempenhavam o papel de professor, quais suas dificuldades na regência de aulas, de modo a ter maior espontaneidade no desempenho,

TABELA II

DADOS SOBRE OS GRUPOS DE SUPERVISÃO DA ATIVIDADE DE REGÊNCIA

Grupo	Nº de Participantes	Equipes-regentes Incluídas	Nº de reuniões Realizadas
I	20	4	14
II	20	6	11
III	12	4	11

maior flexibilidade e busca de alternativas de respostas às situações que enfrentavam. Ao mesmo tempo, o trabalho buscava ajudá-los a refletir sobre os valores educacionais presentes em suas atuações.

O 3º período, posterior ao término da atividade de regência, tinha por objetivo uma avaliação do trabalho realizado. Esta envolvia a apreciação dos cursos ministrados nas escolas de 2º grau, e das reuniões de supervisão, incluindo reflexão sobre como, ao final da regência, se percebiam no papel de professor: suas possibilidades e limitações.

O relacionamento interpessoal dos participantes do trabalho psicodramático que formam uma "rede sociométrica", segundo Moreno (1972), o desenvolvimento da espontaneidade-criatividade e o desenvolvimento do papel de professor serão os pontos mais destacados nos relatos do trabalho realizado nos grupos de supervisão. A descrição de cada um deles será feita segundo os três períodos apontados (pré-regência, regência e pós-regência).

Comentários sobre os grupos de supervisão

A leitura dos relatos da evolução dos grupos possibilita a identificação de pontos comuns e de aspectos característicos de cada um deles. Embora sujeitos

a diretrizes gerais da disciplina, cada grupo apresentou uma dinâmica e uma resposta que lhe foram próprias. Os pontos de semelhança entre eles podem ser explicados pelo fato de terem em comum, inicialmente, o curso de Psicologia, incluindo a Licenciatura. Muitos dos valores, dúvidas, pontos de vista, conceitos, dificuldades de seus membros, foram gerados durante um processo que viveram juntos, por vários anos. Além disso as restrições a que a disciplina estava sujeita (números de reuniões, época determinada para se iniciar e terminar a regência) favoreceram que os ritmos de trabalho dos grupos fossem se ajustando mutuamente.

Examinando, agora, as singularidades de cada grupo, analisaremos os três aspectos já apontados e que se inter-relacionam: as relações interpessoais no grupo, desenvolvimento da espontaneidade-criatividade, desenvolvimento do papel de professor.

No sentido das relações interpessoais, apareciam dados indicativos de dificuldades de relacionamento em todos os grupos, apesar de assumirem características próprias em cada um deles. O que pôde ser observado foi a forma diversa dos membros de cada grupo lidarem com estas dificuldades.

O grupo I criou várias oportunidades para exame do relacionamento entre seus membros. Estes apresentaram facilidade para identificar e verbalizar as barreiras que sentiam no relacionamento, que foram, em grande

GRUPO I

Primeiro Período

Na primeira sessão, os participantes sentaram-se nos bancos de forma contraída, segurando pastas, livros, bolsas no colo. Eram poucos os que falavam, muitos olhavam para baixo, não encarando os colegas e coordenadores. Notavam-se algumas conversas paralelas, feitas em voz baixa. Perguntados a respeito, disseram se sentir inseguros quanto aos objetivos do trabalho e com relação ao procedimento psicodramático. Estranhavam a sala de Psicodrama, perguntavam sobre o Ego-auxiliar (o que fazia, quem era). Para ajudá-los foram propostos jogos dramáticos, seguidos de informações sobre o Psicodrama, sobre os coordenadores e suas funções no grupo. Foram discutidos também os objetivos das reuniões de desenvolvimento de papel, tendo os participantes exposto suas expectativas quanto às reuniões: "aprender a dar aulas".

Dramatizações realizadas nas sessões seguintes incluíam situações onde os participantes desempenhavam papéis. Elas variaram desde as mais conhecidas e próximas à vida deles (cenas de rua, reuniões de estudantes) até as mais incomuns (viagem interplanetária, vida na selva). Além de favorecer maior compreensão do procedimento psicodramático, maior desinibição e aumento da coesão grupal, estas cenas permitiam que se observasse o grau de desenvolvimento dos

papéis, servindo como teste de espontaneidade. A observação destas cenas mostrou a dificuldade dos participantes criarem respostas diferentes dos padrões culturais. Os papéis eram desempenhados de forma estereotipada, não se adequando a pormenores da situação vivida no momento. A partir disto, procurou-se ajudá-los a identificar aspectos singulares nas situações e a criar respostas a elas. Para tanto, foram propostas várias pequenas cenas para eles atuarem em diferentes papéis. Procurou-se dar condições para examinarem, em outras dramatizações, sua forma de perceber o papel de professor. Nestas, observou-se que o professor era visto como elemento autoritário, encarregado de transmitir um saber cultural. Os alunos eram apontados como desinteressados pelo processo escolar, atuando "indisciplinadamente" na sala de aula.

Nesta etapa, as pistas percebidas pelos coordenadores do grupo sobre o relacionamento entre os participantes eram: no contexto grupal, sentavam-se geralmente próximos das mesmas pessoas, tinham dificuldades de chegar a um acordo quanto a uma determinada atividade, não consideravam as contribuições de alguns membros (não respondiam a perguntas destes, não comentavam opiniões que estes expressavam). No contexto dramático, apareciam lideranças cristalizadas

parte, superadas no decorrer das reuniões.

Para compreensão da dinâmica de relacionamento dos membros dos grupos II e III cumpre, inicialmente, apontar que estes membros provinham em sua maioria de um mesmo grupo-classe da Faculdade. O critério de formação das equipes-regentes era o de agrupamento espontâneo. Ele favoreceu que se mantivessem os subgrupos já existentes na classe e que apresentavam dinâmicas cristalizadas, geradas por anos de convivência universitária. Algumas equipes, todavia, tinham membros sem uma história comum de trabalho em grupo. Especialmente nestas, ficaram os elementos oriundos de turmas que ingressaram anteriormente na Faculdade e que só então cursavam a disciplina de Prática de Ensino.

Os grupos de supervisão foram montados, como já dissemos, por escolha livre das equipes-regentes. O que observamos foi que, no grupo II, ficaram os subgrupos mais fechados, que possuíam maior "prestígio" na rede de relações sociais da classe. Já no grupo III ficaram as equipes menos coesas e com muitos elementos pouco ligados à história do grupo-classe.

Nos grupos de supervisão, observou-se que as equipes-regentes incluídas no grupo II desenvolveram processos competitivos entre si, que geraram maior tensão grupal na medida em que o prestígio de seus membros era ameaçado. Esta tensão lhes impedia ter abertu-

ra para examinar como se relacionavam no grupo e lhes dificultava ter um desempenho espontâneo nas dramatizações, propiciador de um processo mais dinâmico e criativo de desenvolvimento do papel de professor. Teria sido preciso um trabalho mais aprofundado de desenvolvimento de relações interpessoais para que seus membros identificassem melhor seus processos de dinâmica grupal e se abrissem para um confronto interpessoal visando o estabelecimento de relações tele entre si.

Já os membros do grupo III apresentavam-se mais relaxados, mais abertos a trabalhar suas barreiras de relacionamento e suas dificuldades de desempenho nas classes de regência, não demonstrando receio de se exporem aos demais. Todos se envolviam nas dramatizações e reflexões geradas a partir delas. Sem as lideranças cristalizadas que se observavam no grupo II, vários membros do grupo III emergiram sucessivamente como líderes em diferentes situações.

O relacionamento interpessoal nos grupos contribuiu para que houvesse maior oportunidade nos grupos I e III para aumento da espontaneidade e criatividade, especialmente no que diz respeito à atuação no trabalho psicodramático. Os papéis eram rapidamente assumidos, a resposta dos participantes se adequava ao "aqui-e-ago-ra" vivido nas cenas. O aumento do número de respostas

e quando o tema trabalhado era exatamente relativo ao grupo, a imagem que construíram sobre este era a de grupo desunido, com barreiras entre os elementos. O aumento da interação grupal, favorecido por tarefas realizadas em comum, deu oportunidade para os participantes verbalizarem algumas de suas dificuldades de comunicação, discutirem suas percepções interpessoais no grupo e identificarem subgrupos e elementos isolados.

Segundo Período

Interessante notar que, na reunião imediatamente anterior à atividade de regência, os participantes durante muito tempo comentaram sobre sua vida como universitários e não sobre o papel de professor que deveriam começar a assumir. Decidimos, então, trabalhar suas percepções sobre o papel do aluno, mais desenvolvido que o do professor. No trabalho psicodramático, apresentaram-se como universitários obedientes às exigências acadêmicas (seminários, relatórios), criticando veladamente seus professores e ainda com dificuldades para se relacionarem entre si. Estas dificuldades, segundo eles, seriam devidas a fatores como visões de mundo diferentes, competição por estí- gios.

Já nas reuniões seguintes, os participantes passaram a trazer temas ligados à sua atuação como docentes. Esses temas, em sua maioria, referiam-se a incidentes ocorridos nas classes que coordenavam. Através de dramatizações, examinou-se o desempenho

deles em situações de barulho dos alunos na classe, de ensino de conceitos. Pôde ser percebida a dificuldade que tinham de criar alternativas de desempenho, de aplicar, na prática da sala de aula, concepções teóricas sobre como atuar na situação de ensino. Não conseguiam facilitar uma maior participação de seus alunos, não interpretavam corretamente pistas do comportamento destes, não identificavam as relações sociométricas na classe e não sabiam como ajudar para uma melhoria destas relações. Preocupavam-se mais com os alunos que falavam, do que com os quietos. Os alunos que questionavam, indagavam, conversavam, faziam brincadeiras na classe eram caracterizados como "indisciplinados". Como não conseguiam identificar uma resposta adequada a eles, tinham dificuldade de escapar do vínculo "aluno indisciplinado" — "professor disciplinador".

O relacionamento professor-aluno passou a merecer maior atenção nas reuniões seguintes, tendo sido propostas cenas onde participantes, no papel de professor, deveriam complementar os que desempenhavam o papel de alunos. Esta complementação mostrou-se baseada em estereótipos e em percepções incorretas dos participantes. Esta complementação inadequada foi apontada por aquele que atuava como aluno e sentida também pelo que atuava como professor, quando este, na inversão de papéis, assumia o papel de aluno. Estes trabalhos deram oportunidade para correção de percepções e aumento de relações-tele nas dramatizações. Os participantes experimentavam se colocar no papel do outro e examinavam a adequação de suas respostas ao momento.

improvisadas no decorrer das reuniões foi mais observado nestes grupos.

Quanto ao desenvolvimento do papel de professor, os grupos I e III foram os que melhor se beneficiaram das oportunidades surgidas: os vínculos professor-aluno foram sendo melhor estabelecidos com o passar das dramatizações, pelo maior desenvolvimento da percepção interpessoal e melhor percepção dos dois papéis. Os desempenhos em diferentes situações foram analisados e respostas diferentes foram criadas e avaliadas, possibilitando a cada um pesquisar seu modo de atuar como professor.

Quanto ao grupo II, se considerássemos apenas os relatos das reuniões, suporíamos que os temas trabalhados nas reuniões e o desempenho de seus participantes nas dramatizações não atestaram aumento de criatividade no papel e adequação de suas respostas às situações vividas. O exame dos relatos das aulas que coordenaram no 2º grau, todavia, ofereceram dados indicativos de superação de várias dificuldades encontradas na coordenação de suas classes: aumentaram a participação de seus alunos nas aulas, lidaram com problemas disciplinares conseguindo maior integração na classe e maior interesse pelas aulas. Possivelmente, o trabalho nas equipes-regentes era mais coeso que no grupo de supervisão, onde, como já foi dito, rivalidades entre equipes

podiam ser notadas, prejudicando o desempenho espontâneo e comprometido nas dramatizações.

IV- DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Fazendo uma apreciação geral do trabalho realizado no programa de Prática de Ensino, podemos dizer que foi possível o alcance do objetivo proposto de levantamento e busca de superação, de problemas relativos às atuações dos participantes em sala de aula, como professores. Estes problemas diziam respeito tanto a questões sobre como ensinar, como a atitudes e valores envolvidos no desempenho docente.

As atividades de regência e supervisão possibilitaram também o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal. O contato direto com os alunos, a relação que experimentavam nas equipes-regentes e que era trazida para discussão na supervisão, principalmente nos grupos I e III, além do relacionamento experimentado entre todos os membros destes grupos, serviram como ponto de partida para os participantes investigarem seus processos de relacionamento, sua forma de perceber a si mesmos e aos demais, sua maneira de responder a estes em diferentes situações.

As reuniões de supervisão possibilitaram ainda que, acompanhando o processo de desenvolvimento do

Em reuniões seguintes, os participantes trouxeram relatos de atuação criativa nas classes que coordenavam. Vários procedimentos didáticos haviam sido por eles propostos em suas classes. Notava-se entusiasmo nestes relatos. Já se percebia maior facilidade deles em separar o papel de professor do de aluno: comentavam sobre diferenças que notavam nos alunos, como o ponto de vista de um aluno podia diferir da visão que o professor tinha da mesma situação, apontavam vantagens e desvantagens de certas atividades.

Ao lado do desenvolvimento do papel de professor, também evoluiu a dinâmica grupal. Os conflitos interpessoais, antes encobertos, tornaram-se mais evidentes, embora sua existência fosse negada pelos membros do grupo.

Terceiro Período

Foram retomados os exercícios de espontaneidade, observando-se, então, aumento de participação e de criatividade dos participantes. Eles próprios propunham as cenas e rapidamente assumiam papéis. Estas cenas eram seguidamente mudadas, podendo ser percebido aumento da coesão grupal. Quando alguém modificava a cena, os demais captavam o sentido da mudança e, rapidamente, complementavam os papéis. Nestas cenas, expressavam elementos da história grupal (papéis, verbalizações, temas, experiências) surgidos em reuniões anteriores. Nos comentários feitos após os exercícios, foram verbalizadas satisfação com o trabalho, facilidade para assumir papéis autoritários (anteriormente negados por eles) e percepção de crescimento de vários membros do grupo, com integração

de elementos anteriormente isolados.

Na avaliação que fizeram sobre o trabalho desenvolvido com suas classes de regência, apontaram, em imagens, os resultados esperados e os obtidos. Nestas imagens, ressaltaram as modificações que fizeram nos planos de ensino inicialmente formulados, em função de características de suas classes e também de suas condições de atuação. Os pontos positivos e negativos da regência foram salientados. Como elementos positivos enfatizaram o bom relacionamento que conseguiram estabelecer com seus alunos e a aprendizagem destes nos cursos. Como pontos negativos, uma das equipes apontou a inadequação do conteúdo trabalhado em classe, sendo comentada no grupo a resistência dos membros desta equipe em mudar o conteúdo durante o processo. Outra equipe relatou a dificuldade de atingir um de seus objetivos: o de retirar os estereótipos dos alunos em relação à imagem que estes tinham de psicólogo. A discussão desta dificuldade levantou pontos sobre a percepção deles sobre o psicólogo e que, em alguns pontos, concordava com a dos alunos, ou seja, o psicólogo visto como alguém que tem todas as condições para ajudar outra pessoa, alguém com "status", com autoridade reconhecida.

Discutiram também, através de imagens construídas e comentadas, sobre o significado que emprestaram ao trabalho realizado nas reuniões de desenvolvimento de papel. Destacaram o auxílio que estas lhes deram para modificar a forma como percebiam o papel de professor, para identificar suas possibilidades no desempenho do papel e para se abrirem ao relacionamento com outros membros do grupo. Apontaram

papel de professor dos participantes, se percebesse que, inicialmente, era difícil para eles se desprenderem do papel de aluno, mais desenvolvido. Os dois papéis confundiam-se para eles, como pôde ser observado nas dramatizações realizadas pelos grupos. Já numa fase posterior, geralmente concomitante com a atividade de regência, eles conseguiam delimitar aspectos característicos do papel docente, desempenhando com certa segurança algumas facetas do mesmo, tais como planejar aulas ou apresentar um conteúdo aos alunos. Por outro lado, tinham dificuldade para interagir com os alunos das classes de 2º grau, não percebendo corretamente, nesta interação, as necessidades e características pessoais dos alunos. Os critérios que usavam para dar uma resposta referiam-se à seria mais adequada para eles, se estivessem no papel de aluno. A idéia que tinham de "aula interessante", de "conceito fácil", de "necessidade dos alunos" ainda era mais próxima de suas concepções dos próprios adolescentes. O trabalho realizado nas reuniões de supervisão possibilitou ajudá-los a se colocarem no papel de aluno não mais de uma perspectiva de estudante universitário, mas do ponto de vista dos jovens da escola de 2º grau.

O trabalho psicodramático deu oportunidade para que cada participante pudesse ter uma visão mais

clara de si mesmo, de seus interesses, valores, pontos de vista e dificuldades, para ele não confundir sua realidade com a de cada aluno, podendo assim colocar-se no papel deste para melhor percebê-lo.

Na dinâmica dos grupos de supervisão, os participantes tiveram ainda oportunidade para perceber a dificuldade de crescimento pessoal sem a ajuda de outra pessoa. Esta dificuldade pôde ser sentida em seu relacionamento com os colegas e com os coordenadores do trabalho psicodramático. A ênfase na relação sintonizada entre professor e alunos, e entre estes, apontada pelos estudos teóricos como elemento facilitador da aprendizagem, não se desvinculou do questionamento da própria relação existente entre participantes e coordenadores. Estes também se preocuparam em estabelecer uma relação sintonizada com os participantes, buscando responder-lhes atendendo suas dúvidas e propósitos.

Importante aspecto que queremos finalmente ressaltar refere-se às concepções educacionais dos participantes. A maioria deles, nas auto-avaliações que fizeram na última reunião de seus grupos de supervisão, ao mesmo tempo em que se percebia em condições para incentivar a participação dos alunos de suas classes, destacava sua resistência, intolerância. Muitos confundiam participação com indisciplina, aluno que pergunta com aquele que questiona a autoridade do professor.

dificuldades de perceber com clareza muitos dos aspectos do processo vivido, embora reconhecessem que "cresceram em várias direções".

GRUPO II

Primeiro Período

Os membros do grupo apresentaram-se muito falantes no início desta etapa. Perguntavam muito sobre a técnica psicodramática, sendo realizadas dramatizações a fim de familiarizá-los com o procedimento e ajudá-los a se desinibir. Foram apresentados os principais aspectos do Psicodrama e como se constitui em recurso importante para a Prática de Ensino. As expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido no grupo eram relativas a "aprender a dar aulas", sendo que vários membros expressaram não ter expectativas definidas.

Ainda nesta etapa, foi discutida a percepção do papel de professor. Isto foi realizado a partir de desenhos que os participantes fizeram sobre como percebiam este papel. Dos 17 desenhos feitos, seis apontaram uma relação unilateral de influência na sala de aula: do professor para o aluno; oito enfatizaram reciprocidade de influências, sendo que quatro destes ressaltaram a necessidade de adequação das respostas de professor e alunos; finalmente, três desenhos destacaram uma relação de superioridade do professor para com os alunos, quase sempre não atendidos em suas solicitações, havendo barreiras no relacionamento

professor-alunos. Os comentários feitos a partir dos desenhos possibilitou compreensão destas percepções, dando ainda oportunidade para que alguns participantes verbalizassem que já sentiam, no final da discussão, ter havido alguma mudança na visão que tinham da situação de ensino.

Um tema que surgiu na reunião seguinte foi o do relacionamento de alguns dos participantes com os Coordenadores. Estes verbalizavam desconforto na situação psicodramática, sentindo-se observados pelos Ego-auxiliares. Outro membro do grupo comentou que, até então, tinham atuado como observadores em várias situações experimentais no curso de Psicologia e agora reagiam mal quando se sentiam observados. A percepção que tinham da situação psicodramática foi então trabalhada, e os participantes foram ajudados a identificar pontos de incorreção em suas percepções. Foi recolocada a função do Ego-auxiliar no grupo, discutindo-se a relação Unidade-participantes. Também foi comentado pelo Diretor que a função de observar e coordenar grupos, que ali estava sendo desempenhada pelos coordenadores, seria responsabilidade das equipes-regentes nas classes de Segundo Grau. Os membros do grupo não discutiram o relacionamento entre si, embora os subgrupos, as rivalidades, o isolamento de alguns participantes pudessem ser observados.

Segundo Período

Nesta etapa, foi mais comentada a experiência dos participantes nas classes que coordenavam.

Nestas avaliações percebia-se a idéia da aprendizagem com ativa participação dos alunos mas dentro de um processo cujas rédeas repousavam na coordenação e autoridade do professor.

Embora, no decorrer das reuniões, pudesse ser observada maior facilidade no desempenho do papel docente e maior habilidade para o estabelecimento de vínculos entre os papéis de professor e de aluno, ainda persistiu, de forma geral, uma concepção de professor como aquele que só "dá aulas", o que conhece determinado assunto e o expõe aos alunos, avaliando o quanto eles aprenderam do que foi exposto. É o "velho" modelo da Didática normativa, tão difundido nos cursos de formação de professores e cujo suporte ideológico necessita ser explicitado. Propostas diferentes para o desempenho do professor, mais ligadas a uma postura educacional que tem sido chamada de liberadora, humanista, ou seja, menos comprometida com a reprodução da cultura da classe dominante, surgiram no grupo para serem discutidas. Provavelmente, maior tempo e outras situações necessitariam ser conseguidos para modificação dos valores educacionais e do desempenho docente dos participantes.

A postura de dominação do professor sobre o aluno, o autoritarismo do mestre são marcas profundas na visão de mundo de cada um deles. A reparação destas

marcas para estabelecimento de um relacionamento dialógico entre professor e alunos deve ser objeto de preocupação de todos os que atuam na formação de professores a partir de uma nova proposta educacional.

V – CONCLUSÕES

No trabalho realizado de supervisão de estágio em Prática de Ensino, foram observadas nos participantes algumas mudanças em relação ao papel de professor: alguns aspectos na percepção dos papéis de professor e aluno foram modificados, aumentando a atratividade com relação ao papel. Sua atuação nas salas de aula que coordenavam foi se tornando mais flexível, mais adequada à realidade de cada grupo-classe (interesses, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos).

Neste processo de mudança, todavia, não se pode atribuir um efeito isolado à regência, às reuniões de desenvolvimento de papel, às características de cada participante ou à sua formação anterior. Todas estas variáveis podem ter contribuído para o objetivo proposto. Outros trabalhos, que procurem estudar melhor estas e outras variáveis, poderão lançar mais luz sobre este processo.

No trabalho psicodramático foram investigadas algumas dificuldades que sentiam no desempenho em sala de aula: como favorecer a identificação pelo aluno dos aspectos principais de um conceito; como atuar para desenvolver habilidades cognitivas dos alunos (comparação, síntese, análise). Os participantes puderam então levantar alguns pontos que poderiam prejudicar a compreensão de um conceito: pouca segurança do professor, diferenças de linguagem e de forma de raciocinar entre ele e os alunos, a não-compreensão do significado de certos comportamentos dos alunos, a dificuldade que sentiam, no papel de professor, para expressar com clareza certas idéias.

Realizou-se na sessão seguinte um trabalho de expressão corporal no grupo, e um trabalho com sons, dentro do objetivo de sensibilizar os participantes para vários canais de comunicação não-verbal que podem ser aproveitados na aprendizagem.

Outra necessidade sentida pelo grupo foi a de exame de problemas relativos à coordenação de pequenos grupos de alunos. A vivência de jogos possibilitou que fossem retomados conceitos sobre dinâmica de grupo e pesquisadas formas de atuação do professor no processo de desenvolvimento grupal nas salas de aula.

Antes do final do período de regência, foi proposta uma auto-avaliação dos participantes com relação a seu desempenho na coordenação de aulas. Os pontos fortes que apontaram foram em geral: facilidade para interagir com os alunos, apreciação da atividade de dar aula, capacidade de organizar as condições de

aprendizagem, segurança no desempenho. Os pontos fracos foram relativos ao desempenho deles na exposição de um conteúdo (dificuldades para apresentar os conceitos, medo de não saber explicar) e pontos ligados a características pessoais de alguns deles: intolerância, perfeccionismo, não gostar de dar aula. Esta auto-avaliação serviu para que fossem propostas outras situações que favorecessem o desenvolvimento de algumas habilidades de desempenho na situação de ensino, pesquisando-se novas respostas. Os dados levantados, nesta auto-avaliação, foram também discutidos em função do modelo de atuação docente de cada um.

Com relação à integração grupal, nesta etapa, ainda eram notadas barreiras no relacionamento entre os membros e mesmo desinteresse em aproveitar o trabalho comum para superar tais barreiras. Havia muitas ausências nas reuniões de supervisão.

Terceiro Período

No trabalho de reflexão sobre a atividade de regência, os participantes apontaram opiniões variadas: para alguns, houve um processo rico de aprendizagem e relacionamento em suas classes; outros se mostraram mais exigentes, relatando não ter conseguido dirimir todas as dúvidas dos alunos.

Quanto às reuniões de desenvolvimento de papel, apontaram suas dificuldades de relacionamento no grupo, a pouca participação de alguns elementos, prejudicando também o aprendizado do papel. Barreiras no relacionamento interpessoal prejudicavam a exposição,

O relato da experiência desenvolvida buscou dar elementos para que outros pesquisadores conhecessem nossos critérios de decisão sobre os diversos elementos nela envolvidos, acompanhassem nossas reflexões sobre como percebemos nosso trabalho, para que possam então elaborar suas propostas com relação à

educação de professores.

A atitude de pesquisa voltada para a ação, para a adequação de nossas respostas às singularidades de novos grupos de participantes, torna a experiência com outras turmas de Prática de Ensino um desafio também para nós.

no grupo, de suas dificuldades de desempenho docente. Aquelas barreiras não lhes permitiam também compreender as necessidades e os comportamentos dos demais membros. Com isto, não se colocavam no papel destes, para ajudá-los na pesquisa de alternativas de atuação docente.

GRUPO III

Primeiro Período

Os participantes, no início, apresentaram-se quietos, sentados longe uns dos outros. Perguntados sobre como se sentiam naquela situação, apontaram sua inibição neste tipo de atividade, onde deveriam participar "dramatizando" e executando tarefas em grupos. Seus objetivos quanto ao trabalho foram investigados, predominando expectativas de que este trabalho favorecesse a integração dos participantes que, apesar de serem de uma mesma turma do curso de Psicologia, não se conheciam bem. Foram apresentados os objetivos da Prática de Ensino, que incluía a meta que eles propuseram, mas que também tinha outros propósitos.

Jogos foram realizados para favorecer o conhecimento da técnica psicodramática. Estes jogos deram oportunidade para que os participantes investigassem suas percepções interpessoais, aparecendo estereótipos com relação a certas pessoas do grupo e pouco conhecimento de outras.

O exame de como era visto o papel de professor pelos participantes, feito através de desenhos posteriormente comentados, levantou dados como: seis entre os dez desenhos executados apontavam troca de influências entre professor e alunos, embora apenas um deles apontasse a existência desta troca entre os alunos; os quatro desenhos restantes faziam ver a influência atuando apenas na direção do professor para o aluno, mostrando ainda um sentido de superioridade do professor. O trabalho realizado a partir destes desenhos levantou questões sobre como aproveitar a rede de influências existentes na sala de aula, como integrá-la na aprendizagem dos alunos.

Estas questões propiciaram a problematização da relação professor-aluno-Conhecimento. Em dramatização sobre este tema, os participantes colocaram o professor como "o dono" do Conhecimento, expondo-o, não dando, todavia, oportunidade para "os alunos" lidarem diretamente com ele. "Os alunos", então, se desinteressavam por ouvi-lo e apresentavam

comportamentos de "indisciplina". Diante disto, o professor abandonava sua exposição e lidava apenas com o problema disciplinar. Ele dicotomizava sua atuação, não percebendo a relação entre os dois fatos: tipo de aula e "indisciplina". Em uma segunda cena, foi criada pelos participantes uma imagem onde "o Conhecimento" (papel desempenhado por um dos participantes) era deixado com os alunos, que não sabiam o que fazer com ele, enquanto o professor ficava distante, interagindo muito pouco com os alunos, não lhes dando pistas sobre seu desempenho no processo. Este relacionamento entre professor e alunos continuou sendo trabalhado psicodramaticamente e a cena evoluiu para uma atuação do professor favorecendo uma experiência direta dos "alunos" com "o elemento sendo conhecido", ao mesmo tempo em que interagia com eles, ajudando-os diante de suas dúvidas.

Ainda nesta etapa, foi sentida pelos participantes a necessidade de examinarem psicodramaticamente o conceito de desenvolvimento humano, visto como um processo de interação das características do indivíduo com as do meio. Isto levou à discussão de como pode o professor responder à singularidade de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento de relações sintetizadas com eles.

Segundo Período

A partir da vivência nas classes que coordenavam como regentes, os participantes foram trazendo para a supervisão situações de como lidar com o desinteresse dos alunos de suas classes, como responder a alunos que os solicitavam para resolver seus problemas de ajustamento emocional, de relacionamento com a família. O trabalho psicodramático deu-lhes condições para investigarem com maior clareza como percebiam estas situações, que fatores poderiam estar atuando nelas e que respostas poderiam ser dadas.

A dificuldade que algumas equipes-regentes estavam enfrentando ao lidar com determinados conceitos como o de "escolas psicológicas" foi também trabalhada. Nas dramatizações então propostas para ajudá-las a superar esta dificuldade, foram detectados os preconceitos que tinham sobre determinadas linhas teóricas em Psicologia, impedindo-os de apresentá-las de forma não-distorcida aos alunos. Nestas dramatizações puderam notar a pobreza de recursos que usavam para transmitir claramente os conceitos: usavam apenas exposição oral e palavras escritas na lousa. Foram então propostas outras situações no contexto psicodramático para os participantes criarem novas formas de comunicação daqueles conceitos, usando variados recursos.

A questão levantada sobre formas de comunicação conduziu a um trabalho de expressão corporal onde os participantes viveram situações, investigando como pistas não-verbais são transmitidas e recebidas. Os comentários feitos pelo grupo ao final da vivência corporal a respeito do trabalho realizado foram estendidos à situação de sala de aula.

A dificuldade apontada de coordenar reuniões com pequenos grupos de alunos também foi examinada em outra sessão. Através de jogos dramáticos, foram retomados os conceitos de grupo, liderança, objetivos, comunicação, barreiras no grupo, interação e percepção interpessoal. A vivência destes jogos permitiu que os participantes abstraíssem estes conceitos e os aplicassem em situações escolares.

Em outra reunião, o grupo propôs um tema sobre como responder a adolescentes que lhes solicitavam informação sexual. Discutindo o tema no grupo, os participantes procuraram inicialmente soluções para o problema (esclarecimento dos adolescentes, orientação de pais, etc.). A evolução do debate levou-os a levantar fontes responsáveis pelo problema, localizando-as no ambiente social: valores sociais, família, despreparo de profissionais para ajudar o adolescente, inclusive o despreparo que eles próprios sentiam. A discussão levou-os a colocar posições pessoais sobre o assunto, relatando, inclusive, aspectos de sua experiência. Um trabalho psicodramático foi então proposto e, nele, cada participante teve oportunidade de identificar seus valores quanto ao mesmo e o quanto eles mesmos tinham dificuldades e pouco preparo para lidar com o tema sexo. Nos comentários, os coordenadores ressaltaram a necessidade de o professor lidar com seus valores, superar suas dificuldades em relação a determinado tópico, para poder, então, se colocar no papel do aluno e ajudá-lo.

Terceiro Período

Na apreciação do trabalho realizado na coordenação de suas classes de regência, alguns participantes apontaram a mudança que experimentaram em relação ao papel de professor, quando identificaram novas possibilidades de atuação. Todavia, relataram ainda carências ligadas ao desempenho em sala de aula: como regular o tempo de aula, o problema da escolha do conteúdo, a dificuldade de expor com clareza, de compreender certos alunos na classe. A discussão destes pontos ressaltou o fato deles terem tido uma pequena oportunidade para desenvolver o papel de professor em sala de aula. Os coordenadores salientaram, então, que o processo iniciado poderia se seguir em outras experiências como professor.

Quanto às reuniões de desenvolvimento de papéis, foi destacado pelos participantes o processo de evolução do grupo. Este foi visto como tendo, inicialmente, poucas afinidades entre seus membros. Gradualmente, estes foram trocando opiniões, compartilhando problemas, percebendo melhor suas diferenças e semelhanças e aceitando-as, tornando-se, assim, mais capazes de trabalhar integradamente. Outro comentário feito destacou a importância da experiência vivida, na qual aspectos aplicados da Psicologia (no caso, o Psicodrama) fazia-os ter mais elementos para sua formação também como psicólogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSTOS, E. N. et alii. Psicodrama pedagógico. In. BUSTOS, D., Org. *El psicodrama: aplicaciones de la técnica psicodramática*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1974, p.157-207.
- FERREIRA, M. C. R. Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais: desenvolvimento normal da criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):37-44, jun. 1979.
- GORDON, I. Y. et alii. Role playing as a technique for teaching medical students. *Journal of Medical Education*, 35 (8): 781-5, 1960.
- GRAMBS, I. D. et alii. *Moderna metodologia educativa*. Buenos Aires, Pleamar, 1976.
- LIGON, M. G. & DANIEL, S. W. *The teacher's role in counseling*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1974.
- MANZOLLI, M. C. & OLIVEIRA, Z. M. Ramos de. Contribuição da psicologia do desenvolvimento do papel de enfermeiro em cursos de graduação. *Enfermagem em Novas Dimensões*, 3 (6): 323-6, 1977.
- MONOD, M. Le psychodrame de groupe en milieu universitaire. *Bulletin de Psychologie*, 29 (322): 8-13, 1976.
- MORENO, J. L. *Fundamentos de la sociometria*. 2. ed. Buenos Aires, Paidós, 1972.
Psicodrama. 3. ed. Buenos Aires, Hormé, 1974.
- MOSCOVICI, F. Educação de laboratório: uma perspectiva inovadora. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, 56 (124): 287-297, 1971.
- NAFFAH NETO, A. *Psicodrama-descolonizando o imaginário*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- OLIVEIRA, Z.M. Ramos de. *Educação e espontaneidade: uma perspectiva na educação de professores*. 1978. Dissert. Mestrado – PUC-SP.
- ROMAÑA, M. A. *Aplicación de las técnicas psicodramáticas en la enseñanza*. s.d. mimeo.
.Las dramatizaciones como recurso didático. *Cuadernos de Psicoterapia*, Buenos Aires, 3 (1): 72-81, 1968.
- SCHNEIDER, P. B. & PERROT, E. O desempenho de papéis como instrumento de ensino da relação médico-paciente para o estudante de medicina. *Alter-Jornal de Estudos Pedagógicos*, 3 (4-6): 83-92, 1961.